

# بررسی نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تبریز در

سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴

مختار معتمدین<sup>۱</sup> و غلامحسین عبادی<sup>۲</sup>

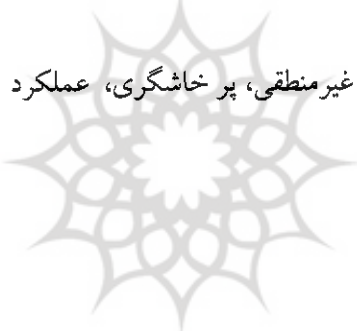
چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر بود که با روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. نمونه‌ی پژوهش شامل ۲۴۰ نفر از دانش آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تبریز بود که به روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری و معدل پایان سال دانش آموزان به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد، باورهای غیرمنطقی با پرخاشگری رابطه‌ی مثبت معنادار ( $r = 0/74$ ،  $P < 0/0001$ ) و با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی منفی معنادار ( $r = -0/61$ ،  $P < 0/0003$ ) دارد. همچنین بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ی منفی معنادار ( $r = -0/52$ ،  $P < 0/0005$ ) دارد و مستغیرهای پیش بین در این مطالعه، یعنی باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری به ترتیب هریک نقش معناداری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دارند. در نهایت ضرایب رگرسیون چندگانه با روش

مرحله‌ای نشان داد که مجموع متغیرهای پیش‌بین با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی داشته و آن را پیش‌بینی می‌کنند، اما متغیر باورهای غیرمنطقی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش بیشتری نسبت به متغیر پرخاشگری دارد. به نظر می‌رسد بالابودن باورهای غیرمنطقی به عنوان منبعی برای نوع تفکر و به تبع آن نوع رفتارهای غیرمنطقی، وجود رابطه‌ی مثبت معنادار بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری و پایین بودن عملکرد تحصیلی را توجیه می‌کند. پیش‌بینی میزان عملکرد تحصیلی توسط متغیرهای پیش‌بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری شاید به دلیل تأثیر معنادار متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک است که بیانگر تأثیر نوع باورها و رفتارهای فرد در سایر عملکردهای رفتار وی از جمله عملکرد تحصیلی است.

**کلید واژه‌ها:** باورهای غیرمنطقی، پرخاشگری، عملکرد تحصیلی، دوره‌ی متوسطه،

تبریز، سال ۱۳۸۵.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

علم روان‌شناسی دارای رویکردهای مختلفی است که یکی از آنها روان‌شناسی شناختی<sup>۱</sup> است. در این رویکرد اعتقاد بر این است که تفکر یا به مفهوم وسیع‌تر شناخت، نقش اساسی و مهمی را در چگونگی بروز رفتار آدمی ایفا می‌کند (معمدین، ۱۳۸۳). ارون تی. بک<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) در تعریف کلمه‌ی «شناختی» معتقد است که کلمه «شناختی» به طرز قضاوت، تصمیم‌گیری و تعبیر و تفسیر درست یا اشتباه اشاره دارد. سیف (۱۳۶۸) معتقد است که شناخت به فرایندهایی ذهنی اشاره می‌کند و از طریق آنها اطلاعاتی که از طریق حواس ما دریافت می‌شوند به راه‌های مختلف از حافظه بازایی می‌شوند. هلیگارد<sup>۳</sup> و دیگران (۱۹۰۴) در تعریف شناخت، به فرایندهای ذهنی، ادراک، حافظه و خبرپردازی تأکید می‌کنند که شخص به کمک آنها دانش می‌اندوزد، مسأله حل می‌کند یا برای آینده نقشه می‌ریزد.

نظریه‌ی عقلانی - عاطفی - رفتاری<sup>۴</sup> آلبرت الیس<sup>۵</sup> یکی از نظریه‌های شناختی است. این نظریه انواع باورهای غیرمنطقی را به عنوان عامل اصلی مشکلات انسان‌ها معرفی می‌کند. فلدمن<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) معتقد است الیس بسیاری از ناراحتی‌های مردم و زندگی عاطفی نامنظم آنها را ناشی از انواع عقاید و باورهای غیرمنطقی و غیرواقعی در مورد جهان پیرامون آنها می‌داند. به عنوان مثال، الیس معتقد است وقتی حادثه‌ی فعال

---

1- cognitive psychology

2- Arron T.Becke

3- Hilgard

4- Rational - Emotive - Behavioral Theory

5- Albert Ellis

6- Feldman

کننده‌ای<sup>۱</sup> (A) برای فرد اتفاق می‌افتد، او بر اساس تمایلات ذاتی خود ممکن است دو برداشت متفاوت و متضاد از (A) داشته باشد؛ یکی افکار، عقاید و باورهای منطقی و عقلانی<sup>۲</sup> (RB) و دیگری افکار، عقاید و باورهای غیرمنطقی و غیرعقلانی<sup>۳</sup> (IB). در حالی که فرد تابع عقاید و باورهای منطقی باشد (RB) به عواقب منطقی<sup>۴</sup> (RC) دست خواهد یافت و شخصیت سالمی خواهد داشت؛ در حالی که تابع و دستخوش افکار و باورهای IB قرار گیرد، با عواقب غیرمنطقی و غیرعقلانی<sup>۵</sup> (IC) مواجه خواهد شد که در این حالت فردی است مضطرب و غیرعادی که شخصیت ناسالمی دارد (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۷۶). یازده نوع تفکر یا باور غیرمنطقی یا همان اصول یازده‌گانه الیس (۱۹۷۰) عبارتند از: ۱) اعتقاد فرد به این امر که ضرورت دارد، همه‌ی افراد دیگر جامعه او را دوست بدارند و تعظیم و تکریمش کنند، ۲) اعتقاد به این که لازمه‌ی احساس ارزشمندی وجود حداکثر لیاقت، کمال و فعالیت شدید است، ۳) اعتقاد فرد به این که گروهی از مردم بد و شرور هستند و باید به شدت تنبیه شوند، ۴) اعتقاد فرد به این که اگر وقایع و حوادث طوری نباشند که او می‌خواهد، نهایت ناراحتی و بیچارگی به بار می‌آید، ۵) اعتقاد فرد به این که بدبختی و عدم خشنودی او به وسیله‌ی عوامل بیرونی به وجود آمده است، ۶) اعتقاد فرد به این که چیزهای خطرناک و ترس‌آور موجب نهایت نگرانی می‌شوند و فرد همواره باید بکوشد تا امکان به وقوع پیوستن آنها را به تأخیر بیندازد، ۷) اعتقاد فرد به این که اجتناب و دوری از بعضی از مشکلات زندگی و مسؤولیت‌های شخصی فرد آسان‌تر از مواجه شدن با آنهاست، ۸) اعتقاد فرد به این که باید متکی به دیگران باشد و بر انسان قوی‌تر دیگر تکیه کند، ۹) اعتقاد فرد به این که تجارب و وقایع گذشته و تاریخچه‌ی زندگی تعیین کننده‌ی مطلق رفتارهای کنونی هستند، ۱۰) اعتقاد فرد

1- Activating event

2- Activating event.

3- Irrational beliefs

4- Rational Consequences.

5- Irrational Consequences (IC)

به این که انسان باید در مقابل مشکلات و اختلالات رفتاری دیگران کاملاً آشفته و محزون گردد، و (۱۱) اعتقاد فرد به این که برای هر مشکل همیشه یک راه حل درست و کامل (فقط یک راه حل) وجود دارد.

الیس و هارپر (۱۹۷۵) در مورد تأثیر باورهای غیرمنطقی - به عنوان مثال - می‌نویسند دختر هفده ساله‌ای با این که از چهره‌ای زیبا، هوش و استعداد هنری سرشار برخوردار بود، خود را زشت و کودن می‌دانست و همه‌ی روان‌کاوانی که او را تحت معالجه قرار داده بودند، وضعیت او را «در مرز جنون» برآورد کرده بودند؛ زیرا او دارای مادری بسیار کمال‌گرا (باور غیرمنطقی شماره‌ی ۱۱) بود. همچنین الیس (۱۹۶۹) در تحقیق خویش در مورد وضعیت یک مراجع زن ۲۸ ساله نشان می‌دهد که چگونه تحمل ناکامی پایین و خود تحقیری (باور غیر منطقی شماره‌ی ۲) می‌تواند باعث ایجاد و تشدید یک زندگی کسل کننده شود.

اگرچه پرخاشگری معمولاً به رفتارهایی اطلاق می‌شود که با شیوه‌های مختلفی برای وارد آوردن صدمه جسمی یا روحی به دیگران اعمال می‌شود (اتکینسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۳). با این حال، بسیاری از روان‌شناسان معتقدند که ارائه تعریفی دقیق و جامع برای پرخاشگری فوق‌العاده دشوار و چه بسا غیرممکن است (زاهدی‌فر و همکاران، ۱۳۷۹). اینک به منظور آشنایی با سازه روانشناختی پرخاشگری، چند نظریه‌ی مهم پرخاشگری به اختصار مورد بررسی قرار می‌گیرند.

### **الف) نظریه‌ی فردیت زدایی<sup>۲</sup> - پرخاشگری زیمباردو<sup>۳</sup>: زیمباردو معتقد**

است که فردیت‌زدایی فرایندی پیچیده است که در آن برخی شرایط اجتماعی به وقوع دگرگونی‌هایی در ادراک «خود» و دیگران منجر می‌شود. براساس فرایند فردیت‌زدایی، آگاهی افراد کاهش می‌یابد و بیشتر احتمال دارد که برانگیختگی شدید را به علل بیرونی

1- Atkinson

2- deindividualization

3- Zimbaerdo

نسبت دهند. پیامد فردیت زدایی، افزایش برانگیختگی هیجانی و در نتیجه افزایش پر خاشگری است (به نقل از زاهدی‌فر و همکاران، ۱۳۷۹).

**ب) نظریه‌ی انسانیت‌زدایی<sup>۱</sup> - پر خاشگری فشباخ<sup>۲</sup>:** طبق این رویکرد وارد کردن درد و رنج عمدی به دیگران برای اغلب مردم مشکل است، مگر آن که بتوانند راهی برای انسانیت‌زدایی از قربانی خود بیابند، به گونه‌ای که با کاهش خصوصیت همدلی، ارتکاب به پر خاشگری سهل‌تر و محتمل‌تر می‌شود. فشباخ و فشباخ‌گزارش می‌دهند که هبستگی بین توانایی همدلی و پر خاشگری در کودکان منفی است و هرچه این توانایی بیشتر باشد، احتمال پر خاشگری کمتر می‌شود (زاهدی‌فر و همکاران، ۱۳۷۹).

**ج) نظریه انتقال برانگیختگی<sup>۳</sup>:** مدل دو مؤلفه‌ای زیلمن<sup>۴</sup>، تعامل هیجان (برانگیختگی) و شناخت را در شکل‌گیری رفتار پر خاشگرانه مورد ملاحظه قرار می‌دهد. افکار می‌توانند ما را به ارزیابی وقایع هیجانی و برانگیزاننده هدایت کنند و بدین وسیله بر چگونگی عکس‌العمل ما در مورد آن وقایع تأثیر بگذارند. نتایج مطالعات محققان نشان می‌دهند زمانی که افراد شدیداً برانگیخته هستند، توانایی آنان برای کسب اطلاعات پیچیده درباره‌ی دیگران در مورد علت و قصد کارهایشان کاهش می‌یابد و در نتیجه با دیگران به صورت تکانشی برخورد می‌کنند (بارون و برن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱). خلاصه آن که پر خاشگری شکل دیگری از اشکال رفتارهای اجتماعی است که تحت تأثیر فعل و انفعالات بین هیجان و شناخت قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، تفکر ما روی احساس ما تأثیر می‌گذارد و آنچه که ما احساس می‌کنیم بر طرز فکر ما تأثیر می‌گذارد و این الگوی پیچیده‌ای از افکار و هیجانات است که درجه‌ی پر خاشگری علیه دیگران را مشخص

1- dehumanization

2- Feshbach

3- Excitation - Transfor Teory

4- Zilman

5- Barron &amp; Byrn

می‌کند (بارون و برن، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۴).

**د) نظریه‌ی درون‌گرایی - برون‌گرایی:** آیزنک<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) پیشنهاد می‌کند که اکثر بزه‌کاران و مجرمان به طور ذاتی برون‌گرا هستند. برون‌گراها نسبت به درون‌گراها در مقابل شرطی شدن مقاومت بیشتری نشان می‌دهند و کمتر پذیرای موانع اجتماعی طبیعی هستند که برای رفتار پرخاشگرانه وجود دارد. بنابراین ویژگی‌های روانی جنایتکاران، ترکیبی از ناپایداری احساسات و برون‌گرایی است.

**ه) مدل شرمساری - پرخاشگری تانگنی:**<sup>۲</sup> احساس شرمساری که معمولاً به خود - ارزیابی منفی منجر می‌شود، اغلب با تجاربی از خشم و خصومت تظاهر می‌یابد. چنین احساس‌هایی معمولاً به سوی دیگران (افرادی که باعث شرمساری تلقی می‌گردند) جهت‌دهی می‌شود. شرمساری به عنوان یک هیجان قدرتمند و شدید، موجب بروز عواطف منفی بسیاری به ویژه خشم و در نتیجه پرخاشگری می‌گردد. به عبارت دیگر، افرادی که در تعاملات اجتماعی خود با دیگران دچار احساسات شدید شرمساری می‌شوند، غالباً میزان بالایی از گرایش به خشم را گزارش می‌دهند. بر این اساس ارتباط میان شرمساری و پرخاشگری ممکن است ریشه در برانگیختگی ناشی از خودانگاره تحقیرآمیز فرد داشته باشد (زاهدی‌فر و همکاران، ۱۳۷۹).

**و) مدل پرخاشگری - پرخاشگری:** بدرفتاری و اهانت کلامی دیگران غالباً عامل عمده‌ای در آشکار ساختن اعمال پرخاشگرانه در طرف مقابل است. وقتی پرخاشگری شروع شد، معمولاً فرایندی شامل سیر و جریانی پیشرونده شکل می‌گیرد که می‌تواند موجب بروز رفتارهای تحریکی شدیدی شود (زاهدی‌فر و همکاران، ۱۳۷۹). نتایج پژوهش‌های کنترل شده نشان داده است افرادی که به خاطر اعمال فیزیکی یا کلامی دیگران برانگیخته می‌شوند، تمایلی قوی به اعمال تلافی جویانه دارند.

این یافته‌ها این مسأله را تبیین می‌کند که چرا پر خاشگری اغلب مسیر ماریج بالا رونده‌ای از سرزنش خفیف تا اهانت شدید و از اعمال فشار یا زور تا لگد زدن و عصبانیت شدید را طی می‌کند. پر خاشگری اغلب با تحریک کلامی (از سرزنش تا اهانت شدید) آغاز می‌شود اما، ممکن است به سرعت به خشونت فیزیکی منجر شود (بارون و برن، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۴).

بریجز و رویگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) در تحقیقی به منظور بررسی نقش تفکرات غیرمنطقی بر تعلل تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان به این نتیجه دست یافتند که بین تعلل تحصیلی با تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد. آنها پس از آموزش سه هفته‌ای اصلاح تفکرات غیرمنطقی، بهبود قابل ملاحظه‌ای را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده کردند.

گاست و برین<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) در تحقیقی به منظور شناسایی اثربخشی درمان عقلانی-عاطفی بر روی کودکان مدرسه رو با یک دیدگاه انتقادی، به مرور ۳۳ رساله‌ی دکتری پرداختند. آنها به این نتیجه رسیدند که درمان عقلانی-عاطفی در حدود ۲۵٪ در مقایسه‌های بین گروه‌های لیست انتظار، دارونما و آزمایشی درمانی از لحاظ مختلف از جمله عملکرد تحصیلی مؤثر بوده است.

هارت؛ تورنر؛ هیتز؛ کاردوزو و پاراز<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) به منظور بررسی تأثیر آموزش مدل (حادثه‌ی فعال کننده- باورها- پیامد)، استرس زندگی و میزان خشم آزمودنی‌ها را که بر باورهای غیرمنطقی تیپ شخصیتی استفاده از A شامل ۱۳۸ دانشجو بودند، با ابزارهای مناسب اندازه‌گیری کردند. آموزش‌ها تأثیر بیشتر تعدیل باورهای غیرمنطقی و خشم را بیشتر از تأثیر آن بر استرس زندگی نشان دادند. همچنین نتایج نشان داد که تأثیر تعاملی بر خشم قابل ملاحظه بود. آنان همچنین رابطه‌ی معناداری بین باورهای غیرمنطقی و

1- Bridges and Roig

2- Gossette and Brien

3- Hart; Turner; Hittner; cardozo and paras



پرخاشگری را مشاهده نمودند.

بارات؛ استانفورد؛ دودی؛ لیمن و کنت<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در تحقیقی با عنوان تحلیل عاملی بر اعمال خودگزارشی پرخاشگری آنی و پرخاشگری زود هنگام، می‌نویسند اگرچه تحقیقات پرخاشگری عموماً به علت فقدان اندازه‌گیری‌های عینی اعمال پرخاشگری، محدود شده‌اند با این حال، دو نوع پرخاشگری آنی و زود هنگام به طور وسیعی در سال‌های اخیر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. این دو نوع پرخاشگری مقدمتاً توسط مصاحبه‌های با ساختار و نیمه ساختار مورد اندازه‌گیری قرار گرفته‌اند. آنها برای ارزیابی روایی سازه این دو نوع پرخاشگری از یک پرسشنامه‌ی خودگزارشی که شامل ماده‌هایی از محتوای مصاحبه‌هایی که در مطالعات قبلی انجام شده بود، استفاده کردند. بدین منظور ۲۱۶ دانشجوی دانشگاه، اعمال پرخاشگرانه خود را با پاسخ دادن به پرسش‌های عمومی درباره‌ی پرخاشگری مشخص کردند. دانشجویان گروه‌های تصادفی نرمال در اندازه‌گیری‌های خودگزارشی در متغیرهای تکانشگری، پرخاشگری و خصومت تفاوت معناداری نداشتند. یک تحلیل عاملی به روش چرخش پرومکس ماده‌ها در پرسشنامه‌ی خودگزارشی چهار عامل را تعیین کرد: ۱. پرخاشگری آنی، ۲. پرخاشگری حالت روزانه حاصل عمل، ۳. پرخاشگری زود هنگام و ۴. پرخاشگری آشوبگرانه. نتایج نشان داد که پرخاشگری آنی و زود هنگام سازه‌های مستقلی هستند؛ زیرا در درجات متعددی بین اشخاص طبیعی در نمونه‌های غیرکلینیکی نیز یافت می‌شوند. همچنین آنها به این نتیجه دست یافتند که بین پرخاشگری زود هنگام با محبوبیت اجتماعی، تسلط اجتماعی و عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

هادلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در تحقیق خود بر روی ۸۹۹ دانش‌آموزان، آنها را از لحاظ مقایسه‌ی

1- Barratt; Stanford; Dowdy; Liebman and Kent

2- Hudley

معلمان و هم ادراکان از نظر پر خاشگری مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که هم معلمان و هم همکلاسی‌ها سطوح بالایی از پر خاشگری را برای پسران بیشتر از دختران گزارش کردند. همچنین یافته‌ها حاکی از وجود تفاوت معنادار در متغیرهای جنسیت، سطوح تحصیلی، تفاوت نژادی و سطوح عملکرد تحصیلی در متغیر پر خاشگری بودند. سالیوان<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) به منظور پی‌بردن به اینکه چگونه نگرش دانش‌آموزان به تعلیم و تربیت و باورهایشان درباره‌ی توانایی‌های تحصیلی خود بر اساس زمینه‌ی اجتماعی و جنسیت آنها تغییر می‌کند، به این نتایج دست یافت که نگرش دانش‌آموزان به تعلیم و تربیت توسط طبقه‌ی اجتماعی کمتر تغییر می‌کند و این اثر در کلف توسط موفقیت اجتماعی تعدیل می‌گردد. به هر حال، وی خاطر نشان می‌سازد که نوع نگرش دانش‌آموزان هم توسط جنسیت و هم توسط زمینه‌ی اجتماعی تغییر می‌کند و نوع باورهایشان درباره‌ی توانایی‌های خود بر موفقیت اجتماعی و تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد.

احیایی (۱۳۷۶) در تحقیقی به مقایسه‌ی میزان باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دچار ناکامی‌های تحصیلی با دانش‌آموزان عادی پرداخت. نتایج نشان داد که در عامل‌های «بی‌مسئولیتی عاطفی»، «اجتناب از مسائل و مشکلات» و «درماندگی نسبت به تغییر» بین گروه عادی و ناکام تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج تحقیقات مختلف؛ به عنوان مثال (عزتی راد، ۱۳۷۸) ثابت کرد که نوجوانان با افزایش سن تمایل بیشتری به تصویب پر خاشگری دارند که این تصویب همراه با رفتارهای پر خاشگرانه آنها بود. همچنین نوع باورهای آنان بر میزان پر خاشگری آنها تأثیر دارد. محمدخانی و ابراهیم‌زاده (۱۳۸۵) به توصیف رفتارهای پر خاشگرانه نوجوانان پرداخته و در مورد وضعیت تحصیلی آنها معتقد است که عملکرد تحصیلی ضعیف از ویژگی‌های این دانش‌آموزان است. توجه به یافته‌های تحقیقات مختلف در

مورد عملکرد تحصیلی ضعیف که به شکست تحصیلی منجر می‌شوند؛ به عنوان مثال (فولادی، ۱۳۷۱) می‌نویسد میزان خسارت‌های ناشی از شکست تحصیلی سرسام‌آور است که ضرورت اجرای این تحقیق را توجیه می‌کند. بنابراین، هدف از این پژوهش بررسی نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه در شهر تبریز است. باتوجه به اهداف پژوهش، فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر بوده‌است:

- ۱- بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی مثبت وجود دارد؛
- ۲- بین باورهای غیرمنطقی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی منفی وجود دارد؛
- ۳- بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی منفی وجود دارد؛
- ۴- متغیرهای پیش بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی (متغیر ملاک) نقش دارند.

## روش پژوهش :

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهرستان تبریز بودند که در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ به تحصیل اشتغال داشتند. به منظور انتخاب نمونه‌ای معرف از جامعه‌ی آماری، حداقل حجم نمونه با استفاده از شاخص‌های آماری (سرمد، حجازی و بازرگان، ۱۳۸۳) با احتمال ۹۵٪ برآورد گردید. سپس از بین نواحی چهارگانه‌ی شهر تبریز از هر ناحیه ۶ دبیرستان به شیوه‌ی تصادفی انتخاب گردید و از هر دبیرستان ۱۲ دانش‌آموز به شیوه‌ی تصادفی از فهرست دانش‌آموزان دبیرستان انتخاب گردید. به طور کلی ۲۸۸ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه شهر تبریز به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند و دو پرسشنامه رابطه‌ی ولی-فرزند و ابراز وجود آنها جهت پاسخگویی توزیع گردید. به دلیل وجود نقص در

تعداد معدودی از پرسشنامه‌های پاسخ داده شده، ۸ فقره پرسشنامه از تحقیق خارج شدند و در نهایت نمونه‌ی پژوهش به ۲۸۰ نفر کاهش یافت. در این مطالعه به منظور اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شد.

### ۱ - پرسشنامه‌ی (A - 41BT)<sup>۱</sup>: پرسشنامه‌ی چهار عاملی باورهای

**غیرمنطقی اهواز:** این پرسشنامه توسط عبادی و معتمدین (۱۳۸۴) از روی پرسشنامه‌ی ۱۰ عاملی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز (۱۹۶۹) به روش تحلیل عوامل ساخته شد. برای سنجش پایایی<sup>۲</sup> آزمون و همسانی درونی چهار عامل استخراج شده، از ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن آزمون استفاده کردند. آنها به منظور بررسی پایایی و روایی<sup>۳</sup> (A - 41BT) از بین جمعیت آماری ۱۴۳ نفر (غیر از نمونه‌ی اولیه‌ی بررسی ساختار عامل آزمون) به شیوه‌ی تصادفی انتخاب نموده و آزمون ۱۰۰ سؤالی باورهای غیرمنطقی جونز (۱۹۶۹) (IBT) را به طور همزمان اجرا کردند. براساس نتایج به دست آمده، ضرایب همسانی درونی چهار عامل رضایت‌بخش است. ضریب روایی آزمون از روش روایی همگرا (اجرای همزمان دو آزمون (A - 41BT) و (IBT) ۰/۸۷ برآورد گردید که این ضریب در سطح ۰/۰۰۱ نیز معنی‌دار بوده است. برای بررسی دقیق‌تر پایایی ضرایب آزمون، از روش تنصیف نیز استفاده کردند که نتایج مشابهی با ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. جدول شماره‌ی ۱ ضرایب پایانی آزمون (A - 41BT) را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف نشان می‌دهد.

1- Irrational Beliefs Test - Ahwaz

2- Reliability

3- Validity

جدول شماره ۱. ضرایب پایایی عوامل استخراج شده آزمون باورهای غیرمنطقی

(41BT-A) با استفاده از آلفای کرونباخ و تنصیف (n=۱۳۳)

ضرایب پایایی		تعداد ماده‌ها	عامل
روش تنصیف	آلفای کرونباخ		
۰/۸۲۳	۰/۸۰۱	۱۵	اول
۰/۸۴۱	۰/۸۱۳	۱۰	دوم
۰/۷۴۶	۰/۷۳۹	۵	سوم
۰/۷۲۷	۰/۷۵۱	۱۰	چهارم
۰/۷۶۲	۰/۷۵۹	۴۰	کل آزمون 41BT-A

۲- پرسشنامه‌ی پرخاشگری باس<sup>۱</sup>: این پرسشنامه‌ی ۲۹ سؤالی چهار جنبه از پرخاشگری شامل: پرخاشگری فیزیکی<sup>۲</sup>، پرخاشگری کلامی<sup>۳</sup>، خشم<sup>۴</sup> و خصومت<sup>۵</sup> را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه‌ی پرخاشگری، پالایش شده‌ی «سیاهه‌ی خصومت<sup>۶</sup>» است که از سی سال قبل توسط آرنولد اچ، باس و مارک پری<sup>۷</sup> تهیه شده و کاربرد وسیعی داشته است. «پرسشنامه‌ی پرخاشگری» از یک خزانه ۵۲ سؤالی استخراج شده که بسیاری از آنها از «سیاهه‌ی خصومت» با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>۸</sup> و تحلیل عاملی تأییدی<sup>۹</sup> برگزیده شده‌اند. این پرسشنامه با نمره‌ی کل سؤالات، میزان پرخاشگری کلی را می‌سنجد، و نمرات خرده مقیاس‌های آن تجلیات گوناگون پرخاشگری را نشان می‌دهد (ثنایی، ۱۳۷۹).

1- Buss Aggression Questionair (BAQ)

2- Physical Aggression (PA)

3- Verbal Aggression (VA)

4- Anger (A)

5- Hostility (H)

6- Hostility Inventory (HI)

7- Arnold H. Buss & Mark Perry

8- Principle components factor analysis

9- confirmatory factor analysis

**پایایی:** پرسشنامه‌ی پر خاشگری باس از همسانی درونی بسیار بالایی برخوردار است. ضریب آلفا برای خرده مقیاس‌های پر خاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۸۳ و ۰/۷۷، و ضریب آلفای کل نمرات پرسشنامه ۰/۸۹ است. پرسشنامه‌ی پر خاشگری باس ابزاری با ثبات با پایایی بازآزمایی خوب است؛ همبستگی بازآزمایی بعد از یک دوره نه هفته‌ای برابر ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ و ۰/۸۰ برای کل نمرات پرسشنامه بوده است. نتایج اجرای مقدماتی روی دانش‌آموزان مهاجر و غیرمهاجر سال اول متوسطه در شهر بجنورد نشان داد که ضریب آلفا برای خرده مقیاس‌های پر خاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۵۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ و ضریب آلفای کل نمرات پرسشنامه ۰/۷۰ است (ثنایی، ۱۳۷۹).

**روایی:** نمرات پرسشنامه پر خاشگری باس همبستگی معتبری با یکدیگر داشتند. در عین حال، وقتی واریانس همبستگی‌های مربوط به خرده مقیاس خشم کنار گذاشته شد، سایر همبستگی‌ها معنی‌دار نبود؛ این تأیید روایی نظری «پرسشنامه‌ی پر خاشگری» به این صورت است که ارتباط بین خرده مقیاس‌های پر خاشگری فیزیکی، کلامی و خصومت بسته به همبستگی آنها با خشم است. نمرات از روایی همزمان خوبی بدون ارتباط معنادار بین پر خاشگری فیزیکی و پر خاشگری کلامی و تهییج‌پذیری، ولی همبستگی قوی بین تهییج‌پذیری و خرده مقیاس‌های خشم و خصومت برخوردار است. نمرات هر چهار خرده مقیاس با تکانشگری، رقابت و قاطعیت همبستگی دارد؛ گرچه همبستگی بین قاطعیت و خرده مقیاس‌های پر خاشگری فیزیکی و خصومت ضعیف‌تر بود. برای تعیین روایی سازه‌ای پرسشنامه‌ی پر خاشگری باس، همبستگی نمرات آن را با نمرات ثبت شده توسط داوران برای گروه‌های مختلف در زمینه‌ی تعیین میزان پر خاشگری آنها محاسبه کرده‌اند که رابطه‌ی بین نمرات پرسشنامه‌ی پر خاشگری باس با میزان پر خاشگری حاصل از مشاهده‌ی داوران، مثبت معنادار به دست آمده است (ثنایی، ۱۳۷۹).

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این مطالعه از روش‌های آمار توصیفی شامل: میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی برای توصیف متغیرها و بررسی روابط بین آنها و آمار استنباطی شامل: تحلیل رگرسیون چند متغیری با روش مرحله‌ای به منظور تعیین نقش متغیرهای پیش‌بین در متغیر ملاک استفاده شده‌است.

### یافته‌های پژوهش (نتایج)

یافته‌های این تحقیق در دو بخش یافته‌های توصیفی و یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شوند.

#### الف: یافته‌های توصیفی

یافته‌های توصیفی شامل تعداد، میانگین، واریانس و انحراف معیار مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول شماره‌ی ۲ ارائه شده‌اند.

جدول شماره‌ی ۲. تعداد، میانگین، واریانس و انحراف معیار آزمون‌های باورهای غیرمنطقی

اهواز (41BT-A)، پرخاشگری (BAQ) و عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها

عنوان متغیر	پس‌رسانه‌ی پرسشنامه‌ی پرخاشگری (BAQ)	آزمون باورهای غیرمنطقی (41BT-A)					آزمونها
		کل	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	
تعداد	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰
میانگین	۷۸/۶۴	۱۱۳/۵	۲۶/۱۹	۱۳/۲۳	۳۲/۶۱	۴۱/۴۶	
واریانس	۲۰۲/۴۹	۲۲۳/۲۰	۳۰/۲۵	۸/۶۴	۲۸/۹۴	۵۷/۷۶	
انحراف معیار	۱۴/۲۳	۱۴/۹۴	۵/۵	۲/۹۳	۵/۳۸	۷/۶۰	

#### ب: یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها:

بر اساس نتایج به دست آمده، ضریب همبستگی بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری دانش‌آموزان برابر با ۰/۷۴ بود که این ضریب در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  معنادار است. به این ترتیب فرضیه‌ی اول مورد تأیید قرار می‌گیرد. میزان رابطه‌ی باورهای

غیرمنطقی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برابر با  $0/61$  - بود. که این ضریب در سطح  $P < 0/003$  معنادار بود. ضریب همبستگی بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز  $0/52$  - با  $P < 0/005$  معنادار بود. بر اساس نتایج حاصل از ضرایب همبستگی ساده، فرضیه‌های اول، دوم و سوم این مطالعه مورد تأیید قرار گرفت. ماتریس همبستگی مربوط به فرضیه‌های اول تا سوم به صورت ضرایب همبستگی ساده در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره ۳. ضرایب همبستگی ساده بین باورهای غیرمنطقی اهواز

(41BT-A) پرخاشگری (AQ) و عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها

متغیرها	پر خاشگری (BAQ)	عملکرد تحصیلی
باورهای غیرمنطقی اهواز (41BT-A)	$r = 0/74^{**}$ $p < 0/001$ $n = 220$	$r = -0/61^{**}$ $p < 0/003$ $n = 220$
پر خاشگری (BAQ)	۱	$r = -0/52^*$ $p < 0/005$ $n = 220$

\*\* همبستگی در سطح  $0/01$  (یک سویه) معنی‌دار است.

\* همبستگی در سطح  $0/05$  (یک سویه) معنی‌دار است.

به منظور بررسی سؤال این پژوهش مبنی بر نقش متغیرهای پیش بین باورهای غیرمنطقی و پر خاشگری در تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به این سؤال در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل رگرسیون به منظور تعیین نقش متغیرهای پیش بین در

تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	سیستم معنی‌داری
رگرسیون	۹۶۵/۲۶۱	۲	۲۸۲/۲۳۱	۶۹/۲۲	$P < 0/000$
باقیمانده	۱۶۵۱/۹۴۱	۲۳۷	۶/۹۷۰		

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که رگرسیون متغیر ملاک عملکرد



تحصیلی از روی متغیرهای باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری از لحاظ آماری معنادار است؛ به عبارت دیگر، این متغیرها بخشی از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. بنابراین فرضیه‌ی چهار پژوهش حاضر نیز تایید شد. برای تعیین نقش هر یک از متغیرهای پیش بین از ضرایب رگرسیون معیار (B) و غیر معیار B به شرح جدول شماره ۵ استفاده شد.

جدول شماره ۵. نتایج بررسی ضرایب رگرسیون جهت تعیین نقش متغیرهای پیش بین

در متغیر ملاک

متغیرهای پیش بین	B	B	T
باورهای غیرمنطقی	۰/۱۴	۶/۲۳	۴/۹۲ **
پرخاشگری	۰/۱۱	-۵/۲	۳/۱۹ **

\*\*P < ۰/۰۰۱

نتایج ضریب رگرسیون معیار نشان می‌دهد که نقش متغیرهای باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی معنادار است. تبیین احتمالی پایین بودن ضریب رگرسیون غیرمعیار (B) بر نقش و تأثیر این متغیرها بر عملکرد تحصیلی به این امر برمی‌گردد که واریانس عملکرد تحصیلی ناشی از متغیرهای متعددی مانند متغیرهای آموزشی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... است که صرفاً ضریب رگرسیونی برای باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری به ترتیب ۰/۱۴ و ۰/۱۱ از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج ضرایب استاندارد نشان می‌دهد که این ضرایب برای متغیر باورهای غیرمنطقی در تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی بیشتر از متغیر پرخاشگری است.

### بحث و نتیجه‌گیری:

هدف از این پژوهش بررسی نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه در شهر تبریز بود. بدین منظور چهار فرضیه‌ی پژوهش را با استفاده از آزمون‌های آماری مناسب مورد آزمون قرار دادیم که

نتایج آن در جداول شماره‌ی ۴،۳ و ۵ به طور مشروح بیان شده است. همچنان‌که از جدول شماره‌ی ۳ برمی‌آید، فرضیه‌ی اول پژوهش حاضر مبنی بر این که بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی مثبت وجود دارد، تأیید شد. این یافته به این معناست که هرچه قدر میزان باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان پسر بالا باشد، میزان پرخاشگری آنها نیز بالا خواهد بود. این یافته در درجه‌ی اول می‌تواند تأییدی بر نظریه عقلانی - عاطفی - رفتاری الیس (۱۹۷۰) باشد؛ زیرا وی معتقد است باورها و افکار فرد بر رفتار وی تأثیر می‌گذارند و این، نوع باورهای فرد است که تعیین کننده رفتارهای اوست نه حادثه‌ی فعال کننده یا همان اتفاقی که رخ داده است. از این دیدگاه پرخاشگری رفتاری است که پیامد باورهای غیرمنطقی فرد است و هرچه میزان باورهای غیرمنطقی فرد بالا باشد آنگاه، میزان پرخاشگری وی نیز بیشتر خواهد بود. این یافته همچنین می‌تواند تأییدی بر نظریه‌ی انتقال برانگیختگی که در آن زیلمن مدل دو مؤلفه‌ای تعامل هیجان و شناخت را در شکل‌گیری رفتار پرخاشگرانه مورد ملاحظه قرار می‌دهد، باشد. وی معتقد است، افکار می‌توانند ما را به ارزیابی وقایع هیجانی و برانگیزنده هدایت کنند و بدین وسیله بر چگونگی واکنش ما در مورد آن وقایع تأثیر بگذارند. بنابراین به نظر می‌رسد، داشتن باور غیرمنطقی می‌تواند به عنوان شناخت عمل کرده و پرخاشگری - که حاصل چنین شناختی است - تعامل هیجان - پرخاشگری را ایجاد کند.

این یافته یعنی وجود رابطه‌ی مثبت معنادار بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری با یافته پژوهش‌های قبلی مانند (گاست وبرین، ۱۹۹۳ و هات؛ تورنر؛ هیتز؛ کادوزو و پاراز، ۲۰۰۲) همسو می‌باشد. در تبیین احتمالی تأیید این فرضیه شاید یکی از بهترین تبیین‌ها، خود نظریه‌ی عقلانی - عاطفی - رفتاری الیس (۱۹۶۹) باشد؛ زیرا وی معتقد است که وقتی حادثه‌ی فعال حادثه‌ی فعال کننده‌ای رخ می‌دهد (A) رفتاری که از فرد سرمی‌زند، مستقیماً از این حادثه‌ی فعال کننده ناشی نمی‌شود بلکه بین حادثه‌ی فعال کننده و رفتار فرد، باورها (B) و تفکرات فرد و در حقیقت نظام باورهای وی قرار دارد که بر نحوه و نوع

رفتارهای وی تأثیر می‌گذارد. بنابراین رفتاری مانند پرخاشگری می‌تواند به عنوان پیامد (C) باورهای غیرمنطقی فرد باشد. حال به نظر می‌رسد، وقتی حادثه‌ی فعال‌کننده‌ی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد، دانش‌آموزانی که میزان باورهای غیرمنطقی آنها بیشتر است، تحت تأثیر نظام باورهای غیرمنطقی خود دست به رفتار پرخاشگرانه زده و پرخاش می‌کنند، در حالی که رفتار پرخاشگرانه بیشتر حاصل فرایند باورها و تفکرات غیرمنطقی خود آنهاست تا حادثه‌ی فعال‌کننده. همچنین به نظر می‌رسد، پرخاشگری در افراد پرخاشگر مانند دانش‌آموزان پرخاشگری که میزان بالای پرخاشگری را در پرسشنامه‌ی خود گزارشی پژوهش حاضر گزارش کرده‌اند، به صورت باور و ایده‌ی ثابتی درآمده است که در مقابل هر پدیده‌ای که اتفاق می‌افتد، باید با پرخاشگری برخورد کرد. تکرار این نوع رفتار، اعتقاد به آن را به صورت یک باور غلط و غیرمنطقی درمی‌آورد. حال این که، عکس این قضیه نیز صادق است و باورهای غیرمنطقی نیز می‌توانند در طول زمان، رفتارهای غیرمنطقی مانند پرخاشگری را به دنبال داشته باشند. رفتارهای فرد، مانند عملکرد تحصیلی وی که از روی معدل نمرات دانش‌آموزان قابل سنجش و اندازه‌گیری است، محصول باورها و ایده‌های فرد در مورد خود (مانند تحصیلی، مدرسه و غیره) است. این که دانش‌آموز در مورد خودش چه فکری می‌کند و نسبت به درس، مدرسه و آموزشگاه چه نوع نگرشی دارد (B) بر رفتار وی یعنی درس خواندن یا نخواندن (C) تأثیر می‌گذارد. این یافته با یافته‌ی پژوهش‌های قبلی مانند (بریجز و رویگ، ۱۹۹۷؛ گاست و برین، ۱۹۹۳، سالیوان، ۲۰۰۲ و احیایی، ۱۳۷۶) همسو است.

در تبیین احتمالی وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی (فرضیه دوم) آنها به نظر می‌رسد، دانش‌آموزانی که باورهای غیرمنطقی بالایی دارند از عملکرد تحصیلی خوب برخوردار نیستند. مؤید این مطلب یافته‌های محققان از نتایج تحقیقات مختلف قبلی مبنی بر وجود رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی است؛ به عنوان مثال دانش‌آموزی که خود را ضعیف و کم توان فرض

می‌کند (B)، این باور و اندیشه بر رفتار او تأثیر خواهد گذاشت و به تبع آن چنین دانش‌آموزی از عملکرد تحصیلی پایینی برخوردار خواهد بود. همچنین نظر به وجود تفکرات کلیشه‌ای و غلط رایج که بین بعضی از دانش‌آموزان در مورد آینده‌ی مبهم و بلا تکلیفی پس از تحصیل مطرح می‌گردد، می‌تواند دلیلی بر نوع باورهای دانش‌آموزانی باشد که غیرمنطقی فکر کرده و به تبع آن در مورد تحصیل و مدرسه غیرمنطقی برخورد می‌کنند که گرفتن نمرات پایین می‌تواند بیانگر وجود این امر باشد.

سومین فرضیه‌ی پژوهش حاضر مبنی بر این که بین پر خاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد، نیز تأیید شد. این یافته بر این ادعاست که احتمال دارد، دانش‌آموزان دارای نمرات پر خاشگری بالا از عملکرد تحصیلی پایینی برخوردار باشند و در مدرسه به عنوان دانش‌آموزان ضعیف محسوب گردند؛ زیرا بر اساس یافته‌ی پژوهش حاضر، بین پر خاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد (به جدول شماره‌ی ۳ مراجعه کنید). این یافته با یافته‌های (بارت؛ استانفور؛ دودی؛ لیمن و کنت، ۱۹۹۹ و هادلی، ۲۰۰۲) همسو است. در تبیین احتمالی وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین پر خاشگری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنها به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان پر خاشگر معمولاً از نمرات انضباط پایینی نیز برخوردارند و چنین دانش‌آموزانی نه تنها در انضباط بلکه در سایر مقوله‌های مربوط به مدرسه و درس مشکلات متعددی دارند. وقتی دانش‌آموزی بنا به هر دلیلی پر خاشگری می‌کند، طبق مقررات و قوانین آموزشگاه باید تاوان آن را نیز بپردازد که یکی از آنها حداقل معرفی به ناظم آموزشگاه است. در برخورد با چنین دانش‌آموزانی معمولاً از نمره انضباط آنها کم شده و مدرسه چنین دانش‌آموزانی را از شرکت در کلاس درس بعدی و یا حتی چندین جلسه، محروم می‌کند. محرومیت از کلاس درس و عدم حضور به موقع در سر درس معلم، ضایعه‌ی بزرگی را بر دانش‌آموز و به تبع آن بر آموزش و پرورش وارد می‌کند. حال آنکه، این امر یعنی محرومیت‌های مکرر دانش‌آموز از کلاس درس، می‌تواند به عنوان عامل مؤثری بر ایجاد پر خاشگری‌های

بعدی این دانش‌آموزان باشد؛ زیرا خود را متفاوت از سایر هم‌کلاسی‌ها مشاهده کرده و یا شاید، حتی مستقیم یا غیرمستقیم مورد تحقیر واقع شود. مورد تحقیر واقع شدن یا احساس حقارت، طبق نظریه‌ی مدل شرمساری - پرخاشگری تانگنی معمولاً به خود ارزیابی منفی منجر می‌شود و داشتن چنین خودباوری منفی می‌تواند عاملی برای بروز خشم و خصومت گردد. آن‌گاه در یک چنین شرایطی دانش‌آموز در یک مدار بسته به صورت باطل دور می‌زند و بر پرخاشگری وی افزوده شده و همچنین از نظر تحصیلی با افت قابل ملاحظه‌ای روبرو می‌شود که رهایی از این دور باطل به این راحتی هم امکان‌پذیر نیست.

توجیه منطقی دیگر، وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی می‌تواند نظریه‌ی مدل پرخاشگری - پرخاشگری می‌باشد. طبق این نظریه پرخاشگران تمایل قوی به اعمال تلافی‌جویانه دارند و اعمالی نظیر فشار، زور و یا لگد زدن به دیگران و عصبانیت از خود نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد رفتار دانش‌آموزانی که پرخاشگرانه برخورد می‌کنند، معمولاً مورد پسند معلم، هم‌کلاسی‌ها و سایر عوامل اجرایی مدرسه و آموزشگاه نخواهد بود و یا شاید طرد خواهند شد. این طرد و عدم محبوبیت نیز می‌تواند در احساس تنهایی و نداشتن یار و همدم چنین دانش‌آموزانی مؤثر باشد. احساس طرد و تنهایی نیز می‌تواند طبق نظریه‌ی شرمساری - پرخاشگری تانگنی باعث پرخاشگری هر چه بیشتر چنین دانش‌آموزانی گردد. توجیه دیگر، داشتن خصومت در افراد پرخاشگر - همچنان که در بخش ابزار پژوهش حاضر مطرح شده است - یکی از عوامل پرخاشگری است. دانش‌آموزان پرخاشگر شاید به علت داشتن خصومت معطوف به معلم یا معلمان یک یا چند درس، از شرکت در کلاس درس خودداری می‌کنند یا در صورت حضور فیزیکی در کلاس مایل به تمرکز حواس، گوش دادن و یادگیری نیستند و این امر در پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر منفی می‌گذارد.

چهارمین فرضیه‌ی پژوهش حاضر مبنی بر این که متغیرهای پیش‌بین (باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری) در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی (متغیر ملاک) نقش

دارند، طبق یافته‌های مندرج در جدول شماره ۴ تأیید شد. این یافته به این معناست که هم باورهای غیرمنطقی و هم پرخاشگری در نوع و نحوه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند. در ادامه نتایج رگرسیون معیار نیز نشان داد که نقش متغیرهای باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی معنادار است (جدول شماره ۴). معناداری این نقش حاکی از این است که می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با احتمال ۹۵٪ از روی میزان باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری آنها پیش‌بینی کرد. اما برای تعیین این که نقش کدام یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) بیشتر است، از نتایج ضرایب استاندارد استفاده شد. این ضرایب نشان داد که متغیر باورهای غیرمنطقی بیشتر از متغیر پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش دارد. این یافته که باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش معناداری دارند، نظریه ایس (۱۹۶۹) و نظریه انتقال برانگیختگی (مدل دو مؤلفه‌ای زیلمن) را مورد تأیید قرار می‌دهد. ایس (۱۹۶۹) در نظریه‌ی عقلانی-عاطفی خود که بعدها به نظریه عقلانی-عاطفی-رفتاری معروف گردید، معتقد است که وقوع هر پدیده و یا به عبارت دیگر حادثه‌ی فعال کننده A که مستقیماً عامل بروز رفتار انسان نیست بلکه این نوع باورها (B) و تفکرات فرد است که می‌تواند پیامدهای منطقی یا غیرمنطقی به دنبال داشته باشد؛ به عنوان مثال اگر فردی در مقابل حادثه‌ی فعال کننده‌ای باور منطقی (RB) داشته باشد، آن‌گاه رفتار منطقی (RC) از خود نشان خواهد داد ولی اگر فرد در مقابل هر پدیده‌ای باور غیرمنطقی (IB) داشته باشد و غیرمنطقی فکر کند آن‌گاه رفتار غیرمنطقی (IC) از خود نشان خواهد داد. حال به نظر می‌رسد که نوع باور و اندیشه دانش‌آموزان در مورد خود مانند خودپنداره‌ی مثبت یا منفی، نگرش مثبت یا منفی به درس، مدرسه، معلم، و غیره می‌تواند در رفتارهای آموزشی از جمله نوع درس خواندن آنان نقش بسزایی داشته باشد. درس خواندن و کسب معدل بالا یا پایین، رفتاری است که از دانش‌آموزان سرمی‌زند، هرچند میزان معدل دانش‌آموزان از علل و عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد،

اما با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر، نقش باورهای غیرمنطقی نیز بسیار مورد توجه است.

نظریه‌ی انتقال برانگیختگی (مدل دو مؤلفه‌ای زیلمن) که تعامل هیجان (برانگیختگی) و شناخت را در شکل‌گیری رفتار پرخاشگرانه مورد ملاحظه قرار می‌دهد، در تبیین یافته پژوهش حاضر مبنی بر نقش پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مورد توجه است. طبق نظریه‌ی زیلمن، بین شناخت و یا همان تفکر و باور فرد با هیجاناتی از قبیل پرخاشگری، خصومت و خشم تعامل قابل توجهی وجود دارد. وقتی فردی دارای باور و اندیشه‌ای انتقام‌جویانه باشد، بدون شک هیجان خصومت و کینه‌جویی از خود نشان خواهد داد. حال به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که دارای باورهای غیرمنطقی هستند، هیجان‌هایی از قبیل پرخاشگری از خود نشان می‌دهند و این پرخاشگری خود می‌تواند دلیلی بر شکل‌گیری باور غلط و غیرمنطقی دیگر باشد که باور غیرمنطقی و هیجان منفی پرخاشگری دور باطلی را تشکیل می‌دهند که رهایی از این دور باطل به سادگی امکان‌پذیر نیست.

در توجیه نقش پرخاشگری در عملکرد تحصیلی، به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که رفتارهای پرخاشگرانه از خود نشان می‌دهند، در حقیقت پرخاشگری آنها نشانه‌ای از وجود مسائل و مشکلات شاید نامعلوم و نامشخصی است که از جای دیگر مثل خانواده و یا جامعه یا حتی در ارتباط با والدین و غیره شکل می‌گیرد. داشتن عملکرد تحصیلی بهتر مستلزم دارا بودن شرایط و امکانات ویژه‌ای است که شاید این شرایط برای دانش‌آموزان مشکل‌دار پرخاشگر ممکن نیست و پرخاشگری نشانه‌ای بر وجود چنین مشکلاتی در زندگی آنهاست.

در توجیه این که باورهای غیرمنطقی بیشتر از پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش دارد، به نظر می‌رسد که نظریه‌ی ایس (۱۹۶۹) مبنای نظری خوبی را برای توجیه این یافته فراهم می‌کند؛ زیرا حتی متغیر پرخاشگری می‌تواند پیامد باورهای غیرمنطقی فرد باشد و هر دو متغیر پرخاشگری و عملکرد تحصیلی به شدت از نوع

باورها و اعتقادات منطقی و یا غیرمنطقی فرد تأثیر می‌پذیرند و حاصل یا پیامد باورهای فرد محسوب می‌شوند.

### پیشنهادها

باتوجه به یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش نحوه‌ی مقابله با باورهای غیرمنطقی، نحوه‌ی کنترل خشم و جلوگیری از پرخاشگری برای دانش‌آموزان در قالب دروس مهارت‌های زندگی و مهارت‌های روانشناختی در مدارس پیشنهاد می‌گردد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



## فهرست منابع

### الف) منابع فارسی

- اتکینسون، ریستال و اتکینسون، ریچارد. د.س. و هیلگارد، ارنست. ر. (۱۳۶۸). *زمینه‌ی روان‌شناسی* (جلد اول و دوم). ترجمه‌ی محمدتقی پراهنی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.
- احیایی، ا (۱۳۶۷). مقایسه‌ی میزان باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزانی که دچار ناکامی شده‌اند با دانش‌آموزان عادی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- الیس، آلبرت و هارپر، رابرت (۱۳۷۷). *زندگی عاقلانه*. ترجمه‌ی مهرداد، فیروزبخت. تهران: انتشارات رشد.
- بک، ارون‌تی. (۱۳۶۹). *شناخت درمانی و مشکلات روانی*. ترجمه‌ی مهدی قراچه‌داغی. تهران: ویس.
- ثنایی، باقر (۱۳۷۹). *مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج*. تهران: مؤسسه‌ی انتشارات بعثت.
- پروین، لارنس (۱۳۸۱). *روان‌شناسی شخصیت، نظریه و تحقیق*. ترجمه‌ی محمدجعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: نشر آبیژ.
- زاهدی‌فر، شهین و نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۹). *ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری*. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال هفتم، شماره‌های ۱ و ۲. صص: ۷۳-۱۰۲.
- سرمد، زهره و بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، سوسن (۱۳۶۸). *تئوری رشد خانواده*. تهران: انتشارات دانشگاه الزهرا.
- شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلام‌رضا (۱۳۷۶). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاه.

- شهرآرای، مهرناز (۱۳۷۶). *بررسی اثر آموزش تفکر منطقی به مادران بر کاهش میزان اضطراب فرزندان دختر در مقطع متوسطه*، منطقه‌ی ۱۷ آموزش و پرورش تهران در سال تحصیلی ۷۵-۷۶. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- کدیور، پروین (۱۳۸۲). *نقش باورهای خودکارآمدی، خودگرانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان دبیرستانی*. مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی (ویژه‌نامه‌ی روان‌شناسی)، دوره‌ی سوم، سال دهم، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۴۵-۵۸.
- عبادی، غلامحسین و معتمدین، مختار (۱۳۸۴). *بررسی ساختار عاملی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز در شهر اهواز*. دانش و پژوهش در روانشناسی، سال هفتم، شماره‌ی بیست و سوم، صص. ۹۲-۷۳.
- عزتی‌راد، مریم (۱۳۷۸). *بررسی باورهای هنجاری کودکان و نوجوانان شهر شیراز درباره‌ی پرخاشگری و رفتارهای*.
- فولادی، محمدعلی (۱۳۷۱). *بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستانهای پسرانه شهرستان اهواز*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- محمدخانی، شهرام و ابراهیم‌زاده، ناهید (۱۳۸۵). *راهنمای تشخیص مشکلات روانی - اجتماعی دانش‌آموزان، ویژه‌ی مشاوران مدارس و کارشناسان مشاوره*. معاونت مشاوره و بهداشت روان، دفتر برنامه‌ریزی امور فرهنگی و مشاوره، معاونت آموزش و پرورش نظری و مهارتی، وزارت آموزش و پرورش کشور.
- معتمدین، مختار (۱۳۸۳). *تأثیر آموزش راهبردهای مقابله با باورهای غیرمنطقی (براساس رویکرد شناختی) بر این باورها و رضایت زناشویی زوج‌های مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره خانواده‌ی بهزیستی اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه مشاوره.

## (ب) منابع انگلیسی:

Baron R. A. & Byrne, D. (1991, 2004). **Social Psychology: Understanding Human Interaction**, (6<sup>th</sup> Edn). Boston: Allyn and Bacon.

Baron R. A. & Byrne, D. (1991). **Social Psychology: Understanding Human Interaction**, (7<sup>th</sup> Edn). Boston: Allyn and Bacon.

Barrett, Ernest, S.; Stanford, Matthew, S.; Dowdy, Lynn; Liebman, Michele J. and Kent, Thomas A. (1999). **Impulsive and premeditated aggression: a factor analysis of self-report acts**. *psychiatry research*, Volume 86, Issue 2, pages 163-173.

Bridges, K. Robert and Roig, Miguel (1997). **Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination whit context controlled**. *Personality and Individual Differences*, vol. 22, Issue 6, Pages 941-944.

Ellis, Albert (1969). **The Art and Science of love**. New York: Lyle Stuart, 1960. Rev. ed., New York. Lyle Stuart and Bantam.

Ellis, Albert (1970). **Rational-Emotive Therapy**. In *Four Psycho the era pies*, edited by R. Corsini, PP. 167-206. Itasca, III: Peacock.

Eysenck, H. J. (1983). **The components of type A behavior and its genetic determinants**. *Personality and Individual Differences*, 4:499-505.

Feldman, R.S. (1987). **Understanding Psychology**. New York: Mc Grae Hill.

Gossette, Robert L. and Brien, Richard M. (1993). **Efficacy of Rational Emotive Therapy (RET) whit children: A critical re-appraisal**. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. Vol. 24, issue 1, pages 15-25.

Hart, Kenneth E.; Turner, Steven H.; Hittner, James B.; cardozo, Steven R. and paras, Kerry C. (2002). **Life stress and anger: Moderating effects of type a irrational beliefs**.

<http://sciencedirect.com/scoence?-ob=AricaleURL&-aset=V-WA-A-WU-MsSA...>

---

Hudley, Cynthia A. (2002). **Comparing Teacher and peer Perceptions of aggression: An**

**Ecological Approach.** Educational Psychology, Vol. 85, Issue 2, pages 377-384.

Jones, R.G. (1969). **A factorial measure of Ellis irrational belief system, with personality and maladjustment** (doctoral dissertation, university of Missouri, Columbia, 1968).  
Dissertation abstracts international, 29 (11B), 4379-4380.

Sullivan, Alice (2002). **SuStudents as Rational Decision-makers: The Question of Beliefs and Desires.** <http://sociology.ox.ac.uk/swps/2001-02.html>.

