

## پیش بینی پر خاشگری دانش آموزان دبیرستانی بر اساس هوش و خودکارآمدی تحصیلی

### Predicting the high school student's aggression according to intelligence and academic self-efficacy

Dr. Alireza Azimpour \*

Assistant professor of psychology, Salman Farsi University of Kazerun

Elham Salimi

M. A. in General Psychology, Islamic Azad University, Bandar Abbas branch

دکتر علی رضا عظیم پور (نویسنده مسئول)

استادیار روانشناسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون

الهام سلیمی

کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس

#### Abstract

One of the explainer theories of aggression is frustration – aggression theory. One of the sources of frustration in students is academic frustration. Studies revealed that the high intelligence and academic self efficacy can make academic success and predict the academic frustration. The aim of present investigation was study of the relationship between types of aggression, intelligence and academic self-efficacy. 210 female and male high school students at grade 10 from BandarAbbas (Iran) were selected by the available sampling. Buss and Perry Aggression Questionnaire, Raven's Progressive Matrix and self-efficacy questionnaire for children were administered on the students. Findings indicated that general aggression; physical aggression, angry and hostility negatively correlate to academic self-efficacy, Also general aggression, physical aggression and angry negatively correlate to intelligence. In the regression analysis both academic self-efficacy and intelligence could predict the aggression. It seems that consideration to probable affect of deficit in both intelligence and self-efficacy on academic frustration and probable affect of this frustration on aggression; it can be explain the predictability of aggression by intelligence and self-efficacy. This investigation also has showed that there are not any gender differences in the variables of present study. It seems that the beliefs and evidences of superiority of males in aggression were not much generalizable to all statistical populations.

**Keywords:** academic self- efficacy, aggression, intelligence

#### چکیده

یکی از نظریه‌های تبیین کننده‌ی پر خاشگری نظریه‌ی ناکامی – پر خاشگری است. در دانش‌آموزان یکی از منابع ناکامی، ناکامی‌های تحصیلی است. تحقیقات نشان داده‌اند که هوش و خودکارآمدی تحصیلی بالا می‌توانند باعث موفقیت تحصیلی و پیش‌گیری از ناکامی تحصیلی شوند. هدف از تحقیق حاضر بررسی رابطه‌ی انواع پر خاشگری با دو متغیر هوش و خودکارآمدی تحصیلی بود. ۲۱۰ دانش‌آموز دختر و پسر بندرعباسی از پایه‌ی دوم دبیرستان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و آزمون‌های پر خاشگری باس و پری، ماتریس‌های پیش‌رونده‌ی هوش ریون و خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پرسشنامه‌ی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان بر این دانش‌آموزان اجرا شد. یافته‌ها حاکی از رابطه‌ی منفی پر خاشگری کلی و انواع پر خاشگری کلامی، بدنی، خشم و خشونت با خودکارآمدی تحصیلی و همچنین رابطه‌ی منفی پر خاشگری کلی، پر خاشگری بدنی، کلامی و خشم با هوش‌بهر بود. در تحلیل رگرسیون هم خودکارآمدی و هم هوش‌بهر توانستند پر خاشگری را پیش‌بینی کنند. به نظر می‌رسد با توجه به تاثیر احتمالی نقصان هوش و خودکارآمدی تحصیلی بر ایجاد ناکامی تحصیلی و تاثیر احتمالی این ناکامی بر پر خاشگری بتوان پیش‌بینی پذیری پر خاشگری بر اساس هوش و خودکارآمدی تحصیلی را توضیح داد. این پژوهش همچنین نشان داد که هیچ تفاوتی بین دو جنس در متغیرهای این تحقیق وجود ندارد. به نظر می‌رسد باورها و شواهد مبتنی بر بالاتر بودن پر خاشگری مردان چندان هم قابل تعمیم به همه‌ی جوامع آماری نباشد.

**کلید واژه:** پر خاشگری، خودکارآمدی تحصیلی، هوش

ویرایش نهایی: آبان ۹۸

پذیرش: آبان ۹۷

دریافت: مرداد ۹۷

نوع مقاله: پژوهشی

#### مقدمه

پر خاشگری و رفتارهای ضداجتماعی در دبیرستان‌ها می‌توانند تبعات سنگینی برای مرتکبین و قربانیان داشته باشد. بسیاری از این رفتارها در دوران نوجوانی بروز پیدا می‌کنند (والویس، زولیگ و رولز، ۲۰۱۷). این مساله را برخی تحقیقات به در حال رشد بودن مسیرهای مغزی نوجوانان نسبت می‌دهند؛ چیزی که باعث می‌شود بعضی نوجوانان در مواجهه با برخی محرک‌ها، کمتر به پردازش هوشی

و عقلی دست بزنند (پیکو و پینزس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). برخی پرخاشگری انسان را هر نوع رفتاری می‌دانند که معطوف به آسیب‌رسانی به فردی دیگر است (ونسترا، بوشمن و کول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). باس و پری<sup>۳</sup> (به نقل از سامانی، ۱۳۸۶) در مدل سنجشی خود چهار نوع پرخاشگری کلامی<sup>۴</sup>، بدنی<sup>۵</sup>، خشم<sup>۶</sup> و خصومت<sup>۷</sup> را از هم متمایز کردند. پرخاشگری کلامی و بدنی به حیطة حرکتی و رفتاری، خشم به جنبه هیجانی و خصومت به جنبه شناختی پرخاشگری اشاره دارد (سامانی، ۱۳۸۶).

امروزه مشخص شده که متغیرهای فراوانی بر پرخاشگری تاثیر دارند (آلن، آندرسون و بوشمن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷). یکی از پیش‌بین‌ها و علل پرخاشگری ناکامی است. ناکامی عبارت است از درک فرد نسبت به این که از رسیدن به یک هدف باز مانده است (ارونسون، ۱۹۹۲/۱۳۸۴). در نظریه ی ناکامی - پرخاشگری<sup>۹</sup> اعتقاد بر این است که پرخاشگری در واکنش به ناکامی بوجود می‌آید (بارون، بیرن و برنسکامب، ۱۳۸۸/۲۰۰۶). یکی از منابع اصلی ناکامی در نوجوانان و محصلین ناکامی‌های تحصیلی است. در بسیاری تحقیقات نیز رابطه‌ی منفی عملکرد تحصیلی و پرخاشگری تایید شده است (گینی، پازولی و هیمل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴). شاید بتوان این رابطه را به ایجاد ناکامی بواسطه‌ی شکست تحصیلی و اقدام به پرخاشگری بعنوان واکنشی به این ناکامی نسبت داد. بنابراین انتظار این است که متغیرهای موثر بر عملکرد تحصیلی بتوانند پرخاشگری را نیز پیش‌بینی کنند.

یکی از متغیرهای موثر بر عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۱</sup> است (ذبیح‌الهی، یزدانی ورزنه و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۱). خود کارآمدی عبارت است از حس توانمندی و اعتماد فرد به رفتارهایی که جهت بدست آوردن یک نتیجه، توسط وی اعمال می‌شود. خودکارآمدی معمولاً خاص زمینه است مثلاً می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی، خودکارآمدی در زمینه‌ی رفتارهای بهداشتی و غیره اشاره داشت (والویس و همکاران، ۲۰۱۷). خودکارآمدی و تاثیر دوسویه‌ی آن بر محیط از مولفه‌های کلیدی نظریه‌ی شناختی اجتماعی است (راسکائوسکاس، روبینانو، اوفن و وایلند<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵). رابطه‌ی خودکارآمدی و پرخاشگری، بسته به اینکه خودکارآمدی مربوط به چه زمینه‌ای است، متفاوت بوده است؛ روابط منفی خودکارآمدی برای دفاع<sup>۱۳</sup> از افراد قربانی و عدم کمک به افراد قربانی زورگویی (تورنبرگ و جانگرت<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۳) خودکارآمدی هیجانی و پرخاشگری (والویس و همکاران، ۲۰۱۷). خودکارآمدی عمومی و قربانی‌سازی همسالان<sup>۱۵</sup> (کوکینوس و کپریتسی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۲؛ به نقل از راسکائوسکاس و همکاران، ۲۰۱۵)، خودکارآمدی برای مقابله<sup>۱۷</sup> و قلدری (مارکوارد<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از راسکائوسکاس و همکاران، ۲۰۱۵) خودکارآمدی برای صلاحیت اجتماعی در ارتباط با همسالان<sup>۱۹</sup> و قربانی سازی همسالان<sup>۲۰</sup> (اندروز و متالیدو، ۲۰۰۴؛ ارات<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۰ و همکاران، ۲۰۱۰ به نقل از راسکائوسکاس و همکاران، ۲۰۱۵) و یا خودکارآمدی‌های خلاق، عاطفی، اجتماعی و خشم (محمدی دهاقانی و یوسفی، ۱۳۹۵). البته برخی اقسام خودکارآمدی و پرخاشگری با هم دارای رابطه‌ی مثبت‌اند؛ مثلاً رابطه‌ی قلدری در فضای مجازی<sup>۲۲</sup> با خودکارآمدی در انجام این عمل (بوسی، فیتزپاتریک و رامن<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۵) یا خودکارآمدی برای انجام رفتار پرخاشگرانه و پرخاشگری (آندرو و متالیدو<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از گینی و همکاران، ۲۰۱۴). خودکارآمدی معمولاً خاص یک

- 1 - Piko and Pinczés
- 2 - Veenstra, Bushman and Koole
- 3 - Buss and Perry
- 4 - verbal aggression
- 5 - physical aggression
- 6 - anger
- 7 - hostility
- 8 - Allen, Anderson and Bushman
- 9 - Frustration – aggression theory
- 10 - Gini, Pozzoli and Hymel
- 11 - academic self efficacy
- 12 - Raskauskas, Rubiano, Offen and Wayland
- 13 - defender self efficacy
- 14 - Thornberg and Jungert
- 15 - peer victimization
- 16 - Kokkinos and Kipritsi
- 17 - Self efficacy for coping
- 18 - Markward
- 19 - self-efficacy for social competence with peers
- 20 - peer victimization
- 21 - Andreou and Metallidou
- 22 - Erath
- 23 - Cyberbullying
- 24 - Bussey, Fitzpatrick and Raman
- 25 - Andreou and Metallidou

حیطه مطرح می‌شود؛ اما آیا خودکارآمدی در حیطه‌ای دیگر می‌تواند باعث پیش‌گیری از پرخاشگری شود؟ یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی شده (طیموری فرد و فولادچنگ، ۱۳۹۱ و راسکاووسکاس و همکاران، ۲۰۱۵) و بعلاوه، تاب‌آوری<sup>۱</sup> و متغیرهای مرتبط با سلامت روان و سازگاری در نوجوانان را پیش‌بینی می‌کند (آمیتای و گامپل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). نظر به اهمیت عملکرد تحصیلی در زندگی نوجوانان و نگاه به شکست تحصیلی بعنوان منبعی برای ناکامی در چهارچوب نظریه‌ی ناکامی - پرخاشگری می‌توان انتظار داشت که حس خودکارآمدی تحصیلی حداقل تا حدودی بتواند عدم پرخاشگری را پیش‌بینی کند.

یکی دیگر از متغیرهایی که در پژوهش‌ها توانسته عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند هوش و توان شناختی است (دیری، استرن، اسمود و فراندز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ لایدر، پولمن و آلیک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ راد و تامپسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ بهروزی، بشلیده و رسولی، ۱۳۹۰؛ طیموری فرد و فولادچنگ، ۱۳۹۱). از یک سو بدلیل تاثیر هوش پایین بر ناکامی تحصیلی و در چهارچوب نظریه‌ی ناکامی - پرخاشگری و از سوی دیگر نظر به اهمیت مهار شناختی قشر مخ بر قسمت‌های زیر قشری جهت مهار تکانه‌های پرخاشگرانه (پیکو و پینزس، ۲۰۱۴؛ زاجنکاووسکی و زاجنکاووسکا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵ و معظمی، ۱۳۷۸) شاید بتوان انتظار داشت که افرادی باهوش‌تر و بالطبع با توان مهار شناختی بالاتر بهتر بتوانند تکانه‌های خصمانه‌ی خود را مهار نمایند. نظر به تنوع انواع پرخاشگری (سامانی، ۱۳۸۶). این سوال مطرح می‌شود که انواع متفاوت پرخاشگری چگونه می‌تواند با هوش در ارتباط باشد. در این باره زاجنکاووسکی و زاجنکاووسکا (۲۰۱۵) در سه مطالعه بر روی دانشجویان لهستانی با استفاده از آزمون‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر به بررسی این رابطه پرداختند. این پژوهشگران رابطه‌ی منفی هوش با خشم و خصومت و عدم رابطه‌ی آن با بعد بدنی و کلامی را نشان دادند. البته نامبردگان عدم ارتباط هوش با ابعاد کلامی و بدنی را به پراکندگی اندک این رفتارها در جامعه‌ی آماری دانشجویان نسبت دادند. انتظار می‌رود با توجه به احتمال پراکندگی متفاوت این رفتارها در جامعه‌ی دانش‌آموزان روابط تا حدی متفاوت‌تر باشند. پژوهش حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد که متغیر وراثتی مرتبط با توان شناختی و تحصیلی یعنی هوش و متغیر اکتسابی مرتبط با آن یعنی خودکارآمدی تحصیلی به چه میزان می‌تواند پراکندگی دانش‌آموزان در پرخاشگری را تبیین نمایند. در صورت تایید پیش‌بینی‌پذیری پرخاشگری بر اساس این متغیرها می‌توان دانش‌آموزان دارای ضعف شناختی یا خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر را بعنوان آماج مداخله‌های پیش‌گیری و درمان پرخاشگری مدنظر قرار داد.

یکی از مباحث حاشیه‌ای درباره‌ی متغیرهای روانشناختی تفاوت‌های جنسیتی در آن‌هاست. برخی از این تفاوت‌های ادعا شده بین دو جنس ناشی از باورهای کلیشه‌ای و قالبی بوده و در پژوهش‌ها رد می‌شوند (هاید<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). مثلا تفاوت‌های جنسیتی دانشجویان در هوش (عظیم پور، جهانگیری، کوراوند و منوچهری، ۱۳۹۳) یا خودکارآمدی (شیخ الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰) در برخی تحقیقات رد شده است. هاید (۲۰۰۵) بر اساس بازنگری فراتحلیل‌های گذشته فرضیه‌ای موسوم به تشابهات جنسیتی را مطرح کرد که بر اساس آن تشابهات بین زنان و مردان بیش از تفاوت‌های معمولاً بسیار اندک آن‌هاست. با این حال در بررسی هاید (۲۰۰۵) برتری قابل توجه مردان در پرخاشگری یکی از استثنائات در نظر گرفته شد. برخی محققان تفاوت‌های جنسیتی را به آموزش‌های فرهنگی نسبت داده و آن را در فرهنگ‌های مختلف متفاوت می‌دانند (بارون و همکاران، ۲۰۰۶ / ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهشی در ایران در باره‌ی تفاوت‌های جنسیتی در پرخاشگری تا حدی با هم متفاوت بوده‌اند. از پرخاشگری بدنی بالاتر دانشجویان پسر دانشگاه تهران (پورشهریانی، ۱۳۸۸) تا عدم پیش‌بینی انواع پرخاشگری بر اساس جنسیت در دانشجویان دانشگاه شیراز (رحیمی، عباسی و کشتکارقلانی، ۱۳۹۳) و یا عدم ملاحظه‌ی تفاوت جنسیتی در پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی شیرازی (شهیم، ۱۳۸۶). البته شاید این تفاوت در یافته‌ها بدلیل تفاوت در جامعه‌های آماری باشد. در کنار هدف اصلی این پژوهش مبنی بر پیش‌بینی‌پذیری پرخاشگری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و هوش، هدف فرعی این پژوهش بررسی این سوال است که آیا تفاوت جنسیتی در انواع پرخاشگری در جامعه‌ی متفاوت دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس ملاحظه می‌گردد؟

- 1 - resiliency
- 2 - Amitay and Gumpel
- 3 - Deary, Strand, smoth and Fernandes
- 4 - Laidra, Pullmann and Allik
- 5 - Rohde, Thompson
- 6 - Zajenkowski and Zajenkowska
- 7 - Hyde

## روش

جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی دوم دبیرستان‌های شهر بندرعباس در سال ۱۳۹۴ بود. از طریق نمونه‌گیری در دسترس چند مدرسه‌ی دخترانه و پسرانه و سپس چند کلاس این مدارس برای آزمون‌گیری انتخاب شد. برای مطالعات همبستگی چند متغیره ۲۰۰ نفر مقدار قابل قبولی است (بیابانگرد، ۱۳۸۴) در مطالعه‌ی حاضر از مقداری بیش از ۲۰۰ نفر بعنوان نمونه‌ی آماری برای مشارکت در این تحقیق دعوت شد که در نهایت ۲۱۰ پاسخنامه‌ی کامل و غیر مخدوش (با میانگین سنی ۱۶/۵۸ و انحراف معیار ۱/۰۳) برای این تحقیق باقی ماند که از این تعداد ۱۰۶ نفر دختر و ۱۰۴ نفر پسر بوده‌اند.

## ابزارهای پژوهش

**پرسشنامه‌ی پرخاشگری باس و پری:** این پرسشنامه توسط باس و پری (۱۹۹۲)، به نقل از سامانی، (۱۳۸۶) ساخته شده و پرخاشگری کلی و انواع پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و خصومت را می‌سنجد. پایایی این آزمون به روش بازآزمایی در پژوهش باس و پری برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و خصومت و به ترتیب عبارت بود از ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ بود (سامانی، ۱۳۸۶). لنگری (۱۳۷۸)، به نقل از گنجه، دهستانی و زاده محمدی، (۱۳۹۲) با اجرای این پرسشنامه روی دانش‌آموزان شهر بجنورد برای خرده‌مقیاس‌های بدنی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۳، ۰/۵۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ و بعلاوه برای پرخاشگری کلی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ را گزارش کردند.

**آزمون هوش ریون:** آزمون ماتریس‌های پیشرفته‌ی ریون آزمونی غیرکلامی است که توسط ریون برای اندازه‌گیری عامل عمومی هوش ساخته شده است. در این پژوهش از فرم اول این آزمون استفاده شد که برای افراد ۹ ساله به بالاست. این آزمون دارای ۶۰ سوال تصویری و هندسی است. روایی آزمون با بررسی همبستگی آن با آزمون‌های کلامی و عملی هوش بین ۰/۴۰ تا ۰/۵۰ بوده است (آناستازی، ۱۳۸۷). رجبی (۱۳۸۷) در دانش‌آموزان شهر اهواز ضریب پایایی بازآزمایی برابر با ۰/۶۲ ( $p < 0/01$ ) و روایی ملاکی آن در ارتباط با آزمون آدمک گودینف - هریس برابر با ۰/۴۱ ( $p < 0/01$ ) گزارش داد.

**خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C):** این پرسشنامه توسط موریس<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان در سه حیطه‌ی خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی تهیه شده است. در این پژوهش خرده‌مقیاس تحصیلی آن مورد استفاده قرار گرفت. آلفای کرونباخ این خرده‌مقیاس ۰/۷۸ گزارش شده است (موریس، ۲۰۰۱). این پرسشنامه در ایران توسط طهماسبیان (۱۳۸۶) در میان دانش‌آموزان دبیرستانی اعتباریابی شده و پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی آن از طریق بازآزمایی ۰/۸۷ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است.

## یافته‌ها

بررسی توصیفی داده‌ها نشانگر این است که چولگی و کشیدگی همه‌ی متغیرها بین +۱ و -۱ بوده و در نتیجه توزیع بهنجار است. جدول ۱ رابطه‌ی متغیرهای پژوهش با هم از طریق ضرایب همبستگی پیرسون، در قالب یک ماتریس همبستگی را نشان می‌دهد. همانطور که این جدول نشان می‌دهد هوشبهر با خودکارآمدی و خصومت فاقد رابطه‌ی معنی‌دار است و با نمره‌ی کل پرخاشگری، پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی و خشم دارای رابطه‌ی منفی و معنی‌دار ( $p < 0/05$ ) است. همچنین خودکارآمدی تحصیلی با نمره‌ی کلی پرخاشگری و هر چهار بعد آن دارای رابطه‌ی منفی و معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ).

جدول ۱. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در هر دو جنس

هوشبهر	خودکارآمدی تحصیلی	پرخاشگری (کل)	پرخاشگری بدنی	پرخاشگری کلامی	خشم	خصومت
۱						
۰/۰۴۳	۱					
-۰/۱۶۰*	-۰/۳۵۲**	۱				
			۱			
				۱		
					۱	
						۱

پرخاشگری بدنی	۰/۱۳۸*	۰/۳۱۳**	۰/۸۳۰**	۱		
پرخاشگری کلامی	۰/۱۲۰*	۰/۳۲۸**	۰/۷۷۰**	۰/۵۱۱**	۱	
خشم	۰/۱۷۰*	۰/۲۹۵**	۰/۸۲۲**	۰/۵۶۵**	۰/۵۷۰**	۱
خصوصیت	۰/۰۸۶	۰/۲۰۶**	۰/۷۹۶**	۰/۵۹۶**	۰/۴۶۸**	۰/۴۸۵**

$p < 0/01$  \*\*       $p < 0/05$  \*

جدول ۲ روابط همبستگی بین متغیرها را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. قسمت بالایی ماتریس روابط در دانش‌آموزان پسر و قسمت پایینی ماتریس روابط در دانش‌آموزان دختر را نشان می‌دهد. همانطور که از این جدول مشخص است الگوی روابط دو جنس در رابطه‌ی بین خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد پرخاشگری شبیه به هم است. الگوی روابط اما در مورد پرخاشگری و هوش قدری در دو جنس متفاوت است. هوشبهر در پسران با پرخاشگری بدنی دارای رابطه‌ی منفی ( $p < 0/01$ ) بوده اما در دختران با خشم ( $p < 0/05$ ) و با کلیت پرخاشگری ( $p < 0/1$ ) دارای رابطه‌ی منفی است.

#### جدول ۲. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت (قسمت پایینی ماتریس مربوط به دختران)

قسمت بالایی جدول مربوط به پسران						
هوشبهر	خودکارآمدی تحصیلی	پرخاشگری (کل)	پرخاشگری بدنی	پرخاشگری کلامی	خشم	خصوصیت
۱	۰/۰۲۶	۰/۱۴۷*	۰/۲۱۷*	۰/۰۸۹	۰/۱۱۰	۰/۰۴۶
۰/۰۶۲	۱	۰/۴۰۳**	۰/۳۶۵**	۰/۴۱۲**	۰/۳**	۰/۲۱۵*
۰/۱۷۴*	۰/۳۰۴**	۱	۰/۷۸۱**	۰/۷۹۸**	۰/۸۰۳**	۰/۸۰۲*
۰/۰۷۲	۰/۲۷۵**	۰/۸۷۴**	۱	۰/۵**	۰/۴۹۱**	۰/۴۹۵**
۰/۱۵۰	۰/۲۴۷*	۰/۷۷۱**	۰/۵۲۶**	۱	۰/۴۵۱**	۰/۴۶۱**
۰/۲۳۷*	۰/۲۸۶**	۰/۸۴۹**	۰/۶۳۴**	۰/۶۹۵**	۱	۰/۴۹۳**
۰/۱۲۲	۰/۱۹۶*	۰/۷۹۰**	۰/۶۷۹**	۰/۳۸۹**	۰/۴۷۹**	۱

(دختران ۱۳۶ نفر، پسران ۱۰۴ نفر)  $p < 0/1$  ≈       $p < 0/05$  \*       $p < 0/01$  \*\*

دو متغیر هوش و خودکارآمدی تحصیلی بعنوان متغیرهای پیش‌بین و پرخاشگری کلی بعنوان متغیر ملاک، از طریق روش ورود همزمان وارد تحلیل رگرسیون شد (جدول ۳). همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد مقدار  $F(17/589)$  واجد معنی‌داری ( $p < 0/01$ ) است. در نتیجه کلیت مدل پیش‌بینی‌پذیری پرخاشگری بر اساس هوش و خودکارآمدی تحصیلی تایید می‌شود. مقدار  $R^2$  تعدیل شده ( $0/137$ ) نشان می‌دهد که ۱۳/۷ درصد از پراکنش<sup>۱</sup> پرخاشگری کلی را دو متغیر هوش و خودکارآمدی تبیین می‌کنند. جدول ۴ مقادیر بتا برای هر یک از متغیرها را نشان می‌دهد. هر دو متغیر در پیش‌بینی پرخاشگری دارای معنی‌داری (در مورد خودکارآمدی  $p < 0/01$  و در مورد هوش  $p < 0/05$ ) بوده و با این حال متغیر خودکارآمدی تحصیلی با داشتن ضریب بتای بالاتر ( $-0/346$ ) بیش از هوش (با ضریب بتای  $-0/146$ ) می‌تواند پرخاشگری را پیش‌بینی نماید.

#### جدول ۴. شاخص‌های کلی رگرسیون متغیرهای مستقل هوش و خودکارآمدی تحصیلی به روش ورود برای پیش‌بینی پرخاشگری

R	$R^2$	$R^2$ تعدیل شده	F	sig	خطای معیار تخمین
۰/۳۸۱	۰/۱۴۵	۰/۱۳۷	۱۷/۵۸۹	۰/۰۰	۱۲/۴۲

#### جدول ۵. شاخص‌های رگرسیون به تفکیک متغیرها

B	Beta	t	معنی‌داری t
-۱/۲۰۳	-۰/۳۴۶	-۵/۳۸	۰/۰۰
-۰/۲۱۰	-۰/۱۴۶	-۲/۲۶۲	۰/۰۲۵

برای مقایسه‌ی جنسیتی دانش‌آموزان دختر و پسر در کلیه‌ی متغیرهای پژوهش آزمون تحلیل پراکنش چندراهه (MANOVA) ۱ و برای بررسی مفروضه‌ی یکسانی پراکنش آن آماره‌ی لوین مورد استفاده قرار گرفت. آماره‌ی لوین برای همه‌ی متغیرها غیرمعنی‌دار ( $p > 0/05$ ) و بنابراین پراکنش متغیرها در دو گروه دختر و پسر برابر بود. شاخص‌های کلی تحلیل پراکنش چند راهه یعنی مقادیر F برای اثر پیلاپی، لامبدای ویلکس و اثر هاتلینگ برابر با ۰/۷۱۲ و فاقد معنی داری ( $p = 0/627$ ) بود. بنابراین هیچ تفاوتی در بین دو جنس در هیچ یک از متغیرهای این پژوهش اعم از انواع پرخاشگری، هوش و خودکارآمدی تحصیلی دیده نشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

برخی تحقیقات گذشته توانسته بودند پیش‌بینی‌پذیری پرخاشگری را بر اساس خودکارآمدی هیجانی پایین (والویس و همکاران، ۲۰۱۷)، خودکارآمدی عمومی پایین (کوکینوس و کبیریتسی، ۲۰۱۲؛ به نقل از راسکاووسکاس و همکاران، ۲۰۱۵) و خودکارآمدی برای عمل پرخاشگرانه‌ی بالا (بوسی، فیتزپاتریک و رامان، ۲۰۱۵) نشان دهند. رابطه‌ی خودکارآمدی در زمینه‌ی دیگر چون خودکارآمدی تحصیلی با پرخاشگری را شاید بتوان بر اساس نظریه‌ی ناکامی-پرخاشگری تبیین کرد. نظر به اهمیت خودکارآمدی تحصیلی در پیشگیری از ناکامی‌های تحصیلی (طیموری فرد و فولادچنگ، ۱۳۹۱) شاید بتوان حدس زد خودکارآمدی تحصیلی پایین باعث ناکامی تحصیلی و این ناکامی باعث پرخاشگری می‌گردد. پیشنهاد می‌شود در آینده فرضیه‌ی ناظر بر میانجی‌گری احساس ناکامی در تبیین رابطه‌ی متغیرهایی چون خودکارآمدی تحصیلی یا هوش با پرخاشگری مورد بررسی واقع شود.

یافته‌ی دیگر این پژوهش رابطه‌ی منفی هوش با پرخاشگری و انواع آن (به جز خصومت) بود. تبیین از دریچه‌ی نظریه‌ی ناکامی-پرخاشگری را شاید در این جا نیز بتوان به کار بست. تبیین محتمل دیگری نیز تا حدودی قابل ارائه است؛ زاجنکاووسکی و زاجنکاووسکا (۲۰۱۵) این فرضیه را مطرح کردند که شاید رابطه‌ی منفی هوش و پرخاشگری بر اساس عدم تمرکز فرد پرخاشگر بر حل مساله‌های هوشی و تمرکز بر هیجانات خود باشد. نامبردگان در یکی از تحقیقات خود احساس نگرانی و دلمشغولی افراد (که باعث عدم تمرکز می‌شود) را بعنوان میانجی بین هوش و پرخاشگری بررسی و این میانجی‌گری را تا حدی تایید کردند. بر این اساس شاید بتوان از توجه پایین‌تر فرد پرخاشگر به معماهای هوشی بعثت درگیری لحظه‌ای در ذهن سخن راند. تبیین دیگر توجه به زیربنای فیزیولوژیک هوش و پرخاشگری است. یکی از عملکردهای نسبت داده شده به قشر پیشانی مغز بازداری تکانه‌ها و از جمله تکانه‌های پرخاشگرانه است (پیکو و پینز، ۲۰۱۴). فعالیت مناسب این قسمت در کنار سایر قسمت‌های قشر مخ به توجه و عملکردهای عالی و هوشی نیز منتهی می‌شود (معظمی، ۱۳۷۸) می‌توان انتظار داشت که افرادی با ضعف در عملکرد قشر پیشانی مخ هم در عملکردهای هوشی و هم در مهار شناختی پرخاشگری عملکرد پایین‌تری از خود بروز می‌دهند.

زاجنکاووسکی و زاجنکاووسکا (۲۰۱۵) در پژوهش خود رابطه‌ی منفی هوش را با خشم و خصومت و عدم ارتباط آن را با پرخاشگری کلامی و بدنی نشان دادند. این در حالی است که در نمونه‌ی کلی این تحقیق عدم ارتباط صرفاً در خصومت ملاحظه شد. باید توجه داشت که هر چند در تحقیق زاجنکاووسکی و زاجنکاووسکا (۲۰۱۵) از مقیاس‌های مشابه با این تحقیق استفاده شد اما جامعه‌ی آماری تحقیق نامبردگان دانشجویان و نه دانش‌آموزان بود. احتمالاً دانشجویان هم به دلیل رشدیافتگی و هم به لحاظ تعلق نسبی به قشر منتخب‌تر جامعه در برخی متغیرهای فوق (مثلاً پرخاشگری بدنی یا هوش) پراکندگی کمتری داشته و در نتیجه طبیعی است که برخی روابط همبستگی دیده شده در نوجوانان دبیرستانی در آن‌ها ملاحظه نگردد.

در مورد تفاوت‌های جنسیتی، یافته‌های این پژوهش مبنی بر رد هر گونه تفاوت جنسیتی در پرخاشگری با ادبیات پژوهشی ناهمخوان است (هاید، ۲۰۰۵ و هاید، ۲۰۱۳). شاید بتوان این ناهمخوانی را بتوان به تفاوت‌های فرهنگی نسبت داد. البته از نظر تفاوت‌های فرهنگی انتظار عقل سلیم این است که چنین تفاوت جنسیتی در فرهنگ شرقی ایرانی بیش از فرهنگ غربی دیده شود. البته برخی تحقیقات صورت گرفته در جامعه‌ی ایرانی تفاوتی را در پرخاشگری یا ابعاد آن در دو جنس ملاحظه نکردند (رحیمی، عباسی و کشتکار قلانی، ۱۳۹۳؛ شهیم، ۱۳۸۶) در حالی که تحقیقی دیگر (پورشهریاری، ۱۳۸۸) بالاتر بودن پرخاشگری بدنی در پسران را گزارش شد. شاید بتوان این ناهمسانی را بتوان به تفاوت جامعه‌ی این پژوهش (نوجوانان دبیرستانی) با تحقیقات ذکر شده نسبت داد. البته از حیث تفاوت‌های جنسیتی، تفاوت‌هایی در روابط همبستگی در دو جنس رویت شد. پسران در پرخاشگری بدنی و دختران در کلیت پرخاشگری و خشم

روابط منفی با هوشبهر را نشان دادند. خشم نمایانگر جنبه‌ی هیجانی پرخاشگری و پرخاشگری بدنی نمایانگر یکی از جنبه‌های رفتاری پرخاشگری است (سامانی، ۱۳۸۶). شاید بتوان گفت در دختران بازداری و مهار هیجانات و عواطف پرخاشگرانه و داشتن احساساتی عاری از خشم و در پسران مهار رفتارهای خشن و درگیری‌های بدنی موضوع مهار شناختی و هوشی باشد. شاید ناهمخوانی‌های مرتبط با تفاوت‌های جنسیتی با تحقیقات گذشته ضرورتی را برای انجام تحقیقات بعدی جهت بررسی تکرارپذیری این یافته ایجاد کند. دیگر یافته‌های حاشیه‌ای در مورد مقایسه‌ی دو جنس در این تحقیق یعنی عدم تفاوت بین دختران و پسران در خودکارآمدی تحصیلی و هوش با تحقیقات گذشته (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۰؛ عظیم پور و همکاران، ۱۳۹۳) و فرضیه‌ی مشابهت‌های جنسیتی هاید (۲۰۰۵)، ۲۰۱۳ همخوان است.

بعنوان اصلی‌ترین یافته، هم هوش و هم خودکارآمدی تا حدی توانستند پرخاشگری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. البته مقدار این پیش‌بینی اندک (کمتر از ۱۴ درصد) بود. البته پیش‌بینی‌پذیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی ( $R^2 = -0/346$ ) به طور قابل ملاحظه‌ای بیش از هوشبهر ( $R^2 = -0/146$ ) بود. این را شاید بتوان به ماهیت خودکارآمدی نسبت داد؛ در واقع خودکارآمدی نوعی باور به توانایی در ذهن فرد است (والویس و همکاران، ۲۰۱۷). ناکامی (بعنوان پیش‌بین پرخاشگری) نیز فراتر از آن که بطور عینی شکست‌ها را نشان دهد، بیشتر به ذهنیت و انتظار فرد از عملکرد آرمانی و نوع برداشت فرد از نرسیدن به اهدافش بر می‌گردد (بارون و همکاران، ۲۰۰۶/۱۳۸۸). شاید بتوان این انتظار داشت که در صورت پرورش خودکارآمدی تحصیلی بعنوان متغیری قابل پرورش، نه تنها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتقاء یابد بلکه در کوتاه مدت یا بلندمدت پرخاشگری آن‌ها نیز کاهش یابد. این فرضیه را می‌توان در تحقیقات آتی مورد بررسی قرار داد. در مورد هوشبهر بعنوان متغیری نسبتاً باثبات، شاید بتوان این توصیه را مطرح کرد که دانش‌آموزانی با مهارت هوشی پایین‌تر بعنوان آماج مداخله‌های مستقیم‌تر آموزشی جهت کاهش یا پیشگیری از پرخاشگری لحاظ شوند و یا از طریق هدایت درست‌تر نامبردگان به رشته‌ها یا مشاغلی که نیاز کمتری به پیچیدگی هوشی و شناختی دارد از بروز ناکامی و بالطبع پرخاشگری در آن‌ها جلوگیری شود.

## منابع

- ارونسون، ا. (۱۹۹۲). روانشناسی اجتماعی. ترجمه‌ی حسین شکر کن (۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.
- آناستازی، آ. (۱۹۹۷). روان‌آزمایی، ترجمه‌ی محمد نقی براهنی (۱۳۷۹). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بارون، ر.، بیرن، د. و برنسکامب، ن. (۲۰۰۶). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه‌ی یوسف کریمی (۱۳۸۸). تهران: نشر دوران.
- بهروزی، ن.، بشلیده، ک. و رسولی، م. (۱۳۹۰). رابطه‌ی علی هوش و هوش سیال با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیت و رویکرد‌های یادگیری. *مجله‌ی دستاورد‌های روانشناسی*، ۴ (۲)، ۱۸-۳.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر روان.
- پورشهریاری، م. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی شرم با ابعاد خشم و مقایسه‌ی آن در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. *مطالعات روانشناختی*، ۵ (۳): ۲۷-۴۶.
- سامانی، س. (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه‌ی پرخاشگری باس و پری. *مجله‌ی روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۴)، ۳۵۹-۳۶۵.
- شهیم، س. (۱۳۸۶). پرخاشگری رابطه‌ی ای در کودکان پیش دبستانی. *روانپزشکی و روانشناسی بالینی*، ۱۳ (۳)، ۲۷۱-۲۶۴.
- شیخ الاسلامی، ر و احمدی، س (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبرد‌های مقابله‌ای تحصیلی براساس باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲ (۳۱): ۲۴-۱۵.
- ذبیح‌الهی، ک.، یزدانی‌ورزنه، م. و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۹ (۳۴)، ۲۱۲-۲۰۳.
- رجبی، غ. (۱۳۸۷). هنجاریابی آزمون ماتریس‌های پیشرونده‌ی ریون رنگی کودکان در دانش‌آموزان شهر اهواز. *روانشناسی معاصر*، ۳ (۵)، ۲۳-۳۲.
- رحیمی، ع. و کشتکارقلانی، س. (۱۳۹۳). پیش‌بینی مولفه‌های مختلف پرخاشگری براساس پنج عامل عمده‌ی شخصیت و جنسیت در دانشجویان. *شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳ (۶)، ۷۲-۴۹.
- طهماسبیان، ک. (۱۳۸۶). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسشنامه‌ی خودارتمندی کودکان و نوجوانان در تهران. *فصلنامه‌ی روانشناسی کاربردی*، ۴ و ۵ (۱): ۳۷۳-۳۹۰.

پیش‌بینی پرخاشگری دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس هوش و خودکارآمدی تحصیلی  
Predicting the high school student's aggression according to intelligence and academic self-efficacy

- طیموری فرد، ع. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۱). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه. *مجله ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲): ۶۳-۲.
- عظیم پور، ع.، جهانگیری، م.، کوراوند، ز و منوچهری، م (۱۳۹۳). مقایسه ی هوشیهر دانشجویان بر اساس رشته ی تحصیلی و جنسیت در دانشگاه سلمان فارسی کازرون، *مجله ی نامه ی آموزش عالی ایران*، ۲۷ (۷)، ۱۵۶-۱۴۱.
- گنجه، ع.، دهستانی، م. و زاده محمدی، ع. (۱۳۹۲). مقایسه ی اثر بخشی آموزش مهارت حل مساله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۴ (۲)، ۵۴-۳۸.
- محمدی دهقانی، م.، یوسفی، ف. (۱۳۹۵). رابطه انواع خودکارآمدی با خشم: بررسی نقش واسطه ای حل مسئله اجتماعی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۲ (۴۷)، ۲۵۰-۲۳۷.
- معظمی، د. (۱۳۷۸). مقدمات نوروسایکولوژی. تهران: انتشارات سمت.

- Allen, J. J.; Anderson, C. A. and Bushman, B. J. (2017). The General Aggression Model . *Current Opinion in Psychology*, 19: 75-80.
- Amitay, G. and Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20 (2): 202-227.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S. and Raman, A. (2015). The Role of Moral Disengagement and Self-Efficacy in Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14: 30-46.
- Deary, I. J., Strand, S., smoth, P. and Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35 (1): 13-21.
- Gini, G., Pozzoli, T. and Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40: 56-68.
- Laidra, K., Pullmann, H. and Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, (3): 441-451.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 6: 581-592.
- Hyde, J. S. (2013). Gender Similarities and Differences. *Annual review of psychology*, 65: 373-398.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of psychology and behavioral assessment*, 23: 145-149.
- Piko, B. F. and Pinczés, T. (2014). Impulsivity, depression and aggression among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69: 33-37.
- Raskauskas, J., Rubiano, S; Offen, I. and Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance?. *Social psychology of education*, 18: 297-314.
- Rohde, T. E. and Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1): 83-92.
- Thornberg, R. and Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36: 475-483.
- Valois, R. F., Zullig, K. J. and Revels, A. A. (2017). Aggressive and violent behavior and emotional self-efficacy: Is there a relationship for adolescents? *Journal of school health*, 87 (4): 269-277.
- Veenstra, L., Bushman, B. J. and Koole, S. L. (2017). The Facts on the Furious: A Brief Review of the Psychology of Trait Anger. *Current opinion in psychology*. 19: 98-103.
- Zajenkowski, M. and Zajenkowska, A. (2015). Intelligence and aggression: The role of cognitive control and test related stress. *Personality and Individual Differences*, 81: 23-28.