

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی: خودآگاهی، مدیریت استرس و خشم، توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان جیرفت

پریوش امیری دوماری^۱، نجات اسحاقی^۲

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی

چکیده

مقاله حاضر به بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی از جمله خودآگاهی، مدیریت استرس و خشم، توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان جیرفت، پرداخته است. جامعه آماری این پژوهش را زندانیان شهر جیرفت را تشکیل می‌دهند، که شامل ۶۰ نفر است. افراد نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند که شامل ۴۰ نفر زن و ۴۰ مرد می‌باشند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه مهارت‌های زندگی، شامل مهارت خودآگاهی (شجاع‌حیدری و همکاران، ۱۳۹۰)، مهارت مدیریت استرس (کوهن، ۱۹۸۸) و مهارت مدیریت خشم (حاجتی و همکاران، ۱۳۸۷) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین میانگین نمرات مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی (استرس، خشم و خودآگاهی) در دو گروه روانشناس و همسانان تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). برای تحلیل داده‌ها از آزمون آماری t مستقل استفاده شد و بر اساس نتیجه، فرضیه‌ی صفر رد و فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود. نتیجه نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش توسط روانشناس بیشتر از گروه همسالان است.

واژه‌های کلیدی: مهارت زندگی، تدریس، یادگیری، همسانان، زندان، اصلاح و تربیت.

۱- مقدمه

یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مسائل در سازمان زندان‌ها، اصلاح و تربیت^۱ است. اگر بزهکاران^۲ را سالها طی تحمل کیفر در زندان‌ها با بهترین امکانات بهداشتی، تغذیه ای و محیط زیست مطلوب نگهداری کنیم بدون آنکه بر شخصیت، روان و اندیشه آنها تاثیری بگذاریم در حقیقت تا حد زیادی جامعه را دچار مشکل هجوم خطرناک بزهکاران دوره دیده و باتجربه کرده ایم و امنیت اجتماعی را به مخاطره انداخته ایم. بزهکاران با شناخت و آگاهی و آموزش مهارت‌های فردی و اجتماعی است که رشد می کنند و در شخصیت آنها تغییر و تحولی مناسب به سوی کمال اتفاق می افتد. این آگاهی و شناخت از خود و جهانی که در آن زندگی میکنند چیزی جز اصلاح و تربیت، بازپروری و توانی آنان برای بازگشتی سعادت‌مندانه به زندگی اجتماعی نیست (شمس ۱۳۸۵).

هدف از اصلاح و تربیت در زندان این است که تغییری سازنده و اخلاقی، در اندیشه، رفتار و گفتار مددجویان به وجود آوریم، به شکلی که آنان از رفتارهای ناسالم دست بردارند، آن رفتارها را از خود دور کنند، تفکر و رفتار سالم را در خود پرورش دهند و استعداد های نهفته خود را به سوی خوبی و زندگی سالم پرورش دهند (شمس ۱۳۸۵). با توجه به اینکه تعریف یادگیری^۳، ایجاد نوعی تغییر در رفتار می باشد، می توان هدف هر آموزش^۴ را تغییر رفتار دانست. آموزش می تواند تغییر در سطوح و جنبه های مختلفی ایجاد کند. گاهی فقط تغییر در سطح دانش و اطلاعات ایجاد می شود یعنی فقط میزان معلومات فرد افزایش پیدا می کند و گاهی، باعث تغییر در باورها و نگرش فرد می شود که از دورویکرد آموزش مستقیم^۵ و همتایان^۶ انجام میگیرد. در مهارت‌های زندگی^۷ هدف نهایی آموزش، تغییر رفتارهای مشکل ساز و ایجاد رفتارهای جدید و سازارانه است (فتی و همکاران، ۱۳۹۱). مهارت‌های زندگی عبارتند از توانایی هایی که منجر به ارتقای بهداشت روانی افراد جامعه، غنای روابط انسانی، افزایش سلامت و رفتارهای سلامتی در سطح جامعه می گردند و این مهارت ها به افراد کمک می کنند تا مثبت عمل کرده و هم خود و هم جامعه از آسیب های روانی - اجتماعی حفظ کرده و سطح بهداشت روانی خود و جامعه را ارتقا بخشند (سازمان جهانی بهداشت به نقل از فتی و همکاران، ۱۳۹۱).

یکی از عوامل ارتکاب جرم نا آشنایی مجرمان با چگونگی حل مشکلات خود و خانواده و دوستان و آشنایان می باشد چون اغلب افراد به واسطه ی غرور کاذب و بعضی خصلت‌های فرهنگی و تربیتی و شخصیتی عادت دارند خود را بیشتر از آنچه هستند جلوه دهند ناتوانی خود را در حل مسائل و مشکلات مخفی میکنند و کسانی که به آنان نیز برای راهنمایی و کمک مراجعه میکنند به جای اینکه صادقانه بی اطلاعی و ناتوانی خود را در حل مشکل بیان کنند، خود و مراجعه کننده را با اظهار نظرهای خود به گمراهی می کشاند (شمس و همکاران ۱۳۸۵). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی برنامه ای ارتقائی و پیشگیرانه است که براساس رویکرد مبتنی بر مهارت، سعی دارد تا به همراه اطلاعات و آگاهی و با تاکید بر کمک کردن به نوجوانان جهت رشد و توسعه مهارت‌های اجتماعی و فردی، نگرش و ارزش های مربوط به ارتقاء پیشگیری را در آنان ایجاد کند. آموزش مهارت‌های زندگی به نوجوانان در کاهش انحرافات رفتاری موثر است و آمادگی برای مقابله با چالش های زندگی را در آنان وجود می آورد و همچنین باعث مقاوم شدن شخصیت و کنترل هیجان‌اتشان در برخورد با مسائل زندگی و افزایش

¹ education

² criminals

³ learning

⁴ teaching

⁵ direct teaching

⁶ counterparts

⁷ life skills

بینش نسبت به زندگی و رویدادها و افزایش مهارت و برقراری ارتباط با محیط و همسالان می گردد (حافظی و همکاران، ۱۳۸۹). هدف این مقاله مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی توسط روانشناس و گروه همسالان در زندان است.

مبانی نظری

مهارت‌های زندگی

مجموعه‌ای از توانایی‌ها که زمینه‌سازگری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌آورند، این توانایی‌ها فرد را قادر می‌سازد تا مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران با خواست‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه به ویژه در بین روابط بین فردی به شکل موثری روبرو شود (طارمیان به نقل از خنیفر و همکاران، ۱۳۸۵).

خودآگاهی^۸

خودآگاهی ادراک درست و واقع‌بینانه از علایق، ارزش‌ها، مهارت‌ها، محدودیت‌ها و رجحان‌های زندگی شخص است (سینگ^۸، ۲۰۰۶). خودآگاهی به معنی توانایی و ظرفیت فرد در شناخت خویش و شناسایی خواسته‌ها و نیازها و احساسات خویش است. در این مهارت فرد می‌آموزد که چه شرایط یا موقعیت‌هایی برای وی فشار آور هستند. هنوز درباره تعریف شعور توافق عمومی وجود ندارد. تعریف ساده‌ای که در بسیاری از درسنامه‌ها دیده می‌شود این است که شعور عبارت است از اینکه فرد از تحسین‌های جسمی، خطرات، افکار خود در حد معمول باخبر باشد. این تعریف یک جنبه از هوشیاری را دربر می‌گیرد و این واقعیت را نادیده می‌گیرد که وقتی می‌کوشیم مشکلی را حل کنیم یا در پاسخ به وقایع محیطی و برای رسیدن به اهداف خود تصمیم می‌گیریم که یک رشته‌امالی را انجام دهیم و بقیه را فرو بگذاریم، باز هم ما هوشیار هستیم؛ بنابراین وقتی کسی محیط (درونی و بیرونی) خود را می‌پاید و مراقبت می‌کند، و نیز بر خود و محیط خود تسلط دارد، هوشیار است. خلاصه اینکه هوشیاری شامل دو عنصر است: الف) پایش خود و محیط خود که در نتیجه آن، مدرکات، خاطرات و افکار، در حوزه باخبری باز نمود پیدا می‌کند ب) تسلط بر خود و محیط خود که در نتیجه آن، فرد می‌تواند اعمال رفتاری و شناختی را آغاز کند و به سرانجام برساند (کلیستروم، ۱۹۸۴ به نقل از هیلگارد).

مدیریت استرس^۹

استرس، پاسخ غیر اختصاصی بدن به هرگونه فشاری است که بر آن وارد می‌شود (سلیه، ۱۹۷۴). این پاسخ می‌تواند در مقابل هر محرک درونی، شناختی یا محرک‌های بیرونی و محیطی (عوامل استرس‌زا) بروز داده شود. هر چند سلیه (۱۹۷۴) بین استرس سودمند و استرس مضر، تفاوت قایل است و میزانی از استرس برای ادامه‌ی زندگی لازم است (کوردون، ۱۹۹۷). ولی با این حال در استرس، برای توصیف بسیاری از احساسات منفی و واکنش‌هایی که در موقعیت‌های چالش‌انگیز و تهدیدکننده وجود دارد، به کار می‌رود. اگر استرس، ناشی از انتظاراتی باشد که شخص از نظر فیزیکی یا روانی نتواند آن‌ها را برآورده سازد، سلامت جسمی و روانی او به خطر می‌افتد (فونتانا، ۱۹۹۰؛ گالاگر و همکاران، ۲۰۰۳).

⁸ -Singh

⁹ strss

مدیریت استرس واکنش به استرس معمولاً منوط به وقایعی است که به سختی قابل درک است. فردی که دارای استرس مثبت است، ممکن است در نظر دیگران فردی با استرس منفی جلوه کند. زیرا استرس منفی، واکنشی اکتسابی است. بر این اساس که افراد چگونه محیط اطراف خود را درک و توصیف می‌کنند (میگول^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۷).

سبک های مقابله با استرس

لازم است در ابتدا در مورد استرس سه نکته ذکر شود:

۱- در مقابله با استرس بدن انسان از الگوی عام و یکسان پیروی می‌کند و فرآیندهای عصبی و شیمیایی معینی طی می‌شوند. رویدادهای هیجان زای ناخوشایند همان اندازه واکنش در بدن ایجاد می‌کنند که یک رویداد خوشایند می‌تواند بوجود آورد.

۲- استرس های شدید و پیاپی که ممکن است آثاری فزاینده داشته باشند در همه حال منجر به از پا درآمدن فرد نمی‌شود زیرا پاسخ دیگری که فرد می‌تواند به علل یا شرایط استرس زای پا برجا دهد این است که خود را با آن سازگار کند (سازگاری آموخته). به بیان دیگر سازگاری می‌تواند به معنی قطع مقابله با عامل استرس زا باشد.

۳- با وجود سازگاری با شرایط استرس زا و خو گرفتن به آن، باز هم نمی‌توان از آثار آن مصون ماند. هر چند فرد از پا در نمی‌آید اما دچار فرسودگی های جسمانی، عاطفی، روانی می‌شود. البته این نوع ارتباط بین عامل استرس زا و شدت و ماهیت استرس وجود دارد، یعنی پاسخ بدن در مقابل عوامل گوناگون متفاوت بوده و به نوع عامل استرس بستگی دارد و آنچه که مهمتر است: ذکر این نکته ظریف است که: « برداشت فرد از رویداد و یا ارزیابی رویداد و راهکارهای مقابله با آن در تعیین استرس بسیار مؤثر است. » بطور خلاصه باید گفت که با وقوع یک رویداد بالقوه استرس زا برای یک فرد، با توجه به ویژگی های شخصیتی، شرایط زندگی، امکانات با منابع موجود فرد و تجربه های زندگی اش پاسخ به آن استرس متفاوت است (خدایاری فرد، ۱۳۸۶).

راهکار مقابله با استرس:

لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) در تعریف شیوه های مقابله ای می‌گویند، شیوه های مقابله با استرس، فرآیند مشخص کننده خواسته ها و الزامات درونی و بیرونی فرآیندی فعال و هدفمند برای پاسخ دهی به محرکی که تهدید کننده یا مستلزم استفاده از ادراک شده، مفهوم پردازی گردیده است. به واقع، یک حالت و صفت فردی ثابت نیست، بلکه یک تعاملی است که همواره بر اثر تجربه و تغییر و اصلاح می‌یابد.

در تعریفی دیگر شیوه هایی که انسان در برخورد با فشارها، ناکامی ها، ناامیدی ها و شکست ها بکار می‌برند، شیوه های مقابله با استرس نام دارد (اکبر زاده، ۱۳۷۸). شیوه های مقابله عبارت است از تلاش هایی شناختی و رفتاری برای برآورده

ساختن خواسته های بیرونی و درونی که مفهوم این تلاش ها آگاهانه است (اکبر زاده، ۱۳۷۸)

به کار گیری روش های مقابله می‌تواند در غلبه بر مشکلات جسمانی و روانی، مشکلات در روابط اجتماعی، تعارضات فردی کمک کننده باشد و می‌توان آن را به عنوان یکی از عوامل مؤثر در سلامت عمومی و بهداشت روانی فرد در نظر گرفت (دافعی ۱۳۷۶)

¹⁰ Miguel

مقابله، تلاش های فکری، هیجانی و رفتاری است که فرد در برخورد با فشارهای روانی، برای چیره شدن، تحمل کردن یا به حداقل رسانیدن عوارض این فشارها بکار می گیرد. مقابله نیازمند بسیج آماده سازی نیروها و انرژی فرد است که با آموزش و تلاش به دست می آید. از این رو با کارهایی که خودکار انجام می شوند تفاوت اساسی ندارد. (شاملو، ۱۳۹۲).

از دیدگاه لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) مقابله عبارت است از: تلاش های فکری، هیجانی و رفتاری فرد که هنگام رو به رو شدن با فشارهای روانی به منظور غلبه کردن، تحمل کردن و یا به حداقل رساندن عوارض استرس به کار گرفته می شود (دافعی ۱۳۷۶).

مقابله، نیازمند بسیج و آماده سازی نیروها و انرژی فرد است که با آموزش و تلاش به دست می آید، لذا با کارهایی که به طور خودکار انجام می شود تفاوت اساسی دارد.

خشم^{۱۱}:

خشم یکی از مهمترین و تأثیرگذارترین هیجانها در زندگی انسان است. برانگیختگی آن به صورت مکرر می تواند، فعال کننده رفتار پرخاشگرانه بوده و به سازگاری روانشناختی و سلامت فردی آسیب رساند (وان دالن ۱۲، ۲۰۰۸).

ارائه تعریفی از خشم بسیار دشوار است، زیرا افراد از نظر زمان و علت خشم ونحوه واکنش به آن کاملاً متفاوتند. هیجانهایی که غالباً با خشم همراه هستند عبارتند از: عصبانیت، خشونت، خصومت، کینه توزی، غضب، تنفر، تحریک، حسادت، رنجش، غرض، تحقیر و ناراحتی. چون تعاریف و تجربیات ما از این احساسات متفاوت است، توصیف دقیق آنها غیر ممکن است. نکته مهم، شناخت این مسئله است که چه وقت خشم ایجاد مشکل می کند و زندگی فرد را به خطر می اندازد. اگر چه ما عقاید و برداشتهای متفاوتی از خشم داریم و آستانه خشم ما با یکدیگر متفاوت است، ولی می توانیم از راه حل های مطرح شده مقابله با مواقعی که خشم بروز مشکلاتی برای ما می کند استفاده کنیم (خنیفر و همکاران ۱۳۸۷).

واکنش افراد به احساس خشم متفاوت است:

الف- برخی از افراد هنگام خشم سعی می کنند، آن را نشان ندهند، آنها شدیداً رفتار خود را کنترل می کنند و هیچ علامتی از عصبانیت نشان نمی دهند. گفته می شود این افراد خشم خود را فرو می خورند؟

ب- برخی افراد هنگام احساس خشم، رفتار پرخاشگرانه ای از خود نشان می دهند. وناسزا می گویند و با صدای بلند داد می زنند.

ج- برخی از افراد علیرغم احساس خشم کاری نمی کنند که به فرد مقابل آسیب بزنند، ولی احساس خود را نشان داه و خواسته خود را ابراز می کنند، به این رفتارها، رفتارهای قاطعانه می گویند. رفتارهای قاطعانه رفتارهایی هستند که فرد با استفاده از آنها احساس و خواسته خود را ابراز می کند، بدون اینکه به حقوق دیگران لطمه بزنند (خنیفر و همکاران ۱۳۸۷).

¹¹ anger

¹² van Daalen

عزت نفس

یکی از مؤلفه‌های خودآگاهی، عزت نفس است. عزت نفس چیزی نیست که مانند یک مهارت آموخته شود بلکه عزت نفس پیامد مجموعه‌ای از عوامل فردی، اجتماعی و خانوادگی است. عزت نفس به احساس ارزشمندی شخص اشاره دارد که تحت تاثیر عوامل عملکرد، موفقیت‌ها توانایی‌های، ظاهر شخصی، وقضاوت‌های افراد مهم است. انسانها واکنشهایی از دیگران به ویژه افراد مهم دریافت می‌کنند که نگرشهایی درمورد ارزشمند بودن خود پیدا می‌کنند. عزت نفس بالا نشان دهنده احساسات شخصی خاصی است که به آسانی تحت تاثیر موانع، تعرضها و دیدگاههای منفی در مورد توانایی‌ها یا ظاهر قرار نمی‌گیرد. عزت نفس بالا به اعتماد به نفس منجر می‌شود و تصمیم‌گیری خوب و مستقلانه و برخورد مناسب با تعارضات بین فردی را تسهیل می‌نماید. عزت نفس افراد در محیط حمایت‌کننده و مثبت تقویت می‌شود (فتی و همکاران، ۱۳۹۱).

تعریف زندان

زندان در لغت به معنی بندی خانه و جایی است که محکومان و متهمان را در آنجا نگاه می‌دارند و محبس است (لغت نامه دهخدا به نقل از شمس ۱۳۸۵).

زندان محلی است که محکومان را به منظور حفظ امنیت اجتماعی و رعایت حقوق شاکی ام از خصوصی و یا عمومی و رعایت سایر حقوق زندانی به جز آنچه در حکم قید شده است و به منظور اصلاح و تربیت به واسطه جلوگیری از تکرار جرم با مجوز قضایی و به تشخیص مسئولان زندان در آن نگهداری می‌کنند (شمس ۱۳۶۵ به نقل از شمس ۱۳۸۵)

هدف های زندان

نگهداری :

یکی از مهمترین اهداف زندانی کردن مجرمان در نظامهای گوناگون کیفری، نگهداری بزهکاران در محیط بسته و محدودی به نام زندان است که این نگهداری به علت محدود کردن بزهکاران از حقوق شهروندی و آزادیهای رایج در جامعه، خود فی النفسه نوعی تنبیه و مجازات است. ولی هدف نظام ساختار زندانبانی بازگشت سعادت‌مندان این است که مجرمان و بزهکاران افزون بر محدود بودن آزادیهای اجتماعی و حقوق شهروندی، زجر و مشکلات روانی - اجتماعی دیگری بر آنها تحمیل نشود و تمهیداتی فراهم شود که بزهکار خود را همانند سایر مردم جامعه انسانی بداند، اینکه حقوقی قابل احترام دارد که به شدت از سوی جامعه، قضات و زندانبانان رعایت گردد و زندانی این احساس واقعی را داشته باشد که بجای اعتراض و دست زدن به خشونت و ناراحتی می‌تواند بسیار سهل و آسان به خواسته‌های قانونی خود در داخل زندان دسترسی یابد جای خواب مناسب، تغذیه مطلوب، بهداشت و آسایش و امنیت روحی و شغلی و میل به دانش، تحصیل، مطالعه، و استفاده مطلوب از اوقات فراغت در زندان باید برای او مهیا گردد. (شمس ۱۳۸۲)

اصلاح و تربیت

در لغت نامه دهخدا درباره واژه اصلاح چنین آمده است : راست کردن عصا و چوب به آتش، به صلاح آوردن، ضد فساد، درست کردن، التیام دادن، به سامان آوردن، سامان دادن به کارها، دور کردن تباهی و راست کردن چیزی و همچنین به معنای نشو و نما دادن، زیاد کردن، پرکشیدن، مرغوب و قیمتی ساختن. (شمس ۱۳۸۵) آنچه که از قرآن شریف استنباط

می‌شود این است که مفهوم اصلاح به طور عمده بیشتر به مفهوم اصلاح نفس انسانی، اصلاح جامعه، و از بین بردن مفاسد اخلاقی، فردی و اجتماعی است که در نهایت به عمل صالح و خوب ردی و اجتماعی می‌انجامد. همین معنی عام است که در همه موارد برای اصلاح و تربیت افراد انسانی کاربرد دارد، چه انسانهایی که همواره خوب و صالح هستند و چه آنهایی که فاسد و کژرو باشند، همه باید همواره در جهت اصلاح نفس انسانی خود کوشا باشند. هدف از اصلاح و تربیت در زندان این است که تغییری سازنده و اخلاقی در رفتار و گفتار مددجویان به وجود بیاوریم. (شمس ۱۳۸۵)

آموزش

برای آموزش هدفهای مختلف آموزشی به دانش آموزان بایستی روشهای مناسب آنها را مورد استفاده قرار دهد. معلم باید باتوجه به هدفهای درسی و خصوصیات دانش آموزان، از روشها و فنون مختلف آموزشی: سخنرانی، بحث گروهی، آموزش فردی، روش اکتشافی و مانند آن بهره جسته و وسایل آموزشی مناسب را بکار گیرد.

روش سخنرانی

این روش رایجترین شیوه تدریس بشمار می‌رود که در آن معلم به طور شفاهی به بیان مفاهیم و مطالب و توضیح و تشریح قسمت‌های مختلف درس اقدام کرده و دانش آموز نقش گیرنده پیام ایفا می‌کند. این روش را مینوان هم برای بیان منطقی و منظم موضوعی خاص و هم برای ارائه اطلاعات گوناگون به دانش آموزان به کار گرفت. از نجا که در این روش، گفتار مهمترین وسیله محسوب می‌شود، لذا بایستی اصول و بیابان و خطابه مانند، فصاحت و بلاغت، تناسب، آهنگ و تن صدا، ذکر مثالهای مفرح مکثهای لازم، تنوع در گفتار و حفظ ارتباط فکری و عاطفی با دانش آموزان به هنگام ارائه مطلب رعایت گردد. در این روش مطالب بایستی به صورت دوستانه و در ارتباط عاطفی و معنوی با دانش آموزان عرضه گردد. به علاوه معلم در انتخاب کلمات و ارائه مطالب، جملات و یا مفاهیم بایستی ذوق و استعداد دانش آموزان را در نظر داشته و به طور شایسته ای کنجکاو آنان را بر انگیزد. از محاسن این روش می‌توان به صرفه جویی در وقت، استفاده از بیان روشن معلم، انطباق مسائل بر امکانات و منقضیات کلاس، توضیح مطالب پیچیده اشاره کرد. در زمره معایب آن غیر فعال بودن دانش آموز، یکسویه بودن تدریس، متکلم و حده بودن معلم و شناخته نشدن نقاط ضعف دانش آموز قابل ذکر می‌باشد.

آموزش مستقیم

رویکرد آموزش مستقیم یک شکل آموزش نظاممند است که برای ایجاد تسلط بر یادگیرندگان، در ارتباط با دانش و مهارتها مورد استفاده قرار می‌گیرد و به عنوان اثربخشتترین راهبرد آموزشی در دسترس، شناخته شده است (باقیانی مقدم به نقل از صحتی شفائی و همکاران، ۱۳۹۲).

آموزش همتایان

یکی دیگر از روشهای مطرح و مقرون به صرفه به آموزش افراد، آموزش (همتایان) است این نوع آموزش رویکردی است که میتواند برای افراداز همه سنین، جوامع و با قابلیت و شیوه زندگی مورد استفاده قرار گیرد واز روشهای مطرح و مناسب آموزشی محسوب میشود که در آن اعضای از شرکت کنندگان گروه، آموزش اعضای دیگری از همان گروه را به عهده می‌

گیرند و باعث تغییر موثر در رفتار، تعدیل درنگرش و اعتقادات آنها می شوند (بورس به نقل از صحتی شفائی و همکاران ۱۳۹۲) موثر بودن این روش براساس این تئوری مطرح می گردد که بیان می کند اطلاعات حساس، راحت تر بین افراد همسن و سال مطرح می شو (بیولیوی به نقل از صحتی شفائی و همکاران ۱۳۹۲).

آموزش کارگاهی

با توجه به اینکه تعریف یادگیری، نوعی تغییر در رفتار می باشد می توان هدف هر آموزشی را نیز تغییر در رفتار دانست. مناسب ترین شیوه برای ایجاد تغییر در رفتار و ایجاد یک مهارت، اجرای کارگاه آموزشی است. در این کارگاه آموزش دهنده و آموزش گیرنده هر دو فعال هستند این کارگاهها ترکیبی از چندین شیوه آموزشی مانند سخنرانی، بحث گروهی، فعالیت و... است و با حضور دو گروه از افراد تشکیل میشود یکی گروه تسهیل گران که گردانندگان کارگاه و مسئول تمام فرایند کارگاه هستند و تخصص لازم جهت برقراری توازن میان پاسخگویی به نیازهای شرکت کنند گان را داشته باشند، گروه دیگر شرکت کنندگان هستند که در یک کارگاه حدود ۲۵-۱۵ نفر را میتوان آموزش داد، بهتر است از نظر سن، تحصیلات، موقعیت اجتماعی، وضعیت روانی و علت حضور در کارگاه هماهنگ باشند. کارگاه احتیاج به محل برگزاری با ظرفیت ۲۵-۱۵ نفر دارد که افراد دور یک میزگرد بنشینند تا امکان تماس رودررو بین افراد وجود داشته باشد و از وسایلی چون قلم و کاغذ، تخته و ماژیک، ویدیو پروجکشن، جزوه آموزشی استفاده می شود. لازمه ی برآورده شدن بخش مهمی از نیازهای بالا تسلط داشتن بر مهارتهای مهم در زندگی است (فتی و همکاران ۱۳۹۱).

پیشینه پژوهش

در پژوهش استیگر و همکاران، (۲۰۰۹) به تاثیر مثبت مهارتهای زندگی در کاهش علائم تهدیدکننده سلامت همچون اضطراب و پرخاشگری اشاره شده است. نتایج پژوهش اسمیت (۲۰۰۱) درباره اثر گذاری مهارتهای زندگی بر کاهش اضطراب و افسردگی جوانان مثبت گزارش شده است (به نقل از امیری برمکوهی، ۱۳۸۸).

کاپلان بر اساس اجرای برنامه آموزش مهارتهای زندگی در مدارس، پیشرفت معنا داری را در سازش یافتگی، اجتماعی و هیجانی دانش آموزان و مقابله با اضطراب مشاهده نمود. جف^{۱۳} (۲۰۰۵، ۳۶۹) نتیجه گرفت که پرخاشگری با مصرف مواد افیونی همبستگی مثبت دارد. در مطالعه از ماهات و همکاران (۲۰۰۸) باهدف تاثیر آموزش همتایان نوجوان در معرض رفتارهای پرخطر جنسی و پیشگیری از ایجاد ایدز انجام شد، یافته ها نشان دهنده کاهش این رفتارها در نوجوانان در معرض خطر بوده است.

خانزاده و همکاران (۱۳۹۱) تاثیر آموزش مهارتهای زندگی بر میزان اضطراب و پرخاشگری دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند که نتیجه آن اینگونه شد که، آموزش مهارتهای زندگی موجب کاهش معنی دار اضطراب و و پرخاشگری دانشجویان در گروه آزمایش شده است.

علیدوست و هممتی (۱۳۹۱) در تحقیق تاثیر مداخله آموزشی بر دانش و عملکرد همتایان دانش آموز مبتلا به دیابت نوع ۱ به این نتیجه رسیدند که آموزش اثرات مثبت در آگاهی و عملکرد همتایان مبتلا به دیابت دارد.

¹³ - Jaff

کمالی وهمکاران (۱۳۹۰) در پژوهش در ارزیابی همتایان در ارزشیابی دانشجویان علوم پزشکی به این نتیجه رسیدند که ارزیابی همتایان یکی از ابزارهای ارزیابی است که اگر درست و به جا به کار رود می تواند یک روش مؤثر در ارزیابی تکوینی جنبه هایی از آموزش بالینی مانند ارزیابی حیطه عاطفی باشد. لازم است با توجه به خلاء موجود در ارزیابی این جنبه های آموزش پزشکی از این ابزار ارزان و در دسترس به خوبی استفاده شود.

اشک تراب وهمکاران (۱۳۹۱) در پژوهش تاثیر گروه همتایان در ارتقای وضعیت سلامت جسمی بیماران مبتلا به مولتیپل اسکلروزیس نشان دادند که گروه همتایان می تواند سبب ارتقای سطح سلامت جسمی بیماران مبتلا به ام اس گرد؛ بنابراین میتوان با بهره بردن از گروه همتایان، سطح کیفیت مراقبت از بیماران مبتلا به ام اس در جامعه را ارتقا داد که در نهایت ارتقای کیفیت زندگی بیماران را به دنبال دارد.

صحتی شفاهی وهمکاران (۱۳۹۲) در مقایسه دو روش آموزش همتایان و مستقیم بر بسامد مصرف هفتگی مواد غذایی حاوی آهن وآگاهی در مورد فقر آهن یافتند که میزان ارتقا آگاهی در آموزش همتایان به طور معنی داری بیشتر از آموزش مستقیم بود، آموزش همتایان در افزایش آگاهی دانش آموزان در زمینه فقر آهن موثر است و از این رویکرد آموزشی ارزان می توان به عنوان روش آموزشی مکمل در کنار سایر روش های آموزشی در جهت ارتقاء آگاهی دانش آموزان استفاده نمود. سیوکی وهمکاران (۱۳۸۹) در تحقیق، تأثیر آموزش همسالان بر رفتارهای پیشگیری کننده از ایدز مبتنی بر تئوری رفتار برنامه ریزی شده در دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان به این نتیجه رسیدند که میانگین نمرات دو گروه از نظر سطح آگاهی، نگرش، عملکرد، قصد رفتاری، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری درک شده قبل از مطالعه تفاوت معنی داری نداشتند. پس از آزمون میانگین نمرات تمام متغیرهای فوق در گروه آزمون بطور معنی داری افزایش یافت ولی میانگین نمرات گروه کنترل تفاوت معنی داری نداشتند بنابراین آموزش و مداخله بر اساس این تئوری در دانش آموزان دبیرستانی با توجه به شرایط سنی خاص آنان جهت تقویت آگاهی، نگرش و اجتناب از رفتارهای پرخطر ضروری است.

خدادادی سنگده وهمکاران (۱۳۹۳) در تحقیق خطر پذیری مصرف سیگار در نوجوانان: ارائه مدل تعاملی نظارت والدین وهمنشینی با همسالان منحرف به این نتیجه رسیدند که بین دختران و پسران در خطر پذیری مصرف سیگار تفاوتی وجود ندارد، میزان نظارت والدینی در دختران و میزان همنشینی با همسالان منحرف در پسران بیشتر بود، نظارت والدینی از طریق همنشینی با همسالان دارای تاثیر معنا داری بر مصرف سیگار می باشد.

روش تحقیق

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش روش شبه تجربی می باشد به بررسی اثربخشی دو گروه آموزش توسط روانشناس وهمسانان پرداخته است. تعداد گروه نمونه ۴۰ نفر زن و ۴۰ نفر مرد می باشد که به روش هدفمند و از جامعه آماری که شامل زندانیان زن و مردی می شود که در ملاکهای ورود و خروج قرار بگیرند، انتخاب می شوند. ملاکهای ورود: ۱- دارا بودن حداقل سواد ابتدایی ۲- عدم اعتیاد ۳- عدم مصرف داروی اعصاب و روان ۴- جرم قتل و محکوم به اعدام نباشد ۵- دارا بودن شرایط ماندگاری حداقل سه ماه در زندان، و در سه گروه کلی تحت آموزش ۱- مشاور متخصص ۲- فرد همسان ۳- کنترل، تقسیم می شوند. این تقسیم بندی در گروه اول شامل ۱۸ نفر است که سه نفر آموزش دهندگان گروه همسانان و ۱۵ نفر افراد تحت آموزش روانشناس هستند، در گروه دوم شامل سه گروه پنج نفره است که توسط آموزش دهندگان همسان آموزش می بینند، گروه سوم شامل هفت نفر گروه کنترل هستند که هیچگونه آموزشی را دریافت نمی کنند.

مراحل آموزش مهارت‌های زندگی (فرم روانشناس) می‌باشد؛ که در هفته دوجلسه و هر جلسه دوساعت می‌باشد که جلسات به شرح زیر می‌باشد:

- جلسه اول: جلسه توجیهی: معرفی و پیش‌آزمون - توضیح مقدماتی درباره اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی و معرفی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، معرفی مهارت‌ها، تعیین عناوین جلسات آینده گروه.
- جلسه دوم: آموزش مهارت خودآگاهی: تعریف خودآگاهی، شناخت اجزاء خودآگاهی شامل: شناخت ویژگی‌های جسمانی، هیجانی و رفتاری - شناخت گفتگوهای درونی، شناخت نقاط قوت و ضعف، چگونگی خودارزیابی صحیح، و پاسخ به سوال من کیستم. تمرین
- جلسه سوم: مهارت مقابله با استرس: فرد بتواند منابع استرس و نحوه تأثیر آن‌ها را بشناسد تا با رفتار صحیح، فشار روانی یا استرس را کاهش دهد. تمرین
- جلسه چهارم: آموزش مهارت کنترل خشم: تعریف خشم، شناسایی نشانه‌های خشم و نقش افکار در ایجاد و حفظ خشم و همچنین شناسایی افکار غیر منطقی به هنگام خشم، راه‌های ابراز خشم، تأثیر خشم بر بدن، یادگیری شیوه‌های غلبه بر خشم، آگاهی از عواقب سوء پرخاشگری، پی بردن به ارزش گذشت و عفو. تمرین
- جلسه پنجم: جمع‌بندی و مرور آموزش‌ها - بررسی مشکلات یا سوالات طرح شده - پس‌آزمون

روش تجزیه و تحلیل آماری

تجزیه و تحلیل آماری اطلاعات در دو سطح توصیفی و استنباطی به انجام رسید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون واریانس، کواریانس و آزمون t مستقل استفاده شد. ضمناً تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

فرضیه ۱- بین اثربخشی آموزش مولفه‌ی خودآگاهی زندانیان توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان تفاوت وجود دارد.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات خودآگاهی در دو گروه آموزش توسط روانشناس و همسانان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
روانشناس	۳۶	۱۱/۸۶	۳/۹۰
خودآگاهی	۳۶	۱۷/۶۳	۳/۹۳
همسانان	۳۰	۱۱/۲۲	۳/۶۵
خودآگاهی	۳۰	۱۵/۵۴	۴/۳۲

همان طور که در جدول ۱ مشهود است، بین میانگین نمرات پس آزمون مؤلفه‌ی خودآگاهی در دو گروه آموزش توسط روانشناس و همسانان تفاوت وجود دارد. برای بررسی معنادار بودن این تفاوتها از آزمون آماری t مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مؤلفه‌ی خودآگاهی در دو گروه روانشناس و

همسانان

نتایج آزمون لوین برای یکسانی واریانس‌ها		t	درجه آزادی	سطح معناداری
F	سطح معناداری			
۰/۵	۰/۴۴	-۴/۴۸	۶۴	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۲ مشهود است، بین میانگین نمرات مؤلفه‌ی خودآگاهی در دو گروه روانشناس و همسانان تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/001$)؛ بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد. در نتیجه بین اثربخشی آموزش مؤلفه‌ی خودآگاهی زندانیان توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان تفاوت وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات پس آزمون خودآگاهی در دو گروه و نتایج آزمون t مستقل نشان دهنده این است که آموزش توسط روانشناس تأثیر بیشتری داشته و خودآگاهی زندانیان را بیشتر افزایش داده است.

فرضیه ۲- بین اثربخشی آموزش مدیریت استرس زندانیان توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان تفاوت وجود دارد.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد نمرات استرس در دو گروه آموزش توسط روانشناس و همسانان

متغیر	استرس	پیش آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
روانشناس		پیش آزمون	۳۶	۲۹/۳۰	۳/۹۹
		پس آزمون	۳۶	۲۱/۳۶	۴/۳۲
همسانان		پیش آزمون	۳۰	۲۸/۷	۴/۳۲
		پس آزمون	۳۰	۲۳/۵	۵/۳۲

همان طور که در جدول ۳ مشهود است بین میانگین پس آزمون نمرات استرس دو گروه روانشناس و همسانان تفاوت وجود دارد. برای بررسی معنادار بودن این تفاوتها از آزمون آماری t مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات استرس در دو گروه روانشناس و همسانان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F لوین	نتایج آزمون لوین برای یکسانی واریانس‌ها
۰/۰۰۱	۶۴	-۳/۴۷	۰/۲۵	۱/۶۳	استرس

همان طور که در جدول ۴ مشهود است، بین میانگین نمرات استرس، در دو گروه روانشناس و همسانان تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد. در نتیجه بین استرس زندانیان بعد از آموزش مهارت‌های زندگی توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان تفاوت وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات پس آزمون استرس دو گروه و نتایج آزمون t مستقل نشان دهنده این است که آموزش توسط روانشناس تأثیر بیشتری داشته و بیشتر استرس زندانیان را کاهش داده است.

فرضیه ۳- بین اثربخشی آموزش مدیریت خشم زندانیان توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان تفاوت وجود دارد.

جدول ۵: میانگین و انحراف استاندارد نمرات مدیریت خشم در دو گروه آموزش توسط روانشناس و همسانان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
روانشناس	۳۶	۱۸/۳۶	۶/۲۲
پس آزمون	۳۶	۱۲/۱۶	۴/۳۳
همسانان	۳۰	۱۹/۴۲	۴/۳۸
پس آزمون	۳۰	۱۶/۶۷	۳/۹۶

همان طور که در جدول ۵ مشهود است، بین میانگین نمرات پس آزمون مؤلفه‌ی مدیریت خشم در دو گروه آموزش توسط روانشناس و همسانان تفاوت وجود دارد. برای بررسی معنادار بودن این تفاوتها از آزمون آماری t مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مؤلفه‌ی مدیریت خشم در دو گروه روانشناس و همسانان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F لوین	نتایج آزمون لوین برای یکسانی واریانس‌ها
۰/۰۰۱	۶۴	-۴/۵۵	۰/۵۱	۰/۴۵	خشم

همان طور که در جدول ۶ مشهود است، بین میانگین نمرات مؤلفه‌ی مدیریت خشم در دو گروه روانشناس و همسانان تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد. در نتیجه بین اثربخشی آموزش مدیریت خشم زندانیان توسط روانشناس و گروه همسانان در زندان تفاوت وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات پس آزمون مدیریت خشم در دو گروه و نتایج آزمون t مستقل نشان دهنده این است که آموزش توسط روانشناس تأثیر بیشتری داشته و خشم زندانیان را بیشتر کاهش داده است.

فرضیه ۴- بین میانگین خودآگاهی زنان و مردان گروههای آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد.

جدول ۷: میانگین و انحراف استاندارد خودآگاهی زنان و مردان

گروه	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
مدیریت خودآگاهی	مردان	۴۰	۱۴/۸۱	۴/۶۸
	زنان	۴۰	۱۴/۳۵	۴/۵۳

همان طور که در جدول ۷ آمده است، میانگین خودآگاهی در مردان ۱۴/۸۱ و در زنان ۱۴/۳۵ است. برای بررسی معنادار بودن این تفاوتها از آزمون آماری T مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات خودآگاهی زنان و مردان

نتایج آزمون لوین برای یکسانی واریانسها	t	درجه آزادی	سطح معناداری
F لوین	۰/۶۳-	۶۴	۰/۵
سطح معناداری	۰/۸		
خودآگاهی	۰/۰۱		

همان طور که در جدول ۸ مشهود است، بین میانگین نمرات خودآگاهی زنان و مردان تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)؛ بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش رد می‌گردد. در نتیجه میانگین خودآگاهی زنان و مردان گروه های آزمایش و کنترل تفاوت وجود ندارد.

فرضیه ۵- بین میانگین مدیریت استرس زنان و مردان گروههای آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد.

جدول ۹: میانگین و انحراف استاندارد مدیریت استرس زنان و مردان

گروه	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
مدیریت استرس	مردان	۴۰	۲۶/۱۱	۴/۹۹
	زنان	۴۰	۲۵/۵۰	۵/۰۵

همان طور که در جدول ۹ آمده است، میانگین مدیریت استرس در پسران ۲۶/۱۱ و در دختران ۲۵/۵۰ است. برای بررسی معنادار بودن این تفاوتها از آزمون آماری t مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۱۰: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مدیریت استرس زنان و مردان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F لوین	نتایج آزمون لوین برای یکسانی واریانس‌ها
۰/۴	۷۸	۰/۷۷	۰/۳۶	۰/۷۲	استرس

همان طور که در جدول ۱۰ مشهود است، بین میانگین نمرات مدیریت استرس زنان و مردان تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)؛ بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش رد می‌گردد. در نتیجه بین میانگین مدیریت استرس دختران و پسران گروههای آزمایش و کنترل تفاوت وجود ندارد.

فرضیه ۶- بین میانگین مدیریت خشم زنان و مردان گروههای آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۱: میانگین و انحراف استاندارد مدیریت خشم زنان و مردان

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنسیت	گروه
۵/۷۲	۱۶/۳۶	۴۰	مردان	مدیریت خشم
۵/۶۸	۱۵/۳۳	۴۰	زنان	

همان طور که در جدول ۱۱ آمده است، میانگین مدیریت خشم در مردان ۱۶/۳۶ و در زنان ۱۵/۳۳ است. برای بررسی معنادار بودن این تفاوتها از آزمون آماری T مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه آورده شده است.

جدول ۱۲: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مدیریت خشم زنان و مردان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F لوین	نتایج آزمون لوین برای یکسانی واریانس‌ها
۰/۲	۶۴	-۱/۱۳	۰/۸۳	۰/۰۴	خشم

همان طور که در جدول ۱۲ مشهود است، بین میانگین نمرات مدیریت خشم زنان و مردان تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)؛ بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش رد می‌گردد. در نتیجه میانگین کنترل خشم دختران و پسران گروههای آزمایش و کنترل تفاوت وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری**فرضیه اول**

هدف از پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی توسط روانشناس و گروه همسانان در زندانیان بود. فرضیه اول مبنی بر وجود تفاوت بین اثربخشی آموزش خودآگاهی توسط روانشناس و گروه همسانان در زندانیان مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به اینکه هر دو روش آموزشی موثر می باشد، اما آموزش گروه روانشناس موثرتر بوده است، این پژوهش با نتیجه پژوهش ماهات^{۱۴} در سال 2998 که آموزش همتایان را موثرتر از آموزش سنتی در افزایش آگاهی در ارتباط با HIV دانست (صحتی شفاهی، ۱۳۹۲) همچنین در مطالعه صحتی شفائی وهمکاران در زمینه مقایسه دو روش آموزش همتایان و مستقیم بر بسامد مصرف هفتگی مواد غذایی حاوی آهن و آگاهی در مورد فقر آهن آموزش همتایان در افزایش آگاهی دانش آموزان در زمینه فقر آهن موثر است در مطالعاتی با هدف مقایسه بین رویکرد آموزشی گروه همسالان و رویکرد معلم محور نتایج نشان داد برنامه های گروه همسالان مقبولیت بیشتری برای گروه دانش آموزان دارد (کوگینس به نقل از سیوکی وهمکاران)، همخوانی ندارد و با مطالعه عزیزی در سال ۱۳۸۷ در زمینه ایدز در تبیین این نتیجه، که آموزش توسط روانشناس موثرتر از همسانان بوده است، می توان گفت شاید، به این دلیل باشد که، روانشناس از لحاظ تحصیلات بالاتر از همسانان است. لذا تخصص و تجربه بیشتری نسبت به همسانان دارد.

فرضیه دوم

فرضیه دوم مبنی بر وجود تفاوت بین اثربخشی آموزش استرس توسط روانشناس و گروه همسانان بر زندانیان مورد تأیید قرار گرفت. نتیجه این فرضیه همسو با تحقیق خدایاری فرد (۱۳۸۶) در تحقیق روان درمانگری و توانبخشی زندانیان و بررسی اثربخشی آن در زندان به این نتیجه رسید که اگرچه هر دو رویکرد درمان همزمان و درمان انفرادی تأثیر زیادی بر کاهش نشانگان روان شناختی زندانیان دارد، اما اثربخشی درمان همزمان بیشتر از درمان انفرادی است. در تبیین این نتیجه، موثر بودن آموزش روانشناس نسبت به گروه همسانان، احتمال بر این است که فرد همسان با این تفکر که همونوع خودش هم مرتکب جرم شده است، و در زندان بسر می برد، تحصیلات همسطح خودش دارد، ممکن است آموزش فرد همسان را در مقایسه با آموزش روانشناس کمتر بپذیرد.

فرضیه سوم

فرضیه سوم، مبنی بر وجود تفاوت بین اثربخشی آموزش مدیریت خشم توسط روانشناس و گروه همسانان بر زندانیان مورد تأیید قرار گرفت

پرویزی واحمدی (۱۳۸۵) در پژوهش کیفی گروه همسالان و سلامت نوجوان به این نتیجه رسیدند نوجوانان خود را تحت تاثیر گروه همسالان احساس می کرده اند، این تاثیر از سویی نتایج مطلوب و از سوی دیگر پیامدهای نامطلوبی داشته است. با توجه به تغییر الگوی دوستی در بین نوجوانان به سمت ارتباطات بیشتر و گسترده تر با جنس مخالف، ارتباطات نوجوانی، نیازمند توجهات بیشتری است که می تواند زمینه ساز سلامت نوجوانان باشد. همچنین توجه به آموزش و مداخله برای طراحی دوستی ها و ارتباطات سالم به عنوان بخشی از مهارت های زندگی در دوره نوجوانی لازم به نظر می رسد.

¹⁴. Mahat

علیدوست وهمتی (۱۳۹۱) در تحقیق تاثیر مداخله آموزشی بر دانش و عملکرد همتایان دانش آموز مبتلا به دیابت نوع ۱ به این نتیجه رسیدند که آموزش اثرات مثبت در آگاهی و عملکرد همتایان مبتلا به دیابت دارد. کمالی وهمکاران (۱۳۹۰) در پژوهش در ارزیابی همتایان در ارزشیابی دانشجویان علوم پزشکی به این نتیجه رسیدند که ارزیابی همتایان یکی از ابزارهای ارزیابی است که اگر درست و به جا به کار رود می تواند یک روش مؤثر در ارزیابی تکوینی جنبه هایی از آموزش بالینی مانند ارزیابی حیطه عاطفی باشد. لازم است با توجه به خلاء موجود در ارزیابی این جنبه های آموزش پزشکی از این ابزار ارزان و در دسترس به خوبی استفاده شود. تحقیقات ذکر از این جهت که گروه همسالان بر فرد تاثیر مطلوب و نامطلوب می گذارد، بلکه از این جهت که به صرفه و کم هزینه است و میتوان با نظارت و احتیاط لازم تاثیرات نامطلوب را از بین برد با این پژوهش همسو می باشد و تحقیق، ناهمسو با این فرضیه یافت نشد.

فرضیه چهارم

فرضیه چهارم، مبنی بر تفاوت بین میانگین خودآگاهی زنان و مردان گروههای آزمایش و کنترل رد شد در نتیجه میانگین خودآگاهی دختران و پسران گروه های آزمایش و کنترل تفاوت وجود ندارد.

از آنجا که برقراری ارتباط سالم نیازمند وجود مهارتهای خاصی است، آموزش مهارت های خودآگاهی، شخص را در کسب مهارت هایی از قبیل تصمیم گیری، شناخت احساسات و تسلط بر رفتارها به واسطه شناخت بهتر نیازها و ویژگی های خود کمک می کند و شخص را قادر می سازد تا در برخورد با مسایل و مشکلات زندگی و فشارهای همسالان و مسؤولیت های اجتماعی با دید واقع بینانه تری از ضعف ها و قوت های خود برخورد کرده و قادر باشد به نحوی مؤثر و سالم تر با این مسایل روبرو شود (زارعی ۱۳۸۹). تحقیقات زیادی در زمینه اثربخشی مهارت خودآگاهی در گروههای سنی مختلف انجام شده است که همسو با تحقیق مورد نظر نمی باشند: اندرمن و همکاران (۱۹۹۴) نشان دادند که بسیاری از فراگیران با ناتوانی های یادگیری، مشکل واقعی آن ها در یادگیری عدم توجه به خودآگاهی شناختی آن هاست. براساس تحقیق برانسورد^{۱۵}، (۲۰۰۲). دانش آموزانی که راهبردهای خودگردانی و خودآگاهی را بیشتر به کار می گیرند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و کمتر به ناتوانی های یادگیری دچار می شوند اسکیتکامبونت^{۱۶} در پژوهشی نشان داد که بسیاری از دانش آموزان موفق می توانند راهبردهای شناختی خود را تنظیم و کنترل کنند، یادگیرندگان باید برای دستیابی به موفقیت بتوانند یاد بگیرند که چگونه عملکرد شناختی خود را تنظیم کنند و اهداف خود را علی رغم مشکل بودن تکالیف آموزشی حفظ کنند (بمبونت^{۱۷}، ۲۰۱۰). لورا و زیمرمن در تحقیق خود نشان دادند که راهبرد خودآگاهی، به عقیده ی، شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه ی مثبت و معناداری دارد لورا و زیمرمن پریس و وی نوگرا^{۱۸} (۲۰۰۹). خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری دانش آموزان نقش محوری را ایفای کند. آنان در مطالعه خود دریافتند که یکی از دلایل ناتوانیهای یادگیری، خودآگاهی شناختی پایین مبتلایان می باشد. (مارزینو^{۱۹}، ۲۰۰۱). اگرچه در تحقیقات ذکر شده تلاش محققان جهت بررسی ویافتن راههایی برای افزایش سطح آگاهی افراد برای شناخت بیشتر نقاط قوت و ضعف انجام شده است اما، میانگین خودآگاهی در پسران و دختران مورد بررسی قرار نگرفته و تحقیق همسو با این فرضیه یافت نشد؛ که در تبیین این

¹⁵. Beransored

¹⁶. Skitka Bembenutty

¹⁷. Bembenutty

¹⁸. laura

¹⁹. Zimmerman

فرضیه می توان گفت از آنجایی که آموزش مهارت‌های زندگی با عث می‌شود، افراد شناخت از خود پیدا کرده و نقاط قوت وضعف خود را بشناسد و در جهت اصلاح نقاط ضعف خود اقدام نمایند، که احتمالاً یکسان بودن مزایا و تشویق‌ها برای زندانیان که شامل شرایط ملاقات و مرخصی و... باعث می‌شود زندانی جهت تاییدیه حسن اخلاق ملزم به شرکت در کلاسهای آموزشی شود که موجب شناخت یکسان نسبت به رفتارها و اخلاق خود داشته باشد تا به نتیجه ی دلخواه خود برسد.

فرضیه پنجم

فرضیه پنجم، مبنی بر تفاوت بین میانگین مدیریت استرس زنان و مردان گروه های آزمایش و کنترل رد شد. باتوجه به اینکه پژوهش همسوبا این فرضیه یافت نشد اما پژوهشهای دیگری که در زمینه استرس انجام شده اند در زیر آمده است. از جمله پژوهشها در زمینه استرس تیمرمن^{۲۰} و همکاران (۱۹۹۸) به بررسی اثرات برنامه ی آموزشی مدیریت بر استرس پرداختند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که این آموزش می تواند فشار روانی، اضطراب، گرفتاریهای روزانه را کم و جرات و رضایت بیشتری را به بار بیاورد. هالامانداریز و پاور^{۲۱} (۱۹۹۹) نیز نشان دادند که آموزش آرام سازی رفتاری یا آرام سازی عضلانی، اضطراب دانش آموزان را کاهش می دهد. هاردین^{۲۲} و همکاران (۲۰۰۲) گزارش کرده است که اقدامات روان شناختی، موجب افزایش درک افراد از استرس خودکارآمدی و حمایت اجتماعی آنها می شود. کوگ^{۲۳} و همکاران (۲۰۰۵) در تحقیقی، طی بررسی اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان، نشان دادند که این کار هم عملکرد تحصیلی و هم سلامت روان دانش آموزان را افزایش می دهد. (شیربیم و همکاران، ۱۳۸۷). تحقیقات ذکر شده از این جهت که مهارتهای زندگی در زمینه مدیریت استرس تاثیر مثبت بر فرد داشته و منجر به کاهش استرس و افزایش سلامت روان فرد می‌شود با این فرضیه همسو واز این جهت که بین میانگین های دو جنس زن و مرد مقایسه صورت نگرفته است با این فرضیه همسو نمی باشد.

در تبیین این فرضیه می توان گفت به دلیل اینکه آموزش مهارت‌های زندگی به صورت گروهی بوده است، این امر می تواند تاثیر مثبت در کاهش استرس داشته باشد زیرا جمع شدن افراد در گروه و اینکه احساس کنند که دیگران نیز مشکلاتی مشابه آنها دارند و در گروه می توانند از تجارب یکدیگر برای مقابله با استرس استفاده نمایند. در تبیین دوم این فرضیه می توان گفت شرایط زندگی در زندان برای زنان و مردان یکسان است و همچنین استرس های ناشی از این شرایط یکسان هم احتمالاً در هر دو گروه زنان و مردان تاثیر یکسانی را گذاشته است.

فرضیه ششم

فرضیه ششم، مبنی بر وجود تفاوت بین میانگین مدیریت خشم زنان و مردان گروه های آزمایش و کنترل رد شد و در نتیجه میانگین مدیریت خشم زنان و مردان گروههای آزمایش و کنترل تفاوت وجود ندارد. اسنیدر^{۲۴} (۱۹۹۱)، در تحقیق خود به تأثیر گروه درمانی کنترل خشم بر کاهش خشم و پرخاشگری نوجوانان با بیماری روانپزشکی که طی ۸ جلسه به

²⁰. Timmerman

²¹. Halamandaris & Power

²². Hardin

²³. koegh

²⁴. Snyder

صورت گروه درمانی به افراد آموزش داده شد، پرداختند همچنین در پژوهش استیگر و همکاران به تاثیر مثبت مهارتهای زندگی در کاهش علائم تهدیدکننده سلامت همچون اضطراب و پرخاشگری اشاره شده است. خانزاده و همکاران (۱۳۹۱) تأثیر آموزش مهارتهای زندگی بر میزان اضطراب و پرخاشگری دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند که نتیجه آن اینگونه شد که، آموزش مهارتهای زندگی موجب کاهش معنی دار اضطراب و و پرخاشگری دانشجویان در گروه آزمایش شده است. تحقیقات ذکر شده از این جهت که آموزش مهارتهای زندگی علاوه بر اینکه به صورت گروهی انجام می شود و تاثیر مثبت بر کنترل خشم افراد دارد، با این فرضیه همسو می باشد و از جهت اینکه میانگین خشم بین زنان و مردان مقایسه صورت بگیرد با این فرضیه همسو نمی باشد به دلیل اینکه به این مبحث نپرداخته اند.

در تبیین این فرضیه همانگونه که ذکر شد یکسان بودن شرایط زندان جنسیت افراد را نیز تحت الشعاع قرار داده است و آنچه که مطرح و پررنگ است زندانی بودن فرد است تا جنسیت وی و از جمله تاثیرات این یکسان بودن که احتمالاً نتایج این فرضیه را یکسان کرده است احتمالاً این است که قوانین و آئین نامه های مربوطه زندان قبل از ورود فرد تدوین شده است و در هنگام ورود فرد به محیطی وارد می شود که سوای از جنسیت ملزم به انجام این قوانین می باشد که تخطی از آنها مجازات مشخص شده ای را در بر می گیرد که باعث می شود زندانی برای جلوگیری از این مجازاتها قوانین را رعایت کند که این مورد باعث کنترل رفتارهای نامناسب فرد می شود بنابر این مجازات هر جرم مشخص شده است و ارتباطی به جنسیت فرد ندارد که این احتمال وجود دارد که فرد نسبت به جنسیت خودش کمتر توجه کند.

پیشنهادها

- از آنجا که احساس بهزیستی و شادی نقش مهمی را در سلامت روانی زندانیان داراست و اثرات مثبت آن بر تمام جنبه های فردی، خانوادگی، اجتماعی، تحصیلی و شغلی بر کسی پوشیده نیست، پیشنهاد می گردد که به موضوع بهداشت روانی زندانیان، توجه خاصی مبذول گردد. این یافته ها اهمیت استفاده از کارگاه های آموزش مهارت های اجتماعی را در زندان ها از زمان ورود به زندان نشان می دهد. با توجه به آسان بودن اجرای برنامه آموزشی مهارت های زندگی و به خصوص مقرون به صرفه بودن آن از نظر مکانی و زمانی می توان به خوبی از این برنامه ها در جهت بالا بردن سطح آگاهی زندانیان سود برد.

- زندانیان که آموزش می بینند مورد تشویق قرار گیرند و مزایایی جدا از سایرین برای آنها در نظر گرفته شود.

- پیشنهاد می شود این پژوهش در سایر مناطق کشور انجام شود و در صورتی که نتایج یکسانی به دست آمد از نتایج آن استفاده بیشتری به عمل آید و آموزش مهارت ها مخصوصاً توسط همسالان در کنار سایر مسائل و برنامه های آموزشی، از سوی مسئولان مورد توجه قرار گیرد.

منابع و مأخذ

۱. ابراهیمی، امراالله، مطالعه جنبه های روانشناختی سازگاری پس از ضایعه نخاعی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
۲. اتکینسون، ریتا و ریچارد وهلیگارد. (۱۳۶۸). زمینه روانشناسی. ترجمه براهنی نشر رشد.

۳. اسماعیلی، ایرج. ۱۳۸۸ پژوهش اقدامات کاهش زیان (متادون درمانی) در زندان و اثر آن بر بهبود کیفیت زندگی. فصلنامه اعتیاد پژوهی. تهران
۴. اسمیت، فیلیپ چی. ۱۳۷۱. تفکر منطقی. (علی شریعتمداری، مترجم) تهران: سمت.
۵. اشک تراب، طاهره وجدیدی میلانی، مریم وعابد سعیدی، ژیلا وعلوی مجد حمید. ۱۳۹۱ تاثیر گروه هم‌تایان در ارتقای وضعیت سلامت جسمی بیماران مبتلا به مولتیپل اسکلروزیس. مجله توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی. دوره نهم. شماره دو
۶. اکبری، مهدی. همکاران (۱۳۸۸). ارتباط استرس و سبک‌های مقابله‌های با بیماری کرونری قلب پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال پانزدهم. شماره ۴.
۷. خدایاری فرد، محمد و سهرابی، فرامرز وشکوهی یکتا، محسن و عباری بناب، باقر و به پژوه، احمد ونقی فقیهی، علی و اکبری زردخانه، سعید و عابدینی، یاسمین. ۱۳۸۶. روان‌درمانی و توانبخشی زندانیان و بررسی اثربخشی آن در زندان رجایی شهر. دانشگاه تهران.
۸. خنیفر، حسین و پورحسینی، مژده. ۱۳۸۵. مهارت‌های زندگی. چاپ ششم. قم: انتشارات هاجر.
۹. داعی، مریم. ۱۳۷۶. بررسی رابطه روش‌های مقابله‌ای با ویژگی‌های فردی و سلامت روانی زوج‌های ناباور یزد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم پزشکی دانشگاه تربیت مدرس
۱۰. ریو، مارشال. (۱۳۷۶)، انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی، سید محمدی، تهران، انتشارات حیدری.
۱۱. زارعی، سلمان و اسدی، زهرا. (۱۳۹۰). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله با استرس در نوجوان معتاد و بهنجار. فصلنامه اعتیاد پژوهی سو مصرف مواد، سال پنجم، شماره بیستم. ۱۰۳-۸۷.
۱۲. سیوکی، علیزاده و ضاربان، ایرج و درخشانی، فاطمه و شهرکی پور، مهناز و حسن زاده مجید و همکاران. ۱۳۹۱. تاثیر آموزش همسالان بر رفتارهای پیشگیری کننده از ایدز مبتنی بر تئوری رفتار برنامه ریزی شده در دانش آموزان پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی
۱۳. شاملو، سعید. (۱۳۹۲). بهداشت روانی. تهران: انتشارات رشد.
۱۴. شمس، علی و ابوالهیری، جعفر. ۱۳۸۵. آموزش روانشناسی برای زندانیان. چاپ اول. تهران: انتشارات راه تربیت.
۱۵. فرانزوی، استفن. (۱۳۸۱). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
۱۶. کاپلان و سادوک. (۱۳۷۰). چکیده روانپزشکی. ترجمه پور افکاری. انتشارات ذوقی.
۱۷. کراهه، باربارا. (۱۳۹۰). پرخاشگری از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، تهران، رشد.
۱۸. کریمی، یوسف. (۱۳۷۶). روان‌شناسی اجتماعی، چ نهم، تهران، دانشگاه پیام‌نور.
۱۹. هاشمیان، فاطمه و شفیعی آبادی، عبدالله و سودانی، منصور. ۱۳۸۷. مقاله اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر سازگاری فردی اجتماعی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان ماهشهر. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان). شماره سی و پنجم و س یوششم. بهار و تابستان ۱۳۸۷.
۲۰. الوانی، حسین و ابطهی، مهدی. (۱۳۷۱). پژوهش پیرامون فشارهای عصبی مدیران بخش صنعت در کشور. فصلنامه مطالعات مدیریت، شماره پنجم.

21. Anderman. E. & Yung. A. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of Research in science Teaching*, 31, 811- 831.

22. Azizi A, Amirian F, Amirian M. Effects of peer education, education by physician and giving pamphlets on HIV knowledge in high School students: a comparative study. *Hayat*. 2008; 14(1): 5-12. [Persian]
23. Carlson, LE. , Speca, M. , Faris,P. & Patel, RD. (2007). One year pre-post intervention follow-up of psychological, immune, endocrine and blood pressur outcomes of mindfulness-basedstress reduction (MBSR) in breast and prostate cancer outpatients *Brain, Behavior and immunity*, 21,1038-1049
24. Coggins C, Segal S. AIDS and reproductivehealth. *J Reprod Immunol* 1998; 41(1-2): 3-15.
25. Compas, B. E. (1987). Stress and Life Events During Childhood and Adolescence. *Clin. Psychol. Review*, 7 , 275-302.
26. Folkman, S. , & Moskowitz, J. T. (2004). Coping : pitfalls and promise, *Annual Review of psychology* , 55, 745 -774
27. Fontana, David. (1990). *Problem in Practice Managing Stress*. The British Psychological Society & Rout/edge LTd.
28. Karayurt O, Dicle A, Malak AT. Effects ofpeer and group education on knowledge, belief sand breast self-examination practice amonguniversity students in Turkey. *Turk J Med Sci* 2009; 39: 59-66
29. Keogh, E. & Bond, F. W. & Flaxman, P. E. (2005). Improving academicperformance and mental health through a stress managementintervention: outcomes and mediators of change. *Behaviour Researchand Therapy*. 44: 339-357
30. Matteson, Kristin Jean. (1994). Resiliency and Lulnerability: The Role ofparent- child rekaton ships in Association with marital discord and girls.
31. Morowati-Sharifabad MA, Moradkandi EA, Khosravi HM, Fallahzadeh H, Sarvestani MM. Comparison of the effect nutrition education by peers and health personnel on knowledge, attitude and nutritional indices of 18-35 years old women of Urumia Health Care Centers. *Journal of Yazd School Health*. 2012; 11(1): 64-75. [Persian]
32. philadelphia:nipincottWilliam & wilkins. 2(2)200-202
33. Plunket, M. ; Raymond, M. W. ; Moser, R. ; & Nannis, E. D. (1999). Aviators at Risk. *Aviat. Space, Environment, Med*, 66(1), 303 - 315
34. Sadock. Bj, sadockVA (2003). Kaplan and sadock's synopsis of psychiatry: aggression.
35. Selye H. *The stress of life*. New York: Mc Grow-Hill, 1950
36. Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress*. Montreal: ACTA
37. Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: Harper & Row
38. Shaffer, M. (1982). *Life after Stress*. New York & London : Plenum Press
39. Skiba, R. & McKelvey, J. (2000). What works in preventing schoolviolence: The safe and responsive fact sheet serias - anger managementRetrieved July 23, 2003 from: <http://www.Indiana.Edu/~safeschl/Anger Management. Pdf>86/
40. Wong, P. T. (1990). Measuring Life stress. *Stress Medicine* , 6, 69 – 70
41. Wong, T. P. , & Wong, C. J. (2006). *Handbook of multicultural perspective on stress and coping*. U. S. A. : springe