



استناد به این مقاله: شکوهی یکتا، محسن؛ اکبری زردخانه، سعید؛ فراهینی، ندا (۱۳۹۲). تاثیر آموزش مدیریت خشم و روش حل مسئله بر شیوه‌های تربیتی، کنترل خشم و اضطراب مریان پیش‌دبستانی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۲)، ۲۲-۵.

تاثیر آموزش مدیریت خشم و روش حل مسئله بر شیوه‌های تربیتی، کنترل خشم و اضطراب مریان پیش-دبستانی

محسن شکوهی یکتا^۱، سعید اکبری زردخانه^۲، ندا فراهینی^۳

دریافت: ۱۳۹۰/۶/۲۸ پذیرش: ۱۳۹۳/۳/۱۹

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم و حل مسئله بر شیوه‌های تربیتی، کنترل خشم و سلامت روان مریان پیش دبستانی می باشد. این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون تک گروهی است. نمونه‌گیری به صورت در دسترس و گروه نمونه شامل ۴۲ نفر از مریان زن پیش‌دبستانی شهر تهران بوده است. پس از اعلام آمادگی مریان، یک جلسه توجیهی برگزار شد و سپس برنامه آموزشی در طی ۲۱ جلسه ۲ ساعته به صورت هفتگی ارائه گردید. در طی هر کارگاه مجرب و آموزش دیده به آموزش معلمان و حل مشکلات احتمالی ایشان در انجام تمرین‌ها و در ارتباط با کودکان پرداختند. قبل از شروع و بعد از اتمام جلسات، معلمان پرسش‌نامه‌های مربوطه شامل مقیاس روش‌های تربیتی معلمان، مقیاس ارزیابی خشم معلم، سیاهه اضطراب حالت- صفت اسپیلبرگر را تکمیل کردند. نتایج مطالعه فوق نشان داد که میانگین خرده مقیاس‌های موقعیت‌های خشم انگیز و بیان خشم را کاهش و میانگین راهبردهای کنترل خشم مقیاس خشم معلمان را در مرحله پس آزمون افزایش داده است. به عبارت دیگر، بررسی نتایج آزمون نیز نشان داد بین مراحل پیش آزمون و پس آزمون کلیه میانگین خرده مقیاس‌های خشم معلم، تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که معلمان با شرکت در کارگاه‌های آموزشی فوق، علاوه بر ارتقای سطح مدیریت خشم، وضعیت روان‌شناختی بهتری را کسب کرده و سلامت روان شناختی بالاتری را نشان دادند.

کلیدواژه‌ها: مدیریت خشم، حل مسئله، مریان پیش‌دبستانی، سلامت روانی.

^۱. دانشیار دانشگاه تهران، ostadroozbeh@yahoo.com

^۲. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی

^۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی دانشگاه تهران

مقدمه

معلم به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموز، از جایگاهی ویژه در نظام آموزشی برخوردار است. معلم بایستی برای دانش‌آموزان فرصت تفکر و اندیشیدن را فراهم آورده و فضایی ایجاد کند تا تفکر، کنجکاوی، کشف و دست‌کاری اشیا را در کودکان برانگیزد. پیازه^۱، دوره کودکی را از فعال‌ترین و خلاق‌ترین دوران رشد آدمی می‌داند و معتقد است که کودک با دو مکانیسم بازی و تقلید به تفسیر و تغییر جهان بیرونی می‌پردازد (سادوک و کاپلان^۲، ۲۰۰۷). زیرساخت همه این فرآیندها، اندیشیدن و هوشیاری^۳ نسبت به پدیده‌های اطراف است؛ که در تعامل با محرک‌های بیرونی به تحول می‌انجامد. توانایی حل مسئله^۴ جزء قابلیت‌هایی است که در چنین مواقعی اهمیت آن مشخص می‌شود. موضوع حل مسئله و تصمیم‌گیری، مورد توجه بسیاری از محققان واقع شده است.

به اعتقاد پارادو^۵ (۲۰۰۲) عوامل مربوط به مدرسه و معلم مهم‌ترین تأثیر را بر عملکرد دانش‌آموزان دارد. پژوهش وی نشان داد که معلمان آموزش دیده بر عملکرد خلاق، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی دانش‌آموزان تأثیر دارند؛ لذا پیشنهاد می‌کند برای معلمان، آموزش پیوسته و منظم بایستی صورت بگیرد. هم‌چنین تحقیقات نشان داده است آموزش معلمان در جهت برقراری روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام نسبت به دانش‌آموزان نقشی بسیار موثر بر خلاقیت و توانایی تفکر اندیشمندانه دانش‌آموزان خواهد داشت (شیمازو^۶ و دیگران، ۲۰۰۳). مطالعات وابلز و برکلمنز^۷ (۱۹۹۰) نشانگر این است که مهارت‌های ارتباطی معلم در ایجاد جو مثبت برای یادگیری بسیار مؤثر است و معلمان، اثربخش به اندازه روش‌های تدریس، در ارتباطات خود نیز موفق هستند. والبرگ^۸ (۱۹۸۱) نقل از نقل از اسپیلبرگر^۹ (۱۹۹۹) محیط روانی کلاس را به عنوان جو یا فضای کلاس^{۱۰} توصیف می‌کند که می‌تواند بالقوه بر یادگیری دانش‌آموز تأثیر بگذارد.

استرنبرگ و ویلیام^{۱۱} (۱۹۹۷) معتقدند معلمان که از شخصیتی گرم، صمیمی و پذیرنده برخوردارند،

^۱. Piaget

^۲. Kaplan, & Sadock

^۳. mindfulness

^۴. Problem solving

^۵. Parado

^۶. Shimazu

^۷. Wubbles & Berekelmans

^۸. Wolberg

^۹. Spielberger

^{۱۰}. class atmosphere

^{۱۱}. Strenberg

امکان افزایش خلاقیت را فراهم می‌آورند. هم چنین مطالعات مختلفی سایر اثرات این نوع از رابطه را در تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (بیرینگهام و دیگران، ۱۹۹۲)، عملکرد در آزمون (مارلین^۱)، یادآوری (استیوارت^۲)، انجام دادن تکالیف درسی (بتن کورت^۳ و دیگران، ۱۹۸۳)، میزان شرکت دادن دانش آموزان در فعالیت‌های کلاسی (برسو^۴) و نگرش دانش آموزان به یادگیری (مک میلان^۵)، گزارش کرده‌اند (نقل از استرنبرگ، ۱۹۹۷). به طور کلی معلم الگویی است که متغیرهای روان شناختی از طریق وی در دانش آموزان درونی می‌گردد. به عنوان مثال، وایلد و همکاران (۱۹۹۲) دریافتند که دانش آموزانی که احساس کنند معلم آن‌ها داوطلبانه آموزش می‌دهد، بیشتر از دانش آموزان دیگر انگیزش درونی نسبت به درس پیدا می‌کنند تا اینکه احساس کنند، معلم برای دریافت پول تدریس می‌کند (رایان و دسی^۶)، ۲۰۰۰).

نحوه تعامل معلم و اثربخشی آنان در امر آموزش ارتباط با سلامت روان آنان دارد؛ ولی شواهد نشان می‌دهد معلمان به چند دلیل به طور جدی در معرض مشکلات روان شناختی هستند. از جمله این دلایل، تماس مستقیم با دانش آموزان و نیازهای آنان، تحمل شرایط سخت کار سازمانی، عدم دریافت حقوق متناسب، عهده دار بودن نقش‌های مبهم و پرتعارض، تحمل تنش‌های ایجادشده در بین همکاران است (شیمازو و دیگران، ۲۰۰۳). بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که مداخلاتی به منظور حفظ و ارتقاء سلامت روانی معلمان صورت بگیرد. یکی از مداخلاتی که می‌تواند در این خصوص کمک کننده باشد، مدیریت هیجان‌ها از جمله خشم است.

خشم یکی از هیجان‌های طبیعی انسان است و در مؤلفه‌های هیجانی جایگاه خاصی دارد. با وجود این، با توجه به عوارض منفی و مخرب فردی و اجتماعی خشم، مدیریت خشم^۷ از اهمیت بسزایی برخوردار است. هدف از درمان‌ها و مداخلات کنترل خشم، کاهش احساسات هیجانی و برانگیختگی فیزیولوژیکی ناشی از خشم، افزایش آگاهی نسبت به خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر به منظور کنترل آن است (انجمن روان شناختی آمریکا^۸)، ۲۰۰۴). به نظر اسپیلبرگر (۱۹۹۹) خشم به عنوان یک عامل منفی در تعامل بین معلم و دانش آموز شناخته شده است. با توجه به پیامدهای منفی فردی و اجتماعی خشم

^۱. Marllin

^۲. Stioart

^۳. Betenkort

^۴. Bressaux

^۵. McMillan

^۶. Rayan, & Deci

^۷. anger management

^۸. American Psychological Association (APA)

و اثرات سوء آن بر روابط بین فردی، آموزش مدیریت خشم از اهمیت بسیاری برخوردار است (کینگ و دیگران^۱، ۱۹۹۹). در تحقیق بلک و نوکو^۲ (۱۹۹۳) که به صورت آموزش انفرادی صورت پذیرفت، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای کارآمد^۳، نظارت خود^۴، کاهش برانگیختگی و توضیح کارکردها و اشکال مختلف خشم طی ۲۸ جلسه، نشان از کاهش پرخاشگری و افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب داشت؛ پیگیری پس از ۲۱ هفته نیز حاکی از ادامه اثرات آموزش بود.

با توجه به ضرورت وجود ویژگی‌های مذکور در معلمان، لازم است مداخلاتی صورت گرفته و آموزش‌هایی به ایشان داده شود. هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش‌هایی است که به منظور ارتقاء سلامت روان در معلمان، بالا بردن سطح توانایی‌های مدیریت خشم و تربیت کودکان اندیشمند به صورت کارگاه‌های آموزشی برگزار می‌شود.

روش

مطالعه حاضر از نوع نیمه آزمایشی^۵ با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون تک‌گروهی است. نمونه‌گیری به صورت در دسترس و گروه نمونه شامل ۴۲ نفر از مریبان زن پیش‌دبستانی شهر تهران بود. میانگین سنی این گروه ۳۰/۸۶ با انحراف استاندارد ۳/۹۷ و میانگین سابقه تدریس آن‌ها در مراکز پیش‌دبستانی ۵/۹۳ با انحراف استاندارد ۳/۰۵ بود. ۶۹ درصد متأهل و ۳۱ درصد مجرد؛ به ترتیب ۱۹، ۱۹، ۷۴/۶ و ۲/۴ و ۱۱/۹ درصد دارای مدرک تحصیلی دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس و دانشجو بودند؛ ۳۵/۷ درصد دارای مدارک تحصیلی مرتبط با روانشناسی و علوم تربیتی و ۶۴/۳ درصد غیرمرتبط و وضعیت استخدامی ۸۱ درصد شرکتی و ۲/۴ درصد قراردادی، ۴/۸ درصد خرید خدمت و ۱۱/۹ درصد غیرمشخص بود. ۴۲/۹ درصد از این افراد در محل کار خود با دختران، ۵۲/۴ درصد با پسران و ۴/۸ درصد با هر دو مشغول به کار بودند.

ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس روش‌های تربیتی معلمان: این مقیاس نسخه بازنگری شده مقیاس روش‌های تربیتی است

^۱. King

^۲. Black, & Novaco

^۳. coping skills

^۴. self- monitoring

^۵. quasi- experimental

که به وسیله شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۶) و با توجه به کتاب تمرین تربیت کودک اندیشمند (شور، ۲۰۰۰) تهیه و تدوین شده است. مقیاس روش های تربیتی معلمان شامل ۱۲ موقعیت است که در هر موقعیت نحوه برخورد معلمان با رفتارهای چالش برانگیز کودکان بررسی می شود. پاسخ دهی بر اساس مقیاس لیکرت ۴ گزینه ای (همیشه = ۴ و هرگز = ۱) است که هر گزینه در واقع یکی از روش های چهارگانه تعامل معلمان با کودک (تنبیه و توبیخ، توصیه بدون توضیح، پیشنهاد همراه با توضیح و روش حل مسئله) را در موقعیت مورد نظر مطرح می کند. نمره هر خرده مقیاس میانگین نمرات ۱۲ گزینه موجود در کلیه گویه ها است. نمره بالا در هر روش تعامل نشانگر استفاده بیشتر از آن روش در تعامل با کودک است. روایی محتوای این ابزار توسط چندین متخصص روان شناسی و سنجش و اندازه گیری مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین روایی تجربی^۱ آن در پژوهش های شکوهی یکتا، اکبری زردخانه و قهوه چی (۱۳۹۱) و شکوهی یکتا، پرند و اکبری زردخانه (زیر چاپ) تأیید شده است. ضریب قابلیت این مقیاس با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۹ گزارش شده است (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۶ و شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۱).

مقیاس ارزیابی خشم معلم: این مقیاس خود گزارشی توسط باستان فر (۱۳۸۷) ساخته شده و دارای ۴۹ آیتم است. این ابزار برای ارزیابی خشم و نحوه مواجهه با آن توسط معلمان در کلاس درس طراحی شده و دارای سه خرده مقیاس موقعیت های خشم انگیز (۲۰ آیتم) بیان خشم (۱۴ آیتم) و راهبردهای کنترل خشم (۱۵ آیتم) است. پاسخ گویی به آیتم های این ابزار در طیف لیکرت پنج درجه ای (همیشه = ۵ و هیچ وقت = ۱) صورت می گیرد. نمره بالا در خرده مقیاس موقعیت های خشم انگیز و بیان خشم نشانگر شناسایی بسیاری از موقعیت ها به عنوان موقعیت های خشم انگیز و اظهار میزان بالایی از خشم در این موارد بوده و نمره بالا در خرده مقیاس راهبردهای کنترل خشم به معنای استفاده بیشتر از راهبردهایی برای مدیریت خشم است. باستان فر (۱۳۸۷) روایی این ابزار را مناسب گزارش کرده است. ضریب همسانی درونی این مقیاس برای خرده مقیاس موقعیت های خشم انگیز ۰/۸۴، بیان خشم ۰/۵۸ و راهبردهای کنترل خشم ۰/۷۳ گزارش شده است (باستان فر، ۱۳۸۷ و شکوهی یکتا، زمانی، جوادی آسایش، زیر چاپ).

سیاهه اضطراب حالت - صفت اسپیلبرگر: سیاهه اضطراب حالت - صفت اسپیلبرگر^۲ توسط اسپیلبرگر^۳ (۱۹۹۹) ساخته شده و دارای ۵۶ آیتم است و برای سنجش اضطراب صفت^۴ و حالت^۵ به کار

^۱. empirical validity

^۲. Spielberger State- Trait Anxiety Inventory (STAI)

^۳. Spielberger & Gorsuch

^۴. trait

^۵. state

می‌رود. پاسخگویی به این خرده‌مقیاس، در یک درجه‌بندی لیکرت چهار نقطه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۴) صورت می‌گیرد. نمره پایین در این مقیاس نشان‌دهنده اضطراب کم یا نبود آن است. روایی و قابلیت اعتماد این سیاهه در مطالعات مختلف رضایت بخش بوده است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۶). اسپیلبرگر (۱۹۹۹) نشان داد که ضرایب آلفای خشم حالت برابر با ۰/۹۳، خشم صفت ۰/۸۷، احساس خشم ۰/۸۵، تمایل به بروز کلامی خشم ۰/۸۷، تمایل به بروز فیزیکی خشم ۰/۸۸، خلق و خوی خشمگینانه ۰/۸۳، واکنش خشمگینانه ۰/۷۰، بیان خشم بیرونی ۰/۶۷، بیان خشم درونی ۰/۸۰، کنترل خشم درونی ۰/۹۱ و کنترل خشم بیرونی ۰/۸۳ می‌باشد. همسانی درونی بالا بین مقیاس‌ها و خرده‌مقیاس‌های خشم و ارتباط مثبت آن با سایر مقیاس‌های خشم و خصومت حاکی از روایی مناسب آن است (اسپیلبرگر، ۱۹۹۹؛ خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۶). به دلیل آن که اضطراب صفت به عنوان یک ویژگی شخصیتی پایدار محسوب شده و ایجاد تغییر در آن به واسطه مداخلات انجام گرفته در پژوهش حاضر ممکن نبود، لذا در این مطالعه از خرده‌مقیاس اضطراب حالت استفاده شده است.

روش اجرا

پس از اعلام آمادگی مربیان با شرکت در دوره، این افراد در یک جلسه توجیهی، با اهداف، نحوه برگزاری و خلاصه‌ای از محتوی آموزش آشنا شدند. پس از آن از مربیانی که برای شرکت دوره، ثبت نام به عمل آمد. کارگاه‌ها هفته‌ای یک بار در ۲۱ جلسه ۲ ساعته برگزار شدند. در طی هر جلسه مجریان مجرب و آموزش دیده به آموزش معلمان و حل مشکلات احتمالی ایشان در انجام تمرین‌ها و در ارتباط با کودکان می‌پرداختند. قبل از شروع و بعد از اتمام هر کارگاه معلمان پرسش‌نامه‌های مربوطه را تکمیل کرده‌اند.

روش‌های مداخله

بسته مداخلاتی مورد استفاده در این پژوهش دربرگیرنده دو بخش بود:

الف) آموزش حل مسئله: کارگاه تربیت کودک اندیشمند (شور^۱، ۲۰۰۰) برای استفاده مربیان پیش دبستانی در این پژوهش مورد بازنگری قرار گرفت. هدف نهایی این کارگاه افزایش توانمندی مربیان در مواجهه با مسائل روزمره نوآموزان از طریق به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله در تربیت آنها است.

^۱. Shure

کارگاه‌ها در ۹ جلسه به صورت یک جلسه دو ساعته در هفته برگزار می‌شود. در هر جلسه مربیان به صورت گام به گام با روش‌های کارآمد و ناکارآمد برخورد با کودکان آشنا می‌شوند. مربیان با استفاده از کتاب تمرینی که به آن‌ها داده می‌شود، روش حل‌مساله را در موقعیت‌های فرضی با نوآموز تمرین می‌کنند. در این کتاب تمرین‌هایی طراحی شده است که جنبه بازی و تفریح داشته و برای کودکان لذت بخش است؛ لذا فعالیت‌ها به صورت بازی یا نقاشی به نوآموز ارائه می‌شوند. همچنین تکالیف با استفاده از موقعیت‌های آشنا که نوآموزان و مربیان معمولاً با آن‌ها در تماس هستند و در مکان‌های مختلف مدرسه طراحی شده‌اند (شور و دیجرونیمو^۱، ۲۰۰۱).

در شروع، مربیان با چهار شیوه تربیت نوآموز که در کارگاه به نام چهار پله رفتار تعریف شده است، آشنا می‌شوند. در پله اول، رفتارهای توأم با تنبیه و توییح قرار دارد و مربیان با توهین و لحن دستوری از نوآموز می‌خواهند که کاری را انجام دهد. برای مثال زمانی که مربی به کودک می‌گوید: «تو پسر نامرتبی هستی، وسایلت را از اینجا جمع کن» او در پله اول رفتار با کودک قرار دارد. در پله دوم، دستور یا پیشنهاد بدون هیچ توضیحی داده می‌شود، در واقع به این معنی که کاری را انجام بده چون من آن را از تو می‌خواهم. در پله سوم، مربیان پیشنهادهای خود را همراه با توضیحاتی ارائه می‌دهند. این توضیحات می‌تواند درباره پیامد کار یا توجه به احساس فرد مقابل باشد، مثلاً «اگر تکالیفت را انجام ندهی فردا در کلاس و جلوی هم‌کلاسی‌هایت احساس خجالت خواهی داشت» یا «اگر تکالیفت را انجام ندهی ممکن است خانم مربی از تو ناراحت شود». پله نهایی شامل کارآمدترین روش تربیتی است که با سوال کردن، کودک را به تفکر وا می‌دارد. در حین تمرین‌های این مرحله کودکان با کلماتی آشنا می‌شوند که کلمات تعامل یا حل مسئله نامیده می‌شوند و بر سه پایه اساسی درک احساسات، یافتن راه‌حل‌های جایگزین و توجه به پیامدهای رفتار استوار است. تکیه بر این کلمات بر این اساس است که داشتن زبان مشترک یک قدم بسیار مهم در حل یک تعارض یا مشکل است (شور و دیجرونیمو، ۲۰۰۱). از کلمات حل مسئله می‌توان هست/نیست، حالا/بعداً، مشابه/متفاوت را نام برد که در راستای آن نوآموز یاد می‌گیرد که چه چیزی برای چه کاری مناسب هست/نیست، یا اینکه زمان مناسب برای هر چیز متفاوت است. بعد از اینکه این کلمات در موقعیت‌های معمول روزمره با کودک تمرین شدند، مربیان در تعامل با نوآموز به پله چهارم می‌رسند. کتاب تمرین این کارگاه آموزشی در برگیرنده تمرین‌هایی است که مربیان و نوآموزان باید آن را انجام دهند.

^۱. Digeronimo

ب) آموزش مدیریت خشم: در این پژوهش، برنامه مداخله‌ای آتش بازی^۱ (اسمیت، ۲۰۰۴)، برای معلمان مورد بازنگری قرار گرفت و در ۱۲ جلسه دوساعته اجرا شد. این برنامه با رویکرد شناختی-رفتاری و با تأکید بر روابط بین مربیان و کودکان، یک مدل چندگانه آموزشی در زمینه مدیریت خشم ارائه می‌دهد که شامل سه مؤلفه است: (۱) مفهوم سازی: آموزش درباره ماهیت خشم و چگونگی واکنش افراد به آن. این یادگیری از طریق بحث درباره تجارب خشم برانگیز 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 آموخته شده 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، بر اساس نظریه شناختی، خشم نتیجه الگوی تفکر و نوع انتظارات افراد است و تغییر در الگوی تفکر، موجب قطع و پرهیز از خشم و خشونت می‌شود. تکنیک دیگر شناختی برای کنترل خشم، شیوه ثبت خشم است. فرد تشویق می‌شود که رویدادهای محرک خشم را یادداشت و ادراک خود را از رویداد خشم برانگیز شناسایی و مکتوب کند. شرکت‌کننده‌ها ضمن بازسازی شناختی، خرده مهارت‌های رفتاری کنترل خشم را نیز فرا می‌گیرند و تمرین می‌کنند که بتوانند هنگام مواجهه با موقعیت‌های فراخوان خشم به نحو مناسب عمل کنند.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ ارائه شده است.

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهند که شرکت در کارگاه‌ها، به افزایش میانگین خرده‌مقیاس حل مسئله و کاهش میانگین دیگر خرده‌مقیاس‌های روش‌های تربیتی گروه نمونه منجر شده است. همچنین میانگین خرده‌مقیاس‌های موقعیت‌های خشم‌انگیز و بیان خشم کاهش و میانگین راهبردهای کنترل خشم مقیاس ارزیابی خشم معلم افزایش و نمره اضطراب حالت در مرحله پس‌آزمون افزایش یافته است.

^۱ fireworks

جدول ۱. خلاصه یافته‌های توصیفی مقیاس روش‌های تربیتی معلمان، ارزیابی خشم معلم و سیاهه اضطراب حالت- صفت اسپیلبرگر در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

مقیاس.	خرده مقیاس.	پیش آزمون.		پس آزمون.	
		میانگین.	انحراف معیار.	میانگین.	انحراف معیار.
روش‌های تربیتی معلمان	حل مسئله	۳۵/۲۹	۵/۴۲	۴۳/۳۵	۴/۵۲
	پیشنهاد همراه با توضیح	۳۵/۳۴	۶/۵۴	۳۰/۱۷	۹/۲۰
	توصیه بدون توضیح	۳۳/۱۶	۷/۳۲	۲۷/۷۱	۸/۸۱
	تنبيه و توبيخ	۲۰/۴۱	۷/۳۸	۱۸/۷۰	۷/۶۴
خشم معلم	موقعیت‌های خشم‌انگیز	۵۶/۷۹	۱۴/۳۱	۵۲/۳۸	۱۱/۶۲
	بیان خشم	۲۷/۲۶	۷/۸۸	۲۵	۶/۰۱
	راهبردهای کنترل خشم	۴۶/۶۲	۶/۹۵	۴۸/۹۰	۶/۹۲
اضطراب حالت		۴۸/۹۲	۲/۴۹	۴۹/۰۲	۲/۸۶

به دلیل آنکه دو ابزار روش‌های تربیتی معلمان و ارزیابی خشم معلم در این پژوهش، مقوله‌های متفاوت از هم را ارزیابی می‌کنند؛ از دو تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ (هوئل^۲، ۲۰۱۰) استفاده شد. همچنین به دلیل آن که سیاهه اضطراب حالت، تنها دارای یک نمره کل است، از آزمون t وابسته برای آزمون وجود یا عدم وجود تفاوت در بین میانگین‌های نمره‌های خرده‌مقیاس‌های مراحل پیش و پس آزمون استفاده شد. نتایج حاصل از داده‌های مقیاس روش‌های تربیتی معلمان (با چهار خرده مقیاس) نشان داد نیم‌رخ میانگین‌های دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری از هم دارند ($0/65 = \eta^2$ و $p < 0/001$ و $df = (38 \text{ و } 4)$ و $F = 17/38$ و $W = 0/35$). همچنین بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها^۳ نشان داد پیش آزمون و پس آزمون در کلیه خرده‌مقیاس‌ها بجز خرده‌مقیاس تنبیه تفاوت معناداری ($p < 0/05$) دارند (جدول ۲). مقایسه اثربخشی آموزش ارائه‌شده بر اساس شاخص مربع ای‌تای

^۱. repeated measure

^۲. Howell

^۳. between subject effect

سهمی در خرده مقیاس‌های روش‌های تربیتی نشان می‌دهد بالاترین اندازه اثر آن بر خرده مقیاس حل مسئله بوده است.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی برای مقیاس روش‌های تربیتی معلمان

خرده مقیاس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی.	نسبت F	سطح معناداری	مربع اینای سهمی
حل مسئله	۱۳۶۴/۷۶	۱	۵۹/۱۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹
پیشنهاد همراه با توضیح	۵۵۹/۲۸	۱	۱۷/۲۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰
توصیه بدون توضیح	۶۲۴/۴۱	۱	۲۲/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶
تنبيه و توبيخ	۶۰/۹۸	۱	۲/۴۹	۰/۱۲	۰/۰۶

نتایج حاصل از انجام تحلیل اندازه‌گیری مکرر با داده‌های مقیاس ارزیابی خشم معلم (با سه خرده مقیاس) نشان داد، نیم‌رخ میانگین‌های دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری از هم دارد ($\eta^2 = ۰/۲۲$ و $p < ۰/۰۲$ و $df = (۳ و ۳۹)$ و $F = ۳/۳۸$ و $W = ۳/۶۸$). بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نیز نشان داد بین مراحل پیش آزمون و پس آزمون کلیه میانگین خرده مقیاس‌های ارزیابی خشم معلم در سطح $p < ۰/۰۵$ تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۳).

جدول ۳. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی برای مقیاس ارزیابی خشم معلم.

خرده مقیاس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی.	نسبت F	سطح معناداری	مربع اینای سهمی
موقعیت‌های خشم‌انگیز	۴۰۸/۵۱	۱	۴/۰۵	۰/۰۵	۰/۱۰
بیان خشم	۱۰۷/۷۱	۱	۳/۹۲	۰/۰۵	۰/۱۰
راهبردهای کنترل خشم	۱۰۸/۷۶	۱	۵/۳۲	۰/۰۳	۰/۱۲

در ادامه، برای مقایسه میانگین اضطراب حالت در بین مراحل پیش آزمون و پس آزمون از آزمون t وابسته استفاده شد که نشان داد این دو میانگین تفاوتی از هم ندارند ($p > ۰/۰۵$ و $df = ۴۱$ و $t = ۰/۲۰$).

بحث و نتیجه گیری

در سال‌های اخیر آموزش معلمان گسترش بسیاری پیدا کرده و در این زمینه برنامه‌های متفاوتی به ویژه بر مبنای رویکرد شناختی- رفتاری طراحی و اجرا شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مداخله‌های صورت گرفته بر معلمان به طور مستقیم می‌توانند بر مهارت‌های ارتباطی معلمان اثر بگذارند. هدف اغلب این برنامه‌ها، ارتقاء نقش نظارتی معلمان به وسیله کمک به آن‌ها در زمینه یادگیری چگونگی مواجهه با دانش آموزان و در واقع اصلاح سبک‌های مدیریت کلاس، کاهش خشونت و بدر رفتاری با دانش آموزان، یادگیری راهبردهای مدیریت خشم و مهارت‌های حل مسئله است (لونگ و لام^۱، ۲۰۰۳). نتایج مطالعات متعدد در این زمینه موید نقش آموزش معلمان در بهبود مهارت‌های ارتباطی، رابطه میان معلم و دانش آموز و کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری دانش آموزان بوده است. گلدارچی و گیج^۲ (۱۹۸۴)؛ نقل از وبستر و همکاران، ۲۰۰۱) بر این باورند که تغییر رفتار معلمان ارتباط تنگاتنگی با کسب موفقیت‌های دانش آموزان دارد.

در سال‌های اخیر بر مبنای مداخلات پیشگیرانه، نشان داده شده آن دسته از مداخلاتی که به منظور تغییر رفتار معلمان صورت گرفته، در کاهش رفتارهای خشن و پرخاشگرانه و افزایش شانس موفقیت‌های تحصیلی دانش آموزان در معرض خطر، بسیار موثر بوده است (وبستر و همکاران^۳، ۲۰۰۱). از این رو رفتار معلم یکی از اهداف مهم در مداخلات پیشگیرانه به شمار می‌رود. چرا که بسیاری از جنبه‌های محیط کلاس درس با پرخاشگری دانش آموزان در ارتباط تنگاتنگی قرار دارد. سیمونز و شورز^۴ (۱۹۹۵) نشان داده‌اند که به کارگیری راهبردهای تنبیهی در تعامل معلم با دانش آموز، سطح پرخاشگری را در دانش آموزان افزایش می‌دهد. هاوکینز و همکاران^۵ (۱۹۸۳) در همین راستا دریافته‌اند که آموزش معلمان با تاکید بر نحوه مدیریت کلاس، با سطوح پایین‌تر بزهرکاری، خشونت، رفتارهای جنسی، تقلب و سطوح بالاتر موفقیت‌های تحصیلی ارتباط دارد.

وبستر و همکاران (۲۰۰۱) کارگاه‌هایی برای مدت ۶ ماه، بر روی معلمان اجرا کردند. اهداف این دوره آموزشی بر راهبردهای مدیریت صحیح بدر رفتاری، ارتقای مهارت‌های ارتباطی، بهبود کیفیت روابط با دانش آموزان دشوار و آموزش چگونگی تعامل با معلمان تمرکز یافته بود. نتایج پژوهش فوق نشان داد

^۱. Leung, & Lam

^۲. Goldarci & Gage

^۳. Webster

^۴. Simons & Shures

^۵. Hawkins

که سطوح به مراتب پایینی از رفتارهای پرخاشگرانه بین دانش آموزان با معلمان مشاهده گردید. در پژوهش حاضر مشاهده شد که شرکت در کارگاه‌ها میانگین خرده مقیاس‌های موقعیت‌های خشم انگیز و بیان خشم را کاهش و میانگین راهبردهای کنترل خشم مقیاس ارزیابی خشم معلم را در مرحله پس آزمون افزایش داده است. به عبارت دیگر، بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نیز نشان داد بین مراحل پیش آزمون و پس آزمون کلیه میانگین خرده مقیاس‌های ارزیابی خشم معلم تفاوت معنادار وجود دارد. در راستای این یافته‌ها، یافته‌های نملینی و کتز^۱ (۱۹۸۳) مبنی بر تأثیر آموزش کنترل خشم بر کاهش تمایل به عصبانیت و تحریک در مقابل محرک‌های خشم و کاهش بدر رفتاری با کودکان با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است.

به اعتقاد آیوانیک^۲ (۲۰۰۶) چگونگی تفکر فرد در موقعیت‌های خشم برانگیز عامل کاهش یا تشدید عکس‌العمل فرد است. در مرحله آموزش مهارت‌ها ابتدا از طریق یادداشت‌های روزانه موقعیت‌های خشم برانگیز برای هر فرد شناخته می‌شود و سپس روش‌های کاهش برانگیختگی و گفتگوی درونی آموزش داده می‌شود که این راهبردهای مقابله بر کاهش شدت برانگیختگی در موقعیت‌های خشم برانگیز تأثیر مثبت دارد. نتایج تحلیل آماری بیانگر این است که کارگاه آموزشی بر افزایش استفاده از راهبردهای کنترل خشم مسئله محور و هیجان محور موثر بوده است. پلتری^۳ (۲۰۰۲) معتقد است که فرد در تنظیم هیجانات با بدست آوردن توانایی بازنگری و بازسازی شدت و جهت یک هیجان در خود و دیگران به تعدیل و مهار هیجانات منفی به صورت درونی و تغییر جهت آن‌ها به سمت سازش یافتگی می‌پردازد و بدین گونه موجب حفظ هیجانات لذت بخش می‌شود. در واقع شناخت هیجان‌ها به افراد قدرت تحلیل و کنترل می‌بخشد.

به طور کلی، با توجه به روابط متقابلی که میان متغیرهای خشم و ناسازگاری دیده می‌شود، از آموزش مدیریت خشم به عنوان تدبیری برای کاهش ناسازگاری بهره گرفته می‌شود. در این پژوهش، برنامه تعریف شده آموزش مدیریت خشم برای معلمان اجرا شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که در اثر اجرای برنامه آموزش مدیریت خشم، مهارت‌های آزمودنی‌ها در زمینه کنترل خشم و سازگاری گسترش یافته است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های بسیاری از مطالعات انجام شده در زمینه بهداشت، درمان و آموزش (تایلر و همکاران^۴، ۲۰۰۵؛ فیندلر و ویسنر^۱، ۲۰۰۵؛ مک و اف^۲، ۲۰۰۴؛ پورتنر^۳، ۱۹۹۷؛ سیپ ساس^۴،

^۱ . Nomellini & Katz

^۲ . Iwaniec

^۳ . Pellittery

^۴ . Taylor

۲۰۰۰؛ مازوتا^۵؛ ۲۰۰۴؛ می^۶؛ ۲۰۰۵؛ شارپ^۷؛ ۲۰۰۳؛ جانکوسکی^۸؛ ۲۰۰۵؛ استیلمن^۹؛ ۲۰۰۵؛ گلدشتاین^{۱۰}؛ ۲۰۰۵؛ ایبنگهاوس^{۱۱}، ۲۰۰۵) هم‌خوانی دارد.

در رابطه با تبیین چگونگی تأثیر کارگاه‌های آموزشی بر معلمان در پژوهش حاضر، درمانگران شناختی بر این باورند که باورهای غیرمنطقی رفتارهای ناسازگارانه را در پی دارند. بنابراین به دست آوردن بینش نسبت به باورهای غیرواقع بینانه، ادراک و تفسیر فرد درباره آن‌ها را تغییر داده و امکان اصلاح رفتارهای ناسازگارانه را فراهم می‌سازد (کومر^{۱۲}، ۲۰۰۱). پیمتا و همکاران^{۱۳} (۱۹۹۱) با بررسی عوامل تأثیرگذار بر قابلیت‌های حل مسئله دانش آموزان کلاس ششم نشان دادند که از عوامل مهم در این امر رفتار معلم است که به طور مستقیم و غیرمستقیم بر انگیزه پیشرفت و نگرش موفقیت‌طلبی آن‌ها می‌افزاید. این محققان مدعی‌اند که رفتار معلمان بر قابلیت حل مسئله دانش آموزان اثر مثبت می‌گذارد. در پژوهش حاضر هم چنین مشاهده شد که شرکت در کارگاه‌ها میانگین خرده مقیاس‌های حل مسئله را افزایش می‌دهد. در این رابطه، شور و اسمیت^{۱۴} (۲۰۰۱) نشان دادند که آموزش روش حل مسئله به دانش آموزان پایه‌های تحصیلی پنجم و ششم موجب کاهش رفتار منفی آنان می‌شود و رفتارهایی نظیر همکاری و همدلی با دیگران را افزایش می‌دهد. مورتون^{۱۵} (۲۰۰۵) نیز در همین راستا تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله را به دانش آموزان در معرض خطر افت تحصیلی مطالعه کردند. یافته‌های وی نشان داده است که آموزش حل مسئله به دانش آموزان، احساس کفایت شخصی^{۱۶} را در آنان افزایش می‌دهد. در آخرین یافته پژوهش پیش رو، مشاهده شد که معلمان با شرکت در کارگاه‌های آموزشی فوق، علاوه بر ارتقای سطح مدیریت خشم، وضعیت روان شناختی بهتری را کسب می‌کنند و سلامت روان

¹ . Feindler & Weisner

² . Macvaugh

³ . Portner

⁴ . Sipsas

⁵ . Mazzotta

⁶ . May

⁷ . Sharp

⁸ . Jankowski

⁹ . Stillman

¹⁰ . Goldstein

¹¹ . Ebbighausen

¹² . Comer

¹³ . Pimta

¹⁴ . Shure, & Smith

¹⁵ . Morton

¹⁶ . self-efficacy

شناختی بالاتری را نشان دادند. در همین راستا، ایرلند^۱ (۲۰۰۴) طرحی آزمایشی را در وضعیت روان شناختی معلمان مورد بررسی قرار داد و دریافت که معلمان پس از آموزش مهارت‌های شناختی-رفتاری برای کنترل خشم، وضعیت روان شناختی بهتری نسبت به معلمان گروه کنترل داشتند. از دلایل احتمالی اثربخشی کارگاه‌های آموزشی بر ارتقای سلامت روان شناختی معلمان در پژوهش حاضر این است که محیط مدرسه برای معلمان محیطی است که بیش از هر محیط دیگری نیاز به داشتن مهارت‌های برقراری ارتباط، حل مسئله بین فردی و مهارت‌های مقابله‌ای دارد و کلیه این مهارت‌ها سعی شده در طی جلسات آموزش گروهی به مربیان آموزش داده شود.

در پایان، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش مدیریت خشم، حل مسئله و سایر مهارت‌های ارتباطی به عنوان بخش اصلی برنامه آموزش عمومی پذیرفته شده و از افراد دارای صلاحیت حرفه‌ای برای اجرای برنامه یاد شده بهره گرفته شود. فرهنگ سازی در این زمینه‌ها مانند مدیریت خشم می‌تواند تصورات قالبی و رفتار افراد جامعه را در راستای بهزیستی و همزیستی مسالمت آمیز تغییر دهد. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز همراه بوده است. از جمله اینکه در این پژوهش برای اندازه گیری متغیرها از ابزار خودسنجی بهره گرفته شد. اگرچه ابزارهای به کار رفته از روایی و قابلیت اعتماد قابل قبولی برخوردارند، اما روایی ابزار پژوهش به دقت آزمودنی‌ها در پاسخگویی به مواد آزمون بستگی دارد؛ از این رو، برای رسیدن به همگرایی و یکپارچگی داده‌ها پیشنهاد می‌شود برای سنجش خشم در مراحل گوناگون، افزون بر پرسشنامه‌های خودسنجی، از مصاحبه‌های بالینی نیز استفاده گردد. همچنین به نظر می‌رسد افزایش شمار جلسات آموزش برای یادگیری بهتر مهارت‌ها و تثبیت تغییرات مثبت در شرکت کنندگان می‌تواند سودمند باشد.

^۱. Ireland

منابع

- باستان فر، طه. (۱۳۸۷). اثر بخشی آموزش مدیریت خشم بر میزان آگاهی معلمان دانش آموزان کم توان ذهنی (آهسته گام) و دیرآموز از راهبردهای کنترل خشم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- خدایاری فرد، محمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اکبری زردخانه، سعید؛ و لیاقت، سمیه (۱۳۸۶). گزارش پژوهشی بررسی ویژگی های روان سنجی و هنجاریابی سیاهه ابراز خشم صفت - حالت ۲ اسپیلبرگر در بین دانشجویان. تهران: دانشگاه تهران.
- شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۸۶). آموزش روش حل مسئله به والدین و تأثیر آن بر رفتار کودکان. مجله علوم روان شناختی، دوره ششم، شماره ۲۲، ص ۱۵۰ - ۱۳۴.

- شکوهی یکتا، محسن؛ اکبری زردخانه، سعید و قهوه‌چی، فهیمه (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش حل مسئله، مدیریت خشم بر سبک‌های تربیتی، پرخاشگری و شادکامی مریبان پیش‌دبستانی. *مطالعات روانشناسی بالینی*، سال اول، شماره ۵.
- شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم و اکبری زردخانه، سعید (زیر چاپ). اثربخشی آموزش روش حل مسئله بر روابط خانوادگی و شغلی کارمندان. *پژوهش در روان‌شناسی*.
- شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره و جوادی آسایش، سحرانه. (زیر چاپ). پیگیری تأثیر آموزش‌های شناختی- رفتاری بر کنترل خشم در معلمان دانش‌آموزان کم توان ذهنی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*.
- American Psychological Association. (2004). *Controlling anger-before it controls you* [On-Line]. Available: <http://www.google.com>
- Black, L., & Novaco, R. W. (1993). Treatment of anger with a developmentally disabled man. In R. A. Wells, & V. J. Giannetti (Eds), *Casebook of the brief psychotherapies*. (pp. 143-158). New York: Plenum .
- Comer, J. R. (2001). *Abnormal psychology*. (4th. ed.). New York: Worth.
- Ebbighausen, L. A. (2005). Students advocating against violence initiative: An evaluation of a social cognitive behavioral- based anger management program (Digital Dissertations). Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3206520> .
- Feindler, E.L. & Weisner, S. (2005). Youth anger management treatments for school violence prevention. In S.R. Jimerson, & M.J. Furlong (Eds). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., chapter 23, 353-363. .
- Goldstein, A. P. (2005). Evaluation of effectiveness. In A. P. Goldstein., R. Nensen., B. Daleflod, J. & Kalt, M. (Eds.), *New Perspectives on Aggression Replacement Training*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Hawkins, W., Goodenow, C. (1983). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*. 13, 21-43.
- Howell, D. C. (2010). *Statistical methods for psychology* (5thed.). Pacific Grove, CA: Duxbury.
- Ireland, J. L. (2004) Anger management therapy with teachers. *Aggres Beh.*;30(2):174-85
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child* (2nd ed). London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Jankowski, S. (2005). *The effectiveness of anger management group therapy in the treatment of chemically dependent patients*. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3188693>
- King, N., Lancaster, N., Wynne, G., Nettleton, N., & Davis, R. (1999). Cognitive-behavioral anger management training for adults with mild intellectual disability. *Journal of Behavior Therapy*, 28, 19-22
- Leung, P., & Lam, B. (2003). A survey of American colleges and universities on the conducting of formal courses in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 21, 271-282 .

- Macvaugh, G. S. (2004). Outcomes of court intervention and diversionary programs for domestically violent offenders. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3143323>.
- May, A. M. (2005). Gaining self control: Art therapy for anger management with adolescent male sex offenders. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/1425964>.
- Mazzotta, M. A. (2004). Perceptions about schooling and substance abuse treatment success from court-mandated adolescent males. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3120770>.
- Morton, J. A. (2005). A study to determine the influence of teaching problem solving tools to educationally at-risk high school students. Dissertation Abstracts International Section. A: *Humanities and Social Sciences*, 66(4-A), 1266
- Nomellini, S., & Katz, R. C. (1983). Effects of anger control training on abusive parents. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 57-67
- Parado, S. H. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognitional school achievement, *high ability studies*, 13, 10-17.
- Pellittery, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanism. *Journal of Psychology*, 36, 182-194
- Pimta, O., R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26; 325-346.
- Portner, J. (1997). Violence-prevention program reduces aggressive behavior. *Education Week*, Issue 36
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sadock, B. J, Sadock, V. A. (2007). *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry (10th ed.)*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Sharp, S. R. (2003). Effectiveness of an anger management training program based on Rational Emotive Behavior Theory (REBT) for middle school students with behavior problems. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3107682>.
- Shimazu, A., Okada, Y., Sakamoto, M. (2003). Effects of stress management program for teachers in Japan: a pilot study. *Journal of Occupational Health*, 45, 202-208
- Shure, M. B. & Smith, N. (2001). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem solving program (2nd ed.)*. Champaign, IL: Research Press.
- Simons, A., Shures, P.W; (1995). *Creativity and intelligence*. New York: John Willy.
- Sipsas, H. A. (2000). The student created aggression replacement education program: A cross-generational application. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9990775>.
- Spielberger, C. D., Barker, L. R., Russell, S. F., Crane, R. S., West berry, L. G., Knight, J., & Marks, E. (1999). *The preliminary manual for the state-trait personality inventory*. Unpublished manual, University of South Florida.
- Spielberger, C. D. (1999). *Manual for the State Trait Anger Expression Inventory-2*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. Taylor, J. L., & Novaco, R. W.

- (2005). Anger treatment for people with developmental Disabilities: A theory, evidence and manual based approach. London: John Wiley & Sons, Ltd
- Stillman, A. M. (2005). The effect of anger management and communication training on functional and quality of- life status in fibromyalgia patients. Available on: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3206742> .
- Strenberg, R.J and William, W.M (1997); How to develop student creativity. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 28- 3302.
- Wubbles, T., Levy, V., Berekelmans, M. (1990). Paying attention to relationship. *Educational Leadership*. 57, 7, 52-63.