

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

خدیدجه ابوالمعالی الحسینی*

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد رودهن

دکتر گلنار مهران

دانشیار دانشگاه الزهرا

دکتر مرتضی منادی

استادیار دانشگاه الزهرا

دکتر زهره خسروی

دانشیار دانشگاه الزهرا

دکتر فرشته ناظر زاده کرمانی

استادیار دانشگاه الزهرا

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 پیش‌آزمون- پس‌آزمون 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 دو پرسشنامه 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 معنی دار بود ($p < 0/015$). مقایسه بین گروه‌ها با استفاده از آزمون ANCOVA تفاوت معنی داری 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 نمره‌های هر سه گروه آزمایشی با گروه کنترل، در متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و کنترل خشم معنی دار بود، اما مهارت‌های حل مسئله 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 مسئله 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 جلسه‌های آموزشی همراه با تمرین‌های راهنمایی شده بیشتر شود.

کلیدواژه‌ها:

روش آموزش شناختی - مؤلفه‌های رفتاری، مؤلفه‌های شناخت اجتماعی، بزهکاران پسر

مقدمه

بی تردید در عصر حاضر، موضوع کودکان و نوجوانان بزهکار یکی از مسائل دشوار و ناراحت کننده‌ای است که توجه بسیاری از متخصصان، از جمله روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و جرم‌شناسان را به خود جلب کرده است. آنها اغلب در صدد پاسخ گویی به این سؤال هستند که چراتعدادی 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 می‌نامند (شومیکر^۱، 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 بر طبق 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 و 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 ۸۰-۷۰ در ایران ۵/۲۹ درصد از کل جرائم را طبقات سنی ۱۸-۱۲ سال وحتى کمتر از آن انجام داده‌اند. 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 فزاینده‌ای را در پیش دارد (شمس، ۱۳۸۳). جرائم پرخاشگرانه از جمله قتل، آدم ربایی، تجاوز جنسی، ضرب و جرح و ایداء و اذیت دیگران، سرقتهای توأم با پرخاشگری مانند سرقت مسلحانه، زورگیری و کیف قاپی از شایعترین جرائم 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 پرخاشگرو جامعه ستیز مطرح می‌شود.

در تبیین منشأ و ماهیت پرخاشگری و جرائم پرخاشگرانه، نظریه‌پردازان مختلف به نقش عوامل زیستی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی را کرده‌اند. در تلفیق دو دیدگاه جامعه‌شناختی و روان‌شناختی، روان‌شناسان 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 (کلتی کانگاس - جاروینن^۲، ۲۰۰۵). منظور از شناخت اجتماعی، درک فرد از حالات روان‌شناسی 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 (ستراک^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 سازگارانه و ناسازگارانه، 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، کلتی کانگاس - جاروینن، ۲۰۰۵). به علاوه آنها ظرفیت‌های حل مسأله اجتماعی محدودی دارند و اغلب

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

راهکارهای ناسازگارانه را برای حل مسائل روزمره به کار می‌برند (نزو، دی‌زوریللا^۱ و نزو، ۲۰۰۵) و نقائصی در درک دیگران و مهارت‌های ارتباطی نشان می‌دهند (سگرین^۲، ۲۰۰۳). حل مسأله اجتماعی، یکی از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی و یک فرایند شناختی - رفتاری است، که در آن فرد می‌کوشد برای موقعیت‌های مشکل‌آفرینی که در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شود راه حل‌های سازگارانه و مؤثر را شناسایی و کشف کند. در این تعریف، حل مسأله اجتماعی به عنوان یک فعالیت هدفمند، مجدانه و آگاهانه و همچنین به عنوان یک پیامد شناختی هدفمند و مؤثر در نظر گرفته می‌شود (نزو و همکاران، ۲۰۰۵).

دی‌زوریللا، نزو و مای دیو - الیوارس^۳ (۲۰۰۲) الگویی از حل مسأله اجتماعی را گسترش دادند که ۵ حوزه (۵ بعد) دارد. از این ۵ بعد دو تا متغیرهای جهت‌یابی هستند - یعنی جهت یابی مثبت مسأله (PPO)^۴ و جهت‌یابی منفی مسأله (NPO)^۵ - و سه بعد دیگر مربوط به سبک‌ها و یا الگوهای حل مسأله هستند، این سه بعد عبارتند از سبک حل مسأله منطقی (RPS)^۶، سبک حل مسأله تکانشی/ بی‌دقتی (ICS)^۷ و سبک حل مسأله اجتنابی (AS)^۸. به علاوه PPO و RPS ابعاد سازنده^۹ یا سازگارانه هستند، در حالی شناخته می‌شوند، که NPO، ICS و AS به عنوان ابعاد ناسازگارانه‌ای که کارکرد نامناسب دارند.^{۱۰}

جهت‌یابی مثبت حل مسأله آماپه‌ای^{۱۱} شناختی و ساختاری^{۱۲} است که دربرگیرنده گرایش و آمادگی کلی فرد برای ارزیابی یک مسأله به عنوان چالش و فرصتی برای سود بردن است. افرادی که جهت‌یابی مثبت نسبت به حل مسائل دارند، درباره حل مسائل به صورت موفقیت آمیز خوش‌بین هستند و اعتقاد دارند که با کوشش و مداومت و تعهد شخصی می‌توانند به

-
1. Nezu & D' Zurrila
 2. Segrin
 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

نتایج مطلوب برسند (خودکارآمدی قوی). جهت‌یابی منفی حل مسأله آمایه شناختی - هیجانی بازدارنده یا کارکرد نامناسب دارد که دربرگیرنده آمادگی و گرایش کلی برای در نظر گرفتن یک مسأله به عنوان تهدیدی برای بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی - اقتصادی است. فردی که جهت‌یابی منفی نسبت به حل مسأله دارد درباره توانایی خود برای حل مسائل به صورت مثبت شک دارد (خودکارآمدی ضعیف) و هنگام مواجهه با مسائل روزمره زندگی نگران می‌شود و تحمل کمی در مقابل ناکامیهای زندگی دارد (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲).

سبک حل مسأله منطقی، به عنوان کاربرد منطقی، روشن، منظم و ماهرانه اصول و تکنیکهای حل مسأله سازگارانه یا مؤثر تعریف می‌شود. این سبک دربرگیرنده ۴ تکلیف خاص شامل تعریف و فرمولبندی مسئله، ایجاد راه‌حل‌های انتخابی، تصمیم‌گیری و اجرای راه‌حل‌ها و بررسی راه‌حل‌هاست. سبک حل مسأله تکانشی/بی‌دقتی الگوی دیگری از سبکهای حل مسأله است که کارکرد نامناسب دارد و با کوشش‌های فعال، سطحی، تکانشی، بی‌دقت، عجولانه و ناقص برای به کارگیری تکنیکها و راهبردهای حل مسأله مشخص می‌شود. افرادی که از این سبک استفاده می‌کنند، راه‌حل‌های احتمالی کمی را بررسی کرده و اغلب به اولین عقیده‌ای عمل می‌کنند که به ذهن آنها می‌رسد. به علاوه، این افراد پیامدها و بازده‌های هر راه حل را به سرعت، بدون دقت و به صورت نامنظم بررسی می‌کنند. سبک حل مسأله اجتنابی نیز کارکردی نامناسب دارد، که با 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 راه‌حل 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 بازده‌های مطلوب را، در ارتباطات میان فردی، به حداکثر برسانند، بازده‌های نامطلوب را کاهش دهند و به اهداف خود برسند (پلی سن و کیمبال^۱

۱۹۹۳، سگرین، ۲۰۰۳، هارجی^۱ و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۴). در تعریف مهارتهای ارتباطی بر رشد شاخصهای شناخت اجتماعی (همدلی، نقش‌گیری^۲، اخذ چشم انداز دیگران^۳، رفتارهای جامعه پسند^۴ و مهارتهای حل مسأله بین فردی)، مهارتهای غیرکلامی و مهارتهای کلامی تأکید شده است (سگرین، ۲۰۰۳، پلی سن 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 ویلمن^۵) یک الگوی پردازش اطلاعات از مهارتهای ارتباطی را معرفی کرده است که در آن سه فرایند مؤلفه‌ای با مراحل متوالی^۶ در گرفته شده است. این سه فرایند مؤلفه‌ای عبارت هستند از:

۱- مهارتهای رمزگردانی^۷ (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^۸ (انتخاب بهترین راه حل و تنظیم یک برنامه رفتاری به منظور اجرا در یک موقعیت خاص).

۳. مهارتهای اجراء^۹ (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 زوریل 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

-
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

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 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^۱، 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). نظریه پردازان شناخت اجتماعی، در توازی 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، ستراک، 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^۲، مطالعه‌ای درباره مهارت‌های حل مسأله انجام دادند و ۶ مؤلفه پردازش حل مسائل اجتماعی، از جمله جستجوی اطلاعات، تعریف مسئله، انتخاب هدف، ایجاد راه‌حل‌های احتمالی، پیش‌بینی توالی‌ها و الویت‌بندی پاسخها را در بزهدکاران 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

1. Hart & morgan
2. Guerra & slaby

پرخاشگری با سطوح پایین مهارتهای حل مسأله اجتماعی همراه است. به علاوه بزهکارانی 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^۱ و ۲۰۰۵). در زمینه به کارگیری روش شناختی - رفتاری در بهبود مهارتهای شناخت اجتماعی راس^۲ (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)^۳ 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 کارگیری 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 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، جرأت‌آموزی، حل تعارض، تفسیر سبک زندگی درمورد عوامل خطر ساز و افزایش کنترل خود بود. نتایج این پژوهش کاهش جالب توجهی رادر خشونت و جرایم خشونت بار نشان داد (هالین و پالمر^۴، ۲۰۰۶).

-
1. Antonovicz
 2. Ross
 3. reasoning & rehabilitation Palmer
 4. Hollin & Palmer

در یک برنامه چند وجهی دیگر پولانچک^۱ و همکاران (۲۰۰۵)، به نقل از هالین و پالمر^۲، (۲۰۰۶) گروهی از زندانیان را که مرتکب جرائم پرخاشگرانه شده بودند یا تاریخچه 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 شرکت کنندگان در جلسات آموزشی تأکید شد و از تکنیک‌های الگوبرداری شناختی و مرور ذهنی مهارت‌های جدید استفاده شد. بعد از اتمام این برنامه اکثریت شرکت کنندگان 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 پاسخ گویی 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 شده‌اند؟

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 سازگاران و ناسازگاران نیز بررسی شده است.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: روش آموزش شناختی - رفتاری به افزایش مهارت‌های شناخت اجتماعی

-
1. Polancheck
 2. Hollin & Palmer

منجر می شود.

فرضیه های فرعی:

- ۱- روش آموزش شناختی - رفتاری به بهبود مهارت های کنترل خشم منجر می شود.
- ۲- روش آموزش شناختی - رفتاری به بهبود مهارت های ارتباطی منجر می شود.
- ۳- روش آموزش شناختی - رفتاری به بهبود مهارت های حل مسأله اجتماعی در دو بعد سازگاران و ناسازگاران منجر می شود.

روش :

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری در برگرفته 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، سرقت های توأم با پرخاشگری مانند سرقت مسلحانه، زورگیری و کیف قابی را شامل می شد که آسیب های روانی و جسمانی را برای قربانی در پی داشت. نمونه آماری ۴۸ نفر از بزهکاران بود که با روش نمونه گیری تصادفی منظم انتخاب و در گروه های 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 آزمودنی ها 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 می شد.

روش پژوهش:

روش پژوهش از نوع آزمایشی و در آن از طرح پیش آزمون - پس آزمون باگروه کنترل استفاده شد. افراد گروه نمونه در گروه های آزمایشی و کنترل قبل و بعد از ارائه متغیر مستقل در برخی از مؤلفه های شناخت اجتماعی، یعنی مهارت های ارتباطی، مهارت های حل مسأله اجتماعی در دو بعد سازگاران و ناسازگاران و مهارت های کنترل خشم آزمون شدند. پس آزمون به فاصله ۲ هفته پس از اتمام کاربندیهای آزمایشی اجرا می شد.

در این پژوهش سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل وجود داشت. در گروه A (گروه اول) از روش شناختی - رفتاری به منظور آموزش مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حل مسأله اجتماعی، در دو بعد 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 فوق ارائه شد. گروه A، ۱۰ جلسه، (جلسات آموزشی ۱-۱۰) گروه B، ۸ جلسه آموزشی (جلسات آموزشی ۱۱-۱۸) و گروه C، ۱۸ جلسه (جلسات آموزشی ۱-۱۸) را به طور متوالی پشت سر گذاشتند. گروه D (گروه چهارم) به عنوان گروه کنترل یا مورد انتظار هیچ گونه کاربردی آزمایشی را دریافت نکرد و فقط پیش آزمون و پس آزمون 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 یک ارتباط مثبت و محکم بین مراجع و درمانگر در نقش آموزش دهنده، ایجاد یک 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 توالی‌های آنها
ششم	درک مفهوم اظهارات خود	آشنایی با مفاد و اهمیت اظهارات خود مثبت و منفی
هفتم	تاکید 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 راه‌های مناسب برای مشکلات و مسائل زندگی روزمره در ارتباط با مهارتهای حل مسأله اجتماعی	گسترش استفاده از راه‌های سازگاران و کاهش تمایل به استفاده از راه‌های عادی
دهم	باورهای خود کارآمدی	تقویت باورهای خود کارآمدی مثبت، کاهش تبعات منفی حاصل از تجارب منفی، افزایش توانایی افراد برای کاهش استفاده از واکنشهای اجتنابی یا تکانشی
یازدهم	شناخت خود	شناخت مهارتها و توانایی‌های فردی مرتبط با زمان حال (خود واقعی)، آشنایی با ایده‌ها و آرزوهای خود به منظور مفهوم سازی خودهای مرتبط با آینده (خود ایده‌آل)، 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 راه‌های 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 تصویری مختلف
هفدهم	اکتساب و مرور ذهنی	استفاده از روش خود آموزی شناختی برای کنترل اظهارات خود منفی به منظور کنترل خشم
هجدهم	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 ۱۰-۱۰ و گروه B، ۸ جلسه آموزشی، یعنی جلسه‌های ۱۱-۱۸، و گروه C، ۱۸ جلسه آموزشی، یعنی جلسه‌های ۱-۱۸ راپشت 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 مسئله 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 یک 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 یک رفتار ماهرانه به عنوان پیامدهای رفتاری خودکار خوب یادگرفته شده^۱ و مؤثر تلقی می‌شود، که اکتسابی و یادگرفتنی 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 مسئله درمانی. روش حل مسئله درمانی یک فرآیند شناختی - رفتاری است که به منظور کمک به افراد برای سازگاری بیشتر با مسائل استرس زای زندگی به کار می‌رود و

1. over- learned

در برگیرنده 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 سازاگرابرای 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 مداخله‌ای اویسرمن، تری و بایی^۱ (۲۰۰۶) که به منظور شناخت مهارتها، اهداف و انتظارات خود به کار می‌رود.

۳- روشهای کنترل خشم مبتنی بر شیوه‌های، نوکا و اسپیواک^۲ به کار برده‌اند (به نقل از هارت و مورگان، ۱۹۹۳ و فینچ^۳ 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^۴ 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، ستراک، 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،

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

۲۰۰۵، ستراک، ۲۰۰۴ و ولفولک، ۲۰۰۴).

۶- الگوی روش‌های ایمن‌سازی در مقابل استرس مایکنبام^۱ (فینچ و همکاران، ۱۹۹۳ و مایکنبام، ۱۳۷۶).

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 اندازه‌گیری

به منظور جمع‌آوری 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 دوبره سازگارانه و ناسازگارانه می‌سنجد. این پرسشنامه ۵ مقیاس دارد. دو مقیاس سبک حل مسأله منطقی و جهت‌یابی مثبت نسبت به حل مسأله که معرف به کارگیری روش‌های سازگارانه برای حل مسائل روزمره زندگی هستند. و سه مقیاس سبک حل مسأله تکانشی / بی‌دقتی، سبک حل مسأله اجتنابی و جهت‌یابی منفی نسبت به حل مسأله، که معرف به کارگیری روش‌های حل مسأله ناسازگارانه برای حل مسائل روزمره زندگی، هستند. دی زوریلا و همکاران، روایی این پرسشنامه را به روش‌های روایی سازه، همزمان و پیش‌بین گزارش کرده‌اند. 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 معنی‌داری بین نتایج حاصل از این پرسشنامه و اندازه‌های به دست آمده از پرسشنامه حل مسأله هپنر^۲ گزارش شده است. برای بررسی روایی پیش‌بین، همبستگی معنی‌دار بین مقیاس‌های این آزمون و چند اندازه‌پریشانی (مشمول بر استرس، نشانه‌شناسی روان‌شناختی کلی ناراحتی، خصیصه اضطراب، افسردگی، ناامیدی و تمایل به خودکشی) به عنوان ملاک پیش‌بینی‌پذیر در دانشجویان گزارش شده است (دی زوریلا و همکاران، ۲۰۰۲).

1. Michenbaum

2. Heppner

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 سؤال‌های این پرسشنامه را به منظور اندازه‌گیری 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 اندازه‌گیری دو وجه عینی^۱ و ذهنی^۲ 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 گرایش‌های رفتاری است که به صدور رفتار پرخاشگرانه منجر می‌شود (رامیرز، ۲۰۰۳). روایی محتوای این پرسشنامه را نیز متخصصان تأیید کرده‌اند. و پایایی آن در یک مطالعه مقدماتی در نمونه‌ای مشابه با نمونه اصلی ($n=30$) به روش بازآزمایی (به فاصله ۲ هفته) معادل $0/77$ و با استفاده از روش آلفای کرونباخ معادل $0/92$ به دست آمد.

-
1. Objectivity
 2. Subjectivity

یافته‌های پژوهش:

الف. توصیف داده‌ها:

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 داده‌ها شاخص‌های میانگین و انحراف معیار نمره‌های هر گروه در سطوح مختلف متغیر وابسته محاسبه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی گروه‌های مورد مقایسه

نام گروهها	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین
A B C D	۷	۲۶/۹	۴۷/۲۹
	۶	۱۳/۲۶	۲۶
	۸	۲۲/۱۲	۲۹/۵
	۸	۲۹/۱۴	۵۴/۷۵
A B C D	۷	۲۵/۷۳	۵۷/۱۴
	۶	۲۲/۹۴	۴۴/۸۳
	۸	۱۸/۷۳	۳۹/۸۷
	۸	۱۸/۹۸	۵۶/۳۷
A B C D	۷	۱۶/۰۴	۶۹/۱۴
	۶	۱۶/۰۶	۷۴/۶۳
	۸	۲۳/۳۸	۶۷/۳۷
	۸	۲۱/۴۳	۵۸/۷۵
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 مسأله اجتماعی، در دو بعد سازگاران و ناسازگاران استفاده شد. در گروه B، از تکنیک‌های این روش به منظور آموزش مهارت‌های کنترل خشم استفاده شد. در گروه C، تلفیقی از دوروش 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 مسأله اجتماعی سازگاران نشان دهنده مهارت حل مسأله اجتماعی سازگاران بالاتر است و نمره‌های کمتر در آزمون مهارت‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران نشان دهنده به کارگیری روش‌های حل مسأله اجتماعی ناسازگاران 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^۱ 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 پیلاز	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 اثر پیلاز، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، که برای آزمودن فرضیه‌های MANOVA به کار می‌روند، (مطابق جدول ۳) نشانه تفاوت معنی‌دار بین ترکیب میانگین‌های سطوح متغیر وابسته در گروه‌های مورد مطالعه بود ($p < ۰/۰۱۵$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که به صورت کلی میانگین متغیرهای وابسته ترکیب شده (شامل مهارت‌های کنترل خشم، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های حل مسأله اجتماعی سازگارانه و ناسازگارانه) 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

1. Bonferroni

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 پیش‌آزمون) از آزمون ANCOVA استفاده شد. در بررسی فرضیه فرعی ۱، نتایج به دست آمده، نشانه تفاوت معنی‌دار بین میانگین گروهها در متغیرهای کنترل خشم ($p < 0/01$) بود، در بررسی فرضیه فرعی ۲ نتایج به دست آمده، حاکی از وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین گروهها در مهارتهای ارتباطی ($p < 0/01$) بود. در بررسی فرضیه فرعی ۳ نتایج به دست آمده، نشانگر تفاوت معنی‌دار بین میانگین گروهها در مهارتهای حل مسأله اجتماعی ناسازگارانه ($p < 0/05$) بود. اما تفاوت معناداری در میانگین مهارتهای حل مسأله اجتماعی سازگارانه بین گروهها مشاهده نشد. به عبارت دیگر روش آموزش شناختی - رفتاری به ارتقاء مهارتهای کنترل خشم، مهارتهای ارتباطی و مهارتهای حل مسأله اجتماعی ناسازگارانه منجر شده بود، اما در ارتقاء مهارتهای حل مسأله اجتماعی سازگارانه 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 ناسازگارانه 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 اثر بخشی 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 ناسازگارانه نشان داده است. برای نمونه یک مرکز خدمات مرتبط با برنامه‌های درمانی مجرمین پرخاشگر در کانادا با به‌کارگیری روش آموزش شناختی رفتاری، شناخت اجتماعی بزهکاران 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 پالمر، ۲۰۰۶). پولانیچک و همکاران(۲۰۰۵، به نقل از هالین و پالمر، ۲۰۰۶) نیز اثر بخشی این روش را در کنترل هیجان‌ها و بهبود مهارت‌های کنترل خشم به عنوان یکی از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی نشان دادند. همچنین کازدین^۱(به نقل از سیموز^۲، ترجمه روحانی و همکاران، ۱۳۸۴) در پژوهش خود اثرات این روش را در ارتقاء مهارت‌های حل مسأله کودکان با رفتار ضد اجتماعی، تأیید کرد. چندلر^۳، (۱۹۸۳، به نقل از هالین و پالمر، 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 ناسازگارانه 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 ناسازگارانه و ایجاد الگوهای رفتاری سازگارانه. 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

1.Kazdin
2.Simos
3. Chandler

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 می‌کند 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 بانامناسب 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 کارگیری 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 چشم‌انداز دیگران و همدلی در ارتباطات اجتماعی) افزایش مهارت‌های کنترل خشم را نیز در پی داشته است. از چشم‌انداز بهداشت روانی وقتی افراد از روش‌های نامناسب برای برقراری ارتباط با دیگران استفاده کنند با ناکامی مواجه می‌شوند و به دنبال این ناکامی ممکن است رفتارهای پرخاشگرانه و ناسازگارانه را بروز دهند (نزو و همکاران، ۲۰۰۵ و لازاروس و فولکمن^۱، ۱۹۸۴)، به این سبب افزایش مهارت‌های ارتباطی، کاهش ناسازگارانه‌های رفتاری و رفتارهای پرخاشگرانه را در پی داشته است. همچنین به کارگیری روش آموزش شناختی رفتاری، به منظور کنترل خشم در گروه B نیز علاوه بر افزایش مهارت‌های کنترل خشم، به افزایش مهارت‌های ارتباطی منجر شده است. با توجه به این که در محتوای آموزشی به کار گرفته شده برای کنترل خشم در این پژوهش هم بر کنترل وجه عینی (رفتارهای پرخاشگرانه) و هم بر کنترل وجه ذهنی (افکار و احساسات پرخاشگرانه) خشم تأکید شده است، می‌توان گفت که کنترل خشم به عنوان یک رفتار سازگارانه امکان تغییر رفتارهای کلامی و غیر کلامی و افکار و احساسات منفی

درباره دیگران را فراهم می‌کند و به بهبود مهارت‌های ارتباطی منجر می‌شود.

در این پژوهش فقط روش به کار گرفته شده در گروه C (گروه تلفیقی) که در آن از روش شناختی - رفتاری، به منظور آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، ارتباطی و کنترل خشم استفاده شده است، به بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه منجر شده است به نظر می‌رسد دلیل اثربخشی روش تلفیقی در بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه علاوه بر محتوای آموزشی به کار گرفته شده حاصل اختصاص مدت زمان بیشتر برای تمرین محتوای آموزش داده شده، درونی کردن مطالب و اکتساب رفتارهای سازگارانه بوده است.

اما چرا این روش تأثیری در ارتقاء مهارت‌های حل مسئله اجتماعی سازگارانه نداشته است؟ همان گونه که گفته شد همه مداخلات شناختی - رفتاری بر اساس درجات متفاوتی از غلبه شناخت و عناصر رفتاری طبقه بندی می‌شوند. با توجه به محتوای برنامه آموزشی به کار گرفته شده در مهارت‌های حل مسئله اجتماعی (خواه سازگارانه یا ناسازگارانه)، بعد شناختی بر بعد رفتاری غلبه دارد. به این دلیل اگر در این پژوهش زمان بیشتری برای به کارگیری مداخلات آزمایشی اختصاص داده می‌شد، یا جلسه‌های بیشتری برای آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در نظر گرفته می‌شد، با تکرار و مرور ذهنی بیشتر مهارت‌های جدید، درونی کردن و اکتساب مهارت‌های حل مسئله منطقی تسهیل می‌شد و تغییراتی نیز در سبک حل مسئله منطقی نیز پدید می‌آمد.

پیشنهاد می‌شود برای ایجاد تغییرات ماندگار در شناخت و الگوهای رفتاری بزهکاران علاوه بر افزایش کمیت و کیفیت برنامه آموزشی به کار گرفته شده در این پژوهش که مبتنی بر روش شناختی - رفتاری است، افراد خانواده نیز در این زمینه تحت آموزش قرار گیرند. به نظر می‌رسد درج این برنامه، در برنامه‌های آموزشی روزانه کانون‌های اصلاح و تربیت مشکلات اجرایی آن را به حداقل ممکن می‌رساند.

در این پژوهش مشکلاتی از قبیل افت آزمودنی‌ها وجود داشت و همچنین به دلیل دسترسی نداشتن دراز مدت به بزهکاران، مدت زمان به کارگیری مداخلات آزمایشی محدود بود و به این علت امکان پی‌گیری تغییرات حاصله وجود نداشت. شایان ذکر است که کلیه اطلاعات به دست آمده از بزهکاران در این پژوهش به صورت محرمانه باقی مانده است.

منابع:

- احمدی، حبیب، (۱۳۸۴). *جامعه شناسی انحرافات*، تهران، سمت.
- اسدی، لیلا سادات، (۱۳۸۶). بررسی مفهوم کودک با رویکردی به حوزه‌های کیفی، فصلنامه *ندای صادق*، شماره ۴۵-۴۶، صص ۳۴-۵۶.
- سیموز، گریگور، (۱۳۸۴). *درمان رفتاری - شناختی*، ترجمه سیداحمد جلالی، آریو، روحانی. و مریم، پور امینی، تهران، پاردا.
- شمس، علی، (۱۳۸۳). *جمعیت کیفی زندان‌ها: آمار عددی ورودی به زندان‌های کشور*، تهران، راه تربیت.
- شیخاوندی، داور، (۱۳۸۴). *جامعه شناسی انحرافات و مسائل جامعه‌ی 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). *مهارت‌های 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'Zurrila, 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 Baumeiser, 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). Hnadbook 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.

