

The Impact of the Education of Confrontational Skills on Obnoxious Behavior, Self-efficiency and Educational Performance in Teenagers

Received: 2022/10/01

Accepted: 2022/10/10

Article type: Reaserch Article

p.p = 43- 74

DOI:

Nourmammad Rezaei

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran. Iran.
Corresponding Author
Rezaei165@cfu.ac.ir

Hossein Bejani

Assistant Professor of Educational Management, Faraja Police Science and Social Studies Research Institute, Tehran. Iran
bejani.hossein@gmail.com

Parvin Bahman

Master of Educational Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Unit. Semnan Iran
bahmanparvin3512@gmail.com

Background and purpose: teaching and applying coping skills is one of the effective ways to change problematic behaviors and create new behaviors and adapt more to the environment. Therefore, the aim of the present study was to investigate the effectiveness of teaching coping skills on students' aggression, self-efficacy and academic performance.

Method: This research was conducted in a semi-experimental way and through a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population includes all male secondary school students in Shahrood city. For this purpose, 40 of them were randomly selected and 20 were randomly assigned to the experimental group and 20 to the control group. Before holding sessions for both groups, Bass and Percy aggression questionnaires (1992), Morris self-efficacy (2001) and academic performance were administered (1383), and after the presentation of the training package in 8 sessions and each session is 80-minutes at the same time for both groups. In this study, to determine the formal and content validity of the educational package, 10 experts were asked to comment on the compiled content, the appropriateness, ambiguity and complexity of the content.

Findings: The results of the multivariate covariance analysis test showed that coping skills training has led to a reduction in aggression and an increase in students' self-efficacy and academic performance. The eta squared value showed that coping skills had the greatest effect on reducing anger and the least effect on reducing physical aggression in different dimensions of aggression variable. In addition, in the variable of academic performance, the value of beta square showed that the greatest effect on the variable of emotional effects and the least effect on the variable of lack of control of the outcome ($P=0.05$).

Conclusion: According to the findings of the research, it can be concluded that equipping students with coping skills leads to improving their performance in the academic and educational field and reducing disruptive behaviors. Therefore, the purpose of coping skills is to help students to move from their inabilities and skill weaknesses to powerful skills and effective and efficient communication with others in society.

Keywords: Coping skills, Aggression, Self-efficacy, Academic performance

Citation (APA):

Rezaei,N. Bejani, H. Bahman,P. (2022) The Impact of the Education of Confrontational Skills on Obnoxious Behavior, Self-efficiency and Educational Performance in Teenagers
[Quarterly journal of training in police sciences](#), 10(38), 43-74

اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی نوجوانان

دریافت: ۱۴۰۱/۷/۹

پذیرش: ۱۴۰۱/۷/۱۸

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۷۴-۴۳

شناسه دیجیتال:

چکیده

زمینه و هدف: آموزش و بکارگیری مهارت‌های مقابله‌ای یکی از شیوه‌های موثر برای تغییر رفتارهای مشکل‌ساز و ایجاد رفتارهای جدید و سازگاری بیشتر با محیط است. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش: این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی و از طریق طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر شاهرود می‌باشد. برای همین منظور ۴۰ نفر از آنان به شیوه تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفت. قبل از برگزاری جلسات برای هر دو گروه پرسشنامه‌های پرخاشگری باس و پرسی (۱۹۹۲)، خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱) و عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) اجرا و بعد از ارائه بسته آموزشی در ۸ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای در یک زمان برای هر دو گروه سنجش انجام شد. در این مطالعه برای تعیین روایی صوری و محتوایی بسته آموزشی از ۱۰ نفر از متخصصان درخواست گردید تا در مورد محتوای تدوین شده، میزان تناسب و ابهام و پیچیدگی محتوا اظهار نظر کنند. نتایج حاکی از روایی مناسب بسته آموزشی است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ام‌باکس و تحلیل کوواریانس چندمتغیره می‌باشد.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد آموزش مهارت‌های مقابله‌ای منجر به کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. مقدار مجذور اتا نشان داد که مهارت‌های مقابله‌ای بیشترین تاثیر را بر کاهش خشم و کمترین تاثیر را بر کاهش پرخاشگری فیزیکی در ابعاد مختلف متغیر پرخاشگری داشته‌اند. علاوه بر این، در متغیر عملکرد تحصیلی مقدار مجذور بتا نشان داد که بیشترین تاثیر بر متغیر تأثیرات هیجانی و کمترین تاثیر بر متغیر فقدان کنترل پیماد است. ($P=0/05$).

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان نتیجه گرفت مجهز کردن دانش‌آموزان به مهارت‌های مقابله‌ای منجر به بهبود عملکرد آنان در حوزه تحصیلی و آموزشی و کاهش رفتارهای مخل آموزشی می‌گردد. لذا هدف مهارت‌های مقابله‌ای کمک به دانش‌آموزان برای حرکت از ناتوانایی‌ها و ضعف‌های مهارتی به سوی مهارت‌های توانمند و ارتباط موثر و اثربخش با دیگران در اجتماع است.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های مقابله‌ای، پرخاشگری، خودکارآمدی، عملکرد تحصیلی

نورمحمد رضایی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. نویسنده مسئول

Rezaee165@cfu.ac.ir

حسین بجانی

استادیار مدیریت آموزشی پژوهشگاه علوم انتظامی و مطالعات اجتماعی فراجا، تهران، ایران

bejani.hossein@gmail.com

پروین بهمن

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، سمنان، ایران

bahmanparvin3512@gmail.com

استناد (APA): رضایی، نورمحمد، بجانی، حسین، بهمن؛ پروین. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی نوجوانان

آموزش در علوم انتظامی، ۱۰ (۳۸)، ۷۴-۴۳

مقدمه

نوجوانی سنی حساس در ایجاد و به کارگیری مهارت‌های مقابله‌ای و پاسخ به نیازهای محیطی است. در این سن فرد به واسطه تغییرات جسمی، روانی و اجتماعی با انبوهی از مسائل و مشکلات که مغایر سلامت هستند روبه‌رو است. بسیاری از عوامل تهدیدکننده سلامت و رفتارهای پرخطر توسط نوجوانان در همین سن شروع می‌شوند (کروسی، سانتلی، دی‌کلامنت؛ ۲۰۰۹). عده زیادی از دانش‌آموزان که دچار آسیب‌های اجتماعی هستند، علی‌رغم اطلاعات کافی و عدم تمایل به انجام رفتارهای پرخطر، هنگامی که تحت تاثیر فشار دوستان و همسالان قرار گرفتند به دلیل نداشتن مهارت‌های مقابله‌ای مناسب دست به رفتارهایی پرخطر می‌زنند. گروه سنی در معرض خطر ناهنجاری‌های رفتاری و اجتماعی نوجوانان می‌باشند، چرا که در مقطعی قرار دارند که بحران هویت، غرور نوجوانی، تمایل به سرکشی و مستقل بودن را تجربه می‌کنند (نجفی، بیگدلی، دهشیری، رحیمیان بوگر و طباطبایی، ۱۳۹۱). از آنجا که برخی مطالعات نشان دادند دانش‌آموزان از مهارت‌های زندگی به خصوص مهارت‌های مقابله‌ای مطلوبی برخوردار نیستند (رضایی، ۱۳۹۷ و ادیب، ۱۳۸۵). لذا در این پژوهش به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی پرداخت شد. آموزش مهارت‌های مقابله‌ای یکی از شیوه‌های مؤثر در میان رویکردهای درمانی برای مقابله با انواع مشکلات رفتاری و اصلاح آنها در بین نوجوانان می‌باشد. در آموزش مهارت‌های مقابله‌ای هدف تغییر رفتارهای مشکل‌ساز و ایجاد رفتارهای جدید و سازگاری و انطباق بیشتر با محیط است (کردنقایی و پاشاشریفی، ۱۳۸۴). نقص در مهارت‌های مقابله‌ای با افزایش سطح پرخاشگری^۱ و کاهش عملکرد تحصیلی همراه است.

پرخاشگری عبارت است از هر گونه رفتار کلامی و یا غیرکلامی که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به قصد آزار جسمی یا روانی دیگران صورت پذیرد. شکل کلامی و جسمانی آن معرف مولفه‌های ابزاری یا رفتاری، خشم معرف جنبه هیجانی و خصومت معرف جنبه شناختی پرخاشگری است (فیلدز و مک‌نامارا؛ ۲۰۰۳). یکی از مهم‌ترین مسائل در بین نوجوانان مسئله رفتارهای پرخاشگرانه است. اول اینکه میزان رفتار

1 Crosby, Santelli, & DiClemente
2 Training Coping Skills
3 Aggrwssion
4 Fields & Mc Namara

پرخاشگرانه در میان نوجوانان و جوانان افزایش چشمگیری داشته است (فیلدرز و مک-نامارا؛ ۲۰۰۳). دوم اینکه بیشترین مورد بروز پرخاشگری در میان نوجوانان بوده است (حاجتی، اکبرزاده، خسروی، ۱۳۸۷). پرخاشگری در میان افراد مختلف و با سنین متفاوت قابل مشاهده است که در این میان یکی از جوامع در معرض انجام رفتارهای پرخاشگرانه جامعه و قشر نوجوانان و جوانان است که به دلایل مختلف این رفتار را در موقعیت‌های مختلف به خصوص در مدارس از خود بروز می‌دهند. همه روزه در مدارس نوجوانانی مشاهده می‌شوند که به علت زدوخورد، دعوا و رفتار پرخاشگرانه از حضور در کلاس در و دیگر موقعیت‌ها محروم می‌شوند. نوجوانان پرخاشگر معمولاً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند را زیر پا می‌گذارند (شلائی، علیمردی و صادقی، ۱۳۹۶). با توجه به این که آموزش مهارت‌های مقابله‌ای سبب افزایش سلامت روان و کاهش بروز پرخاشگری و مشکلات رفتاری در نوجوانان آموزش دیده می‌شود (ساخوداسکی، ۱۹۸۸^۱). لذا یکی از موضوعاتی که در طی دو دهه اخیر دیدگاه پژوهشگران را به خود جلب کرد بحث تاثیر مهارت‌های مقابله‌ای بر پرخاشگری و خودکارآمدی نوجوانان است. پرخاشگری را می‌توان ناشی از عوامل فردی، محیطی و اقتصادی و فرهنگی دانست (هربر، ۲۰۰۴^۳). پرخاشگری به عنوان آمادگی برای ابراز و بروز خشم (وبستر، ۲۰۰۶^۴)، یعنی هر گونه رفتار کلامی یا غیرکلامی که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به قصد آزار جسمی یا روانی دیگران صورت پذیرد. شکل کلامی و جسمانی آن معرف مولفه‌های ابزاری یا رفتاری پرخاشگری است و خشم معرف جنبه هیجانی و خصومت معرف جنبه شناختی پرخاشگری در بین نوجوانان و جوانان است (باس و پری، ۱۹۹۲^۵).

عملکرد تحصیلی را به عنوان دانش دستیابی به توانایی یا درجه‌ای از مهارت در تکالیف کلاسی تعریف کرده است که معمولاً از طریق آزمون‌های استاندارد و مطرح گردیده در یک کلاس، یا واحدهای در نظر گرفته شده برای دانش‌آموزان به دست می‌آید. مهتا (۱۹۶۹^۶) نیز، عملکرد تحصیلی را به عنوان عملکرد تحصیلی دانش‌آموز، هم

1 Fields & Mc Namara

2 Sukhodolsky

3 Herber

4 Webster

5 Boss & Perry

6 Mehta

در برنامه‌های آموزشی و هم مشارکت در این برنامه‌ها تعریف کرده است. به اعتقاد وی، پیشرفت تحصیلی، پیامد یادگیری دانش‌آموزان است. یعنی دانش‌آموزان در کلاس‌ها، به‌طور کارآمدی قابلیت‌هایی را شکل می‌دهند و در نتیجه، آن یادگیری اتفاق می‌افتد. نتیجه یادگیری نیز، تغییر الگوی رفتاری دانش‌آموزان از طریق موضوعات درسی مختلف است. پیشرفت تحصیلی، به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی نیز گفته می‌شود (دلیرناصر و حسینی‌نسب، ۱۳۹۴). خودکارآمدی تحصیلی عبارت است از ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی و یادگیری اشاره دارد (بدل^۱، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بر انتخاب و اجرای وظایف، تلاش نوجوانان برای انجام وظایف، رویارویی با موانع و ارزیابی شکست یا موفقیت تأثیرگذار باشد (هنسون^۲، ۲۰۰۱). با توجه به انتظارات فردی نسبت به انجام وظایف اعطا شده و نتایج آن‌ها، چهار منبع برای ارزیابی خودکارآمدی افراد شناسایی شده است که عبارتند از: دستاوردها (عملکرد)، تجربه عمل، ترغیب کلامی و برانگیختگی عاطفی (آرتینو^۳، ۲۰۱۲). بر طبق تئوری خودکارآمدی بندورا، عواملی از قبیل استرس‌ها، فشارهای روانی، شرایط اقتصادی، وضعیت اجتماعی و تحصیلی به‌طور مستقیم رفتار افراد را تحت تأثیر قرار نمی‌دهند بلکه این تأثیر به واسطه باور خودکارآمدی نوجوانان صورت می‌گیرد (اعرابیان، خداپناهی، حیدری، و صالح صدق‌پور، ۱۳۸۳). هم‌چنین خودکارآمدی پیشگویی‌کننده منفی اضطراب بوده، به‌طوری که با افزایش سطح خودکارآمدی، سطح پایین‌تری از اضطراب مشاهده می‌شود (نی، لئو و لیاو^۴، ۲۰۱۱). در این بین خودکارآمدی تحصیلی به عنوان ارزیابی فرد از توانایی‌هایش به منظور انجام موفقیت‌آمیز یک مجموعه از اقدامات لازم جهت دستیابی به هدف‌های تحصیلی دانست (زجکوا، لینچ و اسپن‌شاد^۵، ۲۰۰۵). باورهای خودکارآمدی بر ادراکات شخص از عملکرد فردی‌اش مبتنی می‌باشد (کورت، دویار و کلیک^۶، ۲۰۱۱). خودکارآمدی تحصیلی، به معنای اطمینان در انجام وظایف

1 Bedel

2 academic self efficacy

3 Henson

4 Artino

5

Nie, Lau & Liao

6

Zajacova, Lynch & Espenshade

7 Kurt, Duyar & Calik

تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سؤالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون و ارزشیابی مستمر از خود جهت رسیدن و نزدیک شدن به هدف است (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸). بنابراین اگر پر خاشگری و خودکارآمدی با استفاده از روش‌های مقابله‌ای مناسب تحت کنترل قرار گیرد هم سلامت جسمانی و روانی دانش‌آموزان تأمین می‌شود و هم در افزایش عملکرد تحصیلی آنان به‌خصوص در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی مؤثر است.

خودکارآمدی به باورها و قضاوت‌های افراد درباره توانایی‌های خودشان در انجام یک کار یا سازگاری با موقعیت فشارزای ویژه‌ای اطلاق می‌شود. ویژگی‌های فرد با خودکارآمدی بالا در مقایسه با فرد با خودکارآمدی پایین در این است که این افراد در اعمال کنترل بر شرایط سخت زندگی و در انجام تکالیف، کوشش و پافشاری بیش‌تری از خود نشان می‌دهند و عملکرد بهتری دارند (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و واحدی، ۱۳۹۲). هم‌چنین خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود (بندورا، ۲۰۱۲). بنابراین، فردی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار است، از اطلاعات هیجانی خود به نحو مطلوبی در جهت سازگاری اجتماعی بهتر و مؤثرتر بهره‌مند خواهد شد. می‌توان به افراد، مهارت‌های خودکارآمدی را آموزش داد و به دانسته‌های آن‌ها در این زمینه افزود. در این بین مداخله‌هایی برای ارتقای بهبودی خودکارآمدی به ویژه برای کودکان، نوجوانان، مدیران و افرادی که مشکلات هیجانی دارند طراحی شده است، این نتایج نشان‌دهنده تأثیر مداخله‌ها بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی، ارتقا سلامت روانی افراد، افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان و سازگاری اجتماعی مؤثر است (بهمنی، ترابی‌ان، رضایی، ۱۳۹۵). آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر کاهش مشکلات رفتاری، پر خاشگری و اضطراب، افزایش رفتارهای جرات‌مندانه مؤثر است (لوپس، سالویی، کوت و پیرس^۱، ۲۰۰۵). اگرچه تجربه خشم یا آستانه آن در دو جنس تفاوت ندارد، نوجوانان دختر بیشتر پر خاشگری غیرمستقیم و نوجوانان پسر بیشتر پر خاشگری مستقیم را نشان می‌دهند (آرچر^۲، ۲۰۰۴). تلاش‌ها برای کاهش خشم و پر خاشگری در مدارس موفقیت‌آمیز بوده که بیشترین تأثیر در برنامه‌های که

1

Lopez, Saluo, Coat & Pierce

2 Archer

مهارت‌های شناختی را مدنظر داشته‌اند، دیده شده است. توانایی مقابله با هیجان‌ها فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد و نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتارها را بداند و بتواند واکنش مناسب به هیجان‌هایش را نشان دهد.

به عقیده بندورا احساس خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین سازه‌های مؤثر در خودسامان‌دهی است. باور دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی پیش‌بینی کننده نیرومندی برای توانایی آن‌ها جهت موفقیت در تکالیف است. باورهای خودکارآمدی به تعیین این‌که دانش‌آموز چه کارهایی را می‌تواند با دانش و مهارت‌هایشان انجام دهد، کمک می‌کند. در نتیجه انگیزش و پیشرفت تحصیلی تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک دانش‌آموز در مورد توانایی‌هایش است و به وسیله آن پیش‌بینی می‌شود. به همین دلیل سطوح بالای خودکارآمدی، موجب تقویت عملکرد و پیشرفت تحصیلی می‌شود اما سطوح پایین خودکارآمدی منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، با موقعیت‌های چالش‌برانگیز بیشتر درگیر می‌شوند. این افراد با استفاده از کنجکاوی خود می‌توانند از راه‌حل‌های مناسبی در جهت حل مشکلات بهره‌برند و از خود استقامت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (سیف، ۱۴۰۰).

خودکارآمدی بالا با ایجاد احساس آرامش در رویارویی با تکالیف دشوار کمک می‌کند و برعکس افراد با خودکارآمدی پایین در موقعیت‌های دشوار دچار استرس و اضطراب و افسردگی می‌شوند و این موجب تضعیف در تفکر آنان شده و به کاهش عملکرد آنان می‌انجامد. باورهای افراد درباره توانایی‌هایشان در این‌که آن‌ها در موقعیت‌های تهدیدکننده چه مقدار تنیدگی و افسردگی را تجربه کنند تأثیر بسزایی دارد. در واقع به واسطه تفکر ناکارآمد، افراد احساس استیصال و درماندگی کرده و سطح اضطراب و افسردگی در آن‌ها افزایش می‌یابد. آموزش خودکارآمدی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا باورهای منفی خود را برداشته و این باور که "من می‌توانم" را جایگزین کنند. حال با عنایت به اینکه دانش‌آموزان در دوره نوجوانی با یک سری مطالب و مفروضات مواجه می‌شوند که بیشتر حفظ کردنی هستند و ارتباط چندانی با مسائل و مشکلات زندگی واقعی آنان ندارد. نیاز به کسب مهارت‌های مقابله‌ای جهت مواجه شدن

با مسائلی از قبیل غلبه بر بحران هویت، نحوه مواجهه با بلوغ و کنترل هیجانات حاصل از آن، قاطعیت و جرأت ورزی در مقابل درخواست‌های نابجا دو چندان می‌شود.

پیشینه پژوهش

موسوی‌نژاد، مهدی‌زاده و صالح‌آبادی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای به هدف مقایسه خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و علوم پزشکی شهر بیرجند نشان داد که خودکارآمدی، ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت و درگیری تحصیلی، کیفیت تلاشی است که افراد صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند. نتایج آن‌ها حاکی از این بود که دانشجویان رشته‌های دبیری از میزان خودکارآمدی بالایی برخوردار بودند، هم‌چنین ضریب بتای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پزشکی سهم بیشتری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی داشت. آن‌ها خودکارآمدی تحصیلی را از عوامل پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی در دو گروه مورد مطالعه دانستند.

شهینی ییلاق، حاجی یخچالی و محرابی‌زاده هنرمند (۱۳۹۶) پژوهشی را با عنوان تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب بر پر خاشگری و خودکارآمدی در تعامل با همسالان در بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پر خاشگرانه در شهر اهواز انجام داد. نمونه مورد بررسی آن‌ها شامل ۴۱ دانش‌آموز پسر پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۴ که به طور تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند. ابزارهای مورد استفاده نیز شامل نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (فرم گزارش معلم) و مقیاس خودکارآمدی کودکان در تعامل با همسالان بود. هر دو گروه و معلمان آن‌ها پیش آزمون را تکمیل کردند و از هر دو گروه پس‌آزمون به مدت ۶ هفته انجام شد. نتایج تحلیل آن‌ها حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی باعث کاهش پر خاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان شده و این اثرات بعد از ۶ هفته برقرار بود. نتایج کلی آن نشان دهنده این بود که آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش پر خاشگری و افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان مؤثر است.

شلانی، علیمردادی و صادقی (۱۳۹۶) پژوهشی را با عنوان رابطه سبک‌های مقابله با استرس و مهارت‌های اجتماعی با پر خاشگری در دانش‌آموزان دختر ناشنوا شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۴ با جامعه ۵۰ نفر از دانش‌آموزان انجام دادند. نتایج

تحلیل آن‌ها نشان داد که بین سبک‌های مقابله مسئله‌مدار و پرخاشگری رابطه وجود ندارد اما بین سبک‌های مقابله هیجان‌مدار و اجتناب‌مدار با پرخاشگری رابطه معنی‌دار وجود دارد و مهارت‌های اجتماعی و سبک مقابله هیجان‌مدار و اجتناب‌مدار توانایی پیش‌بینی پرخاشگری را دارند. در حقیقت نتایج آن‌ها نشان دهنده این بود که آموزش افراد جهت برخورد مناسب با مشکلات و فشارهای روانی و استفاده از راهبردهای مناسب از میزان آشفستگی‌ها، استرس و در نتیجه پرخاشگری می‌کاهد و کمک مؤثری را در بهبود وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان دارد.

علی‌اکبری دهکردی و چراغی بیدقی (۱۳۹۴) پژوهشی را با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله با هیجانات ناخوشایند بر پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار دانش‌آموزان کانون پرورش فکری استان تهران در مقطع دبستان در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ انجام دادند که در آن تعداد ۲۱۷ دانش‌آموز (۱۱۸ دختر و ۹۹ پسر) به روش چند مرحله انتخاب شدند و به پرسش‌نامه پرخاشگری پاسخ دادند. گروه آزمایش آن‌ها به مدت ۶ جلسه آموزش مهارت‌های مقابله با هیجانات ناخوشایند را دریافت کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش مهارت مقابله با هیجانات ناخوشایند در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است و به عنوان یک راهکار آموزشی مناسب جهت تغییر بر افکار و هیجانات و رفتارهای کودکان پرخاشگر ضروری است.

نتایج یک مطالعه در بین دانش‌آموزان ایرانی نشان داد که هر چه خود مهارگری، خودکنترلی و احساس کنترل درونی در فرد بیشتر باشد توانایی او در امتناع قاطعانه از رفتارهای پرخاشگرانه بیشتر است (اله‌وردی‌پور، فرهادی‌نسب، بشیریان، محجوب، ۱۳۸۶). به نظر می‌رسد که نداشتن مهارت‌های مقابله‌ای در بین نوجوانان منجر به خودکارآمدی پایین در آنان می‌گردد و این عامل نوجوانان را برای مقاومت در برابر وسوسه‌های دوستان و یا مقابله با مشکلات و توانایی در کنترل خود ناتوان می‌سازد (رئیس‌ی، زمانی علویچه، اسدالهی، رستم نیاکان، ۱۳۹۲).

فان و وانگ^۱ (۲۰۲۲) ضمن پژوهشی با عنوان رفتارهای سلامت محور و خودکنترلی در کمبود اثر محافظتی شفقت به خود که بر ۳۰۴ نفر انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین رفتارهای سلامت محور، خودکنترلی و شفقت به خود همبستگی

مثبت و معنادار وجود داشت و شفقت به خود توانست نقش میانجی مناسبی بین رفتارهای سلامت محور و خودکنترلی داشته باشد.

هانسن، پاولسن و جنسن^۱ (۲۰۲۱) ضمن پژوهشی با عنوان کاربرد روانشناسی مثبت نگر و ذهن آگاهی: یک مطالعه مداخله‌ای که بر روی ۲۳ پرستار و منشی که تحت یک مداخله با یک دوره چهار روزه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مداخله روانشناسی مثبت نگر و ذهن آگاهی توانست باعث افزایش مثبت اندیشی، خودشفقتی و بهزیستی در طول دوره آموزشی شود، اما نتایج در پیگیری سه ماهه معنادار نبود.

ارشاد، فراست سبی‌ها، سروات^۲ (۲۰۲۰) مطالعه‌ای را با هدف بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه ذاتی در رابطه بین درگیری والدین با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در سطح ابتدایی انجام دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، نمونه‌ای از ۳۷۳ دانشجو؛ ۱۸۳ پسر و ۱۹۰ دختر از چهار مدرسه ابتدایی بخش دولتی شهر مولتان جذب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، یک پرسش‌نامه مبتنی بر نظر سنجی متغیرهای تحقیق استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطه مثبت و معناداری از درگیری والدین و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. به طور مشابه، «انگیزه ذاتی و خودکارآمدی تحصیلی» «رابطه بین مشارکت والدین و درگیری تحصیلی» دانش‌آموزان را میانجی‌گری می‌کند.

ناصری و باباخانی (۲۰۱۴) در مطالعه خود که با هدف بررسی اثربخشی مهارت‌های اجتماعی بر روی پر خاشگری کلامی و فیزیکی نوجوانان پسر بزهکار انجام شد، نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش پر خاشگری کلی، کلامی و فیزیکی نوجوانان بزهکار می‌شود.

خان (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های مقابله‌ای و عملکرد تحصیلی پرداخت و به این نتایج دست یافت که بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. نتایج یافته‌های آن نشان داد که بین سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌ای‌مدار با عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، هم‌چنین بین سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار با عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

1 Hansen, Povlsen & Jensen

2 Irshad H, Sarwat .

S, Frasat

K, Sabiha

مروری بر مبانی نظری پژوهش

مهارت‌های مقابله‌ای

هرگونه تغییر در زندگی فرد اعم از تغییر خوشایند و ناخوشایند به‌منظور نوعی سازگاری مجدد ایجاد می‌شود. راهبردهای مقابله‌ای، به مجموعه‌ای از تلاش‌های ذهنی، شناختی و رفتاری که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک موقعیت تنش‌زا به کار می‌رود و به کاهش یا تحمل خواسته‌های ایجاد شده اند اشاره دارند، لذا مقابله به تلاش و کوشش فرد جهت نظم بخشیدن به خواسته‌ها و نیازها اشاره دارد بدون توجه به موفقیتی که این تلاش و کوشش‌ها می‌توانند ایجاد نمایند (ژو، لی، لی، وانگ، ژاو، ۲۰۱۷). راهبردهای مقابله‌ای یک بخش از چرخه زندگی فرد در مواجهه با موقعیت‌های فشار آور زندگی به شمار می‌روند. مقابله جهت پایین آوردن تنیدگی حاصل از یک تهدید که فرد را مورد حمله و یا فشار قرار داده، به کار برده می‌شود. پیرلین^۳ و همکاران معتقدند اکثریت تعاریف مرتبط با مهارت‌های مقابله‌ای بر این پایه استوارند که مقابله کوششی در جهت برقراری تعادل در پاسخ به فشار و تنیدگی ایجادشده در زندگی است. مک‌هافی^۳ معتقد است مقابله طرح پیچیده‌ای از افکار، باورها و اعمالی است که فرد در تمام زندگی همچنان که با جنبه‌های پر تنش و متفاوت زندگی مواجهه می‌شود، به وقوع می‌پیوندد. به سخن دیگر، مقابله در هر موقعیت و شرایطی رخ می‌دهد و این مقابله‌های وسیله سازگار نمودن فرد با تنش‌های زندگی است و شخص پاسخ‌های مقابله‌ای جدید را در طول زندگیش می‌آموزد و بکار می‌برد (لی، زانگ، لی، ژو، ژاو، وانگ، ۲۰۱۶).

ارزیابی و شناخت افراد از توانایی خود برای مواجهه با مشکلات زندگی طی سه مرحله در فرد ایجاد می‌شود که این توانایی‌ها در شکل دادن به راهبردها و رفتارهای مقابله‌ای مؤثر هستند:

مرحله اول: در این مرحله فرد به ارزیابی موقعیت‌های ایجاد کننده استرس و تهدید می‌پردازد. در این باره فرد از خود می‌پرسد که آیا موقعیت تهدیدکننده است یا خیر؟

1 Zhou, Li, Li, Wang, Zhao

3 Pearlin

3 Mchaffie

4 Li, Zhang, Li, Zhou, Zhao, Wang

مرحله دوم: در این مرحله فرد به سنجش و ارزیابی توانمندی‌های خود جهت مقابله با شرایط استرس‌زا می‌پردازد، در این مرحله شخص از خود می‌پرسد برای حل مسئله پیش آمده چه کاری می‌تواند انجام دهد؟

مرحله سوم: در این مرحله فرد به سنجش و ارزیابی مجدد موقعیت و توانمندی‌های درونی خود می‌پردازد که آیا ارزیابی قبلی او از شرایط یا منابع موجود او برای مواجهه با شرایط استرس‌زا مناسب بوده است یا نه. بنابراین شخص رفتارهای خود را بر این اساس بازسازی، تعدیل و اصلاح می‌کند (نیکولف، بارانووا، پاتونووا؛ ۲۰۱۶).

پر خاشگری

انجمن روان‌شناسان آمریکا^۱ (۲۰۱۲) چنین می‌گویند: «پر خاشگری احساس طبیعی انسان است. در واکنش به تجربه شکست و ناکامی. تا زمانی که شخص قادر به شناخت و کنترل این پر خاشگری است و بر آن تسلط دارد، می‌تواند به نیرویی مثبت برای ادامه زندگی تبدیل شود اما زمانی که خشم و پر خاشگری بر انسان مسلط می‌شود و او را کنترل می‌کند، مشکل‌آفرین و تخریب‌کننده می‌شود و آن‌وقت خشم و پر خاشگری دیگر سالم نیست و بهداشت روانی فردی و اجتماعی خود و دیگران را به مخاطره می‌اندازند.» روان‌شناسان بالینی و روان‌درمانگرها، می‌توانند فن‌هایی را یاد بدهند تا شخص بتواند پر خاشگری خود را بفهمد، پیش‌بینی کند و آن را در کنترل بگیرد. بیشتر تحقیقات، بر پر خاشگری فیزیکی تمرکز دارند. پر خاشگری فیزیکی، هر فعالیتی است که از طریق پر خاشگری فیزیکی یا تهدید به دیگران آسیب می‌رساند و از نظر رفتاری، دربرگیرنده فعالیت‌هایی همچون ضربه زدن، هل دادن و لگدزدن است (کرامر^۲، ۲۰۱۵). پر خاشگری رابطه‌ای، به‌عنوان صدمه زدن به دیگران از طریق دست‌کاری موقعیت‌های اجتماعی، آسیب رساندن به روابط اجتماعی و احساسات دیگران تعریف می‌شود. پر خاشگری وسیله‌ای بر اساس هدف‌های تعیین‌شده صورت می‌گیرد و شدت بیشتری نسبت به پر خاشگری واکنشی دارد. آنچه حائز اهمیت هست، این است که سطوح و درجه پر خاشگری‌ها متفاوت است. برای مثال، حمله به‌صورت جسمانی و یورش به‌قصد سرعت

1 Nikolaev, Baranova, Petunova

2 American Psychological Association

3 Cramer

هر دو عملی پرخاشگرانه هستند، زیرا در هر دو رفتار آسیب‌رسانی دیده می‌شود اما سطح پرخاشگری‌ها متفاوت است (امبرو و وایت، ۲۰۱۰).

خودکارآمدی

بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود برانگیخته و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ کدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد، و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد. اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزنده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند، اما همه آنها تابع باور فرد هستند. افراد دارای باورهای قوی بر توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنها در انجام تکالیف بهتر است (شوارتز^۲، ۲۰۱۴).

مفهوم خودکارآمدی در مرکز نظریه شناخت اجتماعی آلبرت باندورا، روان‌شناس معروف، قرار دارد. به گفته باندورا، خودکارآمدی عبارت است از: «اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف». به عبارت دیگر، خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. این اعتقاد، عامل تعیین کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است. خودکارآمدی یک توانایی است که در آن مهارت‌های رفتاری، عاطفی، اجتماعی و شناختی باید سازماندهی شده و برای اهداف بی‌شمار بطور مؤثر هماهنگ شوند. مشاهده موفقیت دیگران در انجام یک کار، منبعی مهم برای ایجاد حس خودکارآمدی است. به گفته باندورا: «مشاهده این که آدم‌های مشابه خودمان با تلاش پیگیر به دستاوردهای موفقی نائل می‌شوند این اعتقاد را در مشاهده‌گر تقویت می‌کند که او نیز دارای قابلیت‌هایی است که می‌تواند از عهده فعالیت‌های مشابه به نحو موفقیت‌آمیزی برآید (باندورا^۳، ۲۰۱۵).

1 Embree JL, White AH

2 Schwarzer

3 Bandura

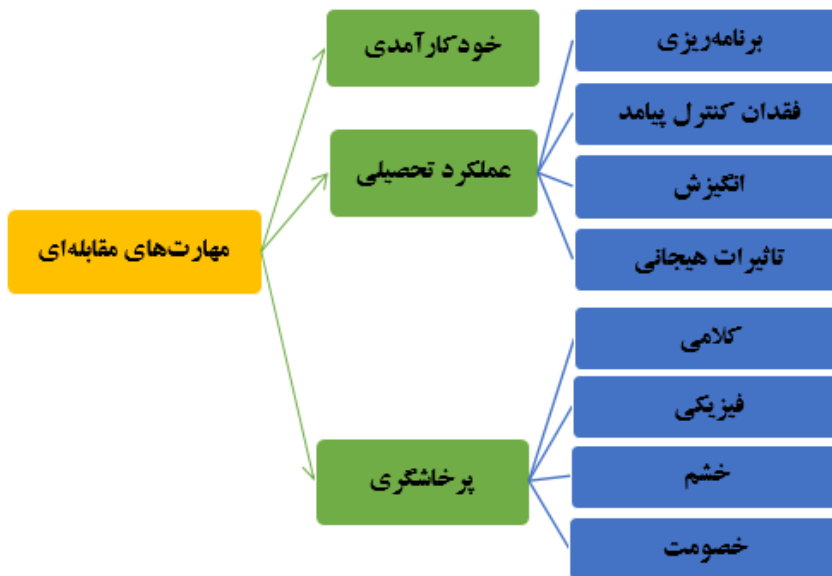
عملکرد تحصیلی

اصطلاح عملکرد تحصیلی به میزان یادگیری آموزشی‌گاهی فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درسی سنجیده می‌شود اشاره می‌کند. عملکرد تحصیلی عبارت است از موفقیت در گذراندن دروس مختلف توسط دانش‌آموز یا دانشجو و نشان دادن عملکرد مناسب در جامعه و زندگی خود براساس مطالب آموخته شده است. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن از وضعیت مناسبی برخوردار باشد (رضایی، جهان، رحیمی، ۱۳۹۵). ارزشیابی عملکرد تحصیلی یعنی سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدفهای آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان به نتایج مطلوب رسیده اند یا نه و به چه میزان (سیف، ۱۴۰۱).

لذا با توجه به مطالب فوق پژوهش حاضر درصد پاسخگویی به فرضیه‌های زیر است.
فرضیه ۱: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های پر خاشگوری در بین دانش‌آموزان تاثیر دارد.

فرضیه ۲: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مؤثر است.

فرضیه ۳: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان تاثیر است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی و به شیوه پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می‌باشد (دلور، ۱۳۹۹). جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شاهرود می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۸ مشغول به تحصیل می‌باشند. حجم نمونه شامل ۴۰ نفر دانش‌آموز پسر که به دو گروه ۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل تقسیم می‌شوند. بنابراین دیاگرام طرح به شکل زیر می‌باشد.

نمودار: دیاگرام طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	گروه‌ها
T2	x	T1	گروه آزمایشی
T2	-	T1	گروه کنترل

به دلیل شیوع ویروس کرونا و رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی و راحتی خیال والدین و فرزندان بعد از تعیین و انتخاب افراد نمونه و جلب رضایت والدین و فرزندان و گفت‌وگو در خصوص روند اجرای پژوهش، برخی از کلاس‌های آموزشی در سرای محله و برخی به

صورت مجازی بر اساس محتوای آموزش تهیه شده (جدول ۱) برگزار شد. سپس پرسش‌نامه‌های پژوهش چه قبل از اجرای پژوهش و چه پس از ارائه آموزش‌های برای گروه آزمایش، در یک زمان با تهیه و ارائه لینک ورود به صورت اینترنتی و آنلاین در اختیار افراد نمونه قرار داده شد و از آنان درخواست شد تا پرسش‌نامه‌های مربوطه را تکمیل نمایند. برای بررسی میزان توافق بین نظرات کارشناسان در زمینه روایی بسته آموزشی از ۱۰ متخصص در حوزه آموزش مهارت‌های مقابله‌ای درباره تأثیرگذار بودن فنون پیشنهادی بر سازه‌های هدف نظرخواهی شد. متخصصان به هر پرسش در قالب طیف بدون ارتباط تا کاملاً مرتبط نظر دادند. بدین منظور، از دو شاخص روایی محتوایی آیت‌ها و شاخص روایی محتوایی برای مقیاس‌ها استفاده شد. حداقل روایی محتوای آیت‌ها برابر با ۰/۷۷ است که در اکثر شاخص‌ها ۰/۹ تا یک به دست آمده، بنابراین بسته آموزشی دارای روایی مناسبی است.

جدول ۱: محتوای آموزش‌های ارائه شده به گروه آزمایش

جلسه	عناوین و محتوای جلسات
جلسه اول ۸۰ دقیقه	- تهیه جدول مربوط به تصمیم‌گیری برای ادامه یا عدم ادامه رفتارهای پر خاشگرانه. ۱. مضرات ادامه رفتارهای پر خاشگرانه و عدم تغییر آن. ۲. فواید ایجاد تغییر در روند رفتارهای پر خاشگرانه. ۳. فواید ادامه دادن رفتارهای پر خاشگرانه و عدم تغییر. ۴. مضرات عدم ایجاد تغییر در رفتارهای پر خاشگرانه. ۵. ارائه مثال عملی در جلسه و تحلیل آن.
جلسه دوم ۸۰ دقیقه	- تعیین موقعیت‌های ایجاد کننده رفتارهای پر خاشگرانه (عوامل راه انداز). - بین فردی و درون فردی. - عوامل راه انداز: عواطف، افراد، مکان‌ها و اشیا. - طرح‌های عملی و تمرین آنها برای مقابله با موقعیت‌های که منجر به رفتار پر خاشگرانه می‌شوند. - ارائه مثال عملی در جلسه و تحلیل آن.
جلسه سوم ۸۰ دقیقه	- برنامه‌ریزی و پیش‌بینی وضعیت‌ها و موقعیت‌ها. - پیش آمدن عوامل راه انداز غیرمنتظره یا موقعیت‌های که منجر به رفتار پر خاشگرانه. - طرح‌های عمل «اگر... پس...». - سلسله مراتب راهبردهای مقابله.

• ارائه مثال عملی در جلسه و تحلیل آن.	
• آموزش مهارت مقابله‌ای جهت پیشگیری از وقوع موقعیت‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه. • اصل «نه متشکرم». • طراحی برگه‌های امتناع شخصی. • ایفای نقش برای تمرین پاسخ‌های جرأت‌ورزانه. • ارائه مثال عملی در جلسه و تحلیل آن.	جلسه چهارم
• آموزش مهارت مقابله‌ای جهت پیشگیری از وقوع موقعیت‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه. • شناخت تدابیر و منابع مقابله‌ای. • پاسخ‌دهی فعالانه به موقعیت‌ها و رفتارهای پرخطر. • پیش بینی موقعیت‌های ایجاد کننده رفتارهای پرخطر و تدوین استراتژی پاسخ هی به آنها • ایفای نقش و تمرین آن. • ارائه مثال عملی در جلسه و تحلیل آن.	جلسه پنجم ۸۰ دقیقه
• آموزش مهارت مقابله‌ای مسئله مدار و کاربرد آن جهت رفع رفتارهای پرخاشگرانه. • تعریف رفتارهای پرخاشگرانه و فرایند حل آنها. • ارائه راه‌حل‌های مختلف جهت پیشگیری از ورود به رفتارهای پرخاشگرانه. • انتخاب و به کارگیری راه‌حل. • ارزیابی راه‌حل به کار گرفته شده. • گفتگوهای درونی در فرایند حل مسئله. • ارائه مثال عملی در خصوص رفتارهای پرخاشگرانه در جلسه و تحلیل آن.	جلسه ششم ۸۰ دقیقه
• قطع روابط خود با دوستان و آشنایان که آسیب‌زا هستند. • تعیین موقعیت‌های ایجاد کننده رفتارهای پرخاشگرانه (مشکل با افراد، موقعیت‌ها، اعتقادات و باورها...) • پیش بینی موقعیت‌ها و پاسخ‌های متفاوت به آنها (تدوین استراتژی متعدد برای رویارویی با موقعیت). • ارائه مثال عملی در جلسه و تحلیل آن.	جلسه هفتم ۸۰ دقیقه
• شناخت الفای تغییر رفتارها. • تدوین برنامه تغییر و مراحل آن. • پیش بینی موقعیت‌های ایجاد کننده رفتارهای پرخاشگرانه. • تدوین استراتژی پاسخ هی به آنها. • جمع بندی آموزش‌ها و نتیجه گیری از آنها.	جلسه هشتم ۸۰ دقیقه

منبع: (رضایی، ۱۴۰۱ و بهمن، ۱۳۹۹)

ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس پر خاشگری باس و پری (۱۹۹۲):

نسخه جدید پرسش‌نامه پر خاشگری که نسخه قبلی آن تحت عنوان پرسش‌نامه خصومت بود، توسط باس و پری (۱۹۹۲) مورد بازنگری قرار گرفت. این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارشی است که شامل ۲۹ عبارت و چهار زیرمقیاس است، که عبارت است از پر خاشگری بدنی، پر خاشگری کلامی، خشم و خصومت. آزمودنی‌ها به هر یک از عبارات در یک طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً شبیه من است (۵)، تا حدودی شبیه من است (۴)، نه شبیه من است نه شبیه من نیست (۳)، تا حدودی شبیه من نیست (۲)، تا به شدت به من شبیه نیست (۱). دو عبارت ۹ و ۱۶ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل برای پر خاشگری با مجموع نمرات زیرمقیاس‌ها به دست می‌آید. پرسش‌نامه پر خاشگری باس و پری دارای اعتبار و روایی قابل قبولی است. نتایج ضریب بازآزمایی برای چهار خرده مقیاس این پرسش‌نامه بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ می‌باشد. جهت سنجش اعتبار درونی مقیاس از ضریب آلفای کراباخ استفاده شد نتایج نشان داد که در زیر مقیاس پر خاشگری بدنی ۰/۸۲، پر خاشگری کلامی ۰/۸۱، خشم ۰/۸۳ و خصومت ۰/۸۰ است همچنین پایایی فرم نهایی مقیاس پر خاشگری به روش باز آزمایی پس از نه هفته ضریب همبستگی برابر ۰/۷۲ به دست آمد (باس و پری، ۱۹۹۲). سامانی (۲۰۰۸) با بررسی مقطعی بر روی ۴۹۲ نفر از دانشجویان ۱۸ تا ۲۲ ساله (۲۴۸ پسر و ۲۴۴ دختر) دانشگاه شیراز که به روش خوشه‌ای انتخاب شده بودند و به کمک پرسش‌نامه پر خاشگری باس و پری ارزیابی شدند، ضریب پایایی این پرسش‌نامه را به شیوه بازآزمایی برابر ۰/۷۸ به دست آورد.

ب) پرسش‌نامه سنجش خودکارآمدی

پرسش‌نامه ابعاد خودکارآمدی (SEQ-C) توسط موریس (۲۰۰۱) به منظور بررسی خودکارآمدی در نوجوانان فراهم گردید. این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را می‌سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه می‌باشد. پاسخ‌ها در این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت ارزیابی می‌شوند. یافته‌های پژوهش موریس موید روایی مطلوب پرسش‌نامه با استفاده از روش

تحلیل عاملی به روش تحلیل مولفه‌های اصلی و چرخش متعامد و پایایی مطلوب با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بود. در پژوهشی که در ایران توسط طهماسیان و اناری (۱۳۸۸) انجام شد نتایج نشان داد پرسش‌نامه از سه عامل تشکیل شده است و ضریب آلفای کرونباخ برابر $0/93$ گزارش شده است. همچنین در پژوهش نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) روایی پرسش‌نامه نشان داد که شاخص‌ها با هر مولفه ارتباط دارند و ضریب همبستگی هر مولفه با نمره کل برابر $0/50$ تا $0/70$ می‌باشد. همچنین ساختار سه عاملی پرسش‌نامه مورد تأیید می‌باشد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به ترتیب برابر با $0/78$ ، $0/68$ ، $0/74$ و $0/80$ بودند.

ج) پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی

پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) مبتنی بر مقیاس عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) می‌باشد، این پرسش‌نامه دارای ۴۸ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی عملکرد تحصیلی از حوزه‌های مختلف (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) می‌باشد. روایی این پرسش‌نامه توسط فام و تیلور مورد تأیید واقع شده و میزان پایایی بدست آمده نیز بالاتر از $0/7$ بوده است، نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، تاحدی = ۳، کم = ۲ و هیچ = ۱) می‌باشد که این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات شماره ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس می‌باشد. در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) روایی محتوای این پرسش‌نامه توسط نظر اساتید مورد تأیید قرار گرفت. همچنین روایی‌سازی این مقیاس توسط روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه هم توسط روش آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که برای همه خرده مولفه‌ها بالاتر از $0/74$ به دست آمد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه‌ها ارائه شده است و در ادامه به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است.

جدول ۲: ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه

متغیرها	سطوح متغیرها	گروه آزمایش				گروه کنترل			
		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
پر خاشگری	پر خاشگری فیزیکی	۲۷/۷	۳/۲	۱۹/۵	۲/۹	۲۶/۵	۳/۴	۲۶/۶	۳/۱
	پر خاشگری کلامی	۱۷/۴	۱/۳	۱۱/۷	۱/۵	۱۶/۳	۲/۴	۱۵/۵	۱/۷
	خشم	۲۱/۶	۳/۴	۱۵/۵	۲/۲	۲۱/۵	۲/۶	۲۰/۷	۳/۱
	خصوصیت	۲۶/۶	۲/۵	۱۷/۳	۲/۷	۲۵/۹	۲/۲	۲۵/۸	۲/۲
خودکارآمدی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۱۰/۵	۱۰/۳	۱۲۹	۱۰/۲	۱۰۷	۹/۸	۱۰۹/۱	۹/۹
	خودکارآمدی	۲۱/۴	۲/۵	۳۲/۲	۱/۷	۲۲/۵	۱/۲	۲۳/۴	۲/۶
عملکرد تحصیلی	تأثیرات هیجانی	۲۹/۷	۳/۴	۱۵/۶	۱/۹	۲۵/۵	۳/۲	۲۶/۱	۳/۶
	برنامه‌ریزی	۳۸/۷	۳/۵	۵۷/۹	۲/۳	۳۹/۷	۳/۲	۴۰/۱	۳/۱
	فقدان کنترل پیامد	۱۳/۴	۲/۴	۱۲/۵	۱/۷	۱۲/۴	۱/۸	۱۱/۵	۱/۶
	انگیزش	۳۷/۵	۴/۲	۴۶/۶	۵/۵	۳۹/۴	۳/۳	۴۰/۴	۳/۲

جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش در ابتدا مفروضه‌های آزمون شامل آزمون کولموگراف اسمیرنف و ام باکس (همسانی واریانس - کوواریانس) بررسی شد. نتایج آزمون کولموگراف - اسمیرنف، حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات است. نتایج آزمون ام باکس نیز بیانگر همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس است. لذا با توجه به نتایج آزمون‌های کولموگراف اسمیرنف و ام باکس شرایط تحلیل کوواریانس چندمتغیره برقرار است.

فرضیه ۱: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های پر خاشگری در بین دانش‌آموزان تاثیر دارد.

جدول ۳: تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های پر خاشگری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجدور اتا
لامبدا ویلکز	۰/۳۰۳	۲۸/۷۵	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹

آزمون مشخصه آماری پیلایی نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در تغییر ترکیب مولفه‌های پرخاشگری در بین دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است مقدار نسبت F برابر $۲۸/۷۵$ است که در سطح $۰/۰۵$ معنی دار است. همچنین مقدار مجذور اتا برابر $۰/۶۹$ است

جدول ۴: آزمون تحلیل کوواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در مولفه‌های

پرخاشگری دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری	مجذور اتا
پرخاشگری فیزیکی	۲۳/۹	۲۳/۹	۶/۷	۱	۳۸	۰/۰۲	۰/۱۵
پرخاشگری کلامی	۲۱/۸	۲۱/۸	۱۵/۷	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۷
خشم	۱۵/۳	۱۵/۳	۲۷/۳	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۵۴
خصومت	۱۹/۳	۱۹/۳	۷/۶	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۲۲۲

همان‌طور که مشاهده می‌شود در تمام خرده مقیاس‌ها بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون به وسیله آزمون کوواریانس تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مقدار مجذور اتا برای مولفه‌های پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم، خصومت به ترتیب برابر $۰/۱۵$ ، $۰/۳۷$ ، $۰/۵۴$ و $۰/۲۲$ است. بنابراین، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای تواسسته است بیشترین مقدار از متغیر خشم و کمترین مقدار از متغیر پرخاشگری فیزیکی را تبیین و پیش‌بینی نماید.

فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر

خودکارآمدی تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون

اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
لامبدا ویلکز	۰/۲۳۵	۱۳/۴۸	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۸

آزمون مشخصه آماری پیلایی نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در تغییر ترکیب متغیر خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است مقدار نسبت F برابر $۱۳/۴۸$ است که در سطح $۰/۰۵$ معنی دار است. همچنین مقدار مجذور اتا برابر $۰/۴۸$ است

جدول ۶: آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر خودکارآمدی تحصیلی دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون

مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری	مجذور اتا
۲۹/۷	۲۹/۷	۱۳/۵	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۵۱

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای آزمون معناداری میانگین تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون آزمودنی‌های دو گروه در متغیر خودکارآمدی تحصیلی، بیانگر آن است که پس از حذف اثر پیش‌آزمون، میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش معنادار داشته است، همچنین مقدار مجذور اتا برای متغیر خودکارآمدی برابر $۰/۵۱$ است. بنابراین، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای توانسته است $۰/۵۱$ از متغیر خودکارآمدی را تبیین و پیش‌بینی نماید.

فرضیه سوم: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان تأثیر است.

جدول ۷: تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر

عملکرد تحصیلی

اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	p	اتا
لامبدا ویلکز	۰/۲۶۲	۸/۱	۵	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۷۱

آزمون مشخصه آماری پیلایی نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در تغییر ترکیب متغیرهای وابسته تأثیر معناداری داشته است.

جدول ۷: آزمون تحلیل کوواریانس در زیرمقیاس‌های عملکرد تحصیلی دو گروه در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون

متغیر	مجموع مربعات	مربع میانگین	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری	مجذور اتا
تأثیرات هیجانی	۲۲۱/۵	۲۲۱/۵	۳۶/۲	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۳
برنامه‌ریزی	۱۸۹/۳	۱۸۹/۳	۳۳/۷	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵
فقدان کنترل پیامد	۰/۷۸	۰/۷۸	۰/۱۷	۱	۳۸	۰/۳	۰/۰۹
انگیزش	۱۷/۴	۱۷/۴	۱۰/۳	۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۲۹

همان‌طور که مشاهده می‌شود در تمام خرده مقیاس‌ها به جزء مولفه فقدان کنترل پیامد بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مقدار مجذور اتا برای مولفه‌های تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش به ترتیب برابر ۰/۶۳، ۰/۵۵، ۰/۰۹، و ۰/۲۹ است. بنابراین، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای توانسته است بیشترین مقدار از متغیر تأثیرات هیجانی و کمترین مقدار از متغیر انگیزش را تبیین و پیش‌بینی نماید. در ضمن در متغیر فقدان کنترل پیامد آموزش مهارت‌های مقابله‌ای تأثیر معنی‌داری ایجاد نکرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان بود. این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی و از طریق طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. در خصوص سؤال پژوهش مبنی بر اینکه آیا آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر مولفه‌های پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ از روش تحلیل کوواریانس برای تحلیل یافته‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مهارت‌های مقابله بر مولفه‌های پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان تأثیر دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش علی‌اکبری دهکردی و چراغی بیدقی (۱۳۹۴)، پاشایی، پورابراهیم و خوش‌کنش (۱۳۸۸) هم‌سو و هماهنگ

است. رفتار انسان انعکاس تجربیات خوشایند یا ناخوشایند دوران زندگی اوست. هر قدر انسان در کودکی تسلط بیشتری بر هیجانات خود داشته باشد، در بزرگسالی از تعادل رفتاری بیشتری برخوردار خواهد بود و در برابر محرک‌های خارجی واکنش‌های مناسب‌تری از خود نشان خواهد داد. در حقیقت افراد همیشه با احساسات و هیجانات مختلفی مانند خشم، ترس، لذت و... روبه‌رو هستند که بر عملکرد تحصیلی، تصمیم‌گیری و نحوه زندگی و روابط آنان با دیگران اثرگذار است. کنترل این احساسات بخش مهمی از مهارت‌های مقابله می‌باشد. اگر نوجوانان از احساسات و هیجانات خود مطلع نباشند در ارتباط با دیگران دچار مشکل هستند. آموزش مهارت‌های مقابله‌ای می‌تواند رفتارهای خشونت‌آمیز مانند زدن، هل دادن، ناسزا گفتن، فحش دادن و... که مولفه‌های پر خاشگری فیزیکی و کلامی هستند را به‌طور چشمگیری کاهش دهد و رفتارهای جامعه‌پسندی مانند همدردی، عذرخواهی از دیگران و... را جایگزین آنها نماید (دنهام و المیدیا، ۱۹۸۷). در تبیین نتایج می‌توان گفت از آنجائی که در برنامه آموزشی ارائه شده در پژوهش حاضر، تاکید بر شناخت مهارت‌های مقابله در مقابل پر خاشگری و بهبود خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی بود. داشتن مهارت‌های مقابله تا حدودی می‌تواند به کاهش پر خاشگری کمک کند. و فرد به جای توسل به رفتارهای خشونت‌آمیز رفتارهای مناسب دیگری را به کار گیرد (پلیتری، ۲۰۰۴). آموزش مهارت‌های مقابله موجب ایجاد نوعی الگوی رفتاری از جمله سازگاری با محیط اطراف و چگونگی برقراری روابط مناسب با دیگران را کسب نمایند. در نتیجه نبود چنین مهارت‌هایی ممکن است به اشتباه نوجوانان را هم در محیط مدرسه و هم در محیط خانه و جامعه به رفتارهای خشونت‌آمیز متوسل نماید. بنابراین آموزش مهارت‌های مقابله‌ای موجب کاهش پر خاشگری، افزایش خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی می‌شود (نجفی و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین نتایج پژوهش پیک، گیوایودق و پورتینگا (۲۰۰۳) نشان داد مهارت‌های مقابله‌ای سبب ارتقا باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان پسر شده است. دانش‌آموزی که دارای مهارت خودکارآمدی است تأثیرات نامطلوب محیطی که از نظر اجتماعی و اقتصادی حمایت کننده نیستند را از بین می‌برد (پیک، گیوایودق و پورتینگا، ۲۰۰۳). یافته‌های این پژوهش در راستای نظریه بندورا (۱۹۹۷) که معتقد است افراد دارای خودکارآمدی بالا غالباً از راهبردهای مسئله‌مدار و تکلیف محور و افراد دارای خودکارآمدی پایین از

راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند. بنابراین تنظیم هیجانات نقش مهم و تعیین کننده‌ای در افزایش خودکارآمدی افراد دارد. در هر نظام آموزشی عملکرد تحصیلی یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی می‌باشد. نتایج پژوهش حسینی (۱۳۸۳) و استراهان (۲۰۰۳) حاکی از رابطه مثبت بین مهارت‌های مقابله و عملکرد تحصیلی است. نتایج این پژوهش‌ها مؤثر بودن مهارت‌های مقابله بر عملکرد تحصیلی را مورد تایید قرار دادند. از آنجایی که آموزش مهارت‌های مقابله بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، لذا آموزش این مهارت‌ها باید به یکی از مولفه‌های برنامه درسی در مدارس تبدیل شود. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان دهنده این است که دانش‌آموزانی که در معرض آموزش مهارت مقابله قرار گرفتند عملکرد تحصیلی بهتری دارند. آموزش مهارت مقابله بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با پرورش مهارت‌های مختلف در آن‌ها، به آنان کمک می‌کند تا قوت‌ها و ضعف‌های خویش را بشناسند و در جهت بهبود آن‌ها پیش روند.

پیشنهادهای کاربردی

- از آنجای که یافته‌های پژوهش نشان داد که مهارت‌های مقابله بر مولفه‌های پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. لذا پیشنهاد می‌شود در راستای استفاده بهتر از یافته‌های این تحقیق مهارت‌های مقابله‌ای در دروان ابتدایی به کودکان آموزش داده شود. زیر رفتار انسان انعکاس تجربیات خوشایند یا ناخوشایند دوران زندگی اوست. هر قدر انسان در کودکی تسلط بیشتری بر هیجانات خود داشته باشد، در بزرگسالی از تعادل رفتاری بیشتری برخوردار خواهد بود و در برابر محرک‌های خارجی واکنش‌های مناسب‌تری از خود نشان خواهد داد. آموزش مهارت‌های زندگی، رفتارهای خشونت‌آمیز مانند زدن، هل دادن به‌طور چشمگیری کاهش می‌یابد و رفتارهای جامعه‌پسندی مانند همدردی، عذرخواهی از دیگران در صورت ارتکاب جرم و تشویق دیگران به رفتارهای مناسب افزایش می‌یابد

- با توجه به این که پرخاشگری و بی‌نظمی و انجام رفتارهای مخل در مدرسه سبب افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. لذا توصیه می‌گردد کارگاه‌هایی آموزشی با استفاده از محتوای تهیه شده در مدارس مقطع متوسطه اول و دوم برای افزایش

مهارت‌های مقابله در جهت کنترل خشم و پر خاشگری به شکل کاربردی اجرا تا آمار بروز رفتارهای مخل و مسئله‌ساز در مدارس کاهش یابد.

Σ از آنجا که یافته‌های پژوهش نشان داد که مهارت‌های مقابله‌ای در تنظیم هیجان‌های مثبت و منفی نقش کلیدی دارند لذا برای بالا بردن خودکارآمدی دانش‌آموزان باید مهارت‌های مقابله با هیجانات به شکل منسجم‌تری تهیه و تدوین و برنامه‌ریزی و اجرا شود زیرا دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا غالباً از راهبردهای مسئله‌مدار و تکلیف محور و دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین از راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند. بنابراین تنظیم هیجانات نقش مهم و تعیین کننده‌ای در افزایش خودکارآمدی و بالابردن عملکرد یادگیری دانش‌آموزان دارند.

قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از کلیه مدیران آموزش و پرورش شهرستان شاهرود که در اجرای این پژوهش ما را یاری رسانده اند تشکر و قدردانی نمایند.

ادیب، یوسف (۱۳۸۵). بررسی میزان دستیابی نوجوانان ایرانی به مهارت‌های زندگی. فصلنامه روانشناسی. دانشگاه تبریز. شماره ۴. قابل بازیابی از:

https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4378.html

اعرابیان، اقدس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ حیدری، محمود و صالح صدق پور، بهرام (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موقعیت تحصیلی

دانشجویان. مجله روانشناسی، شماره ۸، شماره ۴، ۳۶۰-۳۷۱. قابل بازیابی از:

<http://ensani.ir/file/download/article/20120329154718-5074-44.pdf>

بهمن، پروین (۱۳۹۹). تدوین بسته‌ی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای و بررسی اثربخشی آن بر پرخاشگری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده). دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان. دانشکده علوم انسانی.

بهمنی، بهناز؛ ترابیان، سحرالسادات؛ رضائی نژاد، سالارد؛ منظری توکلی، وحید و معینی فرد، مژگان (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناسی ۷ (۲)، صص ۸۰-۶۹. قابل بازیابی از:

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=320086>

حاجتی، فرشته السادات؛ اکبرزاده، نسرين و خسروی، زهره (۱۳۸۷). تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران.

حسینی، حسین (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی آموزش سبک سالم زندگی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروط و غیرمشروط دانشگاه کاشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.

درتاج، فریبرز (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

دلاور، علی (۱۳۹۹). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. انتشارات ویرایش. ویراست چهارم.

دلیرناصر، نرگس و حسینی نسب، سید داود (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌های پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر تبریز. نشریه آموزش و ارزشیابی. دوره ۸، شماره ۲۹، صص ۴۲-۳۱. قابل بازیابی از:

<https://www.noormags.ir/view/ar/articlepage/61305/36/text>

رضایی، علی محمد؛ جهان، فائزه؛ رحیمی، معصومه (۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت، فصلنامه روان شناسی تربیتی. دوره ۱۲، شماره ۴۲، صص ۱۷۱-۱۵۵. قابل بازیابی از: https://jep.atu.ac.ir/article_7387.html

رضائی، نورمحمد (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت جرات ورزی بر آسیب‌های اجتماعی در بین نوجوانان. پژوهش نامه انتظام اجتماعی. دوره ۱۰، شماره ۲. قابل بازیابی از:

http://sopra.jrl.police.ir/article_94587.html

رئیس، زهرا؛ زمانی علویجه، فرشته؛ اسدالهی، عبدالرحیم؛ رستم، شراره و کلهری، نیاکان (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی پرهیز از مواد مخدر در نوجوانان پسر دبیرستان‌های اهواز. فصلنامه تحقیقات نظام سلامت، شماره ۳۳. قابل بازیابی از:

https://hsr.mui.ac.ir/browse.php?a_id=579&sid=1&slc_lang=fa

سیف، علی اکبر (۱۴۰۱). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران. نشر دوران. سیف، علی اکبر (۱۴۰۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران. نشر دوران.

شلانی، بیتا؛ علیمزادی، فریده و صادقی، سعید. (۱۳۹۶). عنوان رابطه سبک‌های مقابله با استرس و مهارت‌های اجتماعی با پر خاشگوری در دانش‌آموزان دختر ناشنوا. مجله علمی پژوهان، دوره ۱۶، شماره ۲، صص ۱۱ تا ۱۸. قابل بازیابی از:

http://psj.umsha.ac.ir/browse.php?a_id=295&sid=1&slc_lang=fa

طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه (۱۳۹۱). ارتباط مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با افسردگی نوجوانان. مجله دستاوردهای روانشناختی. سال چهارم. شماره بهار. قابل بازیابی از:

https://psychac.scu.ac.ir/article_11740.html

علی‌اکبری دهکردی، مهناز و چراغی بیدقی، فرشاد (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله با هیجانات ناخوشایند بر پر خاشگوری رابطه‌ای و آشکار دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۵، شماره ۳، صص ۱۴۸-۱۶۶. قابل بازیابی از:

http://jsp.uma.ac.ir/article_468.html

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی الله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی- جسمانی. مجله روان شناسی معاصر، دوره چهارم، شماره ۲، صص ۸۱-۹۴. قابل بازیابی از:

<https://bjcp.ir/article-1-290-fa.html>

کردنقابی، رسول و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۴). تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی در زمینه پیشگیری از اقدام به خودکشی در زنان شهرستان اردل. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۱۳ (۱)، صص ۲۰-۱۳. قابل بازیابی از:

http://jsp.uma.ac.ir/article_76.html

موسوی‌نژاد، سید حسین؛ مهدی‌زاده، ایرج و صالح‌آبادی، سروش (۱۳۹۷). مقایسه خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و علوم پزشکی بیرجند. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. ۲۵، صص ۱۲-۱۳۴. قابل بازیابی از:

<http://journal.bums.ac.ir/article-1-2434-fa.html>

نجفی، محمود؛ بیگدلی، ایمان الله؛ دهشیری، غلامرضا؛ رحیمیان بوگر، اسحق و طباطبایی، موسی (۱۳۹۱). نقش مهارت‌های زندگی در پیش بینی سلامت روان دانش‌آموزان. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی. سال سوم، شماره ۱۱. قابل بازیابی از:

https://journals.atu.ac.ir/article_6081.html

نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. نشریه ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۳)، صص ۱۷۶-۱۵۴. قابل بازیابی از:

http://jld.uma.ac.ir/article_139.html

نیکنام، ندا و جوکار، بهرام (۱۳۹۴). پیش بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس جهت گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هفتم، شماره اول، پایپی ۶۸.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in realworld setting: A meta-analytic review. *Rev General Psychol*, 8, pp291-322. Available at:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.8.4.291>

Artino, A.R. (2012). Jr. Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1 (2), pp 76-85. Available at:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s40037-012-0012-5>

- Bandura, A. (۲۰۱۵). Self-Efficacy: The Exercise of Control. NewYork: H. W. Freeman andCompany.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In P. M.
- Van Lange, A. W. Kruglanski, E. Bedel E.(2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. Journal of Education and Training Studies. 4(1),pp142-149. Available at: <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12613974/index.pdf>
- Cramer, C. M. (2015). Relational Aggression/ Victimization and Depression in Married Couples. Brigham Young University.
- Embree JL, White AH, (2010).Concept Analysis: Nurse-to-Nurse Lateral Violence. Nursing forum; Wiley Online Library.
- Fan, L., & Wang, Y. (2022). Healthy eating behaviors and self-control in scarcity: The protective effects of self-compassion. Appetite, 169, p105860. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34920052/>
- Hansen, J., Povlsen, J., & Jensen, H. (2021). Applied positive psychology and mindfulness: An intervention study. Psychology, 12(6), pp925-942. Available at: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=110112>
- Henson, R.K. (2001). Teacher self-Efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Annual Meeting of the Educational Research Exchange; Jan ; Texas: University of North Texas. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED.pdf>.
- Herber, K. (2004). General affective aggression model. Stanford University Available at: Accessed 18 June2004.
- Irshad H, Sarwat.S, Frasat K, Sabiha .H(2020). Intrinsic Motivation and Academic Self-Efficacy as Mediation between Parental Involvement and Academic Achievement of Elementary Students, Journal of Elementary Education, 30(1) Available at: <http://journals.pu.edu.pk/journals/index.php/jee/article/view/2251>
- Khan, M. (2013). Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College," International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities , 5(4).p140. available at: https://www.academia.edu/47490951/Academic_Self_Efficacy_Coping_and_Academic_Performance_in_College
- Kurt, T. Duyar, I., & Calik, T. (2011). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher selfefficacy and collective efficacy. Journal of Management Development, 31(1), pp 71-86. Available at:

https://lghor.alzahra.ac.ir/article_5346_ac29a09f45935aec2d8c96abdec002b1.pdf

Li, D., Zhang, W., Li, X., Zhou, Y., Zhao, L., Wang, Y. (2016). Stressful life events and adolescent Internet addiction: The mediating role of psychological needs satisfaction and the moderating role of coping style. *Computers in Human Behavior*, 63(4), pp 408-415. Available at:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563216303971>

Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotional regulation abilities and the quality of social interaction. *J Emotion*, 5(1), pp113-118. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15755224/>

Mehta, A. P. (1969). Achievement motive in high school boys. *Monographs of National Council of Educational Research and Training (NCERT)*, New Delhi. 61, pp12-14. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15755224/>

Muris, P. (2001). Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C): A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23, pp 145-149.

Najafi, M., Bigdeli, E., Dehshiri, G.R., Rahimian Boogar, I., Tabataba'i, S.M. (2013). The Role of Life Skills in the Prediction of Students' Mental Health. *Culture counseling*, 3(11), pp 101-105 (Persian). Available at:

http://jsp.uma.ac.ir/mobile/article_468.html?lang=en

Naseri, A., & Babakhani, N. (2014). The effect of life skills training on physical and verbal aggression of male delinquent adolescents marginalized in Karaj. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116(21), pp 4875-4879. Available at:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814010581>

Nie, Y., Lau, S., Liao, A.K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, pp 736-741. Available at:

<https://psycnet.apa.org/record/2011-22872-001>

Nikolaev, E.L. Baranova, E.A. Petunova, S.A. (2016). Mental Health Problems in Young Children: The Role of Mothers' Coping and Parenting Styles and Characteristics of Family Functioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, pp 94-99. Available at:

http://childmentalhealth.ir/browse.php?a_id=864&sid=1&slc_lang=en&ftxt=0

Pham, L. B. & Taylor, S.E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process- Versus Outcome-Based Mental Simulation on Performance. *Society for Personality and Social. Psychology*, 25(2), pp250- 260. Available at: https://www.academia.edu/75446840/The_Effects_of_Mindset_on_Behavior_Self_Regulation_in_Deliberative_and_Implemental_Frames_of_Mind

Samani, S. (2008). Study of Reliability and Validity of the Buss and Perry's Aggression Questionnaire]. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 13 (4), pp359-365 (Persian). Available at:

https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_4404_77c17f83b3566198e55a83f97ba653dc.pdf

Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Journal of personality and individual differences*, 34(2), pp 346-366. Available at:

<https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/32720.pdf>

Sukhodolsky, D.G. (۱۹۸۸). Ruchkin VV. Association of Normative Beliefs and Anger with Aggression and Antisocial Behavior in Russian Male Juvenile Offenders and High School Students. *J Abnormal Child Psychol*; 32 (2), pp 225. Available at:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431619858399>

Yu, B., Xu, H., Chen, H., Liu, L. (2016). Analysis of coping styles of elderly women patients with stress urinary incontinence. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(2), pp 153-157

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (۲۰۱۱). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), pp677-706. Available at:

<https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-69321f75-e5d9-3fc4-84b4-d07c7c14f967>

Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y., Zhao, L. (2017). Big five personality and adolescent Internet addiction: The mediating role of coping style. *Addictive Behaviors*, 64, pp 42-48. Available at:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27543833/>

