

## اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر افسردگی، اضطراب و تنیدگی دانش‌آموزان

محسن شکوهی یکتا\*<sup>۱</sup>

سعید اکبری زردخانه<sup>۲</sup>

محمد عطاری<sup>۳</sup>

مجتبی مهدوی<sup>۴</sup>

### چکیده

**هدف:** این پژوهش با هدف تهیه بسته آموزشی مدیریت خشم برای دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد و تأثیر آن بر افسردگی، اضطراب و تنیدگی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار گرفت. **روش:** این پژوهش از نوع پژوهش‌های شبه‌آزمایشی تک گروهی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. پس از تدوین برنامه و برای بررسی اثربخشی آن ۳۹ دانش‌آموز ۱۴ تا ۱۵ ساله از مدارس غیرانتفاعی شهر تهران به شیوه در دسترس انتخاب و در ۵ جلسه کارگاه دو ساعته شرکت داده شدند. سیاهه خشم چندبعدی مدرسه (اسمیت، فورلانگ، باتس و لاگلین، ۱۹۹۸) و پرسشنامه افسردگی، اضطراب و تنیدگی (لویباند و لویباند، ۱۹۹۵) در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط آزمودنی‌ها تکمیل شد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با طرح اندازه‌گیری مکرر نشان داد که بسته آموزشی مدیریت خشم دانش‌آموزان، می‌تواند تجربه خشم و مقابله منفی با خشم را بهبود بخشد؛ لیکن، تغییری در میزان مقابله مثبت ایجاد نکرد. در ضمن این آموزش توانست افسردگی، اضطراب و تنیدگی را نیز کاهش دهد. **نتیجه‌گیری:** در مجموع، می‌توان بسته آموزشی مدیریت خشم برای دانش‌آموزان را دارای تأثیرات مثبت روی سلامت روان آنان دانست. بنابراین استفاده از مداخلات مدیریت خشم به خانواده توصیه می‌گردد.

### کلیدواژه‌ها

مدیریت خشم، افسردگی، اضطراب، تنیدگی

مقدمه

اجتماعی دارد (کوبین، رولاک و وراانا<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۴). نوجوانانی که خشمگین تر بودند، عملکرد تحصیلی ضعیف تر و نمرات سازگاری کمتری داشتند (مانی و مالهی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۶).

امروزه مداخلات کنترل خشم اهمیت زیادی پیدا کرده است (گانسل<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۵). هدف از درمان و مداخلات کنترل خشم، کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی فیزیولوژیک ناشی از خشم، افزایش آگاهی افراد نسبت به خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به منظور کنترل آن است (انجمن روانشناسی آمریکا<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۴). در حقیقت مدیریت خشم در پی از میان برداشتن خشم نیست، بلکه در پی نظارت خود شناختی، هیجانی و رفتاری است که از کاربردهای شیوه کنترل خود است (آیوانیک<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۶). نوجوانان پرخاشگر نمی‌توانند به درستی پیامدهای رفتار خود را پیش بینی کنند، در محرک‌های اجتماعی، نشانه‌های خصمانه فراوانی را مشاهده می‌کنند، درک درستی از سطح پرخاشگری خود ندارند، از راه‌حل‌های کلامی اندکی برای اثبات خود در مسائل اجتماعی بهره می‌جویند و بیشتر از راه‌حل‌های پرخاشگرانه استفاده می‌کنند (گراهام و رینولدز<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۳). آنها از نظر اخلاقی پرخاشگری را مطلوب ارزیابی می‌کنند و به دلیل همین مقبولیت ارزشی، از پرخاشگری به عنوان راهکار مناسب استفاده می‌کنند (پاکاسلاهی<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۰).

نکته قابل توجه اینکه در تربیت اجتماعی کودک و نوجوان، از نظر سازگاری فردی و اجتماعی، هیچ قالب رفتاری به اندازه پرخاشگری حائز اهمیت نیست. پرخاشگری اگر در کودکی درمان نشود، در بزرگسالی تبدیل به شخصیت ضد اجتماعی و سایر اختلال‌های حاد روان پزشکی می‌شود (دلخوش، ۱۹۹۴). همچنین فارینگتون و لوبر<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۰) بیان می‌کنند، متأسفانه هنگامی که نوجوانان در سنین پایین پرخاشگر می‌شوند، تمایل آنها به رفتار پرخاشگرانه تا بزرگسالی ثابت می‌ماند و پاسخ به درمان نیز در آنها کاهش می‌یابد. عدم کنترل

به طور ایده‌آل، مدرسه مکانی برای کسب دانش و شکل‌دهی شخصیت مثبت دانش آموزان است. یکی از ویژگی‌هایی که باید در مدرسه پرورش یابد، توانایی مقابله با عصبانیت است. توانایی مقابله با عصبانیت خصیصه ضروری است. بدون این ویژگی، نوجوان رفتار مخربی نسبت به خود و دیگری خواهد داشت (هرنانواتی، راهایو و سوچوونوتو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). پیشینه تحقیق حاکی از آن است که خشم در میان نوجوانان بسیار شایع است (گنسی، سالیوان، فارل، مهاری و گارته<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ نیولون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ اورپیناس، هوم، سونگ، ریوز و حسیه<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ سیمون، میلر، گرم-اسمیت، اورپیناس و سالیوان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). خشم منادی پرخاشگری، خشونت و بسیاری از اختلال‌های رفتاری و سلوک است (هارد و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲؛ هرناواتی، راهایو و سوچوونوتو، ۲۰۱۵؛ پولن و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). رفتار پرخاشگرانه در طول نوجوانی عامل خطری برای خشونت در دوران بزرگسالی و رفتار بزهکارانه است (هوسمن، ارون و دوپوا<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). در صورتی که خشم نوجوانان مهار نشود، تبعاتی همچون مرگ ناشی از خودکشی، قتل و صدمات، اجتناب‌ناپذیر است (مرکز کنترل بیماری‌ها<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶؛ به نقل از مانی و شارما<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶). خشم با خشونت، تحریف شناختی (شرجی، پینتا و دیوید<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲) و پرخاشگری جسمانی و کلامی (روبیو-گارای، کاراسو و امور<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶؛ کرنل، پیترسون و ریچاردز<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۹) همراه است.

پژوهش‌ها حاکی از آن است که ارتباط معناداری میان عصبانیت، افسردگی و تنیدگی در نوجوانان وجود دارد (پولن و همکاران، ۲۰۱۵؛ زیمر-گمبک و اسکینر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵). همچنین بین خشم و خودکشی، اختلال سلوک، فشارخون، بیماری قلبی و بیماری‌های روان‌تنی ارتباط وجود دارد (تراساکی، گلایه، برهان و ویلامز<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹). افزون بر آن، خشم در نوجوانی، ارتباط منفی با سلامت و موضوعات تحصیلی و

13. Cornell, Peterson and Richards  
14. Zimmer-Gembeck and Skinner  
15. Terasaki, Gelaye, Berhane and Williams  
16. Quinn, Rollock and Vrana  
17. Munn and Malhi  
18. Gansle  
19. American Psychological Association  
20. Iwaniec  
21. Graham  
22. Pakaslahti  
23. Farrington and Loeber

1. Hernanwati, Rahayu and Soejowinoto  
2. Goncy, Sullivan, Farrell, Mehari and Garthe  
3. Niolon et al.  
4. Orpinas, Horne, Song, Reeves and Hsieh  
5. Simon, Miller, Gorman-Smith, Orpinas, and Sullivan  
6. Hubbard et al.  
7. Pullen et al.  
8. Huesmann, Eron, and Dubow  
9. Centers for Disease Control  
10. Mani and Sharma  
11. Chereji, Pintea, and David  
12. Rubio-Garay, Carraso, and Amor

خرده‌مقیاس‌های شاخص تجربه خشم مدرسه<sup>۴</sup>، نگرش خصمانه<sup>۵</sup> و شاخص ابراز خشم مدرسه<sup>۶</sup> (با دو خرده‌مقیاس مقابله مثبت<sup>۷</sup> و مقابله مخرب<sup>۸</sup>) است. نحوه پاسخ‌دهی به هر یک از آیتم‌ها در یک طیف لیکرت چهار نقطه‌ای از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۱) انجام می‌گیرد. همسانی درونی نسخه فارسی این سیاهه برای شاخص تجربه خشم مدرسه ۰/۸۹؛ نگرش خصمانه ۰/۷۹؛ مقابله مثبت ۰/۶۶؛ مقابله مخرب ۰/۷۱؛ و برای کل سیاهه ۰/۸۱ گزارش شده است (غنی‌زاده، ۲۰۰۸). نمره بالا در هر یک از خرده‌مقیاس‌ها نشانگر وضعیت مطلوب و پایین بودن میزان تجربه و ابراز خشم است. در پژوهش حاضر داده‌های حاصل از خرده‌مقیاس‌های تجربه و ابزار خشم (مقابله مثبت و مقابله مخرب) استفاده شد.

**۲. مقیاس افسردگی، اضطراب و تنیدگی:** این مقیاس توسط لایبوند و لایبوند<sup>۹</sup> (۱۹۹۵) تهیه شده و دارای ۴۲ آیتم است که هریک از سازه‌های تنیدگی، اضطراب و افسردگی را با ۱۴ آیتم متفاوت مورد ارزیابی قرار می‌دهد. مقیاس افسردگی اضطراب و تنیدگی توانایی تشخیص و غربالگری نشانه‌های این مشکلات را در طی یک هفته گذشته دارد. کاربرد این مقیاس جهت افراد بزرگسال است. هرچند این آزمون توانایی غربالگری و تشخیص در دوره نوجوانی را نیز دارد ولیکن بهتر است که برای افراد بالاتر از ۱۵ سال مورد استفاده قرار گیرد. نحوه پاسخ‌دهی به آیتم‌ها در طیف لیکرت چهار نقطه‌ای صورت می‌گیرد. دامنه پاسخ‌ها نیز از هیچ‌وقت (۰) تا همیشه (۳) است. نسخه کوتاه فارسی این مقیاس ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی را نشان داده است (صاحبی، اصغری و سالاری، ۱۳۸۴).

**۳. بسته آموزشی مدیریت خشم:** در این پژوهش جهت آموزش مدیریت خشم، از نسخه بازنگری شده برنامه مداخله‌ای آتش‌بازی<sup>۱۰</sup> (اسمیت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴) استفاده شد. این برنامه رویکرد شناختی-رفتاری و با تأکید بر روابط بین بزرگسالان و کودکان، یک مدل چندگانه آموزشی در زمینه مدیریت خشم ارائه می‌دهد که در مرحله بازنگری، با فرهنگ

پرخاشگری سبب بروز مشکلات پرخاشگری و مشکلات اجتماعی، شغلی، تحصیلی و سلامت جسمی و روانی نوجوان می‌شود و پیش‌بینی کننده سوء‌مصرف مواد و الکل، سازگاری کم در مدرسه، افت تحصیلی، افسردگی، بزهکاری و سایر اختلال‌ها در نوجوانان است (دیسکیسپ و چیپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، کمک به نوجوانان در کنترل و مدیریت خشم خود بیش‌ازپیش اهمیت می‌یابد. علیرغم وجود مستندات متعدد پژوهشی در مورد اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر مؤلفه‌های سلامت در گروه‌های مختلف، پژوهشی در زمینه طراحی یک بسته مدون آموزش مدیریت خشم و بررسی تأثیر آن بر شاخص‌های سلامت روان در جمعیت عمومی نوجوانان دیده نمی‌شود. از این رو پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های مدیریت خشم بر افسردگی، اضطراب و تنیدگی در نوجوانان دبیرستانی می‌پردازد.

## روش

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک گروهی است. گروه نمونه به صورت در دسترس شامل ۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستانی مدارس غیرانتفاعی شهر تهران بود که برای شرکت در کارگاه‌های مدیریت خشم نوجوان اعلام آمادگی نمودند. بررسی اولیه نشان داد، داده‌های ۱۱ نفر از این گروه به دلیل دارا نبودن شرایط لازم از جمله عدم شرکت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از بین داده‌ها حذف شدند و داده‌های حاصل از ۳۹ شرکت‌کننده با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری تحلیل شد. میانگین سن این دانش‌آموزان ۱۴/۳۳ (با انحراف استاندارد ۰/۴۸) و در دامنه بین ۱۴ تا ۱۵ سال بود. جهت جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

**۱. سیاهه خشم چندبعدی مدرسه<sup>۲</sup>:** این سیاهه توسط اسمیت، فورلانگ، باتس و لاگلین<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) برای ارزیابی ابعاد احساسی، شناختی و رفتاری خشم به‌ویژه در محیط و بافت مدرسه برای نوجوانان طراحی شده و در نسخه اصلی ۳۱ آیتم دارد. غنی‌زاده (۲۰۰۸) نسخه فارسی آن را با ۲۸ آیتم نهایی کرده است. این مقیاس دارای

7. positive coping  
8. destructive expression  
9. Lovibond and Lovibond  
10. Fireworks  
11. Smith

1. Disquiseppa and Chip  
2. Multidimensional School Anger Inventory (MSAI)  
3. Smith, Furlong, Bates and Laughlin  
4. school anger experience  
5. hostile outlook  
6. School anger expression

فرامی‌گیرند و تمرین می‌کنند که بتوانند هنگام مواجهه با موقعیت‌های فراخوان خشم به نحو مناسب عمل کنند.

### شیوه اجرای پژوهش

روش اجرا بدین صورت بود که پس از فراخوان و ثبت نام اعضای گروه نمونه، به منظور اجرای برنامه مداخله، شرکت‌کنندگان (۵۰ نفر) در دو کارگاه آموزشی مجزا و با شرایط و برنامه آموزشی یکسان، هفته‌ای یک‌بار و طی ۵ جلسه دوساعته آموزش دیدند. مجریان مجرب و آموزش‌دیده، حداقل دارای مدرک کارشناسی ارشد در روان‌شناسی می‌باشند و در فرایند چندین ساله تحت نظارت استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی آموزش‌های لازم برای این اجرا را کسب نموده‌اند. قبل از شروع و بعد از اتمام کارگاه آموزشی، شرکت‌کنندگان ابزارهای گردآوری داده‌ها را تکمیل نمودند.

### یافته‌ها

داده‌های حاصل از سیاهه خشم چندبعدی مدرسه و مقیاس افسردگی، اضطراب و تنیدگی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از روش واریانس چندمتغیری برای داده‌های اندازه‌گیری مکرر<sup>۱</sup> تحلیل شد.

ایرانی و اسلامی سازگار شد. روایی این بسته آموزشی بر روابط بین والدین و فرزندان در چندین مطالعه مورد تأیید قرار گرفته است (شکوهی‌یکتا و زمانی، ۱۳۸۷؛ شکوهی‌یکتا، زمانی و احمدی، ۲۰۱۱؛ شکوهی‌یکتا، زمانی، پرنده و اکبری زردخانه، ۱۳۹۰ و شکوهی‌یکتا، زمانی و پرنده، ۲۰۱۰). این برنامه شامل سه مؤلفه است: (۱) مفهوم‌سازی: آموزش درباره ماهیت خشم و چگونگی واکنش افراد به آن. این یادگیری از طریق بحث درباره تجارب خشم‌برانگیز گذشته فرد انجام می‌گیرد، (۲) کسب مهارت و تمرین: استفاده از راهبردهای مقابله‌ای با رویکرد شناختی- رفتاری. در این مرحله فرد، مهارت‌های آموخته‌شده را زیر نظر درمانگر تمرین می‌کند و (۳) کاربرد و پیگیری: این مؤلفه شامل کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در زندگی واقعی است. برای رسیدن به این مرحله، فرد با موقعیت‌های فراخوان خشم، روبرو می‌شود. تغییر و جایگزینی شناخت‌های جدید، جزء اصلی برنامه کنترل خشم است. در واقع، براساس نظریه شناختی، خشم نتیجه الگوی تفکر و نوع انتظارات افراد است و تغییر در الگوی تفکر، پرهیز از خشونت می‌شود. فن دیگر شناختی برای کنترل خشم، شیوه ثبت خشم است. فرد تشویق می‌شود که رویدادهای محرک خشم را یادداشت و ادراک خود را از رویداد خشم‌برانگیز شناسایی و مکتوب کند. شرکت‌کننده‌ها ضمن بازسازی شناختی، خرده مهارت‌های رفتاری کنترل خشم را نیز

### جدول ۱. خلاصه یافته‌های توصیفی نمره‌های خرده‌مقیاس‌های سیاهه چندبعدی خشم مدرسه و افسردگی، اضطراب و

#### تنیدگی گروه نمونه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		خرده‌مقیاس	مقیاس
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۹/۸۷	۲۶/۸۷	۶/۸۷	۲۳/۶۹	تجربه خشم	خشم مدرسه
۳/۹۱	۱۴/۰۵	۳/۱۴	۱۳/۹۷	مقابله مثبت	
۳/۸۲	۱۵/۰۳	۳/۳۴	۱۵/۹۰	مقابله مخرب	
۱۱/۲۷	۲۳/۹۰	۱۰	۲۴/۶۲	افسردگی	افسردگی اضطراب تنیدگی
۸/۷۷	۲۱	۷/۲۷	۲۲/۰۳	اضطراب	
۹/۳۸	۲۵/۴۴	۷/۷۷	۲۸/۶۲	تنیدگی	

خرده‌مقیاس‌های مقیاس افسردگی اضطراب تنیدگی نیز کاهش یافته است.

با توجه به جدول ۱، شرکت در کارگاه‌ها، تا حدودی به افزایش میانگین خرده‌مقیاس تجربه و ابراز خشم در گروه نمونه منجر شده است. همچنین جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین کلیه

1. repeated measure

جدول ۲. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌های خشم چندبعدی مدرسه

خرده‌مقیاس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت $F$	سطح معناداری	مربع ایثای سهمی
تجربه خشم	۱۹۷/۱۳	۱	۵/۴۹	۰/۰۲	۰/۱۳
مقابله مثبت	۰/۱۱	۱	۰/۰۲	۰/۹۰	۰
مقابله منفی	۱۴/۸۲	۱	۴/۲۰	۰/۰۵	۰/۱۰

و  $F=۲/۶۲$  و  $W=۰/۸۲$ ). بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نیز نشان داد بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در میانگین خرده‌مقیاس تجربه خشم و مقابله منفی با خشم تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۲). این یافته به این معنا است که شرکت در کارگاه آموزشی مدیریت خشم به طور معناداری توانسته است موجب کاهش مؤلفه‌های خشم شود. البته لازم به ذکر است اندازه اثر این آموزش نیز براساس شاخص مربع ایثای سهمی پایین است.

به دلیل آنکه ابزارهای مورد استفاده در پژوهش مقوله‌های متفاوت از هم را ارزیابی می‌کنند و هر یک از دو یا چند خرده-مقیاس تشکیل شده‌اند؛ از دو تحلیل واریانس چندمتغیری مجزا برای داده‌های اندازه‌گیری‌های مکرر جهت آزمون وجود یا عدم وجود تفاوت در بین میانگین‌های نمره‌های خرده‌مقیاس‌های مراحل پیش و پس‌آزمون استفاده شد. نتایج حاصل از داده‌های مقیاس چندبعدی خشم مدرسه (با سه خرده‌مقیاس) نشان داد نیمرخ میانگین‌های دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری از هم دارند ( $\eta^2 = ۰/۱۸$  و  $p < ۰/۰۵$  و  $df = (۳ و ۳۶)$ )

جدول ۳. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌های افسردگی، اضطراب و تنیدگی

خرده‌مقیاس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت $F$	سطح معناداری	مربع ایثای سهمی
افسردگی	۱۰/۰۵	۱	۰/۵۰	۰/۴۸	۰/۰۱
اضطراب	۲۰/۵۱	۱	۱/۸۴	۰/۱۸	۰/۰۵
تنیدگی	۱۹۷/۱۳	۱	۱۴/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۷

هدف از پژوهش حاضر، تدوین بسته آموزشی مدیریت خشم و تعیین اثربخشی آن بر افسردگی، اضطراب و تنیدگی در جمعیت دانش‌آموزی بود. یافته‌ها حاکی از کاهش تنیدگی و تجربه خشم دانش‌آموزان پس از شرکت در کارگاه آموزشی است. این یافته‌ها، با تحقیقات حسنونند عموزاده و همکاران (۱۳۹۲)، شکوهی یکتا، زمانی و پورکریمی (۱۳۹۲)، شکوهی یکتا، به‌پژوه، غباری بناب، زمانی و پرند (۲۰۱۰)، شکوهی یکتا، زمانی، پرند و اکبری زردخانه (۱۳۸۹)، فونگ و تسانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، هامفری و بروکس<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) و رولو<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان شناخت تفسیرهای نامناسب و آموزش مهارت‌های فعال تفکر و به خصوص تغییر در الگوی تفکر را موثر دانست. درک دانش‌آموز از شناختی که منجر به تجربه خشم

در ادامه انجام تحلیل اندازه‌گیری مکرر با داده‌های مقیاس افسردگی اضطراب تنیدگی (با سه خرده‌مقیاس) نشان داد، نیمرخ میانگین‌های دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری دارد ( $\eta^2 = ۰/۳۰$  و  $p < ۰/۰۰۵$  و  $df = (۳ و ۳۶)$  و  $F = ۵/۲۱$  و  $W = ۰/۷۰$ ). بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نیز نشان داد بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در میانگین خرده‌مقیاس تنیدگی تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۳). این یافته به این معنا است که کارگاه آموزشی توانسته است تنیدگی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری کاهش دهد.

### بحث و نتیجه گیری

3. Ravello

1. Fung and Tsang  
2. Humphrey and Brooks

افکار و رویارویی با احساسات و هیجانات خود نایل شوند که نتایج آماري نیز تأییدکننده این مدعاست.

علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر با نتایج فراتحلیل‌های انجام‌شده در این زمینه همسو است. در یک فراتحلیل (ساکودولسکی، کاسینوف و گورمان، ۲۰۰۴) با موضوع اثربخشی مداخلات شناختی- رفتاری بر خشم کودکان و نوجوانان که مجموعاً روی ۴۰ گزارش پژوهشی انجام شده بود، اندازه اثر متوسط (۰/۶۷) گزارش شده است. این مطالعه، اثرات انواع کارگاه‌ها و درمان‌های شناختی - رفتاری را به صورت جداگانه نیز تحلیل کرده و اندازه اثر آن‌ها را از ضعیف تا متوسط ارزیابی می‌کند؛ اندازه اثرهایی که در مطالعه حاضر به دست آمده نیز مؤید همین موضوع به خصوص در مورد تجربه خشم و مواجهه منفی با خشم است. در یک فراتحلیل دیگر با موضوع بررسی اثربخشی مداخلات مدرسه- محور در مدیریت خشم دانش‌آموزان، میانگین اندازه‌های اثر در ۲۰ مقاله پژوهشی بررسی شده است (گانسل، ۲۰۰۵). در این فراتحلیل میانگین اندازه‌های اثر پس از مداخله، در حد متوسط (۰/۳۱) گزارش شده است. در این فراتحلیل، حدود ۶۵ درصد از مطالعات دارای شرکت‌کنندگانی در مقطع دبیرستان و مشابه با آزمودنی‌های پژوهش حاضر بودند که این موضوع باعث شباهت بیشتر بین یافته‌های حاضر و نتایج فراتحلیل مورد نظر شده است. البته در مقایسه این نتایج می‌بایست اختلافات فرهنگی را نیز در نظر داشت و نتایج را با احتیاط تعمیم داد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به حجم نسبتاً کم، تک جنسیتی بودن نمونه و استفاده از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی اشاره کرد. در نتیجه، تعمیم یافته‌های حاضر می‌بایست با احتیاط صورت گیرد. در ضمن پیشنهاد می‌گردد که بسته آموزشی تدوین شده در گروه‌های سنی دیگر و دانش‌آموزان پسر نیز تکرار گردد. یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش عدم استفاده از گروه کنترل است. این محدودیت از روایی بیرونی طرح کاسته است. در پژوهش‌های آتی، استفاده از گروه کنترل و همچنین گزینش تصادفی می‌تواند منجر به از بین رفتن این محدودیت در تعمیم نتایج کرد.

## منابع

اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر افسردگی، اضطراب و تنیدگی دانش‌آموزان می‌شود، به همراه مهارت‌های رفتاری برای کنترل خشم می‌توانند تجربه خشم را در وی تغییر دهند. از آنجایی که مداخله‌های مربوط به خشم بر مبنای رویکرد شناختی- رفتاری طرح شده‌اند، مؤثر بودن این مداخله‌ها دور از انتظار نیست. در این نوع شیوه درمانگری به مراجع کمک می‌شود تا الگوهای تحریف شده و رفتار ناکارآمد خود را تشخیص دهد. به طور معمول، برنامه‌های مداخله با تشویق به بازنگری احساس‌ها و هیجان‌ها، فرد را به سوی آگاهی هیجانی سوق می‌دهد. این برنامه‌ها، توانایی افراد را در تمرکز بر احساس در برخورد با افراد و رویدادها، بسط هیجان‌ها، استفاده از هیجان‌ها در تسهیل تفکر، فهم دلایل و پیامدهای احساس‌های خود و توانایی فهم ارتباط بین هیجان‌ها و تفسیر آنها بهبود می‌بخشد.

از طرف دیگر نتایج این پژوهش مؤید کاهش مقابله منفی در برابر خشم است. این یافته را نیز می‌توان همسو با یافته‌های شکوهی‌یکتا، غباری‌بناب، علی‌محمدی ملایری، زمانی و پورکریمی (۲۰۱۵) و شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۸۹) دانست. کارگاه مدیریت خشم دانش‌آموزی، با تأکید بر راهبردهای شناختی- رفتاری، بر تغییر شناخت‌ها نسبت به منابع خشم و درک صحیح فرایند آن تأثیر می‌گذارد. در این کارگاه‌ها دانش‌آموزان راهبردهای منفی و غیرانطباقی برای مواجهه با خشم را درک کرده و با فراگیری مهارت‌های مناسب، مقابله مثبت با هیجان خشم را تمرین می‌کنند. هر چند که کارگاه مذکور میانگین افسردگی، اضطراب و تنیدگی را در نمونه حاضر کاهش داد، اما این کاهش به لحاظ آماری تنها در مورد خرده‌مقیاس تنیدگی معنادار بود. کاهش تنیدگی در این پژوهش با تحقیقات آهنگرزاده رضایی و ایزدی (۱۳۹۱) و شیرازی، اورکی و زارع (۱۳۹۲) همسو است. همچنین تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش برنامه‌های مداخله‌ای در کنترل و مدیریت خشم دارای منافع روان‌شناختی زیادی است (شکوهی و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه منشأ احساسات منفی در فرد، تفکرات اوست، پژوهشگر با هدایت مراجعان در جهت شناخت افکار خودکار و ایجاد بحث و تعامل گروهی، آنان را تشویق نمود تا در جهت تغییر افکار و در نهایت احساس خود تلاش کنند، که در پایان مداخله، مراجعان توانستند به شناخت، بینش و تغییر نگرش در مورد

Chereji, S. V., Pinteau, S., & David D. (2012). The Relationship of anger and cognitive distortions with violence in violent offenders population: A meta analytic Review; *the European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(1), 59-77.

Cornell, D. G., Peterson, C. S., & Richards, H. (1999). Cornell DG, Peterson CS and Richards H 'Anger as a predictor of aggression among incarcerated adolescents, *Journal of Consultant and Clinical Psychology*, 67, 108-115.

Disquisepe, R., & Chip, R. (2003). Aggression in adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 10, 254-260.

Farrington, D., & Loeber, R. (2000). Epidemiology of juvenile violence. *Child and Adolescent Psychiatry*, 9(4), 733-748.

Fung, A. L. C., & Tsang, S. K. M. (2007). Anger coping method and skill training for Chinese children with physically aggressive behaviors. *Early Child Development and Care*, 177, 259-273.

Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43(4), 321-341.

Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 525-535.

Goncy, E. A., Sullivan, T. N., Farrell, A. D., Mehari, K. R., & Garthe, R. C. (2017). Identification of patterns of dating aggression and victimization among urban early adolescents and their relations to mental health symptoms. *Psychology of Violence*, 7(1), 58-68.

Graham, P., & Reynolds, S. (Eds.). (2013). *Cognitive behaviour therapy for children and families*. Cambridge University Press.

Hernanwati, L., Rahayu, & Soejowinoto, P. (2015). The Predictors of Indonesian senior high school students' anger at school. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 108-119.

Hernanwati, L., Rahayu, & Soejowinoto, P. (2017). Enhancing Indonesian high schools' understanding on anger management. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 1632-1638.

آهنگرزاده، رضایی؛ و ایزدی، احمد (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش مدیریت خشم بر سلامت روانی دانشجویان پرستاری و مامایی ارومیه. *دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۳۹، ۵۰۲-۵۰۴.

حسنوند عموزاده، مهدی؛ حسنوند عموزاده، علی؛ حسنوند عموزاده، مسعود؛ و قدم پور، مصطفی (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر اضطراب اجتماعی و مهارت خودنظم دهی خشم در پسران مضطرب اجتماعی دبیرستانی. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۵۶، ۷۴-۸۴.

شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره؛ پرنده، اکرم؛ و اکبری زردخانه، سعید (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر خود نظم‌دهی هیجانی والدین. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۲۶، ۱۳۷-۱۴۶.

شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره؛ و پور کریمی، جواد (۱۳۹۲). اثربخشی بسته آموزشی کنترل خشم بر ارتباط‌های میان والد و کودک. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۶(۳)، ۷-۲۶.

شکوهی یکتا، محسن؛ و زمانی، نیره (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر ارتباط مادران با فرزندان کم‌توان ذهنی و دیرآموز. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴(۱۵)، ۲۳۱-۲۴۶.

شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره؛ پرنده، اکرم؛ و اکبری زردخانه، سعید (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر ابراز و مهار خشم والدین. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، ۷(۲۶)، ۱۳۷-۱۴۶.

شیرازی، نسترن؛ اورکی، محمد؛ و زارع، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مدیریت خشم با رویکرد شناختی رفتاری بر سلامت عمومی بیماران مبتلا به دیابت نوع ۲. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۴، ۹۶۶-۹۷۶.

صاحبی، علی؛ اصغری، محمدجواد؛ و سالاری، راضیه‌سادات (۱۳۸۴). اعتباریابی مقیاس افسردگی اضطراب تنیدگی (DASS-21) برای جمعیت ایرانی. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۴(۳)، ۲۹۹-۳۱۲.

گراهام، جرمی فیلیپ (۲۰۰۲). *درمان شناختی - رفتاری برای کودکان و خانواده*، مترجمان: محمدرضا محمدی و هوشنگ هاشمی کهن زاد (۱۳۸۲). تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.

دلخوش، م. ت. (۱۳۷۳). *بررسی پرخاشگری در کودکان پرورشگاهی و غیر پرورشگاهی* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

American Psychological Association (2004). *Controlling anger-before it controls you* [On-Line]. Available from: <http://www.apa.org/topics/anger/control.aspx>.

- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior, 5*(5), 476-490.
- Pullen, L., Modrcin, M. A., McGuire, S. L., Lane, K., Kearney, M., & Engle, S. (2015). Anger in adolescent communities: how angry are they? *Pediatric nursing, 41*(3), 135-140.
- Quinn, C. A., Rollock, D., & Vrana, S R. (2014). A Test of Spielberger's State-Trait Theory of Anger with Adolescents: Five Hypotheses. *Emotion, 14*(1), 74-84.
- Ravello, G. (2000). Prevention of child abuse and neglect: Anger management for expectant mothers involved in home-visitation programs. *Dissertation Abstracts International, 61*, 547.
- Rubio-Garay, G. F., Carrasco, M. A., & Amor, P. J. (2016). Aggression, anger and hostility: evaluation of moral disengagement as a mediational process. *Scandinavian Journal of Psychology, 57*(2), 129-135.
- Shokoohi-Yekta, M., Behpajoo, A., Ghobari Bonab, B., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded children: Effects on mother-child relationship. Paper presented at World Conference on Psychology, Counseling & Guidance, and April 2.
- Shokoohi-Yekta, M., Ghobari-Bonab, B., Alimohammadi-Malaeri, S., Zamani, N., & Pourkarimi, J. (2015). The relationship between anger and coping strategies of mothers of children with special needs. *Social and Behavioral Sciences, 205*, 140-144.
- Shokoohi-Yekta, M., Zamani, N., & Ahmadi, A. (2011). Anger management training for mothers of mildly mentally retarded and slow learner children: effects on mother-child relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 722-726.
- Shokoohi-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. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1434-1437.
- Simon, T., Miller, S., Gorman-Smith, Orpinas, P., & Sullivan, T. (2010). Physical dating violence norms
- Hubbard, A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K., & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development, 73*, 1101-1118.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., & Dubow, E. F. (2002). Childhood predictors of adult criminality: are all risk factors reflected in childhood aggressiveness? *Criminal Behavior and Mental Health, 12*(3), 185-208.
- Humphrey, N., & Brooks, A. (2006). An evaluation of a short cognitive-behavioral anger management intervention for pupils at risk of exclusion. *Emotional & Behavioral Difficulties, 11*(1), 5-23.
- Iwaniec D. (2006). *The emotionally abused and neglected child*. 2nd ed. United Kingdom: Johnwiley & Sons, Ltd.
- Lovibond, P. F. & Lovibond, S. H. (1995). The Structure of negative emotional states: comparison of depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*, 335-343.
- Lovibond, S. H. & Lovibond, P. F. (1995). Manual for the depression anxiety stress scales (2nd. Ed). Sydney: Psychology Foundation.
- Mani, T. L. A., & Sharma, M. K. (2016). Validation of Adolescent Anger Scale. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences, 6*(1), 659-664.
- Munni, R., & Malhi, P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian Paediatr, 43*(7), 607-612.
- Niolon, P. H., Vivolo-Kantor, A. M., Latzman, N. E., Valle, L. A., Kuoh, H., Burton, T., Taylor, B. G., & Tharp, A. T. (2015). Prevalence of teen dating violence and co-occurring risk factors among middle school youth in high-risk urban communities. *Journal of Adolescent Health, 56*, 5-14.
- Orpinas, P., Horne, A., Song, X., Reeves, P., & Hsieh, H. (2013). Dating trajectories from middle to high school: Association with academic performance and drug use. *Journal of Research on Adolescence, 23*(4), 772-784.



children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(3), 247-269.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2015). Adolescent vulnerability and the distress of rejection: Associations of adjustment problems and gender with control, emotions, and coping. *Journal of Adolescence*, 45, 149-59.

Terasaki, D. J., Gelaye, B., Berhane, Y., & Williams, M. A. (2009). Anger expression, violent behavior, and symptoms of depression among male college students in Ethiopia. *BMC public health*, 9(1), 13.

and behavior among sixth-grade students from four U.S. sites. *The Journal of Early Adolescence*, 30(3), 395-409.

Smith, C. (2004). *Fireworks*. <https://www.k-state.edu/wwparent/courses/fireworks/index.html>.

Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M., & Laughlin, J. D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35, 1-15.

Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in

---

## Effectiveness of anger management training on depression, anxiety and stress in students

Mohsen Shokoohi-Yekta\*<sup>1</sup>  
Saeed Akbari-Zardkhaneh<sup>2</sup>  
Mohammad Attari<sup>3</sup>  
Mojtaba Mahdavi<sup>4</sup>

---

### Abstract

**Aim:** This study aimed to design an anger management package for high school students and to assess its effectiveness on their depression, anxiety, and stress. **Method:** The study was a single group quasi-experimental research with pretest-posttest design. A total of 39 students aged between 14 and 15 ( $M = 14.33$  and  $SD = 0.48$ ) were chosen using convenient sampling from Tehran City's private schools and took part in 5 sessions based on cognitive-behavioral therapy. Multidimensional School Anger Inventory (MSAI, Smith, Furlong, Bates, and Laughlin, 1998) and Depression, Anxiety & Stress Scale (DASS, Lovibond & Lovibond, 1995) were answered by the participants before and after the intervention. **Finding:** The results of repeated measures illustrated that anger management training improved destructive expressions and anger experience; however, positive coping did not change significantly. In addition, depression, anxiety and stress were also significantly diminished. **Conclusion:** In sum, it can be concluded that the designed anger management package for high school students has positive effects on students' mental health. Therefore, anger management training for families is recommended.

### Keywords

*Anger control, depression, anxiety, stress*

---

1. Corresponding author: Professor of University of Tehran, Tehran, Iran

myekta@ut.ac.ir

2. Assistant Professor of Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. M.A. Student in Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran

4. Ph.D. Student in Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran