

دانش و پژوهش در علوم تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
شماره چهاردهم - تابستان ۱۳۸۶
صص ۲۲ - ۱

نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز

مختار معتمدین^۱ - غلامحسین عبادی^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر بود. نمونه پژوهش ۲۴۰ دانش آموز پسر دوره متوسطه شهر تبریز بود که به روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری و از معدل نمرات سالانه دانش آموزان به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره تجزیه و تحلیل گردید. نتایج به دست آمده نشان داد باورهای غیرمنطقی با پرخاشگری رابطه مثبت معنادار ($r = 0/74$ ، $P < 0/001$)، و با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنادار ($r = -0/61$ ، $P < 0/003$) دارد. همچنین بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی معنادار ($r = -0/52$ ، $P < 0/005$) وجود دارد و

۱- کارشناس ارشد مشاوره و مشاور مرکز ارائه خدمات مشاوره‌ای پویش تبریز

۲- عضو هیأت علمی و رئیس پژوهشکده تعلیم و تربیت استان خوزستان (نویسنده مسؤل)

متغیرهای پیش‌بینی کننده در این مطالعه یعنی باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری به ترتیب هر یک نقش معناداری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دارند. در نهایت ضرایب رگرسیون چندگانه با روش مرحله‌ای نشان داد که مجموع متغیرهای پیش‌بین با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی دارند و آن را پیش‌بینی می‌کنند، اما متغیر باورهای غیرمنطقی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش بیشتری نسبت به متغیر پرخاشگری دارد.

کلید واژه‌ها: باورهای غیرمنطقی، پرخاشگری، عملکرد تحصیلی، نظریه عقلانی-عاطفی-رفتاری.

مقدمه

علم روان‌شناسی رویکردهای مختلفی دارد که یکی از آنها روان‌شناسی شناختی^۱ است. در این رویکرد اعتقاد بر این است که تفکر یا به مفهوم وسیع‌تر شناخت، نقش اساسی و مهمی در چگونگی بروز رفتار فرد ایفا می‌کند (معمدین، ۱۳۸۳). بک^۲ (۱۹۷۶)، ترجمه قراچه‌داغی، ۱۳۶۹) در تعریف کلمه «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 آن دسته از فرایندهای ذهنی اشاره می‌کند که از طریق آنها اطلاعاتی که از طریق حواس دریافت می‌شوند با روشهای مختلف، از حافظه بازیابی می‌شوند. اتکینسون و دیگران^۳ (۱۹۸۳)، ترجمه براهنی و دیگران، (۱۳۶۸) در تعریف شناخت، بر فرایندهای ذهنی، ادراک، حافظه و خبرپردازی تأکید می‌کنند که شخص به کمک آنها دانش می‌اندوزد، مسأله حل می‌کند و یا برای آینده برنامه‌ریزی می‌کند.

نظریه عقلانی-عاطفی-رفتاری^۴ آلبرت ایس^۵ یکی از نظریه‌های شناختی است. این نظریه انواع باورهای غیرمنطقی را به عنوان عامل اصلی مشکلات انسان معرفی می‌کند. فلدمن^۶ (۱۹۸۷) معتقد است ایس ریشه بسیاری از ناراحتی‌ها و اختلالات رفتاری و روانی انسان را در انواع عقاید و باورهای غیرمنطقی که در مورد جهان

1 – Cognitive psychology

2 – Beck

3 – Atkinson et al

4 – Rational-Emotive-Behavioral Theory

5 – Albert Ellis

6 – Feldman

پیرامون خود دارد، می‌داند. به عنوان مثال، الیس معتقد است وقتی حادثه فعال‌کننده^۱ 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^۲ (RB)، و دیگری افکار، عقاید و باورهای غیرمنطقی و غیرعقلانی^۳ (IB). در حالی که فرد تابع عقاید و باورهای منطقی باشد (RB)، به عواقب منطقی^۴ (RC) دست خواهد یافت و شخصیت سالمی خواهد داشت؛ در حالی که اگر تابع و دستخوش افکار و باورهای غیرمنطقی و غیرعقلانی (IB) قرار گیرد، با عواقب غیرمنطقی^۵ (IC) مواجه خواهد شد که در این حالت فردی است مضطرب و غیرعادی که شخصیت ناسالمی دارد (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۷۶). یازده تفکر یا باور غیرمنطقی یا همان اصول یازده‌گانه الیس (۱۹۷۰) عبارت‌اند از: ۱- توقع تأیید از دیگران^۶، ۲- انتظارات بیش از حد از خود^۷، ۳- سرزنش کردن خود و دیگران^۸، ۴- واکنش به درماندگی همراه با ناکامی^۹، ۵- بی‌مسئولیتی هیجانی^{۱۰}، ۶- توجه مضطربانه^{۱۱}، ۷- اجتناب از مشکل^{۱۲}، ۸- وابستگی^{۱۳}، ۹- درماندگی در برابر تغییر^{۱۴} و ۱۰- کمال‌گرایی^{۱۵} (معتمدین، ۱۳۸۳).

الیس و هارپر (۱۹۷۵)، ترجمه فیروزبخت، ۱۳۷۷) در مورد تأثیر باورهای غیرمنطقی بر سلامت روانی افراد معتقدند که وجود باورهای غیرمنطقی در درازمدت باعث ایجاد اضطراب می‌شود و فرد به اختلالات روانی مبتلا می‌شود. همچنین الیس (۱۹۶۹) در تحقیق خویش وضعیت یک مراجعه‌کننده زن ۲۸ ساله را گزارش داده، نشان می‌دهد که چگونه تحمل ناکامی پایین و خود تحقیری (باور غیرمنطقی شماره ۲) باعث ایجاد و تشدید یک زندگی کسل‌کننده می‌شود.

اگرچه پرخاشگری معمولاً به رفتارهایی اطلاق می‌شود که با شیوه‌های مختلفی برای وارد آوردن صدمه جسمی یا روانی به دیگران اعمال می‌شود (اتکینسون و

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1 – Activating event (A) | 2 – Rational Beliefs (RB) |
| 3 – Irrational Beliefs (IB) | 4 – Rational Consequences (RC) |
| 5 – Irrational Consequences (IC) | 6 – Demand for Approval |
| 7 – High Self-Expectation | 8 – Blame Proneness |
| 9 – Frustration Reaction | 10 – Emotionality Irresponsibility |
| 11 – Anxious Over concern | 12 – Problem Avoidance |
| 13 – Dependency | 14 – Helplessness for Change |
| 15 – Perfectionism | |

دیگران، ۱۹۸۳؛ ترجمه براهنی و دیگران، ۱۳۶۸)، با این حال بسیاری از روان‌شناسان معتقدند که ارائه تعریفی دقیق و جامع برای پرخاشگری فوق‌العاده دشوار و چ‌ه‌ب‌سا غیرممکن است (زاهدی‌فر؛ نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹). نظریه های چندی راجع به پرخاشگری ارایه شده است که به تعدادی از آنها اشاره می شود:

الف) نظریه فردیت‌زدایی^۱ - پرخاشگری زیمباردو^۲: زیمباردو معتقد است که فردیت‌زدایی فرایندی است پیچیده که در آن برخی شرایط اجتماعی به وقوع دگرگونی‌هایی در ادراک «خود» و دیگران منجر می‌شود. بر اساس فرایند فردیت‌زدایی، آگاهی افراد کاهش می‌یابد و بیشتر احتمال دارد که برانگیختگی شدید را به علل بیرونی نسبت دهند. پیامد فردیت‌زدایی، افزایش برانگیختگی هیجانی و در نتیجه افزایش پرخاشگری است (زاهدی‌فر؛ نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹).

ب) نظریه انسانیت‌زدایی^۳ - پرخاشگری فشباخ^۴: براساس 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، به‌گونه‌ای که با کاهش همدلی، ارتکاب به پرخاشگری سهل‌تر و احتمال آن بیشتر می‌شود. فشباخ و فشباخ گزارش می‌دهند که همبستگی بین توانایی همدلی و پرخاشگری در نوجوانان منفی است و هر چه این توانایی بیشتر باشد، احتمال پرخاشگری کمتر می‌شود (زاهدی‌فر؛ نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹).

ج) نظریه انتقال-برانگیختگی^۵: مدل دو مؤلفه‌ای زیلمن^۶، تعامل هیجان (برانگیختگی) و شناخت را در شکل‌گیری رفتار پرخاشگرانه مورد ملاحظه قرار می‌دهد. افکار می‌توانند ما را به ارزیابی وقایع هیجانی و برانگیزاننده هدایت کنند و بدین وسیله بر چگونگی واکنش ما در مورد آن وقایع تأثیر بگذارند. نتایج مطالعات پژوهشگران نشان می‌دهند زمانی که افراد به‌شدت برانگیخته هستند، توانایی آنان برای کسب اطلاعات پیچیده درباره دیگران در مورد علت و قصد کارهایشان کاهش می‌یابد و در نتیجه با دیگران به‌صورت تکانشی برخورد می‌کنند. در واقع پرخاشگری شکل دیگری از اشکال رفتارهای اجتماعی است که تحت تأثیر فعل و انفعالات بین هیجان و شناخت قرار

1 – Deindividuation

2 – Zimbardo

3 – dehumanization

4 – Feshbach

5 – Excitation-Transfer Theory

6 – Zilman

می‌گیرد. به عبارت دیگر، تفکر ما روی احساس ما تأثیر می‌گذارد و آنچه که ما احساس می‌کنیم روی طرز فکر ما تأثیر می‌گذارد و این الگوی پیچیده‌ای از افکار و هیجانات است که میزان پرخاشگری بر دیگران را مشخص می‌کند (بارون و برن، ۲۰۰۴).

د) نظریه درونگرایی-برونگرایی^۲: آیزنک^۳ (۱۹۸۳) پیشنهاد می‌کند که اکثر بزهکاران و مجرمان به‌طور ذاتی و سرشتی برونگرا هستند. برونگراها در مقابل شرطی شدن بیشتر از درونگراها مقاومت 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^۴: احساس شرمساری که به‌طور معمول به خود-ارزیابی منفی منجر می‌شود، اغلب با تجاربی از خشم و خصومت تظاهر می‌یابد. چنین احساس‌هایی اغلب به سوی دیگران (افرادی که باعث شرمساری تلقی می‌گردند) جهت‌دهی می‌شود. شرمساری به‌عنوان 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، اغلب 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؛ نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹).

و) مدل پرخاشگری-پرخاشگری: بدرفتاری و اهانت کلامی دیگران اغلب 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 موجب بروز رفتارهای تحریکی شدیدی می‌شود (زاهدی‌فر؛ نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹). نتایج پژوهشها نشان داده است افرادی که به دلیل اعمال فیزیکی یا کلامی دیگران برانگیخته می‌شوند، تمایلی قوی به اعمال تلافی‌جویانه دارند. این یافته‌ها این مسأله را تبیین می‌کند که چرا پرخاشگری اغلب مسیر ماریپیچ بالارونده‌ای از سرزنش خفیف تا اهانت شدید و از اعمال فشار یا زور تا لگد زدن و عصبانیت شدید را طی می‌کند. پرخاشگری

1 – Barron & Byrn
3 – Eysenck

2 – Introversion-Extraversion Theory
4 – Tangney

اغلب با تحریک کلامی (از سرزنش تا اهانت شدید) آغاز می‌شود اما ممکن است به سرعت به خشونت فیزیکی منجر شود (بارون و برن، ۲۰۰۴).

گاست و برین^۱ (۱۹۹۳) در پژوهشی به منظور شناسایی اثربخشی درمان عقلانی-عاطفی بر روی کودکان دبستانی با یک دیدگاه انتقادی به بررسی ۳۳ رساله دکتری پرداختند. آنها به این نتیجه رسیدند که درمان عقلانی-عاطفی در مقایسه بین گروههای فهرست انتظار، دارونما و آزمایشی-درمانی از لحاظ مختلف از جمله عملکرد تحصیلی در حدود ۲۵ درصد مؤثر بوده است.

بریجز و رویگ^۲ (۱۹۹۷) در پژوهشی به منظور بررسی نقش تفکرات غیرمنطقی بر تعلل تحصیلی دانش آموزان دوره دبیرستان به این نتیجه دست یافتند که بین تعلل تحصیلی با تفکرات غیرمنطقی دانش آموزان همبستگی وجود دارد. آنها پس از آموزش ۳ هفته‌ای اصلاح تفکرات غیرمنطقی، بهبود قابل ملاحظه‌ای را در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مشاهده کردند.

بارت، ستانفورد، دودی، لیمن و کنت^۳ (۱۹۹۹) در پژوهشی با عنوان تحلیل عاملی بر اعمال خودگزارشی پرخاشگری آنی و پرخاشگری زودهنگام، دست به تحلیل عاملی به روش چرخش پروماکس زده و چهار عامل را شناسایی کردند: ۱- پرخاشگری آنی، ۲- پرخاشگری حالت روزانه حاصل عمل، ۳- پرخاشگری زودهنگام، ۴- پرخاشگری آشوبگرانه. نتایج نشان داد که پرخاشگری آنی و زودهنگام سازه‌های مستقلی هستند، چرا که در درجات متعددی بین اشخاص طبیعی در نمونه‌های غیردرمانگاهی نیز یافت می‌شوند. همچنین آنها به این نتیجه دست یافتند که بین پرخاشگری زودهنگام با محبوبیت اجتماعی، تسلط اجتماعی و عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها رابطه معنادار وجود دارد.

هارت، تورنر، هیتز، کاردوزو و پاراز^۴ (۲۰۰۲) به منظور بررسی تأثیر آموزش مدل حادثه فعال‌کننده - باورها - پیامد بر باورهای غیرمنطقی تیپ شخصیتی A، استرس زندگی و میزان خشم آزمودنی‌ها را (۱۳۸ دانشجوی) با استفاده از ابزارهای مناسب اندازه‌گیری

1 – Gossette and Brien

2 – Bridges and Roig

3 – Barratt, Stanford, Dowdy, Liebman and kent

4 – Hart, Turner, Hittner, cardozo and Paras

کردند. آموزشها تأثیر تعدیل باورهای غیرمنطقی بر خشم را بیشتر از تأثیر آن بر استرس زندگی نشان دادند. همچنین نتایج نشان داد که تأثیر تعاملی آموزش مدل حادثه فعال‌کننده - باورها - پیامد بر خشم نسبت به تأثیر آن بر استرس زندگی قابل ملاحظه بود. آنان همچنین رابطه معناداری بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری مشاهده کردند. هادلی^۱ (۲۰۰۲) در تحقیق خود بر روی ۸۹۹ دانش‌آموز، آنها را از لحاظ مقایسه معلمان و همکلاسی‌ها از نظر پرخاشگری بررسی کرد. نتایج نشان داد که هم معلمان و هم همکلاسی‌ها سطوح بالایی از پرخاشگری را برای پسران بیشتر از دختران گزارش کردند. همچنین یافته‌ها نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار در متغیرهای جنسیت، سطوح تحصیلی، تفاوت نژادی و سطوح عملکرد تحصیلی در متغیر پرخاشگری بودند. سالیوان^۲ (۲۰۰۲) به منظور پی بردن به اینکه چگونه نگرش دانش‌آموزان به تعلیم و تربیت و باورهایشان درباره تواناییهای تحصیلی خود بر اساس زمینه اجتماعی و جنسیت آنها تغییر می‌کند، به این نتیجه رسید که طبقه اجتماعی را نگرش دانش‌آموزان به تعلیم و تربیت کمتر تغییر می‌دهد و موفقیت اجتماعی این تأثیر را در کل تعدیل می‌کند. به هر حال وی خاطر نشان می‌سازد که نوع نگرش دانش‌آموزان را هم جنسیت و هم زمینه اجتماعی تغییر می‌دهد و نوع باورهایشان درباره تواناییهای خود بر موفقیت اجتماعی و تحصیلی آنها مؤثر است.

فولادی (۱۳۷۱) می‌نویسد: میزان خسارت‌های ناشی از شکست تحصیلی سرسام‌آور است. احیایی (۱۳۷۶) در تحقیقی به مقایسه میزان باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دچار ناکامی‌های تحصیلی با دانش‌آموزان عادی پرداخت. نتایج نشان داد که بین گروه عادی و ناکام تحصیلی در عامل‌های «بی‌مسئولیتی عاطفی»، «اجتناب از مسائل و مشکلات» و «درماندگی در برابر تغییر» تفاوت معناداری وجود دارد. عزتی‌راد، (۱۳۷۸) دریافت که نوجوانان با افزایش سن تمایل بیشتری به پرخاشگری دارند و بروز رفتارهای پرخاشگرانه در آنها افزایش می‌یابد. همچنین نوع باورهای آنان بر میزان پرخاشگری آنها تأثیر می‌گذارد. محمدخانی و ابراهیم‌زاده (۱۳۸۵) به توصیف رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان پرداخته و در مورد وضعیت تحصیلی آنان معتقدند که عملکرد تحصیلی ضعیف از ویژگیهای این دانش‌آموزان است. توجه به تحقیقات مختلف در مورد

عملکرد تحصیلی ضعیف که به شکست تحصیلی منجر شده و پیامدهای سرسام‌آور اقتصادی را به دنبال دارد، ضرورت انجام تحقیق حاضر را توجیه می‌کند. بنابراین هدف اصلی این پژوهش تعیین نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه در شهر تبریز است. با توجه به هدف اصلی، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر مطرح گردید:

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

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه تبریز در سال تحصیلی ۸۵ - ۸۴ بودند. حداقل حجم نمونه با استفاده از شاخص‌های آماری (سرمد، حجازی و بازرگان، ۱۳۸۳) با احتمال ۹۵ درصد برآورد گردید. سپس از بین نواحی چهارگانه شهر تبریز از هر ناحیه ۶ دبیرستان و از هر دبیرستان ۳ کلاس (یک کلاس اول، یک کلاس دوم و یک کلاس سوم متوسطه) به شیوه تصادفی انتخاب گردید و از هر کلاس ۴ دانش‌آموز (در کل ۱۲ دانش‌آموز از هر دبیرستان) به شیوه تصادفی ساده انتخاب گردید. بدین ترتیب ۲۸۸ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب و دو پرسشنامه رابطه ولی - فرزندی و ابراز وجود برای پاسخ‌دهی بین آنان توزیع گردید. به دلیل وجود نقص در تعداد معدودی از پرسشنامه‌های پاسخ داده شده، ۸ فقره پرسشنامه از تحقیق خارج شدند و در نهایت نمونه پژوهش به ۲۸۰ نفر کاهش یافت.

ابزار پژوهش

- ۱- پرسشنامه چهارعاملی باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A)^۱: عبادی و معتمدین (۱۳۸۴) پرسشنامه چهارعاملی باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A) را از روی

پرسشنامه ۱۰ عاملی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز (۱۹۶۹) به روش تحلیل عوامل ساختند. برای سنجش پایایی^۱ آزمون و همسانی درونی چهار عامل استخراج شده از ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن آزمون استفاده کردند. به منظور بررسی پایایی و روایی^۲ آن به شیوه تصادفی از بین جمعیت آماری ۱۴۳ نفر (غیر از نمونه اولیه بررسی ساختار عاملی آزمون) به شیوه تصادفی انتخاب و دو آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A) و آزمون ۱۰۰ سؤالی باورهای غیرمنطقی جونز (۱۹۶۹)، به نقل از عبادی و معتمدین، (۱۳۸۴) را به طور همزمان اجرا کردند. بر اساس نتایج به دست آمده ضرایب همسانی درونی چهار عامل رضایت بخش است. ضریب روایی آزمون از روش روایی همگرا (اجرای همزمان دو آزمون 4 IBT-A و IBT) ۰/۸۷ برآورد گردید که این ضریب در سطح ۰/۰۰۱ نیز معنی دار بوده است. عبادی و معتمدین (۱۳۸۴) برای بررسی دقیق تر پایایی ضرایب آزمون، از روش تنصیف نیز استفاده کردند که نتایج مشابهی با ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. جدول ۱ ضرایب پایایی آزمون 4 IBT-A را با استفاده از روش های آلفای کرونباخ و تنصیف نشان می دهد.

جدول ۱- ضرایب پایایی عوامل استخراج شده آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A)

عامل	تعداد ماده ها	ضریب پایایی	
		آلفای کرونباخ	روش تنصیف
اول	۱۵	۰/۸۰۱	۰/۸۲۳
دوم	۱۰	۰/۸۱۳	۰/۸۴۱
سوم	۵	۰/۷۳۹	۰/۷۴۶
چهارم	۱۰	۰/۷۵۱	۰/۷۲۷
کل آزمون 4 IBT-A	۴۰	۰/۷۵۹	۰/۷۶۲

۲- پرسشنامه پرخاشگری باس^۱: این پرسشنامه ۲۹ سؤالی چهار جنبه از پرخاشگری شامل: پرخاشگری فیزیکی^۲، پرخاشگری کلامی^۳، خشم^۴ و خصومت^۵ را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه پرخاشگری پالایش شده سیاهمه^۶ خصومت^۷ است که از سی سال قبل آرنولد اچ، باس و مارک پری^۷ تهیه کردند و کاربرد وسیعی داشته است. پرسشنامه پرخاشگری باس از یک منبع ۵۲ سؤالی استخراج شده که بسیاری از آنها از سیاهمه^۶ خصومت با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۸ و تحلیل عاملی^۹ تأییدی برگزیده شده‌اند. این پرسشنامه با نمره کل سوالات، میزان پرخاشگری کلی را می‌سنجد و نمرات خرده‌مقیاس‌های آن نمودهای گوناگون پرخاشگری را نشان می‌دهد.

پرسشنامه پرخاشگری باس از همسانی درونی بسیار بالایی برخوردار است. ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری 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. پرسشنامه پرخاشگری باس یک ابزار با ثبات با پایایی بازآزمایی خوبی است؛ همبستگی بازآزمایی بعد از یک دوره ۹ هفته‌ای برابر ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ برای کل نمرات پرسشنامه بوده است. نتایج اجرای مقدماتی روی دانش آموزان مهاجر و غیرمهاجر سال اول متوسطه در شهر بجنورد نشان داد که ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری 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. نمرات پرسشنامه پرخاشگری باس همبستگی معتبری با یکدیگر داشتند. در عین حال وقتی واریانس همبستگی‌های مربوط به خرده‌مقیاس خشم کنار گذاشته شد، سایر همبستگی‌ها معنادار نبود؛ تأیید روایی نظری پرسشنامه پرخاشگری باس به این صورت است که ارتباط بین خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی و خصومت به همبستگی آنها با خشم بستگی دارد. نمرات از روایی همزمان خوبی بدون ارتباط با معنا بین پرخاشگری

1 – Buss Aggression Questionnaire (BAQ)

3 – Verbal Aggression (VA)

5 – Hostility (H)

7 – Arnold H. Buss & Mark Perry

9 – Confirmatory factor analysis

2 – Physical Aggression (PA)

4 – Anger (A)

6 – Hostility Inventory (HI)

8 – Principle components factor analysis

فیزیکی و پرخاشگری کلامی و تهییج‌پذیری، ولی همبستگی قوی بین تهییج‌پذیری و خرده‌مقیاس‌های خشم و خصومت برخوردار است. نمرات هر چهار خرده‌مقیاس با تکانشگری، رقابت و قاطعیت همبستگی دارد؛ گرچه همبستگی بین قاطعیت و خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی و خصومت ضعیف‌تر بود. گواه روایی سازه‌ای، همبستگی پرسشنامه پرخاشگری باس با مشاهده پرخاشگری، جامعه‌پذیری و کمرویی توسط همسالان و هم‌ردیفان است. لازم به ذکر است که برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از معدل نمرات سالانه آنها استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

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 آزمون‌های باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A)، پرخاشگری (BAQ) و عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

جدول ۲- تعداد، میانگین، واریانس و انحراف معیار مربوط به متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	آزمون باورهای غیر منطقی (4 IBT-A)						آزمون‌ها
	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	کل	پرسشنامه پرخاشگری باس (BAQ)	
تعداد	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	۲۴۰	عملکرد تحصیلی
میانگین	۴۱/۴۶	۳۲/۶۱	۱۳/۲۴	۲۶/۱۹	۱۱۳/۵	۷۸/۶۴	
واریانس	۵۷/۷۶	۲۸/۹۴	۸/۶۴	۳۰/۲۵	۲۲۳/۲۰	۲۰۲/۴۹	
انحراف معیار	۷/۶۰	۵/۳۸	۲/۹۴	۵/۵	۱۴/۹۴	۱۴/۲۳	

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، میانگین کل نمرات آزمودنی‌ها در چهار عامل آزمون باورهای غیرمنطقی، پرسشنامهٔ پرخاشگری باس (BAQ) و عملکرد تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۳/۵، ۷۸/۶۴ و ۱۲/۸۶ است. همچنین سایر متغیرها از قبیل واریانس، انحراف معیار و تعداد آزمودنی‌ها در چهار عامل آزمون باورهای غیرمنطقی، پرسشنامهٔ پرخاشگری باس (BAQ) و عملکرد تحصیلی در این جدول مشاهده می‌شود.

ب: یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها

بر اساس نتایج به‌دست 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 فرضیهٔ اول مورد تأیید قرار می‌گیرد. میزان رابطهٔ همبستگی بین باورهای غیرمنطقی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۶۱- بود که این ضریب در سطح $p < ۰/۰۰۳$ معنادار بود. ضریب همبستگی بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (۰/۵۲-) نیز معنادار بود ($p < ۰/۰۰۵$). بر اساس نتایج حاصل از ضرایب همبستگی ساده، فرضیه‌های اول، دوم و سوم این مطالعه تأیید شد. ماتریس همبستگی مربوط به فرضیه‌های اول تا سوم به صورت ضرایب همبستگی ساده بین باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A)، پرخاشگری (BAQ) و عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- ضرایب همبستگی ساده بین باورهای غیرمنطقی

متغیرها	پرخاشگری (BAQ)	عملکرد تحصیلی
باورهای غیرمنطقی اهواز (4 IBT-A)	$r = ۰/۷۴^{**}$ $p < ۰/۰۰۱$ $n = ۲۴۰$	$r = -۰/۶۱^{**}$ $p < ۰/۰۰۳$ $n = ۲۴۰$
پرخاشگری (BAQ)	۱	$r = -۰/۵۲^*$ $p < ۰/۰۰۵$ $n = ۲۴۰$

همبستگی در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ (یک سویه) معنادار است.

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

جدول ۴- نتایج تحلیل رگرسیون به منظور تعیین نقش متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون	۹۶۵/۲۶۱	۲	۴۸۲/۶۳۱	۶۹/۲۴	<۰/۰۰۱
باقی مانده	۱۶۵۱/۹۴۱	۲۳۷	۶/۹۷۰		

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون (جدول ۴) 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 فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید شد. برای تعیین نقش هر یک از متغیرهای پیش‌بین از ضرایب رگرسیون معیار (B) و غیر معیار (B) به شرح جدول ۵ استفاده شد.

جدول ۵- نتایج بررسی ضرایب رگرسیون برای تعیین نقش متغیرهای پیش‌بین در متغیر ملاک

متغیرهای پیش‌بین	β	B	t
باورهای غیرمنطقی	۰/۱۴	۶/۲۳	۴/۹۲**
پرخاشگری	۰/۱۱	-۵/۲	۳/۱۹**

** P < ۰/۰۰۱

نتایج ضریب رگرسیون معیار (جدول ۵) 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 غیره است که فقط 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 دوره متوسطه در شهر تبریز بود. بدین منظور چهار فرضیه پژوهش با استفاده از آزمونهای آماری مناسب بررسی شدند که نتایج آنها در جدولهای ۳، ۴ و ۵ به طور مشروح بیان شده است. همچنانکه از جدول ۳ برمی‌آید فرضیه اول پژوهش حاضر مبنی بر اینکه بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر رابطه مثبت وجود دارد، تأیید شد. این یافته به این معناست که هرچه میزان باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان پسر بالا باشد، میزان پرخاشگری آنها نیز بالا خواهد بود. این یافته در درجه اول تأییدی بر نظریه عقلانی-عاطفی-رفتاری الیس (۱۹۷۰) است، چرا که وی معتقد است باورها و افکار فرد بر رفتار وی تأثیر می‌گذارند و این نوع باورهای فرد است که تعیین‌کننده رفتارهای او است نه حادثه فعال‌کننده یا همان اتفاقی که رخ داده است. از این دیدگاه پرخاشگری رفتاری است که پیامد باورهای غیرمنطقی فرد است و هر چه میزان باورهای غیرمنطقی فرد بالا باشد، میزان پرخاشگری وی نیز بیشتر خواهد بود. این یافته همچنین تأییدی بر نظریه انتقال برانگیختگی است که تعامل هیجان و شناخت را در شکل‌گیری رفتار پرخاشگرانه مورد توجه قرار می‌دهد. بر اساس این نظریه 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 به عنوان شناخت عمل کرده و پرخاشگری، که حاصل چنین شناختی است تعامل هیجان- پرخاشگری را ایجاد کند.

این یافته یعنی وجود رابطه مثبت معنادار بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری با پژوهش‌های قبلی (گاست و برین، ۱۹۹۳؛ هارت، تورنر، هیتز، کاردوزو و پاراز، ۲۰۰۲ و عزتی‌راد، ۱۳۷۸) همسو می‌باشد. در تبیین احتمالی تأیید این فرضیه شاید یکی از بهترین تبیین‌ها، نظریه عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس (۱۹۶۹) باشد. چرا که وی معتقد است که وقتی حادثه فعال‌کننده‌ای رخ می‌دهد (A)، رفتاری که از فرد سر می‌زند به‌طور مستقیم از این حادثه فعال‌کننده ناشی نمی‌گردد، بلکه بین حادثه فعال‌کننده 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 حادثه فعال‌کننده‌ای برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد، دانش‌آموزانی که میزان باورهای غیرمنطقی آنها بیشتر است تحت تأثیر نظام باورهای غیرمنطقی خود دست به رفتار پرخاشگرانه زده، در حالی که رفتار پرخاشگرانه بیشتر حاصل فرایند باورها و تفکرات غیرمنطقی خود آنهاست تا حادثه فعال‌کننده. همچنین به نظر می‌رسد، پرخاشگری در افراد پرخاشگر مانند دانش‌آموزان پرخاشگری که میزان بالای پرخاشگری را در پرسشنامه خودگزارشی پژوهش حاضر گزارش کرده‌اند، به صورت یک باور و ایده 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 در می‌آورد. حال آنکه، عکس این قضیه نیز صادق است و باورهای غیرمنطقی نیز می‌توانند در طول زمان، رفتارهای غیرمنطقی مانند پرخاشگری را نیز به دنبال داشته باشند.

دومین فرضیه پژوهش حاضر مبنی بر اینکه بین باورهای غیرمنطقی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه منفی وجود دارد، طبق یافته‌های مندرج در جدول ۳ تأیید شده است. این یافته به این معنی است که هر چه میزان باورهای غیرمنطقی فرد بالا باشد، عملکرد تحصیلی وی پایین خواهد بود و چنین دانش‌آموزی از معدل درسی پایینی برخوردار خواهد بود. این یافته نظریه الیس (۱۹۶۹) را تأیید می‌کند که می‌گوید

رفتارهای فرد مانند عملکرد تحصیلی وی که از روی معدل نمرات دانش‌آموز قابل سنجش و اندازه‌گیری است، محصول باورها و ایده‌های فرد در مورد خود مانند خودپنداره تحصیلی، مدرسه و غیره است. اینکه دانش‌آموز در مورد خود چه فکری می‌کند و نسبت به درس، مدرسه و آموزشگاه چه نوع نگرشی دارد (B)، بر رفتار وی یعنی درس خواندن و نخواندن (C) تأثیر می‌گذارد. این یافته با یافته پژوهش‌های قبلی (بریجز و رویگ، ۱۹۹۷؛ گاست و برین، ۱۹۹۳؛ سالیوان، ۲۰۰۲ و احیایی، ۱۳۷۶) همسو می‌باشد.

در تبیین احتمالی وجود رابطه منفی معنادار بین باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنها به نظر می‌رسد، دانش‌آموزانی که باورهای غیرمنطقی بالایی دارند از عملکرد تحصیلی خوب برخوردار نیستند که نتایج تحقیقات مختلف قبلی مبنی بر وجود رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی این مطلب را تأیید می‌کند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزی که خود را ضعیف و کم توان فرض می‌کند، این باور (B) و اندیشه وی بر رفتار تحصیلی او تأثیر خواهد گذاشت و به تبع آن چنین دانش‌آموزی از عملکرد تحصیلی پایینی برخوردار خواهد بود. همچنین تفکرات کلیشه‌ای و غلط رایج که بین بعضی از دانش‌آموزان در مورد آینده مبهم و بلا تکلیفی پس از تحصیل مطرح می‌گردد، می‌تواند دلیلی بر نوع باور 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 فرضیه پژوهش حاضر مبنی بر اینکه بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه منفی وجود دارد نیز تأیید شد. احتمال دارد دانش‌آموزان دارای نمرات پرخاشگری بالا از عملکرد تحصیلی پایینی برخوردار باشند و در مدرسه به عنوان دانش‌آموزان ضعیف محسوب گردند. چرا که بر اساس یافته پژوهش حاضر، بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه منفی معنادار وجود دارد (جدول ۳). این یافته با پژوهش‌های بارات؛ ستانفور؛ دودی؛ لیمن و کنت، (۱۹۹۹) و هادلی (۲۰۰۲) و محمدخانی و ابراهیم‌زاده (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. در تبیین احتمالی وجود رابطه منفی معنادار بین پرخاشگری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنها به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان پرخاشگر معمولاً از نمرات انضباط پایینی برخوردارند و چنین

دانش‌آموزانی هم در انضباط و هم در سایر مقوله‌های مربوط به مدرسه و درس مشکلات متعددی دارند. وقتی دانش‌آموزی بنا به هر دلیلی پرخاشگری 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 وی را از شرکت در کلاس درس بعدی و یا حتی چندین جلسه مناسب با موضوع پرخاشگری که معمولاً به دعوا و مرافعه دانش‌آموزان با یکدیگر نیز منجر می‌شود، محروم می‌کند. محرومیت از کلاس درس و حضور نیافتن به موقع در سر درس معلم، ضربه بزرگی به دانش‌آموز و به تبع آن آموزش و پرورش وارد می‌کند و این موضوع یعنی محرومیت‌های مکرر دانش‌آموز از کلاس درس، ممکن است به‌عنوان عامل مؤثری بر ایجاد پرخاشگری‌های بعدی چنین دانش‌آموزانی باشد، چرا که خود را متفاوت‌تر از سایر همکلاسی‌ها مشاهده کرده و یا شاید، حتی مستقیم و یا غیرمستقیم مورد تحقیر واقع شوند. مورد تحقیر واقع شدن و یا احساس حقارت، براساس نظریه مدل شرمساری- پرخاشگری تانگنی معمولاً به خودارزیابی منفی منجر می‌شود و داشتن چنین خودباوری منفی عاملی برای بروز خشم و خصومت می‌گردد. در چنین شرایطی دانش‌آموز در یک مدار بسته باطل دور می‌زند و بر پرخاشگری وی افزوده شده و همچنین از نظر تحصیلی با افت قابل ملاحظه‌ای روبه‌رو می‌شود که رهایی از این دور باطل به این راحتی هم امکان‌پذیر نیست.

توجیه منطقی دیگر وجود رابطه منفی معنادار بین پرخاشگری و عملکرد تحصیلی، ممکن است نظریه مدل پرخاشگری- پرخاشگری باشد. براساس این نظریه پرخاشگران تمایل قوی به اعمال تلافی‌جویانه دارند و اعمالی نظیر فشار، زور و یا لگد زدن به دیگران و عصبانیت را از خود نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که پرخاشگرانه برخورد می‌کنند، معمولاً رفتار آنها مورد پسند معلم، همکلاسی‌ها و سایر عوامل اجرایی مدرسه و آموزشگاه نخواهد بود و یا شاید طرد خواهند شد. این طرد و محبوبيت‌نداشتن نیز ممکن است در احساس تنهایی و نداشتن یار و همدم چنین دانش‌آموزانی مؤثر باشد. احساس طرد و تنهایی نیز طبق نظریه شرمساری- پرخاشگری باعث پرخاشگری هر چه بیشتر چنین دانش‌آموزانی می‌شود. 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 و یا چند درس، از شرکت در کلاس درس خودداری می‌کنند و یا در صورت حضور فیزیکی در کلاس مایل به تمرکز حواس، گوش دادن و یادگیری نمی‌باشند و این امر در پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر منفی می‌گذارد.

چهارمین فرضیه پژوهش حاضر مبنی بر اینکه متغیرهای پیش‌بین (باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری) در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی (متغیر ملاک) نقش دارند، براساس یافته‌های مندرج در جدول 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 ضریب رگرسیون معیار نیز نشان داد که نقش متغیرهای باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی معنادار است (جدول ۴). معناداری این نقش نشان می‌دهد که می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با احتمال ۹۵٪ از روی میزان باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری آنها پیش‌بینی کرد. اما برای تعیین اینکه 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 با پژوهش‌های قبلی (گاست و برین، ۱۹۹۳؛ بریجز و رویگ، ۱۹۹۷؛ بارات؛ ستانفور؛ دودی؛ لیمن و کنت، ۱۹۹۹؛ سالیوان، ۲۰۰۲؛ هارت؛ تورنر؛ هیتز؛ کادوزو و پاراز، ۲۰۰۲؛ هادلی، ۲۰۰۲؛ احيایی، ۱۳۷۶؛ عزتی‌راد، ۱۳۷۸ و محمدخانی و ابراهیم زاده، ۱۳۸۵) همسو است.

این یافته که باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش معناداری دارند، نظریه‌ی ایس (۱۹۶۹) و نظریه‌ی انتقال برانگیختگی را مورد تأیید قرار می‌دهد. ایس (۱۹۶۹) در نظریه‌ی عقلانی-عاطفی خود که بعدها به نظریه‌ی عقلانی-عاطفی-رفتاری معروف گردید، معتقد است که وقوع هر پدیده و یا به عبارت دیگر حادثه‌ی فعال‌کننده (A)، به‌طور مستقیم عامل بروز رفتار انسان نیست، بلکه این نوع باورها (B) و تفکرات فرد است که ممکن است پیامدهای منطقی یا غیرمنطقی به دنبال داشته باشد. به عنوان مثال اگر فردی در مقابل حادثه‌ی فعال‌کننده‌ی باور منطقی (RB)

داشته باشد آن گاه، رفتار منطقی (RC) از خود نشان خواهد داد، ولی اگر فرد در مقابل هر پدیده‌ای، باور غیرمنطقی (IB) داشته باشد و غیرمنطقی فکر کند آن گاه، رفتار غیرمنطقی (IC) از خود نشان خواهد داد. حال به نظر می‌رسد، داشتن نوع باور و اندیشه دانش‌آموزان در مورد خود، مانند خودپنداره مثبت یا منفی، نگرش مثبت یا منفی به درس، مدرسه، معلم و غیره ممکن است در رفتارهای آموزشی از جمله نوع درس خواندن آنان نقش بسزایی داشته باشد. درس خواندن و کسب معدل بالا و یا پایین، رفتاری است که از دانش‌آموزان سر می‌زند. هر چند 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.

در توجیه نقش پرخاشگری در عملکرد تحصیلی، به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که رفتارهای پرخاشگرانه از خود نشان می‌دهند، در حقیقت پرخاشگری آنها شاید نشانه‌ای از وجود مسائل و مشکلات نامعلوم و نامشخصی است که از جای دیگر مثل خانواده و یا جامعه و 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 کمتر فراهم است و پرخاشگری نشانه‌ای برای وجود چنین مشکلاتی در زندگی آنها است.

در توجیه اینکه باورهای غیرمنطقی بیشتر از پرخاشگری در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نقش دارد به نظر می‌رسد که نظریه‌ی الیس (۱۹۶۹) مبنای نظری خوبی را برای توجیه این یافته فراهم می‌کند. زیرا حتی متغیر پرخاشگری ممکن است 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.

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

منابع

- اتکینسون، ریتا. ل. ریچارد. د. س اتکینسون و ارنست. ر هیلگارد. (۱۹۸۳)، *زمینه روان‌شناسی* (جلد اول و دوم)، ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران (۱۳۶۸)، تهران، انتشارات رشد.
- احیایی، احمد. (۱۳۷۶)، «مقایسه میزان باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزانی که دچار ناکامی شده‌اند با دانش‌آموزان عادی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- الیس، آلبرت و رابرت هارپر. (۱۹۷۵)، *زندگی عاطفانه*. ترجمه مهرداد فیروزبخت، (۱۳۷۷)، تهران، انتشارات رشد.
- بک، ارون تی. (۱۹۷۶)، *شناخت درمانی و مشکلات روانی*، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، (۱۳۶۹)، تهران، ویس.
- ثناپی، باقر. (۱۳۷۹)، *مقیاسهای سنجش خانواده و ازدواج*، تهران، مؤسسه انتشارات بعثت.
- زاهدی‌فر، شهین. بهمن نجاریان و حسین شکرکن. (۱۳۷۹)، «ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال هفتم.
- سرمد، زهره. عباس بازرگان و الهه حجازی. (۱۳۸۳)، *روشهای تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، انتشارات آگاه.
- سیف، سوسن. (۱۳۶۸)، *تئوری رشد خانواده*، تهران، انتشارات دانشگاه الزهرا.
- شفیع‌آبادی، عبدالله و غلامرضا ناصری. (۱۳۷۶)، *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*، تهران، انتشارات مرکز نشر دانشگاه.
- عبادی، غلامحسین و مختار معتمدین. (۱۳۸۴)، «بررسی ساختار عاملی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز در شهر اهواز»، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، سال هفتم.
- عزتی‌راد، مریم. (۱۳۷۸)، «بررسی باورهای هنجاری کودکان و نوجوانان شهر شیراز درباره پرخاشگری و رفتارهای پرخاشگرانه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهرا.
- فولادی، محمدعلی. (۱۳۷۱)، «بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستانهای پسرانه شهرستان اهواز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

محمدخانی، شهرام و ناهید ابراهیم‌زاده. (۱۳۸۵). «راهنمای تشخیص مشکلات روانی-اجتماعی دانش‌آموزان، ویژه 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 (بر اساس رویکرد شناختی) بر باورها و رضایت زناشویی زوجهای مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره خانواده بهزیستی اهواز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه مشاوره.

Baron, R. A. & Byrne, D. (2004). *Social Psychology: Understanding Human Interaction, (7th End)*. 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 factorial analysis of self-report acts. *Psychiatry Research*, Vol 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 Psychotherapies*, 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 Graze Hill.

Gossette, Robert L. and Brine, 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 an irrational beliefs*. Available at

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_aset=V-WA-A-WU-MsSA....

Hudley, Cynthia A. (2002). Comparing Teacher and peer Perceptions of aggression: An Ecological Approach. *Educational Psychology*, Volume 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,

Sullivan, Allice. (2002). *Succulents as Rational Decision-makers: The Question of Beliefs and Desires*. Available at [http:// sociology. ox.ac.uk/ swps / 2001 – 02 .html](http://sociology.ox.ac.uk/swps/2001-02.html).

تاریخ وصول: ۸۵/۸/۱۰

تاریخ پذیرش: ۸۷/۲/۲