



اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۹/۰۲ - تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۲۵

خلاصه

مقدمه: زورگویی آسیب‌های روانی، هیجانی و ارتباطی فراوانی را برای دانش آموزان ایجاد می‌کند. بر همین اساس مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو انجام شد.

روش کار: این پژوهش، به روش نیمه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه آماری شامل دانش آموزان زورگو مشغول به تحصیل در دوره اول متوسطه در شهرستان سامان استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش تعداد ۴۰ دانش آموز زورگو با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (در هر گروه ۲۰ دانش آموز). دانش آموزان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول دو ماه تحت آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری قرار گرفتند. در این پژوهش از مقیاس قدری ایلی‌نویز و خودشیفتگی استفاده شد. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS^{۳۳} تجزیه و تحلیل شد.

نتایج: نتایج نشان داد که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر خودشیفتگی ($p < 0/001$) و زورگویی ($p < 0/001$) دانش آموزان زورگو تاثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان داد که به ترتیب ۶۷ و ۷۲ درصد واریانس متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی توسط ارائه مداخله حاضر تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری با تمرکز بر مهارت‌های مدیریت خشم، راهکارهای عملی مدیریت خشم و خودآموزی شناختی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت کاهش خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو مورد استفاده گیرد.

کلمات کلیدی: آموزش مدیریت خشم، رویکرد شناختی - رفتاری، خودشیفتگی و زورگویی

فاطمه امینیان دهکردی^۱

خسرو رمضانی^۲

علیرضا ماردپور^۳

^۱دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد

اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران.

^۲استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد

یاسوج، یاسوج، ایران.

^۳استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد

یاسوج، یاسوج، ایران

Email: kh.ramezani@iauyasooj.ac.ir

مقدمه

بیش از سه دهه است که پدیده زورگویی^۱ در مدارس به عنوان یک عامل مخرب در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان مطرح شده که می تواند موفقیت و انگیزش تحصیلی آنان را متاثر سازد (پائز،^۲ ۲۰۲۰). زورگویی یک مشکل دائمی در زندگی دانش آموزان در مدرسه است. زورگویی ممکن است که شامل حمله های شفاهی و فیزیکی، تهدید، تمسخر یا زورگویی کلامی، اذیت و انتقاد، رفتار توهین آمیز و حالات چهره باشد (لی، چن و لی،^۳ ۲۰۲۰). زورگویی، حالتی از پرخاشگری ولی پیچیده تر از آن در روابط بین فردی است که اشکال متفاوت و کارایی مختلفی برای فرد دارد و در الگوهای مختلف روابط ظاهر می شود. اما در یک تقسیم بندی کلی زورگویی می تواند به دو شکل مستقیم (برخورد فیزیکی و آشکار که در آن قربانی به شکل مستقیم مورد اذیت و آزار قرار می گیرد) و غیرمستقیم (انزوای اجتماعی و طرد عمدی از فعالیت ها) صورت پذیرد (باو همکاران،^۴ ۲۰۱۹؛ چن،^۵ ۲۰۱۸). زورگویی به سادگی یک مشکل دو نفره بین یک قلدر و یک قربانی نیست، بلکه به عنوان یک پدیده گروهی شناخته می شود که در زمینه های اجتماعی رخ می دهد که در آن، عوامل مختلف به منظور ترویج، حفظ و یا سرکوب چنین رفتارهایی عمل می کنند (ویارر و هایمل،^۶ ۲۰۱۵). این پدیده در پسران نسبت به دختران به نسبت بیشتری اتفاق می افتد (کابیزوسکی، فونتاین، پوتارد و آزولت،^۷ ۲۰۱۵). گزارش شده است که ۴۶ درصد از افرادی که مورد زورگویی در مدرسه قرار گرفتند، اثرات درازمدت بر اعتماد به نفس پایین تر و خودپنداره دارند. افزایش استرس و افسردگی، نگرانی، خجالت و مشکلات گفتاری نیز در این افراد مشهود است (لاوانگا، ایمامورا، شیمازو و کاواکامی،^۸ ۲۰۱۸؛ ژانگ، چی، لانگ و رن،^۹ ۲۰۱۹). این در حالی است که نتایج مطالعه اسپوسیتو، باسچینی و آفاسو (۲۰۱۹) نشان داده است که قربانی زورگویی بودن در مدرسه با افکار خودکشی در نوجوانان رابطه قوی دارد.

این فرایند لزوم توجه به پدیده زورگویی و دانش آموزان قربانی این پدیده را به روشنی به تصویر می کشد. متغیرهای مهمی و مختلفی هستند که می توانند منجر به شکل گیری زورگویی در افراد شود. مطابق نتایج پژوهش فارل و وایلانکورت (۲۰۱۹) و دمت (۲۰۱۰) خودشیفتگی^{۱۰} به عنوان یک پیشگوی مثبت از پرخاشگری فیزیکی، خشم، خشونت و زورگویی است. علاوه بر این هولکروفت، بور و مانرو (۲۰۱۲)؛ فسانتی و هنریچ (۲۰۱۴) و گلپرور و خبازیان (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود با بررسی ارتباط خودشیفتگی و اشکال مختلف پرخاشگری و زورگویی نشان داد که خودشیفتگی آسیب پذیر به شدت با خشم و خصومت در ارتباط است. خودشیفتگی را می توان ظرفیت فرد برای حفظ یک تصویر مثبت در خلال خودنظم دهی، تنظیم عاطفه و فرآیندهای بین فردی تعریف کرد که بر پایه نیاز فرد به تأیید، تحسین و تلاش برای کسب تجارب بسط دهنده خود در محیط اجتماعی قرار دارد (هورتل^{۱۱} و همکاران،^{۱۲} ۲۰۱۸). سازه خودشیفتگی برای افراد عادی بیشتر با غرور، تکبر و رفتارهای تسلط جویانه تداعی می شود که از دیدگاه درمانگران و پژوهشگران، شخصیت با خودشیفتگی بزرگ منشانه مشخص می شود. ویژگی اصلی خودشیفتگی، الگوی فراگیر بزرگ منشی، نیاز به تحسین و فقدان همدلی است. افراد خودشیفته معمولاً توانایی های خود را زیاد برآورد می کنند و موفقیت های خود را بزرگ جلوه می دهند که اغلب، لاف زن و متظاهر به نظر می رسند (ریتزل، ساکلی، ریال باگاز و الههاری،^{۱۳} ۲۰۱۸). امکان دارد که با خوش خیالی تصور کنند که دیگران، همان ارزش را برای تلاش های آن ها قائل هستند و وقتی تحسینی را که انتظار دارند و احساس می کنند سزاوار آن هستند حاصل نمی شود، تعجب می کنند. این افراد، اغلب دل مشغول خیال پردازی های موفقیت، قدرت، ذکاوت، زیبایی یا عشق ایده آل نامحدود هستند. امکان دارد که آن ها دل مشغول تحسین یا امتیازی «که زمانش خیلی گذشته است» باشند و خود را

^۱ . Zhang, Chi, Long, Ren 0
^۱ . Esposito, Bacchini, Affuso 1
^۱ . Farrell, Vaillancourt 2
^۱ . Demet 3
^۱ . Narcissism 4
^۱ . Houlcroft, Bore, Munro 5
^۱ . Kostas, Henrich 6
^۱ . Hoertel 7
^۱ . Ritzl, Csukly, Balázs, Égerházi 8

^۱ . bullying
^۲ . Paez
^۳ . Facial Expressions
^۴ . Li, Chen, Li
^۵ . Ba
^۶ . Chen
^۷ . Swearer and Hymel
^۸ . Kubiszewski, Fontaine, Potard, Auzoult
^۹ . Iwanaga, Imamura, Shimazu and Kawakami

تعارض بین فردی (فابیانسون و دنسون، ۲۰۱۶). این برنامه به عنوان یکی از روش های شناختی رفتاری، افکار و بازخوردهای نادرست را به چالش کشیده و با آموزش روش های مقابله ای بهنجار، گفتگوی درونی و راهبردهای حل مساله، افزایش صمیمیت در روابط بین فردی و ارتباط مثبت و موثر را برای نوجوانان به همراه دارد (شکوهی یکتا و کاکابرابی، ۱۳۹۶).

در باب ضرورت انجام پژوهش حاضر می توان به این نکته اشاره کرد که زورگویی پیامدهای نامطلوب فراوانی را برای دانش آموزان ایجاد کرده که این روند می تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آنها را با مشکلات جدی مواجه ساخته و زندگی اجتماعی و شغلی آینده آنها را به تباهی بکشاند و آسیب های اجتماعی جبران ناپذیری را به دنبال داشته باشد (مویانو، سانچس - فانتس، ۲۰۱۷). توجه به این فرایند ضرورت انجام مداخله مناسب را برای دانش آموزان زورگو برجسته می سازد؛ چنانکه بر اساس نتایج پژوهش های پیشین، پدیده زورگویی در دانش آموزان پسر رو به رشد بوده که ضروری است با به کارگیری روش های درمانی مناسب نسبت به کاهش علائم این پدیده و آسیب های روان شناختی و هیجانی همراه با آن مبادرت شود (کابیزو سکی و همکاران، ۲۰۱۵). چرا که مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب های این مشکل شده و به مرور می تواند دانش آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. جنبه نوآوری این پژوهش را نیز می توان در این نکته بیان نمود که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری به رغم برخورداری از کارایی بالینی لازم، تاکنون در جامعه آماری دانش آموزان پسر زورگو به کار گرفته نشده است که انجام پژوهش حاضر می تواند به غنای نظری این مداخله نیز باری رساند. بر اساس مطالب ذکر شده مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه آماری شامل دانش آموزان زورگو مشغول به تحصیل در دوره اول متوسطه در شهرستان سامان استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. بدین صورت به ۸ آموزشگاه پسرانه دوره متوسطه اول این شهرستان مراجعه شد (تعداد

به صورت مطلوب با افراد ممتاز مقایسه کنند (ژانگ، شن، ژا، ما و وانگ، ۲۰۱۶).

روش های آموزشی و در مانی مختلفی برای دانش آموزان زورگو به کار گرفته شده است. یکی از روش های پرکاربرد، آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری است. نتایج پژوهش های پیشین کارآیی این روش آموزشی را مورد تایید قرار داده اند. چنانکه حسونند عموزاده، حسونند عموزاده، حسونند عموزاده و قدم پور (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت خشم را بر اضطراب اجتماعی و مهارت خودنظم دهی خشم در پسران مضطرب اجتماعی دبیرستانی؛ شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۶) تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی-رفتاری را بر مشکلات رفتاری دختران نوجوان؛ شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۷) اثر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی-رفتاری بر کاهش خشم دختران؛ بادیا، شیرازی و عرب (۱۳۹۷) اثربخشی درمان شناختی رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی با محوریت مدیریت خشم بر مهارت دانش آموزان پسر؛ بهامین، ضرغام حاجبی و محبی (۱۳۹۷) اثربخشی آموزش مهارت مدیریت خشم بر پر خاشگری دانش آموزان پسر؛ احراری و شهابی زاده (۱۳۹۸) اثربخشی در مان شناختی رفتاری مدیریت خشم مبتنی بر ذهن آگاهی را بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان پسر را مورد آزمون و تایید قرار دادند. در پژوهش های خارجی نیز روس^۱ (۲۰۱۰) اثربخشی مداخله شناختی-رفتاری را بر خشم دانش آموزان پسر؛ بای، مکی، هوآنگ و تران (۲۰۱۸) کارآیی مداخله شناختی رفتاری را بر مشکلات مرتبط با خشم در دانش آموزان پسر؛ لین و همکاران (۲۰۱۹) اثربخشی مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری را بر قضاوت های ادراک دانش آموزان پر خاشگر و زورگو را مورد بررسی و تایید قرار داده اند.

آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری برای مدیریت خشم بر فنون بازسازی شناختی بک، فنون عقلانی-عاطفی الیس، آموزش جرئت ورزی، آموزش مهارت های اجتماعی، آموزش آرام سازی یا کاهش تنیدگی و حساسیت زدایی منظم تأکید دارند (شکوهی یکتا و کاکابرابی، ۱۳۹۷). مداخلات در زمینه مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری سه هدف عمده را پیگیری می کند: کمک به مراجعان برای جلوگیری از تشدید و بیان غیر ضروری خشم، ارتقای مهارت های بیان معتدل خشم و جرئت ورزی در حین مهارگری تخلیه شدید افکار و رفتار پر خاشگرانه، و کمک به مراجعان برای آموختن مهارت های حل

^۲ . Lynn 3
^۲ . Fabiansson, Denson 4
^۲ . Moyano, Sánchez-Fuentes 5

^۱ . Zhang, Shen, Zhu, Ma, Wang 9
^۲ . Anger management based on cognitive-behavioral approach
^۲ . Rose 1
^۲ . Bui, Mackie, Hoang, Tran 2

قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۸ و قربانی ۰/۸۳ بدست آمد. این پژوهشگران روایی محتوایی پرسشنامه را نیز مطلوب گزارش کرده‌اند. این مقیاس در ایران توسط اکبری پلوپیتگان و طالع‌پسند (۱۳۹۳) هنجاریابی شده و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷، قلدری ۰/۷۱، نزاع ۰/۷۶ و قربانی ۰/۸۱ بدست آمد. میزان پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های قلدری، نزاع و قربان و نمره کل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۸۰ محاسبه شد.

مقیاس خودشیفتگی (NS): راسکین و تری^{۲۹} (۱۹۸۸) مقیاس خودشیفتگی را طراحی کردند. این مقیاس، هفت خرده مقیاس دارد که عبارتند از اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، بهره‌کشی، محق‌بودن، خودبستگی و خودبینی. هر خرده مقیاس متشکل از ۳ تا ۸ ماده غیرهمپوشان است. این مقیاس دارای ۴۰ ماده است که در هر ماده، یک جفت عبارت ارائه می‌شود. از پاسخ دهنده خواسته می‌شود که در هر ماده، هر جمله‌ای که بیشترین مطابقت را با وضعیت وی دارد، انتخاب نماید. سوالات از صفر تا یک نمره گذاری می‌شوند. نمره صفر نشان دهنده فقدان نشانه و نمره یک بیانگر وجود نشانه خودشیفتگی است. در نتیجه دامنه نمرات از صفر تا ۴۰ است که نمرات بالاتر نشان دهنده خودشیفتگی بیشتر است. اجرای مقیاس خودشیفتگی بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول می‌کشد. میانگین نمره برای جامعه کلی ۱۲ الی ۱۵ است (راسکین و تری، ۱۹۸۸). نمره میانگین برای افراد مشهور ۱۷ الی ۱۸ است و نمرات بالاتر از ۲۰ جنبه خودشیفتگی شخصیت فرد را نشان می‌دهند. روساریو و وایت (۲۰۰۵) در گزارش خود، نتیجه همبستگی‌های بازآزمایی برای تمامی این مقیاس‌ها را پس از ۱۳ هفته معنی‌دار و همسانی درونی آن‌ها را برای کل مقیاس، ۰/۸۳ گزارش کردند. همچنین در پژوهشی دیگر، ادلستین، یم و کواس^{۳۱} (۲۰۱۰) ضریب همسانی درونی کل مقیاس را ۰/۸۱ برآورد کردند. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در ایران توسط صفاری‌نیا، شقاقی و ملکی (۱۳۹۱) مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج پژوهش آنان نشان داد که پایایی بازآزمایی و همسانی درونی کل مقیاس خودشیفتگی به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۷ بود. همچنین، ضرایب همبستگی نمره کل این پرسشنامه با پرسشنامه چندمحوری بالینی میلون-۳ و خرده مقیاس برونگرایی و توافق‌جویی پرسشنامه شخصیت پنج‌عاملی به ترتیب برابر با ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و ۰/۶۸ محاسبه شد که بیانگر روایی همگرایی مناسب پرسشنامه شخصیت خودشیفته است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که مدل هفت عاملی این پرسشنامه در جامعه ایرانی برازش دارد

۱۸۵۴ دانش‌آموز در این مدارس حضور داشتند. سپس با مراجعه به این آموزشگاه‌ها، مقیاس قلدری با حضور در ۴۱ کلاس، توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در گام بعد پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده نمره‌گذاری شد و تعداد ۸۹ دانش‌آموز به وسیله مقیاس قلدری دارای این اختلال رفتاری تشخیص داده شد (نمرات بالاتر از ۶۰). پس از این مرحله، تعداد ۸۹ دانش‌آموز انتخاب شده تحت مصاحبه بالینی قرار گرفتند، در این مرحله تعداد ۶۸ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری و زورگویی را دریافت نمودند. سپس از بین این ۶۸ دانش‌آموز تعداد ۴۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). گروه آزمایش مداخله آموزش مدیریت بحران مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری را دریافت نمود. این در حالی بود که گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت پسر، حضور در دوره اول متوسطه (داشتن دوره سنی ۱۲ تا ۱۶ سال)، کسب نمره بالاتر از نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالاتر از ۶۰)، تمایل به شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حادثه ناخواسته بود.

ابزار

مقیاس قلدری ایلی‌نویز (IBS): مقیاس قلدری ایلی‌نویز به وسیله اسپلیج و هولت^{۲۷} (۲۰۰۱) ساخته شده است. مقیاس قلدری ایلی‌نویز ۱۸ ماده و ۳ خرده مقیاس قلدری (سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷) و قربانی (سوالات ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس یک طیف از نوع لیکرت پنج‌گزینه‌ای (از ۱ = هرگز تا ۵ بار یا بیشتر) صورت می‌گیرد. دامنه نمره مقیاس قلدری ایلی‌نویز از ۱۸ تا ۹۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده زورگویی بیشتر دانش‌آموز است. لازم به ذکر است که نمره برش این پرسشنامه ۶۰ است. چنانکه اگر دانش‌آموزی نمره بالاتر از ۶۰ کسب کند به عنوان دانش‌آموز زورگو قلمداد می‌شود (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل

2 . Raskin, Terry 9
3 . Rosario and White 0
3 . Edelstein, Yim and Quas 1

2 . Illinois Bullying Scale 6
2 . Espelage, Holt 7
2 . Narcissism scale 8

(صفاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۱). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان سامان، به مدارس متوسطه اول پسرانه مراجعه شد که تعداد کل دانش‌آموزان این مدارس ۱۸۵۴ نفر بود. سپس مقیاس قلدری در بین دانش‌آموزان این مدارس توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در گام بعد با توجه به نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالاتر از ۶۰) و انجام مصاحبه بالینی تعداد ۶۸ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری و زورگویی را دریافت نمودند. سپس از بین این ۶۸ دانش‌آموز تعداد ۴۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه

۲۰ دانش‌آموز). گروه آزمایش مداخلات آموزشی ۸ جلسه‌ای مربوط به آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری را در طی دو ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. در پژوهش حاضر از پروتکل آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری استفاده شده است که اعتبار محتوایی آن برای دانش‌آموزان دارای خشم، در پژوهش شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۶) مورد بررسی و مورد تایید قرار گرفته است.

جدول ۱- مداخله مربوط به آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری (شکوهی یکتا و کاکابرابی، ۱۳۹۶)

جلسه	هدف	شرح جلسه
اول	آشنایی دانش‌آموزان با یکدیگر، شناخت انواع هیجان‌ها	در این جلسه افراد حاضر در پژوهش با همدیگر آشنا شدند. مقرر گردید تمام دانش‌آموزان تا پایان جلسات حضور داشته باشند. در این جلسه انواع هیجان‌ها مثبت و منفی همانند شادی، ترس، غمگینی، خشم، عصبانیت و .. مورد شناسایی قرار گرفت. افراد تجارب خود را در مورد هیجان‌ها به اشتراک گذاشتند.
دوم	آشنایی با خشم و عوامل موثر بر بروز، تقویت و تثبیت آن	در این جلسه اطلاعاتی در مورد خشم و ابعاد آن ارائه گردید، همچنین تجربیات افراد در آگاهی از منشا و منبع خشم به اشتراک گذاشته شد. در این جلسه تلاش شد با توجه به تجارب شرکت‌کنندگان، عواملی که منجر به بروز خشم و زورگویی در دانش‌آموزان می‌شود مورد بررسی قرار گیرد.
سوم	شناخت خود	شناخت مهارت‌ها و توانایی‌های فردی مرتبط با زمان حال (خود واقعی)، آشنایی با ایده‌آل‌ها و آرزوهای خود به منظور مفهوم‌سازی خودهای مرتبط با آینده (خود ایده‌آل)، شناخت وظایف فرد از دیدگاه خودش و دیگران (خود بایسته)
چهارم	آشنایی با مراحل بروز خشم	استفاده از شناخت مراحل بروز خشم به منظور کنترل سلسله‌مراتبی خشم
پنجم	مهارت‌های مدیریت خشم	عملیاتی‌سازی مفهوم خشم و انتخاب راه‌حل‌های مناسب برای مدیریت آن
ششم	راهکارهای عملی مدیریت خشم	مهارت‌های مدیریت خشم با استفاده از ارائه الگو و ایفای نقش در موقعیت‌های تصویری مختلف
هفتم	اکتساب و مرور ذهنی	استفاده از روش خودآموزی شناختی برای کنترل اظهارات خود منفی به منظور مدیریت خشم
هشتم	ایفای نقش صحنه‌های سلسله‌مراتبی خشم و جمع‌بندی	مدیریت خشم در موقعیت‌های برانگیزنده خشم و حصول اطمینان از درک مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی

استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف

آزمایش مربوط به گروه سنی ۱۴ سال (تعداد ۸ دانش‌آموز معادل ۴۰ درصد) و در گروه گواه نیز مربوط به گروه سنی ۱۵ سال (تعداد ۷ دانش‌آموز معادل ۳۵ درصد) بود. این دانش‌آموزان در دوره اول متوسط مشغول به تحصیل بودند که با توجه به نتایج در گروه آزمایش پایه هشتم (تعداد ۹ دانش‌آموز معادل ۴۵ درصد) و در گروه گواه نیز همین پایه (تعداد ۸ دانش‌آموز معادل ۴۰ درصد) دارای فراوانی بیشتری بود.

واریانس‌ها، آزمون موچلی جهت بررسی پیش فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش دارای دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال بودند که بیشترین فراوانی در گروه

جدول ۲- میانگین و انحراف استاندارد خودشیفتگی و زورگویی گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مولفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خودشیفتگی	گروه آزمایش	۲۴	۴/۴۸	۱۹/۲۰	۴/۸۱	۴/۹۱
	گروه گواه	۲۳/۵۵	۴/۷۴	۲۴/۲۰	۴/۲۷	۴/۵۵
زورگویی	گروه آزمایش	۶۶/۶۰	۹/۲۲	۵۵/۷۵	۸/۷۱	۸/۶۰
	گروه گواه	۶۷/۵۰	۷/۶۴	۶۸/۲۵	۸	۸/۳۵

که این یافته نشان می‌داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی رعایت نشده است ($p > 0/05$). بر این اساس با برآورده نشدن پیش فرض کرویت مشخص می‌شود که روابط بین متغیرها، با احتمال بالایی امکان دارد مقادیر متغیر وابسته را تغییر دهد و بر این اساس شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می‌یابد. بر این اساس در جدول بعد از تحلیل جایگزین (آزمون گرین‌هاوس-گایسر) استفاده می‌شود تا با کاهش درجه آزادی، شانس ارتکاب به خطای نوع اول کاهش یابد.

نتایج جدول ۲ بیانگر آن است که میانگین نمرات خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو در گروه آزمایش در اثر دریافت رو آموزش مدیریت فشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری کاهش پیدا کرده است. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود.

جدول ۲- تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی

متغیرها	مجموع	درجه	میانگین	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان
	مجذورات	آزادی	مجذورات				آزمون
خودشیفتگی	مراحل	۹۳/۱۱	۱/۳۶	۶۸/۱۷	۴۷/۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵
	گروه بندی	۲۱۳/۳۳	۱	۲۱۳/۳۳	۱۴/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸
	تعامل مراحل و گروه بندی	۱۵۷/۷۱	۱/۳۶	۱۱۵/۴۶	۸۰/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷
	خطا	۷۴/۵۰	۵۱/۹۰	۱/۴۳			
زورگویی	مراحل	۶۵۸/۲۱	۱/۶۲	۴۰۴/۴۹	۸۴/۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹
	گروه بندی	۱۸۸۰/۲۰	۱	۱۸۸۰/۲۰	۱۲/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳

۱	۰/۷۲	۰/۰۰۰۱	۱۰۳/۸۲	۴۸۰/۳۰	۱/۶۲	۷۸۰/۷۱	تعامل مراحل و گروه بندی
				۴/۶۲	۶۱/۷۶	۲۸۵/۷۳	خطا

مراحل و گروه بندی به عنوان مهم ترین یافته جدول فوق حاکی از آن بود که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری با تعامل مراحل نیز تاثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو داشته است. همچنین نتایج نشان داد که ۶۷ و ۷۲ درصد از تغییرات متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو توسط تعامل متغیر مراحل و گروه بندی تبیین می شود. حال در جدول ۴ نتایج مقایسه میانگین متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو در گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری گزارش شده است.

نتایج جدول ۳ نشان داد که میانگین نمرات متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو فارغ از تاثیر گروه بندی در طی مراحل پس آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر با مقایسه با پیش آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می رود. از طرفی نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه بندی (آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری) فارغ از مراحل (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) بر متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو تاثیر معنادار داشته است. بدین معنا که اثر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنادار بوده است. در نهایت اما سطر مربوط به تعامل

جدول ۴- نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	مرحله	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد برآورد	سطح معناداری
خودشیفتگی	پیش آزمون	۰/۳۱	۳۸	۰/۴۵	۱/۴۵	۰/۷۵
	پس آزمون	-۳/۴۷	۳۸	-۵	۱/۴۴	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	-۲/۳۰	۳۸	-۳/۴۵	۱/۴۹	۰/۰۰۲
زورگویی	پیش آزمون	-۰/۲۹	۳۸	-۰/۸۰	۲/۶۷	۰/۷۶
	پس آزمون	-۴/۷۲	۳۸	-۱۲/۵۰	۲/۶۴	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	-۳/۸۹	۳۸	-۱۰/۴۵	۲/۶۸	۰/۰۰۰۱

به کاهش خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو در مراحل پس آزمون و پیگیری گردد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو انجام شد. یافته اول پژوهش بیانگر آن بود که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری منجر به کاهش خودشیفتگی دانش آموزان زورگو شده بود. یافته حاضر با نتایج پژوهش حسونند عموزاده و همکاران (۱۳۹۲) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت خشم را بر اضطراب اجتماعی و مهارت خودنظم دهی خشم در

همانگونه نتایج جدول ۴ نشان می دهد، در متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در مرحله پیش آزمون (۰/۷۵ و ۰/۷۶۷۳) معنی دار نیست و در نتیجه بین دو گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس آزمون (۰/۰۰۰۱ و ۰/۰۰۰۱) و پیگیری (۰/۰۰۰۲ و ۰/۰۰۰۱) در متغیرهای خودشیفتگی و زورگویی دانش آموزان زورگو معنی دار می باشد. در نتیجه میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معنی داری متفاوت از میانگین گروه گواه است. این بدان معناست که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری توانسته منجر

محوریت مدیریت خشم بر مهار خشم دانش‌آموزان پسر؛ با نتایج بای و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر کارآیی مداخله شناختی رفتاری بر مشکلات مرتبط با خشم در دانش‌آموزان پسر؛ و با یافته لین و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر اثربخشی مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر ادراک دانش‌آموزان پرخاشگر و زورگو همسو بود.

در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت آموزش مدیریت خشم به شیوه شناختی رفتاری از طریق شناسایی دقیق افکار و هیجان‌های همراه خشم، مدارا کردن با محرک‌های برانگیزنده خشم، آشنایی با تغییرات فیزیولوژیک همراه آن و با به‌کارگیری تمرین تن‌آرامی، خودگویی‌های مثبت و تقویت جرئت‌ورزی به وسیله بازی نقش، سبب افزایش شناخت اجتماعی و کاهش زورگویی در دانش‌آموزان می‌شود (لین و همکاران، ۲۰۱۹). این آموزش سبب می‌شود تا دانش‌آموزان زورگو روش‌های دیگری را برای بیان هیجانانات خود و همچنین ابراز وجود به کار بندند. چرا که این روش آموزشی با فرادهی راهبردهای مقابله‌ای موثر سبب می‌شود دانش‌آموزان زورگو تمایل کمتری را برای بروز عصبانیت، تحریک‌پذیری و رفتارهای تکانشی پرخاشگرانه از خود نشان دهند که این فرایند کاهش در رفتارهای زورگویانه آنان را در پی دارد. در تبیینی دیگر می‌توان به محتوای آموزشی جلسات آموزش مدیریت خشم به شیوه شناختی - رفتاری اشاره کرد. در این جلسات مهارت‌های مدیریت خشم، راهکارهای عملی مدیریت خشم و خودآموزی شناختی به دانش‌آموزان زورگو آموزش داده شد. با دقت در این مفاهیم می‌توان دریافت که این جلسات عمده تمرکز خود را بر کاهش بروز خشم نهاده‌اند که این فرایند نیز می‌تواند کاهش رفتارهای زورگویانه را در پی داشته باشد.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر زورگو شهرستان سامان؛ عدم مهار متغیرهای اثرگذار بر خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو همچون سابقه رشدی، تحولی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه و عدم بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی از محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در دانش‌آموزان دیگر مقاطع، جنسیت دختر و اختلال‌های روان‌شناختی دیگر همچون اختلال سلوک و اختلال نافرمانی مقابله‌ای، مهار عوامل ذکر شده و بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه برشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری به مشاوران مدارس متوسطه اول ارائه داده شود تا آنها با به‌کارگیری محتوای این درمان،

پسران مضطرب اجتماعی دبیرستانی؛ با یافته شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۷) مبنی بر اثر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی - رفتاری بر کاهش خشم دختران؛ با گزارشات بادیا و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت مدیریت خشم بر پر خاشاگری دانش‌آموزان پسر؛ با یافته احراری و شهابی‌زاده (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی در مان شناختی رفتاری مدیریت خشم مبتنی بر ذهن آگاهی را بر انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان پسر همسو بود.

در تبیین یافته حاضر می‌توان بیان نمود که شناخت‌افزایی موجود در روش آموزشی مدیریت خشم باعث می‌شود، دانش‌آموزان زورگویی که در مسائل بین‌فردی خود، راه‌حل‌های محدودتری دارند و بالطبع پیامدهای محدودتری را در ارتباط با رفتار خود می‌بینند، آگاهی بیشتری از رفتار خود و دیگران به‌دست آورند (شکوهی یکتا و کاکابرابی، ۱۳۹۷). این فرایند سبب می‌شود دانش‌آموزان زورگو برانگیختگی‌های خشم خود را بدون انکار آن، مدیریت کرده و از دیدگاهی وسیع‌تر به مسائل نگاه کنند و اطلاعات اجتماعی را به‌صورت گوناگون، مثبت و بدون برانگیختگی مورد پردازش و تفسیر قرار دهند. بر این اساس آنان می‌توانند نگرش و دیدگاه مثبت‌تری را نسبت به روابط بین‌فردی و اهمیت آن کسب نموده و از این طریق از میزان خودشیفتگی آنان کاسته شود. علاوه بر این آموزش مدیریت خشم به شیوه شناختی - رفتاری به دانش‌آموزان زورگو، آگاهی این دانش‌آموزان از الگوهای تفکری که محرک و هدایت‌کننده رفتار آن‌هاست، افزایش می‌دهد و روش‌هایی را برای مقابله با تفکر منفی به آنان می‌آموزد و می‌توان گفت که وجود مهارت‌های اجتماعی موجود در بطن آموزش مدیریت خشم، دایره ارتباط‌های فرد با شبکه اجتماعی را گسترش می‌دهد. گسترش شبکه اجتماعی دانش‌آموزان زورگو آنان را در شرایطی قرار می‌دهد که توانمندی‌های دیگران را بهتر شناخته و درک نمایند. نگرش مثبت نسبت به توانمندی‌های دیگران، دانش‌آموز زورگو را از تمرکز افراطی بر نقاط مثبت خود بر حذر داشته و سبب می‌شود خود را در دامنه ارتباطات اجتماعی درک نماید. از این رو می‌توان کاهش خودشیفتگی در این دانش‌آموزان را درک نمود، چرا که پس از دریافت آموزش مدیریت خشم به شیوه شناختی - رفتاری، دیگر دانش‌آموز خود را به عنوان محور افراطی ادراک نمی‌کند.

یافته دوم پژوهش بیانگر آن بود که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری منجر به کاهش زورگویی دانش‌آموزان زورگو شده بود. یافته حاضر با نتایج پژوهش شکوهی یکتا و کاکابرابی (۱۳۹۶) مبنی بر تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی - رفتاری بر مشکلات رفتاری دختران نوجوان؛ با یافته شیرازی و عرب (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی درمان شناختی رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی با

حضور در پژوهش قدردانی می‌شود. همچنین لازم است از مسئولین آموزش و پرورش شهرستان سامان که اجازه انجام پژوهش حاضر در آن شهرستان را فراهم کردند، تقدیر شود.

جهت کاهش خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو گامی بردارند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی فاطمه امینیان دهمکردی است. بدین‌وسیله از دانش‌آموزان حاضر در پژوهش جهت

منابع

- احراری، عبدالله و شهابی زاده، فاطمه. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان شناختی رفتاری مدیریت خشم مبتنی بر ذهن آگاهی بر انعطاف پذیری شناختی: نقش تعدیلی ادراک دلبستگی دوران کودکی، پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی، ۹(۲)، ۱۱۹-۱۰۱.
- اکبری پلوپیتگان، افضل و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری در مدارس ابتدایی سمنان، مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی، ۱۲(۴)، ۲۸-۱۳.
- بادیا، خالد؛ شیرازی، محمود و عرب، علی. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان شناختی رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی با محوریت مدیریت خشم بر مهارت خشم دانش‌آموزان پسر، سلامت روان کودک، ۵(۴)، ۱۶۸-۱۵۹.
- بهامین، قباد؛ ضرغام حاجبی، مجید و مجبی، میثم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت مدیریت خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر ایلام، مجله علوم دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۶(۱)، ۱۲۱-۱۱۳.
- حسنوند عموزاده، مهدی؛ حسنوند عموزاده، علی؛ حسنوند عموزاده، مسعود و قدم پور، مصطفی. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر اضطراب اجتماعی و مهارت خودنظم‌دهی خشم در پسران مضطرب اجتماعی دبیرستانی، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۴(۴)، ۸۴-۷۴.
- دلاور، علی. (۱۳۹۱). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش.
- شکوهی یکتا، محسن و کاکابرابی، کیوان. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی‌آورد شناختی-رفتاری در مشکلات رفتاری دختران نوجوان، مجله علوم روانشناختی، ۱۶(۶۲)، ۲۱۹-۱۹۸.
- شکوهی یکتا، محسن و کاکابرابی، کیوان. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی-رفتاری بر کاهش خشم دختران، سلامت روان کودک، ۵(۲)، ۱۶۳-۱۵۴.
- صفری‌نیا، مجتبی؛ شقاقی، فرهاد و ملکی، بهرام. (۱۳۹۱). بررسی مقدماتی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شخصیت خودشیفته. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۸(۲)، ۷۱-۹۲.
- گلپور، محسن و خبازیان، بیتا. (۱۳۹۴). رابطه شخصیت خودشیفته و دلبستگی آسیب‌پذیر با قلدری (زورگویی) و سرمایه روان‌شناختی. دو فصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت، ۳۱(۲)، ۱۳۹-۱۴۸.

- Ba, Z., Han, Z., Gong, Z., Li, F., Zhang, H., Zhang, G. (2019). Ethnic differences in experiences of school bullying in China. *Children and Youth Services Review*, 104, 100-106.
- Bui, H.T., Mackie, L., Hoang, P.A., Tran, T.T. (2018). Exploring the effectiveness of cognitive behavioral therapy for Vietnamese adolescents with anger problems. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, In Press, Corrected Proof.
- Chen, L. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 218-223.
- Demet, E. (2010). Relationships between narcissism and aggression among non-referred Turkish university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(5), 301-305.
- Edelstein, R, S., Yim, I.S., Quas, J. (2010). Narcissism predicts heightened cortisol reactivity to a psychosocial stressor in men. *Journal of Research in Personality*, 44, 565-572.
- Espelage, D.L., Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*; 2(2-3), 123-142.

- Esposito, C., Bacchini, D., Affuso, G. (2019). Adolescent non-suicidal self-injury and its relationships with school bullying and peer rejection. *Psychiatry Research*, 274, 1-6.
- Fabiansson, E.C., Denson, T.F. (2016). Anger, hostility and anger management. In: Friedman HS, editor. *Encyclopedia of mental health*. Second edition. Waltham, MA, US: Academic Press, pp: 64-67.
- Fanti Kostas, A., Henrich, Christopher, C. (2014). Effects of Self-Esteem and Narcissism on Bullying and Victimization During Early Adolescence, *The Journal of Early Adolescence*, 35(1),
- Fanti, K.A., Henrich, C.C. (2014). Effects of Self-Esteem and Narcissism on Bullying and Victimization During Early Adolescence, *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 25-32.
- Farrell, A.H., Vaillancourt, T. (2019). Developmental pathways of perfectionism: Associations with bullying perpetration, peer victimization, and narcissism. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101-107.
- Hoertel, N., Peyre, H., Lavaud, P., Blanco, C., Guerin-Langlois, C., René, M., Schuster, J., Lemogne, C., Delorme, R., Limosin, F. (2018). Examining sex differences in DSM-IV-TR narcissistic personality disorder symptom expression using Item Response Theory (IRT). *Psychiatry Research*, 260, 500-507.
- Houlcroft, L., Bore, M., Munro, D. (2012). Three faces of Narcissism. *Personality and Individual Differences*, (53), 8-274.
- Iwanaga, M., Imamura, K., Shimazu, A., Kawakami, N. (2018). The impact of being bullied at school on psychological distress and work engagement in a community sample of adult workers in Japan, *PloS ONE*, 13(5), 19-24.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.
- Li, L., Chen, X., Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104-110.
- Lynn, S.K., Bui, E., Hoepfner, S.S., O'Day, E.B., Palitz, S.A., Barrett, L.F., Simon, N.M. (2019). Targeting separate specific learning parameters underlying cognitive behavioral therapy can improve perceptual judgments of anger. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 65, 101-106.
- Moyano, N., Sánchez-Fuentes, M.M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, In Press, Journal Pre-proof.
- Paez, G.R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and Youth Services Review*, 113, 104-109.
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902.
- Ritzl, A., Csukly, G., Balázs, K., Égerházi, A. (2018). Facial emotion recognition deficits and alexithymia in borderline, narcissistic, and histrionic personality disorders. *Psychiatry Research*, 270, 154-159.
- Rosario, P.M., White, R.M. (2005). The Narcissistic Personality Inventory: Test-retest stability and internal consistency. *Personality and Individual Differences*, 39, 1081-1086.
- Rose, J. (2010). Carer reports of the efficacy of cognitive behavioral interventions for anger. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1502-1508.
- Swearer, M.S., Hymel, S.H. (2015). Understanding the Psychology of Bullying Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model, *American Psychological Association*, Vol. 70, No. 4, 344-353.
- Zhang, B., Shen, C., Zhu, Q., Ma, G., Wang, W. (2016). Processing of facial expressions of emotions in Antisocial, Narcissistic, and Schizotypal personality disorders: An event-related potential study. *Personality and Individual Differences*, 99, 1-6.
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, 96, 103-108.

*Original Article***Effectiveness of Anger Management Based on Cognitive-Behavioral Approach on The Narcissism And Bullying in Bullying Student**

Received: 22/11/2020 - Accepted: 13/020/2021

Fatemeh Aminian Dehkordi ¹
Khosrow Ramezani ^{2*}
Alireza Mardpour ³

¹ PhD student in Psychology,
Department of Psychology, Islamic
Azad University, Yasouj Branch,
Yasouj, Iran.

² Assistant Professor, Department of
Psychology, Islamic Azad University,
Yasouj Branch, Yasouj, Iran.

³ Assistant Professor, Department of
Psychology, Islamic Azad University,
Yasouj Branch, Yasouj, Iran

Email:
kh.ramezani@iauyasooj.ac.ir

Abstract

Introduction: Bullying causes a lot of psychological, emotional and communication damage to students. Accordingly the present study was conducted to investigate the effectiveness of Anger management based on cognitive-behavioral approach on the narcissism and bullying in bullying student.

Methods: It was a quasi-experimental method with pretest, posttest and control group design. The statistical population included bullying students studying in the first high school in the town of Saman, Charhar Mahal-va-Bakhtiari province in the year 2018-19. 40 bullying students were selected through purposeful sampling method and they were randomly accommodated into experimental and control groups (each group of 20 students). The students in the experimental group underwent eight ninety-minute sessions of Anger management based on cognitive-behavioral approach. Illinois bullying scale and narcissism scale were used in the current study. The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA via SPSS23 software.

Results: The results showed that Anger management based on cognitive-behavioral approach has had significant effect on the narcissism ($p < 0.001$) and bullying ($p < 0.001$). The effect size showed that 67% and 72% of the variance of narcissism and bullying variables were explained by the present intervention, respectively.

Conclusion: The findings of the present study revealed that training anger management can be applied as an efficient method to decrease narcissism and bullying in bullying students according to the cognitive-behavioral approach and with the focus on anger management skills, practical techniques of anger management and cognitive self-teaching.

Keywords: Anger management training, cognitive-behavioral approach, narcissism and bullying