
تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران

فرشته السادات حاجتی*

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

دکتر نسرین اکبرزاده

دانشیار دانشگاه الزهرا

دکتر زهره خسروی

دانشیار دانشگاه الزهرا

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی بر کاهش و پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران است. فرضیه‌های اصلی پژوهش حاضر عبارت هستند از:

۱. آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی در کاهش میزان پرخاشگری نوجوانان تأثیر دارد.
 ۲. آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی در افزایش مهارت کنترل خشم نوجوانان تأثیر دارد.
- به همین منظور در این پژوهش پرسشنامه سنجش پرخاشگری نوجوانان ساخته شد و بر نمونه ۲۰۰ نفری از نوجوان (دختر و پسر) ۱۳-۱۴ ساله اجرا شد. همچنین پرسشنامه کنترل خشم از برنامه پیشگیری از خشونت PACT در این گروه اجرا شد. ۴۸ نفر از دانش آموزان (۲۴ دختر و ۲۴ پسر) به عنوان نمونه انتخاب شدند، که بالاترین نمره‌ها را در پرسشنامه سنجش پرخاشگری و کمترین نمره‌ها را در پرسشنامه کنترل خشم به دست آورده بودند و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند، که هر گروه ۱۲ نوجوان را شامل می‌شد. به گروه آزمایشی برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی در ۱۲ جلسه آموزش داده شد. سپس، پرسشنامه‌های سنجش پرخاشگری و کنترل خشم

* نویسنده مسئول fs_hajati@yahoo.com

مجدداً در دو گروه آزمایشی و کنترل به عنوان پس‌آزمون اجرا شد. فرضیه‌ها با آزمون تحلیل واریانس بررسی و تأیید شدند. بنابراین، نتایج نشان داد که آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی بر کاهش میزان پرخاشگری نوجوانان و افزایش مهارت کنترل خشم مؤثر بوده است. در ضمن میزان پرخاشگری پسران بالاتر از دختران و تفاوت معنی‌دار بود.

کلید واژه‌ها:

آموزش، درمان شناختی رفتاری، رویکرد مثبت‌گرایی، پیشگیری از خشونت، نوجوانان

مقدمه

رفتارهای پرخاشگرانه یکی از مشکلات اجتماعی مهم و اساسی در هر جامعه‌ای است و به دلیل اهمیت آن به اینگونه رفتار در دوران کودکی و به خصوص در دوران نوجوانی بیشتر توجه می‌شود. (لابر وهای ۱۹۹۷، به نقل از پاکاسلاhti^۱ ۲۰۰۰)

نکته عمده پژوهش در قلمروی پرخاشگری، از مفهوم آن ناشی می‌شود. مفهومی که در عین حال ساختارهای خصومت، خشم، پرخاشگری را در بر می‌گیرد. هاولز^۲ و رایت ۱۹۷۸ کوشش کردند تا تمایز بین این اصطلاحات را بر اساس توصیف خشم، به عنوان یک حالت ذهنی از برانگیختگی هیجانی، خصومت، به عنوان یک بازخورد به همراه یک ارزیابی منفی بلند مدت از دیگران و رویدادها و پرخاشگری را، به عنوان رفتاری آشکار، درگیر شدن و آسیب رساندن به دیگران مشخص کنند؛ اما آنها اصطلاحاتی را تعریف و تأیید می‌کنند که به یکدیگر وابسته هستند. (هاولز و رایت، ۱۹۷۸، به نقل از اللهیاری ۱۳۷۶). هر چند واژه خشونت را به معانی مختلفی تعریف می‌کنند، اما تعاریف اکثر محققان به کارگیری نیروی بدنی، برای آسیب رساندن به دیگران را در بر می‌گیرد. (فارل و فلانری^۳ ۲۰۰۶)

در کل می‌توان گفت پرخاشگری و خشونت ممکن است به شکل‌های مختلفی، مانند آزار و اذیت دیگران؛ کتک زدن؛ دشنام دادن و... جلوه گر شود و هدف آن صدمه زدن به خود یا دیگری است. (اکبری ۱۳۸۱).

علل پرخاشگری از دیدگاه‌های مختلفی بررسی شده است. مطابق رویکرد یادگیری

-
1. Pakaslahti
 2. Howells
 3. Farrel & flannery

اجتماعی بندورا، پرخاشگری شکلی از رفتار اجتماعی است، که یاد گرفته می‌شود و بروز آن در هر موقعیت به عواملی مانند تجربه افراد پرخاشگر، تقویتهای کنونی برای پرخاشگری و بسیاری از عوامل شناختی و اجتماعی بستگی دارد، که ادراک مطلوب بودن رفتار پرخاشگر را تعیین می‌کند. بندورا بیان می‌کند که رفتار مشاهده شده یا رفتار تجربه شده از نظر شناخت باید بررسی شود. تجربه‌های ناخوشایند احساسات منفی به وجود می‌آورند و احساسات منفی تمایل به پرخاشگری را برمی‌انگیزند. (اعزازی ۱۳۸۰)

تئوری یادگیری اجتماعی نیز رفتار پرخاشگری را نتیجه ضعف در رشد مهارتهای اجتماعی می‌داند. از دیدگاه بندورا (۱۹۷۳) رفتار پرخاشگرانه به این خاطر اتفاق می‌افتد، که شخص در یادگیری راه‌های پذیرفته شده برای سروکار داشتن با توقعات در روابط بین شخصی، مثلاً بیان مناسب خشم، ضعیف است. درضمن پژوهشگرانی که ارتباط بین پرخاشگری و طرد از گروه همسن را نشان داده اند به نقص در مهارت‌های اجتماعی معتقد هستند. (داج و کوی ۱۹۸۷)

از سال ۱۹۸۰، رویکرد پردازش اطلاعات شناختی اجتماعی از اصلی‌ترین مدل‌های نظری و تئوریک برای توضیح مکانیسمها و زیر ساخت‌های رفتار پرخاشگرانه میان کودکان و نوجوانان است. (پاکاسلاهی ۲۰۰۰)

بر طبق دیدگاه شناختی، فرآیندهایی مانند ادراکهای فرد از رویدادها، تعبیرها و استنباطهای فرد از عوامل اصلی به وجود آورنده هرگونه رفتار از جمله رفتار پرخاشگرانه است. طبق این تئوری کودکان پرخاشگر رفتار دیگران را به عنوان نشانه پرخاشگری تعبیر می‌کنند و براساس این‌گونه نحوه پردازش اطلاعات عمل می‌کنند. الگوی برانگیختگی خشم از الگوی شش مرحله‌ای پردازش اطلاعات اجتماعی (کریک و داج ۱۹۹۴) متأثر شده است. در مرحله اول کودکان جزئیات رویداد محیطی را رمزگردانی می‌کنند، در مرحله دوم تفسیر مرتبط با موقعیت را تولید می‌کنند و در مرحله سوم یک هدف اجتماعی را شکل می‌دهند که بر پاسخ آنها نسبت به موقعیت تأثیر می‌گذارد. (فونتاین ۲۰۰۶)

مطالعه تفاوت‌های فردی، به منظور تفسیر محرک‌های اجتماعی کودکان، نشانه این است که آنها در موقعیت‌های تحریک کننده مبهم، نگرش سوگیرانه خصمانه دارند. «آنها بیش از دیگر کودکان منظور بدخواهانه را به هم‌سال خود که محرک بوده، نسبت می‌دهند» (کریک و

داج، ۱۹۹۶)

مرحله چهارم تولید ذهنی گروهی از پاسخهای رفتاری (راهبردها)، مرحله پنجم ارزیابی کیفیت هر پاسخ (ارزیابی راهبردها) را شامل می‌شود و مرحله آخر انجام دادن پاسخ انتخاب شده، است (فونتاین ۲۰۰۶).

در مرحله ارزیابی، کودکان پاسخهای رفتاری ممکن را برای یک موقعیت اجتماعی خاص براساس چندین ملاک ارزیابی می‌کنند، مانند نتایج احتمالی برای هر پاسخ و درجه اطمینانی که آنها درباره توانایی اجرای هر پاسخ دارند. نتایج این ارزیابی، تصمیم‌گیری درباره پاسخ است. به شیوه‌ای که کودک یک پاسخ را برای تصویب بر می‌گزیند. نتایج تحقیقات و بررسی‌ها در مرحله تصمیم‌گیری درباره پاسخ نشان می‌دهد که کودکان پرخاشگر اعمال پرخاشگرانه را به شیوه‌ای ارزیابی می‌کنند که رفتار پرخاشگرانه مورد انتظار آنها را تصویب می‌کند که به طور نسبی نتایج مثبتی را در پی دارد و همچنین، سبب می‌شود تا بیش از همسالان غیر پرخاشگر خود احساس اعتماد و اطمینان به توانایی خود در شکل دادن رفتارهای پرخاشگرانه پیدا کنند. بنابراین، برای کودکانی که این الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی را ابراز می‌کنند، پرخاشگری ممکن است برای به دست آوردن اهداف مورد نظر عملکردی مداوم باشد. (کریک و داج، ۱۹۹۶)

در چهل سال گذشته، به دو مسأله مهم، مرتبط با رفتارهای خشن، توجه شده است. اول اینکه میزان رفتارهای خشونت‌آمیز در میان افراد در جوامع افزایش پیدا کرده است (گوپرا و همکاران ۱۹۹۴؛ به نقل از فیلدز و مک نامارا، ۲۰۰۳) دوم اینکه میانگین سنی افرادی که خشونت را مرتکب می‌شوند کاهش پیدا کرده و بیشتر کودکان و به خصوص نوجوانان را در برمی‌گیرد. شاید بیشترین زنگ خطر در نیم قرن اخیر رفتارهای خشونت بار در مدارس است. (فیلدز و مک نامارا، ۲۰۰۳).

با اینکه مسئله اعمال خشونت و پرخاشگری در مدرسه پدیده‌ای جدید نیست و در مدرسه قدمتی طولانی دارد. در سالهای اخیر، گزارشهای رسانه‌های گروهی در بیشتر کشورها نشان دهنده این واقعیت است که خشونتهای جدی دانش آموزان افزایش یافته است.

نگرانی بیش از حد درباره خشونت نوجوانان به تلاشهایی برای درک نشانه‌ها و پیامدهای آن و تشخیص روشهای مؤثر برای پیشگیری و کاهش این پدیده منجر شده است. (فارل^۱ و فلانری، ۲۰۰۶)

در سال‌های اخیر، در زمینه درمان، کاربرد روشهای شناختی رفتاری در درمان گروهی از اختلالات دوره نوجوانی از قبیل افسردگی، اختلالات اضطرابی، اختلالات تغذیه، اختلالات تکانه‌ای و اختلالات رفتاری کاملاً مفید و مؤثر بوده است. ویژگیهای درمان شناختی رفتاری نظیر ارتباط کاری تجربی و گروهی، فعال بودن، هدفدار بودن، متمرکز بودن بر مشکل، آموزش مهارتهای مقابله، و تأکید بر بازخورد، به ویژه برای درمان مراجعان نوجوان بسیار متناسب است. (زارب، ترجمه خدایاری فرد و عابدینی ۱۳۸۳).

فیندلر و همکاران دریافتند که آموزش کنترل خشم، به عنوان یک رویکرد شناختی- رفتاری، رفتار مخرب را کاهش می‌دهد و خود کنترلی را در نوجوانان پرخاشگر در موقعیتهای مختلف بهبود می‌بخشد. (به نقل از ویت فیلد^۲ ۱۹۹۹).

با توجه به اهمیت و ضرورت مذکور، در این پژوهش درمان شناختی رفتاری به منظور شناسایی و کنترل افکار منفی نوجوانان پرخاشگر با رویکرد مثبت گرایی تلفیق و ترکیب شده است و تفکر مثبت در شناخت نوجوانان، به عنوان مقابله با افکار و رفتار خشونت آمیز و افزایش مهارتهای کنترل خشم و زمینه‌ای برای رشد و شکوفایی به کار برده شده است.

به طور خلاصه می‌توان گفت که روان شناسی مثبت، که در سال ۱۹۹۸ سلیگمن آن را مطرح کرد، مطالعه علمی کارکرد بهینه انسان است. هدف آن کشف و ارتقاء عواملی است که به افراد و جوامع اجازه رشد، شکوفایی و بالندگی می‌دهد. جنبش روان‌شناسی مثبت گرا، نشانه تعهد جدید تعدادی از محققان و روان‌شناسان برای تمرکز بر منشأ و مبدأ سلامت روان‌شناختی و نیز حرکت فراسوی بیماریها و اختلالات است. روان‌شناسی مثبت گرا در سه سطح عمل می‌کند:

حیطه اول: زندگی خوشایند (تجارب ذهنی مثبت) هیجان مثبت درباره گذشته، حال و آینده و کاهش هیجانانگ منفی. حیطه دوم: زندگی جذاب (افراد با ویژگیهای فردی مثبت)

-
1. Farrel
 2. Whitfield

استفاده از صفات مثبت، استحکام شخصیت و استعداد. حیطة سوم: زندگی پر معنا (جوامع و نهادهای مثبت) (دوکورث و همکاران، ۲۰۰۵).

تفکر مثبت رویکردی کلی نسبت به زندگی، و چیزی فراتر از تفکرات معمول است. تفکر مثبت یعنی تاکید بر نقاط مثبت به جای نقاط منفی در تمامی شرایط زندگی؛ داشتن فکر و احساس خوب نسبت به خود به جای تحقیر دائمی؛ خوب فکر کردن درباره دیگران و برقراری روابط حسنه با آنها؛ انتظار بهترین‌ها را از دنیا داشتن؛ و اعتماد به این که بهترین‌های دنیا نصیب شما خواهد شد. (کوئیلیام، ترجمه حسینی، ۱۳۸۵)

از آنجائی که اساس برنامه‌های ترویج دهنده بهداشت روانی، پیشگیری اولیه است و در عین حال روش اصلی پیشگیری اولیه، آموزش و دادن آگاهی است. با توجه به نقش مهم آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر پیشگیری از خشونت و کاهش پرخاشگری و در ضمن نقش مهم مدارس در ارائه و ترویج این نوع آموزش، هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی اثر بخش آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی بر پیشگیری و کاهش خشونت نوجوانان شهر تهران است.

فرضیه‌های پژوهش

در این پژوهش، فرضیه‌های زیر مطرح است:

فرضیه ۱: آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی در کاهش میزان پرخاشگری نوجوانان (دختر و پسر) تأثیر دارد.

فرضیه ۲: آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی در افزایش مهارت‌های کنترل خشم نوجوانان (دختر و پسر) تأثیر دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، روش نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و انتخاب تصادفی است.

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش پسران و دختران نوجوان دانش آموز را در بر داشت، که در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ در مقطع دوم راهنمایی شهر تهران مشغول تحصیل بودند.

نمونه و شیوه نمونه گیری

روش نمونه گیری در این پژوهش تصادفی خوشه ای است. از بین مناطق ۲۲ گانه تهران یک منطقه (منطقه ۸) و از بین مدارس راهنمایی منطقه، دو مدرسه (یک مدرسه دخترانه) (سیمای دانش) و یک مدرسه پسرانه (کمیل) به شیوه تصادفی انتخاب شده است. پس از آن کلیه دانش آموزان این دو مدرسه، که تعداد آن ۲۰۰ نفر (۱۱۰ دختر و ۹۰ پسر) بود، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در این مرحله پرسشنامه سنجش پرخاشگری محقق ساخته به منظور بررسی میزان پرخاشگری و پرسشنامه کنترل خشم به منظور مشخص کردن میزان توانایی در کنترل خشم نوجوانان دختر و پسر بر ۲۰۰ دانش آموز اجرا شد. در مرحله بعدی برای انتخاب نمونه اصلی، پس از نمره گذاری آزمون ها افرادی که بالاترین نمره ها را پرسشنامه پرخاشگری و کمترین نمره ها را در پرسشنامه کنترل خشم کسب کردند، به تعداد ۲۴ نفر به عنوان گروه آزمایشی که ۱۲ نفر دختر و ۱۲ نفر پسر و ۲۴ نفر گروه کنترل که ۱۲ نفر دختر و ۱۲ نفر پسر بود، به عنوان نمونه اصلی پژوهش انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه گیری پژوهش

۱- پرسشنامه سنجش پرخاشگری:

پرسشنامه محقق ساخته بر اساس تلفیقی از تست پرخاشگری آیزنگ و مصاحبه تشخیصی کودکان و نوجوانان براساس DSMIV که محققان آن را تلفیق و تنظیم کردند و با تأیید و نظر اساتید روان شناسی ترجمه شد و بعد از به دست آوردن اعتبار درونی و همبستگی آن بعد از اجرای اولیه، برای سنجش پرخاشگری به کار برده شد.

شایان ذکر است که پرسش نامه پرخاشگری آیزنگ در سال ۱۳۶۴ ترجمه شده است و ضریب پایایی آزمون به روش کودر- ریچاردسون در گروه های آزمایش و گواه ۰/۸۶ به دست

آمده است. (آیزنک، ترجمه قهرمان ۱۳۶۴).

پایایی و اعتبار پرسشنامه سنجش پرخاشگری:

پرسشنامه محقق ساخته که در این پژوهش استفاده شده ۲۴ سؤال دارد و نمره گذاری آن براساس مقیاس لیکرت است. آزمودنی باید پاسخ‌های خود را بین ۵ درجه (کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق و کاملاً موافق) مشخص کند که به هر کدام از پاسخ‌ها به ترتیب نمره (۱-۲-۳-۴-۵) داده می‌شود.

به سؤالهای شماره ۱، ۷، ۸، ۹، ۱۴ و ۲۳ به صورت معکوس نمره داده می‌شود. و دامنه نمره از ۲۴ تا ۱۲۰ است. کسب نمره بالاتر در این پرسشنامه نشان دهنده میزان پرخاشگری بالاتر است. برای بررسی اعتبار و پایایی این پرسشنامه قبل از اجرا در نمونه اصلی، به صورت پایلوت اجرا شد. آلفای کرونباخ در مرحله آزمایشی اولیه برای نمونه ۵۰ نفری ۰/۸۳ ارزیابی شد. همچنین این پرسشنامه بر دو گروه از دانش آموزان (گروهی که معلم و همکلاسی‌ها آنها را به عنوان فرد پرخاشگر معرفی کردند و گروه معمولی) اجرا شد و تفاوت معنی دار بین دو گروه با این پرسشنامه و با استفاده از آزمون t مشخص شد. همچنین در نمونه گروه پرخاشگر دوبار و به فاصله سه هفته مجدداً اجرا شد و ضریب همبستگی بین دو اجرا ۰/۷۰ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

۲- پرسشنامه مهارت کنترل خشم:

این پرسشنامه نیز به برنامه آموزشی PACT^۱ متعلق است، که، محقق آن را ترجمه کرده و بعد از اجرای اولیه و به دست آوردن اعتبار درونی و همبستگی آن، برای سنجش مهارت کنترل خشم به کار برده شد.

پایایی و اعتبار پرسشنامه مهارت کنترل خشم:

این پرسشنامه ۸ سؤال دارد و نمره گذاری آن براساس مقیاس لیکرت است. آزمودنی باید پاسخ‌های خود را بین ۵ درجه (کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق و کاملاً موافق) مشخص کند که به هر کدام از پاسخ‌ها به ترتیب نمره‌های (۱-۲-۳-۴-۵) داده می‌شود. دامنه نمره از ۸ تا ۴۰ است. کسب نمره پایین در این پرسشنامه نشان دهنده توانایی کمتر در کنترل خشم

1. Positive Adolescent Choices Training

آزمودنی‌ها است. برای بررسی اعتبار و پایایی این پرسشنامه نیز قبل از اجرا در نمونه اصلی، به صورت پایلوت اجرا شد. آلفای کرونباخ در مرحله آزمایشی اولیه برای نمونه ۵۰ نفری ۰/۶۰ ارزیابی شد. همچنین این پرسشنامه بر دو گروه از دانش‌آموزان (گروهی که معلم و همکلاسی‌ها آن‌ها را به عنوان فرد پرخاشگر معرفی کردند و گروه معمولی) اجرا شد و تفاوت معنی‌دار بین دو گروه با این پرسشنامه و با استفاده از آزمون t مشخص شد. همچنین در نمونه گروه پرخاشگر دوبار، به فاصله سه هفته، مجدداً اجرا شد و ضریب همبستگی بین دو اجرا ۰/۵۸ به دست آمد که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

ابزار آموزشی

برنامه آموزشی پیشگیری از خشونت^۱

محققان این برنامه آموزشی را تهیه و به فارسی ترجمه و تلفیق کرده‌اند. این برنامه آموزشی عبارت است از سه برنامه اصلی از قبیل: ۱- آموزش خطر خشونت، ۲- مدیریت و کنترل خشم، ۳- آموزش سه مهارت اجتماعی (دادن پاسخ‌های منفی، گرفتن و پذیرش پاسخ‌های منفی و مذاکره). این برنامه اولین بار در سال ۱۹۸۹، به عنوان مطالعه مقدماتی در آمریکا ابتدا در گروه کوچک نوجوانان ۱۶ ساله به منظور پیشگیری از خشونت آنها به کار برده شد. نوجوانان آموزش دیده در مهارت کنترل خشم پیشرفت‌هایی پیدا کرده بودند. در سال ۱۹۹۰، نیز این برنامه برای ۱۲ تا ۱۶ ساله‌ها تنظیم و به کار برده شد. مبنای تئوریک این برنامه رویکرد یادگیری اجتماعی است. برنامه پیشگیری از خشونت «PACT» را در سال ۱۹۹۵ بتی یونگ و رودنی هاموند تهیه و منتشر کردند و به عنوان یکی از برنامه‌های معتبر در زمینه کنترل خشونت از آن استفاده می‌شود.

علاوه بر آن در این پژوهش محقق راهبردهای شناختی رفتاری دیگر را به منظور کنترل و مهار خشم با برنامه آموزشی PACT تلفیق کرده و به کار برده است. مداخله‌هایی مانند: تفکر مثبت، مهارت تحلیل رفتار ABC، شناخت باورها و شناخت‌های منفی، ابزار قاطعانه خشم بطور مناسب، آموزش خودکنترلی، آموزش ابراز وجود، حل مسئله، آموزش خودگوییهای مثبت، آموزش خوش

1. Positive adolescent choices training (PACT) program

بینی و دید مثبت و تکنیک‌های رفتاری دیگر مانند نوشتن، گوش کردن موسیقی و...

نحوه اجرای آزمایش

پس از اجرای پیش‌آزمون، آزمودنی‌هایی که بالاترین نمره‌ها را در پرسشنامه سنجش پرخاشگری و کمترین نمره‌ها را در پرسشنامه کنترل خشم کسب کردند، به عنوان نمونه به تعداد ۴۸ نفر (۲۴ دختر (۱۲ نفر کنترل، ۱۲ نفر آزمایشی)) و ۲۴ پسر (۱۲ نفر کنترل، ۱۲ نفر آزمایشی) به طور تصادفی انتخاب شدند و جداگانه برای گروه آزمایشی دختران و پسران دوره آموزشی درمانی مهارت‌های کنترل خشم در نیمه دوم سال ۱۳۸۴ در مدارس آنها در ۱۲ جلسه به مدت ۴۵ دقیقه و در فاصله دو ماه و هفته‌ای دو جلسه تشکیل شد. گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکردند و بعد از سه هفته از اتمام آزمایش برای مقایسه گروه‌ها و تأثیر آموزش، آزمونها برای هر دو گروه انجام شد.

محتوا و موضوعات اصلی جلسه‌های آموزشی

هدف جلسه‌ها شناسایی، به چالش انداختن و تغییر شناخت منفی افراد و آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری به آنها برای برخورد مؤثر با موقعیتهای خشم برانگیز بود. جلسه‌ها طبق اصول گروه درمانی اداره می‌شد. در ابتدای هر جلسه مرور و بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان عنوان جلسه فعلی و ارائه آموزش پیرامون آن و ذکر مثالهایی در زمینه آموزش ارائه شده که قبلاً تجربه کرده بودند و در پایان جلسه جمع‌بندی مطالب و نتیجه‌گیری و دادن تکلیف تا جلسه بعد بود. شایان ذکر است که در همه جلسه‌ها آموزش و درمان شناختی - رفتاری توأم با هم بود و جلسه‌های آخر کاملاً بر رویکرد مثبت‌گرایی متمرکز بود.

جدول ۱: تعداد و محتوای جلسات درمانی

معارفه-آشنا شدن آزمودنی‌ها با یکدیگر و با پژوهشگر - توضیح درباره اهداف پژوهش، نحوه انجام پژوهش - تعیین تاریخ جلسه‌ها - بیان مقررات و اصول جلسه‌ها - اهمیت رعایت نظم در شرکت کردن و مشارکت در بحث‌های جلسه‌ها	جلسه اول:
آموزش شناخت احساسات و انواع هیجانات مثبت و منفی، آشنایی و شناخت هیجان خشم، شناسایی مفهوم خشم و خشونت و ارتباط این دو	جلسه دوم:
آموزش و بررسی علت‌های ایجاد خشم و شناسایی برچسب‌ها و القاب منفی خشم بر انگیز و اشکال مختلف بروز خشم	جلسه سوم:
آموزش و شناسایی نشانه‌های جسمانی، فکری، ذهنی و رفتاری خشم. شناسایی اندیشه‌های خشم برانگیز، باورهای منفی و تفسیرهای نادرست که خشمگین شدن را موجب می‌شوند.	جلسه چهارم:
آموزش و آشنایی با پیامدهای پرخاشگری و خشونت و اهمیت و فایده کنترل و مدیریت خشم و اهمیت خود کنترلی	جلسه پنجم:
ارزیابی موقعیت خشم برانگیز و تحلیل موقعیت و آموزش روش ABC و مهارت حل مسئله در برخورد با موقعیت خشم برانگیز	جلسه ششم:
آشنایی با مفهوم مثبت اندیشی و داشتن دید مثبت، انتخابهای مثبت و تغییر باورهای درونی از منفی به مثبت و به چالش طلبیدن افکار	جلسه هفتم:
آموزش تغییر کلمات به صورت مثبت و استفاده از خود گویبهای مثبت در هنگام عصبانیت	جلسه هشتم:
چگونگی واکنش در هنگام دریافت بازخورد منفی از طرف دیگران، آموزش مهارت گوش کردن	جلسه نهم:
آموزش رفتار قاطعانه به جای واکنش پرخاشگرانه و دادن بازخورد مناسب، آموزش انتقاد کردن به شیوه‌ای صحیح	جلسه دهم:
آموزش روش‌های مذاکره و مصالحه، همدلی و درک احساسات دیگران	جلسه یازدهم:
آموزش برنامه ریزی برای شروع یک روز مثبت، ایجاد محیط مثبت، آموزش خوش بینی و داشتن اخلاق خوش و مثبت ماندن و آموزش تکنیک‌های رفتاری دیگر جهت تخلیه هیجانی هنگام عصبانیت مانند نوشتن، تمرین‌های جسمانی، اعمال ساختنی، گوش کردن موسیقی و...	جلسه دوازدهم:

یافته‌های پژوهش

در بخش یافته‌های کمی که تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌ها را شامل می‌شد، با استفاده

از داده‌های کمی، جدول‌ها و نمودارهایی تهیه و تنظیم شد و در ادامه با به کارگیری شاخص‌های آمار توصیفی از جمله نمره‌های خام، میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد و همچنین با به کارگیری روش‌های آماری استنباطی از جمله آزمون t در دو گروه مستقل و تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) نمره‌های سنجش پرخاشگری و کنترل خشم در بین چهار گروه آزمودنی‌های دختر و پسر آزمایشی و کنترل، مقایسه شد.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس تفاضل نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در پرسشنامه سنجش پرخاشگری و مهارت کنترل خشم در گروه‌های آزمایشی و کنترل

تفاضل نمره‌های پرسشنامه کنترل خشم		تفاضل نمره‌های پرسشنامه سنجش پرخاشگری		منابع تغییرات واریانس
واریانس درون گروهی	واریانس بین گروهی	واریانس درون گروهی	واریانس بین گروهی	شاخص آماری
۴۴	۳	۴۴	۳	درجه آزادی
۳۱۶/۴۱	۱۴۶۶/۵۶	۲۶/۳	۶۲۹۸/۹۱	مجموع مجذورات SS
۷/۱۹	۴۸۸/۸۵	۵۹/۱۵	۲۰۹۹/۶۳	میانگین مجذورات MS
۶۷/۹۷		۳۵/۴۹		مقدار F
* ۰/۰۰۱		* ۰/۰۰۱		سطح معناداری

جدول فوق نتایج آزمون تحلیل واریانس تفاضل نمره‌های پیش آزمون هر چهار گروه دختران و پسران آزمایشی و کنترل را در هر دو پرسشنامه سنجش پرخاشگری و مهارت کنترل خشم نشان می‌دهد. همانطور که در جدول مشاهده می‌شود، هم در تفاضل نمره پرخاشگری (پیش آزمون و پس آزمون) و هم در تفاضل نمره کنترل خشم (پیش آزمون و پس آزمون) در چهار گروه تفاوت معنی دار وجود دارد. براساس نتایج مندرج در جدول مقدار F بدست آمده (۳۵/۹۴ و ۶۷/۹۷) است، که در سطح (۰/۰۰۱) معنی دار است. بنابراین، فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های گروهها پذیرفته می‌شود. برای مشخص شدن اینکه کدام دو گروهها با هم تفاوت دارند و برای مقایسه دو به دو میانگین‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های بعدی نشان داده شده است

جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی توکی آزمودنی‌های ۴ گروه در پرسشنامه سنجش پرخاشگری

موقعیت	گروه‌ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
پیش از آزمون	پسران گروه آزمایشی	دختران آزمایشی	۳/۱۳	۰/۰۰۱ *
		دختران کنترل	۳/۱۳	۰/۰۰۱ *
		پسران کنترل	۳/۱۳	۰/۹۹
	پسران گروه کنترل	دختران آزمایشی	۳/۱۳	۰/۰۰۱ *
		دختران کنترل	۳/۱۳	۰/۰۰۲ *
		دختران گروه آزمایشی	۳/۱۳	۰/۹۹
پس از آزمون	پسران گروه آزمایشی	دختران آزمایشی	۳/۱۳	۰/۰۱۴ *
		دختران کنترل	۳/۱۳	۰/۰۰۳ *
		پسران کنترل	۳/۱۳	۰/۰۰۱ *
	پسران گروه کنترل	دختران آزمایشی	۳/۱۳	۰/۰۰۱ *
		دختران کنترل	۳/۱۳	۰/۰۰۲ *
		دختران گروه آزمایشی	۳/۱۳	۰/۰۰۱ *

در جدول فوق نتایج متعلق به آزمون تعقیبی توکی آورده شده است. علامت * در جدول نشان دهنده اختلاف معنادار بین دو گروه با استفاده از آزمون تعقیبی توکی است. همانگونه که ملاحظه می‌شود با توجه به عدد حاصله در بخش معناداری (۰/۰۰۱) می‌توان نتیجه گرفت، که تفاوت معنی داری بین گروه‌های آزمایشی و کنترل پسران در موقعیت پس آزمون، در مقایسه با پیش آزمون، و همچنین تفاوت معنی داری بین گروه‌های آزمایشی و کنترل دختران در موقعیت پس آزمون، در مقایسه با پیش آزمون، وجود دارد که این امر نشان دهنده تأثیر متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری) بر کاهش میزان پرخاشگری است. همچنین بر

اساس نتایج مندرج در جدول فوق تفاوت معنی داری بین میانگین‌های میزان پرخاشگری پسران آزمایشی و کنترل در موقعیت پیش آزمون در مقایسه با میزان پرخاشگری دختران آزمایشی و کنترل در موقعیت پیش آزمون وجود دارد، که این نتیجه بیان کننده این است که میزان پرخاشگری پسران مورد مطالعه در مقایسه با دختران به طور معناداری بیشتر است.

جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی توکی آزمودنی‌های ۴ گروه در پرسشنامه مهارت کنترل خشم

موقعیت	گروه‌ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
پسران آزمایشی	پسران گروه	دختران آزمایشی	۱/۰۳	۰/۳۴
	آزمایشی	دختران کنترل	۱/۰۳	۰/۱۴
		پسران کنترل	۱/۰۳	۱
		دختران آزمایشی	۱/۰۳	۰/۳۸
	پسران گروه کنترل	دختران کنترل	۱/۰۳	۰/۱۷
		دختران گروه آزمایشی	دختران کنترل	۱/۰۳
دختران آزمایشی			۱/۱۴	۰/۸۱
پسران کنترل	پسران گروه	دختران آزمایشی	۱/۱۴	۰/۸۱
		دختران کنترل	۱/۱۴	۰/۰۰۱
		پسران کنترل	۱/۱۴	۰/۰۰۱
	پسران گروه کنترل	دختران آزمایشی	۱/۱۴	۰/۰۰۱
		دختران کنترل	۱/۱۴	۰/۱۸
		دختران گروه آزمایشی	۱/۱۴	۰/۰۰۱

در جدول فوق نتایج متعلق به آزمون تعقیبی توکی آورده شده است. علامت * در جدول نشان دهنده اختلاف معنادار به بین دو گروه با استفاده از آزمون تعقیبی توکی است. همانگونه که ملاحظه می‌شود با توجه به عدد حاصله در بخش معناداری (۰/۰۰۱) می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معنی داری بین گروه‌های آزمایشی و کنترل پسران در موقعیت پس آزمون در

مقایسه با پیش آزمون و همچنین تفاوت معنی داری بین گروه‌های آزمایشی و کنترل دختران در موقعیت پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون وجود دارد که این امر نشان دهنده تأثیر متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری) بر افزایش میزان کنترل خشم آزمودنی‌های دختر و پسر است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که نتایج جدول‌ها نشان می‌دهند، در مرحله پس آزمون پرسشنامه سنجش پرخاشگری و مهارت کنترل خشم مقایسه تفاوت نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایشی و کنترل دختران و پسران وجود تفاوت معنادار بین دو گروه را نشان می‌دهد. بدین معنا که میزان پرخاشگری گروه‌های آزمایشی در پس آزمون پایین‌تر از گروه کنترل و مهارت کنترل خشم در گروه‌های آزمایشی در پس آزمون بالاتر از گروه کنترل است.

بدین ترتیب آموزش برنامه شناختی- رفتاری به عنوان متغیر مستقل بر کاهش میزان پرخاشگری و افزایش مهارت کنترل خشم، به عنوان متغیر وابسته، در گروه آزمایشی تأثیر می‌گذارد و بنابراین، فرضیه‌های تحقیق تأیید می‌شود.

با در نظر گرفتن دو دیدگاه شناختی- رفتاری پردازش اطلاعات و یادگیری اجتماعی در این پژوهش مشخص شد که رویکرد شناختی- رفتاری به کار برده شده به منظور کاهش میزان پرخاشگری، و افزایش مهارت کنترل خشم نوجوانان دختر و پسر مؤثر بوده است.

پژوهش‌های فراوانی وجود دارند، که از یافته‌های به دست آمده در پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. به عنوان مثال: گارا، اسلابی (۱۹۹۰) در پژوهش خود از مداخله‌ای بر اساس مدل رشد شناختی- اجتماعی برای درمان پرخاشگری استفاده کردند، که در این مداخله واسطه‌های شناختی عامل ایجاد کننده پرخاشگری بود. نتایج نشان داد که در گروه درمان افزایش در مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و کاهش در پرخاشگری و رفتارهای تکانشی آنها ایجاد شده است که تغییر در رفتار پرخاشگری با تغییر در عوامل شناختی ارتباط مستقیم داشت.

لارسون (۱۹۹۲) از طریق اصول شناختی- رفتاری خشم و پرخاشگری دانش آموزان در معرض خطر را کنترل کرد. او در برنامه خود از سرمشق‌گیری، تکنیک‌های خودآموزی، حل مسئله و خود نظارتی استفاده کرده بود. نتایج در بین دو گروه درمان و کنترل اختلاف معناداری

را نشان می‌داد، که در گروه تحت درمان کاهش در رفتارهای بزهکاری و پرخاشگر حاصل شده بود. (عظیمی، ۱۳۷۶)

لوچمن نیز در سال (۱۹۹۲)، طی تحقیقی اثر بخشی مداخله شناختی - رفتاری را با پسرهای پرخاشگر، به مدت سه سال پیگیری، مطالعه کرد. این مداخله اثرات بلند مدت پیشگیری را در دانش آموزان پسری بررسی کرد، که معلمان کلاس، آنها را پرخاشگر و در هم گسیخته برآورد کرده بودند. گروه آزمایشی برنامه غلبه بر خشم دریافت می‌کردند و گروه کنترل آموزشی دریافت نمی‌کردند. نتایج نشان داد پسرهایی که آموزش را دریافت کردند، بر آورد پایین تری از پرخاشگری و استفاده از دارو و الکل داشتند و سطوح بالاتری از عزت نفس و مهارتهای حل - مسئله اجتماعی به دست آوردند.

دنيس سوخودولسکی^۱ و همکاران او (۲۰۰۴)، در زمینه اثر بخشی درمان‌ها و رویکردهای شناختی - رفتاری برای کنترل خشم نوجوانان یک مطالعه فرا تحلیلی از ۲۱ تحقیق منتشر شده و ۱۹ پژوهش منتشر نشده انجام دادند. این محققان دریافتند که آموزش مهارت‌ها و درمان‌های چند وجهی اثر بخشی ملاحظه پذیری بر کاهش پرخاشگری و خشونت داشته اند و از بین مهارت‌های شناختی، مهارت حل مسئله بیشترین تأثیر را داشته است و از تکنیک‌های رفتاری بازخورد، الگو سازی و تکلیف منزل بر کاهش خشونت بیشترین تأثیر را گذاشته است. (دنيس سوخودولسکی^۲ و همکاران، ۲۰۰۴).

در ایران، اللهیاری (۱۳۷۶) در پژوهش خود از شیوه درمانی تنیدگی زدایی مایکن بام برای کاهش پرخاشگری پسران نوجوان استفاده کرد که نتایج مؤثری به دست آورده است. عظیمی (۱۳۷۶) نیز طی پژوهشی از آموزش مهارت حل مسئله به منظور کاهش پرخاشگری نوجوانان قزوین استفاده و نتایج رضایت بخشی را گزارش کرده است. صادقی و همکاران (۱۳۸۱) برای کاهش خشونت و خشم، برنامه آموزشی گروهی به شیوه عقلانی رفتاری عاطفی را پیشنهاد کردند. آنها در گروهی از دانش آموزان دبیرستانی اجرای این نوع آموزشها را مؤثر دانستند و نتیجه گرفتند که در پایان برنامه آموزشی میزان خشونت و پرخاشگری دانش آموزان کاهش یافته است.

1. Sukhodolsky

2. Gorman

به طور کلی نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های پژوهشهای دیگر هماهنگ است. بر مبنای این پژوهش و سایر پژوهشهای انجام شده و با در نظر گرفتن پیشینه نظری این تحقیق می‌توان تأثیر مداخلات شناختی رفتاری را بر کاهش پرخاشگری و افزایش مهارت‌های کنترل خشم و در نتیجه پیشگیری از خشونت تأیید کرد.

نکته حایز اهمیت در این پژوهش در مقایسه با پژوهشهای پیشین رویکرد مداخله‌ای متفاوت به کار برده شده و برنامه آموزشی ارائه شده است. برنامه آموزشی پیشگیری از خشونت (PACT) برای اولین بار است که در ایران ترجمه، تلفیق و اجرا شد. شایان ذکر است که تا کنون پژوهشی با رویکرد مثبت‌گرایی برای کنترل و پیشگیری از خشونت انجام نشده است.

با توجه به جدید بودن شیوه به کار گرفته شده در این پژوهش و اثر بخشی محتوای این پژوهش پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان و محققان از فنون و روش‌های این رویکرد برای افزایش مهارت‌های کنترل خشم و پیشگیری از خشونت در نوجوانان استفاده کنند.

پیوست ۱: پرسشنامه محقق ساخته سنجش پرخاشگری نوجوانان

این پرسشنامه ۲۴ جمله است که هر یک حالت، عقیده یا تجربه‌ای را بیان می‌کند. خواهشمند است هر یک از جمله‌ها را به دقت مطالعه کنید و موافقت یا مخالفت خود را با درج علامت در ستون‌ها مشخص کنید.

تعداد	سوالات	کاملاً موافق	موافق	بی‌نظر	مخالف	کاملاً مخالف
۱	آیا کسانی که به شما بدی می‌کنند به سرعت می‌بخشید؟					
۲	آیا اغلب آگاهانه یا غیر آگاهانه، دندانه‌تپان را به هم فشار می‌دهید؟					
۳	آیا هرگز از دست مردم آنقدر عصبانی می‌شوید که سر آنها داد بکشید و ناسزا بگویید؟					
۴	آیا تا به حال مقررات مدرسه را زیر پا گذاشته‌اید؟					
۵	آیا اغلب حرفهای نیش‌دار و طعنه‌آمیز درباره سایر افراد می‌زنید؟					
۶	آیا نسبت به والدین خود بی‌ادبی می‌کنید؟					
۷	آیا در هنگام کودکی از جنگ و دعوا گریزان بودید؟					
۸	آیا اگر کسی به شما اهانت کند، فکر می‌کنید بهترین کار اینست که موضوع را نادیده بگیرید؟					
۹	آیا معتقدید که کمتر از سایر همکلاسیها از کوره در می‌روید؟					
۱۰	آیا اغلب میل به آزار رساندن و زدن دیگران احساس می‌کنید؟					
۱۱	آیا دوست دارید مسابقات کشتی و بوکس را در تلویزیون تماشا کنید؟					
۱۲	آیا گاهی اوقات آنچنان عصبانی می‌شوید که ظرفها و اسبابهای خانه را به اطراف پرتاب کنید؟					
۱۳	آیا به طور مداوم مشغول دعوا و نزاع با دیگران هستید؟					
۱۴	آیا معمولاً می‌توانید حتی در مقابل اشخاص نادان آرامش خود را حفظ کنید؟					
۱۵	آیا در موقعیت‌های جدید عصبی شده و بسادگی اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهید؟					
۱۶	آیا از شنیدن انتقاد ناراحت می‌شوید؟					
۱۷	آیا اغلب از انجام کارهایی که والدین، معلم یا سایر بزرگترها از شما می‌خواهند سرپیچی می‌کنید؟					
۱۸	آیا بعضی وقتها می‌شود که احساس کنید دوست دارید با کسی دعوا کنید؟					

تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان ... ۵۳

					آیا تا به حال به والدین و معلم خود دروغ گفته‌اید؟	۱۹
					آیا تا به حال از روی قصد اشیاء دیگران را خراب کرده‌اید؟	۲۰
					هنگامی که خشمگین می‌شوید، آیا حرکت‌های فیزیکی نظیر کوبیدن پا به زمین و لگد زدن به چیزها را از خود نشان می‌دهید؟	۲۱
					آیا از نظر انضباط از مدرسه احطار گرفته‌اید؟	۲۲
					آیا می‌توانید با دیگران احساس همدلی داشته باشید، یعنی خود را به جای آن‌ها فرض نموده احساسشان را درک نمایید؟	۲۳
					آیا تاکنون به طور موقت از مدرسه اخراج شده‌اید؟	۲۴

پیوست ۲: پرسشنامه سنجش مهارت کنترل خشم

برای پاسخ دادن به هر یک از سئوالات زیر توانایی و مهارت خود را در هر مورد در نظر بگیرید و درست‌ترین گزینه را انتخاب کنید.

تعداد	سئوالات	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف
۱	هنگامی که من از دست دیگران ناراحت و خشمگین هستم قادر هستم آنچه را که در ذهنم است به آرامی و بدون از دست دادن خلقم به دیگران بگویم.					
۲	هنگامی که شخصی از من ناراحت و یا خشمگین است من قادر هستم که به او گوش کنم و واکنش آرامی نسبت به عصبانیت آن شخص بدون اینکه از کوره در بروم داشته باشم.					
۳	هنگامی که با دیگران موافق نیستم می‌توانم به آرامی گوش کنم و با آن شخص درباره راه‌های دیگر برخورد با مسئله صحبت کنم و نسبت به راه‌حلی که خواسته‌های هر دویمان را دارد توافق کنم.					
۴	هنگامی که فکر کنم دیگران کار شایسته‌ای انجام داده‌اند می‌توانم از آنها تشکر کرده و حرف‌های مثبتی به آنها بزنم.					
۵	هنگامی که من مشکلی داشته باشم قادر هستم که مشکل را درک کنم و درباره راه‌های متفاوت برای حل آن فکر کنم و بهترین گزینه را انتخاب کنم.					
۶	هنگامی که شخصی به من برای انجام کاری دستوری بدهد قادر هستم آنچه را که شخص خواسته به نحو احسن انجام دهم بدون اینکه شکایتی کنم.					
۷	هنگامی که دوستانم تلاش می‌کنند که در مورد انجام دادن کاری که نمی‌خواهم آنرا انجام دهم یا من صحبت کنند من می‌توانم نظرشان را عوض کنم بدون اینکه آنها از دست من عصبانی شوند.					
۸	من قادر هستم خودم را به افرادی که آنها را نمی‌شناسم معرفی کنم و گفتگویی را با آنها به آسانی شروع کنم.					

منابع

- آیزنک، اچ جی و ویلسون، گلن، (۱۳۶۴) خودشناسی، ترجمه شهاب قهرمان، شبابویز. اعزازی، شهلا، (۱۳۸۰). خشونت خانوادگی، تهران، سالی.
- اکبری، ابوالقاسم، (۱۳۸۱). مشکلات نوجوانی و جوانی، تهران، ساوالان.
- اللهیاری، عباسعلی، (۱۳۷۶). تعیین پرخاشگری نوجوانان بر حسب مؤلفه‌های شخصیت و بررسی رابطه این مؤلفه‌ها و سطح پرخاشگری با مؤلفه‌های شخصیتی پدران و تأثیر شیوه درمانگری تنیدگی زدایی بر پرخاشگری. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- زارب، ژانت، (۱۳۸۳). ارزیابی و شناخت رفتاردرمانی نوجوانان، ترجمه محمد خدایاری فرد و یاسمین عابدینی، تهران، رشد.
- صادقی، احمد و همکاران، (۱۳۸۱). بررسی اثر بخشی، آموزش گروهی مهار خشم به شیوه عقلانی- رفتاری- عاطفی بر کاهش پرخاشگری، مجله روانشناسی ۲۱.
- عظیمی، مریم، (۱۳۷۶). بررسی علل پرخاشگری در دانش آموزان دوره راهنمایی شهرستان قزوین با تاکید بر کاربرد پذیرش شیوه حل مسئله در درمان این اختلال، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی.
- کوئیلیام، سوزان، (۱۳۸۵). تفکر مثبت، ترجمه محمد علی حسینی و شیوا ایزدی، سارگل.
- Crick, N. R & Dodge, K. A (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression, *Child Development*, 67, 993-1000.
- Dodge, K. A & Coie, J. D, (1987). Social Information processing factors in Reactive and Proactive aggression in children peer groups, *Journal of personality and social psychology*, 53, 1146-1158.
- Duckworth A. L & et al, (2005). Positive Psychology in clinical practice, *Annual Review Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Farrell, A. D & Flannery, D. J, (2006). Youth violence prevention: Are we there yet? *Journal of aggression and violent behavior*, 11, 138-150.
- Fields, S & McNamara, J. R, (2003). The prevention of child and adolescent violence: A review, *Journal of aggression and violent behavior*, 8, 61-91.
- Fontaine, R. G, (2006). Applying systems principles to models of social information processing and aggressive behavior in youth, *Journal of Aggression and violent behavior*, 11, 64-76.
- Sukhodolsky, D. G, Kassinove H, & Gorman B. S, (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis, *Journal of aggression and violent behavior*, 9, 247-269.

- Pakaslahti, L, (2000). Children's and adolescent's aggressive behavior in context: the development and application of aggressive problem-solving strategies, *Journal of Aggression and violent behavior*, 5 (5), 467-490.
- Whitfield, G. W, (1999). Validating school social work: An evolution of a cognitive-behavioral approach to reduce school violence, *Research on social work practice*, 9 (4), 28-399.
- Yong, B. R & Hammond, R. W, (1995). Positive adolescent choices training, (PACT) program.