

Comparison of the Effectiveness of Spiritual and Cognitive Skills Training on Aggression in Students

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Azam Keshavarzi¹
Khadijeh Abolmaali Alhosseini^{2*}
Kianoosh Hashemian³

How to cite this article

Azam Keshavarzi, Khadijeh Abolmaali Alhosseini, Kianoosh Hashemian, Comparison of the Effectiveness of Spiritual and Cognitive Skills Training on Aggression in Students, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2022:6(1): 121-132.

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

2. Associate Professor, Department of Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

3. Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

Article History

Received: 2021/07/02

Accepted: 2021/09/11

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to compare the effectiveness of spiritual and cognitive skills training on aggression in students.

Materials and Methods: The present research method was a quasi-experimental pre-test-post-test-follow-up design with a control group. The statistical population of the present study included all female students in the fifth and sixth grade of elementary school in District 2 of Tehran, 234,356 people who were studying in the academic year 1397-98. 51 students were selected by multi-stage cluster sampling method and were randomly assigned to 3 groups (17 people in each group). The research tool included Shahim (2006) Relational and Manifest Aggression Questionnaire. Analysis of variance with repeated measures was used to analyze the data. In the present study, the first experimental group under 12 sessions of 90 minutes of cognitive-social skills training; The second experimental group underwent 12 90-minute sessions of spiritual skills training and the control group did not receive any intervention.

Findings: The results showed that the training of spiritual skills reduced physical aggression ($F = 6.68$), relational aggression ($F = 5.55$) and reactive aggression ($F = 21.30$) at a significant level of 0.01. Cognitive-social skills training reduced physical aggression ($F = 3.44$) at the level of 0.05 and relational aggression ($F = 18.13$) and reactive aggression ($F = 32.71$) at the significant level of 0.01.

Conclusion: The difference between the effect of two training methods on relational aggression ($F = 4.63$) was significant at the level of 0.05. It is suggested that students be taught cognitive-social skills and spiritual therapy as a unit during the school year.

Keywords: Aggression, Cognitive-Social Skills, Spiritual Skills

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری در

دانش آموزان

اعظم کشاورزی^۱

دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

خدیجه ابوالمعالی الحسینی^{۲*}

دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

کیانوش هاشمیان^۳

دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری در دانش‌آموزان بود.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دختران دانش‌آموز پایه پنجم و ششم دوره ابتدایی منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران به تعداد ۲۳۴۳۵۶ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. ۵۱ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد و به صورت تصادفی در ۳ گروه (هر گروه ۱۷ نفر) جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار شهیم (۱۳۸۵) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. در پژوهش حاضر گروه آزمایشی اول، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت شناختی-اجتماعی؛ گروه دوم آزمایشی، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت معنوی قرار گرفتند و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد آموزش مهارت‌های معنوی پرخاشگری جسمانی ($F=۶/۶۸$)، پرخاشگری رابطه‌ای ($F=۵/۵۵$) و پرخاشگری واکنشی ($F=۲۱/۳۰$) در سطح معناداری ۰/۰۱ کاهش داد. آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی پرخاشگری جسمانی ($F=۲/۴۴$) در سطح ۰/۰۵ و پرخاشگری رابطه‌ای ($F=۱۸/۱۳$) و پرخاشگری واکنشی ($F=۳۲/۷۱$) در سطح معناداری ۰/۰۱ کاهش داد.

نتیجه‌گیری: تفاوت اثر دو شیوه آموزش بر پرخاشگری رابطه‌ای ($F=۴/۶۳$) در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی و معنویت درمانی در طول سال تحصیلی به عنوان یک واحد درسی به دانش‌آموزان تدریس شود.

کلیدواژه‌ها: پرخاشگری، مهارت‌های شناختی-اجتماعی، مهارت‌های معنوی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۰

*نویسنده مسئول: abolmaali@riau.ac.ir

مقدمه

نوجوانی^۱ به دوره‌ای از جریان تدریجی زندگی که با تحول عمیق در جسم و روان و قدرت تجسم و تخیل همراه است، اطلاق می‌شود (۱). نوجوانی پایه و اساس رشد بزرگسالی است. اساس سلامت روان و یا آسیب‌شناسی روانی دوران بزرگسالی در این دوره بنا نهاده می‌شود. انتقال از کودکی به نوجوانی با تغییراتی در زمینه‌های بیولوژیکی، شناختی، عاطفی و روابط بین‌فردی همراه است. اگر چه در میان آن‌ها تفاوت‌های فردی بسیار است اما چنین تغییراتی نوجوان را نسبت به مشکلات رفتاری و عاطفی آسیب‌پذیر می‌کند. بسیاری از مشکلات رفتاری و عاطفی در دوران نوجوانی ظاهر می‌شوند. نگرانی درباره سلامت روان کودکان و تأثیر آن بر رشد و عملکرد کودک و نوجوان، همزمان با افزایش میزان شیوع مشکلات روانی تشخیص‌پذیر، در سال‌های اخیر به‌طور چشمگیری افزایش یافته است. بر همین اساس متخصصان بر اهمیت ارزیابی و درمان به موقع مشکلات روان‌شناختی تأکید می‌کنند. از آنجاکه الگوهای هیجانی و رفتاری در بزرگسالی دشوارتر تغییر می‌کنند، تشخیص هرچه زودتر مشکلات سلامت روان در کودکی و نوجوانی یکی از مسائل پیشگیرانه بهداشت همگانی است (۲).

عالی‌ترین دستاورد انسان در دنیا، ارتباط بین شخصیت با شخصیت است. ارتباط نامؤثر موجب فاصله فردی عمیقی می‌گردد که در همه جنبه‌های زندگی و همه بخش‌های جامعه تجربه می‌شود (۳). همواره و در میان همه اقشار و سنین افرادی وجود دارند که به دلیل رفتارهای پرخاشگرانه خود محیط را برای اطرافیان ناامن می‌سازند. هرچند پرخاشگری را نمی‌توان مختص به یک سن یا دوره‌ای ویژه دانست، با وجود این می‌توان بیشترین میزان بروز و شیوع پرخاشگری را به دوره نوجوانی و جوانی نسبت داد. تغییرات ناگهانی و گسترده‌ای که آنان در تمامی جنبه‌های زندگی خود تجربه می‌کنند مرحله‌ای بحرانی را برایشان رقم می‌زند که طبیعتاً بروز رفتارهای پرخاشگرانه می‌تواند یکی از مهم‌ترین عوارض ناشی از این بحران باشد. پرخاشگری در سال‌های اخیر هم از نظر نظری و هم از نظر بالینی، به دلیل پیامدهای جدی فردی و اجتماعی که برجای می‌گذارد مورد توجه فراوانی قرار گرفته است (۴). مشکلات هیجانی نظیر پرخاشگری در نوجوانان، احتمال اقدام به خودکشی، سوء مصرف مواد (۵) و مشکلات رفتاری و ارتباطی را در حد قابل ملاحظه‌ای افزایش می‌دهند (۶) و به افت سطح صلاحیت و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شوند (۷).

یکی از مداخلاتی که می‌تواند در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان اثرگذار باشد، آموزش مهارت‌های اجتماعی-شناختی است. مهارت‌های اجتماعی حوزه مهمی از رشد فردی است و کمبود آن در دراز مدت ضربه شدیدی به کودک وارد می‌کند و همچنین کسب مهارت‌های شناختی-اجتماعی، از جمله روش‌هایی است که کودک اطلاعات را در ارتباط با دیگران، تبادل، دریافت و پردازش می‌کند. این روش‌ها شامل برخی فرایندهای شناختی کلی مانند ارتباطات و دیدگاه یادگیری است (۸). توجه به مهارت‌های اجتماعی

¹. adolescence

تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه شهرستان یزد نشان داد که آموزش معنویت درمانی در افزایش بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش تأثیر معناداری داشت و چنین پیشنهاد کرد که می‌توان از معنویت درمانی در ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بهره برد.

گفت آن چه که به شکلی محسوس در مداخلات تحصیلی قابل مشاهده است، عدم توجه و بهره‌گیری از دین و معنویت به عنوان عاملی که بسیاری از دانش آموزان تجربه‌های فراوانی از آن دارند در روند مداخلات است. از آنجا که بررسی و حل و فصل پرخاشگری در نوجوانان به دلیل پیامدهایی که دارد، حائز اهمیت است و بنابراین بررسی رویکردهای مؤثر در این زمینه نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و آنچه که بیش از هر امری به ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌افزاید شناسایی مداخلاتی است که بیش از دیگر مداخلات بر پرخاشگری دانش آموزان اثرگذار هستند. در این میان آموزش مهارت شناختی-اجتماعی و معنویت درمانی هر دو رویکردهای اثربخشی به نظر می‌رسند، از این جهت هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤال زیر بود:

آیا آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری دانش آموزان مؤثر هستند؟ آیا بین اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری دانش آموزان تفاوت وجود دارد؟

مواد و روش‌ها

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری ۱ ماهه با گروه گواه و هدف پژوهش کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دختران دانش آموز پایه پنجم و ششم دوره ابتدایی منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران به تعداد ۲۳۴۳۵۶ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به این که برای پژوهش‌های نیمه آزمایشی از نمونه‌های بزرگ استفاده نمی‌شود و با توجه به جامعه آماری پژوهش، با استفاده از جدول کوهن و در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ۰/۵ و توان آزمون ۰/۸۲ تعداد ۱۷ نفر برای هر گروه به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از میان مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، منطقه ۲ آموزش و پرورش به شیوه تصادفی انتخاب شده و سپس از میان مدارس دولتی منطقه ۳ مدرسه ابتدایی دخترانه به طور تصادفی انتخاب شده و در نهایت با مراجعه به مدارس منتخب، تعداد کلاس‌های پنجم و ششم مشخص شده و از دانش‌آموزان همه کلاس‌های مورد نظر پیش‌آزمون گرفته شد و در نهایت ۵۱ نفر براساس پیشنهاد دلاور که حداقل حجم نمونه را برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد کرده است و با در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه، از دانش‌آموزانی که در پرسشنامه جهت‌گیری نسبت به مدرسه نمره ۱ انحراف معیار پایین‌تر از میانگین کسب کردند انتخاب شدند. دانش‌آموزان به صورت تصادفی در ۳ گروه جایگزین

و عاطفی و تقویت آن می‌تواند راهگشایی جهت بهبود یادگیری و فعالیت‌های آموزشی در مدارس باشد. چرا که مهارت اجتماعی، رفتارهای آموخته شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه اثر بخش داشته باشد. مهارت‌های اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه‌ی پیچیده‌ای از رفتارها در نظر گرفته می‌شوند در این میان می‌توان به همدلی^۱، ارتباط^۲، حل مسئله^۳ و تصمیم‌گیری^۴، جرأت‌آموزی^۵، مصاحبت با دوستان^۶ و خودمدیریتی^۷ اشاره کرد (۹). مؤلفه‌های آموزش مهارت اجتماعی عبارتند از خودآگاهی^۸، خودمدیریتی^۹، آگاهی اجتماعی^{۱۰}، مهارت‌های ارتباطی^{۱۱} و تصمیم‌گیری اجتماعی^{۱۲} (۱۰). خودآگاهی که به معنی ظرفیت پردازش اطلاعات مرتبط به خود به شیوه‌ای عینی است (۱۱)، شامل سوء‌گیری‌های نگرشی، خودپنداره، مهارت‌های خود انگیزشی، انعطاف‌پذیری عاطفی و توانایی پذیرش خود، و توانایی دستیابی به اهداف می‌شود (۱۲). خودآگاهی اجتماعی شامل توانمندی برقراری ارتباط با دیگران و سخت رویی در روابط است. خودمدیریتی شامل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، تکنیک‌های حل مسئله و آزمون حل مسئله است. مهارت‌های ارتباطی شامل راه‌های ایجاد و حفظ ارتباط با دیگران است. تصمیم‌گیری اجتماعی نیز شامل آشنایی با قوانین اجتماعی و روند انتخاب اجتماعی است (۱۰). در این راستا، شریعت باقری و نیک پور چنین نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی به طور معناداری، باعث افزایش مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. به عبارت بهتر با شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی، سطوح مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (۱۳). رادمنش و سعدی پور چنین نتیجه گرفتند که می‌توان برای بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان از آموزش مهارت‌های اجتماعی استفاده کرد (۱۴). هو و همکاران در پژوهشی نشان دادند ساختار بندی کلاس توسط معلم عاملی اثرگذار در پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است.

در سال‌های اخیر نقش معنویت و دین در بیماری و سلامت مورد توجه قرار گرفته و برخی معتقدند که معنویت بخشی از مدل‌زیستی-روانی-اجتماعی است (۱۵). تعاریف مدرن، معنویت را یک ساختار ذهنی یا روان‌شناختی مرتبط با اعتقاد به ماورالطبیعه یا جستجوی معنی در زندگی دانسته‌اند (۱۶). معنویت درمانی به استفاده از ایمان قلبی فرد برای مسلط شدن بر مسائل خلقی، روحی و روانی گفته می‌شود. رویکردهای معنویت درمانی، درمانگران را تشویق می‌کند که در درمان مسایل مهم معنوی درمان‌جویان را در زمان مناسب مورد خطاب قرار دهند و در راستای استفاده از قدرت بالقوه ایمان و معنویت درمان‌جویان در درمان و بهبودی، از زبان و مداخله‌هایی استفاده کنند، که بیانگر احترام و ارزش قائل شدن درمانگر نسبت به مسائل معنوی درمانجو باشد (۱۷). در این راستا، بزرگ‌برویی (۱۸) در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش معنویت درمانی از دیدگاه اسلام بر بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد

7. self-management

8. Self-awareness

9. self-management

10. social awareness

11. communication skills

12. social decision making

1. sympathy

2. relationship

3. problem solving

4. decision making

5. courage

6. meet friends

ارزش ویژه بیشتر از یک گردید که درصد واریانس را تبیین می‌کرد (۱۹).
روش اجرا. هر یک از گروه‌های آزمایشی در یک مدرسه جداگانه مستقر شده و گروه‌ها کاملاً مستقل از هم تحت آموزش قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت شناختی-اجتماعی؛ گروه دوم آزمایشی، تحت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت معنوی قرار گرفتند و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش‌ها گروه‌ها مجدد پرسشنامه‌ها را تکمیل (پس آزمون) و پس از گذشت یک ماه بعد از پس آزمون، یکبار دیگر پرسشنامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت و دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها را تکمیل (پیگیری) کردند.

شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عدم وجود بیماری خاص جسمی و روانی، عدم شرکت در برنامه‌های آموزشی و درمانی دیگر به صورت همزمان، رضایت والدین، عدم غیبت در کلاس تا پایان دوره درمان و مرحله پیگیری بود.
پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار^۱. پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار شهیم شامل ۲۱ گویه است که ۳ خرده مقیاس پرخاشگری جسمانی، واکنشی و رابطه‌ای را در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از بندرت = ۱، یکبار در ماه = ۲، یکبار در هفته = ۳ تا اغلب روزها = ۴ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. شهیم ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ گزارش کرده است و ارزیابی روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل با محور اصلی و به دنبال آن چرخش مایل گویه‌ها نیز منجر به استخراج سه عامل با

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی (۲۰)

جلسات	موضوع	هدف
جلسه اول	جلب رضایت و همکاری دانش‌آموزان	ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان
جلسه دوم	آگاهی از هیجانات، پذیرش آنچه اتفاق افتاده است، ملامت خود، تفکر به موضوعات آرامش بخش، انجام تمرینات مربوطه.	
جلسه سوم	نشخوار ذهنی (صرف وقت زیاد برای فکر کردن درباره یک تجربه و واقعه منفی)، برنامه‌ریزی (تمرکز بر برنامه‌ریزی برای کنار آمدن با یک تجربه منفی)، فاجعه پنداری، ارزیابی مثبت یک واقعه، انجام تمرینات مربوطه	۱- آشنایی با مفهوم هیجان و نظم‌بخشی شناختی آن. ۲- آشنایی با راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان ۳- آشنایی با راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان ۴- ایجاد علاقه و انگیزه برای به کارگیری راهبردهای مثبت تنظیم هیجانات ۵- ایجاد آمادگی به منظور اجتناب از راهبردهای منفی تنظیم هیجانات ۶- به کارگیری راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای تنظیم شناختی ناسازگارانه هیجان در موقعیت‌های زندگی روزمره و کلاس درس
جلسه چهارم	مقصر پنداشتن دیگران، خود را جای دیگران گذاشتن، توانایی ارتباط با هیجانات و مدیریت آن‌ها، انجام تمرینات مربوطه	
جلسه پنجم	تقویت شناختی در زمینه انواع خودآگاهی، آشنایی با نقش‌ها و وظایف مختلف، کمیت و کیفیت ارتباط اجتماعی، بررسی وضعیت خودپنداره (شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش هر فرد درباره توانایی‌ها، مهارت‌ها و قابلیت پذیرش اجتماعی)، انجام تمرینات مربوطه	۱- آشنایی با نقاط قوت و ضعف درونی و فرصت‌ها و تهدیدهای بیرونی. ۲- آشنایی با انواع خودآگاهی به منظور شناخت ابعاد مختلف وجودی خود. ۳- آشنایی با کاربردهای مهارت خودآگاهی در حل مسائل شخصی و تحصیلی. ۴- آشنایی با نقاط قوت و ضعف خود در امور شخصی و تحصیلی. ۵- ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان برای کسب مهارت خودآگاهی. ۶- تقویت انگیزه و تمایل به ارتقاء سطح اعتماد به نفس و عزت نفس خود. ۷- تقویت نگرش مثبت به برطرف کردن نقاط ضعف در امور تحصیلی.
جلسه ششم	آشنایی با اهداف و نیازهای واقعی خود، یادگیری پیام من بازخوردی را در دانش‌آموزان تسهیل کنید (به جای تمرکز بر رفتار دیگری، بر احساس و نتیجه آن رفتار بر خودش متمرکز شود. همچنین به شناسایی انواع احساسات خود می‌پردازد)، توجه به رشد شناختی و مهارت‌های تحصیلی، آشنایی دانش	۸- ایجاد رغبت در دانش‌آموزان در استفاده از مهارت‌های کلامی و غیرکلامی ارتباطی. ۹- تقویت توانمندی به منظور کاربرد مهارت خودآگاهی در زندگی فردی و اجتماعی. ۱۰- کاربرد مهارت خودآگاهی برای مواجهه با مسائل زندگی و مقابله با آسیب‌های اجتماعی. ۱۱- تقویت مهارت در به کارگیری پیام من بازخوردی.

1. Overt and Relational Aggression Questionnaire

آموزان با ویژگی‌های افراد خودآگاه،
انجام تمرینات مربوطه

جلسه هفتم	آشنایی با مفهوم مدیریت خود، عوامل مؤثر بر مدیریت خود، هدفمند کردن دانش‌آموزان، آگاهی و یادگیری مدیریت زمان، انجام تمرینات مربوطه	۱- آشنایی با مفهوم مدیریت خود و مؤلفه‌های آن ۲- آشنایی با ویژگی‌های افراد دارای مدیریت خود ۳- آشنایی با تکنیک‌ها و راهکارهای تقویت مدیریت خود ۴- ایجاد علاقه و انگیزه برای کسب مهارت مدیریت خود ۵- تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، خودکنترلی و خودانگیزی به منظور توسعه عملکرد تحصیلی
جلسه هشتم	یادگیری مدیریت تغییر، مدیریت انواع هیجانات، آشنایی با مهارت قاطعیت‌ورزی، انجام تمرینات مربوطه	۶- تقویت انگیزه و تمایل به ارتقاء سطح عملکرد بر اساس مؤلفه‌های مهارت مدیریت خود ۷- افزایش رغبت به مشاهده عملکرد خود و استفاده از مهارت‌های خود تشویقی و خودتوبیخی
جلسه نهم	آشنایی با مهارت خودانگیزی، مهارت خودکنترلی و مهارت خودتنظیمی، انجام تمرینات مربوطه	۸- تقویت انعطاف‌پذیری نسبت به پذیرش و کاربست مدیریت تغییر در زندگی ۹- کاربرد مهارت مدیریت خود برای مواجهه با مسائل و مقابله با مشکلات فردی و تحصیلی
جلسه دهم	استرس چیست؟، مهارت‌های مقابله با استرس، آشنایی با راهبردهای مقابله شناختی، راهبردهای رفتاری برای مقابله با استرس	۱- آشنایی با مفهوم استرس، عوامل ایجادکننده و علت‌های آن ۲- آشنایی با راهکارهای مقابله با استرس ۳- ایجاد آمادگی و انگیزه به منظور به کارگیری راهکارهای مقابله با استرس ۴- توانمندسازی در به کارگیری راهکارهای مقابله با استرس در موقعیت کلاس درس
جلسه یازدهم	آشنایی با مهارت جرات‌ورزی (ابراز وجود)، مهارت انتقادپذیری، راهکارهای مقابله اجتماعی، مقابله معنوی و مذهبی	۵- توانمندسازی در به کارگیری راهکارهای مقابله با استرس در موقعیت‌های زندگی روزمره
جلسه دوازدهم	جمع بندی و بحث در مورد مهارت‌های ایجاد شده در دانش‌آموزان	۱- ارزیابی دانش آموزان از توانایی‌های خود ۲- ارزیابی از نقاط قوت و ضعف روش آموزشی

جدول ۲. محتوای جلسات آموزشی مهارت معنوی (۲۰)

جلسات	موضوع	هدف
جلسه اول	جلب رضایت و همکاری دانش‌آموزان	ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان
جلسه دوم	ارائه داستانی درباره بخشایشگری، تصمیم برای تغییر، بخشایشگری چیست؟، بخشایشگری چه چیزی نیست؟، خشم و عصبانیت، تعریف همدلی، انجام تمرینات هر بخش	۱- توانایی در درک ارزش ذاتی انسان‌ها و اینکه یک شخص صرف نظر از این که چه کاری انجام داده است، انسان است. ۲- انعطاف‌پذیری در دیدن اعمال خوب در فردی که از او رنجیده (عدم تثبیت‌شدگی). ۳- توانایی در عدم برجسب زدن به افراد و رفتار فرد را به مقام صفات و یا اسم رساندن.
جلسه سوم	ارزش ذاتی انسان‌ها و احترام، مهربانی و سخاوتمندی، عمل به بخشایشگری، مزیت‌های بخشایشگری، من هم به بخشش نیاز دارم، انجام تمرینات هر بخش	۴- گذشت فرد نسبت به فرد رنجاننده و تغییر نگرش منفی به نگرش مثبت در مورد فرد. ۵- توانایی در دیدن فرد خاطی بدون در نظر گرفتن تقصیراتش و بدون شرط او را پذیرفتن. ۶- همدلی و داشتن توانایی احساس کردن همان‌طوری که فرد رنجاننده احساس می‌کند؛ و این که فرد خودش را جای فرد رنجاننده بگذارد و ببیند او چه طور فکر می‌کند.

- ۷- اعتقاد به اینکه افراد دارای میزانی از ارزش درونی هستند که بایستی به همه آن‌ها احترام گذاشت؛ احترام به افراد نه به خاطر آنچه انجام داده‌اند بلکه به خاطر خودشان.
- ۸- تمایل فرد به بروز رفتار موردپسند و دوستانه به جای رفتار خصمانه با فرد رنجاننده.
- ۹- تمایل فرد به ابراز دوستی با فرد خاطی.
- ۱۰- تمایل فرد به دوری از بدگویی، تحقیر، اجتناب و بی‌اعتنایی نسبت به فرد خاطی.

<p>ارائه داستان در مورد صبر، صبر در برابر آزار و اذیت‌های دیگران، صبر در برابر تعریف و تمجیدهای دروغین دیگران و فریب نخوردن، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۱- توانایی در حفظ آرامش و به دست آوردن رفتارهای صبورانه. ۲- تأخیر انداختن ارضای نیازها و پرهیز از شتاب‌زدگی. ۳- استقامت و پایداری در انجام تکالیف و تلاش و مداومت برای دستیابی به خواسته‌های خود.</p>	<p>جلسه چهارم</p>
<p>مهار خشم و عصبانیت، پشتکار و مداومت در انجام کارها، مقاومت در برابر وسوسه‌ها، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۴- گرایش به احتیاط، شناخت و واکنش‌های زبانی و نه فیزیکی. ۵- نیازها، خواست‌ها و امیال اطرافیان و دوستان را در نظر گرفتن. ۶- توانایی صبر و تحمل در برابر ناکامی.</p>	<p>جلسه پنجم</p>
<p>پیشامدهای غیرقابل پیش‌بینی که دوست ندارید، پرهیز از شتاب‌زدگی و عجله در انجام کارها، قضاوت عجولانه، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۷- پاسخ‌های زبانی برای کنترل موقعیت در زمان مواجه شدن با موقعیت‌ها یا وقایع ناراحت‌کننده نه درگیرانه، تجاوز کارانه و فیزیکی ۸- به دست آوردن مهارت مذاکره، گفتگو و برقراری ارتباط مؤثر</p>	<p>جلسه ششم</p>
<p>ارائه داستان در مورد اعتماد و آگاهی دادن در مورد آن، جستجوی ارتباط، آگاهی در مورد پناهگاه مطمئن، پایگاه ایمن، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۱- توانایی در آگاهی یافتن در مورد افراد مورد اعتماد زندگی‌شان ۲- توانایی در درک ارزش خانواده ۳- آگاهی در مورد احساسات نسبت به والدین ۴- توانایی درک در مورد اعتماد و نحوه ارتباط با خانواده و چرایی آن ۵- توانایی ابراز احساسات در مورد کسانی که دوستشان دارند</p>	<p>جلسه هفتم</p>
<p>آگاهی در مورد دانایی، در دسترس بودن، پاسخگو بودن، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۶- توانایی در دیدن پدر بعنوان قدرتمندترین فرد زندگی‌شان و پذیرش او به همه توانایی‌هایش ۷- توانایی درک در مورد موقعیت‌های مکانی و زمانی افراد و آگاهی در مورد دسترس‌پذیر بودن آن‌ها در زمان نیاز</p>	<p>جلسه هشتم</p>
<p>بخشش و شفقت خداوند چگونه است؟، به چه کسی می‌توان اعتماد کرد؟، فواید اعتماد، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۸- توانایی درک اینکه خانواده تا چه حد باید پاسخگوی نیازهای فرزندان باشد. ۹- درک احساسات در مورد اعمالی که انجام می‌دهیم و اعتقاد به اینکه خداوند نظاره‌گر اعمال ما است و وجود این اعتقاد سبب انجام دادن یا ندادن برخی کارها شود.</p>	<p>جلسه نهم</p>
<p>حل مسئله چیست، ایجاد آمادگی، تعیین هدف، تشخیص و تعریف مسئله، تولید راه‌حل‌ها، ارائه داستان، انجام تمرینات هر بخش</p>	<p>۱- اعتقاد به اینکه خداوند دعای ما را می‌شنود و بی‌تردید در حل مشکلات به ما کمک می‌کند. ۲- باور به اینکه خداوند توان لازم برای حل مسائل را در اختیار ما گذاشته و در حل کردن آن‌ها، به وسیله اسباب بیرونی و یا آمادگی‌های درونی و بینش دادن ناگهانی، راه‌حل مسئله را به ما نشان خواهد داد. ۳- اعتقاد به اینکه خداوند در هر لحظه با من در ارتباط است و لحظه‌ای از من جدا نمی‌شود؛ بنابراین نحوه حل مسئله را به یاد من خواهد انداخت.</p>	<p>جلسه دهم</p>
<p>ارزیابی و انتخاب راه‌حل‌ها، اجرا کردن راه‌حل انتخاب شده، ارزیابی نتیجه، ارائه داستان‌ها، انجام تمرینات مربوطه</p>	<p>۴- در نظر گرفتن خیر و صلاح دیگران و طبیعت هنگام مشخص کردن اهداف. ۵- در نظر گرفتن سود و زیان دیگران هنگام انتخاب راه‌حل‌ها و اجرای آن‌ها. ۶- شهامت و اعتماد به نفس در رویارویی با مسئله. ۷- انتظار مثبت در حل مسئله.</p>	<p>جلسه یازدهم</p>
<p>جمع‌بندی و بحث در مورد مهارت‌های ایجاد شده در دانش‌آموزان</p>	<p>۱- ارزیابی دانش‌آموزان از توانایی‌های خود ۲- ارزیابی از نقاط قوت و ضعف روش آموزشی</p>	<p>جلسه دوازدهم</p>

یافته‌ها

۰/۵۷ و در گروه کنترل برابر با $۱۱/۵۳ \pm ۰/۹۴$ بود. استفاده از روش تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که به لحاظ سن بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد.

شرکت کنندگان این پژوهش دانش آموزان دختر پایه پنجم و ششم ابتدایی بودند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان در گروه آموزش مهارت‌های معنوی به ترتیب برابر با $۱۱/۸۳ \pm ۰/۸۱$ در گروه آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی برابر با $۱۱/۵۹ \pm$

جدول ۳. یافته‌های توصیفی مربوط به مؤلفه‌های پرخاشگری

متغیر	گروه	شاخص آماری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	
پر خاشگری جسمانی	آموزش مهارت‌های معنوی	SD ± M	$۱۰/۴۷ \pm ۱/۲۸$	$۸/۳۵ \pm ۱/۱۱$	$۸/۲۳ \pm ۱/۰۳$	
		S-W	۰/۸۹۷	۰/۸۹۲*	۰/۸۷۶*	
		SD ± M	$۱۰/۳۵ \pm ۲/۲۵$	$۸/۲۹ \pm ۰/۹۸$	$۸/۴۷ \pm ۰/۸۷$	
	آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی	SD ± M	$۱۰/۹۱۸$	$۸/۸۸۸*$	۰/۹۲۳	
		S-W	۰/۹۱۸	۰/۸۸۸*	۰/۹۲۳	
		SD ± M	$۱۰/۵۵ \pm ۲/۰۹$	$۱۰/۰۶ \pm ۱/۰۶$	$۱۰/۴۷ \pm ۱/۴۲$	
	گواه	S-W	۰/۹۴۶	۰/۹۱۹	۰/۹۰۵	
		آزمون لون	$F=۳/۱۱$	$p=۰/۰۵۴$	$F=۱/۷۹$	$p=۰/۱۴۳$
		SD ± M	$۲۲/۴۱ \pm ۲/۹۸$	$۱۹/۴۷ \pm ۲/۵۵$	$۱۹/۳۵ \pm ۲/۵۳$	
	پر خاشگری رابطی	آموزش مهارت‌های معنوی	S-W	۰/۹۶۳	۰/۹۷۲	۰/۹۴۰
			SD ± M	$۲۳/۸۲ \pm ۲/۹۶$	$۱۶/۷۶ \pm ۳/۱۱$	$۱۷/۰۰ \pm ۳/۲۵$
			S-W	۰/۹۲۴	۰/۹۶۵	۰/۹۱۳
آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی		SD ± M	$۲۳/۷۰ \pm ۳/۵۵$	$۲۳/۹۴ \pm ۲/۳۸$	$۲۴/۷۱ \pm ۲/۹۷$	
		S-W	۰/۹۶۷	۰/۹۵۷	۰/۹۱۷	
		آزمون لون	$F=۰/۲۹$	$p=۰/۷۵۰$	$F=۱/۳۷$	$p=۰/۲۶۵$
آموزش مهارت‌های معنوی		SD ± M	$۱۳/۶۴ \pm ۲/۹۸$	$۹/۶۴ \pm ۲/۴۰$	$۹/۴۷ \pm ۲/۳۲$	
		S-W	۰/۹۴۲	۰/۹۱۲	۰/۸۸۴*	
		SD ± M	$۱۳/۴۱ \pm ۲/۶۲$	$۸/۸۲ \pm ۱/۷۴$	$۸/۸۰ \pm ۱/۸۶$	
آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی		S-W	۰/۹۷۸	۰/۹۳۳	۰/۹۰۱	
		SD ± M	$۱۲/۴۷ \pm ۲/۸۰$	$۱۲/۱۸ \pm ۲/۲۷$	$۱۲/۸۸ \pm ۲/۵۴$	
		S-W	۰/۹۳۷	۰/۹۵۲	۰/۹۶۰	
گواه	آزمون لون	$F=۰/۲۴$	$p=۰/۷۸۹$	$F=۱/۱۶$	$p=۰/۳۲۳$	
	SD ± M	$۱۲/۴۷ \pm ۲/۸۰$	$۱۲/۱۸ \pm ۲/۲۷$	$۱۲/۸۸ \pm ۲/۵۴$		
	S-W	۰/۹۳۷	۰/۹۵۲	۰/۹۶۰		

$P^* < ۰/۰۵$

نکته: M؛ میانگین، SD؛ انحراف استاندارد، S-W؛ شاخص شاپیرو- ویلک

مستقل بین گروه‌ها به لحاظ مؤلفه‌های پرخاشگری تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$)، $F(۶ و ۹۲) = ۰/۹۱۱$. بر این اساس چنین نتیجه‌گیری شد که مفروضه استقلال متغیر پیش آزمون از عضویت گروهی برای مؤلفه‌های پرخاشگری برقرار است. جدول ۲ نتایج تحلیل چند متغیری در مقایسه اثر اجرای متغیرهای مستقل بر پرخاشگری را نشان می‌دهد.

در ادامه مفروضه برابری ماتریس واریانس خطا با استفاده از آزمون موخلی ارزیابی و نتایج نشان داد که ارزش مجذور کای برای مؤلفه پرخاشگری جسمانی ($\chi^2(۲) = ۶/۸۹$ ، $W = ۰/۸۶۳$ ، $p < ۰/۰۱$) در سطح ۰/۰۵ و برای پرخاشگری واکنشی ($\chi^2(۲) = ۶/۸۹$ ، $W = ۰/۷۳۷$ ، $p < ۰/۰۱$) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این موضوع نشان می‌دهد که مفروضه برابری ماتریس واریانس خطا برای دو مؤلفه پرخاشگری جسمانی و پرخاشگری واکنشی برقرار نیست. به همین دلیل درجات آزادی مربوط به دو مؤلفه با استفاده از روش

جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص شاپیرو- ویلک مربوط به مؤلفه‌های پرخاشگری جسمانی در گروه آموزش مهارت‌های معنوی در مراحل پس آزمون و پیگیری و پرخاشگری واکنشی در همان گروه در مرحله پیگیری و نیز پرخاشگری جسمانی در گروه آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی در مرحله پس آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار است. با وجود این ارزیابی سطوح معناداری شاخص شاپیرو- ویلک نشان می‌دهد که انحراف از مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها شدید نبوده و می‌توان انتظار داشت که این مقدار انحراف از مفروضه نتایج تحلیل را تحت تأثیر قرار ندهد. منطبق بر نتایج جدول ۱ استفاده از آزمون لون نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در بین گروه‌ها برقرار است. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نیز نشان داد که پیش از اجرای متغیرهای

شاپیرو- ویلک

جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص شاپیرو- ویلک مربوط به مؤلفه‌های پرخاشگری جسمانی در گروه آموزش مهارت‌های معنوی در مراحل پس آزمون و پیگیری و پرخاشگری واکنشی در همان گروه در مرحله پیگیری و نیز پرخاشگری جسمانی در گروه آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی در مرحله پس آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار است. با وجود این ارزیابی سطوح معناداری شاخص شاپیرو- ویلک نشان می‌دهد که انحراف از مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها شدید نبوده و می‌توان انتظار داشت که این مقدار انحراف از مفروضه نتایج تحلیل را تحت تأثیر قرار ندهد. منطبق بر نتایج جدول ۱ استفاده از آزمون لون نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در بین گروه‌ها برقرار است. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نیز نشان داد که پیش از اجرای متغیرهای

گرینهوس- گیسر اصلاح شد. جدول ۳ نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های پرخاشگری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر پرخاشگری

پر خاشگری	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	درجه آزادی	F	سطح معناداری	η^2
پر خاشگری جسمانی	۲۵/۵۸	۱۷۷/۲۹	۳/۵۲ و ۸۴/۴۸	۳/۳۵	۰/۰۱۸	۰/۱۲۲
پر خاشگری رابطه‌ای	۳۲۷/۳۲	۸۱۶/۰۸	۴ و ۹۶	۹/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۲۸۶
پر خاشگری واکنشی	۱۵۱/۲۰	۲۱۴/۱۲	۲/۵۷ و ۶۱/۷۳	۱۶/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۱۴

جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه \times زمان بر پر خاشگری جسمانی ($F(۳/۵۲ و ۸۴/۴۸) = ۳/۳۵, P = ۰/۰۱۸, \eta^2 = ۰/۱۲۲$) در سطح $۰/۰۱$ و بر پر خاشگری رابطه‌ای ($F(۴ و ۹۶) = ۹/۶۳, P = ۰/۰۰۱, \eta^2 = ۰/۲۸۶$) و پر خاشگری واکنشی ($F(۲ و ۵۷) = ۱۶/۹۵, P = ۰/۰۰۱$) در سطح $۰/۰۱$ معنادار است. در ادامه برای مقایسه اثرات متغیرهای مستقل با یکدیگر و با گروه‌های گواه آزمون‌های تعقیبی به کار گرفته شد که نتیجه آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۵. مقایسه معناداری اثر تعاملی گروه \times زمان به صورت دو گروهی بر مؤلفه‌های پرخاشگری

گروه‌های مورد مقایسه	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	درجه آزادی	F	سطح معناداری	η^2
گروه اول- گروه دوم	۰/۶۱	۱۱۰/۵۹	۱/۶۳ و ۵۲/۲۶	۰/۱۸	۰/۷۹۵	۰/۰۰۵
گروه اول- گروه سوم	۲۰/۶۵	۹۸/۹۰	۱/۹۱ و ۶۱/۲۵	۶/۶۸	۰/۰۰۳	۰/۱۷۳
گروه دو - گروه سوم	۱۵/۶۱	۱۴۵/۱۰	۱/۷۰ و ۵۴/۴۲	۳/۴۴	۰/۰۴۶	۰/۰۹۷
گروه اول- گروه دوم	۸۸/۵۵	۶۱۲/۰۹	۲ و ۶۴	۴/۶۳	۰/۰۱۳	۰/۱۲۶
گروه اول- گروه سوم	۷۷/۴۷	۴۴۶/۶۰	۲ و ۶۴	۵/۵۵	۰/۰۰۶	۰/۱۴۸
گروه دو - گروه سوم	۳۲۴/۹۶	۵۷۳/۵۳	۲ و ۶۴	۱۸/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶۲
گروه اول- گروه دوم	۱/۵۵	۱۵۵/۰۵	۱/۲۰ و ۳۸/۴۰	۰/۳۲	۰/۶۱۶	۰/۰۱۰
گروه اول- گروه سوم	۱۰۰/۷۷	۱۵۱/۳۷	۱/۲۱ و ۳۸/۵۶	۲۱/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۰۰
گروه دو - گروه سوم	۱۲۴/۴۹	۱۲۱/۸۰	۱/۴۷ و ۴۶/۹۶	۳۲/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۵۰۵

گروه اول: آموزش مهارت‌های معنوی
گروه دوم: آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی
گروه سوم: گواه

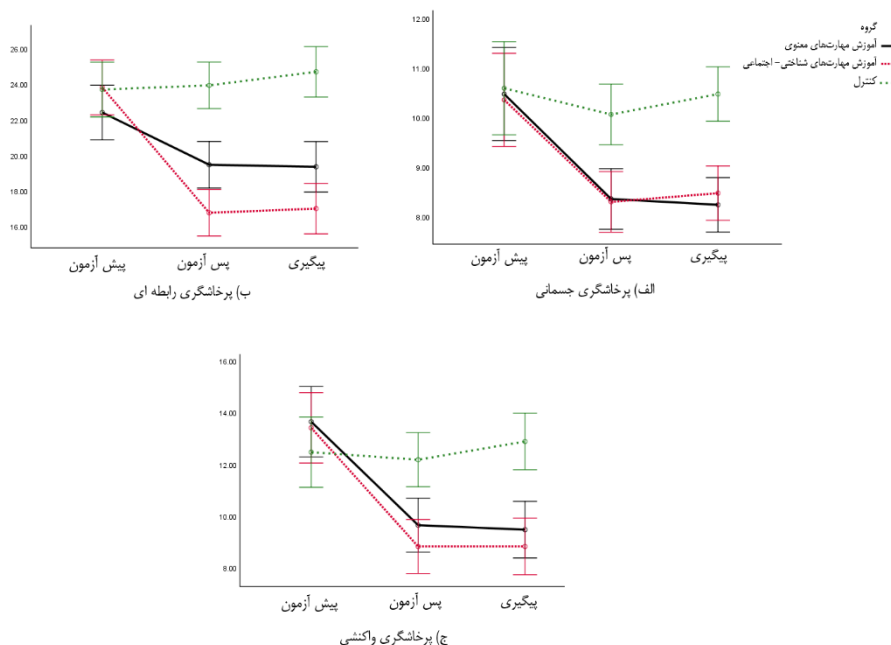
جدول ۵ نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های معنوی در مقایسه با گروه گواه پر خاشگری جسمانی ($F(۱/۹۱ و ۶۱/۲۵) = ۶/۶۸, P < ۰/۰۱$) و پر خاشگری واکنشی ($F(۲ و ۶۴) = ۵/۵۵, P < ۰/۰۱$) را در سطح معناداری $۰/۰۱$ کاهش داده است. کاهش $۰/۰۱$ کاهش داده است. در تأیید این مطلب نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که در گروه آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی میانگین مؤلفه‌های پر خاشگری در مراحل پس آزمون و پیگیری کاهش یافته است و این در حالی است که چنین تغییری در مراحل سه گانه گروه‌های گواه ملاحظه نمی‌شود.

در نهایت جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت اثر دو شیوه آموزش بر مؤلفه پر خاشگری رابطه‌ای ($F(۲ و ۶۴) = ۴/۶۳, P < ۰/۰۵$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار است. در مقابل تفاوت اثر آن دو بر مؤلفه‌های پر خاشگری جسمانی و واکنشی در سطح $۰/۰۵$ معنادار نبود. نمودار (ب) در شکل ۱ نیز نشان می‌دهد که مهارت‌های شناختی- اجتماعی در مقایسه با آموزش مهارت‌های معنوی در کاهش پر خاشگری رابطه‌ای روش موفق‌تری بوده است. نمودارهای شکل ۱ مؤلفه‌های پر خاشگری در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سه گروه پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵ نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های معنوی در مقایسه با گروه گواه پر خاشگری جسمانی ($F(۱/۲۱ و ۳۸/۵۶) = ۲۱/۳۰, P < ۰/۰۱$) و پر خاشگری واکنشی ($F(۱/۲۱ و ۳۸/۵۶) = ۲۱/۳۰, P < ۰/۰۱$) را در سطح معناداری $۰/۰۱$ کاهش داده است. نمودارهای شکل ۱ نیز نشان می‌دهد که میانگین سه مؤلفه پر خاشگری در گروه آموزش مهارت‌های معنوی در مقایسه با گروه گواه در مراحل پس آزمون و پیگیری کاهش یافته است.

جدول ۵ نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی نیز در مقایسه با گروه گواه پر خاشگری جسمانی ($F(۱/۷۰ و ۵۴/۴۲) = ۳/۴۴, P < ۰/۰۵$) و پر خاشگری رابطه‌ای ($F(۲ و ۶۴) = ۱۸/۱۳, P < ۰/۰۱$) و پر خاشگری واکنشی ($F(۲ و ۶۴) = ۱۸/۱۳, P < ۰/۰۱$) را در سطح معناداری $۰/۰۵$ کاهش داده است. کاهش $۰/۰۱$ کاهش داده است. در تأیید این مطلب نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که در گروه آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی میانگین مؤلفه‌های پر خاشگری در مراحل پس آزمون و پیگیری کاهش یافته است.

جدول ۵ نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی نیز در مقایسه با گروه گواه پر خاشگری جسمانی ($F(۱/۷۰ و ۵۴/۴۲) = ۳/۴۴, P < ۰/۰۵$) و پر خاشگری رابطه‌ای ($F(۲ و ۶۴) = ۱۸/۱۳, P < ۰/۰۱$) و پر خاشگری واکنشی ($F(۲ و ۶۴) = ۱۸/۱۳, P < ۰/۰۱$) را در سطح معناداری $۰/۰۵$ کاهش داده است. کاهش $۰/۰۱$ کاهش داده است. در تأیید این مطلب نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که در گروه آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی میانگین مؤلفه‌های پر خاشگری در مراحل پس آزمون و پیگیری کاهش یافته است.



شکل ۱. نمودار مربوط به تغییرات پرخاشگری در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سه گروه پژوهش

نحوی که آن‌ها از رسیدن به هدف‌هایشان لذت بیشتری می‌برند و بدین طریق، در طولانی مدت اثر تشویقی آن باقی می‌ماند (۱۰). به طور کلی می‌توان گفت یکی از مسائلی که در مقطع ابتدایی و دیگر مقاطع از اهمیت بالایی برخوردار است، داشتن مهارت‌های شناختی اجتماعی است که باعث می‌شود فرد از لحاظ اجتماعی رفتار معقول داشته باشد. فقر مهارت‌های شناختی-اجتماعی موجب انزوا و طرد فرد از جانب گروه همسالان می‌شود و به این ترتیب موقعیت‌هایی را که فراهم‌کننده مهارت‌های شناختی-اجتماعی و اخلاقی هستند، از دست می‌دهند. هدف اساسی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی هدایت مستقیم و آموزش فراگیر مهارت‌های اجتماعی از دوران کودکی به‌ویژه آماده ساختن آن‌ها برای ورود به مقاطع بالاتر است که باعث پذیرش اجتماعی فرد در مراحل بالاتر و همچنین می‌شود. برخوردار کردن کودکان از مهارت‌های شناختی-اجتماعی، موجب برتری‌های قابل توجهی در زندگی روزمره آن‌ها و کاهش هیجان-های منفی نظیر پرخاشگری می‌شود.

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی می‌توان گفت معنویت، بعدی از انسان است که ارتباط و یکپارچگی او را با عالم هستی نشان می‌دهد. ارتباط و یکپارچگی به انسان امید و معنا می‌دهد (۱۷). معنویت، مجموعه‌ای را ارائه می‌دهد که از راه آن‌ها، انسان می‌تواند معنا و مفهوم زندگی خود را درک کند. دانش آموزانی که از معنویت بالایی برخوردارند رخدادهای زندگی‌شان را ناشی از کنترل عوامل بیرونی نظیر شانس و تقدیر نمی‌دانند (۲۲) و با احساس شایستگی در یافتن معنا برای زندگی خود سعی دارند تلاش‌هایشان را جهت بهبودی شرایط افزایش دهند (۲۳). پرداختن به فعالیت‌های معنوی از راه مراکز قشری مغز و ارتباط متقابل آنها با مراکز غدد تالاموس و هیپوتالاموس مفهوم و رنگ عاطفی پیدا می‌کند. از سوی دیگر این مراکز با غده هیپوفیز در ارتباط هستند که این غده فعالیت دیگر غده‌ها را تنظیم می‌کند. پرداختن به فعالیت‌های معنوی ابتدا توسط مغز دریافت و با توجه به نیت و قصد نیرو بخشی و افزایش توانایی، این اطلاعات در سیستم عصبی

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری در دانش‌آموزان بود. نتایج حاضر نشان داد هر دو آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی موجب کاهش مؤلفه‌های پرخاشگری شامل پرخاشگری جسمانی، رابطه‌ای و واکنشی شدند. در پژوهش حاضر بین اثربخشی آموزش مهارت‌های معنوی و مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری رابطه‌ای تفاوت وجود داشت به طوری که آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی از اثربخشی بیشتری برخوردار بود. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های برزگر بفرویی (۱۸)؛ رادمنش و سعیدی پور (۱۴)؛ شریعت باقری و نیک پور (۱۳) و هو و همکاران همسو بود.

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی می‌توان گفت رشد ویژگی‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان از قبیل پاسخ مناسب به تجربیات عاطفی، ارتباط مؤثر با عواطف فردی، و درک عواطف دیگران در تعاملات مستمر فرد با محیط اتفاق می‌افتند. این فرایند تحت تأثیر تجربیات مختلف اجتماعی شدن و آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم و ویژگی‌های خود فرد است (۲۱). برنامه‌های مداخلاتی از قبیل مداخله اجتماعی-شناختی با تسهیل رشد مطلوب و تأکید بر رشد صلاحیت‌های عاطفی فرد از طریق آگاه شدن از آنچه فرد در حال حاضر احساس می‌کند اثرات مثبتی بر ارتباطات اجتماعی و بهزیستی روانی دارند. مداخله اجتماعی-شناختی با واداشتن فرد به تلاش بیشتر و ناامید نشدن انگیزه وی را بالا می‌برد. در کنار اینها، با هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی به فرد کمک می‌کند تمام توانایی‌ها و تلاش‌هایش را برای رسیدن این هدف دنبال کند و به فرد یادآوری می‌کند که او می‌تواند با افزایش تلاشش در جهت مناسب، پیامد رفتارش را پیش‌بینی و کنترل نماید. علاوه بر این، برنامه آموزشی مداخله اجتماعی-شناختی انگیزش دانش‌آموزان را از انگیزه‌های بیرونی به سمت انگیزه‌های درونی سوق می‌دهد. به

2. Morelli, V., & Nettey, C. (2019). Chapter 1 - Adolescent Health Screening: Toward a More Holistic Approach. In V. Morelli (Ed.), *Adolescent Health Screening: an Update in the Age of Big Data* (pp. 1-5). Elsevier.
3. Khobani, Maryam., And Zadeh Mohammadi, Ali., And Jarareh, Jamshid. (1392). The effectiveness of psychoanalytic training on communication skills and aggression of aggressive girls. *Applied Psychology*, 7 (28), 44-27.
4. Mahboubi, Taher., Karimi, Seyed Bahauddin., And Zare, Hossein. (1397). The effectiveness of emotional self-control training on reducing physical aggression of Payame Noor University students. *Education and Evaluation*, 11 (41), 114-99.
5. Hengartner, M. P., Angst, J., Ajdacic-Gross, V., & Rössler, W. (2020). Cannabis use during adolescence and the occurrence of depression, suicidality and anxiety disorder across adulthood: Findings from a longitudinal cohort study over 30 years. *Journal of Affective Disorders*, 272, 98-103.
6. Isaksson, J., Vadlin, S., Olofsdotter, S., Islund, C., & Nilsson, K. W. (2020). Psychotic-like experiences during early adolescence predict symptoms of depression, anxiety, and conduct problems three years later: A community-based study. *Schizophrenia Research*, 215, 190-196.
7. Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R. S., & Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of family medicine and primary care*, 8 (3), 799-804.
8. Mohammadloo, Hadi., Victims, Elham., And Khanbani, Mehdi. (1394). The effectiveness of cognitive-social skills training on reducing the symptoms of students' confrontational disobedience disorder. *Journal of Applied Psychology*, 9 (35), 113-99.
9. Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Chapter 1 -

تجزیه و تحلیل شده که به سیستم ایمنی دستور داده می شود در مقابل فشار روانی و بیماری مقاومت کند (۲۴). علاوه بر این، معنویت نه تنها باعث تخلیه هیجان‌ها می شود، بلکه موجب هویت‌یابی فرد و اجتماع می گردد (۲۵). شفقت به خود و دیگران که در مداخله معنویت درمانی به دانش آموزان آموخته شد با افزایش تحمل شکست‌ها و اشتباهات، امکان بخشایش دیگران را فراهم می‌سازد. بخشودگی یکی از مهم‌ترین ارزش‌های اخلاقی پدیده‌ای چندوجهی شامل اجزای شناختی، عاطفی، رفتاری، تصمیم‌گیری و بین‌فردی است (۲۶). از آنجا که شفقت خود و بخشودگی، هر دو نیازمند تشخیص این امر هستند که انسان‌ها موجودات کاملی نیستند و بنابراین شایسته درک و پذیرش‌اند، انتظار می‌رود که شفقت خود به طور معناداری با تمایل کلی به بخشایشگری دیگران برای خطاهایشان مرتبط باشد. هنگامی که افراد خود را شبیه فرد خاطی دانسته و یا می‌دانند که ممکن است خودشان نیز همان خطا را داشته باشند، فرد خطاکار را بیشتر می‌بخشند. بنابر این چون شفقت خود با احساس همبستگی و مشابهت بیشتر و جدایی کمتر از دیگران همراه است افرادی که از شفقت خود بیشتری برخوردارند، میل بیشتری نیز به بخشودگی دیگران نشان می‌دهند (۲۷). بدین ترتیب، از آنجا که بخشودگی عملی است تقدیرآمیز که از تمرکز بر حال و نه مشکلات گذشته و عدم قضاوت‌گری و شفقت نسبت به خود، توانایی‌های فرد به ویژه توانایی تجزیه و تحلیل موقعیت، تصمیم‌گیری درست و مناسب و خودتنظیمی در مهار هیجان‌های منفی حکایت دارد که به لحاظ انگیزشی فرد را برای نشان دادن رفتار و تصمیمی مناسب و مطلوب باانگیزه می‌کند. بدین صورت بخشودگی در موقعیت‌های اجتماعی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است به طوری که فرد متألم از دیدگاه دیگران فردی با کفایت و توانمند برداشت می‌شود که به لحاظ رفتاری و هیجانی به تعادل رسیده و قادر است در موقعیت‌های بین فردی از خود بخشودگی و شایستگی اجتماعی نشان دهد. بخشودگی که از معنویت درمانی در دانش آموزان حاصل می‌شود موجب کاهش هیجان‌های منفی نظیر پرخاشگری می‌شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارشی در دانش آموزان اشاره کرد که ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در شرکت کنندگان به نحوه پاسخگویی آنان اثر گذاشته باشد. پژوهش حاضر محدود به دختران دانش آموز شهر تهران بود، براین اساس پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی تفاوت‌های جنسیتی نیز بررسی گردند. براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی و معنویت درمانی در طول سال تحصیلی به عنوان یک واحد درسی به دانش آموزان تدریس شود.

References

1. Keating, D. P., I. Demidenko, M., & Kelly, D. (2019). Cognitive and neurocognitive development in adolescence. In Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. Elsevier.

- with breast cancer. *Journal of the School of Medicine*, 61 (4), 1136-1122.
18. Barzgarbruei, Kazem. (1393). The effectiveness of spiritual therapy education from the perspective of Islam on psychological well-being and academic performance of female students. *Ethics*, 4 (38).
19. Shahim, Sima. (1385). Obvious and relational aggression in primary school children. *Psychological Research* 9 (1 and 2), 44-27.
20. Musazadeh, Zohreh., And Abu al-Ma'ali al-Husseini, Khadijeh. (1400). Self-management upgrade packages. *Student Social Care System (Symbol Design): School Publications*.
21. Heberle, A. E., Thomann, C. R. B., & Carter, A. S. (2020). Social and Emotional Development Theories ☆. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition)* (pp. 173-182). Elsevier.
22. Savadkuhi, Rana. (1396). The effectiveness of teaching the components of spiritual intelligence on the promotion of spiritual intelligence and the place of internal control and irrational beliefs in women. *Conference on modern research in Iran and the world in psychology and educational sciences, law and social sciences*.
23. Groth, N., Schnyder, N., Kaess, M., Markovic, A., Rietschel, L., Moser, S., Moser, S., Michel, C., Schultze-Lutter, F., & Schmidt, SJ (2019). Coping as a mediator between locus of control, competence beliefs, and mental health: A systematic review and structural equation modeling meta-analysis. *Behavior Research and Therapy*, 121, 103442.
24. Boroumandzadeh, Niloufar., And Kazimi Thani, Parviz. (1394). Determining the effectiveness of spiritual skills training on general health and anxiety of female high school students in Tabriz. *Education and Evaluation*, 8 (31), 23-9.
25. Askari, Fereshteh., Mirgol, Ahmad., And Mirshakar, Habibullah. (1393). Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span* (pp. 3-24). Academic Press.
10. Mohammadi Karkani, Azar., Dortaj, Fariborz., And Kiamanesh, Alireza. (1398). The effectiveness of social-emotional skills training on the components of academic performance of female students. *Education and Evaluation*, 12 (45), 150-133.
11. Young, G. B. (2014). Self-Awareness. In M. J. Aminoff & R. B. Daroff (Eds.), *Encyclopedia of the Neurological Sciences (Second Edition)* (pp. 123). Academic Press.
12. Berkovich-Ohana, A., Jennings, P. A., & Lavy, S. (2019). Chapter 15 - Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. In N. Srinivasan (Ed.), *Progress in Brain Research (Vol. 244, pp. 355-385)*. Elsevier.
13. Shariat Bagheri, Mohammad Mehdi., And Nikpour, Fatemeh. (1397). The effect of teaching social-communication skills on students' responsibility and adaptability. *Journal of Psychological Methods and Models*, 9 (32), 223-207.
14. Radmanesh, Esmat., And Saadipour, Ismail. (1396). The effectiveness of social skills training in motivation and academic achievement of female high school students in Tehran. *School Psychology*, 6 (2), 63-44.
15. Gholami Farideh (1393). Psychology of religion: spiritual therapy. *School Counseling*, 38, 7-4.
16. Jeste, D. V., Thomas, M. L., Liu, J., Daly, R. E., Tu, X. M., Treichler, E. B. H., Palmer, B. W., & Lee, E. E. (2021). Is spirituality a component of wisdom? Study of 1,786 adults using the expanded San Diego Wisdom Scale (Jeste-Thomas Wisdom Index). *Journal of Psychiatric Research*, 132, 174-181.
17. Pourakbaran, Elahe., Mohammadi Qara Ghazlu, Roghayeh., And Mousavi, Seyed Mohammad Reza. (1397). The effectiveness of group spiritual therapy on cognitive emotion regulation in women

Investigating and explaining the role of religious beliefs and spirituality in psychotherapy based on the Islamic perspective. Second National Conference on Research and Treatment in Clinical Psychology.

26. Lichtenfeld, S., Buechner, V. L., Maier, M. A., & Fernández-Capo, M. (2015). Forgive and Forget: Differences between Decisional and Emotional Forgiveness. *PloS one*, 10 (5), e0125561.

27. Yaghoubi, Soheila., And Akrami, Nahid. (1395). The role of compassion in predicting forgiveness and empathy in youth. *Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 48-35.