

اثربخشی آموزش مدیریت خشم و حل مسئله بر سلامت روان و سبک‌های تربیتی مربیان پیش‌دبستانی

محسن شکوهی یکتا^۱، سعید اکبری زردخانه^۲ و خدیجه شاه‌محمدی^۳

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی اثربخشی آموزش کنترل خشم و حل مسئله بر سلامت روان و سبک‌های تربیتی مربیان پیش‌دبستانی بود. نمونه‌گیری به صورت غیرتصادفی بود. گروه نمونه شامل ۳۲ نفر از مربیان زن مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران بودند. مطالعه‌ی حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک‌گروهی است. پس از اعلام آمادگی مربیان برای شرکت در پژوهش، کارگاه‌های آموزشی، هفته‌ای یک بار در بیست و یک جلسه‌ی دو ساعته برگزار شد. بسته‌ی مداخلاتی مورد استفاده شامل دو بخش آموزش حل مسئله و آموزش مدیریت خشم بود. ابزارهای سنجش نیز عبارت بودند از: پرسش‌نامه سلامت روانی-۲۸، سیاهه خشم حالت-صفت و مقیاس روش‌های تربیتی معلمان، قبل از شروع و بعد از اتمام دوره آموزش، مربیان پرسش‌نامه‌های مذکور را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که شرکت مربیان در کارگاه‌ها، به افزایش حل مسئله، کاهش پرخاشگری، افسردگی، اضطراب و استرس آنان منجر شده است و هر دو میانگین بهزیستی و درماندگی روان‌شناختی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار داشتند؛ ولی خرده‌مقیاس‌های خلق و خوی خشمگینانه، کنترل خشم درونی و بیرونی بین دو مرحله تفاوت معنادار نشان ندادند. یافته‌ها مبین آن است که این مداخلات نسبتاً ثمربخش بوده است، هرچند که تغییر ویژگی‌های شخصیتی پایدار نیازمند برنامه‌های طولانی مدت و پیگیری‌های مداوم‌تر است.

واژگان کلیدی: کنترل خشم، روش حل مسئله، سلامت روانی، روش‌های تربیتی

(myekta@ut.ac.ir)

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه تهران

۲. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبایی

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت، دانشگاه تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۳/۲۰

مقدمه

تعلیم و تربیت تلاش، جامعی برای آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی آینده است و آن‌ها را قادر می‌سازد خود را بیشتر شناخته و در برخورد با ناملایمات و چالش‌های زندگی به‌طور مؤثری عمل کنند. به این ترتیب بنیاد زندگی اجتماعی در مدرسه شکل می‌گیرد (لویت، ساکا، رومانلی و هاگود^۱، ۲۰۰۷). معلمان کارآمد با انتقال ارزش‌های اساسی به دانش‌آموزان و بروز رفتارهای نمونه تأثیر قابل ملاحظه‌ای در رشد و تحول کودکان دارند. از ویژگی‌های مهم یک معلم مؤثر، شوق و رغبت به کار، داشتن آرامش و تمأنینه، سازگاری و انعطاف‌پذیری بالا، صمیمیت و شوخ‌طبعی است. این ویژگی‌ها باعث یادگیری بهتر دانش‌آموزان و افزایش انگیزه در آنان می‌شود و شبکه ارتباطی قابل قبولی را در محیط آموزشی فراهم می‌آورد (ساهنک^۲، ۲۰۱۰). مطالعات متعددی بر نقش آموزش مهارت‌های زندگی در پربار نمودن فضای آموزشی تأکید ورزیده‌اند (ونگ^۳، ۲۰۰۹؛ رافضی، ۱۳۸۳؛ محمدی، ۱۳۸۵؛ نویدی، ۱۳۸۵؛ درتاج، مصایی و اسدزاده، ۱۳۸۸؛ و لاکمن، کوی، آندروود و تری^۴، ۱۹۹۳). آموزش مهارت‌های زندگی به معلمان و ارتقای ویژگی‌های شخصیتی مثبت در آنها می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر شخصیت، خلق خو و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذاشته و از این طریق تعلیم و تربیت تسهیل گردد. در سال‌های اخیر توجه خاصی به نقش هیجان‌ات در آموزش شده است و مؤلفان زیادی ارتباط بین انگیزش و هیجان را به‌طور جدی بررسی کرده‌اند (ایموردینو- یانگ و سیلوان^۵، ۲۰۱۰؛ زیمبلاس^۶، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۶، تورنر، می‌یر و اسکویل^۷، ۲۰۰۳). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد

- 1 . Levitt, Saka, Roamanelli & Hoahwood
- 2 . Sahenk
- 3 . Wang
- 4 . Lochman, Coie, Underwood & Terry
- 5 . Immordino & Sylvan
- 6 . Zembylas
- 7 . Turner, Myer & Schwinle

هیجان ارتباط ناگسستی^۱ با زندگی معلمان دارد و ضمن اینکه حالات درونی است، رابطه تنگاتنگی با زندگی اجتماعی آنان دارد. با توجه به اینکه معلمان هر روزه با هیجانات گوناگونی از قبیل خشم، سردرگمی و اضطراب مواجهند و این هیجانات بر نحوه آموزش، ارتباط با دانش‌آموزان و بافت سیاسی مدرسه تأثیر می‌گذارد، لذا مطالعه و تنظیم هیجانات آنان از ضروریات امر آموزش به شمار می‌رود (زیمبلاس، ۲۰۰۴). تنظیم هیجانات و کیفیت رابطه معلم-کودک با تسهیل فرایندهای شناختی و ایجاد رابطه مثبت بین معلم- دانش‌آموز، موجب افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی می‌شود (گرازیانو، ریویس، کن و کالکینز، ۲۰۰۷). شواهد پژوهشی حاکی است معلمان که مستقیماً رفتار کنترل‌گرانه دارند، موجب برانگیختن خشم و اضطراب دانش‌آموزان شده و بی‌انگیزگی ایجاد می‌کنند که این امر به نوبه خود باعث تضعیف درگیری علمی^۳ و افت عملکرد دانش‌آموزان می‌شود (آسر، کاپلان، کانات-مایمون و روث، ۲۰۰۵).

از سوی دیگر، امروزه معلمان در معرض سطح بالای استرس شغلی قرار دارند و نسبت به سایر مشاغل، سطح بالاتر خستگی روانی^۵ را تجربه می‌کنند. تدریس در مدارس ویژه، آنان را نسبت به اختلالات اضطرابی و نیز ناراحتی روان‌شناختی^۶ آسیب‌پذیر می‌سازد. حتی در صورتی که استرس ادراک شده بین معلمان از مشاغل دیگر بیشتر نباشد، با این حال اثرات منفی آن صدمات جبران‌ناپذیری بر زندگی دانش‌آموزان برجای می‌گذارد (فورمن، ۱۹۸۲). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که کنش عاطفی منفی معلمان، با کاهش تفاهم بین معلم-کودک (زیمبلاس، ۲۰۰۶)، اضطراب دانش‌آموز و کاهش پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم دارد (فورمن، ۱۹۸۲). خطر دیگری

-
- 1 . inextricable
 - 2 . Graziano, Reavis, Keane & Calkins
 - 3 . scientific engagement
 - 4 . Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth
 - 5 . mental fatigue
 - 6 . psychological distress
 - 7 . Forman

که جو آموزشی را تهدید می‌کند، فرسودگی شغلی است. این عامل، سلامت دانش‌آموزان، معلمان و کیفیت آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این روی تمرکز بر بافت آموزش و مداخلات روان‌شناختی بر روی معلمان از اولویت‌های سیستم آموزش و پرورش است. این نوع مداخلات به تجارب مثبت معلمان، افزایش اثربخشی آموزش و رضایت شغلی منجر می‌شود (گریسون و آلوارز^۱، ۲۰۰۸).

همچنین شواهد پژوهشی نشان می‌دهد رفتار معلم تأثیر زیادی بر رفتار دانش‌آموزان دارد. روابط ایمن با معلمان می‌تواند روابط نایمن با والدین را در کودکان دلبسته نایمن جبران کند. حتی رابطه‌ی معلم - کودک می‌تواند به‌عنوان یک عامل حمایت‌گر، عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان را بهبود بخشد. اکثر کودکانی که به مراکز تحصیلی ویژه ارجاع داده می‌شوند، با معلمان خود روابط تعارض‌آمیز دارند. از این روی، بهبود توانمندی‌های معلمان می‌تواند از افت تحصیلی کودکان پیشگیری کند (کسرنر^۲، ۲۰۰۰).

همچنین، بی‌کفایتی اجتماعی به‌طور جدی بر سازگاری زندگی افراد تأثیر می‌گذارد. یکی از ویژگی‌های افراد ناسازگار، نارسایی در مهارت‌های حل مسئله است. بسیاری از محققان بر این باورند که شناخت و کاربرد مهارت‌های بین‌فردی حل مسئله از جنبه‌های مهم زندگی و حتی پیش نیاز سلامت روان و سازگاری رفتاری است (هولین^۳، ۲۰۰۴). جاهودا، تراور، پارت و فین^۴ (۲۰۰۵)، نقل از نویدی، (۱۳۸۵) نشان داده‌اند که شیوه‌ی پاسخ‌دهی افراد خشمگین و پرخاشگر ناسازگارانه است. افراد پرخاشگر معمولاً از مهارت‌های سازگارانه حل مسأله برخوردار نیستند و به‌طور تکانشی عمل می‌کنند (نویدی، ۱۳۸۵).

با توجه به اثرات نامطلوب رفتار پرخاشگرانه، محققان در پی یافتن تمهیدات و روش‌هایی برای مهار

-
1. Grayson & Alvarez
 2. Kesner
 3. Hollin
 4. Jahoda, Trower, Part & Finn

پرخاشگری و درمان آن بوده‌اند. از این‌روی، بسیاری از متخصصان علوم رفتاری بر اهمیت آموختن مهارت‌های مدیریت هیجانات تأکید نموده‌اند (هاولی^۱، ۲۰۰۷). امروزه آموزش مدیریت خشم و مهارت حل مسئله از مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی به شمار می‌روند. هدف این‌گونه مداخلات، کاهش هیجانات منفی و برانگیختگی فیزیولوژیکی ناشی از خشم، آگاهی افراد نسبت به خشم و آموزش شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر حل مسئله است. آموزش روش حل مسئله به‌طور مستقیم یا از طریق والدین و معلمان، در کاهش رفتارهای نامناسب کودکان و بهبود رفتارهای اجتماعی آنان مؤثر است (هاولی، ۲۰۰۷؛ کوی، باردمن، داوکینس و جنیفر^۲، ۲۰۰۴).

با توجه به اهمیت سلامت روانی معلمان و نقش مهارت‌های حل مسئله و کنترل هیجانی در تربیت دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش روش تربیتی مبتنی بر حل مسئله و کنترل خشم در معلمان صورت می‌گیرد. انتظار می‌رود پس از پایان مداخله، بهزیستی و توانمندی مربیان افزایش یابد و مسیر رشد و تعالی دانش‌آموزان هموار گردد. بر این اساس فرضیه زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد: آموزش حل مسئله و مدیریت خشم بر سلامت روانی و سبک‌های تربیتی مربیان تأثیر مثبت دارد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: مطالعه‌ی حاضر از نوع شبه‌آزمایشی^۳ با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک‌گروهی است. دلیل استفاده از طرح پژوهش حاضر، وجود امکان تصادفی-سازی اعضای گروه نمونه در گروه‌های مداخلاتی و نبود گروه کنترل بوده است. نمونه‌گیری نیز به‌صورت در دسترس و گروه نمونه شامل ۳۲ نفر از مربیان زن پیش‌دبستانی شهر تهران بود. میانگین سنی این گروه ۲۹/۷۷ با انحراف معیار ۴/۳۹ و میانگین سابقه تدریس آن‌ها در مراکز پیش‌دبستانی

1 . Hawely

2 . Cowie, Boardman, Dawkins & Jennifer

3 . quasi- experimental

۵/۶۸ با انحراف معیار ۳/۲۶ بود؛ ۷۵ درصد متأهل و ۲۵ درصد مجرد؛ به ترتیب ۲۸/۱، ۱۲/۵، ۴۰/۶۰، ۶/۳ و ۱۲/۵ درصد دارای مدرک تحصیلی دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس و دانشجو بودند؛ ۴۳/۹ درصد دارای مدارک تحصیلی مرتبط با روان‌شناسی و علوم تربیتی و ۵۳/۱ درصد غیر مرتبط و وضعیت استخدامی ۸۹/۷ درصد شرکتی و ۶/۹ درصد آزاد و ۳/۴ قراردادی بود. ۳۶/۷ درصد از این افراد در محل کار خود با دختران و ۶۳/۳ درصد با پسران مشغول به کار بودند. در پژوهش حاضر از سه ابزار استفاده شد که ویژگی‌های آنها به شرح زیر است.

مقیاس روش‌های تربیتی معلمان: این مقیاس نسخه بازنگری شده مقیاسی است 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 شامل ۱۲ موقعیت است که در هر موقعیت نحوه‌ی برخورد معلمان با رفتارهای چالش‌برانگیز کودکان بررسی می‌شود. پاسخ‌دهی براساس مقیاس لیکرت ۴ گزینه‌ای (اکثر اوقات = ۴ و هیچ‌وقت = ۱) است که هر گزینه در واقع یکی از روش‌های چهارگانه تعامل با کودک (تنبیه و توییح، توصیه بدون توضیح، پیشنهاد همراه با توضیح و روش حل مسئله) را در موقعیت مورد نظر مطرح می‌کند. نمره‌ی هر خرده‌مقیاس میانگین نمرات گویه‌های مربوط به هر نحوه تعامل است. نمره‌ی بالا در هر روش تعامل، نشانگر استفاده بیشتر از آن روش در تعامل با کودک است. روایی صورتی^۱ نیز طی جلسه مصاحبه گروهی، با جمعی از مربیان پیش‌دبستانی، بررسی شد و پس از انجام اصلاحاتی در این خصوص، پژوهشگران از وجود این نوع روایی هم در ابزار مذکور اطمینان حاصل کردند. روایی محتوایی^۲ این ابزار را چندین متخصص روان‌شناسی و سنجش و اندازه‌گیری مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین روایی تجربی^۳ آن در پژوهش‌های شکوهی یکتا، اکبری زردخانه و قهوه-چی (۱۳۹۰) و شکوهی یکتا، پرند و اکبری زردخانه (زیر چاپ) تأیید شده است. ضریب قابلیت این

1 . face validity

2 . content

3 . empirical

مقیاس با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۹ گزارش شده است.

سیاهه خشم حالت - صفت اسپیلبرگر: اسپیلبرگر^۱ (۱۹۸۰) با در نظر گرفتن تمایز بین دو نوع خشم، سیاهه حالت - صفت خود را معرفی کرد. این سیاهه، یک ابزار مداد و کاغذی است و دارای ۵۷ گویه، شش مقیاس و پنج زیر مقیاس است. به‌طور کلی گویه‌ها به سه بخش تنظیم شده است؛ بخش اول به اندازه‌گیری خشم حالت می‌پردازد که در آن آزمودنی‌ها شدت احساس خود را درجه بندی می‌کنند. این بخش ۱۵ گویه را در بر می‌گیرند و شامل سه خرده مقیاس: احساس خشم^۲، تمایل به بروز کلامی خشم و تمایل به بروز فیزیکی خشم است. بخش دوم، خشم صفت را با دو خرده مقیاس واکنش خشمگینانه^۳ و خلق و خوی خشمگینانه^۴ با ۱۰ گویه اندازه‌گیری می‌کند. بخش سوم، بروز و کنترل خشم را می‌سنجد که در بر گیرنده خرده مقیاس‌های بیان خشم بیرونی^۵ و بیان خشم درونی^۶، مقیاس کنترل خشم درونی^۷، کنترل خشم بیرونی^۸ است. نمره‌ی بالا در هر یک از خرده‌مقیاس‌ها نشانگر بیشتر بودن مشکلات در رابطه با خشم است. آزمودنی‌ها در یک مقیاس ۴ درجه‌ای از «هرگز» (نمره یک) تا «همیشه» (نمره چهار) به این سیاهه پاسخ می‌دهند. 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 است. همسانی درونی بالای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های خشم و ارتباط مثبت آن با سایر مقیاس‌های خشم و خصومت حاکی از

1. Spilberger
2. feeling anger
3. anger reaction
4. anger temperament
5. anger expression out
6. anger expression in
7. anger control in
8. anger control out

روایی مناسب آن است (اسپیلبرگر، ۱۹۹۹؛ خدایاری فرد، لواسانی، اکبری زردخانه و لیاقت، ۱۳۸۶). روایی^۱ و اعتبار^۲ این سیاهه در مطالعات مختلف رضایت بخش بوده است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۶). در مطالعه‌ی حاضر مقیاس‌های خشم صفت، بیان خشم بیرونی و درونی و کنترل خشم بیرونی و درونی مورد استفاده قرار گرفت.

سیاهه سلامت روانی - ۲۸: این سیاهه، ۲۸ آیتم دارد که ویت و ویر^۴ (۱۹۸۳؛ آن را ترجمه‌ی محمدعلی بشارت، ۱۳۸۵) طراحی کرده است. این ابزار دارای دو خرده‌مقیاس است: (۱) بهزیستی روان‌شناختی^۵ و درماندگی روان‌شناختی^۶. پاسخ‌دهی در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) صورت می‌گیرد. نمره‌ی بالا در هر یک از نمره‌های خرده‌مقیاس‌ها نشانگر وضعیت مطلوب و بالابودن بهزیستی و عدم وجود مشکلات روان‌شناختی است. ضریب اعتبار این ابزار با روش بازآزمایی برای آزمودنی‌های به‌هنجار در خرده‌مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و برای آزمودنی‌های دارای اختلال ۰/۷۷ و ۰/۸۲ بوده است. همسانی درونی برای آزمودنی‌های به‌هنجار در پاره‌مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸، و برای آزمودنی‌های دارای اختلال به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۹ گزارش شده است. همبستگی این ابزار با پرسش‌نامه‌ی سلامت عمومی^۷ در خرده‌مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی به ترتیب ۰/۸۵- و ۰/۸۶ بوده که نشان دهنده روایی همزمان این ابزار است (بشارت، ۱۳۸۵).

روش اجرا: پس از اعلام آمادگی مربیان برای شرکت در کارگاه آموزشی، در یک جلسه‌ی

1. validity
2. reliability
- 3 . Mental Health Inventory (MHI- 28)
- 4 . Veit & Ware
- 5 . psychological well being
- 6 . psychological disaster
- 7 . General Health Questionnaire (GHQ)

توجهی که مسئولان کارگاه‌ها برگزار کردند؛ اهداف، نحوه‌ی برگزاری و خلاصه‌ای از عناوین کارگاه‌ها برای این افراد معرفی شد. پس از آن از مریبانی که برای شرکت در کارگاه‌ها تمایل داشتند، ثبت نام به عمل آمد. کارگاه‌ها هفته‌ای یک بار در ۲۱ جلسه‌ی ۲ ساعته برگزار شد. در طی هر جلسه کارگاه، مجریان مجرب و آموزش دیده به آموزش مریبان و حل مشکلات احتمالی ایشان در انجام تمرین‌ها در ارتباط با کودکان می‌پرداختند. قبل از شروع و بعد از اتمام هر کارگاه، مریبان ابزارهای مربوطه را تکمیل کرده‌اند. بسته مداخلاتی مورد استفاده در این پژوهش دربرگیرنده‌ی دو بخش بود:

الف) آموزش حل مسئله: کارگاه تربیت کودک اندیشمند (شور^۱، ۲۰۰۰) برای ارتباط بزرگسالان با کودکان سنین ۴ تا ۷ سال طراحی شده است. هدف نهایی کارگاه افزایش توانمندی شرکت‌کنندگان در مواجهه با مسائل روزمره خانواده از طریق به کارگیری مهارت‌های حل مسئله در تربیت فرزندان است. کارگاه‌ها در ۹ جلسه به صورت یک جلسه دو ساعته در هفته برگزار می‌شود. در هر جلسه شرکت‌کنندگان به صورت گام به گام با روش‌های کارآمد و ناکارآمد برخورد با کودکان آشنا می‌شوند و والدین با استفاده از کتاب تمرینی که به آن‌ها داده می‌شود، روش‌های حل مسئله را در موقعیت‌های فرضی با کودک 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 کودک ارائه می‌شود. همچنین تکالیف با استفاده از موقعیت‌های آشنا که کودک و بزرگسالان معمولاً با آن‌ها در تماس هستند (مثلاً در مهمانی، هنگام تماشای تلویزیون) و در مکان‌های مختلف طراحی شده‌اند (شور و دیجرونیمو^۲، ۲۰۰۱).

در شروع، شرکت‌کنندگان با چهار شیوه‌ی تربیت کودک که در کارگاه به نام چهار پله رفتار تعریف شده‌است، آشنا می‌شوند. در پله‌ی اول، رفتارهای توأم با تنبیه و توبیخ قرار دارد و والدین با

1 . Shure
2 . Digeronimo

لحن دستوری از کودک می‌خواهند که کاری را انجام دهد. برای مثال زمانی که به کودک گفته می‌شود: «تو پسر نامرتبی هستی، وسالت را از اینجا جمع کن» فرد در پله‌ی اول رفتار با کودک قرار دارد. در پله‌ی 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 پله‌ی سوم، بزرگسالان پیشنهادهای خود را همراه با توضیحاتی ارائه می‌دهند. این توضیحات می‌تواند درباره‌ی پیامد کار یا توجه به احساس فرد مقابل باشد، مثلاً «اگر تکالیف را انجام ندهی در کلاس و جلوی همکلاسی‌هایت احساس خجالت خواهی می‌کنی» یا «اگر تکالیف را انجام ندهی ممکن است مربی از تو ناراحت شود». پله‌ی نهایی شامل کارآمدترین روش تربیتی است که با سؤال کردن، کودک را به تفکر وادار می‌دارد. در حین تمرین‌های این مرحله، کودکان با کلماتی آشنا می‌شوند که کلمات تعامل یا حل مسئله نامیده می‌شود 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 دیرومینو، ۲۰۰۱). از کلمات حل مسئله می‌توان هست/نیست، حالا/بعدها، مشابه/متفاوت را نام برد که در راستای آن کودک یاد می‌گیرد که چه چیزی برای چه کاری مناسب هست/نیست، یا اینکه زمان مناسب برای هرچیز متفاوت است. بعد از اینکه این کلمات در موقعیت‌های معمول روزمره با کودک تمرین شدند، پله‌ی چهارم محقق شده‌است. کتاب تمرین این کارگاه آموزشی در برگرفته‌ی تمرین‌هایی است که شرکت‌کنندگان و کودکان باید آن را انجام دهند.

ب) آموزش مدیریت خشم: در این پژوهش از نسخه بازنگری‌شده‌ی برنامه‌ی مداخله‌ای آتش‌بازی^۱ (اسمیت^۲، 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

1 . fireworks

2 . Smith

در مرحله بازننگری، با فرهنگ ایرانی و اسلامی سازگار و در ۱۲ جلسه دو ساعته طراحی شده است، این برنامه شامل سه مؤلفه است: (۱) مفهوم‌سازی: آموزش درباره‌ی ماهیت خشم و چگونگی واکنش افراد به آن. این یادگیری از طریق بحث درباره‌ی 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. تکنیک دیگر شناختی برای کنترل خشم، شیوه‌ی 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 فرا می‌گیرند و تمرین می‌کنند که بتوانند هنگام مواجهه با موقعیت‌های فراخوان خشم به نحو مناسب عمل کنند.

این کارگاه‌ها از مجموعه کارگاه‌های آموزشی یکی از مراکز خدمات روان‌شناسی و مشاوره شهر تهران بوده و اجرای آن توسط متخصصان با سابقه این مرکز صورت گرفته است. مجریان کارگاه‌ها دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری در حوزه‌های روان‌شناسی هستند که آموزش‌های لازم برای برگزاری این کارگاه‌ها را پشت سر گذارده‌اند. لازم به ذکر است که تدوین‌کنندگان این کارگاه‌های آموزشی، متشکل از سه نفر از اساتید متخصص روان‌شناسی دانشگاه تهران بوده‌اند که بر اجرای کارگاه‌ها نیز نظارت لازم را داشته‌اند.

نتایج

یافته‌های حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱

ارائه شده است. یافته‌های این جدول نشان می‌دهند که شرکت در کارگاه‌ها، به افزایش میانگین خرده‌مقیاس حل مسئله و کاهش میانگین دیگر خرده‌مقیاس‌های تربیتی در گروه نمونه منجر شده است. همچنین میانگین کلیه‌ی خرده‌مقیاس‌های مقیاس خشم اسپیلبرگر (غیر از کنترل خشم بیرونی) در مرحله پس از آزمون کاهش یافته است. در ضمن نمره‌های خرده‌مقیاس‌های سیاهه سلامت روان نیز افزایش پیدا کرده است که نشان‌دهنده‌ی بهزیستی و کاهش مشکلات روان‌شناختی در مرحله پس از آزمون است.

به دلیل آنکه ابزارهای مورد استفاده در پژوهش مقوله‌های متفاوت از هم را ارزیابی می‌کند و هر یک از دو یا چند خرده‌مقیاس تشکیل شده است؛ از دو تحلیل مجزای اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ برای آزمون وجود یا عدم وجود تفاوت در بین میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های مراحل پیش و پس از آزمون استفاده شد. به دلیل آن که عامل بین‌گروهی^۲ در پژوهش حاضر حضور ندارد؛ لذا شرط برقراری همگونی واریانس^۳ بین گروه‌ها و تقارن مرکب^۴ که شرط لازم برای انجام تحلیل اندازه‌گیری مکرر است، برقرار است (هومن، ۱۳۸۰). نتایج حاصل از داده‌های پرسش‌نامه روش‌های تربیتی والدین (با چهار خرده‌مقیاس) نشان داد نیمرخ میانگین‌های دو مرحله پیش از آزمون و پس از آزمون تفاوت معناداری از هم دارند ($\eta^2 = 0.74$ و $p < 0.005$ و $df = (4 \text{ و } 28)$ و $F = 19.40$ و $W = 0.27$).

-
- 1 . repeated measure
 - 2 . between subject
 - 3 . homogeneity of variance
 - 4 . compound symmetry

اثربخشی آموزش مدیریت خشم و حل مسئله بر سلامت روان و سبک‌های تربیتی مربیان پیش‌دبستانی

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار خرده‌مقیاس‌های روش‌های تربیتی معلمان، خشم اسپیلبرگر و سیاه سلامت روان گروه نمونه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M
حل مسئله	۱۷/۴۰	۲/۹۸	۱۷/۴۰	۲۶/۱۲
پیشنهاد همراه با توضیح	۲۴/۴۱	۶/۸۱	۲۴/۴۱	۲۲/۰۸
توصیه بدون توضیح	۲۸/۳۳	۶/۶۰	۲۸/۳۳	۲۳/۴۴
تنبيه و توبيخ	۴۱/۱۵	۶/۳۵	۴۱/۱۵	۳۸/۳۱
خلق و خوی خشمگینانه	۷/۴۴	۲/۲۳	۷/۴۴	۶/۷۴
واکنش خشمگینانه	۱۲/۸۰	۳/۰۸	۱۲/۸۰	۱۱/۰۳
بیان خشم بیرونی	۱۵/۵۶	۳	۱۵/۵۶	۱۴/۳۴
بیان خشم درونی	۱۹/۴۴	۴/۱۷	۱۹/۴۴	۱۶/۸۴
کنترل خشم بیرونی	۲۴/۱۰	۴/۳۵	۲۴/۱۰	۲۴/۵۴
کنترل خشم درونی	۲۵/۳۵	۵/۲۳	۲۵/۳۵	۲۵
بهبودی روان‌شناختی	۲۳/۲۴	۷/۴۸	۲۳/۲۴	۲۶/۲۲
درماندگی روان‌شناختی	۲۹/۹۶	۹/۰۸	۲۹/۹۶	۴۳/۸۷

جدول ۲. یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه روش‌های تربیتی

متغیر	SS	df	F	P	η^2
حل مسئله	۱۲۱۶/۹۸	۱	۶۸/۶۵	۰/۰۰۰۵	۰/۶۷
پیشنهاد همراه با توضیح	۸۷/۲۳	۱	۴/۴۰	۰/۰۴	۰/۱۲
توصیه بدون توضیح	۳۸۲/۲۳	۱	۱۷/۶۱	۰/۰۰۰۵	۰/۳۶
تنبيه و توبيخ	۱۲۹/۰۷	۱	۵/۲۳	۰/۰۳	۰/۱۴

بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها^۱ نشان داد نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در کلیه‌ی خرده مقیاس‌ها تفاوت معناداری ($p < 0/05$) دارند (جدول ۲). مقایسه اثربخشی آموزش ارائه‌شده بر اساس شاخص مربع ایتای سهمی در خرده‌مقیاس‌های روش‌های تربیتی نشان می‌دهد بالاترین اندازه اثر آن بر خرده‌مقیاس حل مسئله بوده است.

انجام دادن تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر با داده‌های سیاهه خشم اسپیلبرگر (با شش خرده‌مقیاس) نشان داد نیم‌رخ میانگین‌های دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری دارد ($\eta^2 = 0/58$ و $p < 0/0005$ و $df = (6 \text{ و } 26)$ و $F = 6/02$ و $W = 0/42$).

جدول ۳. خلاصه‌ی یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین خرده مقیاس‌های خشم اسپیلبرگر

متغیر	SS	df	F	P	η^2
خلق و خوی خشمگینانه	۷/۷۴	۱	۳/۵۳	۰/۰۷	۰/۱۰
واکنش خشمگینانه	۵۵/۷۱	۱	۱۴/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲
بیان خشم بیرونی	۲۵/۵۹	۱	۸/۰۲	۰/۰۰۸	۰/۲۱
بیان خشم درونی	۱۰۸/۰۶	۱	۱۵/۳۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۲
کنترل خشم بیرونی	۳/۱۳	۱	۰/۳۰	۰/۵۹	۰/۰۰۹
کنترل خشم درونی	۱/۹۹	۱	۰/۱۸	۰/۶۸	۰/۰۰۶

بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها هم نشان داد که به جز میانگین‌های خرده مقیاس خلق و خوی خشمگینانه، کنترل خشم درونی و بیرونی بقیه میانگین‌های خرده‌مقیاس‌ها در بین این دو مرحله تفاوت معنادار در سطح $p < 0/05$ نشان می‌دند. لازم به ذکر است میانگین خرده مقیاس خلق و خوی خشمگینانه در منطقه‌ی گرایش^۲ ($p < 0/10$) به معناداری قرار دارد (جدول ۳).

1 . between subject effects

2 . trend

در ادامه انجام دادن تحلیل با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر برای سبک‌های سلامت روان (با دو خرده‌مقیاس) نشان داد نیمرخ میانگین خرده‌مقیاس‌های مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری دارند ($\eta^2 = 0/60$ و $p < 0/005$ و $df = (2 \text{ و } 30)$ و $F = 22/06$ و $W = 0/60$).

جدول ۴. خلاصه‌ی یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌های سبک‌های سلامت روان

متغیر	SS	df	F	P	η^2
بهبودی روان‌شناختی	۱۴۲/۸۷	۱	۱۸/۱۸	۰/۰۰۰۵	۰/۳۷
درماندگی روان‌شناختی	۳۰۹۵/۰۴	۱	۳۱/۱۴	۰/۰۰۰۵	۰/۵۰

نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نیز نشان داد هر دو میانگین بهبودی ($\eta^2 = 0/37$ و $P < 0/0005$) و درماندگی روان‌شناختی ($\eta^2 = 0/50$ و $p < 0/0005$ و $df = 1$ و $F = 31/14$) در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ نشان می‌دهد (جدول ۴).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی اثر مداخلات آموزشی مدیریت خشم و حل مسئله بر سلامت روانی مریبان پیش‌دبستانی بود. یافته‌ها نشان داد که شرکت مریبان در کارگاه‌ها، به افزایش حل مسئله، خشم و بهبود سلامت روان آنان منجر شده است. هر دو میانگین بهبودی و درماندگی روان‌شناختی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار داشتند، اما خرده‌مقیاس خلق و خوی خشمگینانه، کنترل خشم درونی و بیرونی بین دو مرحله تفاوت معنادار نداشت. از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات روانی-آموزشی اثر سازنده‌ای بر سلامت روانی مریبان دارد و آنان را در برخورد با مشکلات توانمندتر می‌سازد. پژوهش حاضر در جهت تأیید یافته‌های در تاج، مصایی، اسدزاده (۱۳۸۸)، نویدی (۱۳۸۵)، رافضی (۱۳۸۳)، محمدی (۱۳۸۵) و لاکمن، کوی، آندروود و تری (۱۹۹۳) است. نکته‌ی قابل توجه در مطالعه‌ی حاضر این است که خلق و خوی

خشمگینانه، کنترل خشم درونی و بیرونی در این افراد تغییری نکرده است. عدم تغییر سازه‌های مذکور شاید به این دلیل باشد که این سازه‌ها نسبتاً پایدارند و تغییر آن‌ها نیاز به آموزش و زمان بیشتری دارد. از آن گذشته، واژه خلق و خوی، صفت شخصیتی پایدار را به ذهن متبادر می‌سازد (کلمنتس و بایلی^۱، ۲۰۱۰). بنابراین دور از انتظار نیست که طی چند هفته آموزش، تغییر اساسی نکرده باشد.

با توجه به حساسیت و اهمیت امر خطیر مربیگری، آموزش معلمان و مدیران مدرسه از ضروریات جامعه‌ی سالم به شمار می‌رود. بی‌تردید سلامت روانی دانش‌آموزان از سلامت معلمان جدا نیست. برای بهبود و ارتقای سطح علمی، فرهنگی و روانی دانش‌آموزان و معلمان باید برنامه‌های آموزشی گسترده‌ای تدارک دید. این برنامه‌ها به چند دلیل حائز اهمیت است: نخست اینکه معلمان هر روزه با مسائل و چالش‌های زیادی مواجه هستند؛ و فقدان مهارت‌های زندگی، آنان را در برابر مقتضیات شغلی آسیب پذیر می‌سازد. دوم، از آنجا که رشد علمی و سلامت روان دانش‌آموزان در گرو توانمندی و چاره‌اندیشی مربیان و مدیران مدارس قرار دارد، شایسته است مسئولین و سیاستگذاران امر آموزش توجه خاصی به این حوزه نمایند و برنامه‌های آموزشی خاصی برای مربیان فراهم کنند و در گزینش آن‌ها دقت لازم را به خرج دهند. سوم، کودکان سرمایه‌ی جامعه و مردان و زنان آینده هستند. بنابراین، رشد و پرورش صحیح آن‌ها آینده سالم جوامع را تضمین می‌کند و از صرف هزینه‌های زیاد می‌کاهد (سازمان سلامت جهانی^۲، ۲۰۰۵). به همین دلیل نه تنها وجود مربیان آموزش دیده و دلسوز لازم است بلکه خود دانش‌آموزان نیز به برنامه‌های آموزشی ویژه نظیر مهارت‌های زندگی نیاز دارند (ویست^۳، ۲۰۰۳).

مطالعات نشان می‌دهد که مداخلات روان‌شناختی آموزش روابط اجتماعی، در کاهش

-
- 1 . Celements & Bailey
 - 2 . World Health Organization
 - 3 . Weist

پرخاشگری و سلامت روانی کودکان مؤثر است و عملکرد آنان را بهبود می‌بخشد (لاکمن، کوی، آندروود و تری، ۱۹۹۳). بی‌تردید اهمیت حمایت و راهنمایی کودکان و نوجوانان در جهت زندگی سالم و ایجاد فضای آموزشی امن، اگر مهم‌تر از توانایی‌های تحصیلی نباشد، کمتر نیست؛ هرچند کودکان سالم و شاداب در تحصیل علم نیز موفق‌تر خواهند بود. بنابراین، برنامه ریزی و سرمایه‌گذاری در این زمینه از امور حیاتی آموزش و پرورش است. شواهد محکمی وجود دارد مبنی بر اینکه توانش‌های شخصیتی^۱ قابل آموزشند و نقش مهمی در رشد و تحول مثبت جوانان دارند؛ هم به‌عنوان عامل پیشگیری‌کننده از اختلالات و هم به‌عنوان عامل رشد‌دهنده و تعالی بخش. این توانمندی‌ها از طریق فرزند پروری مناسب، مدارس، برنامه‌های پرورشی جوانان و جوامع سالم به دست می‌آید (پارک^۲، ۲۰۰۴).

با توجه به اینکه بخشی از این مداخلات در زندگی طبیعی صورت نگرفته (مثلاً آموزش حل مسئله با کودکان فرضی) و از گروه نمونه در دسترس استفاده شده است؛ تعمیم‌پذیری نتایج مورد تردید قرار می‌گیرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها در طرح‌های کنترل‌شده و پیچیده‌تر، در معالعات طولی و با نمونه‌های بیشتر و متنوع‌تری از شرکت‌کنندگان صورت گیرد و به جای استفاده از پرسش‌نامه (مبتنی بر خود گزارش‌دهی)، عملکرد مریبان در ارتباط با کودکان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت عنایت بیشتری به این موضوع داشته باشند و با گنجانیدن برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی و پرورش فضایل اخلاقی در مدارس، سلامت عمومی را ارتقاء بخشند.

1 . character strengths

2 . Park

منابع

- بشارت، محمد علی (۱۳۸۵). پایایی و اعتبار مقیاس سلامت روانی. دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد. ۱۳(۱۶)، ۱۱-۱۶.
- خدایاری فرد، محمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اکبری زردخانه، سعید؛ و لیاقت، سمیه (۱۳۸۶). گزارش پژوهشی بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و هنجاریابی سیاه‌هی ابراز خشم صفت - حالت ۲ اسپیلبرگر در بین دانشجویان. تهران: دانشگاه تهران.
- 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، ۱(۵)، ۵۵-۷۱.
- 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 (۱۳۹۱). پیگیری تأثیر آموزش‌های شناختی- رفتاری بر کنترل خشم در معلمان دانش‌آموزان کم توان ذهنی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۲)، ۳۹-۵۱.
- درتاج، فریبرز؛ مصابیی، اسدالله و اسدزاده، حسن (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۴(۱۲)، ۶۲-۷۲.
- رافضی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.
- محمدی، سعید (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر کاهش الگوهای خشم در روابط زوجین. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- نویدی، احد (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مدیریت خشم و تأثیر آن بر سازگاری، خودنظم دهی خشم و سلامت عمومی در نوجوانان ۱۸-۱۵ ساله. رساله‌ی دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری. تهران: پیک فرهنگ.

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictor of poor motivation and engagement in girls and boys. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-314.
- Celements, A. D & Bailey, B. A. (2010). The relationship between temperament and anxiety. *Journal of Health Psychology, 15*(4), 515-525.
- Cowie, H., Boardman, C. H., Dawkins, J., & Jennifer, A. (2004). *Emotional health and well-being : A Practical Guide for Schools*. Paul Chapman Publishing.
- Forman, S. G. (1982). Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. *Journal of School Psychology, 20*, (3), 180-187.
- Grayson, J., & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24* (5), 1349- 1363.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. & Calkins (2007). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology, 4*, 3– 19.
- Hawely, P. H. (2007). Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development, 31*(2), 170-175.
- Immordino-Yang, M. H. & Silvan, L. (2010). Admiration for virtue: Neuroscientific perspectives on a motivating emotion. *Contemporary educational psychology, 35*(2), 110-115.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher Relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133-149.
- Hollin, J. D. (2004). Managing problematic anger: the development of treatment program for personality disordered patient in high security. *International Journal of Forensic Mental Health, 3*(2), 197-210
- Levitt, J.M., Saka, N., Roamanelli, L. H. & Hoagwood, K. (2007). Early identification mental health problem h in schools. *Journal of School Psychology, 45*, 163–191.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. & Terry, R.(1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 1053-1058.
- Park, K. (2004). Character strengths and positive youth development. *The annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*: 40.
- Sahenk, S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4298- 4304.
- Shure, M. B. (2000). *Raising a thinking child workbook*. U.S.A: Henry Holt and company Inc.
- Shure, M. B. & Digeronimo, T. F. (2001). Raising a thinking child workbook: Teaching young children how to resolve everyday conflicts and get along with each others: Book review. *Social Work With Groups, 24*(3-4), 197-201.
- Smith, C. (2004). *Fireworks*. <http://www.ksu.edu/wparent/courses/index.htm>.
- 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
- Spielberger, C.D. (1980). *Preliminary manual for the State-Trait Anger Scale (STAS)*. Tampa, FL: University of South Florida, Human Resources Institute.
- Turner, J.C; Myer, D. K. & Schwinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 375-393.
- Weist, M. D. (2003). Challenges and opportunities in moving toward a public health approach in school mental health. *Journal of School Psychology*, 41(5), 77-82.
- World Health Organization. (2005). *Mental Health Policy and Service Guidance*.
- Wang Y. (2009). *The Effect of emotion education in Life-Education Multimedia Program with Elementary School Senior Students*. Thesis for master degree in education. Institute of Life and Death Studies.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 185-201.
- Zembylas, M. (2006). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.

The effects of using problem solving and anger management package on mental health and teaching style of preschool teachers

M. Shokoohi-Yekta¹, S. Akbari Zardkhaneh² & Kh. Shahmohammadi³

Abstract

The aim of the present study was to investigate effectiveness of anger control and problem solving training on mental health and teaching style of pre-school teachers. The sample included 32 female teachers of pre-school centers in Tehran. The design of the study is quasi-experimental with single group pre-test and pos-test design. Training workshops were held once a week for 21 sessions and every session lasted for two-hours. The intervention package used in this study included two parts: teaching problem solving and anger management training. Assessment tools included Mental Health Inventory- 28, State- Trait Anger Expression Inventory, and Teaching Style. Before and after workshops, questionnaires were completed by the teachers. Results showed that teachers participation in the workshops lead to the increase of their scores on problem solving, and decrease on aggression, depression, anxiety and stress. Both means of well-being and psychological distress factors in pre-test and pos-test stages showed significant differences, however, subscales of anger temperament, anger control-in, and anger control-out between the two stages showed no significant differences. The results revealed that the intervention package was effective, though permanent changes of personality characteristics need more time and effort.

Keywords: anger control, problem solving method, mental hygiene, teaching strategies

1 . Corresponding Author: Associatd professor of Tehran university (myekta@ut.ac.ir)

2 . Student of ph.D, Alame Tabatabaee university

3 . Student of ph.D, Tehran university