

دوره ۷، شماره ۲

تابستان ۱۳۹۰

صص ۱۲۹-۱۴۶

تاریخ پذیرش: ۹۰/۴/۳

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۰/۱۵

تاریخ بررسی: ۸۹/۱۲/۸

پیکیری تاثیر آموزش های شناختی-رقابتي بر كنترل خشم در معلمان دانش آموزان كم توان

ذهني ۱

محن سكوبي كيا*

نيزه زباني**

سحران جواوي آسايش***

چكیده

پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی میزان تأثیر کارگاه‌های آموزش مدیریت خشم بر معلمان در ارتباط با دانش آموزان کم توان ذهنی طراحی و اجرا شد و این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک گروهی است. ۳۱ معلم به روش نمونه‌گیری در دسترس از دو مدرسه ویژه کودکان کم‌توان ذهنی در تهران به طور داوطلبانه در این پژوهش مشارکت کردند. برنامه مدیریت خشم هفته‌ای یک بار، به صورت گروهی و به مدت هفت جلسه دو ساعته برای آزمودنی‌ها اجرا شد. شرکت کنندگان، مقیاس ارزیابی خشم معلم را قبل و پس از دوره آموزشی و همچنین به منظور پیگیری نه ماه پس از مداخله تکمیل کردند. نتایج تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر نشان دهنده این بود که شدت خشم معلمان در موقعیت‌های خشم‌انگیز در ارتباط با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به طور معناداری کاهش یافت. همچنین در مرحله پس

۱. از همکاری جناب آقای طه باستانفر در گردآوری داده‌ها تشکر و قدردانی می‌کنیم.

msyekta@yahoo.com

* مدیر مسئول: دانشیار دانشگاه تهران

** کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

*** کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی



آزمون نسبت به پیش‌آزمون استفاده از راهبردهای کنترل عصبانیت به لحاظ آماری افزایش ملاحظه پذیری داشته است؛ اما در مؤلفه بیان بیرونی خشم تفاوت معناداری مشاهده نشد. یافته‌های پژوهش حاضر، همسو با نتایج پژوهش‌های دیگر تأییدی بر کارایی مداخلات شناختی-رفتاری در کنترل خشم است.

کلید واژه‌ها:

مدیریت خشم، معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، رویکرد شناختی-رفتاری

مقدمه و بیان مسأله

مشاهده یک روز از زندگی دانش‌آموزان در مدرسه آشکار می‌کند که خشم مشخصه زندگی روزانه در مدرسه می‌باشد؛ این مسأله واقعی است که در مسیر فرایند آموزش، هم برای دانش‌آموز و هم برای معلمان پیش می‌آید (بلوم^۱، ۲۰۰۵). بسیاری از تنش‌ها و ناآرامی‌ها در مدرسه ناشی از رفتارهای میان فردی دانش‌آموزان است که با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت در کنار هم در مدرسه تحصیل می‌کنند. از سوی دیگر، بخشی از رفتارهای خشونت آمیز در مدرسه می‌تواند ناشی از برخوردهای غیراصولی و غیرسازنده مسئولان و معلمان مدرسه در قبال دانش‌آموزان باشد (بازرگان، صادقی و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲).

مشاهده مدارس از نزدیک و پژوهش‌های محدودی (از جمله بازرگان و صادقی، ۱۳۸۰؛ بازرگان و گودرزی، ۱۳۷۹؛ مکارمی؛ ۱۳۷۲) که در کشور ما در مورد وجود خشونت بزرگسالان در مدرسه انجام گرفته نمایانگر این واقعیت است که بسیاری از بزرگسالان (مدیران، معاونین، معلمان و مربیان) در مقابل تخلفات دانش‌آموزان رفتارهای خشونت آمیز از خود نشان می‌دهند (بازرگان، صادقی و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). وجود خشونت در آموزشگاه می‌تواند به مسموم کردن جو کلاس و مدرسه منجر شود و با ایجاد اختلال در تدریس معلم، روابط میان دانش‌آموزان و روابط میان معلم و دانش‌آموزان را تخریب نماید. تدریس، به دلیل ماهیتش و به دلیل انتظارات زیادی که از معلم می‌رود، کار پرتنش و پرفشاری است (گیگا^۲، ۲۰۰۱). نوایی نژاد (۱۳۷۲) در توضیح علل انتخاب روشهای تربیتی

1. Blum
2. Giga



غیرسازنده و نامطلوب که توسط برخی معلمان اعمال می‌شود عقیده دارد که حرفه معلمی به دلیل پیچیدگی و ماهیت ویژه‌اش مانند انتظارها و توقعات جامعه، حقوق پایین، امکانات و تسهیلات نامطلوب تدریس، نبودن وسایل کمک آموزشی، کلاس‌های پرجمعیت و ساختمان‌های غیر استاندارد و از همه مهمتر فشارهای ناشی از فعالیت‌ها و برخوردهای کلاس که عمدتاً بار عاطفی دارند وضعی را به وجود می‌آورد که می‌تواند اختلال‌های رفتاری و گاه نابسامانی‌های روانی را در معلمان به وجود آورد. وجود فشارهای روانی و استرس‌های شغلی در معلمان می‌تواند به بروز رفتارهای عصبی و واکنش‌های نسنجیده در معلمان منتهی شود.

خشم^۱ هیجانی است که در محیط پیرامون ما فعال می‌شود، ما را به توجه و هشپاری به خطرهای بالقوه فرمان می‌دهد، درون ما را فعال می‌سازد، به ما نیرو و جهت می‌دهد و از طرف دیگر موجب تشویش و شرمساری می‌شود. در پاسخ به شرایط طاقت فرسا، ابراز خشم اغلب رهایی از تنش را به همراه دارد. کارکرد مثبت و فواید خشم در جرأت ورزی و واکنش به بی‌عدالتی‌ها غیر قابل انکار است؛ با وجود این، توان بالقوه خشم در تخریب و آسیب‌های فردی و اجتماعی بسیار زیاد است. آثار ضعف و کاستی در مدیریت خشم از ناراحتی شخصی و تخریب روابط بین فردی فراتر است و به اختلال در سلامت عمومی، ناسازگاری و پیامدهای زیانبار رفتار پرخاشگرانه منجر می‌شود. در صورتی که این هیجان نیرومند به درستی مهار نشود، می‌تواند مانع موفقیت همه جانبه شود و کارکرد بهینه افراد، گروه‌ها و جوامع را به شدت تهدید کند (تیلر و نواکو^۲، ۲۰۰۵).

تاراوالا^۳ (۲۰۰۴) در پژوهش خود در مورد خشونت^۴ و تعارضات بین فردی در معلمان مدارس ابتدایی گزارش می‌کند که خشونت و صفات مرتبط با خشم بر رفتارهای میان فردی معلمان تأثیر منفی می‌گذارد. نتایج پژوهش ماجر- احمد^۵ در سال ۲۰۰۳ نشان می‌دهد که رابطه مثبت دانش‌آموزان با معلمان، باعث افزایش انگیزه تحصیلی می‌شود. همچنین عدم محبوبیت

-
1. Anger
 2. Taylor & Navaco
 3. Taravella
 4. Violence
 5. Major-Ahmed



معلم از سوی دانش‌آموزان، می‌تواند موجب افت انگیزه تحصیلی شود.

پژوهش‌های پژوهشگرانی مانند وابلز، لوی، برکلمنز^۱ (۱۹۹۰) در کشورهای هلند، امریکا و استرالیا نشانگر این است که مهارت‌های ارتباطی معلم در ایجاد جو مثبت برای یادگیری بسیار مؤثر است. محققان با مطالعه واکنش‌های دانشجویان نسبت به بیان هنجار و نابهنجار خشم اساتید دریافتند که بیان پرخاشگرانه خشم توسط اساتید باعث شکل‌گیری عواطف منفی در دانشجویان می‌شود و به عکس بیان‌های قاطعانه بطور مثبتی با احساسات دانشجویان رابطه دارد (مک فرسون، کرلی و پلاکس^۲، ۲۰۰۳). همچنین ریچاردز^۳ (۲۰۰۶)، در پژوهشی پیرامون روابط معلم-دانش‌آموز و تاثیر آن بر یادگیری، گزارش می‌کند که مهمترین عامل یادگیری دانش‌آموزان، چگونگی رابطه بین معلم و دانش‌آموز است.

نتایج پژوهشی (بندتو^۴، ۱۹۹۷) بر روی معلمان مدرسه ابتدایی شهر نیویورک حاکی از آن است که صفات مرتبط با خشم با راهبردهای مدیریت تعارض در کلاس رابطه دارد. گزارش معلمان از استفاده از خشم بیرونی به عنوان یک راهبرد مقابله‌ای، نشان می‌دهد که این معلمان طی یک روز کاری، به طور معناداری، تعارضات بیشتری تجربه می‌کنند. همچنین معلمانی که از یک راهبرد متفکرانه برای مدیریت خشم^۵ استفاده می‌کردند، تعارضات کمتری را گزارش دادند.

به نظر محققان، از جمله پالمر^۶ (۱۹۹۸) و تامکینس^۷ (۱۹۹۶)، زندگی درونی معلمان، شامل رشد هیجانی و روحی، بر آنچه که در مدرسه و در ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران و برنامه درسی اتفاق می‌افتد، تاثیرگذار است. از کارکردهای پنهان نقش تربیتی معلمان و مسئولان مدرسه نقش الگودهی آنان است و دانش‌آموزان بسیاری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی را از راه تقلید کردن و الگو گرفتن از مربیان خود کسب می‌کنند. به همین

1. Wubbles, Levy & Berekelmans
2. McPherson, Kearney & Plax
3. Richards
4. Benedetto
5. Anger managment
6. Palmer
7. Tompkins

دلیل، تعادل روانی معلمان بیش از سایر طبقات اجتماعی اهمیت دارد. تماس نزدیک معلم با دانش‌آموزان و نفوذی که بر آنها دارد، نقش مهمی در سلامت فکری و روانی آنها ایفا می‌کند. در برخی از کشورها به علت اینکه سالهاست در مورد کاربرد نظریات و روش‌های تربیتی سازنده کار شده و مدیران و معلمان به طور مداوم در جهت ارائه رفتارهای تربیتی سازنده آموزش می‌بینند، خشونت بزرگسالان در مدرسه کمتر مطرح است و در گزارش‌های سال‌های اخیر اشاره چندانی به مسأله خشونت اولیای مدرسه به دانش‌آموزان دیده نمی‌شود. در ایران پژوهش‌های محدودی در زمینه خشونت مسئولان و معلمان مدرسه صورت گرفته است. نتایج حاصله از این تحقیقات نشان می‌دهد که بسیاری از مسئولان مدرسه در مقابل تخلفات دانش‌آموزان رفتارهای خشونت‌آمیز از خود نشان می‌دهند (بازرگان، صادقی و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). مع‌هذا به پژوهشی در زمینه آموزش مدیریت خشم به معلمان و برنامه‌های پیشگیری از خشونت مسئولان مدرسه نسبت به دانش‌آموزان دست نیافتیم. از این رو، با توجه به کمبود پژوهش‌ها در حوزه‌های تشخیص و درمان مشکلات خشم و خشونت معلمان در ارتباط با دانش‌آموزان و همچنین حیطه نوظهور رویکردهای نظری و کاربردی اخیر در زمینه هوش هیجانی، روانشناسی سلامت و روانشناسی مثبت‌نگر در پژوهش‌های ایرانی، ضرورت چنین مطالعات و برنامه‌های مداخله‌ای، مهم تلقی می‌شود.

با توجه به آنچه که ذکر شد، هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه میزان تأثیر برنامه مداخله‌ای آموزش مدیریت خشم با رویکرد شناختی-رفتاری در کاهش خشم معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بوده است. بر اساس این هدف، سوال‌های زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

آیا آموزش مدیریت خشم، به کاهش خشم معلمان در ارتباط با دانش‌آموزان منجر می‌شود؟

آیا شرکت در کارگاه آموزشی مدیریت خشم، باعث افزایش استفاده از راهبردهای کنترل خشم می‌شود؟

روش

طرح پژوهشی حاضر، از نوع شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک گروهی



می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شاغل در مدارس استثنایی مقطع ابتدایی شهر تهران است. آزمودنی‌های این مطالعه را ۳۱ نفر از معلمان (خانم) دو مدرسه شهید زارعی و هاتف، ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تشکیل دادند که داوطلب شرکت در کارگاه بودند و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. میانگین سنی گروه نمونه ۳۰/۹۱ سال و انحراف استاندارد آن ۹/۶۸ بود.

جدول ۱- توزیع فراوانی سن و تحصیلات گروه نمونه

متغیر	شاخص	فراوانی	درصد فراوانی	متغیر	شاخص	فراوانی	درصد فراوانی
تحصیلات	دیپلم	۳	۸/۹	دامنه سنی	۲۵-۲۰	۵	۱۷/۴
	فوق دیپلم	۳	۸/۹		۳۵-۲۶	۱۱	۳۴/۸
	کارشناسی	۲۴	۸۰/۱		۳۵-۳۱	۱۱	۳۴/۸
	کارشناسی ارشد و بالاتر	۱	۲/۲		۴۰-۳۶	۲	۴/۴
					۴۵-۴۱	۲	۴/۴

پرسشنامه ارزیابی خشم معلم (باستانفر، ۱۳۸۷)، یک ابزار مبتنی بر خود گزارش‌دهی است که با هدف بررسی خشم معلم در ارتباط با دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای ساخت پرسشنامه، مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای با معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی صورت گرفته که در آن از سوالات باز پاسخ درباره خشم و متغیرهای مربوط به آن استفاده شده است.

۱- دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در کلاس شما با انجام چه نوع رفتارهایی موجب عصبانیت و خشم شما می‌شوند؟

۲- در هنگام خشم در ارتباط با دانش‌آموز خود چه واکنشی نشان می‌دهید؟

۳- به نظر شما چه عواملی در بروز خشم و عصبانیت شما مؤثرند؟

۴- قبلاً چه روش‌هایی برای کنترل خشم خود به کار برده‌اید و تا چه اندازه این روش‌ها مؤثر بوده‌اند.

۵- آیا تا به حال شاهد کنترل خشم توسط همکارانتان بوده‌اید؟ آنان چه روش‌های مؤثر و سودمندی را به کار برده‌اند که می‌تواند برای شما الگو باشد؟

بر اساس سوالات پرسیده شده، سه عامل برای پرسشنامه در نظر گرفته شد و سؤال‌های

هر عامل بر اساس فراوانی تکرار پاسخ‌های ارائه شده تعیین شدند. این مقیاس ۵۱ ماده‌ای دارای سه زیر مقیاس موقعیت‌های خشم انگیز (۲۰ ماده)، بیان بیرونی خشم (۱۴ ماده) و راهبردهای کنترل خشم (۱۷ ماده) است. زیر مقیاس موقعیت‌های خشم انگیز، شدت خشم معلم را در پاسخ به محرک‌های برانگیزاننده در ارتباط با دانش‌آموزان می‌سنجد و بر پایه مقیاسی از صفر (بسیار کم) تا پنج (بسیار زیاد) نمره گذاری می‌شود و بالاترین نمره ممکن، ۱۰۰ است. زیر مقیاس بیان بیرونی خشم، فراوانی رفتارها و واکنش‌های کلامی و فیزیکی معلم را در هنگام احساس خشم اندازه گیری می‌کند. زیر مقیاس سوم، راهبردهای کنترل عصبانیت، نیز فراوانی راهبردهای مقابله‌ای افراد را، برای غلبه پیدا کردن بر احساس خشم و موقعیت‌های محرک خشم می‌سنجد. در دو زیر مقیاس بیان بیرونی خشم و راهبردهای کنترل، به هر پرسش از صفر (هیچوقت) تا پنج (همیشه) نمره تعلق می‌گیرد. نمره هر زیر مقیاس از حاصل جمع ماده‌های آن بدست می‌آید و نمره کل زیر مقیاس‌ها با هم جمع نمی‌شود. برای تعیین روایی، پرسشنامه در اختیار سه تن از اساتید و متخصصان روان‌شناسی قرار گرفت و گویه‌ها از نظر در گرفتن محتوای مورد نظر بررسی شدند (باستانفر، ۱۳۸۷). در این مطالعه، قابلیت اعتماد این پرسشنامه بر اساس روش آلفای کرونباخ برای موقعیت‌های خشم انگیز ۰/۸۴، بیان خشم بیرونی ۰/۵۸ و راهبردهای کنترل عصبانیت ۰/۸۳ گزارش شده است.

شیوه اجرا

برنامه آموزش مدیریت خشم: برای آموزش افراد مورد بررسی، برنامه‌ای بکار برده شد که اثربخشی آن در چندین مطالعه (زمانی، ۱۳۸۶؛ شکوهی یکتا، زمانی و پرند، ۲۰۰۸؛ شکوهی یکتا و زمانی، ۱۳۸۷؛ شکوهی یکتا، پرند، زمانی و اکبری، زیر چاپ؛ شکوهی یکتا، زمانی و پرند، ۲۰۱۰) برای گروه‌های مختلف بزرگسالان تأیید شده است. این برنامه با رویکردی شناختی-رفتاری دارای مؤلفه‌های آماده‌سازی شناختی، کسب مهارت‌ها و آموزش کاربردی است. افراد شرکت کننده، فنون شناختی-رفتاری نظریه ناکو (۱۹۷۵) را با هدف کاهش شدت خشم در ارتباط با دانش‌آموزان و افزایش کنترل خشم در موقعیت‌های خشم‌انگیز



در کلاس و مدرسه به کار گرفتند. نواکو مداخلات شناختی- رفتاری کنترل خشم را مبتنی بر مدل تلقیح استرس^۱ مایکن بام^۲ طراحی کرده است. خلاصه محتوا و هدف هر جلسه در پی آمده است:

جلسه اول: آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و مدرس کارگاه، آشنایی با اهداف کارگاه آموزشی، تعریف خشم، آگاهی نسبت به هیجان خشم و تفاوت آن با ترس، بررسی شدت و منشأ خشم، آشنایی با خشم منطقی و غیر منطقی، بررسی فواید و خطرات خشم، انجام فعالیت‌های نظارت خود؛

جلسه دوم: بیان تفاوت خشم و پرخاشگری، بررسی تغییرات شناختی- فیزیکی- رفتاری در هنگام خشم، پرداختن به مقوله آستانه خشم، تعیین رابطه تعاملی هیجان- شناخت- رفتار، آشنایی با انواع حوادث برانگیزنده خشم، شناخت ارتباط بین خشم و هیجانات دیگر؛
جلسه سوم: بررسی نقش باورها، افکار و تصورات شناختی در شکل‌گیری خشم، پرداختن به باورهای اشتباه و شایع درباره خشم، بیان تأثیرات خشم بزرگسالان بر کودکان، انجام فعالیت نظارت بر خطاهای شناختی؛

جلسه چهارم: آموزش مهارت باز شناسی علایم فیزیولوژیکی خشم و کشف الگوی موقعیت‌ها و حوادث خشم برانگیز (نظارت بر خود)، آموزش مهارت‌های ارزشیابی خشم، اصلاح گفتارهای درونی و تغییر مرکز توجه (انحراف افکار)، انجام خود نظارتی با استفاده از یادداشت‌های روزانه؛

جلسه پنجم: آموزش روش‌های آرمیدگی، تنفس عمیق، تجسم سازی، خویشتن داری، توقف فکر، تغییر مکان و آموزش خود بیانگری و استفاده از کلمات مناسب؛

جلسه ششم: آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، آشنا سازی با مهارت‌ها و روش‌های برخورد با افراد عصبانی، انعکاس احساسات و استفاده از کلمه‌ها و جمله‌های مناسب؛

جلسه هفتم: آموزش مهارت حل مساله در هنگام رویارویی با بروز خشم، بیان نکاتی درباره عوامل موثر در پیشگیری از خشم (مانند تغذیه و ورزش)، جمع‌بندی مطالب ارائه شده

1. Stress inoculation training

2. Meichenbaum

در طول دوره با تأکید بر نکات اساسی مدیریت خشم. پس از انتخاب آزمودنی‌ها، پیش‌آزمون با استفاده از مقیاس ارزیابی خشم توسط پژوهشگران اجرا گردید. آنگاه، برنامه مدیریت خشم به مدت ۷ جلسه، هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه به مدت دو ساعت به صورت گروهی انجام شد. در پایان جلسه هفتم آزمودنی‌ها دوباره مقیاس ارزیابی خشم را به عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. همچنین بعد از ۹ ماه با هدف پیگیری و بررسی اثرات برنامه، مقیاس مورد نظر توسط معلمان پاسخ داده شد.

یافته‌ها

در جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرهای وابسته، در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده است. اطلاعات این جدول نشان می‌دهد که میانگین نمرات موقعیت‌های خشم‌انگیز در پس‌آزمون (۵۶/۷۳) و پیگیری (۵۹/۷۳) در مقایسه با پیش‌آزمون (۶۸/۶۴) کاهش یافته است که بیانگر تأثیر برنامه مداخله‌ای در کاهش شدت خشم معلمان در موقعیت‌های خشم‌انگیز در ارتباط با دانش‌آموزان می‌باشد. در میانگین نمرات مربوط به زیرمقیاس بیان بیرونی خشم تغییر چندانی در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نمی‌شود. میانگین نمرات پس‌آزمون (۵۲/۴۰) در زیرمقیاس راهبردهای کنترل خشم در مقایسه با پیش‌آزمون (۴۷/۳۰) افزایش داشته است. همچنین میانگین نمرات مرحله پیگیری (۵۰/۰۰)، در این زیرمقیاس نسبت به پیش‌آزمون افزایش داشته و نشان دهنده استفاده بیشتر از راهبردهای کنترل خشم در مرحله پیگیری است. علت تفاوت میزان N در زیرمقیاس‌ها ناشی از عدم پاسخ‌دهی برخی از آزمودنی‌ها به برخی از آیتم‌های هر زیرمقیاس است که موجب شده است آزمودنی‌های مربوطه در محاسبه آن زیرمقیاس در هر سه مرحله حذف شوند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک زیرمقیاس‌ها

عوامل			موقعیت‌های خشم‌انگیز			بیان بیرونی خشم			راهبردهای کنترل خشم		
SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N
۷/۸۲	۴۷/۳۰	۱۰	۴/۴۲	۳۱/۶۰	۱۵	۹/۲۰	۶۸/۶۴	۱۱	۷/۸۲	۴۷/۳۰	۱۰
۶/۰۹	۵۲/۴۰	۱۰	۴/۴۷	۳۲/۸۷	۱۵	۱۲/۲۷	۵۶/۷۳	۱۱	۶/۰۹	۵۲/۴۰	۱۰
۴/۹۹	۵۰/۰۰	۱۰	۴/۰۵	۳۲/۲۰	۱۵	۱۱/۱۱	۵۹/۷۳	۱۱	۴/۹۹	۵۰/۰۰	۱۰



جهت پی بردن به این موضوع که آیا مداخله انجام شده منجر به تغییر معنادار میانگین‌های زیر مقیاس‌های پرسشنامه ارزیابی خشم در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شده است، تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر صورت گرفت. مفروضه‌های همگنی کوواریانس (کرویت) اندازه‌گیری متغیرهای وابسته با انجام آزمون ماچولوی بررسی شد. نتایج آزمون ماچولوی بیانگر این بود که در کلیه زیرمقیاس‌های این ابزار شرط کرویت برقرار بوده و انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در این داده‌ها بلامانع است. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه نتایج اندازه‌گیری مکرر به تفکیک زیر مقیاس‌های پرسشنامه ارزیابی خشم معلم

شاخص آماری / منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	سطح معناداری
موقعیت‌های خشم‌انگیز	۸۴۴/۵۶	۲	۴۲۲/۵۳	۱۳/۷۹	۵/۵۵
خطا	۶۱۱/۹۴	۲۵	۳۵/۵۹		
کل	۴۴۳/۹۷	۲۲			
بیان بیرونی خشم	۱۲/۵۴	۲	۶/۵۲	۵/۴۱	۵/۶۶
خطا	۴۵۶/۶۲	۲۸	۱۴/۵۲		
کل	۴۴۳/۹۷	۳۰			
راهبردهای کنترل خشم	۱۳۵/۲۵	۲	۶۵/۱۵	۴/۳۵	۵/۵۳
خطا	۲۶۹/۱۳	۱۸	۱۴/۹۵		
کل	۳۹۹/۳۳	۲۰			

نتایج ارائه شده در جدول ۳ نشان می‌دهد که مداخله انجام شده توانسته است در زیرمقیاس‌های موقعیت‌های خشم‌انگیز و عامل راهبردهای کنترل خشم تغییر معنادار (به ترتیب در سطح $P \leq 0/01$ و $P \leq 0/05$) ایجاد نماید. لذا جهت پی بردن به این نکته که این تفاوت‌ها در بین کدام مراحل وجود دارد، میانگین این زیرمقیاس‌ها به صورت دو به دو با هم مقایسه شدند. نتایج این مقایسه نشان داد که در زیرمقیاس موقعیت‌های خشم‌انگیز تفاوت میانگین مرحله پیش‌آزمون (۶۸/۶۴) با هر دو مرحله پس‌آزمون (۵۶/۸۳) و پیگیری (۵۹/۸۳) معنادار است. این تغییر ایجاد شده بدین معناست که آموزش گروهی مدیریت خشم در کاهش شدت خشم



معلمان در موقعیت‌های محرک خشم در ارتباط با دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است. در همین زیرمقیاس، تفاوتی در بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد. همچنین، نتایج حاصل از مقایسه میانگین راهبردهای کنترل خشم در سه موقعیت مورد بررسی نشان می‌دهد که تنها بین مرحله پیش‌آزمون (۴۷/۳۰) و پس‌آزمون (۵۲/۴۰) تفاوت معنادار مشاهده می‌شود ($F=۴/۳۵$ ، $P \leq 0/05$)، به طوری که میانگین این زیرمقیاس در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش داشته است. این یافته حاکی از آن است که برنامه مداخله‌ای باعث افزایش استفاده از راهبردهای کنترل خشم در معلمان شده است. میانگین نمرات در مرحله پیگیری (۵۰/۰) در مقایسه با پیش‌آزمون افزایش داشته ولی این تفاوت معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

همچنان که بیشتر ذکر شد، در متون پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم در معلمان پرداخته باشد، یافت نشد. پژوهشگران متعددی (از جمله کرتی-فمینو^۱، ۲۰۰۹؛ شکوهی یکتا، زمانی و پرند^۲، ۲۰۰۸؛ لاسن^۳، ۲۰۰۹؛ سان و چوئی^۴، ۲۰۰۹؛ ساخودالسکی و همکاران، ۲۰۰۹؛ ساخودالسکی و همکاران، ۲۰۰۵؛ شکوهی یکتا، زمانی و پرند^۵، ۲۰۱۰) از برنامه‌های آموزش مدیریت خشم به منظور کاهش نشانه‌های خشم، خشونت و پرخاشگری، افزایش مهارت‌های کنترل خشم^۵ و کاهش آسیب‌پذیری افراد بهنجار و یا گروه خاصی از جمعیت بالینی استفاده کرده‌اند. با توجه به اینکه هدف و محتوای برنامه‌های آموزش مدیریت خشم بر تعدیل شدت، تداوم و فراوانی تجربه و بیان خشم همراه با تسهیل بروز پاسخ‌های غیرپرخاشگرانه و اجتماع‌پسندانه به مسائل بین‌فردی، تأکید دارد (فیندلر و ویسنر^۶، ۲۰۰۶)؛ می‌توان نتایج این مطالعه را همسو با پژوهش‌های ذکر شده دانست. از آن جایی که برنامه مداخله‌ای به کار برده شده در تحقیق حاضر مبتنی بر مدل نواکو و این مدل هم بر گرفته از الگوی تلقیح

1. Coonerty-Femiano
2. Lawson
3. Son & Choi
4. Sukhodolsky
5. Anger control
6. Feindler & Weisner

استرس مایکن بام است، با نتایج به دست آمده با مطالعه کربلیت^۱ (۱۹۹۲) همخوانی دارد. در پژوهش کربلیت، برنامه آموزشی برای دبیران مدارس متوسطه با عنوان ایمن‌سازی در مقابل استرس به کار رفت. این برنامه منطبق با دیدگاه مایکن بام بود و هدف آن مواجهه با موقعیت‌های استرس‌آوری بود که از کلاس‌های درسی ناشی می‌شد. دبیران در زمینه عوامل استرس‌آور در رابطه با دانش‌آموزان، از بین بردن عواملی که باعث ایجاد رفتار خشونت‌آمیز می‌شود و تکنیک‌های مواجهه با شرایط استرس‌آور در تدریس و روابط با دانش‌آموزان، آموزش دیدند. نتایج حاکی از اثربخشی این آموزش در گروه آزمایش بود و استرس آنان را کاهش داد. در راستای تفسیر یافته‌ها، چنین به نظر می‌رسد که اثربخشی روش مداخله پژوهش حاضر را می‌توان به دلایل زیر نسبت داد:

در طول دوره آموزش، بر پیشگیری از تشدید خشم، تعدیل برانگیختگی هیجانی، کنترل پاسخ‌دهی تکانشی در برابر موقعیت‌های خشم‌انگیز، و نیز جرأت‌ورزی و بیان مناسب خشم از طریق پرورش مهارت‌های تعدیل برانگیختگی هیجانی، بازسازی فرایندهای شناختی و ارتقای مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان بتوانند شناخت‌های معیوب و تحریف شده خود (اسنادها، انتظارات، تفسیرها و باورها) را اصلاح کنند؛ با استفاده از راهبردهای آرام‌سازی، فراوانی، شدت و طول دوره برانگیختگی فیزیولوژیکی خودشان را تعدیل کنند؛ خزانه رفتارهای اجتماعی خود را غنی‌تر سازند و در نهایت بتوانند به هنگام مواجهه شدن با موقعیت‌های خشم‌انگیز به صورت سازگارانه واکنش نشان دهند و در پاسخ به تعارض‌های بین شخصی از راهبردهای حل مسأله و سایر راهبردهای سازگارانه استفاده کنند.

همچنین به شرکت‌کننده‌ها آموزش داده می‌شود تا جنبه‌های مختلف هیجان خشم (مؤلفه‌های تجربه خشم، محرک‌های خشم‌انگیز، پیامدهای رویدادهای خشم و غیره) را به درستی بشناسند تا بتوانند خشم و مؤلفه‌های فیزیولوژیکی، شناختی و رفتاری آن را متعادل سازند. افراد به مرور به دانش‌هایی در مورد همبستگی‌ها و دلایل تجارب هیجانی خود دست می‌یابند و این دانش‌ها آن‌ها را قادر می‌سازد تا بفهمند چرا و چگونه هیجان‌ها در مقابل موقعیت‌های محرک شکل می‌گیرد. این توانایی به فهم «خود» و ارتباط بهتر با محیط کمک



کرده و به نظم بخشی موثر هیجان‌ها و در نهایت باعث بهزیستی می‌شود، که در ادبیات روان‌درمانی به این توانایی سواد هیجانی^۱ می‌گویند (براکت، مایر و وارنر^۲، ۲۰۰۴).

درباره مؤلفه فیزیولوژیکی، دیدگاه زیلمن^۳ قابل توجه است. کشف کلیدی زیلمن درباره «اثرات انتقال برانگیختگی»^۴ (۱۹۷۱)، به نقل تیلر و نواکو، (۲۰۰۵) نشان داد برانگیختگی حاصل از یک رویداد قبلی می‌تواند با برانگیختگی‌های بعدی ترکیب شود. یعنی، پس مانده برانگیختگی در صورتی که تخلیه نشود، می‌تواند به رویدادهای جاری انتقال یابد و تجربه خشم را تشدید کند و نیز ظرفیت خشم برای رفتار پرخاشگرانه را افزایش دهد. به بیان ساده‌تر و به تعبیر زیلمن، می‌توان گفت که بعضی از افراد که قبلاً برانگیخته شده‌اند و برانگیختگی آنها تخلیه نشده است، در هنگام مواجه شدن با موقعیت‌های خشم‌انگیز، بیشتر از افرادی که قبلاً برانگیخته نشده‌اند، خشمگین می‌شوند. مفهوم انتقال برانگیختگی بسیار مهم است؛ زیرا، مبنایی نظری و تجربی درباره شیوه مواجه شدن با عوامل استرس‌زا، اعم از حاد و مزمن، را فراهم می‌سازد. این عوامل می‌توانند شخص را پیشاپیش برای واکنش شدید به امور و موقعیت‌های تحریک‌آمیز خفیف آماده سازند. این مفهوم، نیاز به استفاده از فنون آرام‌سازی و کاهش تنیدگی را به عنوان بخشی از برنامه درمانی مورد تأکید قرار می‌دهد.

نتایج آماری نشان می‌دهد که تغییر ایجاد شده بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای کنترل خشم در جهت فرضیه‌های تحقیق است و پس از برنامه مداخله استفاده از راهبردهای کنترل خشم به طور معناداری افزایش یافته است. اما در مرحله پیگیری میانگین نمرات راهبردهای کنترل خشم کاهش یافته است. در تبیین عدم معناداری نمرات در مرحله پیگیری می‌توان به این نکته اشاره نمود که احتمالاً راهبردها بر اثر تمرین و تکرار و به کارگیری در موقعیت‌های واقعی فرا گرفته می‌شوند. لذا بعد از آموزش و مداخله اولیه برای اطمینان از فراگیری و پایداری آموزش‌های داده شده، لازم است در چند مرحله و با فاصله‌های مشخص مجدداً جلسات آموزشی کوتاه مدت برگزار شود.

-
1. Emotional Literacy
 2. Brackett, Mayer & Warner
 3. Zillmann
 4. Excitation transfer effects



با توجه به قابلیت‌هایی که برنامه‌ای مداخله می‌توانند در کاهش خشونت و اختلالات رفتاری در مدارس داشته باشند، لازم است در مدارس نیز برنامه‌هایی برای پیشگیری و کاهش خشونت طراحی و اجرا گردد و آموزش روش‌های کنترل خشم و پیشگیری از خشونت بخشی از برنامه‌های آموزشی مدارس باشد. این برنامه‌ها می‌تواند تحت عناوین مختلف مانند آموزش شهروندی، آموزش سلامت و بهداشت روانی توسط وزارت آموزش و پرورش و با همکاری سازمان‌های خارج از مدرسه مانند سازمان بهزیستی، مراکز خدمات مشاوره‌ای و غیره ارائه گردد. به دلیل اینکه، یکی از منابع استرس و فشار روانی برای معلمان دشواری‌هایی در برخورد با دانش‌آموزان نوجوان عصبانی و پرخاشگر می‌باشد (بلوم، ۲۰۰۵)، در برنامه‌های آموزشی می‌توان ضمن کار با دانش‌آموزان و آموزش آنان، خود انضباطی، کنترل خویشتن و هوش هیجانی را به آنان آموخت که بر اساس شواهد پژوهشی، این آموزش‌ها در بهبود عملکرد تحصیلی در مدرسه و دانشگاه تأثیرگذار است (داروین، گری و کی^۱، ۲۰۰۹). همچنین می‌توان برنامه‌هایی را در زمینه آموزش معلمان و دادن آگاهی به آنان در زمینه شناخت ریشه‌ها و علل رفتارهای ناسازگارانه دانش‌آموزان و چگونگی مقابله با این رفتارها و ایجاد آرامش در مدرسه طراحی و اجرا کرد.

از کارکردهای پنهان نقش تربیتی معلمان و مسئولان مدرسه، نقش الگودهی آنان است و دانش‌آموزان بسیاری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی را از راه تقلید کردن و الگو گرفتن از مربیان خود کسب می‌کنند. بنابراین ارائه برنامه‌های مستمر آموزش ضمن خدمت برای مدیران و معلمان، در جهت تقویت هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی آنان، بسیار ضروری به نظر می‌رسد (گود^۲، ۲۰۰۵؛ جاستیک^۳، ۲۰۰۵). در این نوع برنامه‌های آموزشی معلمان می‌توانند تا با بررسی و تحلیل ابعاد مختلف رفتار خود، از واکنش‌های خود، آگاهی یابند و تأثیر رفتار خویش را بر دیگران درک کنند، سپس با شناخت بهتر خود و آشنایی با علل به وجود آمدن تعارض‌ها و اختلافات، مهارت‌های توافق و هنر کار کردن با یکدیگر را به دست آورند.

1. Darwin, Gary & Kaye
2. Goad
3. Justice

منابع

- بازرگان، زهرا؛ صادقی، ناهید و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۲۸-۱.
- بازرگان، زهرا و صادقی، ناهید (۱۳۸۰). بررسی نحوه ارتباطات معلم با دانش‌آموزان در کلاس. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۳۱.
- بازرگان، زهرا و گودرزی، محمد علی (۱۳۷۹). بررسی عوامل آسیب‌زا در مدارس شهر تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۵.
- باستانفر، طه. (۱۳۸۷). *اثر بخشی آموزش مدیریت خشم بر میزان آگاهی معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (آهسته گام) و دیرآموز از راهبردهای کنترل خشم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- زمانی، نیره (۱۳۸۶). *اثر بخشی آموزش مدیریت خشم بر تعامل مادران با فرزندان کم‌توان ذهنی و دیرآموز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- شکوهی یکتا، محسن و زمانی، نیره. (۱۳۸۷). *اثر بخشی آموزش مدیریت خشم بر ارتباط مادران با فرزندان کم‌توان ذهنی و دیرآموز*. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۱۵، ۲۳۱-۲۴۶.
- شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم؛ زمانی، نیره و اکبری زردخانه، سعید. (زیر چاپ). *اثر بخشی آموزش مدیریت خشم بر خود نظم‌دهی هیجانی والدین*. فصلنامه روانشناسان ایرانی.
- مکارمی، آذر (۱۳۷۲). *خلاصه مقالات چهارمین سمپوزیم جایگاه تربیت- نقش تربیت معلم، تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق امور تربیتی*.
- نوابی نژاد، شکوه (۱۳۷۲). *خلاصه مقالات چهارمین سمپوزیم جایگاه تربیت- نقش تربیتی معلم، تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق امور تربیتی*.



- Benedetto, M. C. (1997). Anger-related traits and ambulatory blood pressure in New York City teachers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57, 6625.
- Blum, P. (2005). *A teacher's guide to anger management*. New York: RoutledgeFalmer.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Coonerty-Femiano, A. (2009). Developing and evaluating an anger management intervention for boys: What does gender have to do with it? *Dissertation Abstracts International*, 69, 5771.
- Darwin, B. N., Gary, R. L., & Kaye, K. N. (2009). The emotionally intelligent teacher: a transformative learning model. <http://www.yahoo.com>.
- 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* (pp.353-363). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giga, S. L. (2001). The implied employment relationship: investigating the effect of psychological contract violation on employee wellbeing. <http://www.yahoo.com>.
- Goad, D. (2005). *Emotional intelligence and teacher retention*. Unpublished raw data presented at the 2005 Institute on Emotional Intelligence, Texas A&M University-Kingsville, Kingsville, TX.
- Justice, M. (2005). *Emotional intelligence in teacher education and practice*. Unpublished raw data presented at the 2005 Institute on Emotional Intelligence, Texas A&M University-Kingsville, Kingsville, TX.
- Kornblit, A. L. (1992). Stress of teachers and students violence. <http://www.nbc.com>.
- Lawson, A. E. (2009). Anger management treatment groups in a community mental health setting: A program evaluation. *Dissertation Abstracts International*, 70, 2577.
- Major-Ahmed, M. M. (2003). Adolescent psycho-social development and academic motivation: Connecting student-teacher relationships to motivation. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 64, 1176.
- McPherson, M. B., Kearney, P., & Plax, T. G. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations. *Journal of Applied Communication Research*, 31, 76-90.
- Novaco R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, MA: Heath.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Richards, K. W. (2006). Teacher-student relationships and enhanced student learning: An interpretative ethnography of high school student perception. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 66, 43-44.



- Son, J.Y., & Choi, Y. J. (2009). The effect of an anger management program for family members of patients with alcohol use disorders. *Archives of Psychiatric Nursing, 1*, 38-45.
- Sukhodolsky, D. G., Vitulano, L. A., Carroll, D. H., McGuire, J., Leckman, J. F., Scahill, L. (2009). Randomized trial of anger control training for adolescents with Tourette's syndrome and disruptive behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 4*, 413-421.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C., Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy, 36*, 12-23.
- Sokoohi-Yekta, M., Zamani, N., & Parand, A. (2008). Effect of Anger Management Training on Mother- Child Interaction. *10th International Congress of Behavioral Medicine, 86*.
- Sokoohi-Yekta, M., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Efficacy of anger management training based on cognitive-behavioral approach on mothers of children with mental retardation: 1-year follow-up. *World Conference on Psychology, Counseling & Guidance, 107*.
- Tompkins, J. (1996). *A Life in School: What the Teacher Learned*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Taravella, J. R. (2004). Hostility and interpersonal conflict in elementary school teachers: A test of the transactional hypothesis in a naturalistic setting. *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering, 65*. 454-460.
- Taylor, G. J., Navaco, R. W. (2005). *Anger treatment for people with developmental disabilities: A theory, evidence and manual based approach*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Wubbles, T., Levy, V., & Berekelmans, M. (1990). Paying Attention to Relationship. *Educational Leadership, 54*.

