

## اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر رشت

طوبی ثقتی \*

دکتر عبدالله شفیع آبادی \*\*

دکتر منصور سودانی \*\*\*

**چکیده:** هدف اصلی این پژوهش بررسی اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر رشت است. این پژوهش تجربی بر روی 40 نفر از دانش آموزانی که در آزمون پرخاشگری (AGQ) نمره بالایی بدست آورده بودند، اجرا گردید. این نمونه از طریق گزینش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه همتا (گروه آزمایش و گروه گواه) تقسیم شدند، پس از آن برنامه آموزش گروهی به شیوه تحلیل ارتباط محاوره‌ای که بر طبق مجموعه مفاهیم این نظریه تهیه شده بود، طی 8 جلسه‌ی 90 دقیقه‌ای، هفته‌ای یک بار به گروه آزمایش ارائه و طی این مدت گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت ننمودند. بعد از اتمام آموزش به صورت همزمان و در شرایط یکسان آزمون AGQ (پس آزمون) بر روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. اطلاعات مذکور با استفاده از آزمون‌های آماری T برای گروه مستقل و 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 پرخاشگری و مولفه‌های آن در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شده است.

**کلید واژگان:** تحلیل ارتباط محاوره‌ای، پرخاشگری، دانش آموزان دختر

\* کارشناس ارشد مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان Sharareh.saghati@yahoo.com

\*\* استاد دانشگاه علامه طباطبایی تهران Shafiabadi@yahoo.com

\*\*\* عضو هیات علمی دانشگاه شهید چمران sodani\_m@yahoo.com

## مقدمه

پرخاشگری در زندگی انسان آن چنان رایج بوده که بشر اصولاً آن را بدیهی تلقی می‌کرده است و حتی عده‌ای عصری را که ما در آن زندگی می‌کنیم به نام عصر پرخاشگری می‌نامند (براز جانیان، 1380). 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 یک دنیای به هم پیوسته جهانی گردیده (موری<sup>1</sup>، 2004) و چون جهانی شدن مجموعه‌ای درهم تنیده از نیروها و روندهایی است که دنیای معاصر را شکل می‌دهد (بوتری<sup>2</sup>، 2006) و مفهومی پیچیده در علوم اجتماعی می‌باشد (کمبریج<sup>3</sup> و تامسون<sup>4</sup>، 2004) 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 بیش تر در اختیار انسان قرار بگیرد نیاز به نیروی مهارکننده انسان که از این وسایل و امکانات سوء استفاده ننماید، بیش تر است (مکیان، 1383). برای آدلر<sup>5</sup> پرخاشگری تجلی میل به قدرت<sup>6</sup> و برای فروید<sup>7</sup> بیان غریزه مرگ<sup>8</sup> در رفتار هشیارانه است، بندورا<sup>9</sup> (1969) اعمالی را که باعث آسیب فردی یا بدنی یا تخریب مالی می‌شود در چهار چوب پرخاشگری قرار داده است (انگلیش و انگلیش<sup>10</sup>، 1958 به نقل از الهیاری، 1376).

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، مدرسه و جامعه نقش بسیار مهمی دارند. بی‌توجهی و یا توجه افراطی اعضای خانواده به کودک، تنبیه‌های شدید، تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های بین فرزندان، تشویق‌های بی‌جا، حسادت و ناامنی، واگذاری 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

1- Morey  
3- Cambridge  
5- Adler  
7- Freud  
9- Bandura

2- Bottery  
4- Thompson  
6- Will to Power  
8- Death Mstinct  
10- English & English

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 آموز آموزگاران و دوستان در مدرسه، دیدن صحنه‌های درگیری خشن و کشت و کشتار و شنیدن داستان‌های خشونت آمیز، رفتار پرخاشگرانه را می‌آموزد (شفیع آبادی، 1379).

لازم به ذکر است که هر عملی که در آن صدمه یا ضرری به فرد یا افرادی دیگر برسد در حیطه پرخاشگری قرار نمی‌گیرد. بلکه با توجه به بیش از دویست و پنجاه تعریف متفاوت که از پرخاشگری ارائه شده است، ویژگی کلی پرخاشگری که مورد قبول اکثریت می‌باشد این است که:

1) رفتار پرخاشگرانه باید توسط فرد مورد پرخاشگری، به صورت منفی ادراک شود،

2) در رفتار پرخاشگرانه باید قصد و نیت آزار رساندن باشد (عارفی، 1378).

به عنوان مثال، ارونسون (نقل از برازجانیان، 1380، ص 5) پرخاشگری را «عملی تعریف می‌کند که هدفش اعمال صدمه و رنج باشد». هم چنین مؤلفین کتاب خلاصه روان پزشکی، پرخاشگری را «حساس‌ها، عقاید یا اعمال خصمانه و خشم آگین معطوف به یک شخص یا شی می‌دانند» (کاپلان<sup>1</sup> و سادوک<sup>2</sup>، ترجمه پورافکاری، 1378، ص 24).

پرخاشگری معمولاً در اثر عدم موفقیت در رسیدن به هدف یا رفتاری ناشایست مثل اهانت، صدمه دیدن یا ترس بدون علت ناشی می‌شود. بچه‌ها عموماً در اثر بی‌توجهی یا عدم موفقیت در انجام وظایف، پرخاش می‌کنند، و وقتی بچه‌ها به سن نوجوانی و جوانی می‌رسند مهمترین منشأ پرخاشگری از منشأ روانی به محدودیت‌ها و عوامل اجتماعی تغییر می‌کند، در بزرگسالان منشأ پرخاشگری عدم تایید نظر آنها، محرومیت، بهره‌کشی و تحقیر می‌باشد. (استریکلند<sup>3</sup>، 2001).

اگرچه بروز پرخاشگری در کودکان بیش تر به خاطر وجود موانع در مقابل خواسته هایشان است و استمرار ندارد. اما در دوران نوجوانی به خاطر شرایط خاصی که وجود دارد بروز این رفتار اگر مورد بررسی و کنترل قرار نگیرد ممکن است عواقب وخیمی را در پی داشته باشد (برازجانیان، 1380).

1- Kaplan, Harold I

2- Sdok . Benjamin

3- Strikland

با توجه به اثرات ناخوشایند رفتار پرخاشگرانه، مدت زیادی است که عصبانیت و خشونت<sup>1</sup> به عنوان مشکل تلقی گردیده و نیاز به بررسی‌های بالینی و قانونی دارد. محققان زیادی در پی یافتن تمهیدات و روشهایی برای کنترل پرخاشگری و درمان آن بوده‌اند (فایندلر و اکتون<sup>2</sup>، 1986).

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 اتفاق می‌افتد که درمانگر برای درک مراجع از احساسات نامناسبش تاکید زیادی نکند، 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 فعالی 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 درمان پرخاشگری بن بست ایجاد می‌شود. (دیفنباخر<sup>3</sup>، 1999).

در یک جمع بندی کلی می‌توان گفت درمانگر روان تحلیل گر، خشم را به عنوان بخشی از غریزه پرخاشگری می‌داند که بوسیله فرایندهای اتوماتیک ایجاد می‌شود. از این دیدگاه، ابراز خشم به تخلیه<sup>4</sup> هیجانی و کاهش هیجان منجر می‌شود. درمانگر شناختی، خشم را به عنوان مجموعه‌ای از شناخت‌ها، رفتارها و الگوهای برانگیختگی فیزیولوژیکی می‌داند. از دیدگاه رفتاری خشم از طریق یادگیری ایجاد شده و می‌تواند از طریق یادگیری تغییر یابد (ماین و آمبروس<sup>5</sup>، 1999).

در این میان، وجود شیوه تحلیل ارتباط محاوره‌ای که به تجمع دیدگاههای روان تحلیل‌گری<sup>6</sup> و رفتارنگر در مقوله رفتار پرخاشگرانه به خصوص در دانش آموزان قادر باشد می‌تواند در پیشگیری از آسیب‌های این پدیده روانی در بزرگسالی کارآمد باشد.

لذا با توجه به آن چه بیان شد به نظر می‌رسد شیوه ی تحلیل ارتباط محاوره‌ای پاسخی به این نیاز است زیرا این شیوه وسیله‌ای برای خودشناسی و چگونگی آموزش ارتباط با دیگران است این مکتب روشی برای تشخیص مشکلات زندگی به شمار می‌رود (شفیع آبادی و ناصری، 1380).

تحلیل ارتباط محاوره‌ای نظریه‌ای است در مورد شخصیت و روش منظمی است برای روان‌درمانی به منظور رشد و تغییرات شخصی (جونز و استوارت، 1976، ترجمه دادگستر، 1383). و به مراجعان

1- violence

2- Findler &amp; Ecton

3- Deffenbacher

4- Catharsis

5- Mayne &amp; Ambrous

6- psychoanalytic

کمک می‌کند تا شیوه‌های نارس و نامناسب ارتباط برقرار کردن با سایر افراد را تغییر دهند (اسدارو<sup>1</sup>، 1998).

کازیکو<sup>2</sup> (2006) در پژوهشی تحت عنوان «کاربرد تحلیل رفتار متقابل (TA) در موقعیت‌های کلینیکی و روانی» به این نتیجه رسید که می‌توان از طریق تعلیم ارتباط محاوره‌ای به مراجعان در یک زمان کوتاه در بهبود ارتباطات کمک کند و همچنین می‌تواند به کارایی اعضای خانواده در موقعیت‌های زندگی خانوادگی کمک کند.

با توجه به این که نخستین پژوهش‌های علمی در باب پرخاشگری به عنوان پدیده ناخوشایند بیش از یکصد سال قدمت ندارد (عارفی، 1378) اما پژوهش‌های مختلفی به این موضوع از دیدگاه‌های مختلف پرداخته‌اند که در ادامه به تعدادی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

رافضی (1383) در پژوهشی به نام آموزش کنترل خشم بر نوجوانان دختر 15 تا 18 ساله در کاهش پرخاشگری نشان دادند که اختلاف معنی داری بین میانگین گروه آزمایش و گروه کنترل وجود دارد.

صادقی (1380) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثر بخشی آموزش گروهی، کنترل خشم به شیوه‌ی عقلانی، رفتاری، عاطفی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان نشان دادند که آموزش گروهی باعث کاهش پرخاشگری در زمینه لجاجت و کینه‌توزی دانش‌آموزان می‌شود.

در پژوهشی عارفی (1378) به «بررسی پرخاشگری ارتباطی و رابطه آن با سازگاری عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر شیراز» پرداخته است. نتایج بدست آمده نشان دادند که بین پرخاشگری آشکار، ارتباطی و سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنی دار وجود دارد.

در ادبیات تحلیل ارتباط محاوره‌ای به پژوهشی که به بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر ارتباط محاوره‌ای بر کاهش رفتار پرخاشگرانه پرداخته باشد، دست نیافتیم از این رو با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی تحلیل ارتباط محاوره‌ای و پیشگیری جمعی در مقوله رفتارهای پرخاشگرانه در دانش‌آموزان، در این بررسی کوشش شد تا به فرضیه‌هایی که در پی می‌آید، پاسخ داده شود:

1- آموزش گروهی مبتنی بر ارتباط محاوره‌ای موجب کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر می‌شود.

- 1-1: آموزش گروهی مبتنی بر ارتباط محاوره‌ای موجب کاهش پرخاشگری در زمینه خشم و عصبیت دانش آموزان دختر می‌شود.
- 2-1: آموزش گروهی مبتنی بر ارتباط محاوره‌ای موجب کاهش پرخاشگری در زمینه تهاجم و توهین دانش آموزان دختر می‌شود.
- 3-1: آموزش گروهی مبتنی بر ارتباط محاوره‌ای موجب کاهش پرخاشگری در زمینه لجاجت و کینه توزی دانش آموزان دختر می‌شود.

### روش

در این پژوهش از روش تجربی طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه استفاده شده است.

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهرستان رشت می‌باشد که در سال تحصیلی 88 - 1387 به تحصیل اشتغال داشتند. نمونه آماری شامل 40 نفر 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 1) انتخاب شد، سپس از بین دبیرستان های دولتی ناحیه 1، دو دبیرستان به طور تصادفی انتخاب گردید، بین دانش آموزان سال اول این دو دبیرستان آزمون پرخاشگری اجرا شد و از بین کسانی که در آزمون پرخاشگری نمره بالاتر از میانگین کسب کرده بودند، به طور تصادفی 20 نفر در گروه آزمایشی و 20 نفر در گروه گواه جایگزین شدند.

### ابزار پژوهش

ابزار پژوهش پرسش نامه پرخاشگری (AGO)<sup>1</sup> می‌باشد که مشتمل بر 30 گویه است که چهارده گویه آن عامل خشم، هشت گویه آن عامل تهاجم و هشت گویه عامل کینه توزی را می‌سنجد، مقیاس AGO 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 90 با جمع نمرات سوال های به دست می‌آید. 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 طریق تحلیل عوامل<sup>2</sup> ساخته شده است (زاهدی فر، 1375).

1- aggression questionner

2- factor analysis

ضرایب بازآزمایی<sup>1</sup> به دست آمده بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت برای کل آزمودنی‌های 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  $0/87 = \text{Alpha}$ ، بوده است. ضرائب همبستگی توسط زاهدی فر بین نمره خرده مقیاس ( $\text{Pd}^2$ ) انحراف اجتماعی (یکی از خرده مقیاس‌های MMPI) و مقیاس AGQ برای کل آزمودنی‌ها ( $N = 105$ )، ( $P = 0/001$   $r = 0/58$ ) و ضرایب همبستگی میان کل خصوصیت<sup>3</sup> - گناه<sup>4</sup> باس و دورکی BDVIT (1957) و مقیاس AGQ برای کل آزمودنی‌ها ( $N = 215$ )، ( $P = 0/001$   $r = 0/56$ ) 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  $0/66$  می باشد که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول است. (جدول 1 ملاحظه شود)

جدول 1: ضرایب پایایی پرسشنامه پرخاشگری در تحقیق حاضر

ضرایب پایایی		شاخص آماری
آلفای کرونباخ	تنصیف	
0/77	0/66	کل پرخاشگری
0/61	0/70	خشم و عصبیت
0/62	0/61	تهاجم و توهین
0/67	0/61	لجاجت و کینه توزی

همان طوری که در جدول 1 مشاهده می شود ضرایب پایایی پرسشنامه پرخاشگری بین  $0/61$  تا  $0/77$  نوسان دارد.

روش مداخله آموزش گروهی تحلیل ارتباط محاوره‌ای، در این طرح عبارت بود از دوره‌ای مشتمل بر 8 جلسه 90 دقیقه‌ای (هر هفته 1 جلسه) با برنامه از پیش تعیین شده در قالب اصول و مفاهیم اساسی نظریه تبدلی و مأخذ از منابع معتبر که از کتاب (برن<sup>5</sup>، 1975، ترجمه فصیح، 1370) برنامه ریزی شده بود به گروه آزمایشی ارائه گردید. سپس در پایان جلسه هشتم، از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد.

1- test-retest  
3- intimacy  
5-Berne

2- psychopathic deviation  
4- vice

## یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از پژوهش، علاوه بر روش‌های آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌ها، آزمون  $t$  گروه‌ها مستقل، تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا)، تحلیل کواریانس یک راهه، روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف برای محاسبه ضرایب پایایی ضمناً داده‌های پژوهشی توسط برنامه کامپیوتری SPSS<sup>1</sup> نسخه 16 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. سطح معنی‌داری در این تحقیق،  $\alpha = 0/05$  تعیین شده است. گزارش این تحلیل آماری در دو قسمت زیر ارائه می‌گردد.

الف) یافته‌های توصیفی:

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین و انحراف معیار برای همه متغیرهای مورد مطالعه در جدول 2 ارائه شده است.

جدول 2: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پرخاشگری گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون)

تعداد	انحراف معیار	میانگین	شاخص آماری	مرحله	متغیر
			گروه		
20	10/97	56/45	آزمایش	پیش‌آزمون	پرخاشگری
20	8/80	59/25	گواه		
20	13/67	38/95	آزمایش	پس‌آزمون	
20	8/80	59/25	گواه		
	17/56	17/50	آزمایش	تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون)	
	2/85	-2/40	گواه		

همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار پرخاشگری هر یک از گروه‌ها به ترتیب گروه آزمایش 56/45 و 10/97 و گروه گواه 59/25 و 8/80، در مرحله پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 38/95 و 13/67 و گروه گواه 59/25 و 8/80، تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 17/50 و 17/56 و گروه گواه -2/40 و 2/85 می‌باشد.



جدول 3: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پرخاشگری در زمینه خشم و عصبیت گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون)

متغیر	مرحله	شاخص		تعداد
		آماري	میانگین	
تأثیر آموزش در زمینه خشم و عصبیت	پیش‌آزمون	آزمایش	29/90	20
		گواه	29/50	20
	پس‌آزمون	آزمایش	21/80	20
		گواه	30/70	20
	تفاضل (پیش‌آزمون - پس آزمون)	آزمایش	8/10	20
		گواه	-1/20	20

همان‌طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود در مرحله **پیش‌آزمون** میانگین و انحراف معیار پرخاشگری در زمینه خشم و عصبیت هر یک از گروه‌ها به ترتیب گروه آزمایش 29/90 و 5/05 و گروه گواه 29/50 و 4/54، در مرحله **پس‌آزمون** میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 21/80 و 7/45 و گروه گواه 30/70 و 5/02، **تفاضل** (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 8/10 و 9/03 و گروه گواه -1/20 و 2/35 می‌باشد.

جدول 4: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پرخاشگری در زمینه تهاجم و توهین گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون)

تعداد	انحراف معیار	میانگین	شاخص	مرحله	متغیر
			آماري گروه		
20	3/88	12/00	آزمایش	پیش‌آزمون	پرخاشگری در زمینه تهاجم و توهین
20	3/37	11/35	گواه		
20	4/31	8/05	آزمایش	پس‌آزمون	
20	3/46	12/30	گواه		
20	5/30	3/95	آزمایش	تفاضل (پیش‌آزمون - پس‌آزمون)	
20	1/39	-0/95	گواه		

همان‌طور که در جدول 4 مشاهده می‌شود در مرحله **پیش‌آزمون** میانگین و انحراف معیار پرخاشگری در زمینه تهاجم و توهین هر یک از گروه‌ها به ترتیب گروه آزمایش 12/00 و 3/88 و گروه گواه 11/35 و 3/37، در مرحله **پس‌آزمون** میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 8/05 و 4/31 و گروه گواه 12/30 و 3/46، **تفاضل** (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 3/95 و 5/30 و گروه گواه -0/95 و 1/39 می‌باشد.

جدول 5: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره پرخاشگری در زمینه لجابت و کینه توزی گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون)

تعداد	انحراف معیار	میانگین	شاخص آماری		مرحله	متغیر
			گروه			
20	4/26	14/55	آزمایش		پیش آزمون	تغییر کینه توزی در زمینه لجابت و پرخاشگری
20	4/97	16/00	گواه			
20	4/36	9/10	آزمایش		پس آزمون	
20	4/57	16/25	گواه			
20	5/15	5/45	آزمایش		تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون)	
20	0/967	-0/25	گواه			

همان طور که در جدول 5 مشاهده می شود در مرحله **پیش آزمون** میانگین و انحراف معیار پرخاشگری در زمینه لجابت و کینه توزی هر یک از گروه ها به ترتیب گروه آزمایش 14/55 و 4/26 و گروه گواه 16/00 و 4/97، در مرحله **پس آزمون** میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 9/10 و 4/36 و گروه گواه 16/25 و 4/57، **تفاضل** (پیش آزمون - پس آزمون) میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش 5/45 و 5/15 و گروه گواه -0/25 و 0/967 می باشد.

ب) یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش:

جدول 6: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) میانگین نمره پرخاشگری دانش آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معنی داری p
پرخاشگری	آزمایش	17/50	17/56	38	5	0/0001
	گواه	-2/40	2/85			

همان‌طور که در جدول 6 ملاحظه می‌شود بین تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) میانگین دانش آموزان دختر گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ پرخاشگری تفاوت معنی داری وجود دارد ( $t = 5/00$  و  $p = 0/0001$ ). بنابراین فرضیه اول تأیید می‌گردد.

جدول 7: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) روی نمرات تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) مؤلفه‌های پرخاشگری دانش آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی داری
آزمون اثر بیلابی	0/412	3	36	8/40	0/0001
آزمون لامبدای ویلکز	0/588	3	36	8/40	0/0001
آزمون اثر هتلینگ	0/700	3	36	8/40	0/0001
آزمون بزرگترین ریشه روی	0/700	3	36	8/40	0/0001

همان‌طور که در جدول 7 نشان داده شده است سطوح معنی داری همه آزمونها، بیانگر آن هستند که بین دانش آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های پرخاشگری) تفاوت معنی داری وجود دارد، برای پی بردن به تفاوت، نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها، در جدول 8 ارائه شده است.

جدول 8: نتایج اثرات بین آزمودنی ها از لحاظ نمرات تفاضل (پیش آزمون - پس آزمون) مؤلفه های پرخاشگری گروه های آزمایش و گواه

متغیرها	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری (p)
خشم و عصبیت	864/90	1	864/90	19/85	0/0001
تهاجم و توهین	240/10	1	240/10	15/95	0/0001
لجاجت و کینه توزی	324/90	1	324/90	23/62	0/0001

همان طور که در جدول 8 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 ( $F = 19/85$  و  $p = 0/0001$ ). بنابراین فرضیه 1-1 تأیید می گردد. هم چنین 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 ( $F = 15/95$  و  $p = 0/0001$ ). در نتیجه فرضیه 1-2 تأیید می گردد. 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 ( $p = 0/0001$  و  $F = 23/62$ ). بنابراین فرضیه 1-3 تأیید می گردد.

### بحث و نتیجه گیری

در متون پژوهشی، مطالعه ای که به بررسی اثربخشی آموزش گروهی تحلیل ارتباط محاوره ای بر کاهش پرخاشگری پرداخته باشد، یافت نشد. در راستای تفسیر یافته ها چنین به نظر می رسد که اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره ای بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در دانش آموزان را می توان به دلایل منطقی زیر نسبت داد:

این نتیجه با نتایج ماین و آمبروس (1999) همخوانی دارد که با مرور تحقیقاتی به این نتیجه رسیدند، که در فرایند گروه درمانی از طریق باز خورد گرفتن از اعضا 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

شیوه‌های سازنده استفاده نماید، از سوی دیگر، کازیکو (2006) در پژوهشی به نام «کاربرد تحلیل رفتار متقابل (TA) در موقعیت‌های کلینیکی و روانی» به این نتیجه رسید که می‌توان از طریق تعلیم ارتباط محاوره‌ای به مراجعان در یک زمان کوتاه در بهبود ارتباطات و کارایی اعضای خانواده در موقعیت‌های زندگی کمک کرد. هم چنین نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهشگرانی مانند کلنر (1999)، رافضی (1383)، صادقی (1380). مبنی بر اینکه آموزش گروهی کنترل خشم نمرات پرخاشگری آزمودنی‌ها را کاهش می‌دهد تا حدی همسویی دارند.

کوری<sup>1</sup> (1994) معتقد است تحلیل ارتباط محاوره‌ای به منزله یک روش درمانی تعاملی است که بر جنبه‌های شناختی، عقلانی، و رفتاری در فرایند درمان تأکید می‌کند و هدف آن افزایش آگاهی و توانایی فرد، برای تصمیم‌گیری و تغییر جریان زندگی خود است.

از بین بردن ساختارها و چارچوبهای فکری مراجع، به منظور ایجاد روابط جدید در گروه تأثیر زیادی بر روابط اجتماعی دانش‌آموزان می‌گذارد. به همین دلیل کمبود و نارسایی مهارت‌های اجتماعی در مبتلایان به احساس خشم و رفتار پرخاشگرانه در خلال فرایند آموزش تحلیل ارتباط محاوره‌ای رو به بهبود می‌رود.

آموزش تحلیل ارتباط محاوره‌ای به شیوه گروهی فضایی ایمن و حمایتگر است که به مراجعان اجازه می‌دهد تا به کشف موضوع‌ها و مفاهیم خویشتن، پردازند. پرداختن به موضوع‌ها و مفاهیم درونی خود به بینش، شناخت خود، شکستن مقاومت‌ها و در نهایت درمان نشانه‌ها منجر می‌شود. این فرایند در پژوهش حاضر نیز کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان را در پی داشت.

در تحلیل ارتباط محاوره‌ای افزایش عمق و وسعت تجربه درونی می‌تواند مهارت‌های ارتباطی بین فردی را به نحو چشمگیری افزایش دهد. بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان رفتارهای پرخاشگرانه را به نوعی از کمبود مهارت‌های ارتباطی بین فردی نسبت می‌دهند. با افزایش این مهارت‌ها، رفتارهای پرخاشگرانه در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

در یک جمع‌بندی کلی باید گفت تحلیل ارتباط محاوره‌ای می‌تواند به دلیل استفاده از فنونی مانند: افزایش تعامل‌های گروهی و اجتماعی و گسترش تجربه‌های بین فردی به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. به نظر می‌رسد تغییر در بینش شناختی، سطوح هشیاری، آموزش

مهارت‌های 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 نشانه‌ها هستند. منحصر بودن نمونه پژوهش به دختران، عدم پیگیری طولانی مدت نتایج، عدم برگزاری جلسات آموزش والدین و آموزش خانواده و استفاده از یک مقیاس برای ارزیابی رفتارهای پرخاشگرانه می‌تواند از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر به شمار روند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با لحاظ کردن این موارد بر توان تعمیم‌پذیری و غنای اطلاعات به دست آمده افزوده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به این که مشکل پرخاشگری در بسیاری از اختلالات از جمله اختلالات شخصیت، افسردگی، اضطراب، اختلال دو قطبی و... وجود دارد، از این شیوه به عنوان بخشی از درمان مشکلات افراد مبتلا به این اختلالات در مراکز مشاوره، بیمارستان‌ها و... استفاده شود.

تمام سازمان‌ها و مؤسسات فرهنگی و اجتماعی به منظور بالا بردن سطح آگاهی افراد و افزایش مهارت‌های آنان در مقابله با رفتارهای پرخاشگرانه از طریق دوره‌های آموزش کوتاه مدت، تهیه کتاب و بروشورهایی در این زمینه اقدام نمایند.

با توجه به شیوع پرخاشگری در دوره نوجوانی، در مراکز اصلاح و تربیت و نگهداری نوجوانان بی‌سرپرست از شیوه تحلیل ارتباط محاوره‌ای برای بهبود سازگاری نوجوانان و همچنین بهبود مهارت‌های اجتماعی آنها آموزش داده شود.

### منابع فارسی

اللهیاری، ع. (1376). تعیین پرخاشگری نوجوانان بر حسب مولفه‌های شخصیت و تاثیر شیوه درمانگری تیدگی زدایی بر پرخاشگری. پایان نامه دکترای روانشناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.

برازجانیان، م. (1380). بررسی عوامل اقتصادی اجتماعی موثر بر پرخاشگری نوجوانان پسر دبیرستانی (مطالعه موردی شهر بوشهر). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

برن، ا. (1975). بعد از اسلام چه می‌گویید؟ ترجمه مهدی قراچه داغی (1370). تهران: نشر البرز.

تحویلیان، م. (1381). تاثیر تأثر درمانی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان دختر پایه اول راهنمایی ناحیه 2 اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان (1383).

- جونز، و. استوارت. ی. (1976). تحلیل رفتار متقابل. ترجمه بهمن دادگستر. تهران: نشر دایره.
- رافضی، ز. (1383). نقش آموزش کنترل خشم به نوجوانان دختر 15 تا 18 ساله در کاهش پرخاشگری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- شفیع آبادی، ع. و ناصری، غ. ر. (1380). نظریه‌های مشاوره و روان درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- شفیع آبادی، ع. (1379). راهنمایی و مشاوره کودک. تهران: انتشارات سمت.
- صادقی. ا. (1380). بررسی اثر بخشی 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. (1378). بررسی پرخاشگری ارتباطی و رابطه آن با سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- کاپلان، هارولد، و سادوک، بنیامین. (1378). چکیده روانپزشکی بالینی، ترجمه نصرت... پور افکاری، تهران: آزاده.
- مکیان، م (1387). اسلام و جهانی شدن. برگرفته از سایت: [www.kalemeh.net](http://www.kalemeh.net)

#### منابع انگلیسی

- Bandura, A. (1969). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Prentice Hall.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: Redefining the role of the educational professional. *Educational Review*, 58 (1), 95-113.
- Deffenbacher, J.I. (1999). cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3), 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 review on anger in psycho therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 55 (3), 275-282.



- Morey, A. I. (2004). Globalization and the emergence for higher education. *Higher Education*, 48 , 131-150.
- Sdorow, L. M. (1998). *Psychology*. Boston: McGraw – Hill.
- Strickland, B. (2001). *The GALE Encyclopedia of Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Gate Group: USA.

