

اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر کاهش رفتارهای پر خاشگرانه دانش آموزان دبیرستان شهر رشت

طوبی تقتی °
دکتر عبدالله شفیع آبادی °°
دکتر منصور سودانی °°°

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر کاهش رفتارهای پر خاشگرانه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر رشت بود. این پژوهش بر روی ۴۰ نفر از دانش آموزانی که در آزمون پر خاشگری (AGQ) نمره بالایی بدست آورده بودند، اجرا شد. این نمونه از طریق گزینش تصادفی مرحله‌ای انتخاب و بصورت تصادفی به دو گروه همتا (گروه آزمایش و گروه گواه) تقسیم شدند، پس از آن برنامه آموزش گروهی به شیوه تحلیل ارتباط محاوره‌ای، طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار به گروه آزمایش ارائه گردید. بعد از اتمام آموزش و به صورت همزمان و در شرایط یکسان آزمون AGQ (پس از آزمون) بر روی دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید. اطلاعات حاصل از پیش آزمون و پس از آزمون با استفاده از آزمون آماری T تحلیل واریانس چند متغیری مانوا (MANOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصله نشان داد که اختلاف معنی داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. ($P < 0/0001$) به عبارت دیگر مداخله آزمایشی (آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای) موجب کاهش پر خاشگری و مولفه‌های آن در گروه آزمایش شده است.

کلید واژگان: تحلیل ارتباط محاوره‌ای، پر خاشگری، دانش آموزان دختر.

* دانشجوی کارشناس ارشد مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان
** عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی
** عضو هیات علمی دانشگاه شهید چمران خوزستان
این مقاله برگرفته پایان نامه کارشناسی ارشد خانم طوبی تقتی است.

مقدمه

پرخاشگری قرار داده است (انگلیش و انگلیش،^۱ ۱۹۵۸ به نقل از اللهیاری، ۱۳۷۶).

از دیدگاه علل محیطی، پرخاشگری، رفتاری آموخته شده است. اگر کودک به هدفش نرسد و ناکام شود، یکی از رفتارهای او رفتار پرخاشگرانه خواهد بود که بدان وسیله نیاز درونی خود را برآورده می‌سازد. اگر کودکی از راه توسل به رفتارهای پرخاشگرانه به خواسته‌هایش برسد به تدریج می‌آموزد که در آینده بیشتر از این گونه رفتارها استفاده کند. در این زمینه، خانواده و مدرسه و جامعه نقش بسیار مهمی دارند. بی‌توجهی و یا توجه افراطی اعضای خانواده به کودک، تنبیه‌های شدید، تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌ها بین فرزندان، تشویق‌های بی‌جا، حسادت و ناامنی، و آگذاری کارهای فراوان و بیش از حد توان کودک، نزاع‌ها و کشمکش‌های خانوادگی، جلوگیری از فعالیت‌های کودک و عدم استفاده درست از اوقات فراغت، رفتارهای متناقض والدین در تربیت کودک، غیبت‌های طولانی والدین و فقر اقتصادی خانواده می‌تواند به بروز رفتارهای پرخاشگرانه بیانجامد. همین کودک با مشاهده رفتارهای پرخاشگرانه و تهدید آمیز آموزگاران و دوستان در مدرسه، دیدن صحنه‌های درگیری خشن و کشت و کشتار و شنیدن داستان‌های خشونت آمیز، رفتار پرخاشگرانه را می‌آموزد (شفیع آبادی، ۱۳۷۹).

پرخاشگری معمولاً در اثر عدم موفقیت در رسیدن به هدف یا رفتاری ناشایست مثل اهانت،

پرخاشگری در زندگی انسان آن چنان رایج بوده که بشر اصولاً آن را بدیهی تلقی می‌کرده است و حتی عده‌ای عصری را که مادر آن زندگی می‌کنیم به نام عصر پرخاشگری می‌نامند (براز جانیان، ۱۳۸۰). از طرف دیگر هم اکنون ما در دوره‌ای زندگی می‌کنیم که انقلاب در تکنولوژی ارتباطات از طریق انتقال سریع و آنی، سرعت گرفته و این انتقال سریع موجب ایجاد دنیایی به هم پیوسته و جهانی گردیده (موری،^۲ ۲۰۰۴) و چون جهانی شدن، مجموعه‌ای درهم تنیده از نیروها و روندهایی است که دنیای معاصر را شکل می‌دهد (بوتری،^۳ ۲۰۰۶) و مفهومی پیچیده در علوم اجتماعی می‌باشد (کمبریج،^۴ تامسون،^۴ ۲۰۰۴) باید متناسب با شرایط کنونی به دنبال حل مسائل و مشکلات آن باشیم. که یکی از مهمترین آن‌ها پرخاشگری است. زیرا اگر انسان امروزی، قصد تخریب و آزار رساندن به ساخت اجتماعی و ضرر رساندن به هم نوعان خود را داشته باشد، امکانات و وسایل این عمل بیش از هر زمان دیگری مهیا است، لذا هر چه این وسایل آسیب رسان بیشتر در اختیار انسان قرار بگیرد نیاز به نیروی مهارکننده انسان، که از این وسایل و امکانات سوء استفاده ننماید، بیشتر است (ملکیان، ۱۳۸۳) برای آدلر^۵ پرخاشگری تجلی میل به قدرت^۶ و برای فروید، بیان غریزه مرگ^۷ در رفتار هشیارانه است، بندورا (۱۹۶۹) اعمالی را که باعث آسیب فردی یا بدنی یا تخریب مالی می‌شود در چهار چوب

8 English & English

1 Morey
2 Bottery
3 Cambridge
4 Thompson
5 Adler
6 Will to power
7 Death Mstinct

صدمه دیدن یا ترس بدون علت ناشی می شود. بچه ها عموماً در اثر بی توجهی یا عدم موفقیت در انجام وظایف، پرخاش می کنند، و وقتی بچه ها به سن نوجوانی و جوانی می رسند مهمترین منشاء پرخاشگری از منشاء روانی به محدودیت ها و عوامل اجتماعی تغییر می کند، در بزرگسالان منشاء پرخاشگری عدم تائید نظر آنها، محرومیت، بهره کشی و تحقیر می باشد. (استریکلند، ۲۰۰۱).

با توجه به اثرات ناخوشایند رفتار پرخاشگرانه، مدت مدیدی است که عصبانیت و خشونت^۲ به عنوان مشکل تلقی گردیده و نیاز به بررسی های بالینی و قانونی دارد. محققان زیادی در پی یافتن تمهیدات و روشهایی برای کنترل پرخاشگری و درمان آن بوده اند (فایندلر و اکتون، ۱۹۸۶).

حرکت فرد به سمت قبول بیشتر پرخاشگری به عنوان یک مشکل، غالباً به توجه دقیق در همکاری درمانی نیاز دارد. اول اینکه رابطه همدلانه و ارتباط زمانی صورت می گیرد که درمانگر برای درک مراجع از احساسات نامناسبش تاکید زیادی نکنند، درمانگران نیاز به این دارند که اوضاع و احوال را از دید یک مراجع پرخاشگر درک کنند. دوم اینکه، توافق روی اهداف درمان، بسیار مهم است، اگر مراجعان هدف درمان را کاهش پرخاشگری ندانند بسیار بعید است که به صورت فعال در درمان شرکت کنند. ممکن است که اهداف اولیه درمان، ضرورتاً ایجاد رابطه و جلب اعتماد، کشف و درک پرخاشگری و بالا بردن انگیزه برای کاهش رفتار پرخاشگرانه باشد، سوم اینکه، درمانگر و مراجع باید روی ابزار قابل قبول درمان توافق داشته باشند. اگر آنها روی این موضوع

توافق نکنند، احتمالاً در روند درمان پرخاشگری بن بست ایجاد می شود. (دیفنباخر، ۱۹۹۹).

در یک جمع بندی کلی می توان گفت درمانگر روان تحلیل گر، خشم را به عنوان بخشی از غریزه پرخاشگری می داند که بوسیله فرآیندهای اتوماتیک ایجاد می شود. از این دیدگاه، ابراز خشم به تخلیه^۴ هیجانی و کاهش هیجان منجر می شود. درمانگر شناختی، خشم را به عنوان مجموعه ای از شناخت ها، رفتارها و الگوهای برانگیختگی فیزیولوژیکی می داند. از دیدگاه رفتاری، خشم از طریق یادگیری ایجاد شده و می تواند از طریق یادگیری تغییر یابد (ماین و آمبروس، ۱۹۹۹).

در این میان، وجود شیوه تحلیل ارتباط محاوره ای که قادر به تجمع دیدگاههای روان تحلیل گری و رفتارنگر در مقوله رفتار پرخاشگرانه به خصوص در دانش آموزان باشد می تواند در پیشگیری از آسیب های این پدیده روانی در بزرگسالی کارآمد باشد.

لذا با توجه به آن چه بیان شد به نظر می رسد شیوه تحلیل ارتباط محاوره ای، پاسخی به این نیاز است. زیرا این شیوه وسیله ای برای خودشناسی و چگونگی آموزش ارتباط با دیگران است. این مکتب روشی برای تشخیص مشکلات زندگی به شمار می رود (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۸۰).

تحلیل ارتباط محاوره ای، نظریه ای است در مورد شخصیت و روش منظمی است برای روان درمانی به منظور رشد و تغییرات شخصی (جونز و استوارت، ۱۹۷۶، ترجمه دادگستر، ۱۳۸۳) و به مراجعان کمک می کند تا شیوه های نارس و نامناسب ارتباط برقرار کردن با سایر افراد را تغییر

4 catharsis
5 Mayne & Ambrous

1 Strikland
2 violence
3 Findler & Ecton

دهند (اسدارو، ۱۹۹۸). صادقی (۱۳۸۰) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثر بخشی آموزش گروهی، کنترل خشم به شیوه عقلانی، رفتاری، عاطفی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان، نتایج را چنین نشان داد که آموزش گروهی باعث کاهش پرخاشگری در زمینه لجاجت و کینه تیزی دانش آموزان می شود.

کازیکو^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی تحت عنوان «کاربرد TA در موقعیت های کلینیکی و روانی» به این نتیجه رسید که می توان از طریق تعلیم ارتباط متقابل به مراجعان، در یک زمان کوتاه، در بهبود ارتباطات کمک کرد و همچنین می تواند به کارایی اعضای خانواده در موقعیت های زندگی خانوادگی کمک نمود.

با توجه به این که نخستین پژوهش های علمی در باب پرخاشگری به عنوان پدیده ناخوشایند، بیش از یکصد سال قدمت ندارد (عارفی، ۱۳۷۸) اما پژوهش های مختلفی به این موضوع از دیدگاه های مختلف پرداخته اند؛ که در ادامه به تعدادی از این پژوهش ها اشاره می شود.

کلنر^۳ (۱۹۹۹) تاثیر کنترل خشم گروهی را بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان مدارس روزانه که مشکلات هیجانی داشتند مطالعه کرد. جلسات اول به آموزش روانی کنترل خشم بر اساس برنامه فایندلر و اکتون^۴ (۱۹۸۶)، گلدستین و گلیک^۵ (۱۹۸۷) و کلنر و توتین^۶ (۱۹۹۵) اجرا شد. نتایج به این شکل بود که؛ تا قبل از اجرای برنامه گروهی میانگین نمرات پرخاشگری دانش آموزان ۹۲/۵۷ بود و بعد از برنامه ۸۰/۲۸ شد. پیشرفت آنها از نظر آماری معنادار بود.

رافضی (۱۳۸۳) در پژوهشی تحت عنوان آموزش کنترل خشم بر نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله در کاهش پرخاشگری، نتایجی را نشان داد که اختلاف معنی داری بین میانگین گروه آزمایش و گروه کنترل وجود دارد.

روش پژوهش

این تحقیق، یک پژوهش تجربی میدانی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهرستان رشت بود که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ به تحصیل اشتغال داشتند. نمونه آماری شامل ۴۰ نفر

1 Sdorow

2 Kuzuko

3 Cellner

4 Findler & Ecton

5 Goldstein & Glick

6 Cellner & Tutin

طریق تحلیل عوامل ساخته شده است (زاهدی فر، ۱۳۷۵).

ضرایب بازآزمایی به دست آمده بین نمره های آزمودنی ها در دو نوبت برای کل آزمودنی ها دختر و پسر به ترتیب $r=0/70$ ، $r=0/64$ و $r=0/79$ بوده است.

همچنین در مقیاس AGQ ضرایب آلفای کرونباخ (همسانی درونی) برای کل آزمودنی $\alpha=0/87$ بوده است. ضرایب همبستگی توسط زاهدی فر بین نمره خرده مقیاس (Pd^۴) انحراف اجتماعی (یکی از خرده مقیاس های MMPI) و مقیاس AGQ برای کل آزمودنی ها ($N=105$)، $r=0/58$ ($p=0/001$) و ضرایب همبستگی میان کل خصوصیت گناه باس و دورکی BDVIT (۱۹۵۷) و مقیاس AGQ برای کل آزمودنی ها ($N=215$)، $r=0/56$ ($p<0/001$) گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه پرخاشگری از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با $0/77$ و $0/66$ ، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول می باشد. (جدول ۱ ملاحظه شود).

همان طوری که در جدول ۱ مشاهده می شود ضرایب پایایی پرسشنامه پرخاشگری بین $0/61$ تا

دانش آموز دختر بودند که برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای استفاده شد. به این صورت که از بین نواحی دوگانه آموزش و پرورش شهر رشت به صورت تصادفی یک ناحیه (ناحیه ۱) انتخاب شد، سپس از بین دبیرستان های دولتی ناحیه ۱، دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب گردید، بین دانش آموزان سال اول این دبیرستان آزمون پرخاشگری اجرا شد و از بین کسانی که در آزمون پرخاشگری نمره بالاتر از میانگین کسب کرده بودند، به صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایشی و ۲۰ نفر در گروه گواه جایگزین شدند.

ابزار پژوهش پرسشنامه پرخاشگری (AGQ)^۱ می باشد که مشتمل بر ۳۰ گویه است که چهارده گویه آن عامل خشم، هشت گویه آن عامل تهاجم و هشت گویه عامل کینه توزی رامی سنجد، مقیاس AGQ یک مقیاس خود گزارش دهی مداد کاغذی است و آزمودنی باید به یکی از چهار گزینه هرگز، بندرت، گاهی اوقات و همیشه پاسخ گفته، نمره کلی این پرسشنامه از صفر تا ۹۰ با جمع نمرات سوال ها به دست می آید. هر چه نمره فرد در این آزمون بیشتر و بالاتر از میانگین $42/5$ باشد میزان پرخاشگری او بیشتر است.

خصوصیات روان سنجی این پرسشنامه از

جدول ۱: ضرایب پایایی پرسشنامه پرخاشگری در تحقیق حاضر

ضرایب پایایی		شاخص آماری
تصنیف	آلفای کرونباخ	مقیاس
۰/۶۶	۰/۷۷	کل پرخاشگری
۰/۷۰	۰/۶۱	خشم و عصبیت
۰/۶۱	۰/۶۲	تهاجم و توهین
۰/۶۱	۰/۶۷	لجاجت و کینه توزی

1 Aggression Questionnaire

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پرخاشگری گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و تفاضل (پیش-پس آزمون)

تعداد	انحراف معیار	میانگین	شاخص آماری	مرحله	متغیر
			گروه		
۲۰	۱۰/۹۷	۵۶/۴۵	آزمایش	پیش آزمون	۲۰ ۸/۸۰ ۱۳/۶۷ ۵۹/۲۵ ۱۷/۵۰ ۲/۴۰
۲۰	۸/۸۰	۵۹/۲۵	گواه		
۲۰	۱۳/۶۷	۳۸/۹۵	آزمایش	پس آزمون	
۲۰	۸/۸۰	۵۹/۲۵	گواه		
۲۰	۱۷/۵۶	۱۷/۵۰	آزمایش	تفاضل (پیش-پس آزمون)	
۲۰	۲/۸۵	-۲/۴۰	گواه		

۰/۷۷ نوسان دارد. برای کلیه متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۲ ارائه شده است.

روش مداخله آموزش گروهی تحلیل ارتباط محاوره ای، در این طرح عبارت بود از دوره ای مشتمل بر ۸۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هر هفته ۱ جلسه) با برنامه از پیش تعیین شده در قالب اصول و مفاهیم اساسی نظریه تبدلی و ماخذ از منابع معتبر که از کتاب (برن، ۱۹۶۴)، ترجمه فصیح، (۱۳۸۴) برنامه ریزی شده بود به گروه آزمایشی ارائه گردید. سپس در پایان جلسه هشتم، از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد.

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود

در مراحل پیش آزمون، میانگین و انحراف معیار پرخاشگری در زمینه خشم و عصبیت هر یک از گروه ها به ترتیب گروه آزمایش ۲۹/۹۰ و ۵/۰۵ و گروه گواه ۲۹/۵۰ و ۴/۵۴، در مرحله پس آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۲۱/۸۰ و ۷/۴۵ و گروه گواه ۳۰/۷۰ و ۵/۰۲، تفاضل (پیش-پس آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۸/۱۰ و ۹/۰۳ و گروه گواه ۱/۲۰- و ۲/۳۵ می باشد.

یافته ها پژوهش

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از پژوهش، علاوه بر روش های آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره ها، از روش های آماری، تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) استفاده شد. گزارش این تحلیل آماری در دو قسمت زیر ارائه می گردد.

الف) یافته های توصیفی:

یافته های توصیفی این پژوهش شامل شاخص های آماری مانند میانگین و انحراف معیار

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پر خاشگری در زمینه خشم و عصبیت گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و تفاضل (پیش-پس آزمون)

متغیر	مرحله	شاخص آماری		میانگین	انحراف معیار	تعداد
		گروه	گروه			
توان ذهنی	پیش آزمون	آزمایش	گواه	۲۹/۹۰	۵/۰۵	۲۰
		گواه	آزمایش	۲۹/۵۰	۴/۵۴	۲۰
	پس آزمون	آزمایش	گواه	۲۱/۸۰	۷/۴۵	۲۰
		گواه	آزمایش	۳۰/۷۰	۸/۰۲	۲۰
	تفاضل (پیش-پس آزمون)	آزمایش	گواه	۸/۱۰	۹/۰۳	۲۰
		گواه	آزمایش	-۱/۲۰	۲/۳۵	۲۰

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پر خاشگری در زمینه تهاجم و توهین گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و تفاضل (پیش-پس آزمون)

متغیر	مرحله	شاخص آماری		میانگین	انحراف معیار	تعداد
		گروه	گروه			
توان ذهنی	پیش آزمون	آزمایش	گواه	۱۲/۰۰	۳/۸۸	۲۰
		گواه	آزمایش	۱۱/۳۵	۳/۳۷	۲۰
	پس آزمون	آزمایش	گواه	۸/۰۵	۴/۳۱	۲۰
		گواه	آزمایش	۱۲/۳۰	۳/۴۶	۲۰
	تفاضل (پیش-پس آزمون)	آزمایش	گواه	۳/۹۵	۵/۳۰	۲۰
		گواه	آزمایش	-۰/۹۵	۱/۳۹	۲۰

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود در مرحله پیش آزمون میانگین و انحراف معیار پر خاشگری در زمینه تهاجم و کینه توزی هر یک از گروه ها به ترتیب گروه آزمایش ۱۴/۵۵ و ۴/۲۶ و گروه گواه ۱۶/۰۰ و ۴/۹۷، در مرحله پس آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۹/۱۰ و ۴/۳۶ و گروه گواه ۱۶/۲۵ و ۴/۵۷، تفاضل (پیش-پس آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۵/۴۵ و ۵/۱۵ و گروه گواه ۰/۲۵ و ۰/۹۶۷ می باشد.

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود در مراحل پیش آزمون میانگین و انحراف معیار پر خاشگری در زمینه تهاجم و توهین هر یک از گروه ها به ترتیب گروه آزمایش ۱۲/۰۰ و ۳/۸۸ و گروه گواه ۱۱/۳۵ و ۳/۳۷، در مرحله پس آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۸/۰۵ و ۴/۳۱ و گروه گواه ۱۲/۳۰ و ۳/۴۶، تفاضل (پیش-پس آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۳/۹۵ و ۵/۳۰ و گروه گواه -۰/۹۵ و ۱/۳۹ می باشد.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پرخاشگری در زمینه لجاجت و کینه توزی گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و تفاضل (پیش-پس آزمون)

متغیر	مرحله	شاخص آماری		تعداد
		میانگین	انحراف معیار	
تفاضل (پیش-پس آزمون)	پیش آزمون	آزمایش	۱۴/۵۵	۲۰
		گواه	۱۶/۰۰	۲۰
	پس آزمون	آزمایش	۹/۱۰	۲۰
		گواه	۱۶/۲۵	۲۰
	تفاضل (پیش-پس آزمون)	آزمایش	۵/۴۵	۲۰
		گواه	-۰/۲۵	۲۰

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) روی نمرات تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) مولفه های پرخاشگری دانش آموزان دختر گروه های آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی داری
آزمون اثر پیلایی	۰/۴۱۲	۳	۳۶	۸/۴۰	۰/۰۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۵۸۸	۳	۳۶	۸/۴۰	۰/۰۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۰/۷۰۰	۳	۳۶	۸/۴۰	۰/۰۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۷۰۰	۳	۳۶	۸/۴۰	۰/۰۰۰۱

همچنین بین تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) میانگین دانش آموزان دختر گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری در زمینه تهاجم و توهین تفاوت معنی داری مشاهده می شود ($p=۰/۰۰۰۱$ و $F=۱۵/۹۵$). و نهایتاً اینکه بین تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) میانگین دانش آموزان دختر گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری در زمینه لجاجت و کینه توزی تفاوت معنی داری مشاهده می شود ($p=۰/۰۰۰۱$ و $F=۲۳/۶۲$).

بحث و نتیجه گیری

همچنانکه پیشتر ذکر شد، در متون پژوهشی مطالعه ای که به بررسی اثر بخشی آموزش گروهی ارتباط

(ب) یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش: همان طور که در جدول ۶ نشان داده شده است سطوح معنی داری همه آزمودنی ها، بیانگر آن هستند که بین دانش آموزان دختر گروه های آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مولفه های پرخاشگری) تفاوت معنی داری وجود دارد، برای پی بردن به تفاوت، نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی ها، در جدول ۷ ارائه شده است. همان طور که در جدول ۷ نشان داده شده است بین تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) میانگین دانش آموزان دختر گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری در زمینه خشم و عصبیت تفاوت معنی داری وجود دارد ($p=۰/۰۰۰۱$ و $F=۱۹/۸۵$).

جدول ۷: نتایج اثرات بین آزمودنی ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) مؤلفه های پرخاشگری گروه های آزمایش و گواه

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری (p)
خشم و عصبیت	۸۶۴/۹۰	۱	۸۶۴/۹۰	۱۹/۸۵	۰/۰۰۰۱
تهاجم و توهین	۲۴۰/۱۰	۱	۲۴۰/۱۰	۱۵/۹۵	۰/۰۰۰۱
لجاجت و کینه توزی	۳۲۴/۹۰	۱	۳۲۴/۹۰	۲۳/۶۲	۰/۰۰۰۱

فرایند درمان تاکید می کند و هدف آن افزایش آگاهی و توانایی فرد، برای تصمیم گیری و تغییر جریان زندگی خود است.

از بین بردن ساختارها و چارچوبهای فکری مراجع، به منظور ایجاد روابط جدید در گروه تاثیر زیادی بر روابط اجتماعی دانش آموزان می گذارد. به همین دلیل کمبود و نارسایی مهارت های اجتماعی در مبتلایان به احساس خشم و رفتار پرخاشگرانه در خلال فرایند آموزش تحلیل ارتباط محاوره ای، رو به بهبود می رود.

آموزش تحلیل ارتباط محاوره ای به شیوه گروهی فضای ایمن و حمایتگر است. که به مراجعان اجازه می دهد تا به کشف موضوع ها و مفاهیم خویش، بپردازند. پرداختن به موضوع ها و مفاهیم درونی خود به بینش، شناخت خود، شکستن مقاومت ها و در نهایت در میان نشانه ها منجر می شود. این فرایند در پژوهش حاضر نیز کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان را در پی داشت.

در تحلیل ارتباط محاوره ای افزایش عمق وسعت تجربه درونی می تواند مهارت های ارتباطی بین فردی را به نحو چشمگیری افزایش دهد. بسیاری از روان شناسان و متخصصان، رفتارهای پرخاشگرانه را به نوعی از کمبود مهارت های ارتباطی بین فردی نسبت می دهند. با افزایش این مهارت ها، رفتارهای پرخاشگرانه در دانش آموزان کاهش می یابد.

محاوره ای بر کاهش پرخاشگری پرداخته باشد، یافت نشد. در راستای تفسیر یافته ها چنین به نظر می رسد که می توان آن را به دلایل منطقی زیر نسبت داد:

ماین و آمبروس (۱۹۹۹) بیان می کنند که فرایند گروه درمانی از طریق باز خورد گرفتن از اعضاء و درمانگر، به شناخت و رفتار پرخاشگرانه پرداخته می شود و فرد در محیط اجتماعی به سعی و تلاش می پردازد تا الگوهای اتوماتیک پاسخدهی را تغییر دهد و در موقعیت های بحرانی به جای استفاده از رفتار پرخاشگرانه، از شیوه های سازنده استفاده نماید، از سوی دیگر، کازیکو (۲۰۰۶) در پژوهشی تحت عنوان «کاربرد تحلیل رفتار متقابل (TA) در موقعیت های کلینیکی و روانی» به این نتیجه رسید که می توان از طریق تعلیم، ارتباط محاوره ای به مراجعان در یک زمان کوتاه در بهبود ارتباطات و کارایی اعضای خانواده در موقعیت های زندگی کمک کند. هم چنین تحویلیان (۱۳۸۱) در پژوهشی تاثیر تئاتر درمانی را در کاهش پرخاشگری دانش آموزان مورد مطالعه قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که کاهش معنی داری در متغیرهای تهاجم، خشونت و کینه توزی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه به وجود آمده است.

کوری (۱۹۹۴) معتقد است تحلیل ارتباط محاوره ای به منزله یک روش درمانی تعاملی است که بر جنبه های شناختی، عقلانی، و رفتاری در

در یک جمع بندی کلی باید گفت تحلیل ارتباط محاوره ای می تواند به دلیل استفاده از فونونی مانند: افزایش تعامل های گروهی و اجتماعی و گسترش تجربه های بین فردی به کاهش رفتارهای پر خاشکگرانه منجر شود. به نظر می رسد تغییر در بینش شناختی، سطوح هشیاری، آموزش مهارت های اجتماعی، تعمیق و گسترش تجربه فردی، شناخت نقاط قوت و ضعف خویشتن، به وجود آوردن یکپارچگی احساسی، هیجانی و شناختی از جمله دلایل بهبود و تغییر نشانه ها هستند

طولانی مدت نتایج، عدم برگزاری جلسات آموزش و والدین؛ و آموزش خانواده و استفاده از یک مقیاس برای ارزیابی رفتارهای پر خاشکگرانه می تواند از جمله محدودیت های پژوهش حاضر به شمار روند. پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی با لحاظ کردن این موارد بر توان تعمیم پذیری و غنای اطلاعات به دست آمده افزوده شود. با توجه به شیوع پر خاشکگری در دوره نوجوانی، در مراکز اصلاح و تربیت و نگهداری نوجوانان بی سرپرست از شیوه تحلیل ارتباط محاوره ای جهت بهبود سازگاری نوجوانان و همچنین بهبود مهارت های اجتماعی آنها آموزش داده شود.

منحصر بودن پژوهش به دختران، عدم پیگیری

منابع

- اللهیاری، ع. (۱۳۷۶). تعیین پر خاشکگری نوجوانان بر حسب مولفه های شخصیت و تاثیر شیوه درمانگری تنیدگی زدایی بر پر خاشکگری، پایان نامه دکترای روانشناسی عمومی. دانشگاه تربیت مدرس.
- برازجانیان، محسن. (۱۳۸۰). بررسی عوامل اقتصادی اجتماعی موثر بر پر خاشکگری نوجوانان پسر دبیرستانی (مطالعه موردی شهر بوشهر). پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- برن، ا. (۱۹۷۵). بعد از اسلام چه می گوئید؟ ترجمه مهدی قراچه داغی (۱۳۷۰). تهران: نشر البرز.
- ترکان، ه. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی گروه درمانی به شیوه تحلیل تبادل بر رضایت زناشویی زوج های شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی بالینی، دانشگاه اصفهان.
- تحویلیان، م. (۱۳۸۱). تاثیر تناثر درمانی بر کاهش پر خاشکگری دانش آموزان دختر پایه اول راهنمایی ناحیه ۲ اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه اصفهان.
- جونز، و. استوارت. ی. (۲۰۰۴). تحلیل رفتار متقابل. ترجمه بهمن دادگستر. تهران: نشر دایره.
- حبیبی پور، م، رجایی، ع. (۱۳۸۸). تاثیر موسیقی ملایم غیر کلامی ایرانی بر کاهش پر خاشکگری دانش آموزان، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، سال سوم، شماره ۱۰.
- رافضی، ز. (۱۳۸۳). نقش آموزش کنترل خشم به نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله در کاهش پر خاشکگری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- شفیع آبادی، ع. و ناصری، غ. ر. (۱۳۸۰). نظریه های مشاوره و روان درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- شفیع آبادی، ع. (۱۳۷۹). راهنمایی و مشاوره کودک، تهران: انتشارات سمت.
- صادقی، ا. (۱۳۸۰). بررسی اثربخشی آموزش گروهی کنترل خشم به شیوه عقلانی، رفتاری، عاطفی بر

کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره دانشگاه اصفهان. عارفی، م. (۱۳۷۸). بررسی پرخاشگری ارتباطی و رابطه آن با سازگاری عاطفی-اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. ملکی، حسن. (۱۳۸۵). بررسی تاثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری دانش آموزان پسر- ۱۵ سال مدارس ناحیه ۲ کرج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. مکیان، م (۱۳۸۷). اسلام و جهانی شدن. برگرفته از سایت: www.kalemeh.net

- Bandura, A. (1969). *Aggression, A Social Learning Analysis*. New york: prentice Hall.
- Bottery, M. (2006). 3Education and globalization: redefining the role of the educational professional. *Educational Review*, 58 (1), 95-113.
- Cellner, M.H. (1999). The Effects of Anger Management Groups in a Day School for Emotionaly Disturbed Adolesents. *Journal of Adolesense Magazine*. New york.
- Chambless, L., & Gills A. (1993). *Transactional analysis*. In R. Cambridge.j.,& Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization ascontexts for international education. *Compare*, 34 (2), 161- 175.
- Deffenbacher,J.L.(1999).Cognitive-Behavioral Conceptualization and Tereatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 55(3). pp.315-337.
- Feindler, E. L. Ecton, R.B. (1986). *Adolescent Anger Control, Cognitive – Behavioral Techniques*. New york: Pergamon press.
- Kazuko, N. (2006). How TA is applied In clinical psychiatry. *Social Work*.
- Mayne, T.J.& Ambrose, T.K. (1999). Research Rewiew on Anger in Psycho therapy. *Journal of clinical Psychology*. Vol. 55 (3). PP.275-282.
- Markman, H. J. (2003). Preventing marital distress through communication and conflict management training: A 4 and 5 year follow-up. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 61, 70- 77.
- Morey, A. L. (2004). Globlization and the emergence of for- pro.t higher educationq. *Higher Education*, 48, 131-150.
- Sdorow, L. M. (1998). *Psychology*. Boston: McGraw – Hill.
- Strickland, B. (2001). *The GALE Encyclopedia of Psychology*. 2ed edition, Gate Group, USA.

تاریخ وصول: ۸۸/۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۲/۱۸