

Effectiveness of Training Anger Management According to Cognitive Approach on the Impulsivity in Bully Male Students

Eghbal Zarei*

Maryam Mobbasser**

Shiringol Karimpour***

Introduction

Bullying represents one of the most harmful and aggressive forms of misconduct, prevalent in many school environments. This behavior can have lasting and detrimental effects on both the individual being bullied and the bully themselves, contributing to a range of psychological issues, emotional distress, and even physical harm. Within the school context, bullying is a persistent issue that significantly impacts students' lives, shaping their experiences and influencing their mental well-being and academic performance. Bullying can take on multiple forms, encompassing verbal and physical aggression, threats, ridicule, and coercion. It often includes direct harassment, verbal abuse, and hostile behaviors intended to intimidate, isolate, or demean others. This behavior can also manifest in subtler forms, such as threatening body language or expressions that convey contempt or hostility. Through these varied behaviors, bullying not only disrupts the victim's sense of safety and self-worth but can also affect the overall school climate, leading to a hostile environment that impacts all students. The significance of addressing bullying is critical, as unchecked bullying can lead to a cycle of aggression and retaliation that escalates the intensity of the misconduct over time. Research has shown that bullying not only leads to psychological harm in victims—such as anxiety, depression, and decreased self-esteem—but can also reinforce negative behaviors in bullies, increasing their likelihood of engaging in other forms of delinquent or antisocial behavior.

* PhD in Psychology, Associate Professor, Hormozgan University, Bandar Abbas Branch, Bandar Abbas, Iran. *Corresponding Author:* eghbalezarei.2010@yahoo.com

** Ma of General Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Ira.

*** PhD Student in Health Psychology, Kish International Branch, Kish, Iran.

In response to this pervasive issue, the current study aimed to evaluate the effectiveness of anger management training based on cognitive approaches in reducing impulsivity among male bully students. By addressing impulsivity, a known predictor of aggressive and bullying behaviors, this intervention seeks to equip students with cognitive tools to recognize, regulate, and redirect their anger in healthier, less destructive ways. This approach focuses on helping bully students develop skills in self-awareness, emotional regulation, and constructive communication, ultimately fostering a shift toward more prosocial behavior.

Method

This study utilized a quasi-experimental design, incorporating pretest, posttest, a control group, and a two-month follow-up to assess the effectiveness of cognitive-based anger management training on reducing impulsivity in male bully students. The statistical population included male bully students enrolled in the first year of high school in Bandar Abbas during the 2019-2020 academic year. Through purposive sampling, 30 male students exhibiting bullying behaviors were selected and then randomly assigned to either the experimental or control group, with each group initially containing 15 students.

The experimental group participated in eight intervention sessions, each lasting 75 minutes, over the course of one month. These sessions focused on anger management techniques based on the cognitive approach as outlined by Shokouhi Yekta and Kakabaraei (2017). However, during the study, 2 students from the experimental group and 3 from the control group discontinued participation, leaving a final sample of 25 students—13 in the experimental group and 12 in the control group.

The study employed two primary assessment tools: the Illinois Bullying Scale (IBS), developed by Espelage and Holt (2001), to measure bullying behavior, and the Barratt Impulsivity Scale (BIS), established by Barratt, Stanford, Kent, and Felthous (2004), to assess impulsivity levels. Data collected from these tools were analyzed using Mixed ANOVA in SPSS-23 software, a statistical method chosen due to the study's structure, which involved two groups (experimental and control) and three measurement points (pretest, posttest, and follow-up). This approach allowed for a comprehensive examination of the intervention's short- and long-term effects on impulsivity in bully students.

Results

The results demonstrated that cognitive-based anger management training had a significant impact on reducing impulsivity among male bully

students ($p < 0.001$). Descriptive findings further revealed a decrease in mean impulsivity scores and its specific dimensions among students who exhibited bullying behaviors. Importantly, these reductions were sustained during the two-month follow-up period, indicating that the intervention's effects persisted over time. Consequently, the bullying behaviors of these students did not revert to pre-intervention levels, suggesting that cognitive-based anger management may be an effective long-term strategy for mitigating impulsive tendencies and associated aggressive behaviors in bullying students.

Conclusion

The findings of this study suggest that cognitive-behavioral anger management training is an effective method for reducing impulsivity in male students who engage in bullying behaviors. By focusing on key areas such as anger management skills, practical techniques, and cognitive self-instruction, this approach enables students to manage their anger more constructively. Specifically, cognitive-behavioral training helps bullying students recognize and understand the thoughts and emotions related to anger and bullying, increases their tolerance for anger-provoking situations, and raises their awareness of related physiological changes.

This training encourages students to improve social cognition through techniques like relaxation exercises, positive self-talk, and assertiveness skills. As a result, they experience a reduction in impulsive behaviors, which also decreases their tendency to engage in bullying. Moreover, cognitive-based anger management training equips students with alternative ways to express emotions, fostering more adaptive and non-aggressive forms of self-expression. This approach teaches effective coping strategies, students who undergo this training are less likely to exhibit anger, irritability, and impulsive aggression.

Keywords: Cognitive-based anger management training, impulsivity, male bully students

Acknowledgments: The authors would like to thank all those who have contributed to the completion of this research through critique and consultation

Conflicts of interest: The authors declare that there is no conflict of interest in this article

Funding: This article has not received financial support.

اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر

اقبال زارعی*

مریم مبصر**

شیرین گل کریم‌پور***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر انجام گرفت. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر قلدر دوره اول متوسطه شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز پسر قلدر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ دانش‌آموز). گروه آزمایشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی را طی یک ماه در ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در این بین در گروه آزمایشی ۲ نفر و در گروه گواه گواه نیز ۳ نفر ریزش داشتند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس قلدری ایلی‌نویز (IBS) و پرسشنامه تکانشگری بارت (BIS) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر تأثیر معنی‌داری دارد ($p < 0.01$). بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری با تمرکز بر

* دکتری روان‌شناسی، دانشیار دانشگاه هرمزگان، واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران. ایران (نویسنده مسئول)

Eghbalzareei2010@yahoo.com

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.

*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت، واحد بین‌الملل کیش، کیش، ایران.

مهارت‌های مدیریت خشم، راهکارهای عملی مدیریت خشم و خودآموزی شناختی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت کاهش تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر مورد استفاده گیرد.

کلید واژگان: آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی، تکانشگری، دانش‌آموزان پسر قلدر

مقدمه

رایج‌ترین شکل خشونت در محیط مدرسه قلدری (bullying) است که اغلب به عنوان سوءاستفاده سیستماتیک از قدرت تعریف می‌شود و در سراسر جهان به عنوان یک مشکل جدی و پیچیده شناخته می‌شود (Mishna et al., 2020) که می‌تواند باعث چالش‌ها و مسائل و صدمات فیزیکی و روانی شود (Capper et al., 2020). قلدری ممکن است شامل حملات کلامی و فیزیکی، تهدید، تمسخر یا اجبار کلامی، آزار و انتقاد، رفتار توهین‌آمیز، و حالات چهره باشد (Li et al., 2020). قلدری یک حالت پرخاشگری است و در یک طبقه‌بندی کلی، قلدری می‌تواند به دو شکل مستقیم (فیزیکی و آشکار) و غیرمستقیم (انزوای اجتماعی و طرد عمدی از فعالیت‌ها) باشد (Ba et al., 2019). بنابراین، سه ویژگی اصلی تسلط و برتری همسالان، آسیب و تکرار را می‌توان به عنوان معیارهای ضروری برای قلدری تشخیص داد (Chen, 2018). این پدیده در پسران بیشتر از دختران رخ می‌دهد (Aminian dehkordi et al., 2021) و نیاز به مداخله روانی در پسران بیشتر احساس می‌شود (Kubiszewski et al., 2015). قلدری در مدرسه می‌تواند منجر به آسیب روانی در بزرگسالی شود. گزارش شده است که ۴۶ درصد از افرادی که در مدرسه مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند اثرات طولانی مدتی بر کاهش عزت‌نفس و خودپنداره دارند (Iwanaga et al., 2018). افزایش استرس و افسردگی، اضطراب، خجالت و مشکلات گفتاری نیز در این افراد مشهود است (Zhang et al., 2019). با این حال، نتایج مطالعه Esposito et al. (2019) نشان داده است که قربانی قلدری در مدرسه به شدت با افکار خودکشی در نوجوانان مرتبط است. این فرآیند به وضوح لزوم توجه به پدیده قلدری و دانش‌آموزان قربانی را نشان می‌دهد.

دانش‌آموزان قلدر به دلیل عدم کنترل رفتاری و عاطفی و بازداری پاسخ، تکانشگری (impulsivity) بالایی از خود نشان می‌دهند (Walters & Espelage, 2017). تکانشگری یکی

از سازه‌های مهم در علوم رفتاری، شخصیتی و آسیب‌پذیری روانی است و به اعمالی گفته می‌شود که به‌طور ناپخته و خطرناک و نامتناسب با موقعیت بیان می‌شود. علاوه بر این، تکانشگری به عنوان عمل مخرب، عدم تمرکز بر فعالیت در حال وقوع و فقدان برنامه‌ریزی و تفکر به شمار می‌رود که ممکن است سبب ایجاد آسیب برای خود و دیگران شود (Pivarunas & Conner, 2015). رفتارهای تکانشگری تسریع‌شده فاقد پشتیبانی فکری است و ممکن است در پاسخ به یک محرک ذهنی یا عینی برای دستیابی به پاداش یا لذتی باشد که بر زندگی روزمره و تعاملات فرد تأثیر می‌گذارد (Wang et al., 2019). طبق گفته (Heinz et al., 2015)، چهار بُعد شخصیتی مرتبط با ابعاد مختلف رفتارهای تکانشی عبارتند از: ۱- فوریت: مشکل در مقاومت در برابر تکانه‌های قوی و تمایل به انجام بی‌پروا در طول تجارب عاطفی منفی یا مثبت؛ ۲- فقدان برنامه‌ریزی: تمایل به اقدام فوری به جای اقدام با تفکر و برنامه‌ریزی دقیق؛ ۳- عدم ثبات: مشکل در حفظ توجه به عملکرد کار و عدم تحمل خستگی؛ و ۴- هیجان: تمایل به جستجوی هیجان و ماجراجویی.

برای کاهش رفتارهای تکانشی و قلدرانه دانش‌آموزان قلدر از روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی استفاده شده است. یکی از پرکاربردترین روش‌ها آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری (anger management based on cognitive-behavioral approach) است. با توجه به اثرگذاری راهبردهای شناختی تنظیم هیجان بر هیجان‌های منفی مانند خشم، مداخلات روانشناختی مانند مدیریت خشم، برای کنترل خشم و پرخاشگری ضروری به نظر می‌رسد (Mahmoodi et al., 2016). نتایج پژوهش‌های قبلی اثربخشی این روش آموزشی را تأیید کرده است. بنا به تحقیق (Hasanvand Amozadeh et al., 2014) اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر اضطراب اجتماعی و مهارت‌های خودتنظیمی خشم در پسران دبیرستانی مضطرب اجتماعی؛ (Shokoohi-Yekta and Kakabaraee, 2018) تأثیر آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری بر مشکلات رفتاری دختران نوجوان؛ (Shokoohi-Yekta and Kakabaraee, 2017) تأثیر آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری بر کاهش خشم دختران؛ (Badpa et al., 2019) اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مدیریت خشم بر کنترل خشم دانش‌آموزان پسر؛ (Bahamin et

al. (2018). اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر؛ Ahrari and Shahabizadeh (2020) اثربخشی درمان شناختی- رفتاری مدیریت خشم مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان پسر مورد آزمایش و تأیید قرار دادند. علاوه بر این (2020)؛ Khankosh et al. و (2020) Shahmohammadi and Gorji و Hosseinezhad et al. (2020) نیز گزارش داده‌اند که آموزش مدیریت خشم می‌تواند پرخاشگری را در کودکان و نوجوانان کاهش دهد.

در مطالعات خارجی، Rose (2010) نیز اثربخشی مداخله شناختی-رفتاری را بر خشم دانش‌آموزان پسر ارزیابی کرد. (2020) Bui et al. اثربخشی مداخله شناختی-رفتاری بر مشکلات مربوط به خشم در دانش‌آموزان پسر. (2019) Lynn et al. اثربخشی مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری را بر قضاوت‌های ادراک دانش‌آموزان پرخاشگر و قلدر بررسی و تأیید کرد. آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری مدیریت خشم بر تکنیک‌های بازسازی شناختی بک، تکنیک‌های عقلانی-هیجانی الیس، آموزش ابراز وجود، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش تمدد اعصاب یا کاهش استرس و حساسیت‌زدایی منظم تأکید دارد (Shokoohi-Yekta & Kakabaraee, 2018). مداخلات مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری سه هدف اصلی را دنبال می‌کند: کمک به مراجع برای جلوگیری از تشدید غیرضروری و ابراز خشم. ارتقای مهارت‌های بیان معتدل خشم و جرئت‌ورزی در حین مهارگری تخلیه شدید افکار و رفتار پرخاشگرانه و یادگیری مهارت‌های حل تعارض بین فردی (Fabiansson & Denson, 2016). این برنامه به عنوان شکلی از روش‌های شناختی- رفتاری، باورها و بازخوردهای نادرست را به چالش می‌کشد و با آموزش تکنیک‌های مقابله عادی، گفتگوی درونی و راهبردهای حل مسئله، صمیمیت را در روابط بین فردی و ارتباط مثبت و مؤثر را برای نوجوانان افزایش می‌دهد (Shokoohi-Yekta & Kakabaraee, 2017).

در باب ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که قلدری پیامدهای نامطلوب فراوانی را برای دانش‌آموزان ایجاد کرده که این روند می‌تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آنها را با مشکلات جدی مواجه ساخته و زندگی اجتماعی و شغلی آینده آنها را به تباهی بکشاند و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری را به دنبال داشته باشد (Zhang et al.,

(2019). توجه به این فرایند ضرورت انجام مداخله مناسب را برای دانش‌آموزان قلدر برجسته می‌سازد؛ چنانکه بر اساس نتایج پژوهش‌های پیشین، پدیده قلدری در دانش‌آموزان پسر رو به رشد بوده که ضروری است با به کارگیری روش‌های درمانی مناسب نسبت به کاهش علائم این پدیده و آسیب‌های روان‌شناختی و هیجانی همراه با آن مبادرت شود (Kubiszewski et al., 2015). چرا که مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل شده و به مرور می‌تواند دانش‌آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. جنبه نوآوری این پژوهش را نیز می‌توان 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 دانش‌آموزان پسر قلدری به‌کار گرفته نشده است که انجام پژوهش حاضر می‌تواند به غنای نظری این مداخله نیز یاری رساند. بر اساس مطالب ذکر شده پژوهش حاضر در پی پاسخ آن است تا اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تکانشگری دانش‌آموزان قلدر را مورد آزمون قرار دهد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر قلدر شاغل در مقطع متوسطه اول شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که با مراجعه به ۷ مدرسه راهنمایی پسرانه شهر بندرعباس، مقیاس قلدری در بین دانش‌آموزان این مدارس توزیع شد. در مجموع ۱۵۲۳ دانش‌آموز در ۴۳ کلاس در این مدارس حضور داشتند. مقیاس قلدری پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در مرحله بعد پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده نمره‌گذاری شد و ۶۳ دانش‌آموز با مقیاس قلدری (نمره‌های بالای ۶۰) به این اختلال رفتاری تشخیص داده شدند. پس از این مرحله، ۶۳ دانش‌آموز منتخب تحت مصاحبه بالینی قرار گرفتند که در این مصاحبه ۴۲ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری را دریافت کردند. سپس از بین این ۴۲ دانش‌آموز، ۳۰ دانش‌آموز به‌طور تصادفی انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (۱۵)

دانش‌آموز در گروه آزمایشی و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه) قرار گرفتند. گروه آزمایشی مداخله کنترل خشم بر اساس رویکرد شناختی- رفتاری را دریافت کردند. اما گروه گواه در طول مطالعه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن و تعیین اندازه اثر با توجه به $\alpha=0/05$ ، $\beta=0/05$ و $\beta=0/8$ با توجه به اندازه اثرات پیشینه تحقیق (Kline et al., 2001) در هر دو گروه ۳۰ نفر (در هر گروه ۱۵ نفر) محاسبه شد. این در حالی است که ۲ نفر در گروه آزمایشی و ۳ نفر در گروه گواه دچار ریزش شدند. بر این اساس حجم نمونه نهایی ۲۵ دانش‌آموز (۱۳ دانش‌آموز در گروه آزمایشی و ۱۲ دانش‌آموز در گروه گواه) بود. معیارهای ورود شامل جنسیت مرد، حضور در دبیرستان (دارای سن ۱۲ تا ۱۶ سال)، کسب نمره بالاتر از نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالای ۶۰)، تمایل به شرکت در مطالعه بود. همچنین ملاک ترک پژوهش، داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرآیند تحقیق و وقوع حادثه ناخواسته بوده است. یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش دارای سن ۱۲ تا ۱۶ سال بودند که در گروه آزمایش میانگین سنی $13/24 \pm 2/24$ و در گروه گواه $14/11 \pm 2/39$ سال بود. علاوه بر این، دانش‌آموزان در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم مشغول به تحصیل بودند که بیشترین فراوانی در گروه آزمایشی مربوط به پایه هشتم و در گروه گواه ۵۳/۸۴ درصد) و در گروه گواه مربوط به پایه نهم (۴۱/۶۶ درصد) بود.

ابزار سنجش

مقیاس قلدری ایلینویز (Illinois Bullying Scale): مقیاس قلدری ایلینوی توسط Espelage and Holt (2001) ایجاد شد. مقیاس قلدری ایلینویز ۱۸ ماده و ۳ خرده‌مقیاس قلدری (ماده‌های ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، تعارض (ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۷) و قربانی (ماده‌های ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و امتیازدهی آن بر اساس طیف پنج گزینه‌ای از نوع لیکرت است (از ۱= هرگز تا ۵= بیشتر اوقات). نمره‌های مقیاس قلدری ایلینویز از ۱۸ تا ۹۰ متغیر است. نمره بالاتر نشان‌دهنده قلدری بیشتر دانش‌آموزان است. لازم به ذکر است که نمره برش این پرسشنامه ۶۰ است، به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزی نمره بالاتر از ۶۰ را کسب کند، قلدر

محسوب می‌شود (Espelage & Holt, 2001). (Espelage and Holt (2001) برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۸ و قربانی ۰/۸۳ بدست آمد. این محققین روایی محتوایی پرسشنامه را نیز ۰/۶۵ گزارش کردند. این مقیاس در ایران توسط Akbari Baloutbangan and Tlepasand (2015) استانداردسازی شد و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷، قلدری ۰/۷۱، نزاع ۰/۷۶ و قربانی ۰/۸۱ بدست آمد. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قلدری، تعارض، قربانی و نمره کل به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۸۱ و ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه تکانشگری بارت (Barratt Impulsiveness Scale): پرسشنامه تکانشگری توسط Barratt et al. در سال ۲۰۰۴ تهیه شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ ماده و سه عامل تکانشگری شناختی (ماده‌های ۴، ۷، ۱۶، ۲۷، ۲۹)، تکانشگری حرکتی (ماده‌های ۲، ۳، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸) و بی‌برنامگی (ماده‌های ۱، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۹، ۲۲، ۳۰) است. ماده‌ها در چهار گزینه (از نادر: نمره ۱ تا همیشه: نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شوند و کمترین و بالاترین نمره به ترتیب ۳۰ و ۱۲۰ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده تکانشگری بیشتر است. مطالعات نشان داده است که پرسشنامه تکانشگری Barratt et al. (Cited by Ekhtiari et al. 2008) با پرسشنامه تکانشگری آیزینگ همبستگی بالایی دارد، به طوری که ساختار هر دو پرسشنامه ابعاد تصمیم‌گیری سریع را نشان می‌دهد. (Naderi and Haghshenas (2009) در پژوهشی برای اولین بار در ایران پرسشنامه تکانشگری بارت را با محاسبه همبستگی آن با مقیاس احساسات زاکرمن در جامعه دانشجویی اعتبارسنجی کردند. ضریب همبستگی ($r=0/28$ و $P<0/005$) و ضرایب پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و به روش نصف کردن ۰/۶۰ بود (Ekhtiari et al. 2008). پایایی این پرسشنامه روی یک گروه معنادار مناسب و سالم و خرده‌مقیاس‌های آن همبستگی قابل قبولی داشت (Ekhtiari et al., 2008). در پژوهش Jalali Dehkordi and Aghababaei (2013) پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ روی نمونه ۳۵ نمونه‌ای ۰/۷۳ به دست آمد و روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، همان ۳ عامل را با بار عاملی مناسب نشان داد (بین ۰/۲۸ تا ۰/۴۱ بود). Barratt et al.

(2004) پایایی را برای نمره کل از ۰/۷۶ تا ۰/۸۳ گزارش کردند. همچنین این محققین روایی محتوایی این پرسشنامه را مطلوب و ۰/۸۴ محاسبه کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۸۲ و برای نمره کل پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش بندرعباس و مراجعه به ۷ مدرسه متوسطه اول پسرانه، ۱۵۲۳ مقیاس قلدری در ۴۳ کلاس توزیع شد. در مرحله بعد با توجه به نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالای ۶۰) و انجام مصاحبه بالینی، ۴۲ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری را دریافت کردند. سپس از بین این ۴۲ دانش‌آموز، ۳۰ دانش‌آموز به‌طور تصادفی انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایشی ۸ جلسه مداخلات آموزشی مرتبط با آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی- رفتاری به مدت دو ماه و به صورت هفتگی ۹۰ دقیقه دریافت کردند. این در حالی است که ۲ نفر در گروه آزمایش و ۳ نفر در گروه گواه دچار ریزش شدند. بر این اساس حجم نمونه نهایی ۲۵ دانش‌آموز (۱۳ دانش‌آموز در گروه آزمایشی و ۱۲ دانش‌آموز در گروه گواه) بود. به منظور رعایت اخلاق پژوهشی، رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله اخذ و تمامی مراحل مداخله اطلاع‌رسانی شد. همچنین به گروه گواه اطمینان داده شد که پس از تکمیل فرآیند تحقیق، این مداخلات را دریافت خواهند کرد. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند و نیازی به نام بردن نخواهد بود. در پژوهش حاضر از پروتکل آموزشی مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی- رفتاری استفاده شده است که روایی محتوایی آن برای دانش‌آموزان پرخاشگر در پژوهش Shokoohi-Yekta and Kakabaraee (2017) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است.

در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون Shapiro-Wilk برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، آزمون لوین

برای بررسی برابری واریانس‌ها (بهینه)، برای بررسی فرضیه کروییت داده‌ها از تحلیل مولجلی (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و برای آزمون فرضیه تحقیق از تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

Table 1.
Intervention related to anger management training based on cognitive-behavioral approach

جلسه	هدف	شرح جلسه
اول	شناخت انواع هیجان‌ها، 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 مؤثر بر بروز، تقویت و تثبیت آن	در این جلسه اطلاعاتی در مورد خشم و ابعاد آن ارائه گردید، همچنین تجربیات افراد در آگاهی از منشاء 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 پنجم ششم	آشنایی با مراحل بروز خشم مهارت‌های مدیریت خشم راهکارهای عملی مدیریت خشم	استفاده از شناخت مراحل بروز خشم به منظور کنترل سلسله‌مراتبی خشم عملیاتی‌سازی مفهوم خشم و انتخاب راه‌حل‌های مناسب برای مدیریت آن 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 سلسله مراتبی خشم و جمع‌بندی	مدیریت خشم در موقعیت‌های برانگیزاننده خشم و حصول اطمینان از درک مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه گردید. نتایج ارائه شده در جدول ۲ حاکی از آن است که آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی توانسته منجر به تغییر در میانگین نمره‌های تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شود. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس آمیخته،

پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیروویلیک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیر تکانشگری در گروه‌های آزمایشی و گواه برقرار است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گروه گواه در متغیر وابسته تکانشگری (معنی‌دار نبوده است) ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیر تکانشگری رعایت شده است ($p > 0/05$).

Table 2.

Mean and standard deviation of impulsivity in experimental and control groups

Variables	Groups	Pre test		Post test		follow		
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
Total impulsivity score	Experimental	60.76	8.34	49.30	7.72	52.69	8.56	
	Control	61.25	7.94	62.58	7.12	61.75	7.73	
Dimensions of impulsivity	Cognitive impulsivity	Experimental	12.38	3.29	9.92	2.38	10.69	2.37
		Control	12.41	2.15	12.91	2.64	12.91	3.06
	Motor impulsivity	Experimental	24.46	5.26	19.46	5.04	21.15	5.59
		Control	24	4.93	24.50	4.98	23.91	4.87
	Disorganization	Experimental	23.92	4.46	19.92	5.21	20.84	5.03
		Control	24.83	3.92	25.16	3.51	24.91	4.77

جهت بررسی تغییرات ابعاد تکانشگری (تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی) از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد.

Table 3.

Results of multivariate mixed analysis of variance to investigate changes in impulsivity dimensions

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig
Pillais Trace	0.60	16.65	3	21	0.0001
Wilks Lambda	0.39	16.65	3	21	
Hottelings Trace	1.51	16.65	3	21	
Roys Largest Root	1.51	16.65	3	21	

با توجه به معنی‌داری آزمون واریانس آمیخته این نتیجه حاصل می‌گردد که باید حداقل در یکی از ابعاد تکانشگری (تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی) بین دو گروه آزمایشی و گواه در اثر ارائه آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی تفاوت معنی‌دار وجود داشته باشد. جهت بررسی این نکته که معنی‌داری مشاهده شده در کدام یک از ابعاد تکانشگری (تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی) است، به بررسی تحلیل واریانس آمیخته تک‌متغیری پرداخته شد.

Table 4.
Mixed analysis of variance to investigate changes in impulsivity dimensions

Variables		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig	Partial Eta Squared
Cognitive impulsivity	Factor	12.19	2	6.09	10.47	0.001	0.31
	group	57.33	1	57.33	10.13	0.001	0.30
	Factor × group	29.47	2	14.73	25.32	0.0001	0.49
Motor impulsivity	factor	68.59	2	34.29	15.75	0.0001	0.36
	group	112.05	1	112.05	11.50	0.001	0.32
	Factor × group	95.31	2	47.65	21.89	0.0001	0.48
Disorganization	factor	47.54	2	23.77	16.94	0.0001	0.42
	group	217.43	1	217.43	13.94	0.0004	0.35
	Factor × group	62.69	2	31.34	22.33	0.0001	0.48
impulsivity	Factor	346.32	2	173.16	34.60	0.0001	0.58
	Group	1082.60	1	1082.60	18.56	0.0001	0.36
	Factor × group	530.53	2	265.26	53.01	0.0001	0.62

با توجه به جدول ۴ تأثیر عامل عضویت گروهی (آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی) بر نمره‌های تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر معنی‌دار است ($p < 0.001$). اندازه اثر نشان می‌دهد عضویت گروهی (شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی) ۳۶ درصد از تفاوت در نمرات تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر را تبیین می‌کند. همچنین نتایج بیان‌گر آن است که اثر متقابل نوع درمان و عامل زمان هم بر نمره‌های تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر معنی‌دار است ($p < 0.001$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود نوع درمان دریافتی در مراحل مختلف ارزیابی هم بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر به میزان ۶۲ درصد تأثیر معنی‌دار داشته است. همچنین جدول ۴ نشان می‌دهد تأثیر عامل عضویت گروهی (آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی) بر نمره‌های تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی

دانش‌آموزان پسر قلدر معنی‌دار است ($p < 0/001$). اندازه اثر نشان می‌دهد عضویت گروهی (شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی) به ترتیب ۳۰، ۳۲ و ۳۵ درصد از تفاوت در نمره‌های تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی دانش‌آموزان پسر قلدر را تبیین می‌کند. همچنین نتایج بیان‌گر آن است که اثر متقابل نوع درمان و عامل زمان هم بر نمرات تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی دانش‌آموزان پسر قلدر معنی‌دار است ($p < 0/001$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود نوع درمان دریافتی در مراحل مختلف ارزیابی هم بر تکانشگری شناختی، تکانشگری حرکتی و بی‌برنامگی دانش‌آموزان پسر قلدر به ترتیب به میزان ۴۹، ۴۸ و ۴۸ درصد تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر تأثیر معنی‌داری داشته و توانسته است کاهش تکانشگری و ابعاد آن را در این دانش‌آموزان بهبود بخشد. یافته حاضر بر اساس نتایج Hasanvand Amozadeh et al. (2014) در مورد اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر اضطراب اجتماعی و مهارت‌های خودتنظیمی خشم در پسران دبیرستانی؛ یافته‌های Shokoohi-Yekta and Kakabaraee (2017) در مورد تأثیر آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی- رفتاری بر مشکلات رفتاری دختران نوجوان؛ با گزارش Shokoohi-Yekta and Kakabaraee (2018) مبنی بر تأثیر آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی- رفتاری بر کاهش خشم دختران؛ یافته‌های Badpa et al. (2019) بر اثربخشی درمان شناختی- رفتاری مبتنی بر ذهن‌آگاهی با تمرکز بر مدیریت خشم بر کنترل خشم دانش‌آموزان پسر؛ با نتایج Bahamin et al. (2018) بر اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر؛ با گزارش Ahrari and Shahabizadeh (2020) در مورد اثربخشی درمان شناختی- رفتاری مدیریت خشم مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان پسر؛ طبق نظر Rose (2010) در مورد اثربخشی مداخله شناختی- رفتاری

بر خشم دانش‌آموزان پسر؛ نتایج مطالعه (Bui et al., 2020) در مورد تأثیر مداخله شناختی- رفتاری بر مشکلات مربوط به خشم در دانش‌آموزان پسر و نتایج (Lynn et al., 2019) بر اثربخشی رویکرد شناختی- رفتاری مبتنی بر خشم بر ادراک دانش‌آموزان پرخاشگر و قلدر ثابت بود. علاوه بر این (Khankosh et al., 2020)؛ (Shahmohammadi and Gorji, 2020) و (Hosseinnezhad et al., 2020) نیز گزارش داده‌اند که آموزش مدیریت خشم می‌تواند پرخاشگری را در کودکان و نوجوانان کاهش دهد.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر می‌توان گفت آموزش مدیریت خشم به شیوه شناختی- رفتاری سبب می‌شود دانش‌آموزان قلدر، افکار و هیجان‌های همراه خشم، مدارا کردن با محرک‌های برانگیزنده خشم، آشنایی با تغییرات فیزیولوژیک همراه آن را به شکل دقیق شناخته (Lynn et al., 2019) و با به‌کارگیری تمرین تن‌آرامی، خودگویی‌های مثبت و تقویت جرأت‌ورزی به وسیله بازی نقش، سبب افزایش شناخت اجتماعی و کاهش رفتارهای قلدرمآبانه می‌شود که این روند باعث کاهش رفتارهای تکانشی در دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر این، آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قلدر به‌جای زورگویی، روش‌های دیگری را برای بیان هیجان‌های خود و همچنین ابراز وجود به کار بندند. چرا که این روش آموزشی با فرادهی راهبردهای مقابله‌ای مؤثر سبب می‌شود دانش‌آموزان قلدر تمایل کمتری را برای بروز عصبانیت، تحریک‌پذیری و رفتارهای تکانشی پرخاشگرایانه از خود نشان دهند (Bui et al., 2020) که این فرایند کاهش در رفتارهای زورگویانه و تکانشی آنان را در پی دارد. در تبیینی دیگر می‌توان بیان نمود که آگاهی‌بخشی موجود در آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی باعث می‌شود، دانش‌آموزان قلدر که در مسائل بین فردی خود، راه‌حل‌های محدودتری دارند و بالطبع پیامدهای محدودتری را در ارتباط با رفتار خود می‌بینند، آگاهی بیشتری از رفتار خود و دیگران به‌دست آورند (Shokoohi-Yekta & Kakabaraee, 2018). این فرایند سبب می‌شود دانش‌آموزان قلدر 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 با کسب مسئولیت‌پذیری در روابط بین‌فردی، تکانشگری کمتری را از خود نشان دهند. علاوه بر این آموزش مدیریت خشم به شیوه شناختی- رفتاری به دانش‌آموزان قلدر، 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 (Rose, 2010) 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 قلدر آنان را در شرایطی قرار می‌دهد که توانمندی‌های دیگران را بهتر شناخته و درک نمایند. نگرش مثبت نسبت به توانمندی‌های دیگران، دانش‌آموز قلدر را از خودتمرکزگری افراطی بر حذر داشته و سبب می‌شود آنان تکانشگری کمتری را از خود نشان دهند.

محدودیت دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر قلدر شهر بندرعباس و عدم کنترل متغیرهای تأثیرگذار محیطی، خانوادگی، اجتماعی و مدرسه‌ای مؤثر بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری، در سطح پژوهشی، این تحقیق در شهرها، مناطق و جوامع مختلف با فرهنگ‌های مختلف، سایر جنسیت‌ها، دانش‌آموزان مقاطع دیگر و سایر اختلالات روان‌شناختی و بازداری از عوامل ذکر شده اجرا شده با توجه به اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی بر تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر، در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشورها و جزوه‌های علمی، آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی در اختیار مشاوران پایه اول متوسطه قرار گیرد. برای استفاده از محتوای این مداخله، اقدامات عملی برای کاهش تکانشگری دانش‌آموزان پسر قلدر انجام شود. این در حالی است که می‌توان به صورت کارگاهی نیز به آموزش پسران قلدر در مدارس پرداخت. بدین صورت که در گروه‌های ۵ تا ۱۰ نفره آنان را گرد هم جمع نموده و ضمن همراهی هیجانی و روانی با آنان، نسبت به ارائه مداخله آموزش مدیریت خشم بر اساس رویکرد شناختی اقدام نمود.

تشکر و قدردانی: نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که با نقد و مشورت در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.

Reference

- Ahrari, A., & Shahabizadeh, F. (2020). The effects of mindfulness-based cognitive behavioral therapy of anger management in cognitive flexibility: Moderating role of perceived childhood attachment. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 9(2), 101-119. [10.22067/ijap.v9i2.71548](https://doi.org/10.22067/ijap.v9i2.71548) [Persian]
- Akbari Baloutbangan, A., & Tlepasand, S. (2015). Psychometric properties of Harter's bullying scale in primary schools of Semnan. *SJSPH*, 12(4), 13-28. <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5206-en.html> [Persian]
- Aminian Dehkordi, F., Ramazani, K., & Mardpour, A. (2021). Effectiveness of Empathy Skills Training on the Narcissism and Bullying in Bullying Student. *Psychological Achievements*, 28(2), 67-92. <https://doi.org/10.22055/psy.2021.34832.2595> [Persian]
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104402>
- Badpa, K., Shirazi, M., & Arab, A. (2019). The effectiveness of cognitive behavioral therapy based on mindfulness on anger control of male students. *Journal of Children Mental Health*, 5(4), 159-168. <http://childmentalhealth.ir/article-1-604-en.html> [Persian]
- Bahamin, G., Zargham Hajebi, M., & Mohebi, M. (2018). Effectiveness of teaching management skills on aggression among third grade high school boy-students in Ilam city (western Iran). *Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 26(1), 113-121. <http://sjimu.medilam.ac.ir/article-1-4272-en.html> [Persian]
- Barratt, E., Stanford, M. S., Kent, T. A., & Felthous, A. (2004). Neuropsychological and cognitive psychophysiology substrates of impulsive aggression. *Biological Psychiatry*, 41, 1045-1061. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(96\)00175-8](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(96)00175-8)
- Bui, H. T., Mackie, L., Hoang, P. A., & Tran, T. T. (2020). Exploring the effectiveness of cognitive behavioral therapy for Vietnamese adolescents

- with anger problems. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 96-100. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/231607>
- Capper, T., Muurlink, O., & Williamson, M. (2020). Midwifery students' experiences of bullying and workplace violence: A systematic review. *Midwifery*, 90, 102-106. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2020.102819>
- Chen, L. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 218-223. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.004>
- Ekhtiari, H., Safaei, H., Esmaeeli Djavid, G., Atefvahid, M. K., Edalati, H., & Mokri, A. (2008). Reliability and validity of Persian versions of Eysenck, Barratt, Dickman and Zuckerman Questionnaires in Assessing Risky and Impulsive Behaviors. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(3), 326-336. <https://www.sid.ir/fileserver/jf/52813875409.pdf> [Persian]
- 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. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315877709-10/bullying-victimization-early-adolescence-peer-influences-psychosocial-correlates-dorothy-espelage-melissa-holt>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.018>
- 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. https://www.semanticscholar.org/paper/Anger%2C-Hostility%2C-and-Anger-Management-Fabiansson-Denson/108f846973c8da868a6eeba0ee02490ba14dabd6?utm_source=direct_link
- Hasanvand Amozadeh, M., Hasanvand Amozadeh, A., & Hasanvand Amozadeh, M. (2014). The effect of anger management skills training on social anxiety and anger self-regulation skills in social anxious high school boys. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14(4), 74-84. <https://sanad.iau.ir/en/Article/891939> [Persian]
- Heinz, A. J., Bui, L., Thomas, K. M., & Blonigen, D. M. (2015). Distinct Facets of Impulsivity Exhibit Differential Associations with Substance Use Disorder Treatment Processes: A Cross-Sectional and Prospective Investigation Among Military Veterans. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 22, 1-37. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2015.02.005>
- Hosseinezhad, A., Abolghasemi, S., Vatankhah, H. R., & Khalatbari, J. (2020). Comparison of the effectiveness of anger management training based on cognitive behavioral therapy approach and narrative therapy on academic self-efficiency and academic resilience in students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Children Mental Health*, 7(2), 1-16. <http://childmentalhealth.ir/article-1-999-en.html> [Persian]

- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197168>
- Jalali Dehkordi, D., & Aghababaei, A. (2013). Comparing the effect of drug substance abuse prevention method on impulsiveness and coping strategies in male students. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 13(4), 21-35. [Persian]
- Khankosh, M., Amini Rarani, M., & Nosratabadi, M. (2020). Effect of anger management training on aggression and anxiety of working children. *Koomesh*, 22(2), 255-262. <http://eprints.mui.ac.ir/id/eprint/12957> [Persian]
- Kline, G., Honaker, J., Joseph, A., & Scheve, K. (2001). Analyzing incomplete political science data: An alternative algorithm for multiple imputation. *American Political Science Review*, 95, 49-69. <https://doi.org/10.1017/S0003055401000235>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101498>
- Mahmoodi, T., Bassak Nejad, S., & Mehrbizadeh Honarmand, M. (2016). The effectiveness of anger management based on positive psychology on cognitive emotion regulation and aggression rumination in female students. *Psychological Achievements*, 23(2), 137-156. <https://doi.org/10.22055/psy.2017.12584> [Persian]
- Mishna, F., Sanders, J. E., McNeil, S., Fearing, G., & Kalenteridis, K. (2020). "If Somebody is Different": A critical analysis of parent, teacher and student perspectives on bullying and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 118, 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105366>
- 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*, 53, 101-105. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>

- Naderi, F., & Haghshenas, F. (2009). The relationship between impulsivity and loneliness with the use of mobile phones in students. *New Findings in Psychology*, 4(12), 111-121. [20.1001.1.22518126.1401.13.4.18.2](https://doi.org/10.22518/126.1401.13.4.18.2) [Persian]
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/10.1002/1097-679\(199511\)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1)
- Pivarunas, B., & Conner, B. T. (2015). Impulsivity and emotion dysregulation as predictors of food addiction. *Eating Behaviors*, 19, 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2015.06.007>
- Rose, J. (2010). Carer reports of the efficacy of cognitive behavioral interventions for anger. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1502-1508. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.007>
- Shahmohammadi, Z., & Gorji, Y. (2020). The effectiveness of anger management training on the reduction of cortisol level in aggressive male adolescents in Najaf Abad city. *Journal of Community Health*, 141(1), 11-20. [10.22123/chj.2020.183513.1282](https://doi.org/10.22123/chj.2020.183513.1282) [Persian]
- Shokoohi-Yekta, M., & Kakabaraee, K. (2017). The impact of anger management training based on cognitive-behavioral approach on behavioral problems of adolescent girls. *Journal of Psychological Sciences*, 16(62), 198-219. <http://psychologicalscience.ir/article-1-148-fa.html> [Persian]
- Shokoohi-Yekta, M., & Kakabaraee, K. (2018). The impact of anger management training based on cognitive-behavioral approach on reducing anger in girls. *Journal of Children Mental Health*, 5(2), 154-163. <http://childmentalhealth.ir/article-1-295-en.html> [Persian]
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2017). Mediating the bullying victimization–delinquency relationship with anger and cognitive impulsivity: A test of general strain and criminal lifestyle theories. *Journal of Criminal Justice*, 53, 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.09.007>
- Wang, C., Cunningham-Erdogdu, P., Steers, M., Weinstein, A. P., & Neighbors, C. (2020). Stressful life events and gambling: The roles of coping and impulsivity among college students. *Addictive Behaviors*, 107, 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106386>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104072>

