

اثربخشی آموزش مدیریت شرم در کاهش خشم نوجوانان دختر در محیط مدرسه

پروانه علائی^۱

منصور بیرامی^۲

تاریخ وصول: ۹۵/۴/۱۳

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۱

چکیده

خشم و تجربه‌ی آن در محیط مدرسه از هیجان‌های رایج دوره‌ی نوجوانی است که همواره مورد توجه روان‌شناسان بوده است. بر اساس نظریه‌ی تانگنی، احساس شرمساری پیش‌زمینه‌ی بروز هیجان خشم محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مدیریت شرم در کاهش خشم نوجوانان دختر در محیط مدرسه انجام گرفت. برای تحقق آن، از روش تحقیق نیمه آزمایشی، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. در این راستا، دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی دو مدرسه‌ی دولتی دخترانه‌ی شهر تبریز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و غربال شدند. در نهایت، سی نفر از هر مدرسه به روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر نتایج مقیاس خشم چندبعدی مدرسه انتخاب شدند. در هر مدرسه دو گروه ۱۵ نفری تشکیل شد؛ مدارس به صورت تصادفی، گروه‌های آزمایشی و کنترل فرض شدند و به ترتیب بسته‌ی آموزشی و پلاسیبو را دریافت کردند. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره‌ی یک‌راهه پس از بررسی و تحقق پیش‌فرض‌های آن، نشان داد که مداخله اثربخش بوده ($P < 0/01$, $F = 11/04$) و آموزش مدیریت شرم در طی هشت جلسه‌ی هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای، ۱۷٪ تغییرات خشم مدرسه‌ای را تبیین می‌کند. همچنین، بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره‌ی یک‌راهه از میان مولفه‌های خشم چندبعدی (خشم، خصومت و مقابله‌ی سازنده و مخرب)، نمره‌ی خرده‌مقیاس خشم کاهش معنی‌داری یافت ($0/15 = P < 0/01$, $F = 8/82$, η^2). مطابق با یافته‌های پژوهشی و با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن، بکارگیری بسته‌ی آموزشی حاضر برای کاهش خشم مدرسه‌ای نوجوانان دختر پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: خشم، دختر، مدرسه، مدیریت شرم، نوجوان

۱. استادیار مطالعات خانواده دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول). P.Alaie@Yahoo.com

۲. استاد روان‌شناسی دانشگاه تبریز Dr.Bayrami@Yahoo.com

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 کودک را از بزرگسال جدا ساخته و دگرگونی‌های مختلفی را در او به وجود می‌آورد (منصور، ۱۳۷۴ به نقل از برغندان، ترخان و قائمی خمایی، ۱۳۹۱). این دگرگونی‌ها و تغییرات مسائلی را ایجاد می‌کند که خاص دوره نوجوانی است، هیجان خشم یکی از عمده‌ترین این مسائل است (اونیل^۱، ۲۰۰۶ به نقل از برغندان، ترخان و قائمی خمایی، ۱۳۹۱).

مدل شرمساری - خشم - پرخاشگری تانگنی^۲ یکی از کارآمدترین نظریه‌های روان‌شناسی برای تبیین خشم است که در آن بر نقش و اهمیت هیجان‌ها تاکید می‌شود. شرم^۳ هیجان محوری این مدل است و به واسطه‌ی هیجان خشم به پرخاشگری منجر می‌شود (کاورت^۴، ۲۰۰۴). شرم، احساس منفی و دردناک درباره خود فرد است که نقش آن در همه‌ی طبقه‌های اصلی آسیب مرتبط با اختلال شناسایی شده است (بادن^۵، ۲۰۰۹ به نقل از رجبی و عباسی، ۱۳۹۰). تجربه‌ی احساس شرم با مشکلات روانی متعددی چون اختلال استرس پس از ضربه، وسواس اجباری، روان‌نژندگرایی، اضطراب و افسردگی، و مصرف الکل همراه است (فرگوسن، استگه، ایره، ولمر و آشباکر^۶، ۲۰۰۰؛ اورس، برکینگ و بورخاردت^۷، ۲۰۰۶؛ کویلز و بایی^۸، ۱۹۹۷؛ تانگنی، واگنر و گرامزوف^۹، ۱۹۹۲ الف و ب؛ تانگنی، استوینگ، ماشک و هستینگ^{۱۰}، ۲۰۱۱). حتی شرم در افزایش احتمال بازگشت نشانه‌های بیماری و سلامت خانواده‌های بیمار اسکیزوفرن تاثیرگذار است (کرمو، متقی‌پور، برجعلی، صادقی و خانی‌پور، ۱۳۹۵). تاثیرگذاری شرم بسیار فراتر بوده و در رفتار اجتماعی افراد نیز، نقش دارد (استوینگ، تانگنی، هیگل، هارتی و مک‌کلوکسی^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ تانگنی،

1. O'Neill
2. Tangney
3. Shame
4. Covert
5. Budden
6. Ferguson, Stegge, Eyre, Vollmer & Ashbaker
7. Orth, Berking & Burkhardt
8. Quiles & Bybee
9. Wagner & Gramzow
10. Tangney, Stuewig, Mashek & Hastings
11. Heigel, Harty & McCloskey

استوینگ و ماشک، ۲۰۰۷؛ تریسی و روینزا، ۲۰۰۶). تحقیقات نشان داده که انحرافات جدی و مداوم از معیارهای اخلاقی و اجتماعی منعکس کننده اختلال اساسی در ظرفیت تجربه‌ی شرم محسوب می‌شوند؛ به گونه‌ای که ارتباط آن با رفتارهای جنایت کارانه و جامعه‌ستیزی^۲ شناخته شده است (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، و می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی خوبی برای ارتکاب به جرم و جنایت در نوجوانان و جوانان باشد (هوسر، ویندزی و گریوی^۳، ۲۰۰۸). به طور کلی، هیجان‌های اخلاقی با رفتارهای مخرب نوجوانان رابطه دارد (مازون، کامادوکا و سالمیوالی^۴، ۲۰۱۶) و در ادبیات روان‌شناسی، شرم یک هیجان اخلاقی محسوب می‌شود (نیکولز^۵، ۲۰۱۶).

فرایند تجربه‌ی شرم در محیط‌های تحصیلی نیز مورد توجه قرار گرفته است. تحقیقات نشان داده است دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند، به احتمال بیشتر از سوی همسالان خود، طرد شده یا نادیده گرفته می‌شوند (باکر، دنسون، بوسمن، کرینگر و بوتس^۶، ۲۰۰۷)، چنین باز خوردی آنان را در محیط خصمانه قرار می‌دهد و در نتیجه، سعی در اجتناب از باز خورد های منفی از طریق عدم افشای خود و شرایطشان دارند (فری، کونور، سولیس، واله و ولپیتا^۷، ۲۰۰۵ به نقل از زانگ، زائو و یو^۸، ۲۰۱۰). طرد و باز خورد های منفی به ارزیابی منفی از خویشتن فرد و تجربه‌ی هیجان منفی شرم منجر می‌شود، فرد برای حفظ تمامیت و دوری از این تجربه‌ی منفی به رفتارهای جبرانی غیر سازنده می‌پردازد. بنابراین، چرخه‌ی معیوب آغاز شده و چنین عکس‌العملی طرد بیشتری را از سوی همسالان در پی خواهد داشت. انسان‌ها تمایل به پذیرش از سوی اطرافیان دارند و چنانچه با طرد یا بی‌توجهی مواجه شوند، شروع به پرخاشگری می‌کنند، بویژه نسبت به کسانی که می‌خواهند از جانب آنها پذیرفته شوند که خود این رفتار، طرد بیشتری را به همراه دارد. تحقیقات نشان داده است که طرد و یا باز خورد های توأم با بی‌تفاوتی همسالان می‌تواند رفتارهای پرخاشگری را در میان نوجوانان ۱۰-۱۳ ساله برانگیزد. در این میان، نقش تعدیل‌کنندگی اسناد های خصمانه در

1. Tracy & Robins
2. Psychopathic
3. Hosser, Windzio & Greve
4. Mazzone, Camodeca & Salmivalli
5. Nichols
6. Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts
7. Ferri, Connor, Solis, valle & volpita
8. Zhang, Zhao & Yu

ارتباط طرد - پرخاشگری تایید شده است. طرد به خشم و نگرش‌های خصمانه به همسالان منجر شده و باعث می‌شود تا فرد رفتار و اعمال آن‌ها را به غرض‌ورزی و نیت بد نسبت داده و در نتیجه، عزت نفس فرد کاهش یافته و رفتارهای پرخاشگرانه تری نشان دهد (ریجنتجز^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین، محققان با مطالعه‌ی تطبیقی تاثیر بازخورد پذیرش در مقابل طرد دریافتند که بازخوردهای طرد و پذیرش رابطه‌ی معکوسی با تجربه‌ی هیجانات منفی مثل خشم و شرم دارند، طرد موجب افزایش هیجان شرم و خشم می‌شود؛ درحالی که بازخورد پذیرش، کاهش تجربه‌ی شرم و خشم را در پی دارد (هارتس، هورنسی و بارلو^۲، ۲۰۱۱).

همان‌طور که پیشتر گفته شد، مرور ادبیات موضوعی بر نقش هیجان‌ها در بروز ناسازگاری‌ها و مشکلات رفتاری و روان‌شناختی دلالت دارد (تانگنی و دیرینگ^۳، ۲۰۰۲) و محققان با تاکید بر نقش هیجان‌های منفی در بروز رفتارهای انحرافی و مخرب، ارایه‌ی برنامه‌های آموزشی در زمینه‌ی سلامت روانی و مهارت‌های خودمدیریتی هیجانی به دانش‌آموزان در جهت کاهش اثرات منفی تعارض‌ها و هیجان‌های منفی و در نهایت پیشگیری از رفتارهای ناسالم را در کنار دروس شناختی مدارس توصیه نموده‌اند (پاتچین و هیندوجا^۴، ۲۰۱۱). بنابراین، انتظار می‌رود طراحی یک برنامه‌ی آموزشی با محوریت هیجان منفی شرم و مدیریت آن تاثیر معناداری در کاهش خشم به عنوان مقدمه‌ی بروز رفتارهای پرخاشگرانه‌ی نوجوانان داشته باشد. در طراحی چنین برنامه‌هایی، توجه به تعاملات شرم و خشم مفید خواهد بود. اگرچه ممکن است خشم پیش از شرم ظاهر شود، اما ادبیات موضوعی از پیش‌آیندی شرم نسبت به خشم حمایت می‌کند (کاورت، ۲۰۰۴). اغلب احساس شرمساری افراد با تجاری از خشم و خصومت همراه است. این افراد به دلیل سبک رفتاری که منجر به ابهام احساس ارزشمندی آن‌ها می‌شود، نسبت به خود خشمگین هستند. چنین احساس‌هایی به طور مکرر به بیرون و به طرف کسی جهت‌دهی می‌شود که آن را سبب شده است. افرادی که شرمساری را تجربه می‌کنند متوجه این حقیقت نیستند که با ابراز خشم و سرزنش دیگران، احساسات ناخوشایند خود آن‌ها افزایش می‌یابد (مختاری، ۱۳۸۰ به نقل از پورشه‌ریاری، ۱۳۸۸). مطالعات میلر^۵ (۱۹۸۵)، دلالت بر آن دارد که در ابتدا این حس شرم است که

1. Reijntjes
2. Harth, Hornsey & Barlow
3. Dearing
4. Patchin & Hinduja
5. Miller

می تواند به صورت خشم به سوی دیگر افراد یا خود فرد معطوف شود؛ اما پس از بروز خشم، فرد از هیجان خود شرمگین می شود و به این ترتیب چرخه باطلی از دو هیجان شرم - خشم ایجاد می گردد. در چرخه‌ی شرم - خشم، فرایند به گونه‌ای است که فرد در جهت کسب کنترل و به حرکت درآوردن "خویشتن" خود به سمت خشم و در نهایت، رفتارهای خشونت‌آمیز پیش می‌رود. نتیجه‌ی تحقیقات نشان می‌دهد که شرم به جای مرتبط بودن با تکانه‌های خشم و پرخاشگری می‌تواند آغازگر و محرک خشمی باشد که یک عکس‌العمل غیرمنطقی و تدافعی محسوب می‌شود (به نقل از تانگنی، واگنر و گرامزو، ۱۹۹۲ الف و ب). کودکان و نوجوانانی که نمی‌توانند شرم خود را بازشناسند، احتمالاً بیشتر خشم را تجربه نموده و در نتیجه، بیشتر درگیر رفتارهای پرخاشگرانه و انحرافی با همسالان خود می‌شوند. همچنین، کودکان و نوجوانانی که شرم خود را جابجا می‌کنند تمایلات تلافی‌جویانه‌ی قوی نسبت به سایرین دارند، از این رو احتمال درگیری آنان در رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتر می‌شود. در حالی که بازشناسی بالای شرم و جابجایی پائین شرم، پاسخ سازگارانه در برابر شرم محسوب شده و مولفه‌های مدیریت شرم محسوب می‌شوند که با همدردی بالا، کانون کنترل درونی، عزت‌نفس، احساس گناه، خشم و سرزنش دیگران و انجام رفتارهای پرخاشگرانه در محیط مدرسه رابطه دارد (احمد و بریس‌ویت^۱، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵). در حقیقت، بازشناسی شرم^۲ به معنای پذیرفتن این موضوع است که اتفاق اشتباه و شرم‌آوری رخ داده است و همراه با ابراز پشیمانی است، در حالی که جابجایی شرم^۳ دربرگیرنده‌ی مقصر پنداشتن دیگران برای آن فعل اشتباه و ابراز خشم نسبت به آن‌ها است (احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۵).

با توجه به آنچه گفته شد، بی‌تردید یافته‌های احتمالی این پژوهش علاوه بر پر کردن خلاء موجود در پژوهش‌های داخلی، با ارایه‌ی یک برنامه‌ی آموزشی موثر می‌تواند کاربرد پیشگیرانه و مداخله‌ای برای کاهش خشم نوجوانان دختر دوره‌ی راهنمایی در موقعیت مدرسه داشته باشد. بنابراین، مسأله‌ی اصلی تحقیق حاضر این است که آیا آموزش مدیریت شرم در کاهش خشم نوجوانان دختر دوره‌ی راهنمایی در محیط مدرسه اثربخشی دارد؟ و آیا آموزش مدیریت شرم بر ترکیب مولفه‌های خشم چندبعدی مدرسه موثر است؟

1. Ahmed & Braithwaite
2. acknowledging shame
3. shame displacement

روش پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: پژوهش حاضر از نوع تحقیقات نیمه‌آزمایشی بوده و برای تحقق هدف پژوهشی طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. نمونه‌گیری در دو مرحله و به دو روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و هدفمند انجام گرفت، به این ترتیب که یک ناحیه از نواحی پنج‌گانه سازمان آموزش و پرورش شهرستان تبریز به صورت تصادفی انتخاب شد و از میان مدارس راهنمایی دولتی دخترانه آن ناحیه، دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان دو کلاس از پایه‌های اول، دوم و سوم آن مدارس (شش کلاس از هر مدرسه) در آبان ماه سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ سرند شدند، در این مرحله مجموعاً ۳۹۰ دانش‌آموز غربال شدند (نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای). سپس، بر حسب نتایج پرسشنامه‌ی خشم چندبعدی مدرسه ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هر مدرسه که نمره‌ی بالایی در این آزمون کسب کردند، انتخاب شده (نمونه‌گیری هدفمند) و در دو گروه پانزده نفری جایگزین شدند. برای کاستن از تاثیر عوامل خدشه‌دارکننده‌ی اعتبار درونی و بیرونی، گروه‌های آزمایشی و کنترل از مدارس جداگانه انتخاب شدند. مدارس به صورت تصادفی گروه‌های آزمایشی و کنترل فرض شدند. پس از انجام هماهنگی‌های لازم با اولیاء مدرسه و کسب رضایت‌نامه‌ی کتبی از والدین و رضایت دانش‌آموزان هدف، گروه‌ها تشکیل شد. دانش‌آموزان مدرسه‌ی اول در گروه‌های آزمایشی جداگانه‌ی پانزده نفری، مداخله‌ی آزمایشی را دریافت نمودند، و دانش‌آموزان مدرسه‌ی دوم به عنوان گروه کنترل به صورت جداگانه و در گروه‌های پانزده نفری پلاسیبو را دریافت نمودند. دو مربی با تحصیلات کارشناسی ارشد و تجربه‌ی رهبری گروه‌های مشاوره‌ای و آموزشی کودکان و نوجوانان، به صورت همزمان آموزش گروه‌های آزمایشی را برعهده گرفتند؛ هماهنگی‌های لازم بین پژوهشگر و مربیان قبل و حین برگزاری جلسات انجام می‌شد. ارایه‌ی پلاسیبو به گروه کنترل بر عهده‌ی یک مربی با تحصیلات و سابقه‌ی کار مشابه بود که هیچ‌گونه ارتباطی با مربیان آموزشی نداشت. در این تحقیق، مقیاس خشم چندبعدی مدرسه به عنوان ابزار غربالگری مورد استفاده قرار گرفت و آزمودنی‌های هر چهار گروه (دو گروه آزمایشی و دو گروه گواه) در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به آن پاسخ گفتند. در گروه‌های کنترل به سبب ترک زود هنگام یک دانش‌آموز و نامعتبر بودن پاسخنامه‌ی پس‌آزمون یک نفر، در نهایت پاسخنامه‌ی ۲۸ نفر از اعضای گروه کنترل وارد تجزیه و تحلیل

شد. ولی در گروه‌های آزمایشی، تمامی ۳۰ دانش‌آموز جلسات آموزش گروهی را گذرانده و به پس‌آزمون پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیره‌ی یک‌راهه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره‌ی یک‌راهه استفاده شد.

ابزار

پرسشنامه‌ی خشم چندبعدی مدرسه - فرم تجدیدنظر شده^۱ (MSAI-R): فرم تجدیدنظر شده‌ی این پرسش‌نامه‌ی خودگزارش‌دهی توسط بومن، کورتیس، فورلانگ و اسمیت^۲ (۲۰۰۶) و مبتنی بر مدل نواک^۳ ارائه شده است. فرم اصلی این پرسشنامه دارای ۳۶ سوال چهار گزینه‌ای و چهار خرده‌مقیاس تجربه‌ی خشم (۱۳ گویه)، خصومت (۶ گویه)، شیوه‌ی مقابله‌ی سازنده (۹ گویه) و ابراز مخرب خشم (۸ گویه) است که ابعاد هیجانی، شناختی و رفتاری خشم نوجوانان را در موقعیت مدرسه می‌سنجد. خرده‌مقیاس‌های فرم اصلی این آزمون حاصل تحلیل عاملی اکتشافی بوده و ضریب آلفای بدست آمده برای آن‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است.

در ایران، علائی (۱۳۹۲) با تحلیل عاملی نتایج اجرای این پرسشنامه بر روی یک نمونه‌ی ۸۳۳ نفری از نوجوانان دختر دوره‌ی راهنمایی شهر تبریز، فرم جدیدی از این پرسشنامه را با ۳۴ سوال ارائه نمود که در طی آن دو سوال به سبب بار عاملی کمتر از ۰/۳ و همبستگی ضعیف با نمره‌ی کلی آزمون حذف شده‌اند. تحلیل عاملی مجدد فرم ۳۴ سوالی چهار عامل خشم، خصومت، مقابله‌ی مخرب و سازنده را با بارهای عاملی بالا تایید نمود که ضریب آلفای کرونباخ آن‌ها و نمره‌ی کلی پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۶۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین، همبستگی بالای هر سوال با عامل مربوطه و همبستگی درونی بالای عوامل چهارگانه با هم و با نمره‌ی کلی آزمون، و نیز، مقدار بالای ضرب همبستگی همگرای نمره‌ی کلی این پرسشنامه با نمره‌ی کلی آزمون پرخاشگری عمومی باس و پری (۰/۶۷ $r =$ و $P < 0/01$; $N=33$) نشان‌دهنده‌ی روایی قابل قبول فرم ۳۴ سوالی پرسشنامه است. فرم تجدیدنظر شده‌ی ۳۴ سوالی از پایایی قابل قبولی نیز، برخوردار است. ضریب همبستگی بازآزمایی یک هفته‌ای برای خرده‌مقیاس‌های تجربه‌ی خشم، خصومت،

1. Multidimensional School Anger Inventory - Revised

2. Boman, Curtis, Furlong & Smith

3. Novaco

مقابله‌ی مخرب و سازنده، و نمره‌ی کلی خشم چندبعده‌ی مدرسه در نمونه‌ی ۳۱ نفری، به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۴۰، ۰/۵۳، ۰/۵۱ و ۰/۷۸ محاسبه شد ($P < ۰/۰۱$) که نشان‌دهنده‌ی ثبات زمانی خوب آزمون بوده و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها و نمره‌ی کلی پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۶۴، ۰/۶۱، ۰/۵۲ و ۰/۸۶ بدست آمد که نشان‌گر همسانی درونی خوب سوالات پرسشنامه است. نمره‌گذاری آزمون مبتنی بر طیف لیکرت بوده و متناسب با نتایج تحلیل عاملی آزمون، سوال‌ها در سه قسمت طراحی شده و از آزمودنی خواسته می‌شود تا گزینه‌ی مناسب با سوال‌های هر قسمت را بر اساس نظر شخصی خویش علامت بزند. بنابراین، آزمون دارای یک نمره‌ی کلی و چهار نمره‌ی مربوط به خرده‌مقیاس‌های آن است. سوال‌های مربوط به خرده‌مقیاس مقابله‌ی سازنده دارای نمره‌گذاری معکوس است و نمرات بیشتر مقیاس نشان‌دهنده‌ی شدت بیشتر خشم در موقعیت مدرسه است.

عمل آزمایشی: پکیج مداخله توسط پژوهشگر برای اجرای هشت جلسه‌ی ۷۵ دقیقه‌ای طراحی شده که به صورت هفته‌ای یکبار و با زمان توافقی جلسه توسط اعضای گروه آزمایشی تشکیل می‌شود. به این ترتیب که پژوهشگر پس از مطالعه‌ی ادبیات پژوهشی و استخراج متغیرهای مرتبط و وابسته با احساس شرمساری اقدام به طراحی بسته‌ی آموزشی برای دانش‌آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی نمود و روایی آن قبل از اجرای نهایی به تایید اساتید صاحب‌نظر رسید. قابل توضیح است که به استثنای جلسه‌ی اول، زمان تشکیل سایر جلسات در پایان جلسه و با توافق تمامی اعضای گروه تعیین می‌شد که با هدف آموزش غیرمستقیم جزو محورهای آموزشی مداخله محسوب می‌شود. زمان تشکیل تمامی جلسات در ساعات مدرسه و به صورت متغیر در بین کلاس‌های مختلف و با فاصله زمانی حداقل پنج و حداکثر هفت روز بود، به گونه‌ای که هیچ کدام از کلاس‌های درسی بیش از دو جلسه در طول اراییه‌ی عمل آزمایشی تعطیل نشد. دستور جلسات گروهی به شرح زیر بود:

برانگیزاننده‌ی شرمساری و خشم

جلسه دوم: آموزش همدلی

جلسه سوم: آموزش حرمت خود و پذیرش خود

جلسه چهارم: آموزش رفتار جرات‌مندانه

جلسه پنجم: شرم - خشم و آموزش خویشتنداری (۱)

جلسه ششم: شرم - خشم و آموزش خویشتنداری (۲)

جلسه هفتم: دوست یابی و ارزش های دنیای دوستانه (همدلی و همراهی با دیگران)

جلسه هشتم: تمرین های گروهی و اجرای پس آزمون

پلاسیبو (دارونما): پلاسیبو به صورت سخنرانی در طی هشت جلسه هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای در قالب دو گروه پانزده نفری به گروه کنترل ارائه شد. زمان جلسات از پیش و بدون اتفاق نظر اعضای گروه، توسط پژوهشگر با هماهنگی اولیای مدرسه و مطابق با برنامه‌ی گروه‌های آزمایشی تعیین می‌شد. هشت محور شامل نوجوان و تغییرات جسمانی، روش‌های مطالعه، معرفی رشته‌های تحصیلی ۱ (علوم تجربی)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۲ (ریاضی و فیزیک)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۳ (علوم انسانی)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۴ (کار دانش)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۵ (فنی و حرفه‌ای)، مشاغل خانگی، به عنوان محتوای جلسات به گروه‌های کنترل ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS انجام شد. در جدول (۱)، توصیف آماری نمرات گروه‌ها به صورت جداگانه گزارش شده است:

جدول ۱. توصیف آماری نمرات پرسشنامه‌ی خشم چندبعدی مدرسه

| نوع خشم | پرسشنامه خشم چندبعدی مدرسه | | پیش آزمون | | پس آزمون | |
|-----------------|----------------------------|------------------|-----------|------------------|----------|------------------|
| | میانگین | انحراف استاندارد | تعداد | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد |
| خشم | ۴۰/۱۳ | ۷/۲۸ | ۳۰ | ۳۳/۵۰ | ۹/۰۴ | ۳۰ |
| | ۱۳/۲۰ | ۳/۱۲ | ۳۰ | ۱۱/۵۰ | ۳/۵۰ | ۳۰ |
| مقابله‌ی مخرب | ۱۸/۲۰ | ۵/۳۶ | ۳۰ | ۱۴/۰۰ | ۴/۹۵ | ۳۰ |
| | ۱۹/۷۰ | ۲/۸۲ | ۳۰ | ۱۶/۴۷ | ۳/۶۱ | ۳۰ |
| خشم کلی | ۹۱/۲۳ | ۱۲/۴۱ | ۳۰ | ۷۵/۴۷ | ۱۴/۴۶ | ۳۰ |
| | ۴۰/۴۳ | ۷/۱۳ | ۳۰ | ۳۸/۷۱ | ۷/۲۳ | ۲۸ |
| خصوصیت | ۱۰/۸۳ | ۲/۷۹ | ۳۰ | ۱۰/۵۳ | ۳/۲۳ | ۲۸ |
| | ۱۷/۰۷ | ۵/۱۱ | ۳۰ | ۱۵/۴۳ | ۳/۲۵ | ۲۸ |
| مقابله‌ی سازنده | ۱۷/۹۳ | ۴/۸۲ | ۳۰ | ۱۸/۲۱ | ۳/۱۸ | ۲۸ |
| | ۸۶/۲۷ | ۱۳/۵۱ | ۳۰ | ۸۲/۸۹ | ۱۱/۰۵ | ۲۸ |

در پاسخ به سوال اول تحقیق، پیش از انجام تحلیل اصلی کوواریانس تک‌متغیره یک‌راهه (جدول ۲)، پیش‌فرض‌های آن شامل عدم معنی‌داری تعامل پیش‌آزمون و عمل آزمایشی ($F = ۱/۱$ و $P > ۰/۰۵$)، همگنی شیب خط رگرسیون گروه‌های آزمایش ($F^2 = ۰/۱۸$) و کنترل ($r^2 = ۰/۲۸$) از طریق همبستگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها، و برابری واریانس خطای گروه‌ها ($F = ۱/۳۷$ و $P > ۰/۰۵$ ، $df = ۵۶$ و ۱) بررسی و محقق شد.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس تک‌متغیره

| مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | ضریب اتا | اثر گروه |
|------------------|----------------|--------------------|-------|------------------|-------------|-------------|
| ۱۴۴۷/۵۴ | ۱ | ۱۴۴۷/۵۴ | ۱۱/۰۴ | ۰/۰۰۲ | ۰/۱۷ | |

مطابق با نتایج جدول (۲)، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری در نمرات پس‌آزمون خشم کلی (خشم چندبعدی مدرسه) وجود داشته ($P < ۰/۰۱$) و مقدار ضریب اتا اندازه‌ی اثر آموزش مدیریت شرم را بر تغییرات متغیر وابسته ۱۷٪ نشان می‌دهد. بنابراین، میانگین‌های اصلاح شده‌ی گروه‌های آزمایشی و کنترل بوسیله‌ی آزمون سخت‌گیرانه‌ی بن‌فرنی مقایسه شد (جدول ۳):

جدول ۳. مقایسه میانگین اصلاح شده‌ی گروه‌ها در نمره خشم چندبعدی مدرسه

| میانگین اصلاح شده | خطای استاندارد | تفاوت میانگین‌ها | خطای استاندارد | سطح معنی‌داری | گروه آزمایش |
|-------------------|----------------|---------------------|----------------|---------------|-------------|
| ۷۴/۱۰ | ۲/۱۲ | -۱۰/۲۷* | ۳/۰۹ | ۰/۰۰۲ | |
| ۸۴/۳۶ | ۲/۱۹ | ۱۰/۲۷* | ۳/۰۹ | ۰/۰۰۲ | گروه کنترل |

* معنی‌داری در سطح $P < ۰/۰۵$

مطابق با جدول (۳)، ارزیابی عمل آزمایشی مقدار خشم چندبعدی مدرسه را در گروه آزمایشی کاهش داده است ($P < ۰/۰۱$).

در مرحله‌ی بعد و برای پاسخ به سوال دوم پژوهش، با توجه به وجود خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه‌ی خشم چندبعدی مدرسه از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شد؛ در ابتدا، مفروضه‌های تحلیل اصلی بررسی شد: مطابق با مقادیر آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، توزیع نرمال تمامی متغیرهای وابسته‌ی خشم ($value = ۰/۱۰$)، خصومت ($value = ۰/۱۳$)، مقابله‌ی مخرب ($value = ۰/۱۰$) و سازنده ($value = ۰/۱۱$) تایید شد ($df = ۵۸$)

و $P > 0/05$). مفروضه‌ی همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون ام باکس بررسی و تأیید شد ($\text{Box's } M = 10/36$ و $P > 0/001$). مفروضه‌ی همبستگی بین متغیرهای ترکیبی از طریق آزمون کرویت بارتلت بررسی شد و نتیجه نشان داد که همبستگی ترکیبی بین متغیرهای مورد اندازه‌گیری در حد متعارف است ($\text{Approx. Chi-Square} = 49/41$; $df = 9$ و $P < 0/05$). مفروضه همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته‌ی خشم ($F = 1/47$)، خصومت ($F = 0/01$)، مقابله‌ی مخرب ($F = 0/22$) و مقابله‌ی سازنده ($F = 0/94$) از طریق آزمون لون بررسی و تأیید شد ($df = 1$ و 56) و $P > 0/05$. مفروضه‌ی همگنی شیب خطوط رگرسیون (عدم تعامل پیش‌آزمون و گروه‌ها) با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز ($F = 2/31$ و $value = 0/68$) و اثر پیلایی ($F = 2/30$ و $value = 0/35$) بررسی و تأیید شد ($df = 8$ و $P > 0/01$).

با بررسی پیش‌فرض‌های مربوطه، تحلیل اصلی کوواریانس چندمتغیره‌ی یک‌راهه انجام شد. نتایج آزمون‌های اثر پیلایی و لامبدای ویلکز برای بررسی معنی‌داری تفاوت اثر ترکیبی متغیرهای وابسته در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول ۴. آزمون اثر پیلایی و لامبدای ویلکز، مقایسه‌ی اثر ترکیبی متغیرهای وابسته

| اثر | مقدار F | درجه آزادی | درجه آزادی خطا | سطح معنی‌داری | ضریب اتا | توان |
|--------------------|---------|------------|----------------|---------------|----------|------|
| اثر پیلایی | 0/18 | 2/68 | 4 | 49 | 0/18 | 0/70 |
| گروه لامبدای ویلکز | 0/82 | 2/68 | 4 | 49 | 0/18 | 0/70 |

مطابق با نتایج آزمون‌های لامبدای ویلکز و اثر پیلایی، تفاوت گروه‌های مورد مطالعه در ترکیب متغیرهای مورد مقایسه از نظر آماری معنی‌دار است ($P < 0/05$). به عبارتی آموزش مدیریت شرم روی ترکیب متغیرهای خشم، خصومت و مقابله‌ی منفی و مقابله‌ی مثبت اثربخش بوده است و ۱۸٪ از تغییرات ایجاد شده در متغیرهای وابسته ناشی از آموزش مدیریت شرم بوده است. برای بررسی تفاوت معنی‌دار در یک‌یک متغیرهای مورد مقایسه، اثر گروه‌ها به صورت جداگانه در هر یک از متغیرهای وابسته بررسی شد:

جدول ۵. آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره، مقایسه‌ی اثرات بین‌آزمودنی‌ها

| منبع | متغیر وابسته (پس‌آزمون) | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | ضریب اتا | توان |
|-------------|----------------------------|------------------|---------------|--------------------|------|------------------|-------------|------|
| | خشم | ۲۷۳/۶۷ | ۱ | ۲۷۳/۶۷ | ۸/۸۲ | ۰/۰۰۵ | ۰/۱۵ | ۰/۸۳ |
| | خصومت | ۰/۳۶ | ۱ | ۰/۳۶ | ۰/۰۴ | ۰/۸۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵ |
| اثر گروه | مقابله‌ی مخرب | ۳۵/۶۹ | ۱ | ۳۵/۶۹ | ۲/۴۹ | ۰/۱۲ | ۰/۰۵ | ۰/۳۴ |
| | مقابله‌ی سازنده | ۲۱/۶۵ | ۱ | ۲۱/۶۵ | ۱/۹۱ | ۰/۱۷ | ۰/۰۴ | ۰/۲۷ |
| | خشم | ۱۶۱۳/۷۹ | ۵۲ | ۳۱/۰۳ | | | | |
| | خصومت | ۴۷۸/۱۶ | ۵۲ | ۹/۱۹ | | | | |
| خطا | مقابله‌ی مخرب | ۷۴۴/۸۰ | ۵۲ | ۱۴/۳۲ | | | | |
| | مقابله‌ی سازنده | ۵۸۹/۵۶ | ۵۲ | ۱۱/۳۴ | | | | |

همان‌طور که نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد آموزش مدیریت شرم تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر خشم ایجاد کرده است ($P < 0/05$). مطابق با مقدار ضریب اتا آموزش مدیریت شرم ۱۵٪ تغییرات مربوط به متغیر وابسته‌ی خشم را تبیین کرده است. عمل آزمایشی بر متغیرهای خصومت، مقابله‌ی مخرب و مقابله‌ی سازنده معنی‌دار نیست ($P > 0/05$). برای تعیین میزان و نحوه‌ی تغییرات، میانگین‌های اصلاح‌شده‌ی متغیرها با استفاده از آزمون سخت‌گیرانه‌ی بن‌فرنی مقایسه شد:

جدول ۶. مقایسه میانگین اصلاح‌شده‌ی پس‌آزمون گروه‌ها

| پس‌آزمون | گروه‌ها | میانگین اصلاح شده | خطای استاندارد | تفاوت میانگین ها | خطای استاندارد | سطح معنی‌داری |
|----------|---------|-------------------------|-------------------|---------------------|-------------------|------------------|
| خشم | آزمایش | ۳۳/۶۸ | ۱/۰۷ | -۴/۸۴* | ۱/۶۳ | ۰/۰۰۵ |
| | کنترل | ۳۸/۵۲ | ۱/۱۲ | | | |
| خصومت | آزمایش | ۱۰/۹۵ | ۰/۵۸ | -۰/۱۸ | ۰/۸۹ | ۰/۸۴ |
| | کنترل | ۱۱/۱۳ | ۰/۶۱ | | | |

| | | | | | | |
|----------|--------|-------|------|-------|------|------|
| مقابله‌ی | آزمایش | ۱۳/۸۵ | ۰/۷۳ | -۱/۷۵ | ۱/۱۱ | ۰/۱۲ |
| مخرب | کنترل | ۱۵/۵۹ | ۰/۷۶ | | | |
| مقابله‌ی | آزمایش | ۱۶/۶۵ | ۰/۶۵ | -۱/۳۶ | ۰/۹۸ | ۰/۱۷ |
| سازنده | کنترل | ۱۸/۰۱ | ۰/۶۷ | | | |

* معنی داری در سطح $P < ۰/۰۵$

مطابق با نتایج جدول (۶)، آموزش مدیریت شرم میزان خشم آزمودنی‌های گروه آزمایش را کاهش داده است ($P < ۰/۰۵$). اگرچه مقدار میانگین متغیرهای وابسته (خصوصت، مقابله‌ی منفی، مقابله‌ی مثبت) در گروه آزمایش کمتر از مقادیر میانگین آن‌ها در گروه کنترل بود، ولی تفاوت ایجاد شده بین آزمودنی‌های گروه‌ها به لحاظ آماری معنی دار نیست ($P > ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

به اعتقاد لوئیس^۱ شرم احساس دردناکی است که حالت تدافعی، خشم و پرخاشگری آشکار را فراخوانی می‌کند و اغلب با احساس انتقام‌جویی و تحقیرشدگی همراه است (لوئیس، ۱۹۷۱، به نقل از استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰). عدم توجه و اعمال مداخلات آموزشی و درمانی، احتمالاً باعث می‌شود که احساس شرمساری در وجود فرد مزمن شود (دبلینگر و رینیون^۲، ۲۰۰۵). چنین احساس دردناکی در وجود فرد، او را برای انجام رفتارهای ناسالم آماده می‌سازد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت شرم در کاهش خشم نوجوانان دختر دوره‌ی راهنمایی در محیط مدرسه انجام شد و تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مدیریت شرم در کاهش خشم نوجوانان دختر دوره‌ی راهنمایی در محیط مدرسه و ترکیب مولفه‌های آن اثربخش است ($P < ۰/۰۱$)؛ به عبارتی هشت جلسه‌ی هفتگی آموزش مدیریت شرم به مدت هر جلسه ۷۵ دقیقه در مقایسه با پلاسیبو، موثر بوده و توانسته است کاهش معنی‌داری در خشم چندبعدی و مولفه‌ی خشم آزمودنی‌های گروه آزمایشی ایجاد کند و به ترتیب ۱۷٪ و ۱۵٪ تغییرات ایجاد شده در متغیرهای وابسته را تبیین کند.

1. Lewis
2. Deblinger & Runyon

در تبیین این یافته‌ها، توجه به مدل شرمساری - خشم - پرخاشگری تانگنی مفید خواهد بود. شرم هیجان منفی دردناکی است که فرد در آن احساس کهنتری و بی‌ارزشی می‌کند. گروهی از محققان بر این باورند افرادی که مستعد شرم هستند، ممکن است در مواقعی که "خود تحقیر شده‌ی" آن‌ها مورد حمله قرار می‌گیرد، از مسئولیت شانه خالی کرده و آن را به دیگران وانهند. به عبارتی ساده‌تر "من احساس خیلی بدی دارم!" سریعاً به "چطور می‌توانی کاری کنی که من چنین احساسی داشته باشم؟! " تغییر می‌یابد. گرایش به تغییر دادن مسئولیت (برونی‌سازی سرزنش) و واکنش تدافعی به صورت نظری و بالینی توصیف می‌کند که چطور شرم با میانجی‌گری هیجان خشم به رفتارهای ناسازگارانه منتهی می‌شود. سازه‌های شناختی، مکانیسم مهمی هستند که در شرم بازشناسی نشده، حل نشده و جابجا شده دخالت دارند و به همراه خشم می‌تواند فرد را به سوی هیجانات شدیدتر سوق دهند. در واقع، این پاسخ دفاعی یا تمایل به قربانی کردن دیگران در احساس خشم و گرایش به مقصر دانستن سایرین تجلی یابد. راهبرد مقابله‌ای دیگر افراد در تجربه‌ی شرمساری، سرکوب این احساس منفی دردناک و به شدت آزاردهنده‌ای است که نتیجه‌ی آن غمگینی و سرانجام درونی کردن مشکل به صورت افسردگی است (لوئیس، ۱۹۷۱ و اسچف^۱، ۱۹۸۷ به نقل از استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ تانگنی و دیرینگک، ۱۹۹۲؛ بنت، سولیوان^۲ و لوئیس، ۲۰۰۵؛ عطری فرد، آزادفلاح و اژه‌ای، ۱۳۸۵). ولی، بازشناسی شرم بر تداوم روابط بین فردی سازگارانه کمک می‌نماید (رتزینگر^۳، ۱۹۹۶ به نقل از احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴). به عبارتی، فرد با بازشناسی احساس شرم خود و پذیرش آن، در پی قبول مسئولیت برای خطاهای خود برآمده و سعی در جبران و اصلاح آن می‌کند؛ در مقابل، چنانچه فرد احساس شرمساری خود را نتواند بازشناسد و یا اقدام به جابجایی آن نماید، احتمالاً از مسئولیت‌پذیری در قبال اشتباهات و خطاهای خود امتناع می‌ورزد و یا آن که احساس می‌کند هیچ خطایی اتفاق نیفتاده که نیازمند اصلاح و جبران باشد. در چنین حالتی، شرمساری فرد بازشناخته و رها نمی‌شود و ممکن است در قالب شیوه‌ی ابراز برونی شده و خصومت نسبت به دیگران پدیدار شود. فرد با قربانی دانستن خود و تهمت زدن به دیگران واکنش نشان داده و به آنان آسیب جسمانی یا روانی می‌رساند. بنابراین، ایده‌ی انکار شرم و نپذیرفتن مسئولیت در قبال خطاها و اشتباهات با استفاده از

1. Scheff
2. Bennett & Sullivan
3. Retzinger

راهبردهای شناختی که فی‌النفسه سازگار هستند، در جابجایی شرم جلوه‌گر می‌شود. افراد خطاکار با استفاده از فرایند عقلانی‌سازی، کارهای خود را مشروع دانسته و از طریق تحریف واقعیت‌ها، خودارزیابی منفی را خنثی می‌کنند (احمد و بريس‌ويت، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵). شواهد تحقیقی نیز، دلالت بر آن دارد که گرایش به تجربه‌ی شرم بواسطه‌ی مسئولیت‌گریزی، سرزنش قربانی، مدیریت نادرست خشم و پرخاشگری خصمانه به رفتارهای غیراخلاقی مربوط می‌شود (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱). سایر پژوهش‌ها نیز بر نقش سازه‌های شناختی اسنادی و میانجی‌گری برونی‌سازی سرزنش در فرایند شرم - پرخاشگری صحه گذاشته‌اند (استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع، احساس عیب و نقص در خود و تصور ارزیابی شدن توسط دیگران موجب فراخوانی خشم نسبت به آنها می‌شود (عطری فرد، آزادفلاح و اژه‌ای، ۱۳۸۵). به طور کلی، تحقیقات بین‌آمادگی به شرم و غمگینی، خشم و عدم مدیریت سازنده‌ی آن، خصومت، مقصر پنداشتن دیگران (برونی‌سازی سرزنش) و پرخاشگری رابطه‌ی مثبتی گزارش کرده‌اند (تانگنی، واگنر، فلتچر^۱ و گرامزو، ۱۹۹۲؛ داتون، گینکل و استارزومیسکی^۲، ۱۹۹۵؛ تانگنی، واگنر، هیل - بارلو^۳، مارشال^۴ و گرامزو، ۱۹۹۶؛ بریسلند و استرایر^۵، ۱۹۹۹؛ فرگوسن، استگه، میلر و السون^۶، ۱۹۹۹؛ اندروز، بریوین، روسه و کیرک^۷، ۲۰۰۰؛ فرگوسن، ایره و آشاگر، ۲۰۰۰؛ میلز^۸، ۲۰۰۳؛ هارپر و آریاس^۹، ۲۰۰۴؛ استوینگ و مک کلووسکی، ۲۰۰۵؛ بنت، سولیوان و لويس، ۲۰۰۵؛ استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱).

بنابراین، پژوهش حاضر مدیریت شرم را محور قرار داده و با آموزش مفاهیم همدلی، عزت‌نفس، رفتار جراتمندانه، شرم - خشم و خویشتنداری، ارزش‌های دنیای دوستانه و مهارت‌های دوست‌یابی سعی نمود تا با ایجاد توان همدلی و تقویت آن در اعضای گروه‌های آزمایشی، آموزش عملی رفتار جراتمندانه و مولفه‌های آن با اجتناب از رفتارهای پرخاشگرانه

1. Fletcher
2. Dutton , Ginkel & Starzomski
3. Hill-Barlow
4. Marschall
5. Bryceland & Strayer
6. Olsen
7. Andrews, Brewin, Rose & Kirk
8. Mills
9. Harper & Arias

و منفعلانه، ایجاد و ارتقای عزت‌نفس با تاکید بر نقش باخود‌گویی‌ها، آموزش مدیریت شرم و خشم و خویشنداری با تاکید بر مفهوم مسئولیت‌پذیری، اسنادها و باخود‌گویی‌ها به صورت عملی، آنان را به شناخت هیجان شرم، بازشناسی و مدیریت آن توانا نموده و در نهایت، با معرفی و آموزش ارزش‌های دنیای دوستانه و مهارت‌های دوست‌یابی به آنان کمک نماید تا به جای نگرش‌های منفی و ناایمن به دیگران و رفتارهای خصمانه در برابر تهدیدهای احتمالی از جانب اطرافیان و بویژه تهدیدهای درونی خویشتن تحقیر شده، خود را پذیرفته و عزت‌نفس بالایی داشته باشد، بتواند دیگران را بپذیرد و با آنان همدلی نماید، بتواند به جای زورگویی و تهدید دیگران برای واداشتن آنان به دوستی با خود برای جبران کمبودهای درونی و دست یافتن به شرایط به ظاهر ایمن و پذیرش اطرافیان، با تکیه بر مهارت‌های دوست‌یابی و واقف شدن بر ارزش‌های دنیای دوستانه به پذیرش متقابل و امنیت درونی دست یابد. جمع‌بندی یافته‌های تحقیقات پیشین نیز، نشان می‌دهد که شرم فرد را مستعد اعمالی چون انکار، پنهان‌سازی و یا گریز و اجتناب می‌کند (آوو و کتلارا^۱، ۲۰۰۳ و تانگنی، ۱۹۹۳ به نقل از تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، مستعد بودن به شرم یا با همدلی با دیگران رابطه ندارد و یا رابطه‌ی منفی دارد (استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ تانگنی، ۱۹۹۱؛ جویرمن^۲، ۲۰۰۴ و لیث و بومیستر^۳، ۱۹۹۸ به نقل از تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، شرم با آمیخته‌ای از احساسات بی‌ارزش بودن^۴، درماندگی^۵ و افسردگی (لوپس، ۱۹۷۱ و تانگنی، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۳ به نقل از احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴) و برونی‌سازی سرزنش (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱) رابطه داشته و علاوه بر وجود رابطه‌ی مثبت شرم با اضطراب (تامپسون، آلتمن و داویدسون^۶، ۲۰۰۴)، خشم و خصومت (پورشهریاری، ۱۳۸۸، تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، با خودکنترلی ضعیف (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱) و عزت‌نفس رابطه‌ی منفی دارد (تانگنی و دیرینگک، ۲۰۰۲، تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱).

قابل ذکر است که بسته‌ی آموزشی مدیریت شرم برای نمونه‌ی دختران نوجوان دوره‌ی راهنمایی تهیه شده و با توجه به نتایج پژوهشی، ارایه‌ی بسته‌ی آموزشی به تمامی دانش‌آموزان

-
1. Au & Ketelaar
 2. Joireman
 3. Leith & Baumeister
 4. unworthiness
 5. helplessness
 6. Thompson , Altmann & Davidson

دختر مدارس راهنمایی با هدف پیشگیری از تجربه‌ی خشم در محیط مدرسه پیشنهاد می‌گردد؛ ولی استفاده از آن برای نمونه پسران و مقطع ابتدایی با محدودیت مواجه بوده و مستلزم اعمال اصلاحات احتمالی است. بنابراین، بررسی روایی و اثربخشی آموزش مدیریت شرم به گروه‌های مختلف نوجوانان دختر و پسر به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود.

منابع

- برغندان، سپیده؛ ترخان، مرتضی و قائمی خمایی، نیما. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲ (۸): ۲۵-۳۹.
- پورشهریاری، مه‌سیما. (۱۳۸۸). بررسی رابطه شرم با ابعاد خشم و مقایسه آن در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، دانشگاه الزهراء، ۵ (۳): ۲۷-۴۶.
- رجبی، غلامرضا و عباسی، قدرت اله. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی خود انتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم دورنی‌شده در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱ (۲): ۱۷۱-۱۸۲.
- علائی، پروانه. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت شرم در چارچوب برنامه‌ی PEGS در تعامل با شیوه‌های فرزندپروری و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز بر قلدری در مدرسه. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.
- عطری‌فرد، مهدیه؛ آزاد فلاح، پرویز؛ و اژه‌ای، جواد. (۱۳۸۵). فعالیت دستگاه‌های مغزی / رفتاری و مستعد بودن به شرم و گناه. *مجله روان‌شناسی*، ۳۷، ۱۰ (۱): ۳-۲۱.
- کرملو، سمیرا؛ متقی پور، یاسمن؛ برجعلی، احمد؛ صادقی، منصوره‌السادات و خانی‌پور، حمید. (۱۳۹۵). عوامل موثر بر تجربه خشم در خانواده‌های بیماران با اختلال روان‌پزشکی: نقش انگ، حساسیت به طرد و ارزیابی شناختی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۶ (۲۳): ۱۳۹-۱۶۵.

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). "What, Me Ashamed?" Shame Management and School Bullying. *Research in Crime and Delinquency*, 41, 269-294.

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2005). Forgiveness, Shaming, Shame and Bullying. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 38 (3), 298-323.
- Andrews, B., Brewin, C. R., Rose, S., & Kirk, M. (2000). Predicting PTSD Symptoms in Victims of Violent Crime: The Role of Shame, Anger, and Childhood Abuse. *Abnormal Psychology*, 109, 69-73.
- Bakker, J. T., Denessen, E., Bosman, A. M., Krijger, E., & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Bennett, D. S., Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2005). Young Children's Adjustment as a Function of Maltreatment, Shame, and Anger. *Child Maltreatment*, 10(4), 311-323.
- Boman, P., Curtis, D., Furlong, M. J., & Smith, D. C. (2006). Cross-validation and Rasch analyses of the Australian version of the Multidimensional School Anger Inventory -Revised. *Psycho educational Assessment*, 24 (3), 225-242.
- Bryceland, C., & Strayer, J. (1999). Shame and guilt: A functionalist reconceptualization Applied to Adaptive-maladaptive Continua. Poster presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico.
- Covert, M. V. (2004). Moderators of the Effects of Experimentally Induced Shame on Indirect Aggression. *Dissertation Abstracts International*, 65, 1062.
- Deblinger, E., & Runyon, M. K. (2005). Understanding and Treating Feelings of Shame in Children who Have Experienced Maltreatment. *Child Maltreatment*, 10(4), 364-376.
- Ferguson, T. J., Eyre, H. L., & Ashbaker, M. (2000). Unwanted identities: A key Variable in Shame-anger Links and Gender Differences in Shame. *Sex Roles*, 42, 133-157.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Eyre, H. L., Vollmer, R., & Ashbaker, M. (2000). Context Effects and the (mal) Adaptive Nature of Guilt and Shame in Children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 319-345.
- Ferguson, T., Stegge, H., Miller, E., & Olsen, M. (1999). Guilt, Shame, and Symptoms in Children. *Developmental Psychology*, 35(2), 347-357.
- Harper, F.W.K., & Arias, I. (2004). The Role of Shame in Predicting Adult Anger and Depressive Symptoms among Victims of Child Psychological Maltreatment. *Family Violence*, 19, 367- 375.
- Harth, N. S., Hornsey, M. J., & Barlow, F. K. (2011). Emotional Responses to Rejection of Gestures of Intergroup Reconciliation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 815- 829.
- Hosser, D., Windzio, M., & Greve, W. (2008). Guilt and Shame as Predictors of Recidivism: A longitudinal Study with Young Prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 138-152.
- Mills, R.S.L. (2003). Possible Antecedents and Developmental Implications of Shame in Young Girls. *Infant and Child Development*, 12, 329-349.

- Angela Mazzone, A., Camodeca, M. & Salmivalli, Ch. (2016). Interactive Effects of Guilt and Moral Disengagement on Bullying, Defending and Outsider Behavior, *Journal of Moral Education*, 45(4):419-432.
- Nichols, N. (2016). A Sense of Shame Among the Virtues. *Journal of Moral Education*, 45(2), 166-178.
- Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-conscious Emotions and Depression: Rumination Explains why Shame but not Guilt is Maladaptive. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(12), 1608–1619.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and Nontraditional Bullying among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727–751.
- Quiles, Z., & Bybee, J. (1997). Chronic and Predispositional Guilt: Relations to Mental Health, Prosocial Behavior and Religiosity. *Personality Assessment*, 69(1), 104–126.
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J.H., Bushman, B.J., Castro, B., & Telch, M.J. (2011). Explaining the Paradoxical Rejection - Aggression Link: The Mediating Effects of Hostile Intent Attributions, Anger, and Decreases in State Self-esteem on Peer Rejection– Induced Aggression in Youth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 955-963.
- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The Relation of Child Maltreatment to Shame and Guilt among Adolescents, Psychological Routes to Depression and Delinquency. *Child Maltreatment*, 10 (4), 324-336.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (2010). Shaming, Blaming, and Maiming: Functional Links Among the Moral Emotions, Externalization of Blame, and Aggression. *Research in Personality*, 44, 91–102.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D. & Hastings, M. (2011). Assessing Jail Inmates' Proneness to Shame and Guilt: Feeling Bad about the Behavior or the Self?, *Criminal Stice and Behavior*, 38(7), 710-734.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of Shame and Guilt to Constructive Versus Destructive Responses to Anger Across the Lifespan. *Personality and Social Psychology*, 70, 797–809.
- Tangney, J. P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1992a). Proneness to Shame, Proneness to Guilt, and Psychopathology. *Abnormal Psychology*, 101(3), 469-478.
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into Anger? The Relation of Shame and Guilt to Anger and Self-reported Aggression. *Personality and Social Psychology*, 62, 669-675.
- Tangney, J.P, Wagner, P., & Gramzow, R. (1992b). Shamed into Anger? The Relation of Shame and Guilt to Anger and Self- reported Aggression. *Personality and Social Psychology*, 62, 669- 673.
- Tangney, J.P. (1991). Moral Affect: The Good, the Bad, and the Ugly. *Personality and Social Psychology*, 61, 598-607.

- Tangney, J.P., Stuewig, J., & Mashek, D.J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review Psychology*, 58, 345–372.
- Thompson, T., Altmann, R., & Davidson, J. (2004). Shame-Proneness and Achievement Behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 613–627.
- Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2006). Appraisal Antecedents of Shame and Guilt: Support for a Theoretical Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(10), 1339–1351.
- Zhang, B., Zhao, J., & Yu, G. (2010). Brief report: How Do They Manage Social Interaction? The Influence of Concealing Academic Achievement Information on Self-Monitoring by Adolescents with Low Achievement. *Adolescence*, 33, 233–236.