

## بررسی تأثیر آموزش گروهی مدیریت خشم بر افزایش خودراهبری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

امیر مرادی<sup>۱</sup>

اسماعیل فیروزی<sup>۲</sup>

جواد جهان<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۲/۲۳

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش گروهی مدیریت خشم بر خودراهبری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شده است. روش پژوهش شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان مولوی کرد شهرستان روانسر به تعداد ۳۰۲ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ می‌باشد. نمونه پژوهش، شامل تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هستند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس از بین دانش‌آموزان دارای خشم زیاد انتخاب شده‌اند. سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) جایدهی شدند. ابتدا پرسشنامه‌سنجش خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) به عنوان پیش‌آزمون به دانش‌آموزان هر دو گروه (آزمایش و گواه) ارائه شد و داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. و سپس، آموزش برنامه مدیریت خشم در شش جلسه هفتاد دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به دانش‌آموزان گروه آزمایش ارائه گردید، اما دانش‌آموزان گروه گواه هیچ آموزشی را دریافت نکردند. در پایان، پرسش‌نامه سنجش مهارت‌های کنترل خشم و پرسش‌نامه سنجش میزان خودراهبری به عنوان پس‌آزمون به هر دو گروه ارائه شد. داده‌های آماری با استفاده از آزمون‌های T مستقل، فرمول اندازه اثر و تحلیل کواریانس تحلیل شد. یافته‌ها و نتایج پژوهش نشان داد؛ اجرای برنامه آموزش مهارت‌های مدیریت خشم می‌تواند باعث افزایش خودراهبری و کاهش خشم دانش‌آموزان گردد.

**کلید واژه‌ها:** آموزش گروهی، مدیریت خشم، خودراهبری، نوجوانی، دوره متوسطه.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. amirmoradi8@yahoo.com

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی.

<sup>۳</sup> دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران.

## مقدمه

نوجوانی یکی از مراحل مهم تحول انسان به شمار می‌آید که با عوامل تنیدگی‌زای فراوانی همراه می‌باشد. این دوره معرف تغییر عمیقی است که کودکی را از بزرگسالی جدا ساخته و دگرگونی‌های مختلفی را در او به وجود می‌آورد (منصور، ۱۳۹۵: ۳۵). این دوره به علت تغییرات ساختار اجتماعی و رشد جسمانی بین بلوغ فیزیولوژیکی و بلوغ اجتماعی ناهماهنگی ایجاد شده و باعث به وجود آمدن بسیاری از مسائل خاص دوره نوجوانی می‌شود، مانند ترس<sup>۱</sup>، خشم<sup>۲</sup>، نفرت<sup>۳</sup>، غم<sup>۴</sup>، شادی<sup>۵</sup>، علاقه و... خشم و پرخاشگری هیجان‌های جهان شمولی هستند که در همه فرهنگ‌ها دیده می‌شوند و یکی از شایع‌ترین مشکلات رفتاری هستند که موجب ناراحتی و پریشانی دیگران شده و بهداشت روانی جامعه را مختل می‌کنند؛ ارائه تعریف دقیق از پرخاشگری دشوار است، زیرا در زبان معمول این اصطلاح به طرق مختلف به کار رفته است (نمازی محمودآبادی، ۱۳۷۷: ۸۹ به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۹۳: ۲).

خشم را از این دید که در محدوده روابط متقابل اجتماعی تجلی و بروز می‌یابد، می‌توان پدیده‌هایی روانی اجتماعی تلقی کرد و مطالعات تجربی و پژوهش‌های نظری آن را در حیطه‌ی جستجوهای روانشناسی اجتماعی دانست. همچنین این تعبیرها اغلب به جای یکدیگر به کار برده می‌شود (هیس لاپ و ملبای<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳: ۱۱). به ویژه این‌که در حال حاضر در نظام، مراقبت‌های بهداشتی، خشم اغلب مفهومی تعریف شده و واضح و روشن ندارد (جونز و لینهام<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱: ۷۰). زیرا افراد از نظر زمان و علت خشم و نحوه واکنش به آن کاملاً متفاوت هستند (راسل و فر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۰: به نقل از کلینکه<sup>۹</sup>، ۱۳۹۶: ۲۳۹). البته نظریه شناختی اجتماعی و تحقیقات مربوط به آن در ادراکات معاصر از خشم و خشونت سهم مهمی داشته است (گیلبرت و دافرن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰: ۱۶۷). در تعاریف متعددی که از سوی فلاسفه و روانشناسان در مورد خشم ارائه شده است، می‌توان دو نکته مشترک را

---

1. Fear

2. Anger

3. Hate

4. Sorrow

5. Happiness

6. Hislop & Melbay

7. Jones & Lyneham

8. Russell and Fier

9. Clineca

10. Gilbert & Daffern, M.

مشاهده کرد: اول؛ عامل اصلی بروز خشم، تهدیدها و ناکامی‌ها و موانعی است که سر راه افراد قرار می‌گیرد و دوم آن که هدف خشم اغلب دفاع، جنگ و تخریب است (ملکی، ۱۳۸۵). خشم یکی از هیجان‌های طبیعی انسان است که در مولفه‌های هیجانی جایگاه خاصی دارد. خشم واکنشی مرتبط با تنیدگی و خصومت است که با قرار گرفتن در موقعیت‌های گوناگونی از ناکامی‌های واقعی یا خیالی، آسیب‌ها، تحقیرها، تهدیدها و یا بی‌عدالتی‌ها برانگیخته می‌شود که ممکن است به پاسخ‌های غیرارادی مانند افزایش فشار خون، ضربان قلب، تعریق و افزایش قند خون منجر شود. خشم به طور معمول به یک هدف بیرونی منتقل می‌شود. همچنین واکنش‌های رفتاری می‌تواند طیفی از اجتناب از منشأ خشم تا خشونت کلامی یا رفتاری را در برگیرد (کرسینی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹: ۶۹).

می‌توان تعریف جامع خشم را همان تعریف اونیل<sup>۲</sup> دانست که می‌گوید: «خشم یک واکنش هیجانی نسبتاً قوی است که در انواعی از موقعیت‌ها (حقیقی یا خیالی) همانند به بند کشیده شدن، مداخله‌ی بی‌مورد دیگران، ربوده شدن متعلقات و مورد تهدید یا حمله واقع شدن ظاهر می‌گردد و یا برانگیختگی فیزیولوژیک و افکار ستیزه‌جویانه همراه است و اغلب رفتارهای پرخاشگرانه به دنبال دارد (اونیل، ۲۰۰۶: ۱۴). هیجان‌هایی که غالباً با خشم همراه هستند عبارتند از: عصبانیت، خشونت، خصومت، کینه‌توزی، غضب، تنفر، تحریک، حسادت، رنجش، غرض، تحقیر و ناراحتی (شیور، شوارتز، کارسون و اوکانر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷، به نقل از کلینکه، ۱۳۹۶: ۲۳۹). اگر چه ساختار خشم مشترکاتی با پرخاشگری و خصومت دارد اما این اصطلاحات با هم مترادف نیستند. دل‌وشیو<sup>۴</sup> و آری<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) عنوان می‌کنند؛ خصومت، به نگرش پرخاشگرانه‌ای اطلاق می‌شود که فرد را به سوی رفتارهای پرخاشگرانه هدایت می‌کند. در حالی که پرخاشگری به رفتار قابل مشاهده و به قصد آسیب‌رسانی اطلاق می‌شود. در حقیقت خشم یک هیجان، خصومت، یک نگرش و پرخاشگری یک رفتار است (اونیل، ۲۰۰۶: ۱۱۰). زیلمان<sup>۶</sup> نیز سازوکار خشم را این چنین تشریح می‌کند؛ با توجه به این که خشم در واکنش جنگ و گریز در جناح جنگ قرار دارد، دریافت پیام در معرض خطر بودن موجب جوشش نوعی جریان لیمبیک می‌شود. بخشی از این جوشش درونی، مربوط به آزاد شدن هورمون

1 . Corsini

2 . O'Neill

3 . Shire, Schwartz, Carson and O'Connor

4 . Del Vecchio

5 . O'Leary

6 . Zilman

«پی‌نفرین» یا «آدرنالین» است که تولید انرژی می‌کند و بدن را آماده عکس‌العمل می‌سازد و موجب تعریق، افزایش ضربان قلب، بالا رفتن قند و فشار خون می‌شود. به‌طور کلی تمام هیجان‌ها در موقعیتی بروز می‌کنند که ارگانیزم از نظر شناختی آن را مهم ارزیابی کند. خشم‌هایی که پس از ارزیابی‌های شناختی به وجود می‌آیند، حساب شده ترند و اغلب به صورت آگاهانه برانگیخته می‌شوند، مانند ابراز خشم نسبت به بی‌عدالتی و ظلم. بنابراین، مولفه‌های رفتاری خشم به تجلی بیرونی و رفتارهای فیزیکی و کلامی مانند زد و خورد و ناسزاگویی اشاره دارد. به عبارت دیگر، این بعد به پرخاشگری می‌پردازد (لمریس و داج، ۲۰۰۰:۵۹۴).

از طرف دیگر، بررسی آمار و اطلاعات نشان می‌دهد که در چند دهه اخیر، خشم و پرخاشگری افزایش یافته است و شواهد تجربی زیادی آثار مخرب خشم را در روابط انسانی نشان داده‌اند (کوپ و لندبرگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ نوولو شواسکی و فرالکه<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲:۲۶۷). به همین دلیل، این مسأله توجه متخصصان به ویژه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است. برنامه‌های ترکیبی، با استفاده از اقدامات متعدد درمانی برای حل و یا تخفیف مشکلات چند جانبه‌ای است که در نوجوانان دارای مشکل بروز خشم دیده می‌شوند عمل می‌کنند. یکی از برنامه‌های ترکیبی، برنامه مدیریت خشم<sup>۳</sup> است (اونیل، ۲۰۰۶). این برنامه که از تحقیقات نوآکو ریشه گرفته است از آموزش مهارت خودآموزی کلامی، کاهش استرس و آرام‌سازی، مهارت حل مسأله، مهارت اجتماعی و مهارت ابراز وجود تشکیل شده است. آموزش مهارت مدیریت خشم اثر مثبتی بر مسائل رفتاری و تخلفات نوجوانان پرخشم داشته است و همچنین باعث کاهش خشم، افزایش خودراهبری، عزت نفس و کاهش مسائل رفتاری در خانه و مدرسه شده است (گراهام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲:۴۵).

آموزش مدیریت خشم، نوعی رویکرد رفتار درمانی شناختی، با هدف ایجاد تغییر در شناخت و رفتار افراد است و مؤلفه‌های تأثیرگذار در روابط میان فردی را در برمی‌گیرد (استرن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹:۱۸۱). در واقع آموزش مهارت‌هایی برای چالش و تغییر رفتارها و تفکرات بیهوده و مهار پاسخ‌های هیجانی شدید با روش کنترل خود مدنظر است. تأکید همه مداخلات مدیریت خشم بر تعدیل شدت، طول مدت و فراوانی بیان خشم و افزایش پاسخ‌های غیر پرخاشگرانه در روابط بین فردی است (مین و

1 . Koop & Lundberg

2 . Novello, Shosky & Froehlke

3 . Anger management program

4 . Graham

5 . Stern

امروزه<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹، به نقل از فیندلر و وایزner<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶:۵۶). در اینجا باید گفت که مدیریت خشم در پی از میان برداشتن خشم نیست، بلکه در پی تشویق نظارت خودشناختی، هیجانی و رفتاری است که از کاربردهای شیوه کنترل خود است (آیوانیک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶:۴۵). در اکثریت مدل‌هایی که برای مدیریت خشم عرضه شده‌اند، مؤلفه‌های آماده‌سازی شناختی، کسب مهارت و آموزش کاربردی از مؤلفه‌های اصلی مدیریت خشم محسوب می‌شوند. اسنل<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) از دو منظر فلسفی و فرایندی به خودراهبری می‌نگرد. دیدگاه فلسفی، فلسفه یا هدف فرد، استقلال شخصی و خود مدیریتی در یادگیری، رضایت یا ظرفیت رهبری آموزشی فرد را در برمی‌گیرد. از دیدگاه فرایندی نیز به فراگیران اجازه داده می‌شود تا با اتکاء به خود، یادگیری را تعقیب کنند، اهداف را کنترل نمایند و راهبردهای آموزشی، محتوا و رویه‌ها را روشن و ارزشیابی کنند. این رویکرد یادگیری در مقابله با پیچیدگی‌ها و تغییرات سریع و شتابان دنیای کنونی، روش مطلوبی است (بول‌هویس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶:۵۴). هیم‌سترا<sup>۶</sup> نیز معتقد است؛ در یادگیری خودراهبر شاگردان و مدرسان مسئولیت فعالیت‌های کلاسی را با یکدیگر تقسیم می‌کنند. لذا در یک کلاس خودراهبر، نه معلم همه نظارت در کلاس را به عهده دارد و نه همه تصمیمات درباره فرایند یادگیری به دانش‌آموزان تفویض می‌شود (هیم‌سترا، ۱۹۹۴:۱۶).

مطالعات ریچاردسون<sup>۷</sup> (۱۹۸۸) نیز در آموزش عالی نشان داد؛ هدایت‌گری در قراردادهای مطالعه‌ی مستقل خودراهبر ممکن است کم و بیش منجر به تجربه‌ای منفی شود. نیاز به خودمطالعه‌گری<sup>۸</sup> دانشجویان در دنیای پرتحول کنونی، تبدیل شده به دنیایی دانش‌مدار، ضروری است. خودراهبر بودن دانشجویان خود نویدبخش استفاده از صلاحیت‌ها و ویژگی‌های خاص شناختی در آن‌ها به عنوان ابزاری بیش از همه با قابلیت کاربرد در پژوهش‌های آموزشی و برای سنجش امادگی خودراهبری در یادگیری آنها است.

مدل جامع خودراهبری دارای سه بعد است؛

1 . Maine and Embrace  
 2 . Feindler & Weisner  
 3 . Ivancic  
 4 . Snell  
 5 . Bolhuis  
 6 . Hiemestra  
 7 . Richardson  
 8 . Self - studing

۱- خودمدیریتی: فرایند اصلاح رفتار خود از طریق اداره سیستماتیک محرک‌ها، فرایندهای شناختی و نتایج اقتضایی است (گریسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲: ۱۴۸). لذا خودمدیریتی با تعیین هدف‌های یادگیری و مدیریت منابع یادگیری ارتباط دارد.

۲- خودنظارتی: فرایندهای شناختی و فراشناختی را مورد توجه قرار می‌دهد و شامل نظارت راهبردهای یادگیری و همچنین توانایی تفکر در مورد شیوه تفکر است. در فرایند خودنظارتی یادگیرنده مسئول ساخت ذهنی خود می‌شود (گریسون، ۱۹۹۷: ۱۸).

۳- خودانگیزگی: تمایل به انجام کار در گرو توانایی فرد است تا بدان وسیله نوعی نیاز تأمین گردد. رایبیز<sup>۲</sup> انگیزش را بر حسب رفتار عملی تعریف می‌کند. به اعتقاد او افراد تحریک شده نسبت به افراد تحریک نشده تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند (صادقی و حسینی، ۱۳۸۷: ۱۴۸-۱۲۳).

تایلر و نواکو<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) معتقدند خشم دارای کارکردی دو گانه است از یک طرف ما را برای رویارویی با خطرهای بالقوه پیرامون آماده می‌سازد و از سوی دیگر ویران‌کننده نیز می‌باشد که آثار زیان‌بار آن می‌تواند متوجه درون شخص و محیط اطراف او نیز شود. به عبارت دیگر، اشکال اساسی خشم این است که اگر چه بخشی از زندگی است ولی ما را از رسیدن به اهداف خود باز می‌دارد و علت این که افراد در مورد خشم این مقدار دچار تعارض هستند، همین نکته است. از یک طرف خشم پاسخ طبیعی انسان است و از طرف دیگر می‌تواند روابط بین فردی را مختل کند و ما را از رسیدن به اهداف خود باز دارد (کلینکه، ۱۳۹۶: ۳۳۷). بنابراین خشم پرشورترین هیجان و خطرناک‌ترین آن‌هاست. وقتی خشم موجب پرخاشگری می‌شود، نابودی و جراحت غیرضروری ایجاد می‌کند (ریو<sup>۴</sup>، ۱۳۸۹: ۳۲۶). از نظر اسلام، وجود این غریزه در انسان ضروری است و بدون آن انسان در مقام دفاع از موجودیت و متعلقات و منافع خویش برنیامده و در مقابل خطرهای خلع سلاح می‌شود و در معرض نابودی قرار می‌گیرد (الهی و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۲).

ناتوانی در مدیریت خشم افزون بر ناراحتی شخصی، اختلال در سلامت عمومی و روابط میان فردی، ناسازگاری و پیامدهای زیان‌باری دارد. بنابراین با توجه به عوارض منفی و مخرب فردی

1. Garrison

2. Robins

3. Taylor & Novaco

4. Rio

و اجتماعی خشم، کنترل آن از اهمیت و ضرورت بسیاری برخوردار است (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۰۲).

از سوی دیگر، تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت فناوری سبب گردیده است که عمر دانش و اطلاعات علمی کوتاه باشد. برای چیره شدن بر این شرایط به جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به افراد، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر نمود. با توجه به ضرورت آمادگی افراد برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر<sup>۱</sup> به طور روزافزون به عنوان یک الزام مطرح می‌شود. نولز<sup>۲</sup> (۱۹۷۵). خودراهبری را فرایندی در نظر می‌گیرد که در آن فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازند و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (فیشر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). خود راهبر شدن یک حالت روانی است که در آن، دانش‌آموز احساس می‌کند از نظر فردی، مسئول خویش و یادگیری و رفتار خویش است (لانگ<sup>۴</sup>، به نقل از پیسکوریک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳: ۱۴). یادگیری خودراهبر به دلیل تأکید بر جریان‌های شناختی که دانش‌آموز از آن آگاه است (همانند خودمختاری و استقلال) باعث تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی، خودپرسی، بازبینی و به طور کلی یادگیری فراشناختی می‌شود (آشمن، کانوی<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ مورو<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۳: ۵۲).

پژوهش‌های متعددی در مورد متغیرهای خشم، خودراهبری، مهارت‌های مدیریت خشم به وسیله‌ی محققان صورت گرفته است، اما با بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده مشخص گردید؛ این موضوع تاکنون مستقیماً مورد پژوهش قرار نگرفته است و پژوهش‌های مشابهی هم که در داخل و خارج انجام شده، بیشتر به صورت کلی و تنها بر یکی از مفاهیم خشم، مهارت‌های مدیریت خشم و خودراهبری متمرکز بوده است:

طاهر و همکاران (۱۳۹۵) در کار پژوهشی خود با عنوان اثربخشی آموزش همدلی و آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر سازگاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی

1. Self-directed learning

2. Knowls

3. Fisher

4. Long

5. Piskurich

6. Ashman, & Conway

7. Morow

مقابله ای به این نتیجه رسیدند که: بین میزان اثربخشی آموزش های همدلی و مدیریت خشم بر سازگاری و مؤلفه های آن در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای تفاوت معناداری دیده نشد. بنابراین توجه به اثربخشی آموزش های همدلی و مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر متغیرهای مرتبط با سازگاری دانش آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نتایج پژوهش کاوسی و قربانی (۱۳۹۵) تحت عنوان اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری کنترل خشم بر نوجوانان دارای اختلال سلوک، نشان می دهد که: آموزش مهارت کنترل خشم در کاهش پرخاشگری کلی و مؤلفه های پرخاشگری افکار، رفتار و احساس نوجوانان دارای اختلال سلوک مراکز شبه خانواده موثر است. از این رو می توان نتیجه گرفت که آموزش کنترل خشم به عنوان یکی از درمان های شناختی در کاهش نشانه های اختلال سلوک تاثیرگذار است.

درویشی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان بررسی تاثیر آموزش مدیریت خشم بر کنترل خشم دانش آموزان هنرستانی انجام دادند نتایج آزمون بیانگر افزایش معنا دار کنترل خشم در گروه نمونه پس از طی دوره آموزش است. لذا می توان اذعان داشت که با آموزش کنترل خشم می توان به افزایش کنترل خشم و مدیریت آن دست یافت. صلحی و محمد علی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی وضعیت مهارت کنترل خشم در دانشجویان به این یافته دست یافتند که: وضع مهارت های کنترل خشم در این دانشجویان مطلوب نبود و طراحی مداخلات ارتقایی در این زمینه ضروری است. با توجه به وجود همبستگی میان نمره ابعاد مهارت کنترل خشم، ارتقای هر یک از این مهارت ها می تواند بر ارتقای دیگری مؤثر باشد. برنامه ریزی آموزشی در زمینه هریک از این مهارت ها پیشنهاد می شود. علی پور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت خشم با رویکرد شناختی رفتاری در کاهش پرخاشگری زنان مبتلا به سرطان پستان به این نتیجه دست یافتند که: این آموزش با توجه به تغییرات شناختی که ایجاد کرده است نقش موثری در کنترل پرخاشگری زنان مبتلا به این بیماری را داشته است. صداقت و همکاران (۱۳۹۴) در بررسی خود با عنوان اثربخشی آموزش گروهی شناختی - رفتاری کنترل خشم بر پرخاشگری دانش آموزان دختر پرخاشگر دریافتند که: آموزش گروهی شناختی رفتاری کنترل خشم به طور معنی داری پرخاشگری کلی دانش آموزان دختر پرخاشگر را کاهش داده است، این پژوهش نقش و تاثیر آموزش گروهی شناختی رفتاری را بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان دختر مورد تایید قرار می دهد.



جعفری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری دختران تکواندوکار نوجوان مبتدی نشان می‌دهد که: آموزش کنترل خشم به کاهش هر سه مؤلفه رفتار، احساس و فکر پرخاشگرانه شرکت‌کنندگان منجر می‌شود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که روش آموزش کنترل خشم می‌تواند باعث افزایش توانایی ورزشکاران نوجوان در کنترل و پیشگیری از خشم شود و از دلایل احتمالی بهبود توانایی آنها در استدلال‌های اخلاقی باشد. اسدزندی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان تأثیر آموزش مدیریت خشم، مبتنی بر مدل پندر بر رفتار پرخطر درگیری در سربازان نتیجه می‌گیرند که: آموزش روش‌های مدیریت هیجان خشم بر اساس شواهد دینی و علمی، در قالب مدل آموزشی ارتقای سلامت پندر موثر می‌باشد. این مدل برای مدیریت هیجان خشم و اصلاح رفتار و احساس و نگرش افراد پرخاشگر پیشنهاد می‌گردد می‌توان بر اساس این مدل مدیریت خشم، روش‌های سازگاری بهتر با فشارهای روانی و تغییرات محیطی ناخواسته را به جوانان آموزش داد. کرمی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر اساس آموزه‌های اسلامی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است. کرمی دلیل معنی‌داری این تأثیر را افزایش آگاهی در مورد مفهوم خشم، بیان مفاسد و مشکلات ناشی از عدم تدبیر آن، علل بروز خشم، تأکید بر ضرورت دوری از عوامل مضر و نامطلوب بر روابط اجتماعی در آموزش مهارت‌های کنترل خشم بود که رفتار آزمودنی‌ها را تحت تأثیر قرار داد.

یافته‌های پژوهش زیبایی و همکاران (۱۳۹۲) تحت عنوان تأثیر آموزش مبتنی بر وب بر کنترل خشم نوجوانان در مدارس راهنمایی دخترانه مشهد نشان می‌دهد که: برنامه کنترل و مدیریت خشم، به روش غیر حضوری و با استفاده از آموزش وب در منزل شیوه‌ای مؤثر برای بهبود کنترل خشم است، لذا پیشنهاد می‌شود از این روش در مدارس کشور استفاده شود. شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۸۷) پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر کنترل خشم مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و دیرآموز انجام داده‌اند نتایج این پژوهش مبین کارایی کاربرد روش‌های مدیریت خشم در مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و دیرآموز است. رافضی (۱۳۸۳) نیز در نتایج پژوهش خود دریافت؛ آموزش کنترل خشم تأثیر معناداری بر کاهش پرخاشگری نوجوانان دختر دارد، به طوری که پس از هشت جلسه گروهی آموزشی مهارت کنترل خشم میانگین نمرات پرخاشگری در گروه آزمایش به میزان قابل توجهی کاهش یافته بود.

(جاهود<sup>۱</sup>، تراور<sup>۲</sup>، پارت و فین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از بیکر<sup>۴</sup> و اسکارت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵) نیز نشان دادند؛ شیوه‌ی پاسخ‌دهی افراد خشمگین و پرخاشگر، ناسازگارانه است. از این‌رو بسیاری از پزشکان و متخصصان علوم رفتاری بر اهمیت آموختن مهارت‌های مدیریت هیجانی به کودکان و نوجوانان تأکید نموده‌اند. پاتریک سید (۲۰۱۸) در پژوهش خود به بررسی نقش و تاثیر بیماری‌های عفونی در کودکان بر مدیریت خشم پرداخته است. جورج استفان<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود تحت عنوان "مدیریت خشم - ارزیابی رفتاری - شناختی برنامه آموزشی برای بازیکنان تنیس روی میز" به این نتیجه رسید که: برنامه آموزشی کوتاه مدت مدیریت خشم می‌تواند بازیکنان را در ابراز و کنترل خشم کمک نماید.

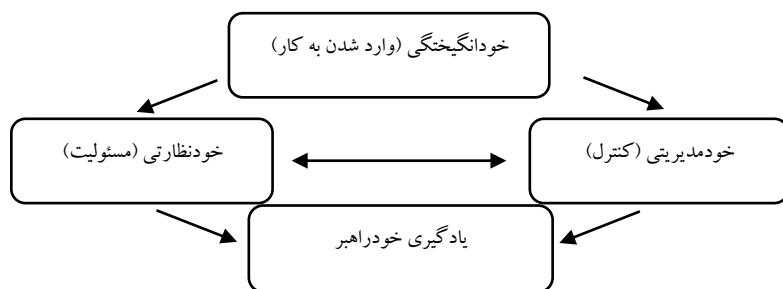
درباره‌ی مؤثر بودن مداخله‌های مربوط به مدیریت خشم، بررسی‌های چندی مانند پژوهش؛ فیندلر<sup>۷</sup> و وایزنر<sup>۸</sup> (۲۰۰۶)، فیندلر و اکتون<sup>۹</sup> (۱۹۸۶) و کلنر<sup>۱۰</sup> و بری<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) انجام شده است و مؤثر بودن مداخله‌های درمانی-تربیتی مدیریت خشم برای بسیاری از گروه‌های هدف، در محیط‌های گوناگون (مانند مدارس، مراکز درمان بیماران روانی، کانون‌های اصلاح و تربیت، مراکز اقامت شبانه‌روزی) را گزارش نمودند.

از دیدگاه نظریه شناختی، بررسی‌های لازاروس<sup>۱۲</sup> و فولکمن<sup>۱۳</sup> (۱۹۸۴) و گلاس<sup>۱۴</sup> و سینگر<sup>۱۵</sup> (۱۹۷۲) مضمون میانجی‌گری شناختی را که دربرگیرنده هسته اصلی پژوهش درباره خشم و گسترش مداخله‌های رفتاری-شناختی در این زمینه است و رویکرد «مصون‌سازی در برابر استرس برای کنترل خشم» را مطرح کردند. بر پایه این الگو، کودکان خشمگین و پرخاشگر در هر یک از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی مشکل دارند (نواکو، ۱۹۹۳). این افراد معمولاً دارای اسنادهای کینه‌توزانه

- 
1. Jahoda
  2. Trower
  3. Part & Finn
  4. Baker
  5. Scarth
  6. Steffgen, Georges
  7. Feindler
  8. Weisner
  9. Ecton
  10. Kellner
  11. Bry
  12. Lazarus
  13. Folkman
  14. Glass
  15. Singer

بوده و از مهارت‌های سازگاران حل مسأله برخوردار نیستند و هنگامی که از نظر فیزیولوژیکی برانگیخته می‌شوند، به صورت تکانشی عمل می‌کنند. این دسته از افراد، از طریق شرکت در برنامه‌های آموزش مدیریت خشم، می‌توانند، ضمن بازسازی شناختی، مهارت‌های مورد نیاز را فرا گیرند و با غنی کردن خزانه رفتاری خود، در موقعیت‌های گوناگون واکنش‌های سازگاران نشان دهند. پژوهشگران دیگری مانند هاوولی (۲۰۰۷)، صادقی (۱۳۸۰)، ملکی (۱۳۸۵) به نتایج یکسانی در رابطه با ارائه مداخلات کنترل خشم در کاهش پرخاشگری دست یافتند. همچنین می‌توان با استفاده از خودآرام سازی و خودگویی‌های مثبت، خویشتنداری، احساس خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی را افزایش داد. یافته‌های پژوهشی محمدی (۱۳۸۵) نیز حاکی از آن است که آموزش جرأت‌ورزی به عنوان یک مهارت اجتماعی مؤثر به افراد کمک می‌کند تا افراد مهارت‌های مقابله‌ای مناسب را کسب نموده و به کار ببندند.

هدف و انگیزه انجام این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت مدیریت خشم بر خودراهبری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول است. بنابراین سوال اصلی پژوهش این است که آموزش گروهی مهارت مدیریت خشم چه تأثیری بر میزان خودراهبری دانش‌آموزان دوره متوسطه دارد؟



نمودار ۱- ابعاد خودراهبری (اقتباس از گریسون، ۱۹۹۷: ۲۲)

### روش شناسی پژوهش

با توجه به این که هدف پژوهش، بررسی تأثیر آموزش گروهی مدیریت خشم بر خودراهبری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بود، از روش پژوهش شبه آزمایشی (نیمه تجربی) از نوع پیش‌آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان دبیرستان مولوی کرد (دوره اول) شهرستان روانسر به تعداد ۳۰۲ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در سه پایه اول، دوم و سوم مشغول به تحصیل بودند که تعداد کل آن‌ها ۳۰۲

نفر بود. نمونه پژوهش، شامل تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های اول، دوم و سوم بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدف‌مند و در دسترس از بین دانش‌آموزان پرخاشگر و دارای خشم زیاد انتخاب شدند. در این پژوهش ابتدا تعداد ۳۸ نفر از دانش‌آموزان پرخاشگر و دارای خشم دبیرستان که توسط مشاور، معاونین آموزشی و پرورشی شناسایی و تشخیص داده شده بودند انتخاب شدند. در ادامه میزان خشم و مهارت‌های کنترل خشم آن‌ها توسط پرسشنامه سنجش مهارت‌های کنترل خشم (حاجتی و همکاران، ۱۳۸۷؛ ۳۵) مورد کنترل و بررسی قرار گرفت و در نهایت تعداد ۳۰ نفر که نمره کمتر از نقطه برش در این آزمون کسب کردند به عنوان نمونه اصلی در نظر گرفته شدند. سپس این دانش‌آموزان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند. پس از تعیین گروه‌های آزمایش و گواه، ابتدا پرسشنامه سنجش خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) به عنوان پیش‌آزمون به دانش‌آموزان هر دو کلاس (گروه آزمایش و گواه) ارائه شد و سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه، مبحث برنامه مدیریت خشم در شش جلسه‌ی هفتاد دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به دانش‌آموزان گروه آزمایش ارائه گردید، اما دانش‌آموزان گروه گواه هیچ مبحثی را دریافت نکردند. سپس، پرسشنامه سنجش مهارت‌های کنترل خشم و پرسشنامه سنجش میزان خودراهبری به عنوان پس-آزمون دوباره به هر دو گروه ارائه شد. در ادامه، داده‌های این مرحله با مرحله قبلی مورد مقایسه قرار گرفت تا مشخص شود آیا استفاده از آموزش مهارت‌های مدیریت خشم در بهبود میزان خودراهبری دانش‌آموزان مؤثر است؟ جهت تحلیل داده‌های آماری از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون T مستقل و تحلیل کواریانس) با به‌کارگیری نرم‌افزار SPSS استفاده شد. محتوای شش جلسه آموزش مهارت‌های مدیریت خشم طبق جدول ذیل است.

پس از اجرای پرسش‌نامه‌ها و انتخاب ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای خشم بالاتر بودند به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند و جلسه‌های گروهی برنامه مدیریت خشم آغاز شد. برنامه آموزشی اجرا شده بر اساس کارهای نواکو (۱۹۸۷) در زمینه خشم بود. در حال حاضر متداول‌ترین رویکرد به خشم، برنامه مدیریت خشم می‌باشد که نوعی تطبیق روش مقابله با تنیدگی می‌شود. به‌شمار می‌رود و نواکو آن را ابداع کرده است. این برنامه که شامل بازسازی شناختی و آموزش مهارت‌های مقابله‌ای است می‌تواند به صورت فردی و گروهی اجرا شود و شامل سه مرحله کلی آمادگی شناختی، اکتساب مهارت‌ها و کاربرد عملی است. در مرحله آمادگی شناختی، مراجع با

ماهیت و کنش‌های خشم آشنا می‌شود و تجربه‌های خشم‌آمیز خود را یادداشت می‌کند. سپس به وی آموزش داده می‌شود تا خشم توجیه‌شدنی را از خشم توجیه‌ناپذیر متمایز نماید. در مرحله اکتساب مهارت‌ها، چگونگی ارزشیابی رویدادهای برانگیزاننده خشم به مراجع آموزش داده می‌شود تا وی بتواند از روش‌های خود آموزش‌دهی برای راه انداختن کوشش‌های مقابله‌ای و خود تقویت‌دهی سود جوید. در مرحله کاربرد عملی نیز مراجع باید مهارت‌های آموخته شده را در موقعیت‌های برانگیزنده خشم به کار ببرد و توانایی‌های خود را به آزمون بگذارد. پس از تعیین مخاطبان، محتوی و زمان و مکان اجرای برنامه مدیریت خشم و هماهنگی با مسئولان آموزش و پرورش، یک نفر دکتری روان‌شناسی عمومی، از نیروهای متخصص آموزش و پرورش و هسته مشاوره استان جهت برگزاری جلسات آموزشی انتخاب شدند. رئوس محتوی و برنامه آموزش به شرح ذیل بود.

جدول ۱: محتوای جلسات آموزشی مهارت مدیریت خشم

جلسات دوره	محتوای جلسات
جلسه اول	معارف‌های دانش‌آموزان با یکدیگر - معرفی برنامه آموزش مدیریت خشم، بیان انتظارات و اهداف برنامه.
جلسه دوم	بررسی مفاهیم، ماهیت و کنش‌های خشم.
جلسه سوم	بررسی مولفه‌های خشم، علل بروز و انواع خشم (توجیه‌شدنی و توجیه‌ناشدنی).
جلسه چهارم	آموزش ارزشیابی رویدادهای برانگیزاننده خشم، فنون تنش‌زدایی و خودآرام‌سازی، مهارت‌های ارتباطی و اثبات خو بستن.
جلسه پنجم	ایجاد موقعیت‌های شبیه‌سازی شده برانگیزاننده خشم جهت ارزیابی توانایی به‌کارگیری مهارت‌ها و فنون مدیریت خشم.
جلسه ششم	ارزیابی برنامه و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری.

- پرسشنامه‌ی استاندارد خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱): پرسش‌نامه اصلی و انگلیسی خودراهبری فیشر و همکارانش دارای ۵۲ گویه است که آزمودنی‌های به یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت پاسخ می‌دهند. یافته‌های فیشر در استرالیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ است. بررسی‌های انجام شده در تحقیقات داخل کشور نشان داد که مقیاس خودراهبری دو بار و هر دو بار نیز توسط نادى و سجادیان (۱۳۹۰) در ایران هنجاریابی شده است. اما محققان در هر دو بار هنجاریابی این پرسش‌نامه، به جای استفاده از فرم اصلی (۵۲ سوالی) از فرم هنجاریابی آن (۴۰ سوالی) آن استفاده کرده‌اند. لذا این پرسشنامه در ایران مشتمل بر ۴۰ سوال می‌باشد که سه خرده مقیاس خودکنترلی، رغبت به یادگیری و خودمدیریتی را مورد بررسی و

اندازه‌گیری قرار می‌دهد. از پرسش‌نامه استاندارد خودرأهبری برای جمع‌آوری داده‌ها با هدف سنجش تغییر در مهارت خودرأهبری دانشجویان در یادگیری استفاده شد. در این ابزار ۴۰ گویه‌ای، آزمودنی‌ها به مقیاسی ۵ درجه‌ای بر روی طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) پاسخ دادند. در این پرسش‌نامه کسانی که نمره بالاتری را کسب نمایند دارای خودرأهبری بیشتری هستند. برای بررسی پایایی و تعیین اعتبار این مقیاس، از روش اعتبار سازه با استفاده از تحلیل عاملی و از ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تنصیف و باز آزمایی استفاده گردید. در پژوهش نادری و همکاران، پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، پس از اجرای پرسش‌نامه، ضرایب آلفای کرونباخ به صورت جداگانه برای عامل خود مدیریت ۰/۷۸، عامل رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ و عامل خودکنترلی ۰/۶۱ و برای کل آزمون خودرأهبری ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است.

– پرسشنامه‌ی سنجش مهارت‌های کنترل خشم: این پرسشنامه به برنامه آموزشی PACT ۱۰ تعلق دارد که در ایران توسط حاجتی، اکبرزاده و خسروی (۱۳۸۷) ترجمه شده و بعد از مطالعه مقدماتی و به دست آوردن اعتبار درونی و همبستگی آن، در پژوهش دیگری به کار رفته است. این پرسشنامه ۸ گویه دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرت است. آزمودنی باید پاسخ‌های خود را بین ۵ درجه (کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق) مشخص کند. دامنه نمره از ۸ تا ۴۰ است. کسب نمره پایین در این پرسش‌نامه نشانه توانایی کمتر در کنترل خشم آزمودنی است. علت استفاده از این پرسش‌نامه شناسایی و تأیید دانش‌آموزانی است که در کنترل خشم خود ناتوان هستند و فاقد مهارت‌های خودآرام‌سازی و تنش‌زدایی هستند. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در این پژوهش ۰/۸۳ بود. همچنین روایی آن با ارجاع به نظر متخصصان و کارشناسان به روش صوری و تحلیل عاملی تأییدی تعیین شد.

### یافته‌های پژوهش

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات خودراهبری دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و گواه

تعداد	تفاضل میانگین‌های پیش و پس - آزمون	پس آزمون		پیش آزمون		مؤلفه	گروه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
۱۵	۰/۰۷	۰/۴۳۱	۲/۳۴	۰/۴۱۸	۲/۲۷	خودراهبری	گواه	
۱۵	۰/۰۷	۰/۴۳۶	۲/۲۵	۰/۴۳۷	۲/۱۸			خودمدیریتی
۱۵	۰/۱۱	۰/۵۶۰	۲/۳۲	۰/۴۴۱	۲/۲۱			خودکنترلی
۱۵	-۰/۰۳	۰/۴۲۵	۲/۲۴	۰/۴۳۷	۲/۲۶	خودانگیزختگی	مؤلفه‌ها	
۱۵	۱/۰۶	۰/۳۵۳	۲/۲۸	۰/۴۱۹	۲/۳۲	خودراهبری	آزمایش	
۱۵	۱/۱۲	۰/۳۶۸	۳/۴۳	۰/۴۰۸	۲/۳۱	خودمدیریتی		مؤلفه‌ها
۱۵	۰/۸۹	۰/۳۸۴	۳/۱۷	۰/۴۷۳	۲/۲۶	خودکنترلی		
۱۵	۱/۱۰	۰/۳۹۷	۳/۴۵	۰/۴۶۵	۲/۳۴	خودانگیزختگی		

جدول ۲، نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل داده‌های خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن را با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار نشان می‌دهد. در این جدول مشاهده می‌شود تفاضل میانگین‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مؤلفه خودراهبری و خرده مقیاس‌های آن (خودمدیریتی، خودکنترلی، خودانگیزختگی) بیش از گروه گواه است. لذا می‌توان نتیجه گرفت؛ آموزش مهارت‌های مدیریت خشم تأثیر مثبتی بر خودراهبری دانش‌آموزان دارای خشم دارد. در تحلیل استنباطی داده‌ها نیز از آزمون T برای گروه‌های مستقل استفاده شد. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

#### ۱) استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس

نیستند.

#### ۲) طبیعی بودن توزیع نمرات: برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup>

استفاده می‌شود. نتایج این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: نتیجه آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پس‌آزمون خودراهبری

آماره	درجه آزادی	Sig
۰/۱۰۲	۲۸	۰/۱۰۹

1. Kolmogorov-Smirnov

طبق آنچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود؛ نتیجه آزمون کلموگروف- اسمیرنوف برای پس‌آزمون خودراهبری  $0/102$  و  $0/109$  است و چون  $\text{Sig} > 0/05$  می‌باشد، بنابراین فرض صفر طبیعی بودن توزیع داده‌ها رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

**(۳) همگونی واریانس‌ها:** شاخص این پیش‌فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون T مستقل است، اما در اینجا نتیجه آن به طور جداگانه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همگونی واریانس‌ها

Sig	F
0/219	1/289

چنانچه در جدول ۴ مشاهده می‌شود؛ برای آزمون لوین، مقدار  $F$  برابر  $1/289$  و  $\text{sig} = 0/219$  است. چون  $\text{Sig} > 0/05$  است فرض صفر همگون بودن واریانس‌ها، رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند.

بنابراین با برقرار بودن سه پیش‌فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه این بررسی در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: نتیجه آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌ها.

Sig	Df	T
0/000	28	9/827

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود؛  $t = 9/827$  و  $\text{Sig} = 0/000$  است و چون  $0/05$

$\text{Sig} <$  می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های مدیریت خشم در گروه آزمایش، تفاوت معناداری در میزان خودراهبری دانش‌آموزان دو گروه ایجاد کرده است. البته این امر می‌تواند ناشی از تأثیر پیش-آزمون باشد. به همین دلیل لازم است با استفاده از تحلیل کوواریانس تأثیر پیش‌آزمون را از نتایج پس‌آزمون حذف نمود. برای استفاده از تحلیل کوواریانس نیز ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

**(۱) طبیعی بودن توزیع نمرات:** برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شده و نتایج آن در جدول ۶ آمده است.



جدول ۶: نتیجه آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودراهبری

sig	درجه آزادی	آماره	
۰/۱۱۰	۲۸	۰/۱۱۸	پیش‌آزمون
۰/۱۱۷	۲۸	۰/۱۰۶	پس‌آزمون

طبق آنچه در جدول ۶ دیده می‌شود، در نتیجه آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای پیش‌آزمون  $Sig = 0/110$  و برای پس‌آزمون  $Sig = 0/117$  است و چون در هر دو مورد  $Sig > 0/05$  می‌باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده‌هاست، رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

جدول ۷: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگونی واریانس‌ها

Sig	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره لوین	
۰/۵۳۷	۲۸	۱	۰/۳۱۳	پیش‌آزمون
۰/۲۱۲	۲۸	۱	۱/۳۱۰	پس‌آزمون

**همگونی واریانس‌ها:** طبق آنچه در جدول ۷ آمده است، همگونی واریانس‌ها در گروه‌های گواه و آزمایش با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. همان‌طور که در این جدول مذکور مشاهده می‌شود، برای پیش‌آزمون  $Sig = 0/537$  و برای پس‌آزمون  $Sig = 0/212$  است و چون در هر دو مورد  $Sig > 0/05$  می‌باشد، فرض صفر که همگون بودن واریانس‌هاست رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند.

**پایایی متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون):** پایایی پیش‌آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ

مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

**(۲) اجرای هم‌پراش (پیش‌آزمون) قبل از شروع پژوهش:** اجرای پیش‌آزمون برای هر دو گروه قبل از ارائه برنامه مدیریت خشم به گروه آزمایش انجام گرفته است.

**(۳) همبستگی متعارف هم‌پراش‌ها با یکدیگر:** این پیش‌فرض در صورتی قابل بررسی است که در پژوهش بیش از یک پیش‌آزمون وجود داشته باشد. از آنجا که در این پژوهش فقط یک پیش-آزمون مورد استفاده قرار گرفته است، نیازی به بررسی این پیش‌فرض نیست.

۴) همگونی شیب رگرسیون: برای اثبات همگونی شیب رگرسیون باید شاخص F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در دو گروه معنادار باشد. نتیجه بررسی این پیش فرض در جدول ۸ آمده است.

جدول ۸. بررسی اثر تعاملی بین آموزش مدیریت خشم و پیش‌آزمون بر خودراهبری دانش‌آموزان

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۴/۸۴۲	۱	۴/۸۴۲	۵۶/۳۱۶	۰/۰۰۰
روش تدریس	۰/۰۲۱	۱	۰/۰۲۱	۰/۳۴۶	۰/۵۲۱
پیش‌آزمون	۴/۷۹۸	۱	۴/۷۹۸	۵۵/۵۱۲	۰/۰۰۰
اثر تعاملی	۰/۱۵۴	۱	۰/۱۵۴	۱/۸۱۶	۰/۱۲۹
خطا	۵/۵۱۹	۲۸	۰/۰۶۵		
کل	۷۳۸/۴۶۷	۳۲			

همان طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، مقدار F تعامل بین روش تدریس و پیش‌آزمون برابر ۱/۸۱۶ و سطح معناداری آن یعنی  $\text{sig} = 0/129$  است. از آنجا که  $\text{sig} > 0/05$  است، فرضیه مقابل رد شده و فرض صفر که همان همگونی شیب‌های رگرسیون است، پذیرفته می‌شود.

۷) خطی بودن همبستگی متغیر هم‌پراش و متغیر مستقل: چنانچه در ردیف سوم جدول ۸ مشاهده می‌شود؛ مقدار F تأثیر پیش‌آزمون برابر ۱۳۸/۷۸۴ و معنادار است، زیرا احتمال آن  $0/000$  و کوچکتر از  $0/05$  می‌باشد. بنابراین پیش فرض هفتم نیز که خطی بودن همبستگی پیش‌آزمون و برنامه مدیریت خشم است، رعایت شده است. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر برنامه مدیریت خشم بر خودراهبری دانش‌آموزان با حذف اثر پیش‌آزمون، در جدول ۸ آمده است.

جدول ۹- نتیجه پس‌آزمون خودراهبری گروه‌های گواه و آزمایش

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۴/۹۹۵	۱	۴/۹۹۵	۵۷/۱۱۹	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۱۲/۱۲۳	۱	۱۲/۱۲۳	۱۳۸/۷۸۴	۰/۰۰۰
اثر روش تدریس	۴/۷۲۶	۱	۴/۷۲۶	۵۳/۸۹۶	۰/۰۰۰
خطا	۵/۶۵۸	۲۷	۰/۰۷۹		
کل	۷۳۸/۵۶۷	۳۰			

داده‌های جدول ۹ ( $\text{sig} < 0/05$  و  $\text{sig} = 0/00$ ) و  $F = 53/896$  معناداری تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت خشم در خودراهبری دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر تفاوت ایجاد شده در میزان خودراهبری بین دانش‌آموزان دو گروه گواه و آزمایش ناشی از آموزش مدیریت خشم بوده و پیش‌آزمون تأثیر معناداری بر آن نداشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

خشم یکی از هیجان‌های اصلی بشر است که بعد از ترس بیشترین مطالعات را به خود اختصاص داده است. آموزش مدیریت خشم، نوعی رویکرد رفتار درمانی شناختی، با هدف ایجاد تغییر در شناخت و رفتار افراد است و مؤلفه‌های تأثیرگذار در روابط میان فردی را در برمی‌گیرد (استرن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹: ۱۸۱). در واقع آموزش مهارت‌هایی برای چالش و تغییر رفتارها و تفکرات بیهوده و مهار پاسخ‌های هیجانی شدید با روش کنترل خود مدنظر است. تأکید همه مداخلات مدیریت خشم بر تعدیل شدت، طول مدت و فراوانی بیان خشم و افزایش پاسخ‌های غیر پرخاشگرانه در روابط بین فردی است (مین و امبروز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹، به نقل از فیندلر و وایزner<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶: ۴۵). در این پژوهش، مهارت مدیریت خشم به مدت شش هفته برای دانش‌آموزان دبیرستان مولوی کرد شهرستان روانسر اجرا شد و میزان خودراهبری آنان با استفاده از پرسشنامه سنجش میزان خودراهبری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) سنجیده شد. یافته‌های پژوهش بیان‌گر آن بود که: آموزش مدیریت خشم بر میزان کاهش خشم و افزایش خودراهبری دانش‌آموزان دارای خشم دبیرستان مولوی کرد مؤثر بوده است. این یافته با نتایج مطالعات طاهر و همکاران (۱۳۹۵)، کاوسی و قربانی (۱۳۹۵)، درویشی و همکاران (۱۳۹۵)، صلحی و محمدعلی (۱۳۹۴)، علی‌پور و همکاران (۱۳۹۴)، صداقت و همکاران (۱۳۹۴)، جعفری و همکاران (۱۳۹۳)، اسدزندی و همکاران (۱۳۹۳)، کرمی (۱۳۹۳)، الهی و همکاران (۱۳۹۲)، رافضی (۱۳۸۳)، ملکی (۱۳۸۵)، فیندلر ویسنر (۲۰۰۵)، فیندلر و اکتون (۱۹۸۶) و کلنر و بری (۱۹۹۹)، هاوولی (۲۰۰۷) در خصوص موفقیت‌آمیز بودن آموزش مدیریت خشم بر کاهش و کنترل خشم و خودراهبری دانش‌آموزان هم‌خوانی دارد. بر مبنای این پژوهش و سایر پژوهش‌های انجام شده، می‌توان تأثیر آموزش مدیریت خشم بر کنترل خشم و خودراهبری دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داد.

1. Stern

2. Maine and Embrace

3. Feindler & Weisner

نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان خشمگین شرکت‌کننده در آموزش مدیریت خشم، پس از کسب مهارت‌های مدیریت خشم فراوانی و شدت رخدادهای ناشی از برون‌ریزی خشم آن‌ها مانند: رفتارهای ناسازگارانه در میان آنها کاهش یافت. این نتیجه به نتایج پژوهش تایلر و ناکو (۲۰۰۵) همسو است، نتایج پژوهش تایلر و ناکو (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که: با بازبینی فراتحلیل‌هایی که اثربخشی مداخله‌های درمانی بر پیامدهای خشم را ارزیابی کرده‌اند دریافتند؛ مداخله‌های مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری، در بسیاری از موقعیت‌ها و برای گروه‌های گوناگون بالینی و غیر بالینی، در گروه‌های سنی گوناگون، مؤثر بوده است. درمانگران شناختی بر این باورند که باورهای غیرمنطقی رفتارهای ناسازگارانه را در پی دارند. بنابراین، به دست آوردن بینش نسبت به باورهای غیر واقع‌بینانه، ادراک و تفسیر فرد درباره آن‌ها را تغییر داده و امکان اصلاح رفتارهای ناسازگارانه را فراهم می‌سازد (کومر، ۲۰۰۱). فریدن (۲۰۰۵) نیز یک برنامه مداخله را که شامل آموزش مدیریت خشم، همدلی و مهارت‌های اجتماعی بود، برای کاهش خشونت نوجوانان پسر که سابقه خشونت در مدرسه داشتند، به کار برد و نشان داد که این گونه مداخله می‌تواند حضور در مدرسه را بهبود بخشیده و مشکلات رفتاری را کاهش دهد. همچنین یافته‌های پژوهش با یافته‌های پایلت (۲۰۰۲) هماهنگ است، پایلت در پژوهش خود تأثیر برنامه آموزش مدیریت خشم بر کاهش خشونت خانوادگی را با به‌کارگیری گروه‌های آزمایش و گواه در یک برنامه‌ی هشت جلسه‌ای آموزش مدیریت خشم برای کاهش میزان خشم مؤثر گزارش نمود.

یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش جورج استفان (۲۰۱۷) هم‌سو است، استفان در پژوهش خود تحت عنوان "مدیریت خشم - ارزیابی رفتاری- شناختی برنامه آموزشی برای بازیکنان تنیس روی میز" به این نتیجه رسید که: برنامه آموزشی کوتاه مدت مدیریت خشم می‌تواند بازیکنان را در ابراز و کنترل خشم کمک نماید. نتایج پژوهش با نتایج کاوسی و قربانی (۱۳۹۵) که آموزش کنترل خشم را به عنوان یکی از درمان‌های شناختی در کاهش نشانه‌های اختلال سلوک تأثیرگذار است هم‌سو است، همچنین یافته‌های پژوهش با پژوهش طاهر و همکاران (۱۳۹۵) هماهنگ است، نتایج طاهر و همکاران نشان می‌دهد که: توجه به اثربخشی آموزش‌های همدلی و مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر متغیرهای مرتبط با سازگاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر اساس نتایج پژوهش می‌توان هماهنگی با نتایج

1. Steffgen, Georges

پژوهش‌های درویشی و همکاران (۱۳۹۵) را مشاهده کرد نتایج این پژوهش آزمون بیانگر افزایش معنا دار کنترل خشم در گروه نمونه پس از طی دوره آموزش است. لذا می‌توان اذعان داشت که با آموزش کنترل خشم می‌توان به افزایش کنترل خشم و مدیریت آن دست یافت. همچنین یافته‌های پژوهش با یافته‌های سید پاتریک (۲۰۱۸) مبنی بر نقش سلامت جسمی در مدیریت خشم، نیز هم‌جهت است. نتایج پژوهش با یافته‌های کرمی (۱۳۹۳) هماهنگ است، کرمی در پژوهش خود نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر اساس آموزه‌های اسلامی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است. و اعلام می‌دارد که، دلیل معنی‌داری این تأثیر افزایش آگاهی در مورد مفهوم خشم، بیان مفاسد و مشکلات ناشی از عدم تدبیر آن، علل بروز خشم، تأکید بر ضرورت دوری از عوامل مضر و نامطلوب بر روابط اجتماعی در آموزش مهارت‌های کنترل خشم است که رفتار آزمودنی‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

همچنین از نتایج حاصل از مشاهدات پژوهشگر چنین استنباط می‌گردد که درک و فهم مباحث مهارت‌های مدیریت خشم نه تنها برای نوجوانان رده‌ی سنی ۱۲ تا ۱۵ سال پیچیده و مشکل نیست بلکه مباحث جذاب و قابل درک و فهم بود. به‌طوری که با ادامه جلسات انگیزه اعضای گروه به شرکت در جلسات بیشتر می‌شد، به‌گونه‌ای که در طول شش جلسه هیچ‌گونه افت آزمودنی نداشتیم. به‌طور کلی، بررسی نتایج یافته‌های پژوهش‌های مذکور و پژوهش حاضر، نشان‌دهنده آن است که آموزش مدیریت خشم بر کاهش آن و افزایش خودراهبری دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد. لذا می‌توان استفاده از آموزش مدیریت خشم را با هدف رشد خودراهبری دانش‌آموزان دارای خشم را به همه معلمان و دست‌اندرکاران آموزش توصیه کرد.

بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که:

- برای آموزش مدیریت خشم، به معلمان و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌گردد نتایج پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور در اختیار ایشان قرار گیرد.
- دوره‌های ویژه و تخصصی آموزش مدیریت خشم برای معلمان و مشاوران مدارس اجرا شود، تا قادر شوند این مهارت را در دانش‌آموزان تقویت نمایند.
- برنامه آموزش مدیریت خشم به عنوان بخش اصلی برنامه آموزش عمومی پذیرفته شده و از افراد دارای صلاحیت حرفه‌ای برای اجرای برنامه یادشده بهره گرفته شود.

- علاوه بر اجرای دوره های ویژه در خصوص مدیریت خشم پیشنهاد می گردد از تراکت ها و بسته های آموزشی و همچنین رسانه های جذاب و نوین در آموزش مدیریت خشم استفاده گردد.
- فرهنگ سازی در زمینه مدیریت خشم می تواند تصورات قالبی، نظام نمادین و رفتار افراد جامعه را در راستای بهزیستی و همزیستی مسالمت آمیز تغییر دهد.
- پیشنهاد می گردد در دوره های کوتاه مدت مدیریت خشم، از نقش فعال دانش آموزان استقبال گردد، و کسب این مهارت با رغبت دانش آموزان انجام گیرد، همچنین بازخوردها لازم در خصوص تغییر رفتار به دانش آموز داده شود. تا دانش آموزان این اصلاح و بهبود رفتار را در خود احساس نماید.
- همچنین پیشنهاد می گردد در آموزش مدیریت خشم از معلمان و مشاورینی در مدارس استفاده شود که مقبولیت بیشتری دارند، و به نوعی خود این مهارت را در رفتار عملی خود بروز داده و درونی سازی کرده باشند.

## کتابنامه

- اسدزندی، مینو؛ شکاری فرد، محمد؛ عبادی، عباس؛ مروتی شریف آباد، محمدعلی؛ سالاری، محمد مهدی (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مدیریت خشم، مبتنی بر مدل پندر بر رفتار پر خطر درگیری در سربازان. روان پرستاری. جلد ۲، شماره ۴، ۶۸-۷۹.
- جعفری، سیمین؛ امان اله نژاد کلخوران، مجتبی؛ طالبی، روح اله (۱۳۹۳). تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری دختران تکواندوکار نوجوان مبتدی. مطالعات روانشناسی ورزشی، شماره ۸، ۸۸-۷۷.
- حاجتی، فرشته السادات؛ اکبرزاده، نسرين؛ خسروی، زهره (۱۳۸۷). تأثیر آموزش برنامه‌ی ترکیبی درمان شناختی- رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی. دانشگاه الزهراء، دوره ۴، شماره ۳: ۳۵-۵۶.
- درویشی، صدیقه؛ برومند، خدیجه؛ رسولی؛ رسولی (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر کنترل خشم دانش‌آموزان هنرستانی. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، شماره چهاردهم، ۱۷۰-۱۶۱.
- رافضی، زهره (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله دبیرستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- ریو، جان مارشال (۱۳۸۹). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر روان.
- زیبایی، اعظم؛ غلامی، حسن؛ زارع، مسعود؛ مهدیان، حسین؛ حارث آبادی، مهدی (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مبتنی بر وب بر کنترل خشم نوجوانان در مدارس راهنمایی دخترانه مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۳، شماره ۱۰، ۷۹۴-۷۸۴.
- شکوهی یکتا، محسن؛ به پژوه، احمد؛ غباری بناب، باقر؛ زمانی، نیره؛ پرند، اکرم (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر کنترل خشم مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و دیرآموز. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هشتم، شماره ۴، ۳۶۹-۳۵۸.
- صادقی، احمد (۱۳۸۰). آموزش گروهی کنترل خشم به شیوه عقلانی- رفتاری و عاطفی به دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، اصفهان: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه اصفهان.
- صادقی، عباس؛ حسینی، فاطمه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان. فصل‌نامه آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۲، ۱۲۳-۱۶۴.
- صداقت، سمیره؛ مرادی، امیر؛ احمدیان، حمزه (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی شناختی- رفتاری کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، دوره ۲۴، شماره ۴، ۲۱۵-۲۲۰.
- صلحی، مهناز؛ محمدعلی، لیل (۱۳۹۴). بررسی وضعیت مهارت کنترل خشم در دانشجویان. شماره ۴، سال دوم، ۲۳۸-۲۴۵.

- طاهر، محبوبه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش همدلی و آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر سازگاری دانش آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای. مجله ی روان شناسی مدرسه دوره ۵، شماره ۱، ۴۷-۲۶.
- علی پور، احمد؛ علی اکبری دهکردی، مهناز؛ شریفی ساکی، شیدا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارتهای مدیریت خشم با رویکرد شناختی رفتاری در کاهش پرخاشگری زنان مبتلا به سرطان پستان. دوماهنامه فیض، دوره ۱۹، شماره ۲، ۱۳۴-۱۲۷.
- کاوسی، محمد باقر؛ قربانی، عالمه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری کنترل خشم بر نوجوانان دارای اختلال سلوک. تعلیم و تربیت استثنایی، سال شانزدهم، پیاپی ۱۳۸، ۳۰-۲۲.
- کاویانی، محمد؛ آذربایجانی، مسعود؛ سالاری فر، محمدرضا؛ موسوی اصل، سیدمهدی؛ عباسی، اکبر؛ تیبیک، محمدتقی؛ غروی، سیدمحمد (۱۳۹۳). روانشناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی. تهران: قم، سمت و پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- کرمی، مرتضی (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های کنترل خشم بر اساس آموزه‌های اسلامی بر پرخاشگری دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۲۲، ۹۹-۱۱۴.
- کلینکه، کریس لین (۱۳۹۶). مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: انتشارات رسانه تخصصی. محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۵). میزان الحکمه. ترجمه حمیدرضا شیخی. قم: دارالحدیث.
- ملکی، صدیقه (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری نوجوانان راهنمایی منطقه دو کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت خدمات پرستاری. تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- منصور، محمود (۱۳۹۵). روان‌شناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری. تهران: انتشارات سمت.
- الهی، طاهره؛ بیگدلی، الیاس؛ سلیمانی ابهری، صدیقه؛ اشتیری، صدیقه (۱۳۹۲). خشم در نگاه اسلام و روان‌شناسی: کظم غیظ؛ سرکوب خشم یا مدیریت آن. مجله معرفت: سال بیست و دوم، شماره ۱۹۲، ۳۱-۴۶.

Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. (1993). Cognitive strategies for special education. New York: Routledge. Available in: [www.newc.Astle.edu.an/school/education/staff](http://www.newc.Astle.edu.an/school/education/staff)

Baker, L., & Scarth, K. (2005). Cognitive-behavioral therapy for conduct disorder. U.S.A.

Comer, J. R. (2001). Abnormal psychology. (4th. ed.). U.S.A.

Corsini, R. J. (1999). The Dictionary of Psychology. Philadelphia: Branner/Mazel.

Feindler, E. L., & Ecton, R. B. (1986). Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques. New York: Pergamon Press.

Feindler, E. L., & Weisner, S. (2006). "Youth anger management treatment for school violence prevention. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds), Handbook of school violence and school safety: From Research to practice 353-363. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates



Fisher, M. King, J & Tague, G. ( 2001 ). Development of a self-directed learning readiness Scale for nursing education. *Nurse education today*. Oct;21(7):516-525.

Freiden, J. (2005). GAME: A clinical intervention to reduce adolescent violence in schools. Available on:

Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibilities and control issues. *Adult Education Quarterly*, Vol 42 (3), 136-148.

Garrison, D. R. (1997). Self – directed leaning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, Vol 48 (1), 18-33.

Gilbert, F., & Daffern, M. (2010). Integrating Contemporary Aggression Theory With Violent Offender Treatment: How Thoroughly Do Interventions Target Violent Behaviour? *Aggression And Violent Behavior* , 15, 167- 180.

Glass, D., & Singer, J. (1972). *Urban stress: Psychological experiments on noise and social stress*. New York: Academic Press.

Hawely, P. H. (2007). Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*. 31(2): 170-175.

Hiemstra, R. & Brockett, R. (1994). *From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in leaning concepts into the instructional design process*, University of Oklahoma.

Hislop, H., & Melbay, V. (2003). The Lived Experience Of Violence In Accident And Emergency. *Accident And Emergency Nursing* , 11, 5-11.

<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3199466>. Glass, D., & Singer, J. (1972). *Urban stress: Psychological*

Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child* ,2nd ed. Johnwiley & Sons, Ltd.

Jones, J., & Lyneham, J. (2001). Violence Part Of The Job For Austealian Nurses? *Australian Journal Of Advanced Nursing* , 4, 70-74.

Kellner, M. H., & Bry, B. H. (1999). The Effect of anger management groups in a day school for emotionally disturbed Adolescents. *Adolescence*, 34, Issue 136.

Knowles, M. S. (1975). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 4th Ed. Gulf Publishing, Houston, TX.

Koop, C. E., & Lundberg, G. D. (1992). Violence in America: A public health emergency. *Journal of the American Medical Association*, 267, 3075-3076.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lemeris, E. A.&Dodge. K. A(2000).The Development of Anger and Hostile, Hand book of Emotions (p.594-606). In Lewis. M & Parker. C. (eds), Newyork, Gilford Press.

Long, H. B. (2002). *Skills for self directed learning* Curtin university of Technology. Avahilib in : <http://cleo.murdoch.Edu.Au/confs/tlf>.

Morrow, L. M. & Others (1993). Promoting independent reading and writing through self- directed literacy. Activities in a collaborative setting. Reading research report. NO. 2. [Ed. 356-455].

Novaco, R. W. (1993). Stress inoculation therapy for anger control: A manual for therapists. Irvine: University of California.

Novello, A., Shosky, S., & Froehlke, R. (1992). "From the surgeon general, U.S. public Health service: A medical response to violence". Journal of the American Medical Association, 267, p.3007.

O'Neill, H. (2006). Managing anger (2nd. ed.). John Wiley & Sons, Ltd.

Patrick C. Seed (2018). Anger management: bacteria soothe the savage host. The Journal of Clinical Investigation, Volume 123, Number 6 ,<http://www.jci.org>.

Pilet, G. A. (2002). Efficacy of adult psychoeducation in an anger management portion of a domestic violence treatment program. Available on: <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3052663>

Piskurich, G. M.(2003). Preparing learners for e-learning. A wiley imprint jossey-bass. USA.

Richardson, M. ( 1988 ). Innovating andragogy a basic nursing course: An evaluation of the self – directed independent study contract with basic nursing student. nurse Education Today. 8: 315 – 324.

Snell, L. ( 2001 ). The link between Self-directed Learning and Continuing. Medical Education. McGill. University, Montreal Canada. Vol 22, No, 8.

Steffgen, Georges (2017). Anger Management - Evaluation of a Cognitive-Behavioral Training Program for Table Tennis Players. Journal of Human Kinetics volume 55, 65-73.

Stern, S. B. (1999). "Anger management in parentadolescent conflict". The American Journal of Family Therapy,27,. 181-193.

Taylor, J. L., & Novaco, R. W. (2005) . Anger treatment for people with developmental Disabilities: A theory, evidence and manual based approach. John Wiley & Sons, Ltd.