

اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری دختران پرخاشگر

مریم خوبانی^{۱*}، علی زاده‌محمدی^۲ و جمشید جراره^۳

دریافت مقاله: ۹۲/۴/۲؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۲/۱۰/۱۷؛ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۱/۲۶

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری دختران پرخاشگر بود. **روش:** روش پژوهش شبه آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری ۱ ماهه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی منطقه ۱۳ شهر تهران به تعداد ۱۹۵۰ دانش‌آموز در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بود که از میان آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و پس از هم‌تاسازی به صورت تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش جایگزین شد. آزمودنی‌ها پرسش‌نامه پرخاشگری زاهدی‌فر (۱۳۷۹) جهت غربالگری و پرسش‌نامه مهارت‌های ارتباطی عطارها (۱۳۸۶) را تکمیل کردند و از آزمون تحلیل اندازه‌های مکرر برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش روان‌نمایشگری، مهارت‌های ارتباطی دختران پرخاشگر را افزایش و میزان پرخاشگری آن‌ها را کاهش داده است و نسبت به گروه گواه در پیگیری تفاوت معنی‌دار در دو متغیر وابسته مشاهده شد. **نتیجه‌گیری:** از آن‌جا که رویکرد روان‌نمایشگری مهارت‌های ارتباطی را افزایش و پرخاشگری را کاهش می‌دهد لذا استفاده از آن به‌عنوان روش مؤثر درمانی پیشنهاد می‌شود.

کلید واژه‌ها: پرخاشگری، روان‌نمایشگری، مهارت‌های ارتباطی، نوجوان.

* نویسنده مسئول، کارشناس ارشد راهنمایی و مشاوره، دانشگاه علوم و تحقیقات اراک
Email: maryamkhoubani@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

مقدمه

عالی‌ترین دستاورد انسان در دنیا، ارتباط بین شخصیت با شخصیت است. ارتباط ناموثر موجب فاصله فردی عمیقی می‌گردد که در همه جنبه‌های زندگی و همه بخش‌های جامعه تجربه می‌شود (سهرابی، ۱۳۸۶). شواهد پژوهشی گسترده‌ای در دهه‌های گذشته نشان داده‌اند سرکوبی احساسات پیامدهای جسمانی، روانی و اجتماعی منفی دارد. بازداری احساسات نه تنها ظرفیت تحمل ما را در لمس هیجان‌ها کاهش می‌دهد و در نتیجه دستیابی به اطلاعات درونی جهت تصمیم‌گیری بهتر را عقیم می‌گذارد، بلکه جنگ و گریز و واکنش‌های مخرب را نیز بر ضد خود و دیگران به نحو پیچیده‌تر و ظریف‌تر افزایش می‌دهد. واکنش جنگ معمولاً بر اثر هیجان خشم و اعمال پرخاشگرانه و واکنش گریز معمولاً بر اثر هیجان ترس و اضطراب و عمل فرار فرا خوانده می‌شود (قربانی، ۱۳۹۰). پرخاشگری تاثیرات مخربی چون آسیب زدن به خود و دیگران و مرگ غیرمنتظره و رفتارهای پرخطر را ممکن است به دنبال داشته باشد (جنتری، ۲۰۰۷).

نگاهی به تفاوت رفتار کودکان و بزرگسالان این امر را بیشتر هویدا می‌سازد. کودکان معمولاً در برابر ناکامی به‌عنوان پاسخی فطری، با خشم و پرخاشگری واکنش نشان می‌دهند. اما به‌تدریج که بزرگ‌تر می‌شوند واکنش‌های دیگر ناکامی، هم‌چون کناره‌گیری، نشانه‌های اختلال جسمانی، پناه بردن به خیال‌بافی، مسئله‌گشایی سازنده و غیره را به‌عنوان روش‌های مخرب و سازنده نظم دهی به خشم می‌آموزند (قربانی، ۱۳۹۰). یکی از مهارت‌های ارتباطی مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها است که شامل شناخت هیجان‌های خود و دیگران، شناخت ارتباط هیجان‌ها با احساسات و تفکر و رفتار، مقابله با ناکامی و خشم و بی‌حوصلگی، مقابله با ترس و اضطراب و مقابله با هیجان‌های شدید دیگران است (رثوف، ۱۳۸۹).

روان‌نمایشگری^۱ روش گروهی اصلاح رفتار و رویکردی رابطه محور است. در این رویکرد محیطی فراهم می‌شود که در آن اعضا وضعیت احساسی و ذهنی خود را کشف می‌کنند و فرصتی استثنایی به‌دست می‌آورند که وضعیت و تجارب خود را امتحان کنند (سوکولوف، ۲۰۰۷) از رویکرد روان‌نمایشگری به منظور تسهیل در ایجاد تغییرات سازنده در زندگی مراجعان استفاده می‌شود (نوابی نژاد، ۱۳۹۱) روان‌نمایشگری امکان آزادسازی هیجان‌ها و تعارض‌های بازداری شده یا سرکوب شده را در فضایی امن به‌وجود می‌آورد (لوتون، ۱۳۸۸). نوجوانان نسبت به گروه‌های سنی دیگر، بهترین و بیشترین نفع را از شرکت در گروه‌های هنر درمانی و یا مداخله‌های خلاق دیگر می‌برند، به این دلیل که نوجوانان نیاز به فضای امنی دارند که در آن گزینه‌های مختلف را تجربه کرده و خلاقیت ذاتی‌شان را افزایش دهند (تولبرت، ۲۰۰۶؛ گرجی، ۱۳۸۹).

اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و ...

اثربخشی این شیوه درمانی در رابطه با نوجوانان بسیار بالا گزارش شده است چرا که این شیوه درمانی فرصتی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا بتوانند هیجان‌های خود را در مسیری درست تخلیه کنند و در موقعیت‌های مختلف مانع بروز خشونت خود شوند. پژوهش‌های انجام شده تاثیر روان‌نمایشگری را بر کاهش پرخاشگری (کاراتاس و گوکاکان، ۲۰۰۹)، اختلال روانی و رفتاری (گاتا، ۲۰۱۰)، پرخاشگری و افزایش مهارت حل مساله (کاراتاس زنپ، ۲۰۱۱)، کاهش افسردگی (ابراهیمی بلبل، ۲۰۱۱)، رفتار تهاجمی و خشونت (خالد مفتاح جزات، ۲۰۱۲)، افزایش سطح خود تمایز یافتگی (اسکیان، ۱۳۸۴)، بهبود مهارت‌های رفع تعارض (زابلی، ۱۳۸۴)، مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس (نریمانی، ۱۳۸۵)، افزایش ابرازگری هیجانی و کاهش دو سوگرایی در ابراز هیجان و کنترل هیجان (زارع، ۱۳۸۶)، افزایش خودگردانی هیجانی و کاهش اضطراب (کیانی-نژاد، ۱۳۸۸)، افزایش شادکامی و ابراز وجود (صادق‌زاده، ۱۳۸۹)، افزایش عزت نفس نوجوانان دارای والدین طلاق گرفته (گرچی، ۱۳۸۹)، افزایش شادی، لذت و سلامت (فروشانی، ۱۳۹۲)، نشان داده است.

بر پایه این نظریه که تخلیه هیجانی و بیان احساسات و ابراز خشم درونی که در شکل نمایشی و بازنمایی‌های حسی می‌تواند تنش نوجوان را کاهش دهد و به‌طور مستقیم و غیرمستقیم احساس خودارزشمندی و راحتی درونی را در او ایجاد و به ارتباط مثبت او با دیگران کمک کند و ابراز وجود را که یکی از مهم‌ترین مولفه‌های مهارت ارتباطی است، افزایش می‌دهد، انجام این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری دختران پرخاشگر از ضروری خاصی برخوردار است. لذا این پژوهش انجام شد تا تاثیر روان‌نمایشگری را با استفاده از فن آینه، فن مضاعف، وارونگی نقش، فراقنی به آینده و خودگویی بر مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری دانش‌آموزان نوجوان بررسی و فرضیه‌های زیر را آزمون کند.

۱. آموزش روان‌نمایشگری مهارت‌های ارتباطی دختران پرخاشگر را افزایش می‌دهد.
۲. آموزش روان‌نمایشگری پرخاشگری دختران پرخاشگر را کاهش می‌دهد.
۳. تاثیر آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری دختران پرخاشگر در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.

روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه گواه و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی منطقه ۱۳ به تعداد ۱۹۵۰ نفر بود که از میان ۱۳ مدرسه آن ۴ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. با اعلام همکاری کادر اجرایی مدرسه راهنمایی «معصومی‌لاری» که دارای ۷ کلاس بود، ۴ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و

پرسش‌نامه پرخاشگری بین ۹۲ دانش آموز آن اجرا شد. نتایج نشان داد ۴۵ نفر آن‌ها پرخاشگرند. به صورت تصادفی از بین آن‌ها ۳۰ نفر انتخاب و هم‌تاسازی شد و به دو گروه گواه و آزمایش اختصاص یافت.

ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه پرخاشگری. این پرسش‌نامه که برای غربالگری استفاده شد شامل ۳۰ سؤال است آزمودنی به یکی از چهار گزینه هرگز = ۰، به‌ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲ و همیشه = ۳ پاسخ می‌گوید. به جز گویه ۱۸ که بار عاملی منفی دارد و جهت نمره‌گذاری در آن معکوس است. نمره کلی این پرسش‌نامه از صفر تا ۹۰ با جمع نمرات سؤال‌ها به‌دست می‌آید. نمره کمتر از میانگین مربوط به افرادی است که پرخاشگری پایین دارند. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۷، برای آزمودنی‌های دختر ۰/۸۴، و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۸۹ و ضرایب باز آزمایشی به ترتیب برای کل آزمودنی‌ها، ۰/۷۰، برای آزمودنی‌های دختر ۰/۶۴، برای آزمودنی‌های پسر ۰/۷۹ است (زاهدی فر، ۱۳۷۹). ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۷ شد.

۲. آزمون مهارت‌های ارتباطی. این پرسش‌نامه شامل ۳۴ سؤال است که دارای ۳ خرده مقیاس مدیریت هیجان‌ها شامل سؤال‌های ۳، ۴، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۳۰، ۳۱؛ ادراک دیگران شامل سؤال‌های ۱، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۸، ۲۲، ۲۴، ۲۷، ۲۸، ۳۲ و ابراز وجود شامل سؤال‌های ۲، ۶، ۸، ۱۱، ۱۶، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۳، ۳۴ ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مدیریت هیجان‌ها ۰/۷۳، برای خرده مقیاس ادراک دیگران ۰/۶۳ و برای خرده مقیاس ابراز وجود ۰/۵۵ و در محاسبه پایایی به روش باز آزمایشی ضریب همبستگی برای خرده آزمون مدیریت هیجان‌ها ۰/۸۳، خرده آزمون ادراک دیگران ۰/۷۰، خرده آزمون ابراز وجود ۰/۵۷ گزارش شده است (عطارها، ۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی این آزمون توسط نعیمه عطارها (۱۳۸۶) با نظارت ابوالفضل کرمی انجام شده است. آن‌ها برای ساخت این پرسش‌نامه از الگوی مهارت‌های ارتباط میان فردی هارجی و مارشال (۱۹۸۶) و دیکسون و همکاران (۱۹۹۳) استفاده و این سه عامل را با توجه به این الگو مشخص کردند در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برای این پرسش‌نامه به‌دست آمد.

۳. آموزش روان‌نمایشگری. این روش توسط مورنو در سال ۱۹۲۱ ابداع شد. هر یک از جلسات روان‌نمایشگری شامل سه بخش اصلی گرم کردن^۱ یا آماده‌سازی، اجرا^۲ و مشارکت^۳ خاتمه است.

1. warm –up
2. enactment
3. sharing

اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و ...

در بخش گرم کردن با استفاده از فنون کلامی و غیر کلامی خاص، اعضاء برای اجرا آماده می‌شوند (لوتون، ۱۳۸۸). در این پژوهش روان‌نمایشگری در ۱۲ جلسه ۲ ساعته، ۳ جلسه در هفته به گروه آزمایش آموزش داده شد. دلیل برگزاری جلسات ۳ بار در هفته، مدت زمان کوتاه مجوز اداره آموزش و پرورش و برخورد زمان اجرای پژوهش با تعطیلات فروردین و امتحانات زود هنگام در اردیبهشت ماه ۹۲ بود. در زیر شرح جلسات به‌طور خلاصه آمده است.

جلسه اول. در ابتدای جلسه بعد از آشنایی، فن صندوقچه به منظور گرم شدن اجرا شد و دانش‌آموزان آرزوها و خواسته‌های خود را بیان کردند. بعد از گرم کردن اعضاء، به انتخاب رهبر گروه دانش‌آموزی به نام «مونا» به‌عنوان پروتاگونیست^۱ به صحنه آمد و به کمک من‌های یاور^۲ به اجرای خاطره‌ی مرگ پدر با استفاده از فن مضاعف^۳ پرداختند. من یاور به‌عنوان من مضاعف (سایه^۴) به برون‌ریزی هیجانی پروتاگونیست در بیان احساسات و خواسته‌هایش کمک می‌کرد. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه دوم. فن مضاعف و وارونگی نقش^۵. بعد از گرم کردن با استفاده از فن کشیدن درخت، اعضاء گروه پروتاگونیست «مونا» به صحنه آمد و به اجرای خاطرات خود در مورد رابطه پدر و مادر و بی‌احساس بودن مادر نسبت به او و خواهرش پرداخت و افکار و احساساتش را بیان کرد. در این جلسه علاوه بر وجود من یاور به‌عنوان مضاعف، فن وارونگی نقش اجرا شد به‌این صورت که پروتاگونیست در جایگاه مادر قرار گرفت و از زبان مادر به گفتگو با خودش ادامه داد. در مرحله مشارکت اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه سوم. صندلی خالی و وارونگی نقش. بعد از گرم کردن اعضاء گروه با استفاده از نقاشی و نام‌گذاری نقاشی‌ها توسط اعضاء گروه، پروتاگونیست «مونا» به صحنه آمد و پیرامون درگیری پدر و عمو به اجرای فن صندلی خالی و اظهار وجود در مقابل عمو و بعد از آن به اجرای وارونگی نقش پرداخت و بعد از بیان نگرانی‌ها در نقش عمو حاضر شد و در جایگاه عمو، دلایل رفتارهای او را بررسی کرد. در مرحله مشارکت اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

۱. Protagonist. شخصی که دارای مشکلات روانی، اجتماعی و شخصیتی است و برای کسب بهبودی و دستیابی به تغییرات و دگرگونی‌های مطلوب روان‌شناختی به گروه معرفی می‌شود (فتحی، ۱۳۸۰).

۲. Ego helpers. برای عینیت بخشیدن به دنیای ذهنی پروتاگونیست لازم است علاوه بر شخص اول افراد دیگری نیز روی صحنه بیایند و نقش افراد تأثیرگذار در زندگی شخص اول را بر عهده بگیرند و بازی کنند (فتحی، ۱۳۸۰).

۳. Double technique. فن مضاعف یا سایه تلاش می‌کند خود را عیناً در وضعیت شخص اول (پروتاگونیست) قرار دهد و حتی به او تبدیل شود. (فتحی، ۱۳۸۰).

4. Shadow

۵. Reversal. بر اساس وارونگی نقش شخص الف در نقش شخص ب نقش ایفا می‌کند و شخص ب نقش فرد الف را می‌پذیرد. (فتحی، ۱۳۸۰).

جلسه چهارم. فن آینه^۱ و مضاعف. بعد از گرم کردن اعضاء گروه با استفاده از پرتاپ توپ، پروتاگونیست «ملیکا» به انتخاب اعضای گروه به صحنه آمد و ایفای نقش کرد. در این جلسه پروتاگونیست به یادآوری خاطره دیدار با همسر پدر اشاره کرد. من یاور به‌عنوان مضاعف در پشت سرش او را همراهی می‌کرد. در ادامه فن آینه اجرا شد و پروتاگونیست از صحنه خارج شد و من یاور به ایفای نقش پروتاگونیست پرداخت و پروتاگونیست در خارج از صحنه به مشاهده رفتار خود پرداخت. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه پنجم. فن مضاعف، آینه و وارونگی نقش. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از ساخت نقاب پروتاگونیست «ملیکا» به صحنه آمد و به اجرای خاطره روبه‌رو کردن پدر و مادرش به‌خاطر بازگشت پدر به زندگی با مادر پرداخت و افکار و احساساتش را بیان کرد و من‌های یاور در نقش سایه، پدر و مادر ملیکا حاضر شدند و فن‌های آینه و وارونگی نقش اجرا شد. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه ششم. فن مضاعف. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از بازی دوران کودکی پروتاگونیست «ملیکا» به صحنه آمد و به اجرای تلاش‌های گذشته‌اش برای بازگشت پدر به خانه پرداخت و من‌های یاور به‌عنوان سایه، پدر و مادر به منظور ایجاد بینش و بالا بردن توانایی ابراز وجود در پروتاگونیست به ایفای نقش پرداختند. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه هفتم. فن مضاعف، خودگویی^۲ و فرافکنی به آینده^۳. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از تکمیل جملات ناقص، پروتاگونیست «ملیکا» به صحنه آمد و در صحنه به اجرای فن خودگویی پرداخت و اندیشه‌ها و احساس‌های خود را با صدای بلند بیان می‌کرد و من یاور در نقش «سایه» به ایفای نقش پرداخت و در انتهای جلسه فن فرافکنی به آینده اجرا شد تا به جای تمرکز بر گذشته به سمت برنامه‌ریزی برای آینده سوق داده شود. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه هشتم. فن مضاعف و وارونگی نقش. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از بیان صفت خوب و بد، پروتاگونیست «محدثه» به صحنه آمد و داستان مشاخره با برادرش را در موقعیت‌های متفاوت با کمک من‌های یاور اجرا کرد و به سمت بررسی افکار، رفتارها و مدیریت

۱. Mirror technique، هنگامی به کار می‌رود که خود شخص قادر نیست عملکرد خود را به نمایش بگذارد و به

همین دلیل نقش او را یک من یاور به‌عهده می‌گیرد (فتحی، ۱۳۸۰)

۲. Soliloquy، شخص اندیشه‌ها و احساس‌های خود را با صدای بلند و در وسط صحنه بیان می‌کند (فتحی، ۱۳۸۰)

۳. Future projection technique، فن مواجه کردن شخص با اتفاقات زندگی آتی خود و به این‌جا و اکنون تبدیل

کردن این ترس‌ها و دلهره‌ها است (فتحی، ۱۳۸۰)

اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و ...

هیجان‌های خود هدایت شد. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه نهم. فن آینه. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از بیان قصه برای نقاشی، پروتاگونیست «مینا» به صحنه آمد و مسئله عصبانیت زیاد و نابجای خود را مطرح کرد که با همکاری من‌های یاور فن آینه اجرا شد و من‌های یاور او را در جهت مدیریت هیجان‌ها هدایت کردند. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه دهم. فن مضاعف. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از ماساژ شانه، پروتاگونیست «مه جبین» به صحنه آمد و احساس گناه خود را به خاطر مرگ استادش مطرح کرد و با همکاری من‌های یاور در نقش مضاعف (سایه) و استاد به ایفای نقش پرداخت و به افکار غیرمنطقی خود آگاه شد. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه یازدهم. فن مضاعف. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از ترسیم نگرانی‌های مراحل زندگی، پروتاگونیست «سحر» به صحنه آمد و نگرانی خود را از رابطه پدر و مادر مطرح کرد و با کمک من‌های یاور به برون‌ریزی هیجان‌های دوران کودکی خود پرداخت. من یاور در نقش «سایه» به ایفای نقش پرداخت. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند.

جلسه دوازدهم. فن صندلی خالی، وارونگی نقش و مضاعف. بعد از گرم کردن اعضای گروه با استفاده از فن سفر زمان، پروتاگونیست «سحر» به صحنه آمد و در فن صندلی خالی، با حضور مضاعف، به گفتگو با پدر پرداخت و نیازها و خواسته‌های خود را مطرح کرد و در ادامه فن وارونگی نقش اجرا شد. در مرحله مشارکت، اعضاء به بیان بازخورد و جمع‌بندی جلسه پرداختند. لازم به ذکر است در حین اجرا تماشاگران با رعایت قوانین جلسه اظهار نظر می‌کردند و به پروتاگونیست در رسیدن به نتیجه مطلوب تلاش می‌کردند.

شیوه اجرا: در این پژوهش پس از نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، قبل از شروع جلسات، آزمون پرخاشگری به‌منظور غربالگری درمورد ۹۲ دانش‌آموز پایه سوم مدرسه راهنمایی «معصومی-لاری» انجام و مشخص شد ۴۵ نفر از آن‌ها پرخاشگرند. از میان آن‌ها ۳۰ نفر پس از همتاسازی به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه گواه و آزمایش جایگزین و آزمون مهارت‌های ارتباطی به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. پس از مداخلات روان‌نمایشگری به‌عنوان متغیر مستقل در گروه آزمایش اجرا شد و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. هرچند هر دو گروه در چهار کلاس پراکنده بودند و احتمال تعریف داستان‌های جلسه برای گروه گواه هم وجود داشت. بعد از اتمام ۶ جلسه و بعد از اتمام ۱۲ جلسه و پس از گذشت یک ماه در مرحله پیگیری برای سنجش

پایداری تأثیر مداخله آزمون مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری مجدد برای هر دو گروه اجرا و در نهایت نتایج به دست آمده با استفاده از تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل شد.

یافته‌ها

از ۱۴ نفر گروه آزمایش تحصیلات پدر ۹ نفر (۳/۶۴ درصد) دیپلم و ۳ نفر (۴/۲۱ درصد) سیکل و در گروه گواه ۴ نفر (۶/۲۸ درصد) دیپلم و ۸ نفر (۱/۵۷ درصد) سیکل بود و در هر دو گروه ۲ نفر (۳/۱۴ درصد) تحصیلات ابتدایی داشتند. از نظر تحصیلات مادر در گروه گواه ۱ نفر (۱/۷ درصد) لیسانس داشت و در گروه آزمایش ۷ نفر (۵۰ درصد) و در گروه گواه ۶ نفر (۹/۴۲ درصد) دیپلم و در هر دو گروه ۵ نفر (۷/۳۵ درصد) سیکل و ۲ نفر (۳/۱۴ درصد) تحصیلات ابتدایی داشتند. شغل پدر تمامی پاسخ‌گویان گروه آزمایش یعنی هر ۱۴ نفر (۱۰۰ درصد) آزاد بود و در گروه گواه ۱۰ نفر (۴/۷۱ درصد) مشاغل آزاد، و بقیه نیز دارای مشاغل کارمندی بودند. در گروه آزمایش شغل مادر ۱۱ نفر (۶/۷۸ درصد) خانه‌دار و ۳ نفر (۴/۲۱ درصد) کارمند و مادران تمامی شرکت‌کنندگان در گروه گواه یعنی هر ۱۴ نفر (۱۰۰ درصد) خانه‌دار بود.

پیش فرض استفاده از آزمون تحلیل واریانس به عنوان یک آزمون پارامتریک طبیعی بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس درون گروه‌ها است. برای بررسی طبیعی بودن توزیع نمره‌ها چنانچه شرکت‌کنندگان ۴۰ نفر یا کمتر باشند از آزمون‌های کولموگراف - اسمیرنوف و شاپیرو - ویلک استفاده می‌شود. در این پژوهش پس از انجام این آزمون‌ها چون مقادیر به دست آمده برای این آزمون‌ها در یک گروه در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نبود، بنابراین می‌توان گفت شرط برابری واریانس‌های درون گروهی و نیز توزیع طبیعی بودن داده‌ها برقرار است.

هم‌چنین مفروضه همگنی کواریانس نمره‌های پیش‌آزمون یک گروه با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و با توجه به این که مقدار F لوین در سطح $\alpha = 0/05$ معنی‌دار نبود، بنابراین مفروضه همگنی کواریانس داده‌ها و برقراری شیب رگرسیون مورد استنباط قرار گرفت. هم‌چنین نتیجه آزمون موچلی معنی‌دار بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه گریت برقرار نبود و نمی‌توان از نتیجه آزمون‌های درون گروهی بدون تعدیل درجات آزادی استفاده کرد.

جدول ۱. خلاصه داده‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش و گواه

متغیر	زمان اندازه‌گیری	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مدیریت هیجان‌ها	پیش‌آزمون	۳۳/۷۶۹۲	۴/۶۳۹۵۷	۳۶/۵۰۰۰	۵/۴۸۷۷۵
	میان‌آزمون	۳۶/۹۲۳۱	۵/۲۳۵۴۸	۳۹/۰۷۱۴	۵/۸۵۰۲۴
	پس‌آزمون	۴۱/۳۸۴۶	۵/۰۰۸۹۷	۳۹/۱۴۲۹	۴/۴۰۰۳۰
ادراک دیگران	پیگیری	۴۱/۲۳۰۸	۴/۳۹۹۸۸	۳۶/۵۰۰۰	۴/۶۲۰۱۹
	پیش‌آزمون	۳۸/۶۹۲۳	۶/۸۲۳۷۹	۳۹/۸۵۷۱	۵/۲۴۵۶۲
	میان‌آزمون	۴۴/۰۷۶۹	۵/۱۰۶۵۶	۴۳/۲۸۵۷	۶/۳۹۰۲۴
ابراز وجود	پس‌آزمون	۴۴/۱۵۳۸	۴/۲۱۹۹۲	۴۲/۸۵۷۱	۴/۹۵۹۱۷
	پیگیری	۴۴/۸۴۶۲	۵/۱۲۹۱۰	۳۸/۲۱۴۳	۴/۲۰۹۴۹
	پیش‌آزمون	۳۱/۲۳۰۸	۵/۵۰۹۹۰	۳۱/۰۰۰۰	۳/۲۱۰۵۶
کل	میان‌آزمون	۳۵/۸۴۶۲	۳/۳۳۷۸۲	۳۳/۸۵۷۱	۵/۸۴۲۲۵
	پس‌آزمون	۳۴/۸۴۶۲	۳/۷۱۵۸۷	۳۵/۰۷۱۴	۵/۰۴۵۴۰
	پیگیری	۳۲/۰۷۶۹	۲/۵۳۱۸۵	۳۱/۳۵۷۱	۳/۲۰۱۱۳
پرخاشگری	پیش‌آزمون	۱۰۳/۶۹۲۳	۱۲/۴۳۹۰۸	۱۰۷/۳۵۷۱	۹/۱۷۸۶۳
	میان‌آزمون	۱۱۶/۸۴۶۲	۹/۶۱۶۳۶	۱۱۶/۲۱۴۳	۱۲/۰۵۸۶۹
	پس‌آزمون	۱۲۰/۳۸۴۶	۷/۷۱۹۴۴	۱۱۷/۰۷۱۴	۹/۹۰۳۱۰
پرخاشگری	پیگیری	۱۱۸/۱۵۳۸	۷/۵۸۱۱۸	۱۰۶/۰۷۱۴	۹/۵۵۵۲۲
	پیش‌آزمون	۵۷/۳۰۷۷	۸/۱۹۹۴۴	۵۷/۰۰۰۰	۸/۴۴۸۹۴
	میان‌آزمون	۴۶/۱۵۳۸	۱۱/۸۶۶۲۴	۵۷/۵۷۱۴	۹/۵۰۰۷۲
پرخاشگری	پس‌آزمون	۴۶/۶۱۵۴	۱۲/۵۲۶۸۹	۵۶/۶۴۲۹	۹/۱۶۱۸۵
	پیگیری	۴۷/۳۰۷۷	۱۰/۹۸۷۷۶	۵۶/۷۱۴۳	۷/۷۹۹۶۹

جدول ۱ خلاصه یافته‌های توصیفی را برای متغیرهای مدیریت هیجان‌ها، ادراک دیگران، ابراز وجود و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری در چهار زمان اندازه‌گیری، پیش‌آزمون، میان‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری در گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. اطلاعات این جدول حاکی از افزایش نمره‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در متغیر مهارت‌های ارتباطی و کاهش نمره‌های آن‌ها در متغیر پرخاشگری است.

جدول ۲. آزمون موجلی برای بررسی مفروضه کرویت

آزمون درون گروهی	W موجلی	خی یک	درجه آزادی	سطح معنی داری
مهارت‌های ارتباطی	۰/۵۹۴	۱۲/۳۶۳	۵	۰/۰۳۰
میزان پرخاشگری	۰/۸۹۹	۲/۵۳۴	۵	۰/۷۷۱

چون در جدول ۲ نتیجه آزمون موچلی معنی دار شده است، بنابراین مفروضه کرویت برقرار نیست و نمی توانیم از نتیجه آزمون های درون گروهی بدون تعدیل درجات آزادی استفاده کنیم. از این رو نتیجه تعدیل های درجات آزادی هین فلت گزارش خواهد شد

جدول ۳. مشخصه های چهارگانه F تحلیل اندازه گیری های مکرر در مورد اثر آموزش روان نمایشگری بر مهارت های ارتباطی و پرخاشگری دختران

F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	شاخص منابع تغییرات	
۱۱/۵۹۷**	۹۱۴/۳۹۸	۳	۲۷۴۳/۱۹۳	کرویت فرض شده	
۱۱/۵۹۷**	۱۲۲۵/۱۷۶	۲/۲۳۹	۲۷۴۳/۱۹۳	گرینهاوس - گیسر	اثر
۱۱/۵۹۷**	۱۰۶۸/۱۶۱	۲/۵۶۸	۲۷۴۳/۱۹۳	هونین - فلت	زمان
۱۱/۵۹۷**	۲۷۴۳/۱۹۳	۱/۰۰۰	۲۷۴۳/۱۹۳	باند بالا	مهارت های ارتباطی
۳/۷۷۸*	۲۹۷/۹۰۴	۳	۸۹۳/۷۱۲	کرویت فرض شده	تعامل
۳/۷۷۸*	۳۹۹/۱۵۳	۲/۲۳۹	۸۹۳/۷۱۲	گرینهاوس - گیسر	زمان
۳/۷۷۸*	۳۴۷/۹۹۹	۲/۵۶۸	۸۹۳/۷۱۲	هونین - فلت	و
۳/۷۷۸*	۸۹۳/۷۱۲	۱/۰۰۰	۸۹۳/۷۱۲	باند بالا	گروه
۶/۷۸۴*	۱۹۱/۴۱۶	۳	۵۷۴/۲۴۹	کرویت فرض شده	
۶/۷۸۴*	۲۰۴/۷۱۰	۲/۸۰۵	۵۷۴/۲۴۹	گرینهاوس - گیسر	اثر
۶/۷۸۴*	۱۹۱/۴۱۶	۳/۰۰۰	۵۷۴/۲۴۹	هونین - فلت	زمان
۶/۷۸۴*	۵۷۴/۲۴۹	۱/۰۰۰	۵۷۴/۲۴۹	باند بالا	مهارت های پرخاشگری
۶/۸۶۹*	۱۹۳/۸۱۱	۳	۵۸۱/۴۳۴	کرویت فرض شده	تعامل
۶/۸۶۹*	۲۰۷/۲۷۱	۲/۸۰۵	۵۸۱/۴۳۴	گرینهاوس - گیسر	زمان
۶/۸۶۹*	۱۹۳/۸۱۱	۳/۰۰۰	۵۸۱/۴۳۴	هونین - فلت	و
۶/۸۶۹*	۵۸۱/۴۳۴	۱/۰۰۰	۵۸۱/۴۳۴	باند بالا	گروه

**P < ۰/۰۱ *P < ۰/۰۵

در جدول ۳ مقدار مشخصه آماری F با مقدار ۱۱/۵۹۷ در عامل زمان معنی دار است. پس توان نتیجه می شود تغییر افزایش در مراحل مختلف آزمون معنی دار بوده است. همچنین مقدار مشخصه آماری F با مقدار ۳/۷۷۸ در مهارت های ارتباطی و ۶/۸۶۹ در متغیر پرخاشگری در تعامل زمان و گروه نیز معنی دار است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در مورد تحلیل اندازه‌های مکرر در تعیین اثر آموزش روان‌نمایشگری در مهارت‌های ارتباطی و پرخاشگری دختران

انحراف معیار	اختلاف میانگین	I	J
۲/۳۵۴	-۱۱/۰۰۵ *	میان آزمون	
۲/۵۷۱	-۱۳/۲۰۳ *	پس آزمون	پیش آزمون
۲/۰۶۱	-۶/۵۸۸ *	پیگیری	
۲/۳۵۴	۱۱/۰۰۵ *	پیش آزمون	
۱/۷۳۷	-۲/۱۹۸	پس آزمون	میان آزمون
۲/۸۶۱	۴/۴۱۸	پیگیری	مهارت‌های ارتباطی
۲/۵۷۱	۱۳/۲۰۳ *	پیش آزمون	
۱/۷۳۷	۲/۱۹۸	میان آزمون	پس آزمون
۲/۷۳۷	۶/۶۱۵	پیگیری	
۲/۰۶۱	۶/۵۸۸ *	پیش آزمون	
۲/۸۶۱	-۴/۴۱۸	میان آزمون	پیگیری
۲/۷۳۷	-۶/۶۱۵	پس آزمون	
۱/۲۷۰	۵/۲۹۱ *	میان آزمون	
۱/۴۷۲	۵/۵۲۵ *	پس آزمون	پیش آزمون
۱/۶۵۳	۵/۱۴۳ *	پیگیری	
۱/۲۷۰	-۵/۲۹۱ *	پیش آزمون	
۱/۳۰۳	۰/۲۳۴	پس آزمون	میان آزمون
۱/۴۴۶	-۰/۱۴۸	پیگیری	پر خاشگری
۱/۴۷۲	-۵/۵۲۵ *	پیش آزمون	
۱/۳۰۳	-۰/۲۳۴	میان آزمون	پس آزمون
۱/۵۰۲	-۰/۳۸۲	پیگیری	
۱/۶۵۳	-۵/۱۴۳ *	پیش آزمون	
۱/۴۴۶	۰/۱۴۸	میان آزمون	پیگیری
۱/۵۰۲	۰/۳۸۲	پس آزمون	

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت میانگین‌ها در چهار مرحله پیش‌آزمون، میان‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است. بنابراین اثرات آموزش روان‌نمایشگری در افزایش مهارت‌های ارتباطی و کاهش پرخاشگری آزمودنی‌ها پس از گذشت یک ماه از آموزش پایدار مانده است. می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش روان‌نمایشگری مهارت‌های ارتباطی دختران پرخاشگر مقطع راهنمایی را افزایش و میزان پرخاشگری آن‌ها را کاهش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش روان‌نمایشگری تاثیر معنی‌داری بر مهارت‌های ارتباطی دختران پرخاشگر داشته است. هم‌چنین نتایج آزمون تحلیل اندازه‌های مکرر نیز نشان داد اثرات این آموزش بعد از گذشت یک ماه نسبت به مرحله پیش‌آزمون پایدار مانده است. لازم به ذکر است پژوهشی در زمینه تاثیر روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی انجام نشده بود که به‌توان نتیجه این پژوهش را با آن مقایسه کرد. در پژوهش دوگان (۲۰۱۰) که اثر روان‌نمایشگری بر الگوی دلبستگی جوانان بررسی شده بود، شرکت‌کنندگان در جلسات روان‌نمایشگری در درک خویشتن پیشرفت کردند و بینش آن‌ها بهبود یافته بود و در روابط خود صمیمی‌تر و طبیعی‌تر رفتار می‌کردند. نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش کاراتاس و گوکاکان (۲۰۰۹) که اثر روان‌نمایشگری را بر کاهش پرخاشگری بررسی کرده بود، همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین عنوان نمود که در روان‌نمایشگری گروهی، همانندسازی با رهبر گروه و یا سایرین، تخلیه عاطفی، احساس همدردی و سبک شدن بیش از سایر درمان‌ها به چشم می‌خورد. گاه با رشد استعدادهای سرکوب شده و یادگیری نحوه رویارویی با مشکلات از طریق پتانسیل‌های موجود در فرد، مراجع می‌تواند تغییرات چشمگیری در روابط خود با اعضای خانواده و دیگران ایجاد کند (اسکیان، ۱۳۸۴).

در روی صحنه شخص اول همواره با «تو» مواجه است و در این نظریه است که سخن از «تو» است و توان روبه‌رو شدن با دیگران، در لحظه حال بودن و تا حد امکان آگاه و بیدار بودن است. از طریق روان‌نمایشگری رویارویی نه تنها با دیگران، بلکه با خود نیز امکان‌پذیر می‌شود. من‌های یاور هم در نقش افراد زندگی مراجع و هم به‌عنوان ظاهری از درون مراجع نمایان می‌شوند. رویارویی شامل درجه عمیق‌تری از صراحت ارتباطی است. نوجوان در فضایی قرار می‌گیرد که به‌راحتی می‌تواند رابطه «من-تو» برقرار کند. در رابطه «من-تو» همه چیز به این‌جا و اکنون آورده می‌شود. در رابطه «من-تو» است که امکان تغییر به وجود می‌آید و احساس‌ها و افکار مشترک در میان انسان‌ها، پدیده هم‌ذات‌پنداری را ایجاد می‌کند و دیگران در غم و شادی پروتاگونیست (شخص اول) شریک می‌شوند (فتحی، ۱۳۸۰).

فرایند نمایش کمک به رشد مناسب تعاملات و کاهش تمایلات پرخاشگرانه می‌کند. زمانی که شخص اول، خشم خود را نسبت به عمو، پدر، مادر، برادر، معلم و همسایه در فضایی آزاد، بدون نقد شدن در صحنه اجرا می‌کند، نسبت به رفتار خود و دیگران بینش پیدا می‌کند که منجر به درک عمیقی از رابطه‌اش می‌شود. مورنو در رویکرد روان‌نمایشگری، به زندگی در زمان حال، توجه ویژه‌ای داشت و از جمله اهداف روان‌نمایشگری را ایجاد احساس خودانگیختگی در زمان حال می‌دانست (هینشلوود، ۲۰۰۴).

اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و ...

در واقع روان‌نمایشگری از طریق رشد خودانگیختگی و خلاقیت، منجر به یک پارچه شدن فرایندهای مربوط به تفکر، هیجان‌ها و تجسم می‌شود. به طوری که شخص با تمرکز بر یک موقعیت خاص درباره پاسخ‌های رفتاری شخصی‌اش، نظام باورهایش در مورد خود، دیگران و دنیایی که در آن زندگی می‌کند، می‌تواند نسبت به احساسات خود در آن موقعیت و پیامدهای پاسخ‌های رفتاری و هیجانی خود بینش پیدا کند. پس از اکتساب چنین بینشی فرد فرصت می‌یابد تا گزینه‌های کارآمدتر را نیز در نظر گرفته و آن‌ها را عملاً تجربه کند (جفریز، ۲۰۰۵).

آسیب‌شناسی روانی و سلامتی بر مبنای سه عنصر هیجان، تفکر و رفتار بنا شده است که روش روان‌نمایشگری در هر حیطه‌ای که نیاز باشد تا ابعاد روان‌شناختی مسئله‌ای آشکار شود، به کار می‌رود، به عبارت دیگر روان‌نمایشگری می‌تواند بر هر یک یا همه قلمروهای رفتاری، هیجانی، افکار و روابط بین فردی با توجه به آن‌چه که درمان‌جویان نیاز به تجربه کردن دارند، متمرکز شود (بالاتر، ۲۰۰۳). در شرایط درمان گروهی، ادراک‌های مخدوش، نارسایی ارتباطی، پاسخ‌های عاطفی نارسا، رفتارهای کلیشه‌ای، عمل‌های تکانشی و از خود بیگانگی بررسی می‌شود و تغییر می‌کند (کوری، ۱۳۹۰).

از آن‌جا که نمایش یکی از راه‌های درمان معضلات و مشکلات روحی و روانی است (محامدی، ۱۳۸۶). لذا با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود از نمایش به عنوان یک شیوه آموزشی برای تدریس استفاده شود. و در پژوهش‌های آتی قبل از اجراء میزان مهارت‌های ارتباطی سنجیده شود و کسانی که مهارت‌های ارتباطی ضعیفی دارند تحت آموزش قرار بگیرند چرا که در این پژوهش فرض ما بر این بود که دانش‌آموزان پرخاشگر سبک ارتباطی غیرموثر دارند، و همان‌طور این پژوهش نشان داد با یادگیری مهارت‌های ارتباطی از طریق روان‌نمایشگری توانستند ادراک‌های مخدوش، نارسایی ارتباطی، پاسخ‌های عاطفی نارسا، رفتارهای کلیشه‌ای، عمل‌های تکانشی و از خود بیگانگی خود را بشناسند و پرخاشگری خود را کاهش دهند.

منابع

- اسکیان، پرستو. (۱۳۸۴). بررسی تاثیر روان‌نمایشگری (روان‌نمایشگری) بر افزایش تمایز یافتگی دانش‌آموزان دختر دبیرستان منطقه ۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- احمدی‌فروشان، سید حبیب‌الله، یزدخواستی، فریبا، و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۹۲). اثربخشی روان‌نمایشگری با محتوی معنوی بر شادی، لذت و سلامت روان دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، تابستان، ۷ (۲) پیاپی ۲۶: ۲۳-۷.

رابرت، بولتون. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی)*، ترجمه: حمیدرضا، سهرابی. تهران: انتشارات رشد. چاپ چهارم. (سال انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۶).

رئوف، مهدی. (۱۳۸۹). آداب و مهارت‌های ارتباطی بین فردی. *نشریه آموزش علوم اجتماعی*، پاییز، ۱۱(۱) پیاپی ۴۸: ۳۷-۳۰.

زابلی، پریسا، ثنایی ذاکر، باقر، و علی حمیدی، منصور. (۱۳۸۴). *سنجش سودمندی روش روان‌نمایشگری در بهبود مهارت‌های رفع تعارض مادران با دختران دانش‌آموزان اول دبیرستان منطقه ۲ تهران: تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، بهار، ۴(۱۳): ۹۸-۸۱.

زاهدی فر، شهین، نجاریان، بهمن، و شکرکن، حسین. (۱۳۷۹). *ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری*. اهواز: *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*، بهار و تابستان، ۷(۱-۲): ۱۰۲-۷۳.

زارع، مهدی، شفیع آبادی، عبدالله، پاشا شریفی، حسن، و نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۸۶). *اثربخشی گروه درمانگری عقلانی-هیجانی-رفتاری و روان‌نمایشگری در تغییر سبک‌های ابراز هیجان*. *روان‌شناسی تحولی*، پاییز ۴(۱۳): ۴۲-۲۵.

زارع، مهدی، و شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۸۶). *مقایسه اثربخشی عقلانی-عاطفی-رفتاری و روش مشاوره‌ی روان‌نمایشگری در افزایش سلامت عمومی و ابرازگری هیجانی مراجعان زن*. *مجله علمی پژوهشی مطالعات زنان*، پاییز، ۱(۲): ۱۸۱-۱۴۸.

هارجی، اون، ساندرز، کریستین، و دیکسون، دیوید. (۱۳۸۴). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی*. ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت. تهران: رشد (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۳). صادق زاده، زهره. (۱۳۸۹). *اثربخشی روان‌نمایشگری بر افزایش میزان شادکامی و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی منطقه شهریار در سال تحصیلی ۱۹-۸۸*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران. عطارها، نعیمه. (۱۳۸۶). *ساخت و هنجاریابی آزمون مهارت‌های ارتباطی و تعیین ویژگی‌های روان-سنجی آن*. انتشارات روان‌سنجی.

فتحی، طاهر. (۱۳۸۰). *پسیکودرام*. تهران: انتشارات سپند هنر.

قربانی، نیما. (۱۳۹۰). *سبک‌ها و مهارت‌های ارتباطی*. تهران: بینش نو. چاپ دوم.

کیانی نژاد، عاطفه. (۱۳۸۸). *اثربخشی روان‌نمایشگری بر خودگردانی هیجانی و سلامت روان دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی منطقه یک کرج سال ۱۳۸۸*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علوم تحقیقات تهران.

جرالد، کوری. (۱۳۹۰). *فنون گروهی مشاوره و روان‌درمانی*. ترجمه باقر ثنایی. انتشارات بعثت (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۸).

گرچی، زهرا. (۱۳۸۹). *بررسی تاثیر روان‌نمایشگری در افزایش عزت نفس نوجوانان دارای والدین*

اثربخشی آموزش روان‌نمایشگری بر مهارت‌های ارتباطی و ...

طلاق‌گرفته. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی.

لوتون، او. (۱۳۸۸). *راهنمای متخصصان بالینی برای روان‌نمایشگری*. ترجمه فریبا یزدخواستی، ساناز جوکار و سولماز جوکار. اصفهان: انتشارات نگار اصفهان (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱).

نریمانی، محمد، بیابانگرد، اسماعیل، و رجیبی، سوران. (۱۳۸۵). بررسی کارآمدی روان‌نمایشگری بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، تابستان، ۵ (۲ پیاپی ۲۰): ۶۳۸-۶۲۳*.

نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۹۱). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی گروهی*. چاپ یاران قم. چاپ چهارم. محامدی، منیژه. (۱۳۸۶). *درام درمانی*. تهران: انتشارات قطره.

Blatner, A. (2003). An interview with Adam Blatner about psychodrama". *North American Journal of Psychology*, (5): 137- 146.

Dogan, T. (2010). The effect of psychodrama on young adult's attachment styles. *The Art in psychology*, (37): 112- 119.

Ebrahimi, B. F. (2011). The effect of psychodrama on depression among women with chronic mental disorder. *European Psychiatry*, (26): 621- 637.

Gata, M., Lara, D., Lara, D., Anderea, S., Paolo. t., Givanni. C., Rosavia. S., Bonafede. C., & Pierantnio, B. (2010). Analytical psychodrama with adolescents suffering from psycho behavioral disorder: short-term effects on psychiatric symptoms. *The Art in psychology*, 37 (3): 240- 247.

Harjie, O., & Marshall, p. (1986). Interpersonal communication, a theoretical framework. *A handbook of communication skills*. Landon: Crom Hekm, 29-63.

Hinshelwood, R. D. (2004). Two early experimenters with groups. *Journal of Group Analysis*, 37 (3): 323- 333.

Jefferies, J. (2005). Psychodrama: Working through action: My thank you is for your concern. *Journal of the Group-Analytic Society*, (38): 1037- 1082.

Jentery, D. (2007). Anger management and may not help at all. *Journal of consulting and clinical psychology*, (3): 422- 441.

Karatz, Z., & Gokcakan, Z. (2009). The effect of group-based psychodrama on decreasing the level of aggression in adolescents. *Turk Journal of Psychiatry*, (20): 357- 366.

Karatas. Z., & Gokeakan, Z. (2009). A Comparative investigation of the effect of cognitive-behavioral group practices and psychodrama on aggression. *Journal of Educational Science: Theory & Practice*, (9): 1441- 1452.

Karatas, Z. (2011). Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents' Conflict Resolution Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, spring, 11 (2): 609-614.

Khaled Meftah, G. (2012). The role of psychodrama techniques in reducing the Libyan adolescent's level of aggressive behavior among Interdisciplinary.

Journal of Family Studies, XVII, (2): 165- 185.

Sokoloff, M. (2007). *The use of psychodrama in resolving multicultural parent-child conflict*. Proquest Information and Learning Company. UMI Number: 3250920.

Tolbert, Y. R. (2006). *Interweaving Art Therapy and Dialectical Behavior Therapy for Group with Adolescent*. Ursulin College: 310.

پرسش‌نامه پرخاشگری AGQ

در مقابل یکی از ۴ گزینه که بهترین وجه با ویژگی‌های شخصیتی شما انطباق دارد علامت × بگذارید.

هرگز	گاهی	همیشه	۱. برخی مسائل جزئی و ناچیز مرا عصبانی می‌کند.
هرگز	گاهی	همیشه	۲. وقتی به وقایع گذشته نظر می‌کنم، بی اختیار رنجیده می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۳. کارهای زیادی می‌کنم که بعدا احساس پشیمانی می‌کنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۴. وقتی چیزهایی مانع تحقق یافتن برنامه‌ها و نقشه‌هایم می‌شوند، عصبانی می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۵. از بی‌انصافی دیگران عصبانی می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۶. تحمل شکست و ناکامی برایم خیلی مشکل است.
هرگز	گاهی	همیشه	۷. حتی وقتی عصبانیتم را از دیگران مخفی می‌کنم، مدتی طولانی درباره آن فکر می‌کنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۸. بعضی از دوستانم عاداتی دارند که مرا بسیار خشمگین می‌کند.
هرگز	گاهی	همیشه	۹. خودم را سرزنش می‌کنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۰. از کارهای احمقانه دیگران عصبانی می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۱. بار سنگینی روی دوشم احساس می‌کنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۲. وقتی مورد انتقاد قرار می‌گیرم، شدیداً خشمگین می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۳. از تاخیر و تعلل دیگران عصبانی می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۴. وقتی حرفم به کرسی نمی‌نشیند، خیلی دلگیر می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۵. وقتی عصبانی می‌شوم، کنترلی روی حرف‌هایم ندارم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۶. وقتی که خشمگین می‌شوم به دیگران دشنام می‌دهم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۷. آنقدر خشمگین می‌شوم که رفتارهای غیر منطقی از من سر می‌زند.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۸. در مواضع فکری خود، مقاوم و پایدار هستم.
هرگز	گاهی	همیشه	۱۹. وقتی از کوره بدر می‌روم، توی گوش دیگران می‌زنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۰. آنقدر عصبانی می‌شوم که چیزی را پرتاب می‌کنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۱. افکار بدی در سر می‌پرورانم که مرا دچار احساس شرمندگی می‌کند.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۲. دیگران مرا فردی خشن و پرخاشگر تلقی می‌کنند.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۳. اگر در مغازه‌ای، فروشنده‌ای با من بد رفتاری کند، جار و جنجال به راه می‌اندازم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۴. اگر فردی مطلبی احمقانه بگوید، حقش را کف دستش می‌گذارم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۵. اگر یک اتومبیل در حین عبور از کنارم، احتیاط نکند، بر سر راننده فریاد می‌زنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۶. با هر کسی که به من یا خانواده‌ام توهین کند، درگیر می‌شوم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۷. اگر فردی به من صدمه بزند، من هم به او صدمه می‌زنم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۸. به ورزش‌های خشن علاقه دارم.
هرگز	گاهی	همیشه	۲۹. مردمی که آرام می‌دهند، دلشان تنگ می‌خواهد.
هرگز	گاهی	همیشه	۳۰. وقتی دیگران با من مخالفت می‌کنند، با آن‌ها جر و بحث می‌کنم.

آزمون مهارت‌های ارتباطی

در جملات زیر با دقت و با صداقت گزینه مورد نظرتان را با علامت ضربدر مشخص کنید. عبارتی را بی‌پاسخ نگذارید

۱.	وقتی سعی دارم مطلبی را توضیح دهم از شنوندگان می‌پرسم که آیا حرفم را دنبال می‌کنند؟	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲.	مردم آنچه را می‌گویم نمی‌فهمند.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۳.	من بیان عقاید و نظراتم را به خوبی مدیریت و کنترل می‌کنم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۴.	وقتی بدون مشارکت و همکاری دیگران به توضیح نظراتم می‌پردازم دچار نگرانی و مشکل می‌شوم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۵.	وقتی سؤالی را نمی‌فهمم توضیحات بیشتری می‌خواهم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۶.	رد تقاضای دیگران برایم دشوار است.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۷.	دیدن چیزها از نظر دیگران برایم آسان است.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۸.	حتی اگر مطلبی برایم جالب نباشد، وانمود می‌کنم که در حال گوش دادن هستم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۹.	با نگاه کردن به دیگران می‌توانم به خلق و خو یا روحیه آنها پی ببرم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۰.	در صورتیکه مطلبی مناسب برای ارائه داشته باشم، قطع حرف دیگران مانعی ندارد.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۱.	بیان کردن احساساتم برایم مشکل است.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۲.	آن قدر به چیزی که می‌گویم مشغول می‌شوم که متوجه اظهارات و واکنش‌های شنوندگانم نمی‌گردم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۳.	من به تنهایی قادر به اصلاح نقاط ضعف خود هستم و ترجیح می‌دهم از کسی کمک نگیرم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۴.	وقتی اشتباه می‌کنم، اشتباه کرده‌ام و از پذیرش آن اشتباه نمی‌ترسم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۵.	بهترین شیوه کمک به دیگران برای اینکه مرا درک کنند این است که به آنها بگویم چه احساسی دارم، به چه چیز فکر می‌کنم و به چه چیز اعتقاد دارم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۶.	وقتی مکالمه‌ای احساسی می‌شود، دوست دارم موضوع را عوض کنم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۷.	هنگامی که فکر می‌کنم احتمالاً احساسات شخص دیگری را خدشه دار کرده‌ام، از او معذرت خواهی می‌کنم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۸.	هنگامی که از من انتقاد می‌شود، حالت دفاعی می‌گیرم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۱۹.	هنگامی که عصبانی هستم و یک نفر در مورد عصبانیتم از من سؤال می‌کند، در پذیرش عصبانیتم احساس آزادی می‌کنم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲۰.	گرایش به زود نتیجه‌گیری کردن دارم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲۱.	وقتی با کسی صحبت می‌کنم، سعی می‌کنم خودم را جای او بگذارم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲۲.	مردم به من می‌گویند که صدام را بلند می‌کنم، هر چند خودم از این مسئله آگاهی ندارم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲۳.	وقتی فردی در پیدا کردن کلمات مناسب مشکل دارد، من از ارائه پیشنهاد درباره مشکل او خوشحال می‌شوم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲۴.	معمولاً در یک گفتگو بیشتر من صحبت می‌کنم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه
۲۵.	اکثر اوقات نمی‌توانم یک بحث را به راحتی شروع و به پایان برسانم.	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه

همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۲۶. به مطالبی که دیگران می‌گویند علاقمندم.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۲۷. هنگامی که شخصی با من مخالفت می‌کند ناراحت می‌شوم، به خصوص وقتی او تجارب مرا نداشته باشد.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۲۸. وقتی از کسی انتقاد می‌کنم مطمئنم که به اعمال و رفتارش اشاره دارم نه به خود او. مثلاً به جای این‌که بگویم شما والدین بدی هستید، می‌گویم من با شیوه برخورد کردن شما با کودکان مخالفم.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۲۹. می‌توانم بدون اینکه کنترلم را بر هیجانانتم از دست ندهم، مشکلات را حل کنم.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۳۰. از واکنش‌های هیجانی‌ام (مثل خشم و شادی) نسبت به آنچه که در یک گفتگو مطرح می‌شود، آگاه هستم.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۳۱. دوست دارم صحبت در مورد موضوعات حساس را به تعویق بیندازم.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۳۲. قادرم با کسی که احساساتم را جریحه دار کرده است روبرو شوم.
همیشه	معمولاً	گاهی	به‌ندرت	هرگز	۳۳. از بیان اختلاف نظرهایم با مردم پرهیز می‌کنم، زیرا ممکن است از من ناراحت شوند.

