

## بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر اضطراب و پرخاشگری همسران شهداء

مهناز مهربانی زاده هنرمند\*  
لیلا گراوند\*\*  
سوره ارضی\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر اضطراب و پرخاشگری همسران شهداء بنیاد شهید شهرستان پلدختر پرداخته است. جامعه این پژوهش همسران شهدای بنیاد شهید شهرستان پلدختر بود. نمونه‌ای از این پژوهش را ۳۰ نفر از همسران شهداء تشکیل می‌دادند که از بین جامعه‌ی موردنظر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه پرخاشگری باس و پری و مقیاس اضطراب رگه-حالت اسپیلبرگر. طرح پژوهشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. پس از انتخاب تصادفی گروه‌های آزمایش و گواه، ابتدا برای هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا گردید، سپس مداخله آزمایشی (آموزش مهارت‌های زندگی) طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایش ارائه گردید و پس از اتمام برنامه آموزشی پس‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی موجب کاهش اضطراب و پرخاشگری همسران شهداء گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شده است.

کلیدواژگان: مهارت‌های زندگی، اضطراب، پرخاشگری.

### مقدمه

رشد انسان در زمینه‌های روانی، اجتماعی، جسمانی، جنسی، شغلی، اخلاقی و عاطفی صورت می‌گیرد. هر یک از زمینه‌ها نیازمند مهارت و توانایی می‌باشد. در واقع می‌توان گفت که تکامل مراحل رشدی وابسته به مهارت و برتری در مهارت‌های زندگی است. زمانی که افراد مهارت‌های زندگی اساسی را کسب نمایند در عملکرد بهینه خود پیشرفت می‌کنند. آموزش مهارت‌های زندگی نقش اساسی را در بهداشت روانی ایفا می‌کند. به طور یقین می‌توان

---

\*استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز  
\*\* کارشناس ارشد مشاوره واحد علوم و تحقیقات خوزستان  
\*\*\* کارشناس کتابداری دانشگاه آزاد اسلامیه واحد رودهن

گفت که بسیاری از نوروزها و سایکوزها ناشی از نقص در رشد مهارت های اساسی زندگی است. در واقع آموزش مهارت های زندگی نقش درمانی دارد. (گینتر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

انسان در طول تاریخ همیشه به نحوی دستخوش دگرگونی و تغییر بوده است. این تغییرات باعث شده است که انسان مجبور باشد خود را با شرایط جدید سازگار کند. تاریخ اضطراب به اندازه تاریخ عمر انسان بر روی کره زمین قدمت دارد. به عنوان مثال، در آثار مصریان باستان از اضطراب سخن به میان آمده است (بک و امری<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵) نگرانی و اضطراب از جمله حالات روانی هستند که در عصر پرشتاب کنونی بدون آن که خود متوجه باشیم بر غالب اعمال و رفتار سایه افکنده اند. در شرایط کنونی که عصر ارتباطات اعم از شخصی و جمعی است، موفقیت های افراد بستگی به داشتن روابطی صحیح و منطقی و مناسب با اطرافیان، چه در خانواده و چه در اجتماع دارد (لوگال، ترجمه شجاع رضوی، ۱۳۷۱).

اضطراب به منزله احساس رنج آوری است که یا به یک موقعیت ضربه آمیز کنونی و یا با انتظار خطری که منشاء آن مشخص نیست وابسته است. حالت اضطراب توسط اسپیلبرگر<sup>۳</sup> به عنوان یک حالت هیجانی گذرا تعریف شده است و رگه اضطراب اشاره دارد بر تفاوت های فردی نسبتاً با ثبات در آمادگی به اضطراب، بدین معنا که بین مردم، تمایل به پاسخ به موقعیت های تهدید کننده متفاوت است (اسپیلبرگر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۳).

در نظریه شناختی - اجتماعی، رفتار ناسازگارانه، نتیجه یادگیری های مختل کننده است. پاسخ های ناسازگارانه را می توان مانند سایر یادگیری ها، در نتیجه تجربه مستقیم و یا در نتیجه قرار گرفتن در معرض الگوهای نامناسب و یا بیمار یاد گرفت. نظریه شناختی - اجتماعی به طرز فزاینده ای بر نقش انتظارات مختل کننده<sup>۴</sup> و خودپنداره ها تأکید می کند. ممکن است انسان به اشتباه انتظار داشته باشد که از پی بعضی از حوادث، رویدادهای دردناکی اتفاق بیفتد و یا بعضی از موقعیت ها با درد همراه باشد. سپس، آنها احتمالاً طوری عمل می کنند که گویی از موقعیت های خاصی اجتناب می کنند و یا طوری رفتار می کنند که موجب ایجاد موقعیتی شود که سعی داشتند از آن اجتناب کنند. برای مثال، فردی را در نظر بگیرید که فکر می کند نزدیکی به دیگران با درد و ناراحتی همراه است، پس با سایر افراد به طرز خصمانه رفتار می کند و در نتیجه، مورد طرد آنها قرار می گیرد و لذا انتظار وی در این مورد که نزدیکی به دیگران به ناامیدی و طرد منجر خواهد شد تأیید می شود. فرآیندهای شناختی نه تنها به انتظارات مختل کننده منجر می شوند، بلکه موجبات خودسنجی های مختل کننده را نیز فراهم می کنند.

باندورا علاوه بر نقش انتظارات مختل کننده و خودسنجی های مختل کننده، بر نقش احساس کارآمد نبودن، در ایجاد آسیب های روانی، همانند افسردگی و اضطراب تأکید دارد (به نقل از پروین، ۱۹۸۹، ترجمه جوادی و کدپور، ۱۳۷۲). بنابراین، نظریه یادگیری اجتماعی، اهمیت ترکیب اصول یادگیری همراه با نقش تفکر و استدلال شخص در رشد اختلالات اضطرابی را مطرح می کند.

نگاهی کوتاه به جهان اطراف به ما نشان خواهد داد که عصر ما، عصر پرخاشگری است. بخش عمده اخبار رادیو و تلویزیون شرح و نمایش خشونت هایی است که در نقاط مختلف جهان از سوی انسان هایی نسبت به انسان های دیگر اعمال می شود. برخی از صاحب نظران معتقدند پرخاشگری ذاتی و فطری است، همانند فروید و لورنز و برخی دیگر

۱. Ginter

۲. Beck & Emery

۳. Spielberger

۴. dysfunctional expectancies

اعتقاد بر این دارند که پر خاشاگری حاصل عوامل اجتماعی و در نتیجه آموختنی است. این رویکرد تأکید می کند که پر خاشاگری مشابه دیگر اشکال پیچیده رفتار اجتماعی به نحو چشمگیری آموخته می شود. بنابراین، این رفتار نیز به همان شیوه اشکال پیچیده رفتار اجتماعی و به واسطه تجربه مستقیم و یا مشاهده رفتارهای دیگران آموخته می شود. به گفته کردار شناسان و جامعه شناسان زیستی، که معتقدند پر خاشاگری ذاتی است، امکان از بین بردن پر خاشاگری منفی است. بنابراین، وظیفه ما عبارت از هدایت کردن پر خاشاگری در کانال های رفتارهای مورد قبول اجتماعی است. نظریه پردازان یادگیری اجتماعی در مورد امکان کنترل پر خاشاگری نسبت به دیدگاه های زیستی خوشبین تر هستند. زیرا، این گروه معتقدند که عوامل محیطی اکتساب و نگهداری رفتارهای پر خاشاگرانه را کنترل می کند. به نظر آنها تغییرات مناسب در موقعیت های محیطی و از بین بردن زمینه های موجد پر خاشاگری می تواند باعث کاهش پر خاشاگری و خشونت شوند (کریمی، ۱۳۷۳). نظریه پردازان رفتاری-شناختی-اجتماعی معتقدند پر خاشاگری از طریق تقویت و یادگیری مشاهده ای آموخته می شود (انگلندر، ۲۰۰۳)

مهارت های زندگی عبارتند از: مجموعه ای از توانایی ها که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می آورند. این توانایی ها، فرد را قادر می سازند مسئولیت های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران، با خواسته ها، انتظارات و مشکلات روزانه به ویژه در روابط بین فردی، به شکل مؤثری روبه رو شود (طارمیان و همکاران، ۱۳۷۸). مهارت های زندگی در جهت ارتقاء توانایی های روانی-اجتماعی هستند و در نتیجه سلامت روانی-جسمانی و اجتماعی را تأمین می کند. آموزش مهارت زندگی فرد را قادر می سازد تا دانش، ارزش ها و نگرش های خود را به توانایی های بالفعل تبدیل کند، بدین معنا که فرد بدانند چه کاری باید انجام دهد و چگونه آنها را انجام دهد. مهارت های زندگی منجر به انگیزه رفتار سالم می شود. همچنین بر احساس فرد از خود و دیگران و همچنین ادراک دیگران از وی مؤثر است. در ضمن منجر به افزایش اعتماد به نفس می شود. بنابراین به طور کلی می توان گفت که منجر به افزایش سلامت روانی افراد می شود و در پیشگیری از بیماری های روانی و مشکلات رفتاری نقش مؤثری دارد (سازمان بهداشت جهانی، ترجمه نوری قاسم آبادی و محمد خانی، ۱۳۷۷).

آلبرتین، کاپ و گروئلند<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در تحقیقی پیرامون تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر کارگران در آفریقای جنوبی، نتایج مثبتی در جنبه های گوناگون به دست آوردند. مهمترین ویژگی گروه آزمایشی مربوط به توانایی آنان در کنترل مسائل و مشکلات، انگیزش در مورد کار مثبت و فعال در جهت رسیدن به اهدافشان و بهبود زندگی خانوادگی می باشد. از تغییرات دیگر، تغییر مثبت در توانایی تصمیم گیری، تغییر مثبت در دیدگاه آنان از فرض هایی که در زندگی دارند، نگرش مثبت نسبت به توانایی آنها در احساس مسئولیت فردی و محیط شغلی می باشد. همچنین نسبت به جنبه های شناختی در روابط شان با دیگران بینش و آگاهی به دست آوردند. میزان احترام به خود و اطمینان به خود در آنها افزایش یافت، به خود پنداره مثبت دست یافتند و در نهایت مسئولیت پذیری فردی، برنامه ریزی برای آینده و توانایی تفکر انتقادی در آنها افزایش یافت.

الیس<sup>۲</sup> (۱۹۶۲)، در یک مطالعه طولی ۶ ساله در مورد پیامدهای برنامه پیشگیری اولیه و آموزش مهارت های زندگی نشان داد که به دنبال آموزش، رفتارهای مناسب اجتماعی افزایش یافته و رفتارهای منفی و خود تخریبی کاهش

۱. Englander

۲. Albertyn, Kapp, & Groenewald

۳. Ellis

می یابد (سازمان بهداشت جهانی، ترجمه نوری قاسم آبادی و محمد خانی، ۱۳۷۷). «پی سینین و مک کری<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) دریافتند که افراد دارای جرأت‌مندی و اعتماد به نفس بالا، مهارت‌های حل مسئله بالاتری دارند. در ضمن مهارت‌های تصمیم‌گیری بالاتری دارند، به طوری که بهتر از افراد دارای جرأت‌مندی پایین قادر به شناسایی راه حل‌های مؤثر هستند و به نتایج مطلوب تری دست می‌یابند و انتظار اثربخشی بیشتری در مورد پاسخ‌های مؤثر و راه حل‌های مناسب دارند. آنان توانایی انتقاد کردن بالاتری دارند و اطمینان بیشتری به اثربخشی انتقادشان دارند. بنابراین آنان از مهارت انتقاد کردن که یک مهارت بین فردی بسیار پیچیده است، برخوردارند. موت، اسمیت و ویچروسکی<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی را بر افزایش رفتارهای مناسب و کاهش رفتارهای نامناسب نشان دادند. آنها بیان می‌کنند که اکثر تحقیقات در این زمینه نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی هستند.

طارمیان<sup>۳</sup> (۱۳۷۸) آموزش مهارت‌های زندگی را بر افزایش سلامت جسمانی و روانی مانند اعتماد به نفس، مقابله با فشارهای محیطی و روانی، کاهش اضطراب و افسردگی، کاهش افکار خودکشی، پیشگیری از مشکلات روانی مؤثر قلمداد کرده است. آفاجانی<sup>۴</sup> (۱۳۸۱)، در تحقیقی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و منبع کنترل نوجوانان را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی گروه آزمایشی تأثیر مثبت داشته و موجب کاهش قابل توجه نمرات آنان در آزمون سلامت عمومی شده است.

کاپلان<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۹۲) به نقل از یادآوری، (۱۳۸۳)، براساس اجرای برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس پیشرفت معناداری را در سازگاری اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان و مقابله با اضطراب مشاهده کردند. ویچروسکی<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) معتقد است که شرکت در کلاس‌های آموزش مهارت‌های زندگی، موجب ایجاد عزت نفس می‌شود. بر طبق یک تئوری عزت نفس انگیزش را نیرومند می‌سازد، انعطاف‌پذیری را در مقابل تغییرات افزایش می‌دهد و نگرش‌های مثبت در جهت پیشرفت احساس خود کفایتی را تقویت می‌کند. در یک تحقیق نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی به زنان منجر به افزایش عزت نفس و حمایت اجتماعی و احساس کفایت می‌شود. روان‌شناسان در دهه‌های اخیر، در بررسی اختلالات رفتاری و انحرافات اجتماعی به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از اختلافات و آسیب‌ها در ناتوانی افراد در تحلیل صحیح و مناسب از خود و موقعیت خویش، عدم احساس کنترل و کفایت شخصی جهت رویارویی با موقعیت‌های دشوار و عدم آمادگی برای حل مشکلات و مسائل زندگی به شیوه مناسب، ریشه دارد (به نقل از موسوی، ۱۳۸۵).

با توجه به تغییرات و پیچیدگی‌های روز افزون جامعه و گسترش روابط اجتماعی، آماده‌سازی افراد جهت رویارویی با موقعیت‌های دشوار، امری ضروری به نظر می‌رسد. در همین راستا روان‌شناسان با حمایت سازمان‌های ملی و بین‌المللی، جهت پیشگیری از بیماری‌های روانی و نابهنجاری‌های اجتماعی، آموزش مهارت‌های زندگی را در سرتاسر جهان در سرلوحه کار خود قرار داده‌اند. آموزش مهارت‌های زندگی نگرش مقابله‌ای به فرد می‌دهد تا کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشد. بدین معنی که بدون توجه به میزان دشواری مسائل زندگی، بتوان از عهده

۱. Piccinin, & Mc Carry

۲. Moote, Smyth, & Wodarski

۳. Kaplan

۴. Wichrocki

آن برآمد (کلینکه<sup>۱</sup>، ترجمه محمدخانی، ۱۳۸۰).

بر اساس پژوهش های انجام شده، عواملی نظیر عزت نفس، مهارت های بین فردی، برقراری ارتباط مطلوب، تعیین هدف، تصمیم گیری، حل مسأله و تعیین و شناسایی ارزش های فردی در پیشگیری و یا کاهش انواع ناهنجاری های رفتاری و اختلالات روانی افراد و افزایش سطح سلامت روان آنان نقش مؤثری دارند. بنابراین با توجه به اهمیت و ارزش آموزش مهارت های زندگی با اهداف گوناگون پیشگیرانه و ارتقاء سطح سلامت روان، فقدان این مهارت موجب می شود که فرد در برابر فشارها و استرس ها به رفتارهای غیر مؤثر و ناسازگارانه روی آورد. آموزش چنین مهارت هایی در افراد احساس کفایت، توانایی مؤثر بودن، غلبه کردن به مشکل، توانایی برنامه ریزی، رفتار هدفمند و متناسب با مشکل را به وجود می آورد (طارمیان ۱۳۷۸). بنابراین با توجه به مسائل و مشکلات همسران شهدا در شهرستان پلدختر همچون ایفا کردن نقش هم پدر و هم مادر، خودداری از ابراز خواسته های خود، فشارهای اجتماعی و گاهاً مشکلات ناشی از ازدواج های تحمیلی، بدون در نظر گرفتن علایق و احساسات آنها، نداشتن استقلال در زندگی و مشکلاتی از این قبیل و با توجه به اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر اضطراب و پرخاشگری و رابطه این متغیرها با میزان شیوع اختلالات روانی- اجتماعی، پژوهش حاضر به بررسی این سوال می پردازد که آیا آموزش مهارت های زندگی بر اضطراب و پرخاشگری همسران شهداء بنیاد شهید شهرستان پلدختر تأثیر دارد؟

### روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر آزمایشی میدانی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش کلیه همسران شهدای تحت پوشش بنیاد شهید شهرستان پلدختر که در سال ۱۳۸۶ مورد بررسی قرار گرفتند. نمونه این تحقیق مشتمل بر ۳۰ همسر شهید (۱۵ همسر شهید گروه آزمایش و ۱۵ همسر شهید گروه گواه) از جامعه مذکور می باشد که برای انتخاب نمونه لیستی از همسران شهدا که تعداد آنها ۱۱۰ نفر بود تهیه شد و از آنها ۸۰ نفر که دارای سواد خواندن و نوشتن بودند انتخاب شدند، سپس با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۳۰ نفر از آنها انتخاب شد. آنگاه به طور تصادفی، ۳۰ نفر به دو گروه تقسیم شدند و گروه های آزمایش و گواه به طور تصادفی ساده تعیین گردیدند.

### ابزار پژوهش

۱) پرسشنامه اضطراب رگه و حالت اسپیلبرگر ۲

نخستین فرم پرسشنامه حالت - رگه اضطراب (STAI-X) در سال ۱۹۷۰ توسط اسپیلبرگر و همکاران ارایه شد. در مقیاس حالت اضطراب، هدف اصلی اندازه گیری اضطراب با شدتی از کم به زیاد است. یعنی نمره های پایین بیانگر احساس آرامش، نمره های متوسط بیانگر سطوح متوسط تنش و نگرانی و نمره های بالا، انعکاسی از ترس شدید، نزدیک به وحشت و هراس است. در پاسخ به این مواد، آزمودنی ها شدت احساس خود را در یک مقیاس ۴ درجه ای (اصلاً، تا حدی، متوسط و خیلی زیاد) در زمانی خاص نشان می دهند، و در پاسخ به مقیاس رگه اضطراب، آزمودنی ها

۱. Kleinke

۲. Spielberger State - Trait Anxiety Inventory (STAI)

در یک مقیاس ۴ درجه ای (تقریباً هیچ وقت، گاهی، غالباً و تقریباً همیشه) نشان می دهند که به طور کلی چه احساسی دارند (به نقل از فتحی آشتیانی و داستانی، ۱۳۸۸).

اسپیلبرگر (۱۹۷۰) به منظور مرتبط کردن اندیشه های خود با پژوهش های آزمایشی، در پرسشنامه خود دستورالعمل های متفاوتی برای حالت و رگه اضطراب ذکر می کند. در دستورالعمل مربوط به حالت اضطراب، از آزمودنی ها خواسته می شود، شدت احساس اضطراب خود را «همین الان یا رد این لحظه» گزارش کنند، و در دستورالعمل مربوط به رگه اضطراب از آزمودنی ها خواسته می شود با توجه به فراوانی وقوع احساسات و علائم مربوط به اضطراب، نشان دهند که «به طور کلی چه احساسی» دارند.

پرسشنامه حالت-رگه اضطراب ابزاری پایا و دارای روایی مطلوب است که در جمعیت های مختلف قابل استفاده است. اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۷۰) ضریب آلفای کروناخ مقیاس های رگه-حالت را به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۰ گزارش کرده اند. همچنین ضرایب پایایی مقیاس اضطراب حالت از ۰/۱۶ تا ۰/۶۲ و مقیاس اضطراب رگه از ۰/۷۳ تا ۰/۸۶ به دست آمده است. ضرایب پایایی مقیاس اضطراب حالت به طور قابل ملاحظه ای پایین تر از مقیاس اضطراب رگه است، زیرا انتظار می رود که اضطراب حالت در طول زمان تغییر کند (رجیستر و همکاران، ۱۹۹۱، به نقل از گراوند، ۱۳۸۷). در مطالعه مهرام (۱۳۷۲) همسانی درونی هر دو مقیاس از طریق آلفای کروناخ بر روی یک گروه ۶۰۰ نفری محاسبه گردید. ضرایب آلفای کروناخ مقیاس اضطراب حالت و اضطراب رگه به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۲ گزارش شده است. برای مجموع آزمون ضریب آلفای کروناخ ۰/۹۴ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین پایایی پرسشنامه اضطراب از دوروش آلفای کروناخ تصویف استفاده شد که به ترتیب برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و ۰/۸۷ به دست آمد که بیانگر ضرایب مطلوب پرسشنامه یاد شده است.

اسپیلبرگر و همکاران برای بررسی روایی پرسشنامه از شیوه روایی ملاکی استفاده کردند. آنها همبستگی مقیاس های اضطراب رگه-حالت را با مقیاس مقیاس خستگی روانی از پرسشنامه شخصیتی چند وجهی مینه سوتا به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۱ گزارش کردند. همبستگی آن با پرسشنامه اضطراب کتل نیز نشان دهنده روایی آن است. روایی این پرسشنامه در تحقیقات مختلف به اثبات رسیده است. اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۷۱) گزارش می کنند که همبستگی دو فرم اسپانیایی و هندی با فرم انگلیسی بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۴ بوده است. چادری (۱۹۸۹) در مقیاس حالت اضطراب، همبستگی فرم انگلیسی و فرم بنگالی در مورد زنان و مردان را به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۸۹ و در مقیاس رگه اضطراب به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ گزارش کرده است. بین مقیاس رگه اضطراب و دیگر آزمون هایی که رگه اضطراب را می سنجدند همبستگی های بالایی گزارش شده است. همبستگی مقیاس رگه اضطراب با ASQ بین ۰/۷۵ تا ۰/۷۷ گزارش شده است (پناهی شهری، ۱۳۷۲).

## ۲) پرسشنامه پرخاشگری باس و پری<sup>۲</sup>

پرسشنامه پرخاشگری از یک خزانه ۵۲ سؤالی توسط باس و پری (۱۹۹۲)، به نقل از عسگری و همکاران، (۱۳۸۸) تدوین شده که بسیاری از سؤالات آن از پرسشنامه خصومت با استفاده از تحلیل عاملی مؤلفه اصلی و تحلیل عاملی

۱. Chadri

۲. Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ)

تأییدی برگزیده شده است. این پرسشنامه ۲۹ سؤالی چهار جنبه از پرخاشگری را می‌سنجد. پرخاشگری فیزیکی<sup>۱</sup>، کلامی<sup>۲</sup>، خشم<sup>۳</sup> و خصومت<sup>۴</sup>، نمره کل سؤالات این پرسشنامه میزان پرخاشگری عملی و نمرات خرده مقیاس های آن تجلیات گوناگون پرخاشگری را نشان می‌دهد.

این پرسشنامه از همسانی درونی بسیار مناسبی برخوردار است. باس و پری (۱۹۹۲) ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۸۹ و پایایی آن را با استفاده از روش آزمون باز آزمون ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش سعیدنیا (۱۳۸۵) برای تعیین پایایی پرسشنامه پرخاشگری از دوروش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد و به ترتیب ضرایب ۰/۶۸ و ۰/۶۱ برای کل پرسشنامه به دست آمد. لنگری (۱۳۷۸) نیز برای تعیین پایایی این پرسشنامه از دوروش آلفای کرونباخ و تصنیف بهره جست و ضرایب ۰/۸۳ و ۰/۷۵ را گزارش داد. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه پرخاشگری از دوروش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد. ضرایب به دست آمده برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۹۰ است که بیانگر ضرایب پایایی مطلوب است.

سعیدنیا (۱۳۸۵)، در پژوهش خود ضریب روایی همزمان پرسشنامه پرخاشگری را با استفاده از یک سؤال کلی  $r=0.35$  به دست آورد که در سطح  $p<0.001$  معنی دار است. همچنین لنگری (۱۳۷۸)، در پژوهشی بر روی ۴۰۰ دانش آموز مهاجر و غیرمهاجر ضریب روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه ای  $r=0.54$  به دست آورد که در سطح  $p<0.001$  معنی دار است.

### روش گردآوری اطلاعات

اطلاعات این پژوهش به وسیله پرسشنامه های اضطراب رگه-حالت اسپیلبرگر و پرخاشگری آرنولد باس و مارک پری و راهنمای آموزش مهارت های زندگی جمع آوری شده است. پس از آن که همسران شهدا به طور تصادفی در دو گروه قرار گرفتند و گروه های آزمایش و گواه به طور تصادفی مشخص شدند، از آزمودنی های هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد. سپس مداخله آزمایشی (آموزش مهارت های زندگی) بر روی زنان گروه آزمایشی انجام گرفت. پس از انجام مداخله آزمایشی، زنان هر دو گروه مورد پس از آزمون قرار گرفتند. محتوای آموزش در پژوهش حاضر بر گرفته از راهنمای آموزش مهارت های زندگی (هانتر- کبوی<sup>۵</sup>، ترجمه عبدالله زاده ۱۳۷۸) و مهارت های زندگی (طارمیان، ماجویی و ماهیار، ۱۳۷۸) است. منظور از مهارت های زندگی در این پژوهش موضوعاتی از قبیل شناخت خود و توانایی خود، شناخت ارزش های فردی و خانوادگی، انتخاب هدف، تحقق هدف ها و آرزوها، آشنایی با الگویی برای تصمیم گیری، آشنایی با مفهوم فشارهای اجتماعی، آشنایی با نحوه برقراری ارتباط مطلوب با دیگران، چگونگی ارتباط غیر کلامی با دیگران، شناخت خشونت و روش های کنترل آن، آشنایی با مفهوم ابراز وجود و کسب مهارت های لازم برای ابراز وجود، یادگیری مفهوم اضطراب و تشخیص آن از تنش های مفید، استفاده از روش های کاهش دادن اضطراب، همانند آرام سازی عضلانی و در پایان ارزشیابی از کل برنامه بود. این مباحث طی ۸ جلسه

۱. physical aggression

۲. verbal

۳. anger

۴. hostility

۵. Hanter- Gaboy

۹۰ دقیقه ای، در هر هفته یک جلسه برگزار شد. روند کار به این صورت بود که نیمی از وقت هر جلسه به ارائه مطالب علمی در مورد موضوع جلسه اختصاص داده می شد و نیمه دوم جلسه به صورت بحث گروهی پیرامون تمرینات مربوط به موضوع بود و در پایان هر جلسه نیز تمریناتی ارائه می شد، تا بدین وسیله همه آزمودنی ها مباحث آموزشی را خارج از موقعیت آموزشی، به صورت تجربی، تمرین کنند.

### جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره های پیش آزمون و پس آزمون اضطراب آزمودنی ها

متغیر	مرحله	شاخص آماری گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
اضطراب	پیش آزمون	آزمایش	۸۴/۲۷	۱۸/۷۳	۱۵
		گواه	۸۸/۸۷	۱۴/۴۳	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۵۹/۸۷	۵/۲۳	۱۵
		گواه	۹۰/۳۳	۱۶/۰۰	۱۵
اضطراب حالت	پیش آزمون	آزمایش	۴۳/۰۷	۱۱/۱۶	۱۵
		گواه	۴۵/۷۳	۸/۹۶	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۲۶/۵۳	۴/۲۲	۱۵
		گواه	۴۶/۸۰	۷/۵۸	۱۵
اضطراب رگه	پیش آزمون	آزمایش	۴۱/۲۰	۸/۵۱	۱۵
		گواه	۴۳/۱۳	۱۰/۳۴	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۳/۳۳	۲/۷۴	۱۵
		گواه	۴۳/۵۳	۹/۸۹	۱۵

### یافته های پژوهش

یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جداول ۱ و ۲ ارائه شده اند. داده های مندرج در جدول ۱ بیانگر این است که میانگین نمره های اضطراب پس آزمون گروه های آزمایشی نسبت به پیش آزمون به طور قابل ملاحظه ای کاهش یافته است و میانگین نمره های اضطراب پس آزمون گروه گواه نسبت به پیش آزمون تغییر خیلی کمی داشته است. در جدول ۲ یافته های توصیفی مربوط به متغیر پرخاشگری و مؤلفه های آن درج شده است. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود میانگین نمره های پرخاشگری گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به پیش آزمون به طور قابل ملاحظه ای کاهش یافته و میانگین نمره های پرخاشگری گروه گواه در پس آزمون نسبت به پیش آزمون تغییر زیادی نکرده است. جدول ۳ نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین نمره های تفاضل متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.



جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره های پیش آزمون و پس آزمون پر خاشگری آزمودنی ها

متغیر	مرحله	شاخص آماری گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پر خاشگری	پیش آزمون	آزمایش	۷۰/۱۳	۱۳/۴۲	۱۵
		گواه	۷۹/۸۶	۲۱/۶۶	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۵۱/۸۰	۷/۵۸	۱۵
		گواه	۸۱/۰۰	۲۰/۸۱	۱۵
پر خاشگری فیزیکی	پیش آزمون	آزمایش	۱۶/۹۳	۴/۶۹	۱۵
		گواه	۱۸/۵۳	۷/۱۲	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۵۳	۲/۹۰	۱۵
		گواه	۱۸/۷۳	۶/۷۷	۱۵
پر خاشگری کلامی	پیش آزمون	آزمایش	۱۹/۴۷	۴/۳۷	۱۵
		گواه	۲۲/۷۳	۷/۹۴	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۵/۲۷	۲/۶۸	۱۵
		گواه	۲۳/۶۰	۷/۸۲	۱۵
خشم	پیش آزمون	آزمایش	۱۵/۲۰	۳/۴۸	۱۵
		گواه	۱۷/۶۷	۵/۳۱	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۸۰	۲/۷۸	۱۵
		گواه	۱۷/۲۷	۵/۱۲	۱۵
خصومت	پیش آزمون	آزمایش	۱۸/۵۳	۴/۷۴	۱۵
		گواه	۲۰/۹۳	۵/۷۸	۱۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۵/۲۰	۲/۸۰	۱۵
		گواه	۲۱/۴۰	۵/۷۳	۱۵

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری «مانوا» روی میانگین نمره های تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) اضطراب و پر خاشگری گروه های آزمایش و گواه

نام آزمون	ارزش	Df فرضیه	Df خطا	F	سطح معنی داری
آزمون اثر پیلاپی	۰/۶۳۸	۲	۲۷	۲۳/۷۹	$P < ۰/۰۰۱$
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۳۶۲	۲	۲۷	۲۳/۷۹	$P < ۰/۰۰۱$
آزمون اثر هتلینگ	۱/۷۶	۲	۲۷	۲۳/۷۹	$P < ۰/۰۰۱$
آزمون بزرگترین ریشه روی	۱/۷۶	۲	۲۷	۲۳/۷۹	$P < ۰/۰۰۱$

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می شود سطوح معنی داری همه آزمون ها، بیانگر آن هستند که بین همسران شهدای گروه آزمایش و گروه گواه دست کم از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (اضطراب و پرخاشگری) تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، دو تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۴ ارائه شده است. جدول ۴ نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی ها را نشان می دهد.

#### جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک راهه در متن ها مانوا روی میانگین نمره های تفاضل (پیش آزمون- پس آزمون) اضطراب و پرخاشگری گروههای آزمایش و گواه.

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری (p)
اضطراب	۵۰۱۸/۱۳	۱	۵۰۱۸/۱۳	۳۳/۴۷	$P < ۰/۰۰۱$
پرخاشگری	۲۸۴۲/۱۳	۱	۲۸۴۲/۱۳	۳۰/۵۷	$P < ۰/۰۰۱$

همان طوری که در جدول ۴ ملاحظه می شود بین همسران شهدای گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ اضطراب تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=۳۳/۴۷$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ). همچنین بین زنانی که آموزش مهارت های زندگی را دیده اند (گروه آزمایشی) و زنانی که آموزش مهارت های زندگی را ندیده اند (گروه گواه) از لحاظ پرخاشگری تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=۳۰/۵۷$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ).

نتایج حاصل از دو تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا روی میانگین تفاضل نمره های (پیش آزمون- پس آزمون) مؤلفه های اضطراب (اضطراب حالت و اضطراب رگه) نشان داد که بین گروه آزمایشی و گروه گواه از لحاظ اضطراب حالت ( $F=۳۵/۱۸$  و  $p < ۰/۰۰۱$ )، و اضطراب صفت ( $F=۲۸/۱۵$  و  $p < ۰/۰۰۱$ )، تفاوت معنی داری وجود دارد. به علاوه، نتایج حاصل از چهار تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا روی میانگین تفاضل نمره های (پیش آزمون- پس آزمون) مؤلفه های پرخاشگری نشان داد که بین گروه آزمایشی و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری فیزیکی ( $F=۲۶/۴$  و  $p < ۰/۰۰۱$ )، پرخاشگری کلامی ( $F=۲۸/۱۵$  و  $p < ۰/۰۰۱$ )، خشم ( $F=۱۵/۷۵$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ) و خصومت ( $F=۱۳/۷۰$  و  $p < ۰/۰۰۱$ ) و  $F=۱۲/۲۷$  و  $F=۲۸/۱۵$ ) تفاوت معنی داری وجود دارد.

#### بحث و نتیجه گیری

یافته های به دست آمده از نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) روی میانگین نمره های تفاضل (پیش آزمون- پس آزمون) اضطراب و مؤلفه های آن (اضطراب رگه و اضطراب حالت) نشان می دهد که بین همسران شهدای گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ اضطراب و دو مؤلفه آن تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش مهارت های زندگی موجب کاهش اضطراب گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. نتایج حاصل از این بررسی با نتایج پژوهش های انجام شده البیس (۱۹۹۱)، کایلان و همکاران (۱۹۹۲)، به نقل از یادآوری، (۱۳۸۳)، موت، اسمیت و وودوسکی (۱۹۹۹)، طارمیان (۱۳۷۸) و آقاجانی (۱۳۸۱) مطابقت دارد.

همچنین تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) روی میانگین نمره های تفاضل پیش آزمون- پس آزمون پرخاشگری و کلیه مؤلفه های آن (پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت) در گروه های آزمایش و گواه بیانگر آن هستند

که بین همسران شهدای گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری و کلیه مؤلفه های آن تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت های زندگی با توجه به میانگین مؤلفه های پرخاشگری همسران شهدای گروه آزمایش نسبت به میانگین های همسران شهدای گروه گواه موجب کاهش پرخاشگری گروه آزمایش شده است. بنابراین، می توان گفت که آموزش مهارت های زندگی توانسته به نحو مثبتی موجب کاهش پرخاشگری همسران شهدا گروه آزمایش در مقایسه با همسران شهدا گروه گواه گردد. یافته های حاصل از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش های انجام شده توسط الیس (۱۹۹۱)، بوتوین<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۸)، کادیش<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۱)، داردن<sup>۳</sup> و گیتتر<sup>۴</sup> (۱۹۹۶)، و پچروسکی (۲۰۰۰)، مطابقت دارد.

جفری<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) در مطالعه ای نشان داد که آموزش مهارت های زندگی قدرت سازگاری با استرس را افزایش می دهد و افراد بهتر موانع و مشکلات موقعیتی را کنار می زنند. همچنین، ارما<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) بعد از انتخاب افرادی که در معرض استرس های زیادی بودند با آموزش مهارت های حل مسأله، مهارت های اجتماعی و مدیریت استرس به کاهش میزان استرس، اضطراب و افزایش قاطعیت و کاهش در خواست کمک از دیگران دست یافت. به علاوه، کاویانی (۱۳۸۶) در مطالعه ای بر روی نوجوانان نشان داد که آموزش کنترل استرس منجر به کاهش میزان استرس و اضطراب در آنان گردیده است.

آموزش مهارت های زندگی برنامه ای است که سودمندی آن در پژوهش های متعدد به اثبات رسیده است. به طور کلی، یافته های پژوهش حاضر و پژوهش های مشابه حاکی از آنند که از رهگذر آموزش مهارت های زندگی می توان به ارتقاء سطح سلامت روانی و سازگاری افراد همت گماشت. مهارت های زندگی موجب ارتقای توانایی های روانی- اجتماعی می گردند. این توانایی ها فرد را برای مقابله مؤثر برای پرداختن به کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشند تا در رابطه با سایر انسان ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند و سلامت روانی خود را تأمین نماید. بنابراین یادگیری و تمرین مهارت های زندگی موجب تقویت یا تغییر در نگرش، ارزش و رفتار انسان می گردد. در نتیجه با پدید آمدن رفتارهای مثبت و سالم بسیاری از مشکلات روانی قابل پیشگیری خواهند بود.

آموزش مهارت های زندگی به همسران شهدا توانست آنها را به شیوه های کارآمد خود شناسی، شناخت اهداف و ارزش ها، نحوه برقراری ارتباط با دیگران، آشنایی با مفهوم اضطراب و روش کاهش آن و نیز دانش ها، ارزش ها و نگرش های آنها را به توانایی های بالفعل تبدیل کند. بدین معنا که بدانند چه کاری را باید انجام دهند و چگونه آن را انجام دهند. همچنین، فراگیری مهارت های حل مسأله باعث ارائه راهکارهای مؤثر، در هنگام وقوع مشکل و در نتیجه افزایش رضایت مندی و خوشنودی آنها از زندگی شخصی خود می شود. تسلط همسران شهدا بر کنترل استرس و اضطراب آنها را در مقابل چالش ها و موقعیت های نامطلوب مقاوم تر می کند و آنها را قادر می سازد که به طور مؤثری مسائل زندگی خود را حل نمایند. به علاوه، آموزش مهارت های زندگی ضمن آشنا کردن همسران شهدا با

۱. Botvin, et al.

۲. Kadish et al.

۳. Darden, & Ginter

۴. Jeffrey

۵. Irma

مفهوم و روش های کنترل آن، توانایی ابراز وجود، گوش دادن فعال، عوامل ایجاد کننده خشونت، توانسته است که رفتارهای سالم و مفید اجتماعی و چگونگی مقابله با فشارهای روانی را در آنها افزایش دهد و آنها را قادر سازد که در برخورد و تعاملات خود با دیگران از رفتارهای پر خاشکانه استفاده نکنند.

ذکر این نکته ضروری به نظر می رسد که از اساسی ترین پیش فرض ها در آموزش مهارت های زندگی آن است که این مهارت ها اکتسابی هستند و می توانند آموخته شوند و انسان بدون در نظر گرفتن جنسیت، سن، تحصیلات، وضعیت تأهل، تعداد فرزندان، وضعیت اشتغال و... این قابلیت را دارد که با تغییر رفتار، خود را در جهت زندگی مطلوب سوق دهد.

یکی از محدودیت های این پژوهش، انجام تحقیق بر روی همسران شهرداری بود که ازدواج مجدد داشته اند و در پلدختر ساکن بوده اند، لذا نتایج حاصل قابل تعمیم به همسران شهرداری که در سایر شهرها و کسانی که ازدواج مجدد نداشته اند، نیست.

### منابع

- آقا جانی، مریم (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان شهر قم. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه الزهراء.
- پروین، لارنس ای. (۱۹۸۹). روانشناسی شخصیت: نظریه و تحقیق (جلد دوم). ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور (۱۳۷۲). تهران: انتشارات رسا.
- پناهی شهری، محمود (۱۳۷۲). بررسی مقدماتی روایی، اعتبار و نرم یابی فهرست حالت - رگه اضطراب اسپیلبرگر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- سازمان بهداشت جهانی \_ (۱۳۷۷). برنامه آموزش مهارت های زندگی. ترجمه ربابه نوری قاسم آبادی و پروانه محمد خانی. تهران: واحد بهداشت و پیشگیری از سوء مصرف مواد سازمان بهداشت جهانی.
- سعیدنیا، زینب (۱۳۸۵). رابطه بین رفتار پر خاشکانه، تعارضات زناشویی و احتمال طلاق در مراجعه کنندگان به دادگاه خانواده. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- طارمیان، فرهاد (۱۳۷۸). مهارت های زندگی: تعاریف و مبنای نظری. مجله ژرفای تربیت، سال اول، شماره چهارم.
- طارمیان، فرهاد، ماهجویی، ماهیار و فتحی، طاهر (۱۳۷۸). مهارت های زندگی. تهران: انتشارات تربیت.
- عسگری، پرویز، حیدری، علیرضا، نادری، فرح، عرشیان، فاطمه، تقی پور، سیما و ضمیری امینی (۱۳۸۸). راهنمای آزمون های روانشناختی. اهواز: انتشارات آزاد اسلامی واحد اهواز.
- فتحی آشتیانی، علی و داستانی، محبوبه (۱۳۸۸). آزمون های روان شناختی: ارزشیابی شخصیت و سلامت روانی. تهران: انتشارات بعثت.
- کاوایانی، حسین (۱۳۸۶). بررسی اثر بخشی آموزش کنترل استرس در شرکت کنندگان در کلاس کنکور، فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۹، شماره ۲، ۶۱-۶۸.

کریمی، یوسف (۱۳۷۳). روان شناسی اجتماعی: نظریه ها، مفاهیم و کاربردها. تهران: انتشارات بعثت.  
 کلینکه، ال. کریس (۱۳۸۰). مهارت های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: انتشارات سپند هنر.  
 گراوند، لیلا (۱۳۸۷). تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر اضطراب و پر خاشگری همسران شهدای بنیاد شهید  
 شهرستان پلدختر. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، واحد علوم تحقیقات اهواز.  
 لنگری، م. ر. (۱۳۷۸). مقایسه میزان پر خاشگری دانش آموزان پسر مهاجر سال اول متوسطه دبیرستان های  
 شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۱۳۷۸. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.  
 لوگال، آندره (۱۳۷۱). نگرانی و اضطراب- ترجمه محمدرضا شجاع رضوی. انتشارات آستان قدس  
 رضوی.  
 مهران، بهروز (۱۳۷۳). هنجاریابی آزمون اسپیلبرگر در شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه  
 طباطبایی.  
 موسوی، سید محمد (۱۳۸۵). بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و عزت نفس  
 دانش آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر ایلام. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی،  
 دانشگاه شهید چمران.  
 هانتر - گبوی، کارول (۱۳۷۸). راهنمای آموزش مهارت های زندگی. بازنویسی و تنظیم فاطمه قاسم زاده.  
 ترجمه نگین عبدالله زاده. صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف).

- Albertyn, R. M., Kapp, C. A., & Groenewald, C. J. (2001). Patterns of empowerment in individuals through the course of a life skills program. *Journal of Studies in the Education of Adults*, 33(2), 21-180.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias. A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Botvin, G. J., Mihalie, S. F., & Grotmeter, J. K. (1998). History and description of life skills training. *Blue prints for violence prevention, book five: Life skills training*. Boulder, Co: Center for the Study and Prevention of Drug Abuse.
- Darden, C. A., & Ginter, E. J. (1996). Life Skills Development Scale Adolescent Form. *Journal of Mental Health Counseling*, 18(2), 22-142.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Steward.
- Englander, E. K. (2003). *Understanding violence*. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Ginter, E. J. (1999). David. K. Brook's contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 21(3), 12-191.
- Irma, GH. (1998). The effect of a stress-management training program in individual at risk the community at large. *The Journal of Behavior Research and Therapy*, 36, 863-875.
- Jeffrey, P. (2002). Competency coping and contributory life skills. *Journal of Agricultural Education*. Pennsylvania University, 68-74.
- Kadish, T. E., Glaser, B. A., Calhoun, G. B., & Ginter, E. J. (2001). Identifying the developmental strengths of juvenile offenders: Assessing four life skills dimensions. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 21(2), 11-85.
- Moote, J. G., Smyth, N. J., & Wodarski, J. (1999). Social skills training with youth in school setting: A review. *Research on Social Work Practice*, 9(4), 39-427.

- Piccinin, S., & McCarrey, M. (1998). Impact of situational legitimacy and assertiveness-related anxiety/ discomfort on motivation and ability to generate effective criticism responses. *Journal of Current Psychology*, 17(1), 18-75.
- Speilberger, C.D (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory: STAI (Form y)*. Palo Alto, CA: Consulting Pssy chologist Press.
- Wichrocki, M. A., Zunz, S. J., & Forshay, E. (2000). Fauciliting self-steem and social supports in a family life skills program". *Journal of Women & Social Work*, 15(2), 17-27.