

## Research Paper

# Effectiveness of Social Problem-Solving Skills Training on Reducing Aggression among Adolescent Students in Tabriz



Elnaz Aligholizadeh Jahani <sup>1\*</sup> & Mansour Bayrami <sup>2</sup>

1. Master of child and adolescent clinical psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz. Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz. Iran.



**Citation:** Aligholizadeh Jahani, E. & Bayrami, M. (2023). [Effectiveness of Social Problem-Solving Skills Training on Reducing Aggression among Adolescent Students in Tabriz (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12(2): 101-113. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.7657.4393>

doi: [10.22098/jsp.2023.7657.4393](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.7657.4393)



### Article Info:

Received: 2020/08/30

Accepted: 2023/08/29

Available Online: 2023/09/20

### Key words:

Aggression, Social problem solving, Adolescent

## ABSTRACT

**Objective:** The purpose of this study to determine the effectiveness of social problem-solving training on reducing aggression among adolescent students in Tabriz city.

**Methods:** In order to achieve this goal and hypothesis, 4 eligible subjects with signs of aggression in a single-subject pilot project with multiple bases were trained during 10 sessions of social problem-solving training. The population of the study consisted of 4 high school students from public schools in District 2 in Tabriz in the academic year of 2017-2018. Participants were also re-evaluated 1 month later to assess the stability of the training. The data were collected using Buss and Perry aggression questionnaire. In order to assess the research hypotheses, the method of visual analysis of charts, the percentage of recovery, and effect size have been used.

**Results:** Findings after the plan training and the follow-up period, according to the percentage of recovery and the size of the effect, show that the mentioned method has a relatively good effect in reducing the level of aggression.

**Conclusion:** Based on this, it can be concluded that teaching social problem solving skills can significantly reduce the level of aggression in students.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

Adolescence is one of the most important periods of every person's life in the process of personality development, because one of the most important and critical events of life, namely puberty, occurs in this period. One can express behaviors that include violence and aggression because he wants to be independent and ultimately these behaviors may be sustainable (Kaya & Buzlu, 2016). According to Shahba & Allahviridiyani (2013) currently aggression is a social problem and one of the main issues of mental health. when aggressive behavior increases, the person's relation with the environment is disturbed, and even the person himself has deviated from the right path.

Research's show that aggressive people report negative self-expression solutions. In the basis of research aggressive response is maladaptive. aggressive people usually do not have adaptive skills to solve the problem and act impetuously (Khakpoor & AflakiFard, 2016).

According to Takahashi's view (2009), models that explicitly describe the problem-solving process, highlight the cognitive processes such as (1) definition and formulation of the problem, (2) interpretation of the signs, (3) generation of different solutions, and (4) execution and evaluation of the response. Furthermore, Landenberge and Lipsey (2005), conducted 58 interventional studies and reported that cognitive-behavioral interventions such as anger control techniques or learning interpersonal skills for aggressive children are very effective.

### \*Corresponding Author:

Elnaz Aligholizadeh Jahani

Address: Master of child and adolescent clinical psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz. Iran.

Tel: +98 (914) 2417670

E-mail: [elnazelnazjahani@yahoo.com](mailto:elnazelnazjahani@yahoo.com)

In this paper, the effectiveness of the social problem-solving training program on reducing the aggression symptoms has been studied experimentally among adolescent students in Tabriz city.

**2. Materials and Methods**

In this research, social problem solving has been presented as an educational intervention, which was taught to the participants during 8 to 10 sessions. According to the goals and hypotheses, the research method was single-subject design, which has been implemented within the framework of the single-player project using multiple base lines. Population of study consisted of 4 high school students from public schools in District 2 in Tabriz in the academic year of 2017-2018. They were selected using a screening convenient method, in which Buss and Perry aggression questionnaire was used for screening. Before starting treatment, participants received two base lines and after the treatment, tests were carried out in the fourth, sixth, eighth and tenth sessions respectively. Also, in order to examine the training

stability, the participants were re-evaluated one month later. In order to study the hypotheses of the research, visual analysis of graphs, percent recovery and effect size have been used.

**3. Results**

Four people participated in this research. Before starting treatment, participants received two base line, after the treatment started, tests were carried out at the fourth, sixth, eighth and tenth sessions. Also, in order to examine the training stability, participants were re-evaluated one month later. The Bass and Perry aggression questionnaire was used to examine the change pattern. In order to study the hypotheses of the research, visual analysis of graphs, percent recovery and effect size have been used.

Scores in Table 1 show the effectiveness of social problem-solving skills training in Participants 3 and 4. Considering the findings of the training and the follow-up period, it can be concluded that the method has a relatively good effect on reducing the amount of aggression

**Table 1. Clinical effect size on all variables for all participants**

variables	participants	Base average	Treatment average	Total standard deviation	Effect size
<b>Anger</b>	Participant1	28.50	11.75	8.91	1.87
	Participant2	27	15.50	6.28	1.83
	Participant3	29	16.75	6.76	1.81
	Participant4	21	14	4.50	1.55
<b>Hostility</b>	Participant1	31	18.50	6.88	1.81
	Participant2	25.50	13.75	6.56	1.79
	Participant3	29	17.50	6.25	1.84
	Participant4	33.50	20.50	7.54	1.72
<b>Verbal aggression</b>	Participant1	16.50	5.50	6.11	1.80
	Participant2	18	8.75	5.11	2.10
	Participant3	14	8.25	3.12	1.84
	Participant4	13/50	10.50	1.87	1.60
<b>Physical aggression</b>	Participant1	34.50	21.75	7.04	1.81
	Participant2	27	19	4.41	1.81
	Participant3	27.50	18.25	5.71	1.61
	Participant4	36.50	20	9.89	1.66

**4. Discussion and Conclusion**

Considering the findings of the training and the follow-up phase, it can be concluded that the aggressive behaviors control of the participants improved after receiving the training of social problem-solving skills. Also, the effect size and mean scores and the percentage of recovery after the training and follow up confirmed the findings. In explaining this finding, it can be claimed that social problem-solving training changes the view of adolescents towards the problem and they enable them to better express their feelings, confess their anger and complications and use anger in a constructive way. Social problem-solving training prevents abrupt change in lifestyle and in the long term, teens manage

their stress (Beyrami & Alaei, 2014).

According to Barber Stolz, Olsen, Collins & Burchinal (2005), in teaching social problem solving to aggressive and bullying teenagers, skills should be taught that enables teens to control their excitement in different situations against others (parents, teachers, classmates, siblings, and brothers) to have better communication with others and solve their problems in social issues. Dostal (2015) In his research acknowledges that one who is aware of his problem is able to identify the source of the problem and can solve it. On the contrary, a person who is unaware of his problem, although he may be curious, but because he does not know what caused the problem, he will not be able to solve the problem.

It is clear that aggressive and bullying teenagers are no exception, that is, firstly, in these young people, complex situations turn into problems. Second, these teenagers are unaware of their problems and cannot identify the source of the problem and ultimately solve it. In such a situation, it is natural that social problem-solving training transfer this ability into adolescents to prevent complex situations from becoming a problem and in case of forming the problem, identify the source of the problem and solve it with the methods taught.

## 5. Ethical Considerations

### Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

### Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

### Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## اثر بخشی آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی بر کاهش میزان مؤلفه‌های پر خاشگری دانش‌آموزان نوجوان شهر تبریز

الناز علیقلیزاده جهانی<sup>۱\*</sup> و منصور بیرامی<sup>۲</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.  
 ۲. استاد تمام گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی بر کاهش میزان مؤلفه‌های پر خاشگری دانش‌آموزان انجام گرفت.

**روش‌ها:** پژوهش در چارچوب طرح تجربی تک موردی با استفاده از طرح خطوط پایه چندگانه و با پیگیری یک ماهه به انجام رسید. در راستای هدف مذکور ۴ نفر واجد شرایط نشانه‌های پر خاشگری به صورت نمونه‌گیری در دسترس از مدارس دولتی ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر تبریز در سال ۱۳۹۷ انتخاب شدند؛ به مدت ۱۰ جلسه آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی دریافت نمودند. همچنین به منظور بررسی ثبات آموزش، شرکت کنندگان، ۱ ماه بعد مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها و برای بررسی الگوی تغییرات از پرسشنامه‌های پر خاشگری باس و پری استفاده شد. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل چسبی نمودارها، درصد بهبودی و اندازه اثر استفاده شده است.

**یافته‌ها:** یافته‌های بعد از آموزش طرح و دوره‌ی پیگیری، با توجه به درصد بهبودی و اندازه اثر نشان می‌دهد که روش مذکور در کاستن میزان پر خاشگری از تأثیر نسبتاً خوبی برخوردار بوده است.

**نتیجه‌گیری:** بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی قادر است به طور قابل توجهی میزان پر خاشگری را در دانش‌آموزان کاهش دهد.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۲۹

## کلیدواژه‌ها:

حل مسأله اجتماعی، پر خاشگری، نوجوان

## مقدمه

و بوزلو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). بنا به نظر شهباه<sup>۵</sup> و الله‌وردیانی (۲۰۱۳) پر خاشگری یکی از مسائل مهم در دوران نوجوانی است و به عنوان یک مشکل شدید و رو به افزایش در میان نوجوانان شناخته شده است. نوجوانان سرکوبگر و مخرب، کنترل رفتار و اعمال خود را ندارند و نظم اجتماعی را مختل می‌کنند و اگر این دوره ادامه پیدا کند و برای حل آن اقدامات مناسب صورت نگیرد، زمینه‌های عواقب منفی آن در بزرگسالی به وجود می‌آید و باعث ایجاد مشکلات فراوانی برای جامعه می‌شود.

1. violence
2. aggression
3. kaya
4. Buzlu
5. shahba

نوجوانی از مهم‌ترین دوران زندگی هر فرد در جریان رشد و تکامل شخصیتی است؛ چرا که یکی از مهم‌ترین و بحرانی‌ترین اتفاق زندگی یعنی بلوغ، در این دوره به وقوع می‌پیوندد. در این دوره، فرد هم از لحاظ روحی تأثیرپذیر است و هم از لحاظ جسمی و جنسی دارای شرایط و نیازهای جدید است. نوجوانانی که در جستجوی هویت هستند، از طریق رشد شناختی و عاطفی سریع در مورد مفاهیم انتزاعی، به شیوه منطقی و سیستماتیک فکر می‌کنند و با احساسات شدیدتری مواجه می‌شوند. فرد می‌تواند رفتارهایی را که شامل خشونت<sup>۱</sup> و پر خاشگری<sup>۲</sup> است، بیان کند؛ زیرا می‌خواهد مستقل باشد و در نهایت این رفتارها ممکن است پایدار شوند. علاوه بر این، رفتارهای ایندایی شامل خشونت و پر خاشگری در دوره دبیرستان به اوج می‌رسند (کایا<sup>۳</sup>

\* نویسنده مسئول:

الناز علیقلیزاده جهانی

نشانی: کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تلفن: ۰۹۸ (۹۱۴) ۲۴۱۷۲۷۰

پست الکترونیکی: elnazelnazjahani@yahoo.com

## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

است. افراد پرخاشگر معمولاً از مهارت‌های سازگاران حل مسأله برخوردار نیستند و به طور تکانشی عمل می‌کنند.

مطالعات **کایا و همکاران (۲۰۱۶)** نشان می‌دهد کودکان و نوجوانانی که رفتارهای پرخاشگرانه نشان می‌دهند، نقایص زیادی در ارتباط با مهارت‌های حل مسائل اجتماعی دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ناتوانی در حل مسأله در دوران بلوغ می‌تواند پیش‌بینی کننده رفتارهای تکانشی باشد که می‌تواند منجر به حبس شود. مطالعات انجام شده در زندانیان نشان می‌دهد که چنین افرادی بر روی سبک حل مسأله اجتنابی<sup>۲</sup> و تکانشی<sup>۳</sup> تمرکز می‌کنند و فاقد مهارت‌های حل مسأله هستند. حل مسأله اجتماعی فعالیتی است آگاهانه، منطقی، هدفمند که نیازمند کوشش و تلاش است. بسته به هدف حل مسأله، این فرآیند می‌تواند موقعیت مشکل‌زا را به یک موقعیت بهتر تغییر دهد، یا پریشانی هیجانی ناشی از مشکل را کاهش دهد، یا هر دو کنش را انجام دهد (نوری، ۱۳۹۴). آموزش حل مسأله اجتماعی به کودکان و نوجوانان می‌آموزد، چگونه فکر کنند نه اینکه به چه فکر کنند. به این ترتیب، آنان می‌توانند راه‌حل‌های اجتماعی مناسبی برای خود انتخاب کنند تا مشکلات فردی و بین فردی‌شان را حل کنند. از نظر **تاکاهاشی<sup>۴</sup> و کوسکی<sup>۵</sup> و شیمادا<sup>۶</sup> (۲۰۰۹)**، مدل‌هایی که به طور جامع روند حل مسأله را توضیح می‌دهند، مانند مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، اغلب در تحقیقات مربوط به پرخاشگری دوران کودکی استفاده می‌شود. این مدل‌ها، فرآیندهای شناختی (۱) تعریف و فرمول بندی مسأله، (۲) تفسیر نشانه‌ها، (۳) تولید راه‌حل‌های مختلف، و (۴) اجرا و ارزیابی پاسخ را برجسته می‌کنند. به این معنی که تنوری در زمینه آموزش مهارت‌های حل مسأله برای رفتار تهاجمی مشخص شده است. علاوه بر این، لانبرگر<sup>۷</sup> و لیسی<sup>۸</sup>، ۵۸ تحقیق مداخله‌ای انجام دادند و گزارش دادند که مداخلات شناختی رفتاری شامل تکنیک‌های کنترل خشم یا یادگیری مهارت‌های بین فردی برای کودکان پرخاشگر بسیار مؤثر است.

با توجه به دامنه رو به گسترش رفتارهای خشنونت‌آمیز در مدارس و ضرورت اعمال مداخلات مؤثر به منظور کاهش رفتار هدف در سطح مدارس، به کارگیری برنامه مناسب می‌تواند در دستیابی به پیامدهای مثبت هم در زمان حال هم در دوران بزرگسالی دانش آموز نقش بسیار مهمی داشته باشند. از این رو در این مقاله اثر بخشی برنامه

1. antisocial personality disorder
2. avoidant
3. impulsive
4. Takahashi
5. Koseki
6. Shimada
7. Landenberger
8. lipsey

در حال حاضر پرخاشگری یک مسأله اجتماعی و یکی از موضوعات اساسی بهداشت روان به حساب می‌آید. وقتی رفتارهای پرخاشگرانه افزایش می‌یابد، ارتباط فرد با محیط مختل می‌شود و حتی خود فرد از مسیر درست منحرف می‌شود. مسائل مرتبط با خشم مانند رفتارهای مقابله‌ای، خصومت و پرخاشگری از علل اصلی مراجعه نوجوانان و کودکان به مراکز مشاوره و روان درمانی است. پژوهش **تاجری (۱۳۹۵)** نشان می‌دهد که پرخاشگری و رفتار پرخاشگرانه بر حالت درونی افراد و به پیرو آن بر روابط بین فردی تأثیر نامطلوبی می‌گذارد. از طرفی توانایی برقراری ارتباط موثر با دیگران، باعث رشد مطلوب و شکوفایی شخصیت می‌شود. مشخص شده است پرخاشگری در سنین کودکی و نوجوانی آغاز می‌شود و رفتارهای ناشی از آن پیش‌بینی می‌کند که چه کسی در بزرگسالی به اختلال شخصیت ضد اجتماعی<sup>۱</sup> مبتلا خواهد شد و هرچه این رفتارها در سنین پایین‌تری شروع شده باشند خطر ابتلا به این اختلال بیشتر است. این نشانه‌های اولیه در نوجوانی با تشخیص اختلال سلوک ارتباط دارد و دزدی، مدرسه‌گریزی، گریختن از خانه و معاشرت با همسالان بزهکار را شامل می‌شود. نوجوانان پرخاشگر معمولاً در درک نشانه‌های هیجانی و دیدگاه‌های طرف مقابل و مدیریت خشم مشکل دارند. راه حل آن‌ها برای موقعیت‌های تعارض‌آمیز، کمتر جامعه‌پسندانه و توأم با ابراز وجود است، همچنین راه‌حل‌های پرخاشگرانه را به گونه مثبت ارزیابی می‌کنند. بعضی اعمال بزهکارانه مانند دزدی، حمله شدید، تجاوز، آدم‌کشی یا استفاده از مواد مخدر خلاف‌های خاص نوجوانان پرخاشگر محسوب می‌شوند (بیرامی، ۱۳۹۵).

پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد که کودکان پرخاشگر نسبت به کودکان دیگر از نظر شیوه تفکر متفاوت هستند، آن‌ها راهبردهای مثبت کمتری نسبت به کودکان دیگر ارائه می‌دهند. آن‌ها بیشتر اطمینان دارند که راهبرد پرخاشگرانه سازگاران تر است و این طور قضاوت می‌کنند که راهبرد پرخاشگرانه کمتر باعث آسیب می‌شود و افراد پرخاشگر راه‌حل‌های کمتری برای وضعیت دشوار اتخاذ می‌کنند و راه‌حل‌هایشان نسبت به افراد غیر پرخاشگر کمتر است. یکی از دلایلی که افراد پرخاشگر معمولاً پرخاشگرانه‌تر پاسخ می‌دهند و راه‌حل‌هایشان برای موقعیت تعارض‌آمیز کمتر این است که افراد پرخاشگر راه‌حل‌های توأم با ابراز وجود را به صورت منفی‌تر گزارش می‌کنند (گنجه، دهستانی، علیزاده، ۱۳۹۲؛ به نقل از **خاکپور و افلاکی‌فرد، (۱۳۹۵)**). پژوهش **خاکپور و افلاکی‌فرد (۱۳۹۵)** نشان داده که شیوه پاسخ‌دهی افراد خشمگین و پرخاشگر، ناسازگاران

آموزش حل مسأله اجتماعی بر کاهش نشانگان پرخاشگری دانش‌آموزان نوجوان تبریز به صورت تجربی مطالعه شده بود.

### روش پژوهش

در این پژوهش حل مسأله اجتماعی به صورت مداخله آموزشی ارائه داده شده است که طی ۸ تا ۱۰ جلسه به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد و از آن به عنوان متغیر آزمایش نیز یاد می‌شود. همچنین پژوهش شامل متغیر وابسته پرخاشگری بود. با توجه به اهداف و فرضیه‌ها، روش پژوهش از نوع طرح تک آزمودنی بود که در چهارچوب طرح تک آزمودنی با استفاده از طرح خطوط پایه چندگانه اجرا شده است.

**جامعه، روش نمونه‌گیری:** جامعه مورد مطالعه شامل چهار دانش‌آموز دوره متوسطه از مدارس دولتی ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. که به شیوه غربالگر و در دسترس انتخاب شدند و برای غربالگری از پرسشنامه‌های پرخاشگری باس و پری<sup>۱</sup> استفاده شد. در این پژوهش ابزار شامل بسته آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی و پرسشنامه پرخاشگری باس و پری است.

### پرسشنامه پرخاشگری باس و پری:

پرسشنامه پرخاشگری باس و پری چهار گونه رفتارهای پرخاشگری "پرخاشگری کلامی، پرخاشگری بدنی، خشم، خصومت" را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه برای گروه‌های سنی نوجوانان و جوانان ۱۸ تا ۲۲ ساله ساخته شده است. باس و پری (۱۹۹۲) پرسشنامه ارزیابی رفتار پرخاشگرانه را با ۵۲ پرسش در زمینه پرخاشگری بر روی سه گروه از دانشجویان با سه هدف اجرا کردند. آنان با گروه اول

(۴۰۶ نفر دانشجوی) پرسش‌های پرسشنامه را به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار دادند. در این تحلیل، چهار عامل انتخاب و به روش ابلیمن مورد چرخش قرار گرفت که در پایان، این عوامل با عنوان‌های پرخاشگری کلامی، پرخاشگری بدنی، خشم، خصومت نام‌گذاری شدند. در گروه دوم (۴۴۸ نفر دانشجوی) آزمون چهار عامل استخراجی (پرخاشگری کلامی، پرخاشگری بدنی، خشم، خصومت) به روش تأییدی انجام شد که یافته‌های این تحلیل وجود این چهار عامل برگرفته از مرحله اول را تأیید نمود. در مرحله سوم برای بررسی پایایی عوامل موجود در پرسشنامه به روش باز آزمایی، یافته‌های به‌دست آمده از بررسی ۳۹۹ دانشجو به روش اکتشافی (مؤلفه‌های اصلی) تحلیل گردید که یافته‌های این تحلیل نیز یافته‌های مرحله اول و دوم را تأیید نمود. در بررسی پایایی فرم نهایی مقیاس پرخاشگری (فرم ۲۹ ماده‌ای پرسشنامه) به روش باز آزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته ضریب همبستگی ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۲ به ترتیب برای عوامل پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم، خصومت گزارش شد (سامانی، ۱۳۸۶).

### بسته آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی

بسته آموزشی شامل کتاب آموزشی است که طی ۸ تا ۱۰ جلسه به شرکت‌کنندگان آموزش داده می‌شود. برنامه "حل مسأله اجتماعی" با استفاده از مدل حل مسأله اجتماعی **دیروز و امروز و چانگ** (۲۰۰۳) اجرا شد. بسته آموزشی حل مسأله اجتماعی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح زیر آموزش داده شد:

1. Buss & Perry
2. Chang & D'Zurilla

### جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی مهارت حل مسأله اجتماعی

جلسه	محتوای جلسات
اول	طی این جلسه، آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه صورت گرفت.
دوم	در این جلسه مباحثی در زمینه "مسأله یابی" و بروز مشکلات رفتاری نظیر پرخاشگری در مدرسه و علل بروز و شیوه مقابله با آنها ارائه شد.
سوم	در این جلسه چگونگی انتخاب رویکرد صحیح نسبت به مسأله مطرح شد.
چهارم	در این جلسه سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود و دانش‌آموزان به چنین باوری برسند که می‌توانند با مقاومت و پشتکار، به حل مسأله کمک کنند.
پنجم	هدف از این مرحله، آموزش اولویت بندی مسائل برای مشخص شدن مسائل اصلی و کنار گذاشتن مسائل جانبی و کم اهمیت‌تر و غیر مرتبط بود.
ششم	در این جلسه به چگونگی یافتن راه‌حل‌های متعدد برای حل مسأله پرداخته شد. در واقع این مرحله "ایده پردازی" را آموزش می‌دهد
هفتم	در این جلسه نحوه ارزیابی راه‌حل‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده شد که دو ستون برای هر راه‌حل تشکیل دهند سپس در یک ستون معایب و در ستون دیگر مزایای هر راه‌حل را بنویسند.
هشتم	در این جلسه به دانش‌آموزان مرحله "برنامه ریزی برای عمل" آموزش داده شد، از متریس ارزیابی ایده‌ها استفاده شد به این معنی که بهترین راه‌حل را شناسایی و اجرا کنند. در صورت موفقیت به خودشان پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کنند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.

**نهم** در این جلسه به دانش‌آموزان در خصوص استفاده از منابع و امکانات موجود آموزش داده شد به این صورت که منابع فردی، خانوادگی و اجتماعی که در اختیار دارند شناسایی کنند و از آن‌ها در جهت حل مسائل بهره‌برداری کنند.

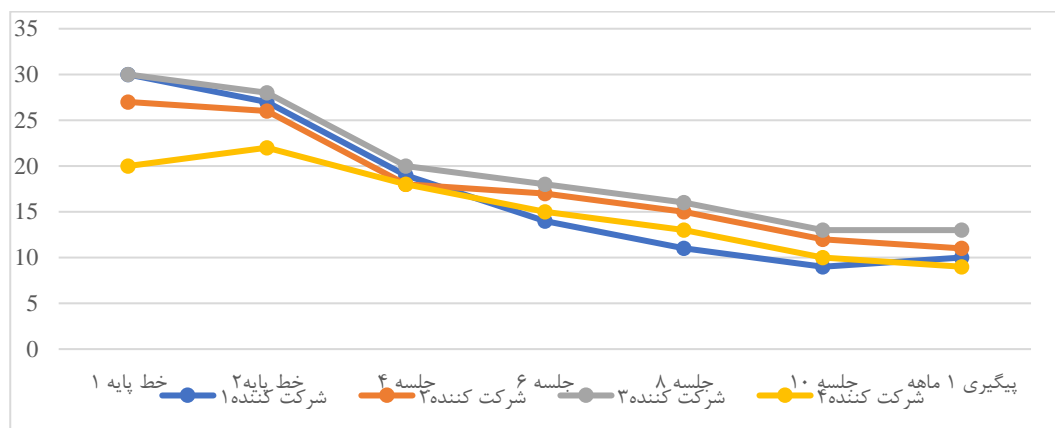
**دهم** در این جلسه طبق الگوی حل مسأله موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان پرخاشگر در مدرسه واقع شده‌اند و نحوه مقابله با آن مطرح و تشریح شد و با ذکر مثال‌هایی عینی از دانش‌آموزان خواسته شد به تعمیم الگوی حل مسأله در تمام مسائل زندگی بپردازند.

**پیگیری** یک ماه پس از برگزاری آخرین جلسه به منظور بررسی اثر ماندگاری آموزش، پس از آزمون‌ها اجرا شد.

### یافته‌ها

ثبات آموزش، شرکت‌کنندگان، ۱ ماه بعد مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای بررسی الگوی تغییرات از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری، استفاده شد. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل چشمی نمودارها، درصد بهبودی و اندازه اثر استفاده شده است.

در این پژوهش ۴ نفر شرکت کردند. پیش از آغاز درمان از آزمودنی‌ها دو خط پایه گرفته شد، و پس از آغاز درمان در جلسات چهارم، ششم، هشتم و دهم، آزمون‌ها گرفته شدند. همچنین به منظور بررسی



### نمودار ۱. الگوی تغییرات شرکت‌کنندگان در متغیر خشم

شرکت‌کننده‌های ۱ تا ۴ کاهش قابل توجهی داشته است.

نمودار فوق، الگوی تغییر در نمرات آزمودنی‌ها را در مقیاس خشم نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود شیب نمرات در

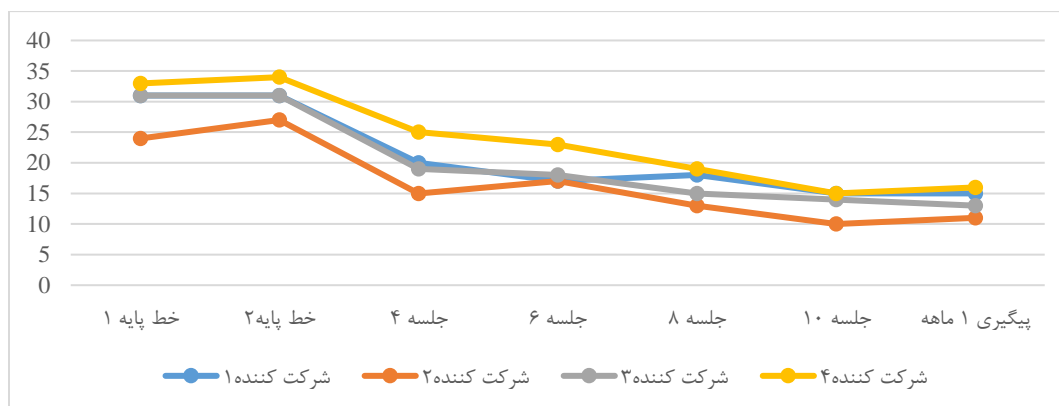
### جدول ۲. درصد بهبودی طول درمان و مرحله پیگیری در مقیاس خشم

مقیاس	شرکت‌کننده ۱	شرکت‌کننده ۲	شرکت‌کننده ۳	شرکت‌کننده ۴
خشم خط پایه ۱	۳۰	۲۷	۳۰	۲۰
خشم خط پایه ۲	۲۷	۲۶	۲۸	۲۲
خشم جلسه ۴	۱۵	۱۸	۲۰	۱۸
خشم جلسه ۶	۱۲	۱۷	۱۸	۱۵
خشم جلسه ۸	۱۱	۱۵	۱۶	۱۳
خشم جلسه ۱۰	۹	۱۲	۱۳	۱۰
خشم پیگیری	۱۰	۱۱	۱۳	۹
درصد بهبودی درمان	۶۸	۵۴	۵۵	۵۲
درصد بهبودی پیگیری	۶۴	۵۸	۵۵	۵۷

کرده است. در شرکت‌کننده دوم و چهارم ۴ نمره افزایش داشته است و در شرکت‌کننده سوم روند ثابتی از خود نشان می‌دهد.

درصد بهبودی متغیر خشم برای شرکت‌کنندگان قابل توجه است. بعد از گذشت یک ماه از اتمام درمان، این میزان در مرحله پیگیری کاهش مختصری دارد به طوری که شرکت‌کننده اول ۴ نمره افت





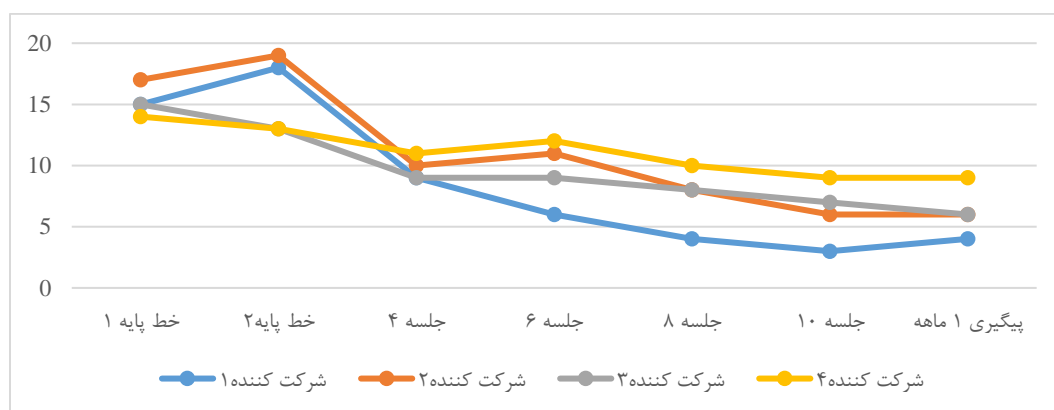
### نمودار ۲. الگوی تغییرات شرکت کنندگان در متغیر خصومت

در این نمودار روند تغییرات در نمره خصومت شرکت کنندگان مشاهده می‌شود. این تغییرات در نیمی از شرکت کنندگان چشم‌گیر است. در شرکت کننده چهارم روند شیب نمرات، ملایم‌تر است. به گونه‌ای که شیب نمرات در شرکت کنندگان ۱، ۲ و ۳ تند

### جدول ۳. درصد بهبودی طول درمان و مرحله پیگیری در مقیاس خصومت

مقیاس	شرکت ۱	شرکت ۲	شرکت ۳	شرکت ۴
خصومت خط پایه ۱	۳۱	۲۴	۳۰	۳۳
خصومت خط پایه ۲	۳۱	۲۷	۳۰	۳۴
خصومت جلسه ۴	۲۲	۱۵	۲۰	۲۵
خصومت جلسه ۶	۲۰	۱۷	۱۹	۲۳
خصومت جلسه ۸	۱۷	۱۳	۱۶	۱۹
خصومت جلسه ۱۰	۱۵	۱۰	۱۴	۱۵
خصومت پیگیری	۱۵	۱۱	۱۳	۱۶
درصد بهبودی طول درمان	۵۱	۶۰/۷۸	۵۱/۷۲	۵۵/۲۲
درصد بهبودی پیگیری	۵۱	۵۶/۸۶	۵۵/۱۷	۵۲/۲۳

جدول فوق، نتایج مقیاس خصومت را با استفاده از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری نشان می‌دهد. نمرات شرکت کنندگان در مرحله پایانی درمان و همچنین در مرحله پیگیری، نشان می‌دهد اثربخشی درمان از نظر بالینی چشمگیر بوده است.



### نمودار ۳. الگوی تغییرات شرکت کنندگان در متغیر پرخاشگری کلامی

نمودار فوق، الگوی تغییرات هر ۴ شرکت کننده را در متغیر پرخاشگری کلامی نشان می‌دهد. بیشترین شیب تغییر در متغیر پرخاشگری کلامی، در شرکت کننده اول مشاهده می‌شود و این تغییر از جلسه چهارم کاملاً محسوس است. کمترین میزان تغییر نیز در شرکت کننده چهارم دیده می‌شود.

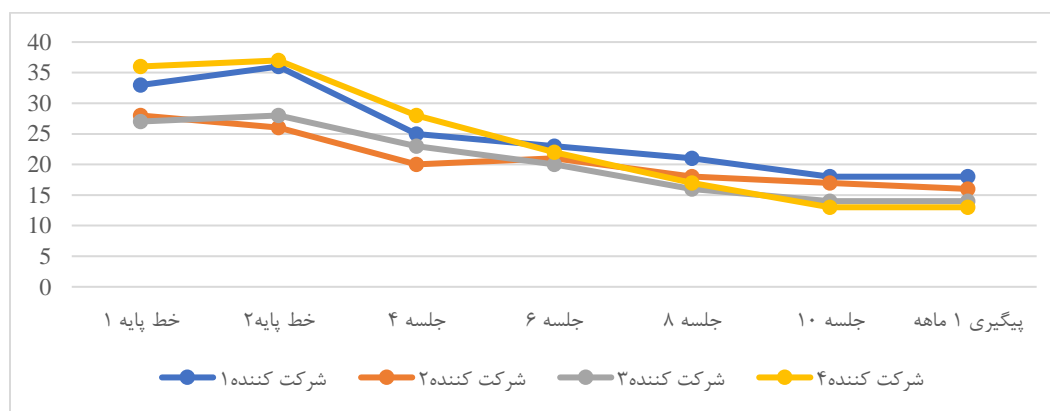


جدول ۴. درصد بهبودی طول درمان و مرحله پیگیری در مقیاس پرخاشگری کلامی

مقیاس	شرکت کننده ۱	شرکت کننده ۲	شرکت کننده ۳	شرکت کننده ۴
پرخاشگری کلامی خط پایه ۱	۱۵	۱۷	۱۵	۱۴
پرخاشگری کلامی خط پایه ۲	۱۸	۱۹	۱۳	۱۳
پرخاشگری کلامی جلسه ۴	۱۵	۱۰	۹	۱۱
پرخاشگری کلامی جلسه ۶	۱۲	۱۱	۹	۱۲
پرخاشگری کلامی جلسه ۸	۱۱	۸	۸	۱۰
پرخاشگری کلامی جلسه ۱۰	۹	۶	۷	۹
پرخاشگری کلامی پیگیری	۱۰	۶	۶	۹
درصد بهبودی درمان	۴۵/۴۵	۶۶/۶۶	۵۰	۳۳/۳۳
درصد بهبودی پیگیری	۳۹/۳۹	۶۶/۶۶	۵۷/۱۴	۳۳/۳۳

گذشت یک ماه از اتمام درمان، در شرکت کننده سوم این میزان ۷ نمره افزایش یافته است و در شرکت کننده اول نیز ۶ نمره افت کرده است.

درصد بهبود متغیر پرخاشگری کلامی برای شرکت کنندگان دوم و سوم، قابل توجه است، اما کاهش نمرات شرکت کنندگان اول و چهارم، در مرحله درمان از نظر بالینی قابل توجه نیست. بعد از



نمودار ۴. الگوی تغییرات شرکت کنندگان در متغیر پرخاشگری فیزیکی

نمرات شرکت کننده ۴ کاهش قابل توجهی داشته است. در نمرات شرکت کننده دوم تغییر پذیری ناچیزی در طی جلسات وجود دارد.

نمودار فوق، الگوی تغییر در نمرات آزمودنی‌ها را در مقیاس پرخاشگری فیزیکی نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود

جدول ۵. درصد بهبودی طول درمان و مرحله پیگیری در مقیاس پرخاشگری فیزیکی

مقیاس	شرکت کننده ۱	شرکت کننده ۲	شرکت کننده ۳	شرکت کننده ۴
پرخاشگری فیزیکی خط پایه ۱	۳۳	۲۸	۲۷	۳۶
پرخاشگری فیزیکی خط پایه ۲	۳۶	۲۶	۲۸	۳۷
پرخاشگری فیزیکی جلسه ۴	۲۵	۲۰	۲۳	۲۸
پرخاشگری فیزیکی جلسه ۶	۲۳	۲۱	۲۰	۲۲
پرخاشگری فیزیکی جلسه ۸	۲۱	۱۸	۱۶	۱۷
پرخاشگری فیزیکی جلسه ۱۰	۱۸	۱۷	۱۴	۱۳
پرخاشگری فیزیکی پیگیری	۱۸	۱۶	۱۴	۱۳
درصد بهبودی درمان	۴۷/۸۲	۳۷/۰۳	۴۹/۰۹	۶۴/۳۸
درصد بهبودی پیگیری	۴۷/۸۲	۴۰/۷۴	۴۹/۰۹	۶۴/۳۸

در شرکت کنندگان دیگر میزان بهبودی، قابل توجه نیست.

میزان بهبودی در مقیاس پرخاشگری فیزیکی، تنها در شرکت کننده ۴ چشمگیری است، و این تغییر تا مرحله پیگیری نیز حفظ شده است.

جدول ۶. اندازه اثر بالینی در تمام متغیرها برای شرکت‌کنندگان اول و دوم

متغیرها	شرکت‌کنندگان	میانگین پایه	میانگین درمان	انحراف استاندارد کل	اندازه اثر
خشم	شرکت‌کننده ۱	۲۸/۵۰	۱۱/۷۵	۸/۹۱	۱/۸۷
	شرکت‌کننده ۲	۲۷	۱۵/۵۰	۶/۲۸	۱/۸۳
خصوصیت	شرکت‌کننده ۱	۳۱	۱۸/۵۰	۶/۸۸	۱/۸۱
	شرکت‌کننده ۲	۲۵/۵۰	۱۳/۷۵	۶/۵۶	۱/۷۹
پرخاشگری کلامی	شرکت‌کننده ۱	۱۶/۵۰	۵/۵۰	۶/۱۱	۱/۸۰
	شرکت‌کننده ۲	۱۸	۸/۷۵	۵/۱۱	۲/۱۰
پرخاشگری فیزیکی	شرکت‌کننده ۱	۳۴/۵۰	۲۱/۷۵	۷/۰۴	۱/۸۱
	شرکت‌کننده ۲	۲۷	۱۹	۴/۴۱	۱/۸۱

اندازه اثر و میانگین نمرات بعد از آموزش و پیگیری حاکی از اثربخشی روش مذکور است.

نتایج به دست آمده از جدول ۵ نشان می‌دهد که شرکت‌کننده ۲۰۱ با دریافت آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی، کاهش قابل ملاحظه‌ای در رفتارهای پرخاشگرانه نشان می‌دهند. همچنین میزان

جدول ۷. اندازه اثر بالینی در تمام متغیرها برای شرکت‌کنندگان سوم و چهارم

متغیرها	شرکت‌کنندگان	میانگین پایه	میانگین درمان	انحراف استاندارد کل	اندازه اثر
خشم	شرکت‌کننده ۳	۲۹	۱۶/۷۵	۶/۷۶	۱/۸۱
	شرکت‌کننده ۴	۲۱	۱۴	۴/۵۰	۱/۵۵
خصوصیت	شرکت‌کننده ۳	۲۹	۱۷/۵۰	۶/۲۵	۱/۸۴
	شرکت‌کننده ۴	۳۳/۵۰	۲۰/۵۰	۷/۵۴	۱/۷۲
پرخاشگری کلامی	شرکت‌کننده ۳	۱۴	۸/۲۵	۳/۱۲	۱/۸۴
	شرکت‌کننده ۴	۱۳/۵۰	۱۰/۵۰	۱/۸۷	۱/۶۰
پرخاشگری فیزیکی	شرکت‌کننده ۳	۲۷/۵۰	۱۸/۲۵	۵/۷۱	۱/۶۱
	شرکت‌کننده ۴	۳۶/۵۰	۲۰	۹/۸۹	۱/۶۶

محمدی (۱۳۹۲)، درتاج (۱۳۹۲)، عاشوری، ملایری و فدائی (۱۳۸۷)، کایا و همکاران (۲۰۱۶)، تاکاهاشی و همکاران (۲۰۰۹) و کازدین (۲۰۰۲) همسو است. خشم به عنوان یک هیجان عمومی منفی، همه افراد، به‌ویژه نوجوانان را در ابعاد مختلف زندگی دچار مشکل می‌کند و عموماً این هیجان منفی عمومی است که در نهایت به عملکرد ناسازگارانه عمومی تبدیل می‌شود و این فرآیند تبدیل در جمعیت نوجوان، بیشتر زمانی اتفاق می‌افتد که قدرت حل مسأله اجتماعی وجود نداشته باشد (دویل گنتری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴، ترجمه بیرامی و اعلائی، ۱۳۹۱).

در تبیین این یافته می‌توان ادعا کرد که آموزش حل مسأله اجتماعی موجب تغییر دیدگاه نوجوانان نسبت به مسأله شده و موجب می‌شود تا آنها بتوانند احساس‌های خود را بهتر بیان کنند، به خشم خود و عوارض ناشی از قلدری خود اعتراف کنند و از خشم در قالب یک روش سازنده استفاده نمایند.

1. William devil gentri

نمرات جدول ۶، نتایج اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی را در شرکت‌کننده ۳ و ۴ نشان می‌دهد. با توجه به یافته‌های بعد از آموزش طرح و دوره‌ی پیگیری، می‌توان نتیجه گرفت روش مذکور در کاستن میزان پرخاشگری از تأثیر نسبتاً خوبی برخوردار بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی بر کاهش میزان مؤلفه‌های پرخاشگری دانش‌آموزان بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری شرکت‌کنندگان پس از دریافت آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی، بهبود پیدا می‌کند. همچنین میزان اندازه اثر و میانگین نمرات و درصد بهبودی بعد از آموزش و پیگیری حاکی از تأیید یافته‌ها است و این یافته‌ها با نتایج هارون رشیدی و عبده‌پور سبزقبایی (۱۳۹۹)، شیخ-الاسلامی، اسداللهی و محمدی (۱۳۹۶)، دمیچی و اسدی (۱۳۹۶)، خاکپور و همکاران (۱۳۹۵)، یکتا و زمانی (۱۳۹۳)، گنجی، دهستانی و

روابط بین فردی است، در کاهش نشانه‌های پرخاشگری و قلدری مؤثر است.

توضیح این که تفکر یک فرد با آگاهی از موقعیت‌های غامض آغاز می‌شود. این موقعیت‌ها می‌تواند به مسئله تبدیل شود که نیازمند راه-حل است. همه مسائل از موقعیت‌های پیچیده به وجود می‌آید، با این حال، همه این موقعیت‌ها تبدیل به مسئله نمی‌شود، و این به شخصیت فرد بستگی دارد. دوستال<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود اذعان می‌دارد، فردی که نسبت به مشکل خود آگاهی دارد قادر است منبع مسئله را شناسایی کند و می‌تواند مسئله را حل کند. برعکس، فردی که نسبت به مشکل خود، آگاهی نداشته باشد، هرچند که حس کنجکاوی داشته باشد، اما چون نمی‌داند چه چیزی باعث شده که این مشکل بوجود بیاید؛ بنابراین، او قادر به حل مسئله نخواهد بود. روشن است که نوجوانان پرخاشگر و قلدر نیز از این قاعده مستثنی نیستند؛ یعنی اینکه اولاً در این نوجوانان موقعیت‌های پیچیده به مسئله تبدیل می‌شود. ثانیاً این نوجوانان به مشکلات خود آگاهی ندارند و نمی‌توانند منبع مسئله را شناسایی و در نهایت آن را حل نمایند. در چنین حالتی طبیعی است که آموزش حل مسئله اجتماعی این قابلیت را به نوجوانان منتقل می‌کند که از تبدیل شدن موقعیت پیچیده به مسئله پیشگیری کنند و در صورت شکل‌گیری مسئله، منبع مسئله را شناسایی و با روش‌های آموخته شده آن را حل نمایند.

در انتها به عنوان محدودیت‌های پژوهش، ذکر این مطلب لازم است که پرسشنامه در گردآوری داده‌ها استفاده شده است و ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در نحوه پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، نیاز است در تعمیم یافته‌ها احتیاط لازم صورت گیرد. همچنین، پیگیری کوتاه مدت به دلیل محدودیت زمانی در ارائه پژوهش از دیگر محدودیت‌ها است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از گروه سنی و مقاطع تحصیلی دیگر استفاده شود. همچنین برای اینکه بتوان نتایج پژوهش را به جامعه تعمیم داد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده حجم نمونه را افزایش دهند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای دیگری از جمله مصاحبه نیز استفاده شود. علاوه بر این به منظور بررسی بهتر نتایج، استفاده از دوره‌های پیگیری طولانی‌تر توصیه می‌شود.

1. Barber
2. Stolz
3. Olsen
4. Collins
5. Dostal

آموزش حل مسئله اجتماعی از تغییر ناگهانی سبک زندگی جلوگیری نموده و در دراز مدت موجب می‌شود که نوجوانان استرس‌های خود را مدیریت کنند، مواد شیمیایی ناشی از استرس را کاهش، اعتدال را سرلوحه زندگی خود قرار داده، یک خواب شبانه خوب و خلق خوش داشته و در نهایت با توکل به یک قدرت برتر، در محیط تحصیل، خانواده و در روابط همسالان، زندگی بدون خشونت و قلدری داشته باشند. آموزش حل مسئله اجتماعی موجب می‌شود افراد در تمایلات رقابت جویانه خود بازنگری کنند، گفتگوی بدون اعداد و ارقام داشته باشند، ساعت خود را کنار بگذارند و در برابر آنچه جامعه می‌خواهد، سازگاری کنند (دویل گنتری، ۲۰۰۴، ترجمه بیرامی و همکاران، ۱۳۹۲).

بنا به نظر باربر<sup>۱</sup>، استولز<sup>۲</sup>، اولسن<sup>۳</sup> و کولینز<sup>۴</sup> (۲۰۰۵)، نوجوانان پرخاشگر مشکلات متعددی در زمینه حل مسئله اجتماعی دارند و نمی‌توانند در حل مسائل خود، واقعیت‌ها را در نظر بگیرند و اهداف رفتاری نامناسبی را که معمولاً پرخاشگرانه است، انتخاب می‌کنند و در روابط بین فردی نیز ناموفق عمل می‌کنند و همچنین این افراد به لحاظ کمی برای حل مسائل خویش، راه‌حل‌های اندکی تولید می‌کنند و به لحاظ کیفی این راه‌حل‌ها ضعیف و نامؤثر و معمولاً پرخاشگرانه بوده و یا حداقل غیراجتماعی‌اند و نیز در انتخاب اهداف همیارانه مشکل دارند و واکنش‌ها را به گونه‌ای نامناسب ارزیابی کرده و احساس می‌کنند انجام رفتارهای پرخاشگرانه مؤثر خواهد بود، لذا آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی قادر به رفع این ناتوانی‌ها، در افراد پرخاشگر خواهد بود.

به‌طور کلی می‌توان گفت، در آموزش حل مسئله اجتماعی به نوجوانان پرخاشگر و قلدر، مهارت‌هایی آموزش داده می‌شود که نوجوانان بتوانند در موقعیت‌های متفاوت در برابر دیگران (والدین، معلمین، همکلاسی‌ها، خواهرها و برادران) بر هیجان‌ات خود کنترل داشته و بهتر بتوانند با دیگران ارتباط برقرار نموده و مشکلات خود را در مسائل اجتماعی برطرف نمایند. با توجه به اینکه نوجوانان پرخاشگر و قلدر، در روابط بین فردی راه‌حل‌های محدودی را آزمایش می‌کنند و به اهداف بلندمدت توجهی نداشته و در پیشاپیش نگرانی پیامدهای رفتاری خود و شناخت هیجان‌ات و چگونگی ابراز آن مشکل دارند، لذا شیوه آموزش شناختی-رفتاری که هدف اساسی آن، شناخت هدف‌های بین راهی، پیامد و تنوع راه‌حل‌ها و همچنین شناخت مراجع تفکر مبتنی بر علیت و جنبه‌های اجتماعی آن، یعنی

## ملاحظات اخلاقی

## پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

## حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری و یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

## مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

## تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

- بیرامی، منصور. (۱۳۹۵). روان‌شناسی رفتارهای ناهنجار، تبریز، نشر یانار. <https://db.ketab.ir/bookid=2021251>
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج و اعلائی، پروانه. (۱۳۹۲). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۲۶).
- [magiran.com/p1168820](http://magiran.com/p1168820)
- تاجری، بیوک. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر حساسیت بین فردی و پرخاشگری دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه، ۳۵(۳)، ۳۹-۵۵.
- [http://jsp.uma.ac.ir/article\\_462\\_81.html](http://jsp.uma.ac.ir/article_462_81.html)
- چانگ، دزورلا، سانا. (۱۳۹۴). حل مسأله اجتماعی مروری بر نظریه، پژوهش و آموزش. ترجمه نوری، تهران، نشر ارجمند. [\[Doi:10.1037/10805-000\]](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- خاکپور، محبوبه، و افلاکی‌فرد، حسین. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری بر کنترل خشم و اضطراب دانش‌آموزان

دختر اول دبیرستان دوره دوم. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی،

۲(۷)، ۱۵۶-۱۷۴. <http://noo.rs/2Cajk>

دلاور، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران، انتشارات رشد.

<https://www.adinehbook.com/gp/product/9646115179>  
شکوهی‌یکتا، محسن؛ زمانی، نیر و پورکریمی، جواد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. [\[Doi:10.22051/psy.2015.1784\]](https://doi.org/10.22051/psy.2015.1784)

شیخ‌الاسلامی، علی؛ اسدالهی، الهام و محمدی، نسیم. (۱۳۹۶). پیش‌بینی پرخاشگری نوجوانان بزهکار بر اساس راهبردهای حل مسئله و مهارت‌های ارتباطی. مجله مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت، ۳(۴)، ۲۰۹-۲۱۹.

<https://www.sid.ir/en/journal/id=549523>  
صدری دمیرچی، اسماعیل؛ اسدی شیشه‌گران، سارا؛ و اسماعیلی قاضی، فریبا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش برنامه مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر کنترل خشم و توانایی حل مسئله اجتماعی در نوجوانان وابسته به مواد. طب نظامی، ۱(۶۷-۷۶). <http://ijwph.ir/article-1-595-en.html>

عاشوری، احمد؛ ملایری، ترکمن و فدایی، زهرا. (۱۳۸۷). اثربخشی گروه‌درمانی متمرکز بر ابراز وجود در کاهش پرخاشگری و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴(۴)، ۳۸۹-۳۹۳.

<http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-608-en.html>  
گنجه، علیرضا؛ دهستانی، مهدی و محمدی، علی. (۲۰۱۳). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۴(۵۲)، ۳۸-۵۰.

<https://www.sid.ir/en/Journal/ID=337506>  
هارون رشیدی، همایون و عبده‌پور سبزیبایی، الهام. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر ابراز وجود و کم‌رویی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۹)، ۱۳۳-۱۵۲. [\[Doi:10.22098/JLD.2020.958\]](https://doi.org/10.22098/JLD.2020.958)

## References:

- Ashouri, A., Torkman Malayeri, M., & Fadaee, Z. (2009). The Effectiveness of assertive training group therapy in decreasing aggression and improving academic achievement in high school students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(4), 389-393.(Persian) <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-608-en.html>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the society for research in child development*, i-147. <https://www.jstor.org/stable/3701442>
- Bayrami. (2016). Psychology of Abnormal Behaviors. *yanar*.(Persian) <https://db.ketab.ir/bookid=2021251>
- Bayrami, M., Hashemi, T., & Alaei, P. (2014). Traditional and cyber bullying in middle school girls: The role of quality Teacher-student relationship. *Journal of Educational Psychology*, 8, 26.(Persian) [magiran.com/p1168820](http://magiran.com/p1168820)
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). Social problem solving: Theory, research, and training. American Psychological Association. Nouri, R., & Nouri, M. Tehran, *Arjmand*. (Persian) [Doi:10.1037/10805-000]
- Damirchi, S., & Asadi Shishegaran, S. (2016). Effectiveness of Social-Emotional Skills Program on Social Problem-Solving and Anger Control in Veterans' Children. *Iranian Journal of War and Public Health*, 8(4), 209-215.(Persian) <http://ijwph.ir/article-1-595-en.html>
- Delavar, A. (2015). Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences. *Tehran: Roshd Publication*.(Persian) <https://www.adinehbook.com/gp/product/9646115179>
- Dostál, J. (2015). Theory of problem solving. *Procedia-social and behavioral sciences*, 174, 2798-2805. [Doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.970]
- Ganjeh, S. A. R., Dehestani, M., & Zadeh Mohammadi, A. (2013). Comparison of effectiveness of problem-solving skills and emotional intelligence training on decreasing aggression in male high school students. *Knowledge Research Applied Psychology*, 14(52), 38-50.(Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ID=337506>
- Haroon Rashid, H., & Abdepour Sabzghabaei, E. (2020). Effectiveness of problem-solving skill training on assertive and shy students with learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 9(4), 133-152. (Persian) [Doi:10.22098/JLD.2020.958]
- Kaya, F., & Buzlu, S. (2016). Effects of aggression replacement training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729-735. [Doi:10.1016/j.apnu.2016.07.001]
- Kazdin, A. E. (2001). Behavior modification in applied settings. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06932-000>
- Khakpoor, M., & AflakiFard, H. (2015). Investigating the effectiveness of teaching problem-solving skill and making-decision on controlling anger and anxiety among Female Students of first grade high school, second course. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 2(4), 156-174.(Persian) <http://noo.rs/2Cajk>
- Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of experimental criminology*, 1(4), 451-476. [Doi:10.1007/s11292-005-3541-7]
- 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), 359-365.(Persian) <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-356-en.html>
- Shahba, S., & Allahviridiyani, K. (2013). Comparative study of problem-solving and emotional intelligence on decreasing of third grade girl students' aggression of the rajaee guidance school of tehran. *Procedia-social and behavioral sciences*, 84, 778-780. [Doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.645]
- Sheykholeslami, A., Asadolahi, E., & Mohammadi, N. (2017). Prediction of aggressive of juvenile delinquents with problem solving strategies and communication skills.(Persian) <https://www.sid.ir/en/journal/id=549523>
- Shokoohi-Yekta, M., Zamani, N., & Pourkarimi, J. (2015). Effects of problem-solving instruction on improving social skills and decreasing behavioral problems: a single subject study on slow-learner students. *Journal of Psychological Studies*, 10(4), 7-32.(Persian) [Doi:10.22051/psy.2015.1784]
- Tajeri, B. (2016). Effectiveness of problem solving training on interpersonal sensitivity & aggression in students. *Journal of School Psychology*, 5(3), 39-55.(Persian) [http://jssp.uma.ac.ir/article\\_462\\_81.html](http://jssp.uma.ac.ir/article_462_81.html)
- Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 265-272. [Doi:10.1016/j.appdev.2008.12.007]