

مطالعات روان‌شناختی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء^ع تابستان ۱۳۸۸
تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۲/۱۵ تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۳/۱۹ تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۴/۱۰
دوره ۵ / شماره ۲

تأثیر روش آموزش شناختی- رفتاری بر ارتقاء برخی از مؤلفه‌های شناخت

اجتماعی بزهکاران پسر

خدیجه ابوالمعالی الحسینی*

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد رودهن

دکتر گلنار مهران

دانشیار دانشگاه الزهراء

دکتر مرتضی منادی

استادیار دانشگاه الزهراء

دکتر زهره خسروی

دانشیار دانشگاه الزهراء

دکتر فرشته ناظر زاده کرمانی

استادیار دانشگاه الزهراء

چکیده:

هدف از این پژوهش شناسایی اثرات روش شناختی - رفتاری بر ارتقاء سطح شناخت اجتماعی بزهکاران پسر بود. در این پژوهش از روش تحقیق و در آن از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری بزهکاران پسر تحت پوشش کانون اصلاح و تربیت شهر تهران در سال ۱۳۸۶ را شامل بود که جرائم پرخاشگرانه از جمله قتل، ایراد ضرب و جرح، آدم ربایی، تجاوز جنسی و سرقت‌های توأم با پرخاشگری مرتکب شده بودند. نمونه آماری ۴۸ نفر بود که به روش تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. برای گردآوری داده‌ها افراد گروه نمونه پرسشنامه حل مسئله اجتماعی دی زوریلا، نزو و مای دیو- الیوارس و دویرسنامه محقق ساخته مهارت‌های ارتباطی و کنترل خشم را تکمیل کردند. سه گروه آزمایشی در این پژوهش وجود داشت. گروه اول ۱۰ جلسه آموزشی در زمینه مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی، گروه دوم ۸ جلسه آموزشی در زمینه مهارت‌های کنترل خشم و گروه سوم تلفیقی از روش اول و دوم را در ۱۸ جلسه آموزشی، مبتنی بر روش شناختی - رفتاری دریافت کردند. تجزیه و تحلیل داده‌های آماری با استفاده از آزمون آماری MANOVA مؤید اثرات روش شناختی- رفتاری بر ارتقاء شناخت اجتماعی بزهکاران بود، یعنی تفاوت بین ترکیب میانگین‌های سطوح متغیر وابسته (مهارت‌های کنترل خشم، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در دو بعد سازگاران و ناسازگاران) در گروه‌های مورد مطالعه معنی‌دار بود ($p < 0/05$). مقایسه بین گروه‌ها با استفاده از آزمون ANCOVA تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمره‌های گروه‌ها در مهارت‌های حل مسئله اجتماعی ناسازگاران ($P < 0/05$)، مهارت‌های ارتباطی ($P < 0/01$) و مهارت‌های کنترل خشم ($P < 0/01$) نشان داد، اما تفاوت بین میانگین گروه‌ها در مهارت‌های حل مسئله اجتماعی

سازگاران معنی دار نبود. نتایج حاصل از به کارگیری آزمون تعقیبی بن فرنی نشان داد که تفاوت میانگین نمره های هر سه گروه آزمایشی با گروه کنترل، در متغیرهای مهارتهای ارتباطی و کنترل خشم معنی دار بود، اما مهارتهای حل مسأله اجتماعی ناسازگاران در مقایسه با گروه کنترل، فقط در گروه سوم (گروه تلفیقی) بهبود یافته بود و تفاوت بین میانگین هیچ یک از گروههای آزمایشی با گروه کنترل در متغیر حل مسأله اجتماعی سازگاران معنی دار نبود، در این پژوهش تأکید توأم بر تغییر شناخت و رفتار و تکرار و مرور ذهنی مطالب یاد گرفته شده همراه با مشارکت فعال یادگیرندگان در فعالیتهای آموزشی و همچنین استفاده از بازخوردهای مناسب در موارد مقتضی، تغییراتی را در شناخت اجتماعی بزهکاران پدید آورده است، اما برای ماندگار شدن تغییرات حاصله، لازم است مدت زمان و تعداد جلسه های آموزشی همراه با تمرین های راهنمایی شده بیشتر شود.

کلیدواژه ها:

روش آموزش شناختی - مؤلفه های رفتاری، مؤلفه های شناخت اجتماعی، بزهکاران پسر

مقدمه

بی تردید در عصر حاضر، موضوع کودکان و نوجوانان بزهکار یکی از مسائلی دشوار و ناراحت کننده ای است که توجه بسیاری از متخصصان، از جمله روان شناسان، جامعه شناسان و جرم شناسان را به خود جلب کرده است. آنها اغلب در صدد پاسخ گویی به این سؤال هستند که چرتهای از کودکان و نوجوانان در جرائم مختلف از جمله جرائم پرخاشگرانه و جامعه ستیزانه شرکت میکنند و چگونه میتوان از جرائم آنها پیشگیری کرد.

در جامعه شناسی انحرافات هرگونه رفتار، عقیده یا شرایطی که هنجارهای اجتماعی را نقض کند انحراف اجتماعی خوانده میشود. رفتار انحرافی کودکان و نوجوانان نرسیده به سن قانونی را بزهکاری و کودکان و نوجوانان مرتکب به این رفتارها را بزهکار می نامند (شومیکر، ۱۹۹۰، به نقل از احمدی ۱۳۸۴). مطابق قوانین پس از انقلاب اسلامی سن وقوع جرم که مشمول مجازات کیفری میشود، با بلوغ شرعی منطبق است. بلوغ شرعی مشخص کننده مرز بین طفل و غیر طفل است و با استناد به ماده ۱۲۱۰ قانون مدنی در امور جزایی برای دختران ۹ سال و برای پسران ۱۵ سال تمام قمری مرز خروج از دوره کودکی است. در حال حاضر برطبق ماده ۴۹ قانون مجازات اسلامی مصوب سال ۱۳۷۰، اطفالی که به بلوغ شرعی نرسیده اند مسئولیت کیفری ندارند (اسدی، ۱۳۸۶).

آمارهای منتشر شده در ایران نشان میدهد که به رغم رشد تحولات فرهنگی و اجتماعی و توسعه و گسترش مراکز و مؤسسات خدمات روان شناختی باز هم آمار جرائم ارتكابی کودکان و نوجوانان در حال افزایش است. طبق آمارهای منتشر شده در سالهای ۷۰-۸۰ در ایران ۵/۲۹ درصد از کل جرائم را طبقات سنی ۱۸-۱۲ سال و حتی کمتر از آن انجام داده اند. در سالهای ۶۵-۵۸ متوسط رشد سالیانه آمار ورود افراد مجرم به زندانها ۳ برابر رشد جمعیت کشور بوده است. این نسبت در سالهای ۷۰-۶۶، ۱/۷ برابر، در سالهای ۷۵-۷۱، ۷ برابر و در سالهای ۸۰-۷۶، ۶/۸ برابر رشد جمعیت کشور شده است. با توجه به روند در حال رشد جمعیت کشور به نظر میرسد کلیه جرائم از جمله جرائم کودکان و نوجوانان رشد فزاینده ای

را در پیش دارد (شمس، ۱۳۸۳). جرائم پرخاشگرانه از جمله قتل، آدم ربایی، تجاوز جنسی، ضرب و جرح و ایذاء و اذیت دیگران، سرقت‌های توأم با پرخاشگری مانند سرقت مسلحانه، زورگیری و کیف‌قاپی از شایع‌ترین جرائمی هستند که متخصصان به آن توجه کرده‌اند. در فاصله سال‌های ۱۳۸۲-۱۳۶۷ تعداد زندانیان جرم و جنایت و جرائم پرخاشگرانه در ایران ۳ برابر افزایش یافته است، ولی اگر براساس تعداد پرونده‌های مورد بررسی به این ارقام توجه شود، به چندین برابر بالغ می‌شوند (شیخاوندی، ۱۳۸۴). با توجه به شیوع بالای جرائم پرخاشگرانه، صدمات جسمانی و روانی که به قربانیان این جرائم وارد می‌شود و همچنین صرف منابع هنگفت مالی برای ترمیم و اصلاح صدمات حاصل از این جرائم ضرورت توصیف، شناخت، درمان و بازپروری افراد پرخاشگر و جامعه ستیز مطرح می‌شود.

در تبیین منشأ و ماهیت پرخاشگری و جرائم پرخاشگرانه، نظریه پردازان مختلف به نقش عوامل زیستی، جامعه شناختی و روان شناختی را کرده‌اند. در تلفیق دو دیدگاه جامعه شناختی و روان شناختی، روان شناسان اجتماعی بر نقش عوامل فردی و محیطی در بروز پرخاشگری و جرائم پرخاشگرانه تأکید کرده و با استفاده از نظریه شناخت اجتماعی^۱ تبیین دقیقی از جرم و بزهکاری ارائه داده‌اند. از سال‌های ۱۹۸۰ به بعد رفتار پرخاشگرانه به طور فزاینده برحسب نقائصی در شناخت اجتماعی توضیح داده شده است (کلتي کانگاس - جاروینن^۲، ۲۰۰۵). منظور از شناخت اجتماعی، درک فرد از حالات روان شناسی خود و استنباط او از مردم و روابط و موقعیتهای اجتماعی است. این شناخت بخش مهمی از شناخت درباره جهان را تشکیل می‌دهد و در کنش و ریهای اجتماعی، نحوه قضاوت درباره خود و دیگران و کنترل رفتارها و هیجانات اثر می‌گذارد (سنترک^۳، ۲۰۰۴، بوکاتکو و داهلر^۴، ۱۹۹۵، ماسن^۵ و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۱). شناخت اجتماعی، مستلزم مهارتهای شناختی مختلف و پردازش دقیق اطلاعات اجتماعی است (سرین و براون^۶، ۲۰۰۵) و نظریه پردازان مختلف مؤلفه‌های متعددی را برای آن برشمرده‌اند. برخی از این مؤلفه‌ها که در این پژوهش بررسی شد عبارت از مهارتهای حل مسأله اجتماعی در دو بعد سازگاران و ناسازگاران، مهارتهای ارتباطی و مهارتهای کنترل خشم است. علت انتخاب این مؤلفه‌ها در این پژوهش این است که در مجموع پژوهش‌های انجام شده در زمینه تفاوت شناخت اجتماعی بزهکاران پرخاشگر (بزهکارانی که مرتکب جرائم پرخاشگرانه شده‌اند) و نوجوانان عادی آشکار کرده‌اند که بزهکاران پرخاشگر گرایش دارند به رفتار دیگران نیت‌های خصمانه نسبت دهند، دنیا و اطرافیان خود را اعتماد پذیر نمی‌دانند و اغلب راهکارهای پرخاشگرانه را برای حل مسائل روزمره زندگی انتخاب می‌کنند (آدامز و برزونسکی^۷، ۲۰۰۶، بتمن، ۱۹۹۸، کلتي کانگاس - جاروینن، ۲۰۰۵). به علاوه آنها ظرفیتهای حل مسأله اجتماعی محدودی دارند و اغلب راهکارهای ناسازگارانه را برای حل مسائل روزمره به کار می‌برند (نزو، دی‌زوریلا^۸ و نزو، ۲۰۰۵) و نقائصی در درک دیگران و مهارتهای ارتباطی نشان می‌دهند (سگرین^۹، ۲۰۰۳).

1. social cognition
2. Keltikangas-Jarvinen
3. Santrock
4. Bukatko & Deahler
5. Masen
6. Serin & Brown
7. Adams & Berzonesky
1. Nezu & D' Zurrila
2. Segrin

حل مسأله اجتماعي، يكي از مؤلفه‌هاي شناخت اجتماعي و يك فرايند شناختي - رفتاري است، كه در آن فرد مي‌كوشد براي موقعيت‌هاي مشكل آفريني كه در زندگي روزمره با آنها مواجه مي‌شود راه حل‌هاي سازگارانه و مؤثر را شناسايي و كشف كند. در اين تعريف، حل مسأله اجتماعي به عنوان يك فعاليت هدفمند، مجدانه و آگاهانه و همچنين به عنوان يك پيامد شناختي هدفمند و مؤثر در نظر گرفته مي‌شود (نزو و همكاران، ۲۰۰۵).

دي زوريلا، نزو و ماي ديو- اليوارس^{۱۱} (۲۰۰۲) الگويي از حل مسأله اجتماعي را گسترش دادند كه ه حوزه (ه بعد) دارد. از اين ه بعد دو تا متغيرهاي جهتيابي هستند - يعني جهتي يابي مثبت مسأله (PPO)^{۱۲} و جهتيابي منفي مسأله (NPO)^{۱۳} - و سه بعد ديگر مربوط به سبكها و يا الگوهاي حل مسأله هستند، اين سه بعد عبارتند از سبك حل مسأله منطقي (RPS)^{۱۴}، سبك حل مسأله تكانشي/ بي‌دقتي (ICS)^{۱۵} و سبك حل مسأله اجتنابي (AS)^{۱۶}. به علاوه PPO و RPS ابعاد سازنده^{۱۷} يا سازگارانه هستند، درحالي شناخته مي‌شوند، كه NPO، ICS و AS به عنوان ابعاد ناسازگارانه‌اي كه كارکرد نامناسب دارند.^{۱۸}

جهتي يابي مثبت حل مسأله آمايه‌اي^{۱۹} شناختي و ساختاري^{۲۰} است كه دربرگيرنده گرايش و آمادگي كلي فرد براي ارزيابي يك مسأله به عنوان چالش و فرصتي براي سودبردن است. افراي كه جهتي يابي مثبت نسبت به حل مسائل دارند، درباره حل مسائل به صورت مؤفقيت آميز خوشبين هستند و اعتقاد دارند كه با كوشش و مداومت و تعهد شخصي مي‌توانند به نتايج مطلوب برسند (خودكارآمدي قوي). جهتي يابي منفي حل مسأله آمايه شناختي - هيچاني بازدارنده يا كارکرد نامناسب دارد كه دربرگيرنده آمادگي و گرايش كلي براي در نظر گرفتن يك مسأله به عنوان تهديدي براي بهزيستي روان شناختي و اجتماعي- اقتصادي است. فردي كه جهتي يابي منفي نسبت به حل مسأله دارد درباره توانايي خود براي حل مسائل به صورت مثبت شك دارد (خودكارآمدي ضعيف) و هنگام مواجهه با مسائل روزمره زندگي نگران مي‌شود و تحمل كمی در مقابل ناکامیهاي زندگي دارد (دي زوريلا و همكاران، ۲۰۰۲).

سبك حل مسأله منطقي، به عنوان كاربرد منطقي، روشن، منظم و ماهرانه اصول و تكنيكهاي حل مسأله سازگارانه يا مؤثر تعريف مي‌شود. اين سبك دربرگيرنده ۴ تكليف خاص شامل تعريف و فرمولبندي مسئله، ايجاد راه‌حلهاي انتخابي، تصميم‌گيري و اجراي راه‌حلها و بررسي راه‌حلها است. سبك حل مسأله تكانشي/ بي‌دقتي الگوي ديگري از سبكهاي حل مسأله است كه كارکرد نامناسب دارد و با كوششهاي فعال، سطحی، تكانشي، بي‌دقت، عجولانه و ناقص براي به كارگيري تكنيكها و راهبردهاي حل مسأله مشخص مي‌شود. افراي كه از اين سبك استفاده مي‌كنند، راه‌حلهاي احتمالي كمی را بررسي کرده و اغلب به اولين عقیده‌اي عمل مي‌كنند كه به ذهن آنها مي‌رسد. به علاوه، اين افراد پيامدها و بازدههاي هر راه حل را به سرعت، بدون دقت و به صورت نامنظم بررسي مي‌كنند. سبك حل مسأله اجتنابي نيز كاركردي نامناسب دارد، كه با

-
3. Maydeu – Olivares
 4. positive problem solving
 5. negative problem solving
 6. rational problem Solving
 7. impulsivity/ carelessness style
 8. avoidance style
 9. constructive dimensions
 10. dysfunctional dimensions
 11. set
 12. constructive

طفره رفتن و مسامحه، منفعل بودن یا فعالیت نکردن و وابستگی به دیگران مشخص می‌شود. افرادی که از این سبک استفاده می‌کنند به جای مواجه شدن با مسأله از آن اجتناب می‌کنند و پیدا کردن راه حل برای مسائل را برای مدت طولانی به تعویق می‌اندازند. آنها منتظر می‌مانند تا مسائل به خودی خود حل شوند و مسئولیت حل مسائل خود را به دوش دیگران می‌اندازند (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲).

یکی دیگر از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی، که در این پژوهش بررسی شده مهارت‌های ارتباطی است. مهارت‌های ارتباطی، اکتسابی بوده و در طی زندگی یاد گرفته می‌شود و به افراد کمک می‌کند که در یک موقعیت خاص بازدهی‌های مطلوب را، در ارتباطات میان فردی، به حداکثر برسانند، بازدهی‌های نامطلوب را کاهش دهند و به اهداف خود برسند (پلی‌سن و کیمبال^{۲۱} ۱۹۹۳، سگرین، ۲۰۰۳، هارجی^{۲۲} و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۴). در تعریف مهارت‌های ارتباطی بر رشد شاخص‌های شناخت اجتماعی (همدلی، نقش‌گیری^{۲۳}، اخذ چشم انداز دیگران^{۲۴}، رفتارهای جامعه پسند^{۲۵} و مهارت‌های حل مسأله بین فردی)، مهارت‌های غیرکلامی و مهارت‌های کلامی تأکید شده است (سگرین، ۲۰۰۳، پلی‌سن و کیمبال، ۱۹۹۳). بین مهارت‌های حل مسأله اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی همپوشی وجود دارد، در این رابطه مک فال (۱۹۹۸)، به نقل از لاسل و بیلمن^{۲۶} یک الگوی پردازش اطلاعات از مهارت‌های ارتباطی را معرفی کرده است که در آن سه فرایند مؤلفه‌ای با مراحل متوالی^{۲۷} در گرفته شده است. این سه فرایند مؤلفه‌ای عبارت هستند از:

۱- مهارت‌های رمزگردانی^{۲۸} (دریافت، ادراک و تفسیر اطلاعات موجود در یک موقعیت خاص) که با جهت‌یابی مسأله و تعریف مسأله در الگوی حل مسأله اجتماعی نزو و همکاران (۲۰۰۵) همپوشی دارند که قبلاً توصیف شد.

۲. مهارت‌های تصمیم‌گیری^{۲۹} (انتخاب بهترین راه حل و تنظیم یک برنامه رفتاری به منظور اجرا در یک موقعیت خاص).

۳. مهارت‌های اجراء^{۳۰} (اجرای فردی برنامه، بررسی اثرات برنامه بر محیط و ایجاد سازگاری در مواقع لزوم)، که این دو مهارت اخیر با سبک حل مسأله منطقی در الگوی حل مسأله اجتماعی دی زوریلا و همکاران (۲۰۰۲) همپوشی دارند.

این مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند تا اطلاعاتی درباره محرک‌های موجود یا مشکلات خاصی به دست آورند که در یک موقعیت خاص با آنها مواجه می‌شوند، رفتارهای مختلف را اجرا کنند و آنگاه در باره مناسب بودن یا مناسب نبودن آنها قضاوت کنند.

مهارت کنترل خشم نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی است. متخصصان بر نقش عوامل محیطی و شناختی در کنترل خشم تأکید کرده‌اند. وقایع محیطی تنها زمانی خشم را برمی‌انگیزند که از صافی دستگاه‌های شناختی عبور کرده و تأیید شوند. در واقع، واحدهای سه‌گانه شناخت، رفتار و عاطفه و ارتباطات درونی آنها دربرانگیختگی خشم ایفاء نقش می‌کنند. زمانی خشم کارکرد نامناسب دارد که خارج از کنترل و پاسخی را ایجاد کند که با عامل برانگیزنده خشم تناسب نداشته باشد. در

1. Polyson & Kimball

1. Hargy

2. role taking

3. perspective taking

4. prosocial behavior

5. Losel & Beelmann

6. sequentially-staged component processes

7. decoding skills

8. decision skills

9. enactment skills

چنین مواقعی ممکن است، خشم مشکلات دیگری مانند جرم یا خشونت را ایجاد کند (نواکا، به نقل از مک گوایر، ۲۰۰۶).

مطابق رویکرد شناختی - رفتاری، نقص در مهارت‌های شناخت اجتماعی حاصل تعامل عوامل شناختی و محیطی است. در حقیقت مطابق این رویکرد همه مداخلات آموزشی و درمانی براساس پیوستاری از درجات متفاوت شناخت و عناصر رفتاری طبقه‌بندی می‌شوند (هارت و مورگان^{۳۱}، ۱۹۹۳). این رویکرد برای فهم ارتباطات پویای پیچیده بین افکار، احساسات و رفتار، دو رویکرد شناختی و رفتاری را به طور منسجم به کار می‌گیرد (مک‌گوایر، ۲۰۰۶). نظریه‌پردازان شناخت اجتماعی، در توافقی با رویکرد شناختی - رفتاری بر نقش متقابل شناخت و محیط در تعیین رفتار تأکید می‌کنند و بر این واقعیت متمرکز می‌شوند که جرم و انحراف نیز مانند سایر رفتارها آموخته می‌شود. آنها تلاش می‌کنند که با تغییر شناخت و محیط رفتارهای سالم را با رفتارهای ناسالم جایگزین کنند و شناخت اجتماعی افراد را تغییر دهند (نزو و همکاران، ۲۰۰۵، سنترک، ۲۰۰۴). به این سبب در این پژوهش، پژوهشگر در صدد است اثرات روش آموزش شناختی- رفتاری را در بهبود مهارت‌های شناخت اجتماعی در حوزه‌های فوق‌الذکر بررسی کند. در این زمینه برای نمونه به نتایج چند پژوهش در زیر اشاره شده است.

گوئرا و اسلابی^{۳۲}، مطالعه‌ای درباره مهارت‌های حل مسأله انجام دادند و ۶ مؤلفه پردازش حل مسائل اجتماعی، از جمله جستجوی اطلاعات، تعریف مسأله، انتخاب هدف، ایجاد راه‌حل‌های احتمالی، پیش‌بینی توالی‌ها و الویت‌بندی پاسخها را در بزهداران بررسی کردند. این مؤلفه‌ها در پسران و دختران زندانی، که مرتکب جرایم پرخاشگرانه (یک یا دو جرم) شده بودند، و دانش‌آموزان دبیرستانی مقایسه شد. درکل، نتایج حاکی از این بود که سطوح بالای پرخاشگری با سطوح پایین مهارت‌های حل مسأله اجتماعی همراه است. به علاوه بزهدارانی که مرتکب جرائم پرخاشگرانه شده بودند مشکلات و مسائل اجتماعی را بیشتر از طریق استراتژی‌های ناسازگارانه حل می‌کردند (گوئرا و اسلابی، ۱۹۸۸، به نقل از آنتونویچ^{۳۳} و ۲۰۰۵).

در زمینه به کارگیری روش شناختی - رفتاری در بهبود مهارت‌های شناخت اجتماعی راس^{۳۴} (۱۹۹۵، به نقل از آنتونویچ و راس، ۲۰۰۵) بر مبنای یک فرا تحلیل گسترده، یک برنامه چند وجهی و جامع را تحت عنوان استدلال و بازپروری (R&R)^{۳۵} در زمینه آموزش مهارت‌های شناخت اجتماعی گسترش داد. او برنامه آموزشی خود را در ۳۵ جلسه (۷۰ ساعته) به صورت گروهی برگزار کرد، هدف او تقویت استدلال و بازپروری مجرمین بود. مؤلفه‌های برنامه آموزشی او عبارت بودند از کنترل خود، فراشناخت، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های حل مسأله اجتماعی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، اخذ چشم‌انداز اجتماعی، تقویت و بهبود ارزشها، مدیریت هیجان و کمک به مجرمان برای به کار گیری مهارت‌ها خارج از محیط آموزشی. نتایج پژوهش او حاکی از اثر بخشی روشهای آموزشی به کار گرفته شده بر بهبود مهارت‌های شناخت اجتماعی فوق‌الذکر در مجرمان بود.

در یک برنامه پژوهشی چند وجهی، یک مرکز خدمات مرتبط با برنامه‌های درمانی مجرمین پرخاشگر در کانادا ۲۴ ساعت آموزش گروهی را در ۱۶ هفته تدارک دید، این برنامه ۳ مؤلفه مجزا داشت، ۱. مداخله

1. Hart & morgan

2. Guerra & slaby

1. Antonovicz

2. Ross

3. reasoning & rehabilitation Palmer

انگیزشی به منظور ترغیب افراد برای شرکت در برنامه و تغییر انتظارات آنها ۲. کمک به شرکت‌کنندگان برای گسترش یک الگوی شناختی - اجتماعی درباره عوامل خطر ساز برای پرخاشگری و ۳. آموزش به کارگیری راه‌حلهای جامعه پسند به جای خشونت. محتوای برنامه دربرگیرنده مدیریت مؤثر برانگیختگی، بازآموزی شناختی، حل مسئله، جرأت آموزی، حل تعارض، تفسیر سبک زندگی در مورد عوامل خطر ساز و افزایش کنترل خود بود. نتایج این پژوهش کاهش جالب توجهی را در خشونت و جرایم خشونت بار نشان داد (هالین و پالمر^{۳۶}، ۲۰۰۶).

در یک برنامه چند وجهی دیگر پولانچک^{۳۷} و همکاران (۲۰۰۵)، به نقل از هالین و پالمر^{۳۸}، ۲۰۰۶) گروهی از زندانیان را که مرتکب جرائم پرخاشگرانه شده بودند یا تارخچه خشونت داشتند در ۲۸ هفته (۱۲ ساعت در هر هفته) در گروههای ۱۰ نفره آموزش دادند. آنها در طی جلسات درمانی ضمن ارائه نمونه‌ای از جرائم پرخاشگرانه، اثرات مدیریت منفی خود هنگام پرخاشگری و هم‌حسی با قربانی و نحوه استدلال اخلاقی تأکید کردند و مهارت‌های حل مسأله و مهارت‌های ارتباطی را به روش شناختی - رفتاری آموزش دادند. در این برنامه همراه با آموزش این مهارتها بر همکاری شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی تأکید شد و از تکنیکهای الگوبرداری شناختی و مرور ذهنی مهارت‌های جدید استفاده شد. بعد از اتمام این برنامه اکثریت شرکت‌کنندگان افزایش ملاحظه‌پذیری در مهارت کنترل خشم نشان دادند.

طبق بررسی‌های که پژوهشگر انجام داده تاکنون در ایران مداخلات آزمایشی چند وجهی به منظور ارتقاء شناخت اجتماعی بزهکاران پرخاشگر انجام نشده است. به این سبب با توجه به مطالب مذکور، پژوهشگر در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا روش آموزش شناختی - رفتاری به ارتقاء برخی از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی بزهکاران پسری منجر می‌شود، که به جرائم پرخاشگرانه مرتکب شده اند؟

اهداف پژوهش

هدف کلی این پژوهش شناسایی اثرات روش آموزش شناختی - رفتاری بر ارتقاء شناخت اجتماعی بزهکاران پسری بود، که جرائم پرخاشگرانه مرتکب شده بودند. در این پژوهش اهداف اختصاصی به منظور شناسایی اثرات روش آموزش شناختی - رفتاری بر مهارتهای کنترل خشم، مهارتهای ارتباطی و مهارتهای حل مسأله اجتماعی، دو بعد سازگارانه و ناسازگارانه نیز بررسی شده است.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- فرضیه اصلی: روش آموزش شناختی - رفتاری به افزایش مهارتهای شناخت اجتماعی منجر می‌شود.
فرضیه‌های فرعی:
 - ۱- روش آموزش شناختی - رفتاری به بهبود مهارتهای کنترل خشم منجر می‌شود.
 - ۲- روش آموزش شناختی - رفتاری به بهبود مهارتهای ارتباطی منجر می‌شود.
 - ۳- روش آموزش شناختی - رفتاری به بهبود مهارتهای حل مسأله اجتماعی در دو بعد سازگارانه و ناسازگارانه منجر می‌شود.

روش :

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری در برگزیده کلیه بزهکاران پسر تحت پوشش کانون اصلاح و تربیت در سال ۱۳۸۶ بود، که جرائم پرخاشگرانه مرتکب شده بودند. منظور از جرائم پرخاشگرانه در این پژوهش جرائمی از جمله قتل، تجاوز جنسی، ایراد ضرب و جرح، سرقت‌های توأم با پرخاشگری مانند سرقت مسلحانه، زورگیری و کیف‌قاپی را شامل می‌شد که آسیب‌های روانی و جسمانی را برای قربانی در پی داشت. نمونه آماری ۴۸ نفر از بزهکاران بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی منظم انتخاب و در گروه‌های آزمایشی و کنترل به شیوه تصادفی در چهار گروه ($n = 12$) جایگزین شدند. البته، در انتهای پژوهش، به دلیل افت آزمودنی، تعداد افراد گروه نمونه به ۲۹ نفر تقلیل یافت. افت آزمودنی‌ها در این پژوهش به دلایل مختلف از جمله جلب رضایت شاکیان و آزادی بزهکاران، استفاده از مرخصی و در بعضی موارد همکاری نکردن بزهکاران برای حضور یافتن در کلاسهای آموزشی به علت تداخل این کلاسها با کلاسهای آموزشی دیگر آنها انجام می‌شد.

روش پژوهش:

روش پژوهش از نوع آزمایشی و در آن از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون باگروه کنترل استفاده شد. افراد گروه نمونه در گروه‌های آزمایشی و کنترل قبل و بعد از ارائه متغیر مستقل در برخی از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی، یعنی مهارتهای ارتباطی، مهارتهای حل مسأله اجتماعی در دوبعد سازگاران و ناسازگاران و مهارتهای کنترل خشم آزمون شدند. پس‌آزمون به فاصله ۲ هفته پس از اتمام کاربندیهای آزمایشی اجرا می‌شد. در این پژوهش سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل وجود داشت. درگروه A (گروه اول) از روش شناختی- رفتاری به منظور آموزش مهارتهای ارتباطی و مهارتهای حل مسأله اجتماعی، در دوبعد سازگاران و ناسازگاران، استفاده شد. در گروه B (گروه دوم) از تکنیکهای این روش به منظور آموزش مهارتهای کنترل خشم استفاده شد. در گروه C (گروه سوم) تلفیقی از دوروش فوق‌ارائه شد. گروه A، ۱۰ جلسه، (جلسات آموزشی ۱۰-۱۱) گروه B، ۸ جلسه آموزشی (جلسات آموزشی ۱۱-۱۸) و گروه C، ۱۸ جلسه (جلسات آموزشی ۱-۱۸) رابه‌طور متوالی پشت سر گذاشتند. گروه D (گروه چهارم) به‌عنوان گروه کنترل یا مورد انتظار هیچ‌گونه کاربندی آزمایشی را دریافت نکرد و فقط پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر آنها اجرا شد. اهداف آموزشی در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: اهداف جلسه‌های آموزشی

جلسه	عنوان	هدف
اول	ایجاد ارتباط مثبت با شرکت کنندگان	ایجاد يك ارتباط مثبت و محکم بین مراجع و درمانگر در نقش آموزش دهنده، ایجاد يك برداشت مثبت از عضویت در گروه
دوم	آگاهی از تأثیر تن صدا و تنظیم صدا در ارتباطات اجتماعی	آگاهی از تأثیر تن صدا در ارتباطات اجتماعی تنظیم تن صدا در ارتباطات اجتماعی، بحث و گفت‌وگو گروهی در این زمینه به منظور درک مصادیق و نمونه‌های مختلف
سوم	گسترش تنظیم تن صدا در ارتباطات اجتماعی (ادامه جلسه قبلی)	ایجاد موقعیتهایی برای تمرین مهارتهای یاد گرفته شده قبلی
چهارم و پنجم	زبان غیر کلامی	رعایت علائم و زبان غیر کلامی در ارتباطات، از جمله مهارتهای گوش دادن، حفظ فاصله فیزیکی در ارتباطات و تأثیر ژستهای بدنی. تبیین رابطه رفتارهای معین با توانی‌های آنها
ششم	درک مفهوم اظهارات خود	آشنایی با مفاد و اهمیت اظهارات خود مثبت و منفی
هفتم	تأکید بر باورهای سازگاران و ناسازگاران در اظهارات خود	حصول اطمینان از درک باورهای خود سازگاران و ناسازگاران آشکار و پنهان و به کار گیری آنها
هشتم	شناخت مسائل و مشکلات روزمره زندگی	شناخت صحیح واقعه مشکل ساز
نهم	شناسایی و آموزش راه حلهای مناسب برای مشکلات و مسائل زندگی روزمره در ارتباط با مهارتهای حل مسأله اجتماعی	گسترش استفاده از راه حلهای سازگاران و کاهش تمایل به استفاده از راه حلهای عاداتی
دهم	باورهای خود کار آمدي	تقویت باورهای خود کار آمدي مثبت، کاهش تبعات منفی حاصل از تجارب منفی، افزایش توانایی افراد برای کاهش استفاده از واکنشهای اجتنابی یا تکانه‌ای
یازدهم	شناخت خود	شناخت مهارتها و توانایی‌های فردی مرتبط با زمان حال (خود واقعی)، آشنایی با ایده آنها و آرزوهای خود به منظور مفهوم سازی خودهای مرتبط با آینده (خود ایده ال)، شناخت وظایف فرد از دیدگاه خودش و دیگران (خود بایسته)
دوازدهم و سیزدهم	آشنایی با مراحل بروز خشم	استفاده از شناخت مراحل بروز خشم به منظور کنترل سلسله مراتبی خشم آموزش.
چهاردهم	مهارتهای کنترل خشم	عملیاتی سازی مفهوم خشم و انتخاب راه حلهای مناسب برای کنترل خشم
پانزدهم و شانزدهم	راهکارهای عملی درباره کنترل خشم	مهارتهای کنترل خشم با استفاده از ارائه الگو و ایفای نقش در موقعیتهای تصوری مختلف
مفدهم	اکتساب و مرور ذهي	استفاده از روش خود آموزی شناختی برای کنترل اظهارات خود منفی به منظور کنترل خشم
مجددهم	ایفای نقش صحنه‌های سلسله مراتبی خشم و جمع بندی جلسات	کنترل خشم در موقعیتهای برانگیزنده خشم و حصول اطمینان از درک مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی

مطابق جدول فوق گروه A ، ۱۰ جلسه آموزشی، یعنی جلسه‌های ۱۰-۱۱ و گروه B ، ۸ جلسه آموزشی، یعنی جلسه‌های ۱۱-۱۸، و گروه C ، ۱۸ جلسه آموزشی، یعنی جلسه‌های ۱-۱۸ را پشت سر گذاشتند. گروه D ، به عنوان گروه کنترل یا مورد انتظار هیچ گونه مداخله آزمایشی را دریافت نکردند.

همان‌گونه که ذکر شد بین مهارتهای ارتباطی و مهارتهای حل مسأله همپوشی وجود دارد. (مک‌فال، ۱۹۹۰، به نقل از لاسل و بیلمن، ۲۰۰۵). از این رو در این پژوهش محورهای آموزشی مرتبط با این دو مهارت همزمان، در گروه آزمایشی A ارائه شدند. و آموزش کنترل خشم به طور جداگانه در گروه B ارائه گردید. این مهارتها يك دفعه جداگانه و دفعه دیگر به صورت تلفیقی ارائه شدند تا اگر روشهای ارائه شده در گروههای A,B به ارتقاء سطوح شناخت اجتماعی منجر شوند از ارائه تلفیقی آنها به صورت همزمان در گروه C به دلیل صرفه جویی در وقت، نیروی انسانی و هزینه اجتناب شود. شایان ذکر است که در این پژوهش مهارتها مطابق تأکید مک‌گوایر (۲۰۰۵) در سطح شناختی - رفتاری تعریف می‌شوند که در آن يك رفتار ماهرانه به عنوان پیامدهای رفتاری خودکار خوب یادگرفته شده^{۳۹} و مؤثر تلقی می‌شود، که اکتسابی و یادگرفته است، و خود فرد آن را کنترل می‌کند و برای رسیدن به

اهداف جهت داده می‌شود. مثلاً در حوزه مهارتهای ارتباطی، افراد این مهارتها را در حوزه‌های مختلف تعامل با دیگران شامل برقراری ارتباط، حفظ ارتباط، درک دیگران و هدایت و حل تعارضها به کار می‌گیرند.

طراحی مفاد برنامه آموزشی

در این پژوهش به منظور طراحی مفاد جلسات آموزشی مبتنی بر روش شناختی - رفتاری که به عنوان مداخلات آزمایشی به کار گرفته شده است، از رهنمودهای عملی نظریه پردازان مختلف استفاده شده است. این نظریه‌ها عبارتند از:

۱- روش حل مسأله درمانی. روش حل مسأله درمانی یک فرآیند شناختی - رفتاری است که به منظور کمک به افراد برای سازگاری بیشتر با مسائل استرس زای زندگی به کار می‌رود و در برگرنده تکنیکهای الف: ایفای نقش وارونه به منظور تبیین عقاید غیر منطقی و ناسازگارانه، ب. تصویر سازی ذهنی به منظور خلق توالی‌های مثبت مرتبط با حل مسأله به عنوان گامی انگیزشی در جهت افزایش خود کارآمدی، ج. رشدتفکر سازگرا برای بررسی واکنشهای هیجانی با استفاده از روش ABC که در آن، A واقعه فعال ساز مانند یک مشکل، B باورهای درباره این واقعه و C پیامدهای رفتاری و هیجانی آن است (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲؛ نزو و همکاران، ۲۰۰۵).

۲- روشهای شناخت خویشتن که مبتنی بر روش مداخله ای اویسرمن، تری و بایجی^۴ (۲۰۰۶) که به منظور شناخت مهارتها، اهداف و انتظارات خود به کار می‌رود.

۳- روشهای کنترل خشم مبتنی بر شیوه‌های، نوآکا و اسپیواک^۱ به کار برده‌اند (به نقل از هارت و مورگان، ۱۹۹۳ و فینچ^۲ و همکاران، ۱۹۹۳)، که در آن افراد برای فهم رفتار خشم آلود و نظم بخشی و کنترل رفتار با برانگیزنده‌های درونی و بیرونی خشم آشنا می‌شوند و به منظور مواجهه با افکاری که خشم را راه اندازی می‌کنند، روش خود آموزی شناختی و برای کاهش تنش تکنیکهای آرامش بخشی را به کار می‌گیرند.

۵- رهنمودهای برگرفته از دیدگاه بندورا^۳ که در آن بر نقش فرآیندهای واسطه‌ای، الگوبرداری شناختی، تقویت باورهای خود کارآمد و ارائه بازخوردهای درونی و بیرونی در موارد مقتضی تأکید می‌شود. در یادگیری شناختی، مشاهده الگو تحت عنوان الگو برداری شناختی به صورت تصاویر ذهنی ذخیره می‌شود و بعدها فرد آن را بازیابی می‌کند و افراد ضمن مشاهده الگو، اظهارات خود یا گفتار درونی صادر می‌کنند. این اظهارات، فرایندهای ناآشکار حاصل از الگوبرداری هستند (مک گوایر، ۲۰۰۵، سنتراک، ۲۰۰۴ و ولفولک، ۲۰۰۴). البته، با توجه به نقش توجه انتخابی در الگو برداری لازم است از الگوهای استفاده شود که به خوبی توجه کودک را بر می‌انگیزند.

۵- رهنمودهای برگرفته از دیدگاه روان‌شناسان رشد مانند لوریا و ویگوتسکی که بر نقش باورها، اظهارات خود و خودآموزی شناختی در کنترل رفتار و تفکر تأکید دارند (مک گوایر، ۲۰۰۵، سنتراک، ۲۰۰۴ و ولفولک، ۲۰۰۴).

۶- الگوی روشهای این سازی در مقابل استرس مایکنبام^۴ (فینچ و همکاران، ۱۹۹۳ و مایکنبام، ۱۳۷۶).

1. Oyserman, terry & Bybee
2. Spivack
3. Finch
4. Bandura
1. Michenbaum

۷- تجارب عملی پژوهشگر در مشاوره با کودکان ونوجوانان پرخاشگر که در آن بر تغییر شناخت و متغیرهای محیطی در تغییر رفتارهای ناسازگارانه تأکید می‌شد.

ابزار اندازه گیری

به منظور جمع آوری اطلاعات در خصوص سطوح مختلف شناخت اجتماعی از: الف. پرسشنامه مهارتهای حل مسأله اجتماعی دی زوریلا و همکاران (۲۰۰۲)، ب. پرسشنامه محقق ساخته مهارتهای ارتباطی و ج. پرسشنامه محقق ساخته مهارتهای کنترل خشم استفاده شد.

الف. پرسشنامه مهارتهای حل مسأله اجتماعی. این پرسشنامه توانایی افراد را، برای حل مسائل روزمره زندگی، در دو بعد سازگارانه وناسازگارانه می‌سنجد. این پرسشنامه ۵ مقیاس دارد. دو مقیاس سبک حل مسأله منطقی و جهت یابی مثبت نسبت به حل مسأله که معرف به کار گیری روشهای سازگارانه برای حل مسائل روزمره زندگی هستند. و سه مقیاس سبک حل مسأله تکانشی / بی دقتی، سبک حل مسأله اجتنابی وجهت یابی منفی نسبت به حل مسئله، که معرف به کار گیری روشهای حل مسأله ناسازگارانه برای حل مسائل روزمره زندگی، هستند. دی زوریلا و همکاران، روایی این پرسشنامه را به روشهای روایی سازه، همزمان و پیش بین گزارش کرده اند. در نتیجه بررسی روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، ۵ خوشه یا مقیاس مستقل فوق به دست آمده است. در بررسی روایی همزمان، رابطه معنی داری بین نتایج حاصل از این پرسشنامه و اندازه‌های به دست آمده از پرسشنامه حل مسأله هیپنر^{۴۵} گزارش شده است. برای بررسی روایی پیش بین، همبستگی معنی دار بین مقیاسهای این آزمون و چند اندازه پریشانی (مشمول بر استرس، نشانه شناسی روان شناختی کلی ناراحتی، خصیصه اضطراب، افسردگی، ناامیدی و تمایل به خودکشی) به عنوان ملاک پیش‌بینی‌پذیر در دانشجویان گزارش شده است (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲).

برای بررسی پایایی این پرسشنامه در جامعه بررسی شده یک مطالعه مقدماتی در نمونه‌ای مشابه با نمونه اصلی ($n=30$) انجام شد. پایایی این آزمون با استفاده از دو روش بازآزمایی (به فاصله ۲ هفته) و ثبات درونی (آلفای کرونباخ) به ترتیب معادل $r=0/64$ و $\alpha=0/82$ ، به دست آمد. برای برآورد روایی محتوای این آزمون از نظر متخصصان به منظور تأیید تناسب سؤالات با اهداف آزمون استفاده شد.

ب. پرسشنامه محقق ساخته مهارتهای ارتباطی: پژوهشگر سؤالاتی این پرسشنامه را به منظور اندازه گیری مهارتهای ارتباطی، با استفاده از شاخصهای تأکید شده در تعاریف مهارتهای ارتباطی، شامل شاخصهای شناختی - اجتماعی، مهارتهای کلامی و غیرکلامی طراحی کرده است برای بررسی کردن پایایی این پرسشنامه در جامعه مورد بررسی نیز یک مطالعه مقدماتی در نمونه‌ای مشابه با نمونه اصلی ($n=30$) انجام شد. پایایی این پرسشنامه با استفاده از دو روش بازآزمایی (به فاصله ۲ هفته) و ثبات درونی به ترتیب معادل $0/83$ و $0/87$ به دست آمد و روایی محتوای آن را متخصصان تأیید کردند.

ج. پرسشنامه محقق ساخته مهارتهای کنترل خشم: پژوهشگر این پرسشنامه را به منظور اندازه گیری دو وجه عینی^{۴۶} و ذهنی^{۴۷} مهارتهای کنترل خشم، طراحی کرده است. منظور از وجه عینی، جنبه آشکار و عملی بودن خشم است که به صورت رفتارهای پرخاشگرانه خودرانشان می‌دهد و منظور از وجه ذهنی، احساس درونی همراه با خشم است. این احساس ترکیبی از

افکار، هیجان‌ات و گرایش‌ات رفتاری است که به صدور رفتار پرخاشگرانه منجر می‌شود (رامیرز، ۲۰۰۳). روایی محتوای این پرسشنامه را نیز متخصصان تأیید کرده‌اند. وپایایی آن در یک مطالعه مقدماتی در نمونه‌ای مشابه به نمونه اصلی ($n=30$) به روش باز آزمایی (به فاصله ۲ هفته) معادل ۰/۷۷ و با استفاده از روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته های پژوهش:

الف. توصیف داده ها:

در جدول زیر سن و تحصیلات گروه نمونه توصیف شده است:

جدول ۱: توزیع سن و تحصیلات بزهکاران

شاخصهای توصیفی	سن به سال	تحصیلات به سال
تعداد	۴۸	۴۸
میانگین	۱۶/۸	۷/۶۷
میانه	۱۷	۷/۵۰
مد	۱۷	۷
انحراف استاندارد	۱/۲	۲/۴۲
دامنه تغییرات	۴	۱۰
کمترین	۱۵	۲
بیشترین	۱۹	۱۲

با توجه به جدول فوق افراد گروه نمونه به لحاظ سطح تحصیلات ناهمگن بودند. کمترین میزان تحصیلات ۲ و بیشترین آن ۱۲ سال بود. دامنه سنی افراد گروه نمونه بین ۱۵ تا ۱۹ سال بود. در جدول (۲) به منظور توصیف داده ها شاخصهای میانگین و انحراف معیار نمره های هر گروه در سطوح مختلف متغیر وابسته محاسبه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی گروه‌های مورد مقایسه

نام گروه‌ها	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین
نمره‌های پس‌آزمون کنترل خشم A B C D	۷	۲۶/۹	۴۷/۲۹
	۶	۱۳/۲۶	۲۶
	۸	۲۲/۱۲	۲۹/۵
	۸	۲۹/۱۴	۵۴/۷۵
نمره‌های پس‌آزمون مهارت‌های ارتباطی A B C D	۷	۲۵/۷۳	۵۷/۱۴
	۶	۲۲/۹۴	۴۴/۸۳
	۸	۱۸/۷۳	۳۹/۸۷
	۸	۱۸/۹۸	۵۶/۳۷
نمره‌های پس‌آزمون مهارت‌های حل مسئله اجتماعی سازگارانه A B C D	۷	۱۶/۰۴	۶۹/۱۴
	۶	۱۶/۰۶	۷۴/۶۳
	۸	۲۳/۳۸	۶۷/۳۷
	۸	۲۱/۴۳	۵۸/۷۵
نمره‌های پس‌آزمون مهارت‌های حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه A B C D	۷	۲۳/۰۹	۳۸/۵۷
	۶	۱۹/۷۲	۳۶
	۸	۲۳/۳۸	۳۴/۵
	۸	۲۰/۹۵	۴۴/۵

در گروه A، از روش شناختی-رفتاری، به منظور آموزش مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، در دو بعد سازگارانه و ناسازگارانه استفاده شد. در گروه B، از تکنیک‌های این روش به منظور آموزش مهارت‌های کنترل خشم استفاده شد. در گروه C، تلفیقی از آموزش فوق ارائه شد. گروه D، به عنوان گروه کنترل یا مورد انتظار هیچ گونه کاربندی آزمایشی را دریافت نکرد. در جدول فوق نمره‌های کمتر در آزمون مهارت‌های کنترل خشم، نشان دهنده مهارت‌های کنترل خشم بالاتر است، نمره‌های کمتر در آزمون مهارت‌های ارتباطی، نشان دهنده مهارت‌های ارتباطی بالاتر است، نمره‌های بیشتر در آزمون مهارت‌های حل مسئله اجتماعی سازگارانه نشان دهنده مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه بالاتر است و نمره‌های کمتر در آزمون مهارت‌های حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه نشان دهنده به کارگیری روش‌های حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه کمتر است. مطابق شاخص‌های آماری مندرج در جدول فوق، مشاهده می‌شود که انحراف و پراکندگی نمره‌ها زیاد است. به نظر می‌رسد پراکندگی زیاد نمره‌های به دلیل ناهمگنی افراد گروه نمونه در متغیر سطح تحصیلات (جدول ۱) و نبود امکان کنترل آن و همچنین افت آزمودنی‌ها در گروه‌های مورد مطالعه باشد.

ب. تجزیه و تحلیل داده‌ها:

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده و بررسی فرضیه‌های پژوهش (با توجه به برقراری شرط همسانی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه) از آزمون‌های آماری MANOVA (تحلیل واریانس چند متغیره یک راهه) و ANCOVA (تحلیل کوواریانس) استفاده شده است. سپس، به منظور مقایسه هر یک از گروه‌های آزمایشی با گروه کنترل در سطوح متغیر وابسته از آزمون تعقیبی بن فرنی^{۴۸} استفاده شده است. نتایج حاصل از آزمون MANOVA در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳: آزمون‌های چند متغیره MANOVA

آزمون‌های MANOVA	F	درجه آزادی فرضی	Sig	مجذور اتای پاره ای
اثر پیلز	۲/۱۹	۱۲	۰/۰۱۴	۰/۳
لامبدای ویلکز	۳/۶۷	۱۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴
اثر هتلینگ	۵/۷۲	۱۲	۰/۰۰۰	۰/۵۸

بزرگترین ریشه روی	۱۹/۹۶	۴	۰/۰۰۰	۰/۸
-------------------	-------	---	-------	-----

بررسی‌های انجام شده برای بررسی فرضیه اصلی پژوهش با توجه به شاخص‌های اثرپیلایز، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، که برای آزمون فرضیه‌های MANOVA به کار می‌روند، (مطابق جدول ۳) نشانه تفاوت معنی‌دار بین ترکیب میانگین‌های سطوح متغیر وابسته در گروه‌های مورد مطالعه بود ($p < 0/015$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که به صورت کلی میانگین متغیرهای وابسته ترکیب شده (شامل مهارت‌های کنترل خشم، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های حل مسأله اجتماعی سازگاران و ناسازگاران) در شرکت کنندگان چهار گروه متفاوت است. به عبارت دیگر اثربخشی روش آموزش شناختی - رفتاری بر ترکیب میانگین‌های سطوح متغیر وابسته تأیید می‌شود. از سوی دیگر با توجه به ارزش‌های اتا که در ستون آخر جدول (۳) آمده است نیز، می‌توان گفت نسبتی از واریانس متغیرهای وابسته ترکیب شده معنی‌دار است، که توسط عامل گروه آن را پیش بینی می‌کند.

با توجه به معنی دار بودن MANOVA، به منظور بررسی فرضیه‌های فرعی و تعیین تفاوت بین گروه‌ها در هر یک از سطوح متغیر وابسته (با کنترل عامل پیش آزمون) از آزمون ANCOVA استفاده شد. در بررسی فرضیه فرعی ۱، نتایج به دست آمده، نشانه تفاوت معنی دار بین میانگین گروه‌ها در متغیرهای کنترل خشم ($p < 0/01$) بود، در بررسی فرضیه فرعی ۲ نتایج به دست آمده، حاکی از وجود تفاوت معنی دار بین میانگین گروه‌ها در مهارت‌های ارتباطی ($p < 0/01$) بود. در بررسی فرضیه فرعی ۳ نتایج به دست آمده، نشانگر تفاوت معنی دار بین میانگین گروه‌ها در مهارت‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران ($p < 0/05$) بود. اما تفاوت معناداری در میانگین مهارت‌های حل مسأله اجتماعی سازگاران بین گروه‌ها مشاهده نشد. به عبارت دیگر روش آموزش شناختی - رفتاری به ارتقاء مهارت‌های کنترل خشم، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران منجر شده بود، اما در ارتقاء مهارت‌های حل مسأله اجتماعی سازگاران تأثیری نداشت.

با به کار گیری آزمون تعقیبی بن فرنی، تفاوت بین میانگین‌های هر سه گروه آزمایشی با گروه کنترل، در مهارت‌های کنترل خشم و ارتباطی تأیید شد، اما میانگین نمره‌های مهارت‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران در مقایسه با گروه کنترل، تنها در گروه سوم یعنی گروه تلفیقی بهبود یافته بود. و در مجموع هیچ یک از روش‌های آزمایشی به کار گرفته شده تأثیری در بهبود مهارت‌های حل مسأله منطقی نداشتند. در کل روش تلفیقی نسبت به روش‌های دیگر در بهبود مهارت‌های حل مسأله اجتماعی اثربخشی بیشتری داشت.

بحث و نتیجه گیری:

نتایج پژوهش حاضر هم‌سو با پژوهش‌های دیگر، اثربخشی روش آموزش شناختی- رفتاری را بر بهبود سطح شناخت اجتماعی افراد در مهارت‌های کنترل خشم، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران نشان داده است. برای نمونه یک مرکز خدمات مرتبط با برنامه‌های درمانی مجرمین پرخاشگر در کانادا با به‌کارگیری روش آموزش شناختی رفتاری، شناخت اجتماعی بزهداران را در مؤلفه‌های کنترل خشم و مهارت‌های ارتباطی (به کار گیری راه حل‌های جامعه پسند به جای راه حل‌های خشونت آمیز) بهبود بخشید (هالین و پالمز، ۲۰۰۶). پولانچک و همکاران (۲۰۰۵)، به نقل از هالین و پالمز (۲۰۰۶) نیز اثر بخشی این روش را در کنترل هیجانات و بهبود مهارت‌های کنترل خشم به عنوان یکی از

مؤلفه‌های شناخت اجتماعی نشان دادند. همچنین کازدین^۹ (به نقل از سیموز^{۱۰}، ترجمه روحانی و همکاران، ۱۳۸۴) در پژوهش خود اثرات این روش را در ارتقاء مهارت‌های حل مسأله کودکان با رفتارزد اجتماعی، تأیید کرد. چندلر^{۱۱}، (۱۹۸۳، به نقل از هالین و پالمز، ۲۰۰۶) نیز با به کارگیری تکنیک‌های ایفای نقش و الگوبرداری، مهارت‌های اخذ چشم انداز دیگران را در بزهکاران بهبود بخشید. دی زوریلا و همکاران (۲۰۰۲)، با استفاده از روش آموزش حل مسأله درمانی که یک روش شناختی - رفتاری است روش‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران را در شرکت کنندگان کاهش دادند. راس (به نقل از آنتونویچ و راس، ۲۰۰۵) نیز با بکارگیری این روش مهارت‌های ارتباطی، روش‌های خاص حل مسأله و مدیریت خود را در مجرم‌ها افزایش داد.

می‌توان گفت: در این پژوهش اثر بخشی روش آموزش شناختی - رفتاری بر ارتقاء برخی از مؤلفه‌ها شناخت اجتماعی بزهکاران از توجه به سه عامل در طراحی و اجراء مفاد جلسه‌های آموزشی ناشی بود. این سه عامل عبارت بودند از ۱. به کارگیری تکنیک‌های روش شناختی - رفتاری و روش حل مسأله درمانی (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۵ و نزو و همکاران، ۲۰۰۵) که الگوبرداری شناختی، تصویر سازی ذهنی، تغییر گفتمان باخود، ایفای نقش وارونه و مستقیم، تصویر سازی ذهنی، رشد تفکر سازاگرا، فنون آرامش بخشی، ارائه بازخورد مناسب توسط خود یا دیگران و تمرین‌های راهنمایی شده را شامل بود. و ۲. تأکید بر نقش آموزش و یادگیری در تغییر الگوهای رفتاری ناسازگاران و ایجاد الگوهای رفتاری سازگاران. و ۳. تأکید بر مشارکت و درگیری فعال شرکت کنندگان در تکالیف آموزشی. در واقع تأکید پژوهشگر بر این سه عامل تغییراتی را در شناخت و رفتار بزهکاران پدید آورد. به طور مثال تأکید بر تغییر گفتمان با خود و گفت و شنودهای درونی به گونه‌ای بود که به بزهکاران کمک می‌کرد فرضیه‌های غیر واقع بینانه درباره خود یا دیگران را بشناسند و فرضیه‌های واقع بینانه را جایگزین آنها کنند و از این طریق افکار، هیجانات و رفتارهای خود را تحت کنترل در آورند. از سوی دیگر تأکید بر رشد و به کارگیری تفکر سازاگرا به بزهکاران کمک می‌کرد که یک مشکل را به دقت بررسی کنند، باورهای خود را در باره آن مشکل و پیامدهای رفتاری و هیجانی مترتب بر هر راه حل را بررسی کنند، این اقدامات نیز می‌تواند تغییرات شناختی و رفتاری را در پی داشته باشد. همچنین تأکید بر ارائه بازخورد مناسب توسط آموزش دهنده یا فرد بزهکار، امکان جایگزینی رفتارهای مناسب با نامناسب را فراهم کرده و به تقویت انگیزه منجر می‌شود. به نظر می‌رسد تأکید بر مشارکت شرکت کنندگان در جلسات آموزشی نیز علاوه بر تقویت انگیزه (برای تداوم شرکت در جلسات آموزشی)، یادگیری را تسهیل می‌کند و تغییرات حاصل از تجربه یادگیری در سطح رفتاری و شناختی باقی می‌ماند. چون شناختها و رفتارها از لحاظ عملکردی به هم مربوط هستند و بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند، تغییر در یکی می‌تواند به تغییر در دیگری منجر شود.

مطابق نتایج به دست آمده در این پژوهش به کار گیری روش شناختی- رفتاری، به منظور آموزش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی در گروه A، علاوه بر بهبود مهارت‌های ارتباطی (بهبود ارتباط کلامی و غیر کلامی، نقش‌گیری و اخذ چشم انداز دیگران و هم‌دلی در ارتباطات اجتماعی) افزایش مهارت‌های کنترل خشم را نیز در پی داشته است. از چشم انداز بهداشت روانی وقتی افراد از روش‌های نامناسب برای

1. Kazdin
2. Simos
3. Chandler

برقراري ارتباط با ديگران استفاده کنند با ناکامي مواجه می‌شوند و به دنبال اين ناکامي ممکن است رفتارهاي پرخاشگرانه و ناسازگارانه را بروز دهند (نزو و همکاران، ۲۰۰۵ و لازاروس و فولکمن^{۵۲}، ۱۹۸۴)، به اين سبب افزايش مهارت‌هاي ارتباطي، کاهش ناسازگاريتهاي رفتاري و رفتارهاي پرخاشگرانه را در پي داشته است. همچنين به کار گيري روش آموزش شناختي رفتاري، به منظور کنترل خشم در گروه B نيز علاوه بر افزايش مهارت‌هاي کنترل خشم، به افزايش مهارت‌هاي ارتباطي منجر شده است. با توجه به اين که در محتوای آموزشی به کار گرفته شده برای کنترل خشم در اين پژوهش هم بر کنترل وجه عيني (رفتارهاي پرخاشگرانه) و هم بر کنترل وجه ذهني (افکار و احساسات پرخاشگرانه) خشم تأکید شده است، می‌توان گفت که کنترل خشم به عنوان يك رفتار سازگارانه امکان تغيير رفتارهاي کلامي و غير کلامي و افکار و احساسات منفي درباره ديگران را فراهم می‌کند و به بهبود مهارت‌هاي ارتباطي منجر می‌شود.

در اين پژوهش فقط روش به کار گرفته شده در گروه C (گروه تلفيقي) که در آن از روش شناختي - رفتاري، به منظور آموزش مهارت‌هاي حل مسأله اجتماعي، ارتباطي و کنترل خشم استفاده شده است، به بهبود مهارت‌هاي حل مسأله اجتماعي ناسازگارانه منجر شده است به نظر می‌رسد دليل اثربخشي روش تلفيقي در بهبود مهارت‌هاي حل مسأله اجتماعي ناسازگارانه علاوه بر محتوای آموزشی به کار گرفته شده حاصل اختصاص مدت زمان بيشتري براي تمرين محتوای آموزش داده شده، دروني کردن مطالب و اکتساب رفتارهاي سازگارانه بوده است.

اما چرا اين روش تأثيري در ارتقاء مهارت‌هاي حل مسأله اجتماعي سازگارانه نداشته است؟ همان گونه که گفته شد همه مداخلات شناختي - رفتاري بر اساس درجات متفاوتي از غلبه شناخت و عناصر رفتاري طبقه بندي می‌شوند. با توجه به محتوای برنامه آموزشی به کار گرفته شده در مهارت‌هاي حل مسأله اجتماعي (خواه سازگارانه يا ناسازگارانه)، بعد شناختي بر بعد رفتاري غلبه دارد. به اين دليل اگر در اين پژوهش زمان بيشتري براي به کار گيري مداخلات آزمايشي اختصاص داده می‌شد، يا جلسه‌هاي بيشتري براي آموزش مهارت‌هاي حل مسأله اجتماعي در نظر گرفته می‌شد، با تکرار و مرور ذهني بيشتري مهارت‌هاي جديد، دروني کردن و اکتساب مهارت‌هاي حل مسأله منطقي تسهيل می‌شد و تغييراتي نيز در سبک حل مسأله منطقي نيز پديد می‌آمد.

پيشنهاد می‌شود براي ايجاد تغييرات ماندگار در شناخت و الگوهاي رفتاري بزهکاران علاوه بر افزايش کميت و کيفيت برنامه آموزشی به کار گرفته شده در اين پژوهش که مبتني بر روش شناختي - رفتاري است، افراد خانواده نيز در اين زمينه تحت آموزش قرار گيرند. به نظر می‌رسد درج اين برنامه، در برنامه‌هاي آموزشی روزانه کانون‌هاي اصلاح و تربيت مشکلات اجرايي آن را به حداقل ممکن می‌رساند.

در اين پژوهش مشکلاتي از قبيل افت آزمودني‌ها وجود داشت و همچنين به دليل دسترسي نداشتن دراز مدت به بزهکاران، مدت زمان به کار گيري مداخلات آزمايشي محدود بود و به اين علت امکان پي گيري تغييرات حاصله وجود نداشت. شايد ذکر است که کليۀ اطلاعات به دست آمده از بزهکاران در اين پژوهش به صورت محرمانه باقي مانده است.

منابع:

احمدی، حبیب، (۱۳۸۴). *جامعه شناسی انحرافات*، تهران، سمت.
اسدی، لیلا سادات، (۱۳۸۶). بررسی مفهوم کودک با رویکردی به حوزه های کیفری، فصلنامه ندای صادق، شماره ۴۵-۴۶، صص ۳۴-۵۶.
سیموز، گریگور، (۱۳۸۴). *درمان رفتاری - شناختی*، ترجمه سیداحمد جلایی، آریو، روحانی. و مریم، پور امینی، تهران، پاردا.
شمس، علی، (۱۳۸۳). *جمعیت کیفری زندان ها: آمار عددی و رودی به زندان های کشور*، تهران، راه تربیت.
شیخاوندی، داور، (۱۳۸۴). *جامعه شناسی انحرافات و مسائل جامعی ایران*، تهران، قطره.
ماسن، هنری؛ هوستون، آلتاکارول؛ کیگان، جروم و کانجر، جان جین وی، (۱۳۸۱). *رشد و شخصیت کودکان*، ترجمه مهشید یاسایی، تهران، نشر مرکز و کتاب ماد.
مایکنبام، دونالد، (۱۳۷۶). *آموزش ایمن سازی در مقابل استرس*، ترجمه سیروس مبینی، تهران، رشد.
هارجی، اون، ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید، (۱۳۸۴). *مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی*، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، تهران، رشد.

- Adams. G. R & Berzonesky, M.D, (Eds), (2006). *Adolescence, Handbook of Developmental Psychology*, Malden, Oxford & Victoria, Blackwell Publishing Ltd .
- Antonowicz, D. H, (2005). The Reasoning and Rehabilitation Program, Outcome Evaluation with Offenders, In McMurrin, M. & McGuire, J. (Eds), *Social Problem Solving and Offending*, (163-181). Chichester, John Wiley & Sons, Ltd.
- Antonowicz, D. H & Ross, R. R, (2005), Social Problem Solving in Offenders. In McMurrin, M. & McGuire, J, (Eds), *Social Problem Solving and Offending*, (91-102). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- Bettman, M.D, (1998). *Social Cognition, Criminal violence, and Psychopathy*, Unpublished thesis, Queen's University, Kingston. On- line article.
- Bukatko, D & Deahler, M. W, (1995). *Child Development*, 2nd Edition. Boston & Toronto, Nelson Thornes. Ltd.
- D'Zurilla, T. G, Nezu, A. M & Maydeu -Olivares, A, (2002). *SPSI-R, Social Problem Solving Inventory-Revised*. United States & Canada, Multi Health System Inc.
- Finch, JR. A, Nelson, R & Moss, J.H, (1993). Childhood Aggression, Cognitive Behavioral Therapy, Strategies and Interventions. In Finch, JR. A, Nelson, M. W. & Ott, E. S. (Eds), *Cognitive -Behavioral Procedure Children and Adolescents*, (pp.148- 205). Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Hart, K. J & Morgan, J, (1993). Cognitive - Behavioral Procedures with Children. In Finch, JR. A, Nelson, M. W. & Ott, E.S. (Eds), *Cognitive -Behavioral Procedure with Children and Adolescents*, (pp.1-24). Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Higgins, T. E, (1999). Self Discrepancy, A Theory Relating Self and Affect. In Self in Baumeister, R.F. (Ed), *The Self in Social Psychology*, (pp.123-138). Philadelphia, Psychology Press.
- Hollin, C. R & Palmer, E. J. (Eds), (2006). *Offending Behavior Programmes, Development, Application and Controversies*, Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- Kelticangas-Jarvinen, L, (2005). Social Problem Solving and Development of Aggression. In McMurrin, M. & McGuire, J, (Eds), *Social Problem Solving and Offending*, (31-49). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- Lazarus, R. S & Folkman, S, (1984). *Coping & Adaptation*, In Gentry, w.d, (Ed). *Handbook of Behavioral Medicine*. Gilford press.
- Losel, F & Beelman, A, (2005). Social Problem Solving for Preventing Antisocial Behavior in Children and Youth. In McGuire, James (Eds), *Social Problem Solving and Offending*, Chichester, John Wiley & Sons, Ltd. In McMurrin, M & McGuire, J, (Eds). *Social Problem Solving and Offending*, (127-143). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- McGuire, J, (2005). Social Problem Solving, Basic, Concepts, Research and Application. In McGuire,

- James, (Eds), *Social Problem Solving and Offending*, (127-143).Chichester, John Wiley & Sons, Ltd.
- McGuire, J, (2006). *Understanding Psychology and Crime, Perspective On Theory and Action*, New York, Open University Press.
- Nezu, C.M, D'Zurilla, T. J & Nezu, A. M,(2005). Problem Solving Therapy, Theory, Practice and Application to sex Offenders. In McMurrin, M,& McGuire, J.(Eds), *Social Problem Solving and Offending*, (103- 123). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- Oyserman, D, Bybee, D & Terry, R, (2006). *Possible Selves, Strategies, Social Identity and Meta-Cognitive Experience*. Unpublished Manuscript, Ann Arbor, MI, The University of Michigan.
- Perkins, A & Forhand, M. R, (2006). Distinct Self Domain, The Structure of Implicit Self- Domain as a Mechanism for Approach and Avoidance Behavior Modification, *Journal of Personality and Social Psychology*,59(1), 112-125.
- Polyson, J & Kimball, W, (1993). Social Skills Training with Physically Aggression Children, In Finch, JR. A, Nelson, M.W & Ott, E.S, (Eds). *Cognitive Behavioral Procedure with Children and Adolescent*. (206-228), Massachusetts, Allyn & Bacon.
- Ramirez, M. J, (2003). *Human Aggression, A Multifaceted phenomenon*, Madrid, Centreur.
- Santrock, J.W, (2004).*Educational Psychology*,2nd Edition, New York, McGraw- Hill.
- Segrin, C, (2003). Social Skills Training. In O'Donohoc, W,Fisher, J. & Hayes, S. C, (Eds). *Cognitive-Behavior Therapy, Applying Empirically Supported Techniques in your Practice*, (pp.96-102). New-Jersey, John Wiley & Sons Inc.
- Serin, R. C & Brown, S, (2005). Social Cognition in Psychopaths, Implication for Offender Assessment and Treatment. In McMurrin, M. & McGuire, J, (Eds),*Social Problem Solving and Offending*, (249-264). Chichester, John Wiley & Sons Ltd, Woolfolk, A,(2004). *Educational Psychology*,9 Edition,Boston,Pearson, Education,Inc.