

دانش و پژوهش در روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
شماره شانزدهم - تابستان ۱۳۸۲
صص ۱۲۵ - ۱۱۳

بررسی رابطه پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی

مزگان عارفی^۱ - اصغر رضویه^۲

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی پرخاشگری (ارتباطی) و رابطه آن با سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان بود. بدین منظور ۲۴۳ دانش‌آموز دختر و پسر (۱۲۱ پسر و ۱۲۲ دختر) سال چهارم ابتدایی دبستانهای دولتی شهر شیراز مورد بررسی قرار گرفتند. برای سنجش سازگاری عاطفی - اجتماعی آزمودنیها از دو مقیاس مربوط به معلم و دانش‌آموز استفاده شد. هر یک از این دو مقیاس دارای چهار زیرمقیاس، پرخاشگری ارتباطی، پرخاشگری آشکار، رفتار جامعه‌پسند و احساس افسردگی بود. علاوه بر این مقیاس مربوط به همسالان دو گویه برای جامعه‌سنجی مثبت و منفی و مقیاس مربوط به معلم یک گویه برای ارزیابی میزان محبوبیت دانش‌آموزان داشت. به منظور تعیین ساختار عاملی این دو ابزار، از روش تحلیل عامل استفاده گردید و نتایج حاصل نشان داد در مقیاس همسالان هر ۴ عامل پیش‌بینی شده از هم

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

۲- دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

تفکیک شدند، اما در ابزار مربوط به معلم دو رفتار پرخاشگری آشکار و ارتباطی از هم قابل تشخیص نبودند و فقط سه عامل از هم تفکیک شدند. برای تعیین پایایی این دو مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشانه پایایی مطلوب و قابل قبول هر دو ابزار بود. نتایج تحقیق به قرار زیر بود:

- ۱- بین پرخاشگری آشکار و ارتباطی و سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد.

- ۲- پرخاشگری آشکار پسران به طور معنی دار بیشتر از دختران و پرخاشگری ارتباطی دختران به طور معنی دار بیشتر از پسران است.

- ۳- بین ارزیابی معلمان و دانش آموزان از پرخاشگری، آشکار و ارتباطی همبستگی معنی دار وجود دارد.

کلید واژه‌ها: پرخاشگری، سازگاری عاطفی - اجتماعی، دانش آموزان دختر و پسر.

مقدمه

پرخاشگری در زندگی انسان آنچنان رایج بوده است که بشر اصولاً آن را بدیهی تلقی می‌کرده است و نخستین پژوهش‌های علمی در باب آن به عنوان پدیده‌ای ناخوشایند بیش از یکصد سال قدمت ندارد. گرچه ۲۵۰ تعریف متفاوت از پرخاشگری ارائه شده است، ویژگی کلی پرخاشگری که مورد قبول اکثریت باشد این است که ۱- رفتار پرخاشگرانه باید از طرف فرد مورد پرخاشگری به صورت منفی ادراک شود. ۲- در رفتار پرخاشگرانه باید قصد و نیت، آزار رساندن باشد. با توجه به این دو ملاک پرخاشگری به رفتاری اطلاق می‌شود که به طور عمدی موجب آزار فیزیکی یا روانی دیگران شود (هاری و لمب، ۱۹۸۳). در نتیجه انجام تحقیقات، پیشرفت بسیاری در فهم رفتار پرخاشگرانه کودکان انجام شده است، اما محدودیت عمده این تحقیقات بی‌توجهی به اختلافات جنسیتی در ابراز پرخاشگری است (روبینز، ۱۹۸۶).

در مطالعات پیشین تأیید شده است که سطح پرخاشگری پسران به طور معنی دار بالاتر از دختران است و این تفاوت در سراسر دوران زندگی ثابت باقی می‌ماند (پارک و اسلاپی و بلاک، ۱۹۸۳).

تعجب آور است که این تحقیقات پرخاشگری کمتری را در تعاملات دختران گزارش داده‌اند. شاید توضیح این باشد که اشکال پرخاشگری مورد مطالعه در تحقیقات پیشین بیشتر در میان پسران معمول و رایج بوده است تا دختران. دختران ممکن است شکلهایی از پرخاشگری را به نام پرخاشگری ارتباطی،^۱ که طی آن فرد با توسل به ایجاد اختلال در روابط بین افراد در صدد آزار رساندن به دیگران بر می‌آید، بروز دهند (بلاک ۱۹۸۳، کریک و گروت پیتر ۱۹۹۵، لاگراشپتز ۱۹۸۸).

کم توجهی به پرخاشگری دختران ضرورت تحقیقات بیشتر در این حیطه را موجب می‌شود. مطالعات اخیر در پرخاشگری ارتباطی ضرورت تمرکز در این نوع پرخاشگری را علاوه بر پرخاشگری آشکار^۲ (که هم شامل پرخاشگری فیزیکی^۳ مثل کتک زدن و پرخاشگری کلامی مثل فحاشی کردن می‌باشد) را گوشزد می‌کند در این مطالعات مدارک و شواهدی ارائه می‌شود که رفتار پرخاشگرانه ارتباطی بسیار ناخوشایند و نامطلوب است و آسیب‌های فراوان به کودکان وارد می‌نماید. برای مثال بسیاری از کودکان رفتارهای مرتبط (پرخاشگری ارتباطی) را به عنوان اعمال خصمانه و زیان آور که با خشم همراه است درک می‌کنند (کریک ۱۹۹۶، ۱۹۹۵).

علاوه بر این کودکانی که به طور دایم هدف این نوع پرخاشگری واقع می‌شوند، به طور معنی دار افسردگی و اضطراب بیشتری نسبت به دیگر همسالان نشان می‌دهند (کریک و گروت پیتر ۱۹۹۶، کریک، بیگبی و هاوز ۱۹۹۶). بنابراین اگر کودکان دایم هدف پرخاشگری ارتباطی قرار گیرند مشکلات هیجانی و عاطفی جدی در آنها بروز می‌کند. افزون بر این ممکن است پرخاشگری ارتباطی برای فردی که این رفتار را بروز می‌دهد نیز زیان آور و آسیب‌رساننده باشد. به خصوص کودکانی که خشم خود را از طریق پرخاشگری ارتباطی بروز می‌دهند ناسازگاری اجتماعی و هیجانی بیشتری نسبت به کودکان غیرپرخاشگر نشان می‌دهند. در تحقیقی که کریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) انجام دادند نشان داده شد که کودکان پرخاشگر ارتباطی به طور معنی دار سطح بالاتری از تنهایی، افسردگی و ادراکات منفی از خود نشان می‌دهند. علاوه بر این، این پژوهشگران در تحقیق دیگری که در سال ۱۹۹۶ انجام گرفت، نتیجه گرفتند که درگیری دایم در

پرخاشگری ارتباطی به‌طور معنی‌دار با نپذیرفتن همسالان هم در میان دختران و هم در میان پسران در زمان حال و آینده در رابطه است.

تشخیص به‌موقع مشکلات اجتماعی کودکان (در رفتارهای پرخاشگرانه) عامل مهمی در پیشگیری و اصلاح درمان مشکلات سازگاری کودکان است. بنابراین انجام تحقیق در زمینه پرخاشگری ارتباطی موجب فراهم آوردن اطلاعات مفید در مورد رشد و گسترش این رفتار می‌شود. با توجه به اهمیت مطالعه پرخاشگری ارتباطی و با توجه به اینکه مطالعات اندکی در این زمینه در ایران انجام شده است، انجام پژوهش حاضر ضروری به‌نظر می‌رسد. بنابراین هدف کلی این مطالعه بررسی رابطه بین پرخاشگری (ارتباطی و آشکار) و سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر در دوره ابتدایی بود.

چنین فرض گردید که بین پرخاشگری ارتباطی و آشکار دانش‌آموزان و ناسازگاری عاطفی اجتماعی آنان همبستگی وجود دارد.

همچنین دختران به‌طور معنی‌دار بیش از پسران پرخاشگری ارتباطی و پسران به‌طور معنی‌دار بیشتر از دختران پرخاشگری آشکار از خود نشان می‌دهند.

همچنین بین ارزیابی معلم و دانش‌آموز از پرخاشگری آشکار و ارتباطی همبستگی وجود دارد.

روش

آزمودنیهای این تحقیق ۲۴۳ دانش‌آموز دختر و پسر (۱۲۱ پسر و ۱۲۲ دختر) کلاس چهارم ابتدایی بودند. این افراد از میان دانش‌آموزان دو نوبت از چهار دبستان دولتی (دو دبستان دخترانه و دو دبستان پسرانه) در ناحیه یک آموزش و پرورش شهر شیراز انتخاب شدند که با توجه به نظر و قضاوت مسئولان آموزش و پرورش ناحیه یک از وضعیت آموزشی متوسط و تقریباً مشابهی برخوردار بودند.

در این مطالعه دو نوع ابزار سنجش مورد استفاده قرار گرفت:

الف - ابزار مربوط به دانش‌آموز: به‌منظور سنجش سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان از مقیاس‌گزینش همسالان^۱ (کریک و گروت‌پیتز ۱۹۹۵) استفاده شد.

مقیاس گزینش همسالان که از چهار زیرمقیاس و ۲۲ گویه تشکیل شده است، می‌تواند رفتارهای پرخاشگری آشکار (۷ گویه)، پرخاشگری ارتباطی (۵ گویه)، رفتار جامعه‌پسند (۵ گویه) و احساس افسردگی (۳ گویه) را ارزیابی کند. این مقیاس علاوه بر این موارد، شامل جامعه‌سنجی همسالان^۱ نیز می‌باشد که در آن دو گویه مطرح می‌شود که در یکی از آنها از دانش آموزان خواسته می‌شود، همسالانی را که دوست ندارند و در دیگری همسالانی را که دوست دارند نام ببرند.

به منظور بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل استفاده گردید، نتایج حاکی از تفکیک چهار زیرمقیاس پرخاشگری آشکار، پرخاشگری ارتباطی، رفتار جامعه‌پسند و احساس افسردگی بود. ضرایب پایایی این زیرمقیاس‌ها به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ برآورد شده است. اطلاعات به دست آمده گویای روایی و پایایی مطلوب این ابزار است.

ب- ابزار مربوط به معلم: به منظور سنجش سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش آموزان از مقیاس رفتار اجتماعی مربوط به معلم^۲ که کریک آن را در سال ۱۹۹۶ ساخته بود، استفاده گردید. این مقیاس موازی با مقیاس همسالان و همانند آن شامل ۴ زیرمقیاس و ۱۹ گویه است که ۷ گویه پرخاشگری ارتباطی، ۴ گویه پرخاشگری آشکار، ۴ گویه رفتار جامعه‌پسند و ۳ گویه دیگر احساس افسردگی را ارزیابی می‌کند. علاوه بر این در این مقیاس یک گویه دیگر به سنجش میزان محبوبیت دانش آموز اختصاص دارد.

به منظور بررسی روایی ابزار مربوط به معلم نیز از روش تحلیل عامل استفاده گردید، نتایج نشان داد که از تمامی زیرمقیاس‌های مورد انتظار فقط سه زیرمقیاس پرخاشگری آشکار، رفتار جامعه‌پسند و احساس افسردگی تفکیک گردیده و همه گویه‌های مربوط به پرخاشگری آشکار و ارتباطی به عنوان زیرمقیاس پرخاشگری آشکار تشخیص داده شد.

به منظور بررسی پایایی مقیاس مربوط به معلم از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضرایب از ۰/۴۴ تا ۰/۹۳ متغیر بود و در مجموع گویای پایایی مطلوب این ابزار می‌باشد.

به منظور سنجش هر یک از زیرمقیاس‌های مورد مطالعه، بدین ترتیب عمل شد

1- Peer-Sociometric

2- Childrens Social Behavior Scale-Teacher Form (CSBS-T)

که در مقیاس دانش آموز ابتدا نمره خام هر دانش آموز بر اساس تعداد دفعاتی که نام او را همکلاس هایش در هر گویه آورده‌اند، محاسبه گردید و سپس این نمرات به نمره Z تبدیل شد. پس از محاسبه نمره Z برای هر گویه، نمره Z گویه‌های مربوط به هر یک از زیرمقیاس‌ها با یکدیگر جمع و به عنوان نمره آن زیرمقیاس به کار گرفته شد. در ابزار معلم نمره‌گذاری هر یک از زیرمقیاس‌های مورد بررسی با جمع نمرات خام تمام گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس صورت گرفت (نمرات هر گویه از ۱ تا ۵ متغیر بود). به منظور اجرای مقیاس مربوط به دانش آموزان، فهرست اسامی کلیه دانش آموزان کلاس در اختیار یک دانش آموزان قرار گرفت، سپس گویه‌های مقیاس، برای دانش آموزان خوانده و توضیح داده شد که برای هر گویه نام سه نفر از همکلاس‌های خود را بنویسد.

برای اجرای ابزار معلم، از معلمان خواسته شد مقیاس رفتار اجتماعی (CSBS-T) را برای هر یک از دانش آموزان جداگانه تکمیل کنند و برای هر گویه فقط یک پاسخ را مشخص نمایند.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی فرضیه اول تحقیق از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. لذا نمرات حاصل از پذیرش و عدم پذیرش از سوی دانش آموزان در مقیاس همسالان، نمرات مربوط به محبوبیت دانش آموزان در مقیاس معلم و نمرات مربوط به رفتار جامعه‌پسند و احساس افسردگی در هر دو مقیاس مربوط به همسالان و معلم به عنوان شاخص‌های سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش آموزان در این تحقیق مورد توجه قرار گرفته و همبستگی این متغیرها با نمرات پرخاشگری ارتباطی و آشکار حاصل از ارزیابی همسالان و معلم از طریق ضریب همبستگی پیرسون به دست آمده است.

در فرضیه اول فرض گردید که بین پرخاشگری ارتباطی و آشکار دانش آموزان و ناسازگاری عاطفی - اجتماعی آنان همبستگی وجود دارد. نتایج بررسی این فرضیه در جدول ۵ تا ۱۲ نشان داده شده است.

جدول ۱ ضرایب همبستگی بین پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری عاطفی - اجتماعی را بر اساس گزارش همسالان برای پسران و دختران نشان می‌دهند. چنانکه مشاهده می‌گردد این ضرایب در اکثر موارد معنی دار است.

جدول ۱- ضرایب همبستگی بین پرخاشگری و سازگاری عاطفی - اجتماعی
پسران و دختران براساس گزارش همسالان

پذیرش همسالان		طرده همسالان		رفتار جامعه‌پسند		احساس افسردگی		
پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	
پر خاشگری آشکار	۰/۳۴ ^{***}	۰/۲۸ ^{**}	۰/۵۷ ^{***}	۰/۶۲ ^{***}	۰/۱۸	۰/۳۱ ^{***}	۰/۲۳	۰/۲۵ ^{**}
پر خاشگری ارتباطی	۰/۱۷	۰/۲۶	۰/۴۰ ^{***}	۰/۲۹ ^{**}	۰/۱۹	۰/۲۳	۰/۰۹۰	۰/۱۹

$P < ۰/۰۱$ ^{**} $P < ۰/۰۰۱$ ^{***}

ضرایب همبستگی بین پرخاشگری و سازگاری عاطفی - اجتماعی براساس مقیاس معلم در جدول ۲ آورده شده است. همان طوری که ملاحظه می‌گردد این ضرایب برای پسران در تمامی موارد معنی‌دار و برای دختران فقط در مورد احساس افسردگی معنی‌دار نبوده است.

جدول ۲- ضرایب همبستگی بین پرخاشگری و سازگاری عاطفی - اجتماعی
پسران و دختران براساس گزارش معلم

محبوبیت دانش‌آموز		رفتار جامعه‌پسند		احساس افسردگی	
پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران
پر خاشگری آشکار	۰/۴۱ ^{***}	۰/۴۵ ^{***}	۰/۳۲ ^{***}	۰/۴۵ ^{***}	۰/۱۴
پر خاشگری ارتباطی	۰/۲۹ ^{**}	۰/۳۷ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۳۹ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}

$P < ۰/۰۱$ ^{**} $P < ۰/۰۰۱$ ^{***}

همچنین در جدول ۳ ضرایب همبستگی بین پرخاشگری حاصل از مقیاس مربوط به همسالان با سازگاری عاطفی - اجتماعی مربوط به مقیاس معلم را برای پسران و دختران ارائه نموده است.

جدول ۳- ضرایب همبستگی بین پرخاشگری مقیاس مربوط به همسالان با شاخص سازگاری عاطفی - اجتماعی مربوط به مقیاس معلم برای پسران و دختران

گزارش همسالان	محبوبیت دانش آموز		رفتار جامعه پسند		احساس افسردگی
نوع پرخاشگری	گزارش معلم		گزارش معلم		گزارش معلم
	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران
پرخاشگری آشکار	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۳۱**	۰/۴۷**	۰/۲۵
پرخاشگری ارتباطی	۰/۲۴*	۰/۲۹*	۰/۱۵	۰/۲۶*	۰/۲۴*

$P < 0/01^*$ $P < 0/001^{**}$

در نهایت جدول ۴ اطلاعات مربوط به ضرایب همبستگی بین پرخاشگری حاصل از مقیاس معلم را با سازگاری عاطفی - اجتماعی مقیاس همسالان برای پسران و دختران نشان می دهد. در مجموع نتایج نشان داد که هر دو نوع پرخاشگری به طور معنی دار با سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش آموزان رابطه دارد و فرضیه اول تحقیق را تأیید کردند.

جدول ۴- ضرایب همبستگی بین پرخاشگری مقیاس معلم با شاخص سازگاری عاطفی - اجتماعی مقیاس همسالان برای پسران و دختران

گزارش معلم	پذیرش همسالان		طرده همسالان		رفتار جامعه پسند		احساس افسردگی
نوع پرخاشگری	گزارش همسالان		گزارش همسالان		گزارش همسالان		گزارش همسالان
	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران
پرخاشگری آشکار	۰/۳۳**	۰/۲۵*	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۰/۱۹	۰/۲۴*	۰/۳۹
پرخاشگری ارتباطی	۰/۳۱**	۰/۲۸*	۰/۲۸*	۰/۲۵*	۰/۱۵	۰/۱۲۳*	۰/۵۵۲

$P < 0/01^*$ $P < 0/001^{**}$

بررسی رابطهٔ پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری ... / ۱۲۱

بررسی تفاوت دو جنس در ابراز نوع پرخاشگری دانش آموزان فرضیهٔ دوم این تحقیق بود. بدین منظور از تحلیل کوواریانس استفاده گردید که در آن جنسیت به عنوان متغیر مستقل و پرخاشگری آشکار و ارتباطی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. جدول ۵ و ۶ نتایج حاصل از این تحلیل‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۵- تفاوت دختران و پسران در پرخاشگری ارتباطی

منبع واریانس	درجهٔ آزادی	مجموع مربعات	میانگین مربعات	فراوانی	سطح معنی‌داری
متغیر کوواریت (پرخاشگری آشکار)	۱	۳۹۹۶/۴۹	۳۹۹۶/۴۹	۳۸۶/۹۷	* / ۰.۰۰۰۱
متغیر اصلی جنسیت	۱	۲۱۷/۱۴۱	۲۱۷/۱۴۱	۲۱/۰۲۵	* / ۰.۰۰۰۱
درون گروهها (خطا)	۲۴۰	۲۴۷۸/۶۴	۱۰/۳۲۸		
کل	۲۴۲	۶۶۹۲/۲۸	۲۷/۶۵۴		

جدول ۶- تفاوت دختران و پسران در پرخاشگری آشکار

منبع واریانس	درجهٔ آزادی	مجموع مربعات	میانگین مربعات	فراوانی	سطح معنی‌داری
متغیر کوواریت (پرخاشگری آشکار)	۱	۱۹۴۹/۹۰۵	۱۹۴۹/۹۰۵	۴۲۲/۵۷۲	^{ab} / ۰.۰۰۰۱
متغیر اصلی جنسیت	۱	۲۰۷/۸۳۰	۲۰۷/۸۳۰	۴۵/۰۴	* / ۰.۰۰۰۱
درون گروهها (خطا)	۲۴۰	۱۱۰۷/۴۵	۴/۶۱۴		
کل	۲۴۲	۳۲۶۵/۱۸۵	۱۳/۴۹۳		

با توجه به جدول ۷ که اطلاعات مربوط به میانگین و انحراف معیار پرخاشگری آشکار و ارتباطی را برای دختران و پسران نشان می‌دهد می‌توان نتیجه‌گیری کرد که پرخاشگری آشکار پسران بیشتر از دختران و پرخاشگری ارتباطی دختران بیشتر از پسران است. بنابراین فرضیه دوم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

جدول ۷- میانگین و انحراف معیار پرخاشگری آشکار و ارتباطی پسران و دختران

جنسیت	تعداد	میانگین		انحراف معیار	
		آشکار	ارتباطی	آشکار	ارتباطی
دختران	۱۲۲	۷/۸۳	۱۶/۷۰	۳/۷۵	۴/۹۸
پسران	۱۲۱	۱۰	۱۶/۱۰	۳/۲۶	۵/۵۲۱

به منظور بررسی فرضیه سوم تحقیق مبنی بر وجود همبستگی میان ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان از پرخاشگری آشکار و ارتباطی، با استفاده از ضرایب همبستگی پیرسون میزان هماهنگی و توافق میان ارزیابی‌های این دو گروه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج در جدول ۸ آمده است که نشان‌دهنده همبستگی میان ارزیابی معلم و دانش‌آموز می‌باشد. بدین ترتیب فرضیه سوم تحقیق نیز تأیید گردید.

جدول ۸- ضرایب همبستگی میان ارزیابی معلم و دانش‌آموز از پرخاشگری آشکار و ارتباطی به تفکیک جنس

جنس	نوع پرخاشگری	
	آشکار	ارتباطی
دختر	۰/۵۲**	۰/۲۳***
پسر	۰/۵۹**	۰/۴۷**

بحث و نتیجه گیری

در این تحقیق نشان داده شد که پرخاشگری ارتباطی و آشکار دختران و پسران با طرد همسالان و عدم پذیرش از سوی آنان همراه است. این نتایج با یافته‌های کریک (۱۹۹۶) و کریک و گروت پیتز (۱۹۹۵) در مورد کودکان ابتدایی و نیز یافته‌های لد و پرایس (۱۹۷۸) لوی-شیف و هافمن (۱۹۸۷) در مورد کودکان سنین پیش‌دستانی هماهنگ و همسو می‌باشد. علاوه بر این بار دیگر یافته‌های مطالعه طولی کریک (۱۹۹۶) که گزارش کرد، پرخاشگری به عنوان شاخص ناسازگاری اجتماعی کودکان موجب عدم پذیرش این‌گونه کودکان در جمع دوستان و همسالان می‌شود و در نهایت این کودکان طرد می‌شوند را تأیید نمود.

از سوی دیگر یافته‌های مطالعه کریک و لد (۱۹۹۳) نشان داد که کودکان طرد شده بیشتر از سایر همسالان احساس تنهایی و اضطراب می‌کنند. بنابراین می‌توان استنباط نمود که کودکان پرخاشگر به دلیل اینکه مورد پذیرش دوستان و همسالان خود نمی‌باشند از جمع آنان طرد می‌شوند و طرد شدن آنها نیز خود موجب احساس تنهایی و افسردگی و در نهایت ناسازگاری بیشتر آنان می‌گردد.

یکی دیگر از فرضیه‌های پژوهش حاضر، بررسی تفاوت دو جنس در نوع پرخاشگری دانش‌آموزان ابتدایی بود، یافته‌های این پژوهش نشان داد که پرخاشگری ارتباطی دختران به طور معنی‌دار بیش از پسران و پرخاشگری آشکار پسران به طور معنی‌دار بیش از دختران است. این یافته‌ها با نتایج برخی از مطالعات انجام شده در سایر کشورها هماهنگ و همسوست. به عنوان مثال تحقیقات کریک و گروت پیتز (۱۹۹۵) در مورد کودکان سنین ابتدایی امریکایی، کریک (۱۹۹۷) در مورد کودکان سنین پیش‌دستانی آمریکایی لاگراشپیتز^۱ (۱۹۹۸)، فشاباخ^۲ (۱۹۶۹) مبین تفاوت‌های جنسیتی در پرخاشگری می‌باشند.

یافته‌های این تحقیق فقط با نتایج تومادا و اشنایدر (۱۹۹۷) مبنی بر پرخاشگری بیشتر پسران ایتالیایی در هر دو نوع پرخاشگری ارتباطی و آشکار نسبت به دختران مغایرت داشت در توجیه این مغایرت می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی اشاره کرد.

به طور کلی هماهنگی نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های گروه کثیری از پژوهشگران نشان‌دهنده آن بود که تفاوت دو جنس در نوع پرخاشگری است نه در میزان آن، علاوه بر این نتایج پژوهش حاضر فرضیه کریک (۱۹۹۵) را مبنی بر اینکه هم دختران و هم

پسران پرخاشگرند، اما هر یک نوع خاصی از پرخاشگری را بروز می‌دهند، تأیید نمود. نتایج این مطالعه در مورد هماهنگی ارزیابی معلم و دانش‌آموز حاکی از همبستگی مثبت و معنی‌دار میان ارزیابی‌های معلمان و دانش‌آموزان بود.

یافته‌های این پژوهش با یافته‌های آخنباخ، مک کونافی و هاوول (۱۹۹۷) و نیز یافته‌های پژوهش کریک و همکاران (۱۹۹۷) هماهنگ، اما با یافته‌های تومادا و اشنایدر (۱۹۹۷) مغایر است. در مجموع این نتایج نشان می‌دهند که هم معلمان و هم دانش‌آموزان منابع ارزشمندی برای شناسایی کودکان ناسازگار می‌باشند و بین ارزیابی‌های این دو گروه هماهنگی وجود دارد.

منابع

- ACHENBACH, T. M. MC CONAUGHY, S. H., & HOWELL, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of crossinformant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 107, 213-232.
- APPELBAUM, M. I., & MCCALL, R. B (1983). Design and analysis in developmental psychology. In P. H. Mussen (Series Ed) and W. Kessen (vol. Ed). *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory and methods* 4 th Ed., PP. 415-471 New York: Wiley.
- BLOCK, J. H.(1983) Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- CRICK, N. R., & LADD, G. W. (1993). Childrens Perceptions of their experiences: Attribution, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- CRICK, N. R. (1995). Relational aggression: The role intent attributions, feeling of distress and provocation type. *Development and Psychology*, 7,313-322.
- CRICK, N. R. (1996). The role of relational aggression, overt aggression, and prosocial behavior in the predication of childrens, future social adjustment. *child Development*, 67, 2317-2327.
- CRICK, N. R., & GROTPETER, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social Psychological adjustment. *Chil development*, 66, 710-722.

- CRICK, N. R. BIGBEE, M. A., & HOWES C. (1996). Children,s normative beliefs about aggression: How do I hurthee? Let me count the ways. *Child Development*, 67. 1003-1014.
- CRICK, NICKI. R. CASAS, JUANF., & MOSHER. MONIQUE (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33,4, 579-588.
- HAREE, R., & LAMB, R. (1983). *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. Oxford, England: Basil blackwell.
- LADD, G. W., PRICE, J. M. (1987). Predicating children,s Social and school adjustment following the transition from preschool to kindergatten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- LAGERSPETZ, K. M. J., BJIORKQVIST, K., & PELTONEN, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-Years old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- LEVEY-SHIFF, R., & HOFFMAN, M. A. (1989). Social behavior as a predictor of djustment among three-Years-olds *Journal of Clinical Psychology*, 18, 65-71.
- PARK, R. D., & SLABY, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (series Ed) and Hetherington (Vol. Ed). *Handbook of Child psychology: 10, 4. Socialization, Personality, and social development* (PP. 584-642). NewYork: Wiley
- ROBINS, L. N. (1986). The consequences of conduct disorder in girls. In D. olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds). *Development of Antisocial and Prosocial Behavior: Research, Theories, and Issues*, (PP. 358-414). NewYork: Academic Press.
- TABACHNICK, B. G., & FIDELL, L. S. (1983). *Mising multivariate statistics*. NewYork: Harper & Row.
- TOMADA, G. AND SCHNEIDER, B. H. (1997), Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, slability over time, and cincordance among informants. *Developmental Psychology*. 33, 4, 610-609.