**مقاله پژوهشی**
**مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان**
**دوره ۲۵، مرداد ۱۴۰۵، ۵۴۸-۵۳۳**

# اثربخشی آموزش مهارت حل تعارض بر تکانش‌گری، ادراک تعاملات اجتماعی و نظم‌جویی شناختی‌هیجان دانش‌آموزان دختر: یک مطالعه نیمه‌تجربی

**طیبه یگانه[۱]، فاطمه‌زهرا گلشن[۲]، ناهید ثامتی[۳]، طهامه هموطن[۴]**

**دریافت مقاله: ۱۴۰۵/۰۲/۲۳ ارسال مقاله به نویسنده جهت اصلاح: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰ دریافت اصلاحیه از نویسنده: ۱۴۰۵/۰۵/۱۴ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۰۵/۱۸**

**چکیده**

**زمینه و هدف:** ضعف در مدیریت تعارضات بین‌فردی در نوجوانی، منجر به شکل‌گیری چرخه‌ای معیوب از سوءگیری در ادراک نشانه‌های اجتماعی، نقص در نظم‌جویی شناختی‌هیجان و بروز واکنش‌های تکانشی می‌شود. هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل تعارض بر تکانش‌گری، ادراک تعاملات اجتماعی و نظم‌جویی شناختی‌هیجان دانش‌آموزان بود.

**مواد و روش‌ها:** پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. تعداد ۳۴ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۱۷ نفر) و گواه (۱۷ نفر) قرار داده شدند. گروه آزمایش ۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت حل تعارض را دریافت نمود، در این مدت گروه گواه در لیست انتظار قرار داشت. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات شامل مقیاس تکانش‌گری، پرسش‌نامه ادراک تعامل اجتماعی و مقیاس نظم‌جویی شناختی‌هیجان بودند. داده‌ها با استفاده از آنالیز کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شد.

**یافته‌ها:** آموزش مهارت حل تعارض در گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری موجب کاهش در تکانش‌گری ($F=۱۱۰/۹۳۰$، $\eta^2=۰/۷۸۲$، $P<۰/۰۰۱$)، ادراک منفی تعاملات اجتماعی ($F=۴۶/۳۴۸$، $\eta^2=۰/۵۹۹$، $P<۰/۰۰۱$) و نمره راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان ($F=۴۱۱/۹۰۳$، $\eta^2=۰/۹۳۰$، $P<۰/۰۰۱$) شد. هم‌چنین، مداخله مذکور باعث افزایش در نمره ادراک مثبت تعامل اجتماعی ($F=۱۳۸/۱۴۶$، $\eta^2=۰/۸۱۷$، $P<۰/۰۰۱$) و راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان ($F=۳۹۰/۳۳۳$، $\eta^2=۰/۹۲۶$، $P<۰/۰۰۱$) در گروه آزمایش شد.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌ها اثربخشی آموزش حل تعارض را بر متغیرهای مورد مطالعه نشان داد. با توجه به محدودیت‌ها، استفاده محتاطانه از این آموزش در برنامه‌های ارتقاء سلامت روان دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش مهارت حل تعارض، ادراک تعاملات اجتماعی، تکانش‌گری، دانش‌آموزان، نظم‌جویی شناختی هیجان

**ارجاع:** یگانه ط، گلشن ف‌ز، ثامتی ن، هموطن ط. اثربخشی آموزش مهارت حل تعارض بر تکانش‌گری، ادراک تعاملات اجتماعی و نظم‌جویی شناختی‌هیجان دانش‌آموزان دختر: یک مطالعه نیمه تجربی. سال ۱۴۰۵، دوره ۲۵، شماره ۵، صفحات: ۵۴۸-۵۳۳.

۱- استادیار گروه مشاوره و آموزش خانواده، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران
۲- دانشجو کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۳- (نویسنده مسئول) استادیار، گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
تلفن: ۹۱۲۵۴۷۴۷۸۵، پست الکترونیکی: n.sameti@cfu.ac.ir
۴- استادیار، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]
[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]

## مقدمه

سلامت روان دانش‌آموزان در دوره نوجوانی، ارتباط تنگاتنگی با کیفیت روابط بین‌فردی و نحوه رویارویی با چالش‌های این سنین دارد (۲-۱). یکی از اجتناب‌ناپذیرترین این چالش‌ها، تعارضات بین‌فردی است که اگر به شکلی سازنده مدیریت شود، مانع از تنش روانی شده و بستر رشد فردی را فراهم می‌کند (۴، ۳). از آن‌جا که ادراک نوجوان از موقعیت، نقش اساسی در واکنش‌های او دارد، تجهیز دانش‌آموزان به «مهارت حل تعارض» برای مدیریت این موقعیت‌ها ضروری است (۵).

فقدان مهارت‌های حل تعارض در دوره نوجوانی، عمدتاً به دو شکل «رفتارهای تکانشی» و «سوگیری در ادراک تعاملات اجتماعی» بروز می‌یابد. از یک سو، تکانش‌گری با تضعیف بازداری شناختی و تصمیم‌گیری منطقی (۶)، نوجوان را مستعد اقدامات نسنجیده کرده و احتمال بروز رفتارهای پرخطر و قلدری را افزایش می‌دهد (۷ ،۶). از سوی دیگر، از آن‌جا که شناخت‌ها و رفتارهای فرد به شدت متأثر از بستر روابط اوست، ادراک‌های منفی و تحریف‌شده از نشانه‌های اجتماعی می‌تواند چرخه معیوبی از خشم و تعارض ایجاد کند. استمرار این ادراک‌های نادرست در محیط مدرسه، خطر شکل‌گیری الگوهای ناسازگارانه و بلندمدت در تعاملات همسالان را در پی دارد (۷).

زیربنای مشترک تمامی این چالش‌ها (مدیریت تعاملات، کنترل تکانش‌گری و حل تعارض)، توانایی فرد در نحوه تنظیم هیجانات است. سازه نظم‌جویی شناختی‌هیجان ( Cognitive emotion regulation) که به توانایی فهم، تعدیل و ابراز تجارب هیجانی اشاره دارد، عاملی تعیین‌کننده در سلامت روانی نوجوان محسوب می‌شود (۸). اختلال در این ساز و کار، ارتباط مستقیمی با افت عملکرد اجتماعی دارد؛ به‌گونه‌ای که ضعف در تنظیم هیجان، ضمن مختل کردن تعاملات همسالان، احتمال بروز رفتارهای پرخاشگرانه و تکانشی را به شدت افزایش می‌دهد (۹). ازاین‌رو، تنظیم مؤثر هیجان می‌تواند به عنوان هسته مرکزی در مدیریت سازنده تعارضات بین‌فردی و مهار پاسخ‌های تکانشی عمل کند (۹، ۸).

در همین راستا و همسو با مبانی نظری یادشده، شواهد تجربی متعددی نیز اثربخشی آموزش حل تعارض را بر متغیرهای روان‌شناختی تأیید کرده‌اند. در حیطه کنترل تکانش‌گری و تنظیم هیجان، پژوهش‌گران (۱۰، ۵) نشان داده‌اند که مهارت‌های حل تعارض با کنترل مؤثرتر هیجانات و کاهش تکانش‌گری مرتبط است؛ یافته‌هایی که در مطالعات دیگری نیز (۱۳-۱۱) مورد تأیید قرار گرفته و نشان می‌دهند این آموزش‌ها نقش معنی‌داری در بهبود نظم‌جویی شناختی‌هیجان نوجوانان دارند. از سوی دیگر، در حوزه بهبود کیفیت روابط، برخی مطالعات نشان داده‌اند که ارتقاء مهارت‌های حل تعارض به بهبود ادراک تعاملات اجتماعی، افزایش رفتارهای سازگارانه و کاهش تنش‌های بین‌فردی در محیط‌های آموزشی می‌انجامد (۱۷-۱۴).

با توجه به پیامدهای مخرب چالش‌های یادشده در دوره نوجوانی، ضرورت به‌کارگیری مداخلات ساختاریافته‌ای نظیر «آموزش مهارت حل تعارض» بیش از پیش احساس می‌شود. مرور پیشینه نشان می‌دهد با وجود تأیید اثربخشی این آموزش‌ها، مطالعات گذشته غالباً متغیرها را به صورت مجزا بررسی کرده‌اند؛ درحالی‌که بروز رفتار در موقعیت‌های تعارضی، یک زنجیره به‌هم پیوسته است. بر پایه مدل پردازش اطلاعات اجتماعی نوجوان ابتدا نشانه‌های محیطی را تفسیر می‌کند (ادراک تعاملات)، سپس هیجانات برانگیخته‌شده را پردازش می‌نماید (نظم‌جویی شناختی) و در نهایت واکنش نشان می‌دهد (تکانش‌گری) (۱۸). نوآوری


CCBY-NC.4.0 DEED

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]
[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]

پژوهش حاضر در ارزیابی اثربخشی آموزش حل تعارض بر این «چرخه کامل پردازش روانی-رفتاری» است. در این راستا انتظار می‌رود، آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان با اصلاح سوگیری‌های شناختی، راهبردهای کارآمدتر تنظیم هیجان را جایگزین واکنش‌های تکانشی نماید. افزون بر این، با توجه به ماهیت رابطه‌ای و پنهان‌تر تعارضات در دختران نوجوان (۱۹)، بررسی این چرخه در این گروه می‌تواند الگویی دقیق‌تر برای مداخلات آموزشی فراهم آورد. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل تعارض بر تکانش‌گری، ادراک تعاملات اجتماعی و نظم‌جویی شناختی‌هیجان دانش‌آموزان دختر انجام شد.

## مواد و روش‌ها

این پژوهش از لحاظ هدف یک مطالعه کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها از نوع شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۲ شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G*Power نسخه ۳،۱،۹،۷ و با در نظر گرفتن سطح معنی‌داری ۰/۰۵، توان آزمون ۰/۸۰ و اندازه اثر ۰/۵۲، حداقل ۳۲ نفر محاسبه شد. اندازه اثر مورد انتظار با توجه به اندازه اثر گزارش شده در مطالعه پیشین درباره آموزش حل تعارض در دانش‌آموزان در نظر گرفته شد (۲۰). در نهایت، تعداد ۳۴ نفر به شیوه در دسترس انتخاب شدند و سپس به روش تصادفی ساده (از طریق قرعه‌کشی اسامی)، ۱۷ نفر در گروه آزمایش و ۱۷ نفر در گروه گواه جای‌دهی شدند.

ملاک‌های ورود شامل رضایت آگاهانه والدین و دانش‌آموز، عدم ابتلاء به اختلال‌های روان‌شناختی و مصرف داروهای روان‌پزشکی بر اساس اطلاعات موجود در پرونده موجود در مدرسه، عدم سابقه شرکت در آموزش‌های مشابه بر اساس گزارش دانش‌آموز و والدین بود. ملاک‌های خروج شامل عدم تمایل به ادامه همکاری و سه جلسه غیبت بود. از ملاحظات اخلاقی پژوهش رازداری کامل، داشتن آزادی مشارکت‌کنندگان جهت انصراف از مطالعه، استفاده از داده‌ها فقط در جهت اهداف پژوهش و تحلیل آن‌ها به صورت کلی بود. اطلاعات این پژوهش با کد اخلاق IR.IAU.TMU.REC.1404.324 در کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران ثبت شده است.

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ثبت شده شامل سن، پایه تحصیلی و ملیت بود. هم‌چنین، از نظر ویژگی‌های مرتبط با وضعیت سلامت، سابقه ابتلاء به اختلال‌های روان‌شناختی و مصرف داروهای روان‌پزشکی بر اساس اطلاعات موجود در پرونده مدرسه و گزارش دانش‌آموزان بررسی شد.

مقیاس تکانش‌گری Barratt ( Barratt Impulsiveness Scale; BIS): در این پژوهش از یازدهمین ویراست مقیاس تکانش‌گری Barratt استفاده شد. این مقیاس توسط Patton و همکاران در سال ۱۹۹۵ در قالب ۳۰ گویه جهت سنجش میزان تکانشگری تدوین شده است. در این پرسش‌نامه گزاره‌ها در طیف لیکرت چهار درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۴) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر نمره در آن ۱۲۰ است. نمرات بیشتر نشان دهنده سطح بالاتر تکانش‌گری است (۲۱). پژوهش‌گران داخلی، روایی و اعتبار این مقیاس را بررسی کردند و ضریب آلفای کرونباخ کل را ۰/۸۳ و پایایی بازآزمایی را ۰/۷۷ گزارش نمودند (۲۲). هم‌چنین، ساختار عاملی آن در مطالعه ای مورد تأیید قرار گرفته است (۲۳). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل تکانش‌گری برابر با ۰/۷۱ به دست آمد.

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]


CCBY-NC.4.0 DEED

آزمون خودگویی‌های تعامل اجتماعی ( Social Interaction Self-Statement Test; SISST): این پرسش‌نامه توسط Glass و همکاران، در قالب ۳۰ سؤال جهت سنجش نوع ادراک افراد از تعامل اجتماعی با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای طراحی شده است (۲۴). این پرسش‌نامه دارای دو مؤلفه ادراک منفی تعامل اجتماعی و ادراک مثبت تعامل اجتماعی است (۲۵). سؤالات ادراک منفی تعامل اجتماعی شامل ۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۶ و ۲۹ می‌باشد. هم‌چنین سؤالات ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۳۰ مؤلفه ادراک مثبت تعامل اجتماعی را دربر می‌گیرند و نشان‌گر تمایلات و ادراک مثبت افراد از تعاملات اجتماعی می باشند (۲۶). نمره کل بالاتر نشان‌گر ادراک مثبت تعامل اجتماعی و نمره کل پایین‌تر نشانگر ادراک منفی تعامل اجتماعی افراد می‌باشد. حداقل امتیاز در هر یک از مؤلفه‌ها ۱۵ و حداکثر آن ۷۵ می‌باشد. Miller و Lefcourt ضریب آلفای کرونباخ را در اجرای گوناگون از ۰/۸۶ تا ۰/۹۱ به‌دست آوردند و نیز روایی افتراقی، روایی سازه و روایی همگرایی آن را تأیید کردند (۲۷). این مقیاس دارای ثبات بالایی است و با استفاده از روش آزمون مکرر در یک فاصله دو ماهه عدد ۰/۹۶ و یک ماهه ۰/۸۴ به‌دست آمده است (۲۸). در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه ادراک مثبت تعامل اجتماعی ۰/۸۹ و برای مؤلفه ادراک منفی تعامل اجتماعی ۰/۸۳ به‌دست آمد.

پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی‌هیجان ( Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; CERQ): پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی‌هیجان Garnefski یک پرسش‌نامه خودگزارشی شامل ۳۶ ماده‌ای است که به منظور ارزیابی راهبردهای شناختی که هر فرد بعد از تجربه رخدادهای تهدیدکننده یا استرس‌های زندگی به‌کار می‌برد ابداع شده است. این پرسش‌نامه دارای دو مؤلفه راهبردهای سازگارانه و راهبردهای ناسازگارانه می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز (۰) تا تقریباً همیشه (۴) قرار دارد. نمرات بالاتر در هر مؤلفه نشان دهنده میزان بیشتر استفاده از آن راهبرد در مقابله با وقایع تنش‌زا و تهدیدکننده است (۲۹). مطالعه‌ای داخلی، ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ گزارش نموده که نشان دهنده اعتبار این ابزار است (۳۰). هم‌چنین، پژوهش‌گران ضریب همبستگی بین مؤلفه‌ها را نسبتاً بالا گزارش کرده و تحلیل عاملی ساختار پرسش‌نامه را تأیید کرده‌اند (۳۰). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به‌دست آمد.

برنامه آموزشی مهارت حل تعارض: در این پژوهش، مداخله آزمایشی بر اساس «بسته آموزش مهارت حل تعارض» Azizi Shamami و همکاران (۲۰) اجرا گردید. این برنامه با تلفیق مؤلفه‌های شناختی و اجتماعی طراحی شده و بنیان نظری آن بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی استوار است. در بعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی در پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی، از مدل تفکر منطقی-هیجانی Ellis استفاده شد تا دانش‌آموزان توانایی شناسایی باورهای ناکارآمد و جایگزینی آن‌ها با اسنادهای انطباقی را کسب کنند. در بعد اجتماعی و رفتاری نیز، ، با تمرکز بر مدل Thomas–Kilmann و دسته‌بندی پنج‌گانه سبک‌های مدیریت تعارض شامل رقابت، همکاری، مصالحه، سازگاری و اجتناب (۳۱)، مهارت‌های کلیدی نظیر ادراک مثبت از دیگران، مدیریت همیارانه تعارض و مذاکره آموزش داده شد. محتوای جلسات آموزشی در قالب ۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تدوین و اجرا گردید که خلاصه ساختار آن در جدول ۱ ارائه شده است.


CCBY-NC.4.0 DEED
[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]
[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]

*جدول ۱- خلاصه محتوای برنامه آموزش مهارت حل تعارض (۲۰)*

| جلسه | هدف جلسه | محتوا | مدت زمان |
|---|---|---|---|
| **اول** | معرفی اعضاء، آشنایی اعضاء با لزوم تقویت مهارت‌های شناختی و هیجانی، توانمندشدن اعضاء در زمینه شناخت هیجانات فردی | تشریح لزوم تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی پیش از قرارگیری در موقعیت‌های پر تنش<br>تعریف هیجانات و افکار-با تأکید بر توانایی شناخت و تفکیک افکار از هیجانات | ۹۰ دقیقه |
| **دوم** | آموزش مدیریت هیجانات | آموزش رابطه بین هیجانات حاصل از رویارویی با رخدادهای منفی و نظام باورهای فرد بر مبنای مدل پیشنهادی Ellis (ABCDE)<br>بررسی مثال‌های ارائه شده | ۹۰ دقیقه |
| **سوم** | آشنایی افراد با انواع اسنادها توانمندی در به کارگیری اسنادهای سازنده | آموزش انواع اسنادها<br>آموزش فن مجادله با افکار منفی به کمک چهار اصل: گردآوری شواهد-تفسیرهای جایگزین-اجتناب از فاجعه پنداری-تدوین نقشه حمله | ۹۰ دقیقه |
| **چهارم** | آشنایی با ماهیت تعارضات بین فردی<br>غنی سازی روابط بین فردی از طریق انتخاب اهداف برد -برد در روابط اجتماعی | توجیه پدیدآیی اجتناب ناپذیر تعارضات بین فردی در تعاملات اجتماعی و مفید بودن تعارضات در صورت مواجهه صحیح با آن<br>معرفی چهار نوع هدف:<br>برد-باخت<br>باخت-باخت<br>باخت-برد<br>برد-برد | ۹۰ دقیقه |
| **پنجم** | آشنایی با مراحل ایجاد تعارضات بین فردی غیرسودمند<br>شناخت گام‌های حل همیارانه تعارضات<br>یادگیری مهارت انجام مذاکره | معرفی مراحل ایجاد تعارضات بین فردی منفی بر مبنای نظر جانسون (۱۹۸۶)<br>معرفی مراحل قدم به قدم حل تعارضات بین فردی بر مبنای نظر دسی (۲۰۱۰) از طریق استفاده از فن مذاکره | ۹۰ دقیقه |
| **ششم** | مرور و جمع بندی آموخته‌ها | استحکام آموخته‌ها از طریق روش ایفای نقش<br>تمرین عملی مهارت‌های آموخته شده | ۹۰ دقیقه |

داده‌های گردآوری‌شده پس از کدگذاری، با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد. برای مقایسه میانگین سن از آزمون t مستقل و برای مقایسه متغیرهای طبقه‌ای از آزمون مجذور کای استفاده شد. برای بررسی اثر هم‌زمان آموزش مهارت حل تعارض بر مجموعه متغیرهای تکانش‌گری، ادراک مثبت و منفی تعامل اجتماعی و راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. پس از معنی‌دار شدن اثر چندمتغیره گروه، به‌منظور بررسی جداگانه محل تفاوت‌ها، پنج تحلیل کوواریانس یک‌متغیره در متن مانکوا، به‌صورت جداگانه

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]


CCBY-NC.4.0 DEED

انجام شد. در هر تحلیل، نمره پس‌آزمون متغیر مربوطه به‌عنوان متغیر وابسته، عضویت گروه به‌عنوان عامل بین‌گروهی و نمره پیش‌آزمون متناظر به‌عنوان متغیر هم‌پراش وارد مدل شد. برای کنترل احتمال افزایش خطای نوع اول در آزمون‌های یک‌متغیره، اصلاح Bonferroni اعمال و سطح معنی‌داری تعدیل‌شده برابر با ۰/۰۱ در نظر گرفته شد.

## نتایج

در پژوهش حاضر، ۳۴ دانش‌آموز دختر شرکت داشتند که ۱۷ نفر در گروه آزمایش و ۱۷ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. به‌منظور بررسی مشابهت ویژگی‌های پایه دو گروه، متغیرهای جمعیت‌شناختی شامل سن، پایه تحصیلی و ملیت در گروه‌های آزمایش و گواه مقایسه شدند و نتایج در جدول ۲ ارائه شده است. بر اساس جدول ۲، میانگین سن دانش‌آموزان گروه آزمایش برابر با ۱۶/۷۵ سال با انحراف استاندارد ۰/۸۵ و میانگین سن گروه گواه برابر با ۱۶/۸۵ سال با انحراف استاندارد ۰/۹۲ بود. نتایج آزمون t مستقل نشان داد که دو گروه از نظر میانگین سنی تفاوت معنی‌داری نداشتند (t=-۰/۳۶، P=۰/۷۲۰). هم‌چنین، توزیع دو گروه از نظر پایه تحصیلی ($\chi^2$=۰/۱۸۲، P=۰/۹۱۳) و از نظر ملیت ($\chi^2$=۰/۱۱۸، P=۰/۷۳۲) تفاوت معنی‌داری نداشت. بنابراین، دو گروه از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بررسی‌شده قابل مقایسه بودند.

***جدول ۲- مقایسه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه آزمایش و گواه در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵***

| متغیر | دسته | گروه آزمایش (n=۱۷) تعداد (درصد) | گروه گواه (n=۱۷) تعداد (درصد) | مقدار P |
|---|---|---|---|---|
| پایه تحصیلی | دهم | ۶ (۳۵/۳) | ۶ (۳۵/۳) | ۰/۹۱۳ |
| | یازدهم | ۶ (۳۵/۳) | ۵ (۲۹/۴) | |
| | دوازدهم | ۵ (۲۹/۴) | ۶ (۳۵/۳) | |
| ملیت | ایرانی | ۸ (۴۷/۱) | ۹ (۵۲/۹) | ۰/۷۳۲ |
| | تبعه افغانستان | ۹ (۵۲/۹) | ۸ (۴۷/۱) | |

***آزمون مجذور کای، P<۰/۰۵/اختلاف معنی‌دار***

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و گواه در جدول ۳ ارائه شده است. با توجه به جدول ۳، بررسی میانگین‌های گروه آزمایش نشان داد که میانگین نمره تکانش‌گری از ۶۵/۴۱ در پیش‌آزمون به ۵۷/۵۳ در پس‌آزمون کاهش یافت. در متغیر ادراک تعامل اجتماعی نیز میانگین ادراک مثبت از ۳۹/۱۸ به ۴۱/۷۶ افزایش یافت، در حالی‌که میانگین ادراک منفی از ۳۴/۸۸ به ۳۳/۲۴ کاهش پیدا کرد. هم‌چنین، میانگین راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان از ۵۷/۰۰ در پیش‌آزمون به ۶۴/۲۹ در پس‌آزمون افزایش یافت و میانگین راهبردهای ناسازگارانه از ۵۱/۱۷ به ۴۶/۴۷ کاهش پیدا کرد. در مقابل، میانگین‌های گروه گواه در فاصله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تغییر محسوسی نشان ندادند.

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]


CCBY-NC.4.0 DEED

***جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه گواه و آزمایش در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵***

| ردیف | متغیر | مرحله | گواه (n=۱۷) میانگین | انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی | آزمایش (n=۱۷) میانگین | انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | تکانش‌گری | پیش‌آزمون | ۶۵/۱۸ | ۱/۵۵ | ۰/۴۶۶ | -۰/۵۹۴ | ۶۵/۴۱ | ۲/۰۳ | -۰/۰۸۳ | -۰/۵۵۶ |
| | | پس‌آزمون | ۶۵/۲۹ | ۲/۸۸ | -۰/۶۱۵ | -۰/۲۳۷ | ۵۷/۵۳ | ۲/۸۰ | ۰/۱۶۶ | ۰/۱۸۷ |
| ۲ | ادراک مثبت تعاملات اجتماعی | پیش‌آزمون | ۳۹/۰۶ | ۲/۶۵ | -۰/۴۷۹ | ۰/۲۴۱ | ۳۹/۱۸ | ۳/۳۴ | -۰/۲۶۵ | -۱/۲۱۲ |
| | | پس‌آزمون | ۳۸/۸۸ | ۲/۵۹ | -۰/۲۴ | ۰/۳۸ | ۴۱/۷۶ | ۲/۹۰ | -۰/۴۸ | -۱/۰۵ |
| ۳ | ادراک منفی تعاملات اجتماعی | پیش‌آزمون | ۳۴/۷۱ | ۲/۸۶ | ۰/۲۰۹ | -۰/۷۵۹ | ۳۴/۸۸ | ۳/۱۰ | -۰/۰۴۷ | -۱/۲۵۵ |
| | | پس‌آزمون | ۳۴/۴۷ | ۲/۵۷ | ۰/۰۵۱ | -۰/۷۴۱ | ۳۳/۲۴ | ۲/۶۵ | ۰/۲۱۳ | -۱/۰۲۰ |
| ۴ | راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان | پیش‌آزمون | ۵۸/۰۰ | ۳/۱۲ | ۰/۰۷۰ | ۰/۵۹۶ | ۵۷/۰۰ | ۴/۷۹ | ۰/۲۰۸ | ۰/۷۰۷ |
| | | پس‌آزمون | ۵۷/۲۹ | ۲/۴۸ | ۰/۰۵۰ | -۰/۲۷۷ | ۶۴/۲۹ | ۴/۹۴ | ۰/۲۳۶ | ۰/۳۵۸ |
| ۵ | راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان | پیش‌آزمون | ۵۰/۷۶ | ۳/۴۹ | -۰/۰۶۷ | -۱/۰۴۸ | ۵۱/۱۷ | ۳/۴۳ | -۰/۵۳۸ | ۰/۱۲۷ |
| | | پس‌آزمون | ۵۱/۴۱ | ۳/۲۹ | ۰/۰۳۷ | -۱/۳۰۰ | ۴۶/۴۷ | ۳/۱۲ | -۰/۷۷۶ | ۰/۴۹۷ |

پیش از انجام آزمون‌های استنباطی، پیش‌فرض‌های لازم بررسی گردید. با توجه به حجم نمونه، از آزمون Shapiro-Wilk برای بررسی توزیع نمرات پس‌آزمون استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد توزیع نمرات تکانش‌گری (W=۰/۹۵۳، P=۰/۱۵۱)، ادراک مثبت تعامل اجتماعی (W=۰/۹۴۴، P=۰/۰۸۰)، ادراک منفی تعامل اجتماعی (W=۰/۹۴۶، P=۰/۰۹۶)، راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان (W=۰/۹۵۹، P=۰/۲۲۳)، و راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان (W=۰/۹۶۹، P=۰/۴۲۶)، انحراف معنی‌داری از توزیع نرمال نداشت. با توجه به این‌که سطح معنی‌داری آزمون Shapiro-Wilk در تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ بود، توزیع نمرات متغیرهای پژوهش انحراف معنی‌داری از توزیع نرمال نداشت.

نتایج آزمون Levene نیز نشان داد فرض همگنی واریانس خطاها برای تکانش‌گری ($F_{(۱، ۳۲)}$=۰/۲۸۳، P=۰/۵۹۹)، ادراک مثبت تعامل اجتماعی ($F_{(۱، ۳۲)}$=۰/۲۹۶، P=۰/۵۹۰)، ادراک منفی تعامل اجتماعی ($F_{(۱، ۳۲)}$=۰/۰۰۱، P=۰/۹۷۴)، راهبردهای سازگارانه ($F_{(۱، ۳۲)}$=۱/۷۲۵، P=۰/۱۹۸)، و راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان ($F_{(۱، ۳۲)}$=۰/۲۰۶، P=۰/۶۵۳) برقرار بود. بنابراین، فرض همگنی واریانس خطاها در تمام متغیرها تأیید شد. هم‌چنین، نتایج بررسی تعامل عضویت گروه و نمرات پیش‌آزمون نشان داد که اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنی‌دار نبود، به‌طوری‌که سطح معنی‌داری اثر تعاملی در متغیر تکانش‌گری برابر با (P=۰/۹۱۰)، در متغیر ادراک مثبت تعاملات اجتماعی این مقدار برابر با (P=۰/۱۵۶)، در متغیر ادراک منفی تعاملات اجتماعی برابر (P=۰/۴۳۹)، در متغیر راهبردهای سازگارانه نظم جویی شناختی هیجان برابر با (P=۰/۲۸۸)، و در متغیر راهبردهای ناسازگارانه نظم جویی شناختی هیجان برابر با (P=۰/۶۵۷) بود. بنابراین، پیش‌فرض

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]



CCBY-NC.4.0 DEED

همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار بود (P>۰/۰۵). هم‌چنین، برای بررسی همگنی ماتریس‌های کواریانس دو گروه، از آزمون Box's M استفاده شد. با توجه به عدم معنی‌داری آزمون Box's M (Box's M=۸/۸۹۳ ،F=۰/۴۹۲ ،P=۰/۹۴۶)؛ بنابراین فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس دو گروه رد نشد.

برای بررسی اثر کلی آموزش مهارت حل تعارض بر مجموعه متغیرهای وابسته، پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. نتایج آزمون اثر پیلایی نشان داد اثر چندمتغیره عضویت گروه معنی‌دار بود ($F_{(۵، ۲۳)}$=۶۶/۰۵۵، V=۰/۹۳۵، $\eta^2$=۰/۹۳۵، P<۰/۰۰۱). هم‌چنین، نتیجه آزمون لامبدای ویلکز نیز این یافته را تأیید کرد ($F_{(۵، ۲۳)}$=۶۶/۰۵۵، Λ=۰/۰۶۵، $\eta^2$=۰/۹۳۵، P<۰/۰۰۱). بنابراین، پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین دو گروه آزمایش و گواه از نظر ترکیب خطی تکانش‌گری، ادراک مثبت و منفی تعامل اجتماعی و راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. مقدار اندازه اثر چندمتغیره بر اساس مجذور اتا برابر با ۰/۹۳۵ به‌دست آمد که نشان‌دهنده اثر بزرگ عضویت گروه بر مجموعه پیامدهای پژوهش است. به عبارت دیگر، ۹۳/۵ درصد از واریانس ترکیب خطی متغیرهای وابسته (تکانش‌گری، ادراک مثبت و منفی تعامل اجتماعی و راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان) پس از کنترل پیش‌آزمون، توسط عضویت گروه تبیین می‌شود.

پس از معنی‌دارشدن اثر چندمتغیره گروه، برای تعیین متغیرهایی که در آن‌ها تفاوت معنی‌داری بین دو گروه وجود داشت، پنج تحلیل کوواریانس یک‌متغیره (در متن مانکوا) به‌صورت جداگانه انجام شد (جدول ۴). در هر تحلیل، نمره پس‌آزمون متغیر مربوطه به‌عنوان متغیر وابسته، عضویت گروه به‌عنوان عامل بین‌گروهی و نمره پیش‌آزمون متناظر به‌عنوان متغیر هم‌پراش وارد مدل شد. با توجه به انجام پنج آزمون یک‌متغیری، اصلاح Bonferroni اعمال و سطح معنی‌داری ملاک برابر با ۰/۰۱ در نظر گرفته شد.

نتایج جدول ۴ نشان داد پس از کنترل نمره پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمره پس‌آزمون تکانش‌گری معنی‌دار بود ($F_{(۱، ۳۱)}$=۱۱۰/۹۳۰، $\eta^2$=۰/۷۸۲، P<۰/۰۰۱). با توجه به کاهش میانگین تکانش‌گری در گروه آزمایش (جدول ۳)، این یافته نشان می‌دهد آموزش مهارت حل تعارض با کاهش تکانش‌گری دانش‌آموزان همراه بوده است. مقدار مجذور اتا حاکی از آن است که حدود ۷۸ درصد از تغییرات (کاهش) نمرات تکانش‌گری ناشی از شرکت در جلسات آموزش مهارت حل تعارض بوده است.

هم‌چنین، اثر گروه بر ادراک مثبت تعامل اجتماعی ($F_{(۱، ۳۱)}$=۱۳۸/۱۴۶، $\eta^2$=۰/۸۱۷، P<۰/۰۰۱) و ادراک منفی تعامل اجتماعی ($F_{(۱، ۳۱)}$=۴۶/۳۴۸، $\eta^2$=۰/۵۹۹، P<۰/۰۰۱) معنی‌دار بود. بررسی میانگین‌ها در جدول ۳ نشان داد که در گروه آزمایش، ادراک مثبت تعامل اجتماعی افزایش و ادراک منفی تعامل اجتماعی کاهش یافته است. اندازه اثر به‌دست آمده نشان می‌دهد که حدود ۸۲ درصد از تغییرات ادراک مثبت تعامل اجتماعی و حدود ۶۰ درصد از تغییرات ادراک منفی تعامل اجتماعی تحت تأثیر مداخله آموزشی بوده است.

در راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان نیز پس از کنترل نمره پیش‌آزمون، اثر گروه معنی‌دار بود ($F_{(۱، ۳۱)}$=۳۹۰/۳۳۳، $\eta^2$=۰/۹۲۶، P<۰/۰۰۱). هم‌چنین، اثر گروه بر راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان معنی‌دار به دست آمد ($F_{(۱، ۳۱)}$=۴۱۱/۹۰۳، $\eta^2$=۰/۹۳۰، P<۰/۰۰۱). بر اساس جدول ۳،


CCBY-NC.4.0 DEED
[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]
[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]

آموزش مهارت حل تعارض با افزایش راهبردهای سازگارانه و کاهش راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان همراه بوده است. اندازه اثر به‌دست آمده نشان می‌دهد که حدود ۹۳ درصد از تغییرات راهبردهای سازگارانه و ۹۳ درصد از تغییرات راهبردهای ناسازگارانه تحت تأثیر مداخله آموزشی بوده است. در مجموع، تمامی آزمون‌های یک‌متغیره در سطح تعدیل‌شده Bonferroni معنی‌دار بودند و مقادیر مجذور اتا نشان دادند که اثر گروه بر تمام متغیرهای مورد بررسی در محدوده بزرگ قرار داشت.

***جدول ۴- نتایج تحلیل‌های کوواریانس یک‌متغیره در متن مانکوا جهت بررسی اثر گروه بر متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵***

| ردیف | متغیر وابسته | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | مقدار P | مجذور اتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | تکانش‌گری | پیش‌آزمون | ۱۰۸/۲۵۳ | ۱ | ۱۰۸/۲۵۳ | ۲۲/۱۵۴ | < ۰/۰۰۱ | |
| | | گروه | ۵۴۲/۱۱ | ۱ | ۵۴۲/۱۱ | ۱۱۰/۹۳۰ | < ۰/۰۰۱ | ۰/۷۸۲ |
| | | خطا | ۱۵۱/۴۹ | ۳۱ | ۴/۸۸ | | | |
| | | کل | ۷۷۰/۰۰۰ | ۳۳ | | | | |
| ۲ | ادراک مثبت تعامل اجتماعی | پیش‌آزمون | ۲۲۸/۱۰۷ | ۱ | ۲۲۸/۱۰۷ | ۴۸۰/۴۹۱ | < ۰/۰۰۱ | |
| | | گروه | ۶۵/۵۸۳ | ۱ | ۶۵/۵۸۳ | ۱۳۸/۱۴۶ | < ۰/۰۰۱ | ۰/۸۱۷ |
| | | خطا | ۱۴/۷۱۷ | ۳۱ | ۰/۴۷۵ | | | |
| | | کل | ۳۱۳/۴۴۱ | ۳۳ | | | | |
| ۳ | ادراک منفی تعامل اجتماعی | پیش‌آزمون | ۲۰۸/۳۸۱ | ۱ | ۲۰۸/۳۸۱ | ۵۹۱/۹۳۹ | < ۰/۰۰۱ | |
| | | گروه | ۱۶/۳۱۶ | ۱ | ۱۶/۳۱۶ | ۴۶/۳۴۸ | < ۰/۰۰۱ | ۰/۵۹۹ |
| | | خطا | ۱۰/۹۱۳ | ۳۱ | ۰/۳۵۲ | | | |
| | | کل | ۲۳۲/۲۶۵ | ۳۳ | | | | |
| ۴ | راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان | پیش‌آزمون | ۴۷۹/۰۱۰ | ۱ | ۴۷۹/۰۱۰ | ۳۵۳/۱۴۰ | < ۰/۰۰۱ | |
| | | گروه | ۵۲۹/۴۵۸ | ۱ | ۵۲۹/۴۵۸ | ۳۹۰/۳۳۳ | < ۰/۰۰۱ | ۰/۹۲۶ |
| | | خطا | ۴۲/۰۴۹ | ۳۱ | ۱/۳۵۶ | | | |
| | | کل | ۹۰۵/۳۶۴ | ۳۳ | | | | |
| ۵ | راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان | پیش‌آزمون | ۳۰۹/۰۲۱ | ۱ | ۳۰۹/۰۲۱ | ۴۴۹/۰۸۱ | < ۰/۰۰۱ | |
| | | گروه | ۲۸۳/۴۳۸ | ۱ | ۲۸۳/۴۳۸ | ۴۱۱/۹۰۳ | < ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳۰ |
| | | خطا | ۲۱/۳۳۲ | ۳۱ | ۰/۶۸۸ | | | |
| | | کل | ۵۳۷/۸۸۲ | ۳۳ | | | | |

***سطح معنی‌داری تعدیل‌شده بر اساس اصلاح Bonferroni، ۰/۰۱ در نظر گرفته شد.***

## بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت حل تعارض بر تکانش‌گری، ادراک تعامل اجتماعی و نظم‌جویی شناختی‌هیجان در دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت حل تعارض باعث کاهش معنی‌دار نمره کل تکانش‌گری در دانش‌آموزان گروه آزمایش شد. این یافته با پژوهش‌های Boulton و همکارش (۵)، Ahmadi و همکارش (۱۱)، Almost و همکاران (۱۵)، Naderi و همکاران (۲۲) و Ghahremani و همکاران (۳۲) همسو است.


CCBY-NC.4.0 DEED
[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]
[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]

از لحاظ نظری می‌توان این یافته را با استفاده از الگوهای شناختی-رفتاری، نظریه کنترل خود و مدل پردازش اطلاعات اجتماعی تبیین کرد. رفتار تکانشی معمولاً زمانی افزایش می‌یابد که فرد بدون ارزیابی کافی موقعیت و پیامدهای رفتار، به محرک‌های هیجانی یا اجتماعی پاسخ دهد. آموزش حل تعارض با تأکید بر توقف پیش از پاسخ، شناسایی افکار و هیجان‌ها، تحلیل موقعیت و پیش‌بینی پیامدهای راه‌حل‌های مختلف، می‌تواند توانایی بازداری پاسخ‌های فوری را تقویت کند. در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان با استفاده از برنامه آموزشی، شیوه شناسایی باورهای ناکارآمد و مجادله با افکار منفی را آموختند. هم‌چنین، بررسی شواهد، ارائه تفسیرهای جایگزین و اجتناب از فاجعه‌پنداری می‌تواند فاصله میان محرک و پاسخ را افزایش داده و زمینه انتخاب پاسخ سنجیده‌تری را فراهم کرده باشد.

در این راستا بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی (۳۳) و یافته‌های Verhoef و همکاران (۳۴)، پاسخ رفتاری فرد به نحوه رمزگردانی و تفسیر نشانه‌های اجتماعی وابسته است. افراد تکانشگر ممکن است نشانه‌های اجتماعی را به سرعت و بدون بررسی کافی پردازش کرده و نخستین پاسخ در دسترس را انتخاب کنند. ارائه گام‌های شناختی ساختارمند برای شناسایی مسئله، بررسی اهداف، تولید راه‌حل‌های مختلف و ارزیابی پیامدهای هر راه‌حل، می‌تواند این فرایند را اصلاح کرده و از انتخاب پاسخ‌های فوری بکاهد. با توجه به افزایش حساسیت هیجانی و تداوم رشد توانایی‌های کنترلی در دوره نوجوانی، چنین آموزش‌هایی می‌توانند نقش محافظتی در برابر واکنش‌های شتاب‌زده داشته باشند.

هم‌چنین، نتایج نشان داد آموزش مهارت حل تعارض موجب افزایش معنی‌دار ادراک مثبت تعامل اجتماعی و کاهش معنی‌دار ادراک منفی تعامل اجتماعی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شد. این یافته با پژوهش‌های Brinkert (۴)، Kim و Park (۳۵) و Yousefi و همکاران (۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت کیفیت تجربه تعامل اجتماعی فقط به رفتار دیگران وابسته نیست، بلکه تحت تأثیر تفسیر فرد از نشانه‌ها، اهداف و انگیزه‌های طرف مقابل نیز قرار دارد. آموزش حل تعارض با تقویت مهارت‌هایی مانند گوش‌دادن فعال، همدلی، درنظرگرفتن دیدگاه دیگری، مذاکره و انتخاب اهداف برد-برد، می‌تواند نحوه ارزیابی موقعیت‌های اجتماعی را تغییر دهد. دانش‌آموزانی که می‌آموزند تعارض لزوماً به معنای تهدید، بی‌احترامی یا طردشدن نیست، احتمالاً تعاملات اجتماعی را کمتر منفی و خصمانه ارزیابی می‌کنند.

هم‌چنین، تمرین‌های ایفای نقش و تجربه موفق حل تعارض می‌تواند فرصت دریافت بازخورد مثبت و تقویت احساس شایستگی اجتماعی را فراهم کند. بر اساس نظریه شناختی ـ اجتماعی، یادگیری از طریق تجربه مستقیم و مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای آن صورت می‌گیرد و خودکارآمدی یکی از سازه‌های محوری این نظریه است (۳۸). در نتیجه، دانش‌آموزان ممکن است انتظار مثبت‌تری از تعامل با دیگران پیدا کرده و در موقعیت‌های اجتماعی، افکار منفی کمتری را تجربه کنند. این تغییر می‌تواند جایگزینی سوگیری‌های خصمانه با ارزیابی‌های متعادل‌تر و جامعه‌پسندتر را تسهیل کند.

در نهایت، نتایج پژوهش نشان داد آموزش مهارت حل تعارض موجب افزایش معنی‌دار راهبردهای سازگارانه و کاهش معنی‌دار راهبردهای ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی‌هیجان در دانش‌آموزان گروه آزمایش شد. این یافته با پژوهش‌های Boulton و همکارش (۵)، Mayer و همکاران (۱۰)، Dağlı و Araz (۳۷)، Ahmadi و همکارش (۱۱) و Rezaei و همکاران (۱۲) همسو است. حل مؤثر تعارض مستلزم آن است که فرد پیش از واکنش رفتاری، هیجان خود را شناسایی و معنای موقعیت را ارزیابی کند. بر اساس مدل

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]


CCBY-NC.4.0 DEED

فرایندی Gross (۳۸)، تغییر در ارزیابی شناختی موقعیت می‌تواند پیش از شدت‌یافتن پاسخ هیجانی، تجربه و بیان هیجان را تعدیل کند. در برنامه آموزشی حاضر، دانش‌آموزان آموختند افکار منفی خود را شناسایی کنند، شواهد مربوط به آن‌ها را بررسی نمایند، تفسیرهای جایگزین ارائه دهند و از فاجعه‌پنداری اجتناب کنند. این مؤلفه‌ها با راهبردهای سازگارانه‌ای مانند ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری و تمرکز بر برنامه‌ریزی هماهنگ هستند.

از سوی دیگر، آموزش حل تعارض می‌تواند از طریق کاهش تفسیرهای تهدیدآمیز و خودکار، استفاده از راهبردهای ناسازگارانه‌ای مانند نشخوار فکری، فاجعه‌سازی، سرزنش خود و سرزنش دیگران را کاهش دهد. هنگامی که دانش‌آموز قادر باشد مسئله را به گام‌های قابل‌کنترل تقسیم کند و برای آن چند راه‌حل در نظر بگیرد، احتمال درگیری مداوم ذهنی با موقعیت یا بزرگ‌نمایی پیامدهای منفی کاهش می‌یابد. هم‌چنین، تمرین دیدگاه‌پذیری می‌تواند انتساب کامل مسئولیت تعارض به خود یا دیگری را تعدیل کرده و ارزیابی متوازن‌تری از رویداد ایجاد کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به حجم نمونه محدود، نمونه‌گیری در دسترس، محدود بودن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ری، استفاده از ابزارهای خودگزارشی، نبود مرحله پیگیری و کنترل نشدن برخی متغیرهای زمینه‌ای مانند وضعیت اجتماعی-اقتصادی و جو خانوادگی اشاره کرد. هم‌چنین، قرار داشتن گروه گواه در فهرست انتظار، امکان تفکیک کامل اثر اختصاصی مداخله از عوامل مرتبط با حضور در جلسات و تعامل گروهی را محدود می‌سازد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر، در دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی و مناطق مختلف اجرا شوند و دوره‌های پیگیری سه‌ماهه یا شش‌ماهه نیز در نظر گرفته شود. استفاده از ارزیابی‌های چندمنبعی، مانند گزارش والدین و معلمان، و مقایسه مداخله با یک گروه کنترل فعال نیز می‌تواند دقت نتایج را افزایش دهد.

## نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد آموزش مهارت حل تعارض می‌تواند هم‌زمان فرایندهای شناختی، هیجانی و ارتباطی مرتبط با مواجهه نوجوانان با موقعیت‌های بین‌فردی را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، آموزش مهارت حل تعارض می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای چندبعدی در برنامه‌های مشاوره‌ای و پیشگیرانه مدارس مورد توجه قرار گیرد. با این‌حال، تعمیم نتایج با توجه به حجم نمونه محدود، نمونه‌گیری در دسترس، محدود بودن جامعه به دانش‌آموزان دختر و نبود مرحله پیگیری باید با احتیاط انجام شود.

### تشکر قدردانی

نویسندگان از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش مشارکت نمودند تشکر می‌کنند.

**تعارض منافع:** بنا به اظهار نویسندگان، این پژوهش تعارض منافع ندارد.

**حامی مالی:** این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی نداشته است.

**ملاحظات اخلاقی (کد اخلاق):** پژوهش حاضر در کمیته اخلاق پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی با کد IR.IAU.TMU.REC.1404.324 تصویب شده است.

**مشارکت نویسندگان**

- **طراحی ایده:** ناهید ثامتی
- **روش کار:** ناهید ثامتی
- **جمع‌آوری داده:** فاطمه‌زهرا گلشن
- **تجزیه و تحلیل داده‌ها:** فاطمه‌زهرا گلشن
- **نظارت:** ناهید ثامتی، طهامه هموطن
- **مدیریت پروژه:** ناهید ثامتی، طهامه هموطن
- **نگارش-پیش نویس اصلی:** طیبه یگانه
- **نگارش-بررسی و ویرایش:** طیبه یگانه

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]



CCBY-NC.4.0 DEED

# References


1. Hassani M, Yeganeh T, Karimpor K. Representation of the role of smart technologies in the moral development of children with an emphasis on education and upbringing: a systematic meta-synthesis. *J Child Ment Health* 2025; 12(3): 79-100. [Farsi]
2. Yeganeh T. The effectiveness of choice theory training on academic buoyancy and subjective vitality of students. *J Child Ment Health* 2025; 12(1): 54-67. [Farsi]
3. Majidi E, Asgari Dehaghani H, Dehghani M, Samadi M. Investigating the effect of premarital education based on the SYMBIS model on communication skills and conflict resolution skills of fiancés. *Appl Fam Ther J* 2023; 4(5): 492-505. [Farsi]
4. Brinkert R. A literature review of conflict communication causes, costs, benefits and interventions in nursing. *J Nurs Manag* 2010; 18(2): 145-56.
5. Boulton MJ, Macaulay PJR. Helping school students deal with peer provocations and avoid hostile attribution bias with the CATZ cross-age teaching zone intervention. *Int J Bullying Prev* 2025; 7(4): 508-20.
6. Karami M, Alijani F, Pouyamanesh J, Fathi Aghdam G. The mediating role of emotion regulation difficulties in the relationship between impulsivity, novelty seeking, and high-risk behaviors in adolescents. *J Mod Psychol Res* 2025; 20(80): 76-88. [Farsi]
7. Hocker JL, Berry K, Wilmot WW. Interpersonal conflict. 11th ed. New York: McGraw Hill; 2022. p. 205.
8. Ordoni S, Ahi G, Shahabizadeh F, Jafar Tabatabaee TS. Developing a successful intelligence model based on spiritual intelligence with the mediating role of cognitive emotion regulation. *J New Thoughts Educ* 2023; 19(4): 249-67. [Farsi]
9. Mehranizadeh F, Khoshlahjeh Sedgh A. The effectiveness of cognitive rehabilitation on improving working memory, cognitive emotion regulation, and attention deficits in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Rooyesh-e-Ravanshenasi J* 2025; 14(7): 125-34. [Farsi]




CCBY-NC.4.0 DEED

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]

10. Mayer JD, Caruso DR, Salovey P. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emot Rev* 2016; 8(4): 290-300.
11. Ahmadi N, Mousavi MR. The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between conflict resolution skills and impulsivity. *Psychol Res* 2022; 25(3): 41-58. [Farsi]
12. Rezaei A, Mohammadi Z, Hosseini M. The effectiveness of conflict resolution skills training on impulsivity and cognitive emotion regulation of students. *Q J Educ Psychol* 2023; 18(2): 95-112. [Farsi]
13. Hosseini R, Sharifi M. The effect of conflict resolution skills training on emotion control and impulsivity in adolescents with behavioral problems. *J Behav Disord* 2020; 12(3): 59-76. [Farsi]
14. Akbari A, Torabizadeh C, Nick N, Setoodeh G, Ghaemmaghami P. The effects of training female students in emotion regulation techniques on their social problem-solving skills and social anxiety: a randomized controlled trial. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 2025; 19: 3.
15. Almost J, Wolff AC, Stewart-Pyne A, McCormick LG, Strachan D, D'Souza C. Managing and mitigating conflict in healthcare teams: an integrative review. *J Adv Nurs* 2016; 72(7): 1490-505.
16. Avivar-Cáceres S, Prado-Gascó V, Parra-Camacho D. Effectiveness of the FHaCE Up! program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability* 2022; 14(24): 17013.
17. Yousefi E, Moradi H, Jalali N. Predicting cognitive emotion regulation and social interaction based on conflict resolution skills. *J Sch Psychol* 2020; 8(2): 101-18. [Farsi]
18. Pourmaveddat K, Neshat Doost HT, Kajbaf MB, Talebi H. Comparison of social information processing based on Crick and Dodge's social cognitive model in children with and without disruptive mood dysregulation disorder. *Adv Cogn Sci* 2021; 23(2): 33-46. [Farsi]
19. Magram J, Ackerman E, Stafford C, Kennedy TD. Systematic review: intervention strategies for treating relational aggression in female juvenile offenders and at-risk female youth. *JAACAP Open* 2025; 3(1): 56-72.
20. Azizi Shemami M, Shokri O, Poorshahriar Keleshteri H, Sharifi M. The effectiveness of the collaborative interpersonal conflicts resolution skills training program on social goal setting, conflict resolution style and adjustment among girls of middle school. *Social Psychology Research* 2022; 12(47): 139-61. [Farsi]

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]



CCBY-NC.4.0 DEED

21. Patton JH, Stanford MS, Barratt ES. Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *J Clin Psychol* 1995; 51(6): 768-74.
22. Naderi F, Heidari A, Moshkbid Haghighi M. Investigating the relationship of impulsivity, loneliness, and self-esteem with personality traits in substance-dependent individuals. *J New Find Psychol* 2010; 5(14): 111-25. [Farsi]
23. Javid M, Mohammadi N, Rahimi C. Psychometric properties of an Iranian version of the Barratt Impulsiveness Scale-11 (BIS-11). *Psychol Methods Models* 2012; 2(8): 23-34. [Farsi]
24. Glass CR, Merluzzi TV, Biever JL, Larsen KH. Cognitive assessment of social anxiety: development and validation of a self-statement questionnaire. *Cogn Ther Res* 1982; 6(1): 37-55.
25. Yang F, Wang Z, Liu J, Tang S. The effect of social interaction on rural children's self-identity: an empirical study based on survey data from Jintang County, China. *Child Indic Res* 2022; 15(3): 839-61.
26. Haslrett B, Hutchinson S. Social interaction: Perception and communication. In: Greene JO, editor. Message production: Advances in communication theory. Lawrence Erlbaum Associates; 1997: 191-219.
27. Miller RS, Lefcourt HM. The assessment of social intimacy. *J Pers Assess* 1982; 46(5): 514-8.
28. Rohi Jahromi F, Zare H, Akhondy N. The relationship between body language and perception of social interaction. *Soc Cogn* 2017; 6(1): 147-56. [Farsi]
29. Garnefski N, Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *Eur J Psychol Assess* 2007; 23(3): 141-9.
30. Hasani J. The Psychometric Properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). *JCP* 2010; 2(3): 73-84. [Farsi]
31. Gunasingha RMKD, Lee HJ, Zhao C, Clay A. Conflict resolution styles and skills and variation among medical students. *BMC Med Educ* 2023; 23(1): 1-9.
32. Ghahremani DG, Oh EY, Dean AC, Mouzakis K, Wilson KD, London ED. Effects of the Youth Empowerment Seminar on impulsive behavior in adolescents. *J Adolesc Health* 2013; 53(1): 139-41.
33. Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychol Bull* 1994; 115(1): 74-101.

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]


CCBY-NC.4.0 DEED

of learning in health professions education programs: A scoping review. *Front Med (Lausanne)* 2022; 9: 912751.

34. Verhoef REW, van den Berg YH, Orobio de Castro B. The quest for an assertive response: How children's social information processing is associated with their responses to peer provocation. *J Exp Child Psychol* 2017; 164: 115-31.
35. Kim S, Park H. The role of emotional intelligence in conflict management styles: A cross-cultural study. *Int J Confl Manag* 2021; 32(4): 612-35.
36. Mukhalalati B, Elshami S, Eljaam M, Hussain FN, Bishawi AH. Applications of social theories
37. Dağlı PA, Araz A. "We Can Resolve Our Conflict" conflict resolution training program: Western Thrace elementary school sample. *Psikoloji Calismalari* 2021; 41(2): 645-71.
38. Gross JJ. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychol Inq* 2015; 26(1): 1-26.

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]



CCBY-NC.4.0 DEED

# The Effectiveness of Conflict Resolution Skills Training on Impulsivity, Perception of Social Interactions, and Cognitive Emotion Regulation in Female Students: A Quasi-Experimental Study

**Tayebeh Yeganeh[1], Fatemeh Golshan[2], Nahid Sameti[3], Tahameh Hamvatan[4]**

**Received: 13/05/26 Sent for Revision: 20/06/26 Received Revised Manuscript: 05/08/26 Accepted: 09/08/26**

**Background and Objectives:** Poor management of interpersonal conflicts during adolescence may contribute to a maladaptive cycle involving biased perceptions of social cues, deficits in cognitive emotion regulation, and impulsive responses. This study aimed to determine the effectiveness of conflict resolution skills training on impulsivity, perception of social interactions, and cognitive emotion regulation among students.

**Materials and Methods:** This quasi-experimental study employed a pretest–posttest design with a control group. The study population comprised female upper-secondary school students in Rey City during the 2025–2026 academic year. A total of 34 students were recruited through convenience sampling and then randomly assigned into the intervention (n=17) and control (n=17) groups using simple randomization. The intervention group received six 90-minute sessions of conflict resolution skills training based on the program developed by Azizi Shamami et al. (2022), while the control group remained on a waiting list. Data were collected using the Barratt Impulsiveness Scale (2004), the Carroll and Glass Social Interaction Perception Questionnaire (1995), and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire developed by Garnefski and Kraaij (2006). Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

**Results:** Conflict resolution skills training significantly reduced impulsivity ($F=110.930$, $\eta^2=0.782$, $P<0.001$), negative perception of social interactions ($F=46.348$, $\eta^2=0.599$, $P<0.001$), and maladaptive cognitive emotion regulation strategies ($F=411.903$, $\eta^2=0.930$, $P<0.001$) in the intervention group. The intervention also significantly increased positive perception of social interactions ($F=138.146$, $\eta^2=0.817$, $P<0.001$) and adaptive cognitive emotion regulation strategies ($F=390.333$, $\eta^2=0.926$, $P<0.001$).

**Conclusion:** The findings demonstrated the effectiveness of conflict resolution skills training on the study outcomes. Given the study limitations, cautious use of this training in programs aiming at promoting students' mental health is recommended.

**Keywords:** Conflict resolution skill training, Perception of social interactions, Impulsivity, Students, Cognitive emotion regulation

**Funding:** This study did not receive any funds.

**Conflict of interest:** None declared.

**Ethical considerations:** The Ethics Committee of Islamic Azad University, Tehran Medical Sciences Branch, approved the study (IR.IAU.TMU.REC.1404.324).

**Authors' contributions**

**-Conceptualization:** Nahid Sameti

**- Methodology:** Nahid Sameti

**- Data collection:** Fatemehzahra Golshan

**- Formal analysis:** Fatemehzahra Golshan

**- Supervision:** Nahid Sameti, Tahameh Hamvatan

**- Project administration:** Nahid Sameti, Tahameh Hamvatan

**- Writing - original draft:** Tayebeh Yeganeh

**- Writing - review & editing:** Tayebeh Yeganeh

**Citation:** Yeganeh T, Golshan F, Sameti N, Tahameh Hamvatan. The Effectiveness of Conflict Resolution Skills Training on Impulsivity, Perception of Social Interactions, and Cognitive Emotion Regulation in Female Students: A Quasi-Experimental Study. *J Rafsanjan Univ Med Sci* 2026; 25 (5): 533-48. doi: 1066224/jrums.25.5.533 [Farsi].

*1- Assistant Professor, Department of Counseling and Family Education, Research Institute for Education, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran*

*2- MA Student in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Tehran, Iran*

*3- Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling Education, Farhangian University, Tehran, Iran*

*ORCID: 0000-0001-8408-9265*

*(Corresponding Author) Tel: 09125474785, Email: n.sameti@cfu.ac.ir*

*4- Assistant Professor, Department of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Tehran, Iran*



CCBY-NC.4.0 DEED

[ Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-09 ]

[ DOI: doi: 1066224/jrums.25.5.533 ]