

بررسی رابطه بین جو یادگیری و پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر پایه‌های دوم و سوم دبیرستان‌های شهر مشهد

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین جو یادگیری در مدرسه و میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر شهر مشهد بود. روش پژوهش، از نوع توصیفی، همبستگی و جامعه پژوهشی شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در شهر مشهد بود. نمونه پژوهشی شامل ۴۰۵ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه ناحیه ۵ و ۶ شهر مشهد بود که به صورت خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس جو یادگیری LCQ و همچنین از مقیاس پرخاشگری APRI استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون ساده، آزمون t مستقل و ANOVA یک‌راهه با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS 20 انجام گرفت. نتایج حاکی از آن است که بین جو یادگیری و پرخاشگری رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ همچنین نتایج رگرسیون ساده نشان داد که از روی نمره جو یادگیری دانش‌آموزان، نمره پرخاشگری آن‌ها را می‌توان پیش‌بینی کرد، همچنین بین میانگین نمره پرخاشگری در پایه‌های دوم و سوم و در رشته‌های مختلف (ریاضی، تجربی و انسانی) تفاوت معنادار مشاهده شد. این یافته‌ها بیانگر آن بود که ناسازگاری و پرخاشگری دانش‌آموزان تا حدودی متأثر از جو نامناسب محیط یادگیری و کلاس درس است.

یونس طاطاری*
کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه
فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

حسین کارشکی
عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی و
مرکز علوم شناختی دانشگاه فردوسی
مشهد

فروزان سادات هاشمی
کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی
دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۷/۶
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۸

*نشانی: مشهد دانشگاه فردوسی مشهد،
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،
گروه علوم تربیتی
رایانامه: tatari.yones@yahoo.com

کلیدواژه‌ها: جو یادگیری، پرخاشگری، محیط کلاس، دانش‌آموزان دختر، مقطع متوسطه.

The Study of the Relationship Between Learning Climate and Aggression in Female High School Students' in Mashhad

Abstract

The aim of study was to survey the relationship between learning climate in school, with the level of aggression in female high school students of Mashhad. It was a descriptive correlative method. The statistical population included the high-school girl students in Mashhad during the 2011- 2012 academic years. The sample was comprised of 405 high-school students in the educational districts 5 and 6 of Mashhad who were chosen through multistage cluster sampling method. In order to collect data, the LCQ Learning Climate scale and the APRI aggression scale were utilized. Data were analyzed through descriptive statistics, parsons' correlation coefficient, simple regression, t-test and one-way ANOVA. The results showed that there was a significant negative relationship between the learning environment and aggression. Also the regression analyses showed that we could predict student's aggression scale on the basis of their learning environment scale. Significant differences were noticed in the mean scores of second grade and third grade students and among the students studying in different fields (mathematics Science and Humanities). These findings indicated that students' incompatibility and aggression were somewhat affected by negative climate of the classroom and learning environment.

Younes Tatari *
Master Graduate, field of
educational Research, Ferdowsi
University of Mashhad

Hosein Kareshki
Associate Professor in Ferdowsi
university of Mashhad

Foruzan Sadat Hashemi
Master Graduate, field of
educational Research, Ferdowsi
University of Mashhad

Keywords: Learning Climate, Aggression, High School Students, Classroom.

*Corresponding Author:
tatari.yones@yahoo.com

مقدمه

اخلاقیات جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند زیر پا می‌گذارند. در اغلب موارد والدین و مدارس با آن‌ها درگیری پیدا می‌کنند و حرکات آن‌ها به حدی باعث آزار و آسیب اطرافیان می‌شود که به اخراج از مدرسه یا شکایات متعدد والدین و همکلاسی‌ها از آن‌ها منتهی می‌شود.

این گروه از دانش‌آموزان بیشتر از بقیه گروه‌ها در مدرسه مشکل‌زا هستند و از این نظر می‌توان گفت در ردیف اول قرار دارند (فرقانی، ۱۳۷۲)؛ بنابراین، اقدام‌هایی که جهت بهبود آن صورت می‌گیرد، تنها به منظور تسهیل موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نیست، بلکه دلایل انسانی ایجاب می‌کند که هر فرد بتواند در محیط کار و تحصیل خود از فضای روانی سالم، پذیرا، عقلانی و آرامش‌بخش برخوردار شود (خلخالی، ۱۳۷۹).

به همین خاطر، انجمن‌های آموزش و پرورش و سلامت روان به دنبال بررسی عوامل مرتبط باخشم و پرخاشگری نوجوانان هستند، زیرا پرخاشگری صرف نظر از آسیب‌های جسمانی، پیامدهای طولانی‌مدت مانند مشکلات با همسالان، کناره‌گیری از رفتن به مدرسه، رفتارهای ضد اجتماعی در آینده و سوءمصرف مواد را شامل می‌شود (متین، ۱۳۹۱). روان‌شناسان در مورد تعریف پرخاشگری باهم توافق ندارند. موضوع اصلی آن‌ها این است که آیا پرخاشگری را باید بر اساس پی آمده‌ای قابل مشاهده تعریف کرد، یا بر اساس اهداف کسی که پرخاشگری را از خود بروز می‌دهد (اکبری، ۱۳۸۵). روان‌شناسان اجتماعی نیز اگرچه پرخاشگری را به صورت آسیب رسانی عمدی تعریف می‌کنند، اما آن‌ها می‌دانند تعیین این که آیا عملی که باعث آسیب وارد شدن به

همه‌روزه در صفحه حوادث روزنامه‌ها شاهد بروز اعمال خشونت‌آمیز^۱، ضرب و جرح، قتل و کشتار افراد آدمی هستیم. استفاده از خشونت و پرخاشگری ممکن است ابعاد وسیع پیدا کند و به نابودی هزاران نفر از افراد آدمی منجر شود (سخاوت، ۱۳۶۹). پرخاشگری یکی از رایج‌ترین مشکلات دوره نوجوانی^۲ است که تأثیر مخربی بر شایستگی، کارآمدی و روابط بین فردی آن‌ها دارد و از شکل‌گیری سالم هویت آنان جلوگیری می‌کند (بهشتی، ۱۳۷۵). پرخاشگری دوره نوجوانی نه تنها منجر به پرخاشگری در بزرگسالی می‌شود، بلکه پیامدهای منفی دیگری نیز به دنبال دارد به طوری که نوجوانانی که پرخاشگری زیادی دارند، زمینه ابتلای به بزهکاری، اختلال سلوک، ناسازگاری در مدرسه و اعتیاد در آن‌ها زیاد است (لوچمن^۳ و دان^۴، ۱۹۹۳).

در حقیقت وضعیت سلامت بالغین متأثر از رفتارهای بهداشتی دوران کودکی و نوجوانی است. رفتارهای پرمخاطره در نوجوانی همچون مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر، خشونت و تغذیه ناسالم به صورت کوتاه یا درازمدت تأثیر دائمی در بزرگسالی خواهد داشت که تغییر این رفتارها بسیار مشکل خواهد بود (دوودل^۵ و سنتیوکی^۶، ۲۰۰۴). یکی از مشکلاتی که خانواده‌ها، مدیران و معلمان مدارس با آن روبه‌رو هستند، مشکل پرخاشگری نوجوانان است. نوجوانان پرخاشگر معمولاً قدرت مهارت و تسلط بر رفتار خود را ندارند و رسوم و

1. violence
2. adolescence
3. Lochmn
4. Don
5. Dowdell
6. Santucci

می‌شود، نظریه یادگیری اجتماعی به کشاننده‌های بیرونی مربوط به پرخاشگری بیش از کشاننده‌های درونی توجه دارد. نظریه یادگیری اجتماعی پرخاشگری مبتنی بر الگویی است که دربرگیرنده سه مؤلفه اساسی است. نخستین مؤلفه مربوط به منشأ پرخاشگری است، مخصوصاً آن الگوهای رفتار پرخاشگرانه که کسب‌شده یا توسعه می‌یابند. دومین مؤلفه، مربوط به تحریک‌کننده‌های پرخاشگری و به معرض آزمایش گذاشتن رفتار پرخاشگرانه‌ای است که فعال یا برانگیخته‌شده است. سومین مؤلفه در ارتباط با تقویت‌کننده‌های پرخاشگری است و تلاش می‌کند تا به این سؤال که چگونه رفتار پرخاشگرانه با یکبار رخ دادن ادامه پیدا می‌کند پاسخ دهد (الهیاری، ۱۳۷۶).

فرضیه ناکامی پرخاشگری^۶ در سال ۱۹۳۹ توسط گروه بیل^۷، از قبیل دلارد^۸، داب^۹، میلر^{۱۰}، مورر^{۱۱} و سیرز^{۱۲} ارائه گردید. در این نظریه هنگامی که فرد برای رسیدن به یک هدف با شکست مواجه می‌گردد، رفتار پرخاشگرانه ایجاد می‌شود. این افراد مانند فروید پرخاشگری را در حکم عامل تصفیه می‌دانستند، پیداست که فرضیه ناکامی - پرخاشگری‌ها می‌تواند واکنشی در برابر ناکامی باشد، اما عوامل دیگری نیز می‌تواند در پرخاشگر بودن یا نبودن مؤثر باشد، افزون بر آن ناکامی یا سایر تحریک‌های عاطفی همیشه موجب پرخاشگری نمی‌شود نلسون^{۱۳} و ریتا^{۱۴}، الن سی^{۱۵}، ایزرائل^{۱۶}، ۱۳۶۹. علل و عوامل پرخاشگری

دیگری شده است از روی قصد و عمل بوده یا نه کاری بسیار دشوار است (بارون^۱ و همکاران). به هرحال، در لغت‌نامه فارسی، پرخاشگری به معنای «ستیزه‌جویی» آمده است.

اتکینسون^۲ معتقد است که پرخاشگری رفتاری است که قصد آن، صدمه زدن جسمانی و زبانی به فرد دیگر و نابود کردن دارایی اوست. باندورا^۳ نیز پرخاشگری را رفتاری می‌داند که از نظر اجتماعی مخرب و صدمه زننده است. در تعریف دیگری که اتکینسون در کتاب مقدمه‌ای بر روان‌شناسی آورده است: پرخاشگری معمولاً به‌عنوان یک رفتار تعریف می‌شود که در آن قصد صدمه زدن به شخص دیگری ملحوظ می‌باشد که این رفتار می‌تواند به صورت فیزیکی یا کلامی باشد (شریعتی رودسری، ۱۳۷۳)؛ اما بهترین و جامع‌ترین تعریفی که از پرخاشگری ارائه شده، تعریف براون^۴ است. از نظر او هر عمل و رفتاری که به‌طور مستقیم در جهت هدفی و به‌منظور آزار و اذیت رساندن به دیگران که مایل نیستند مورد آزار و اذیت قرار گیرند اعمال شود پرخاشگری نامیده می‌شود (صادقی و مشکبید حقیقی، ۱۳۸۵). فروید^۵ پرخاشگری را یکی از غرایز پر قدرت مرگ می‌شمارد. به نظر وی، یادگیری نقشی در به وجود آوردن رفتار پرخاشگرانه ایفا نمی‌کند، بلکه پرخاشگری رفتاری ذاتی است که قدرتش از طریق برون‌ریزی هیجانی قابل تقلیل است.

در مقایسه با نظریه‌هایی که معتقدند پرخاشگری درونی است یا از یک کشاننده پرخاشگرانه ناشی

6. frustration- Aggression Hypothesis

7. Bill

8. Dollard

9. Doob

10. Miler

11. Mowrer

12. Sears

13. Nelson

14. Rita

15. Allen C

16. Israel

1. Baron

2. Atkinson

3. Bandura

4. Brown

5. Sigmund Freud

میان آن‌ها با معلمان و مدیران، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و بسیاری از مسائل دیگر بر تحصیل، پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارند. از واپسین سال‌های دهه ۶۰ میلادی، پژوهش‌های پرورشی از تمرکز بر پی‌آمدهای آزمودنی استاندارد شده درباره یادگیری دانش‌آموزان، به سمت فرآیند یادگیری گرایش یافت (واکر^۲، ۲۰۰۲).

پس از آن پژوهش‌های گسترده در کشورهای گوناگون انجام شد که نشان‌دهنده پیش‌بینی‌کنندگی جو روانی- اجتماعی کلاس در تعیین پی‌آمدهای عاطفی و شناختی دانش‌آموزان بود (فریزر^۳ و فیشر^۴، ۱۹۸۲). محیط کلاس که با عباراتی نظیر فضای کلاس^۵، فضای روان‌شناختی^۶، جو و یا محیط یادگیری^۷ نیز شناخته می‌شود، تأثیر زیادی در موفقیت دانش‌آموزان دارد؛ بنابراین اصل کلیدی در محیط کلاس ایجاد جو روان‌شناختی برای یادگیری بهتر است. معلمان در کلاس‌های درس به‌عنوان یک مدیر، مسئول اداره کلاس و ایجاد شرایط لازم برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان هستند (رجایی پور و کاظمی، ۱۳۸۷). جو کلاسی^۸ به آن دسته از ویژگی‌های معلم و دانش‌آموزان گفته می‌شود که احساس ایمنی و امنیت و همین‌طور حس درک و چالش را در دانش‌آموزان بالا می‌برد، در واقع جو کلاس به فضای کلاس درس، یعنی خصوصیات اجتماعی و روان‌شناختی و هیجانی آن اطلاق می‌شود. جو کلاس را تا حدود زیادی،

با مروری بر تاریخچه روان‌شناسی نوجوانان و جوانان در گذشته نشان می‌دهد که برای بررسی ناسازگاری و مشکلات نوجوانان و جوانان تنها خانواده، مدرسه، جامعه و یا گروه همسال را به‌صورت تک‌بعدی قرار می‌دادند و علت مشکل را در یک عامل جستجو می‌کردند ولی دیدگاه‌های مختلف روان‌شناسی و جامعه‌شناسی عصر جدید به‌تنهایی تعیین‌کننده رفتار افراد نمی‌باشد، بلکه عوامل متعددی در ایجاد و شکل‌گیری رفتار نقش دارند و به دنبال آن هستند که سهم هر عامل را در شکل‌دهی رفتار تعیین نمایند.

علاوه بر خانواده، آموزش و پرورش نیز نهادی اجتماعی است که می‌تواند در بالندگی فرد و تبلور شخصیت وی نقش بسیار مهمی را ایفا کند. مدرسه بدان دلیل در رشد شخصیت فرد نقشی حیاتی دارد که نخست در دورانی از تکامل فرد وارد عمل می‌شود که یادگیری به سهولت انجام می‌شود، دوم اینکه با کنترل مثبتی که مربیان کودک اعمال می‌کنند، بالندگی و رشد آنان را برای زندگی فردی و اجتماعی مفید، سرعت می‌بخشند. لذا تأثیر مدرسه در شکل‌گیری شخصیت و بروز رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه افراد بر کسی پوشیده نیست به‌خصوص در سنین نوجوانی و جوانی که دوران هویت‌یابی و استقلال‌طلبی نوجوان است.

بنابراین مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین جایگاه حضور نسل‌های آینده، باید محیطی سالم و پویا باشد (باس^۱، ۲۰۰۰). در سال‌های اخیر، تحقیقاتی انجام شده است که تأثیر برخی ابعاد غیردرسی را بر رشد جنبه‌های آموزشی و شخصیتی دانش‌آموزان تأکید کرده است. اموری همچون رابطه بین فردی دانش‌آموزان، رابطه

2. Walker
3. Frasar
4. Fisher
5. class space
6. psychological space
7. learning environment
8. classroom Climate

1. Buss

حمایت کردن از تلاش‌های یادگیری آنان و دادن این امکان به آن‌ها که بدون ترس از اینکه در صورت اشتباه مورد ملامت قرار گیرند ایجاد کنند.

سانتروک^۵ (۱۹۹۷) عقیده دارد عامل بسیار مهمی که تأثیر زندگی خانوادگی و محیط مدرسه را مشخص می‌کند، فضای عاطفی- روانی موجود در این دو محیط و تقویت مداوم رفتارها از طرف خانواده است و مدرسه حساس‌ترین سال‌های زندگی فرد یعنی، دوران نوجوانی و جوانی است. همان‌طور که گینوت^۶ معتقد است که معلمان در کلاس درس باید انگیزه یادگیری ایجاد کنند، عزت‌نفس را تقویت کنند، اعتمادبه‌نفس به وجود آورند، یأس را کم کنند، خشم و پرخاشگری را فروشانند و موقعیت‌هایی را ایجاد کنند تا دانش‌آموزان استقلال را تجربه کنند. شکی نیست که وجود روابط سالم در مدرسه بین معلم و شاگرد، علاوه بر آنکه موجب دلگرمی و علاقه‌مندی دانش‌آموز به محیط مدرسه و کلاس می‌شود، از سویی امنیت و سلامت روانی دانش‌آموز را در پی داشته، الگو و زمینه‌ساز رفتارهای صحیح بین افراد بوده، آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم را در نحوه ارتباط با دیگران به کودک عرضه می‌دارد. رفتارهایی از قبیل پرخاشگری معلمین، در کلاس درس باعث افزایش فشار روانی در کودک و نوجوان گردیده و ممکن است او را به عکس‌العمل مشابهی وادار نماید.

نوجوانان در این‌گونه موارد از تحریک‌پذیری بیشتری برخوردار می‌باشند و احتمال بروز عکس‌العمل‌های تندتری از آنان می‌رود. خلاصه آنکه معلمین عصبی و

تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان تعیین می‌کنند (پینتریچ^۱ و شانک^۲، ۱۹۹۶).

جو یادگیری یک مفهوم کلی برای توصیف، توضیح و تبیین کیفیت پایدار در کلاس درس است که زمینه و بستر یادگیری را فراهم می‌سازد، می‌توان گفت جو یادگیری شخصیت کلاس درس است که تحت تأثیر تعاملات معلم و شاگرد و چگونگی انجام وظایف در کلاس درس قرار دارد (آفاحسینی و عباسی بروجنی، ۱۳۸۶). آندرسون^۳ (۱۳۸۰) معتقد است محیط روانی کلاس همان جو یادگیری است که به صورت بالقوه بر فرآیند یاددهی- یادگیری تأثیر دارد؛ بنابراین بی‌تردید مدیران و معلمان بیش از هر عامل دیگر در به وجود آوردن جو سالم و مناسب در محیط مدرسه و کلاس درس مؤثرند و رشد همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان وابسته به جو سازمانی مدرسه است. با توجه به اینکه هدف عمده فرآیند آموزش و پرورش در ابعاد اخلاقی، اجتماعی و روانی است، برای بهبود این فرآیند، باید جو کلاس‌ها شایسته و بایسته باشد (رشیدی، ۱۳۸۸).

جو مثبت و شایسته جوی است که دانش‌آموزان با این اعتقاد کار می‌کنند که معلم اصالتاً هم به یادگیری آنان و هم به خود آن‌ها به‌عنوان انسان توجه دارد. آنان از این اطمینان خاطر برخوردارند که هیچ‌گونه تهدیدی برای امنیت عاطفی و حرمت نفس آن‌ها وجود ندارد. به گفته بروفی^۴ (۱۹۸۶)، معلمان می‌توانند جو مثبت را با تشویق شاگردان، شکیبایی،

1. Pintrich
2. Schunk
3. Anderson
4. Brofy

خشونت در مدارس ارائه داده‌اند تأکید دارند که برنامه‌های پیشگیری از خشونت و پرخاشگری باید بخشی از برنامه‌های آموزشی در مدارس باشد و کلیه شهروندان باید در زمینه پیشگیری از پرخاشگری به همان اندازه که در مورد بیماری‌های قلبی، سرطان و سایر بیماری‌ها راهنمایی می‌شوند آموزش ببینند (بازرگان، صادقی و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۲). لوکاس^۴ و مورفی^۵ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای که بر روی ۴۸۸ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۴ سال انجام دادند، چهار جنبه از جو کلاس شامل؛ اصطکاک و کشمکش بین دانش‌آموزان، انسجام و اتحاد بین آنان، رقابت بین اعضای کلاس و رضایت از کلاس را مورد پژوهش قرار دادند. در این پژوهش مشخص شد که اصطکاک بین دانش‌آموزان، عمده‌ترین پیش‌بینی‌کننده اختلالات سلوکی و نشانگان افسردگی دانش‌آموزان است.

درحالی‌که انسجام و اتحاد بهترین پیش‌بینی‌کننده بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان است. این دو پژوهشگر توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا در بین دانش‌آموزان، حمایتگر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کند. بازرگان و همکاران (۱۳۸۲) فراوانی و علل پدیده پرخاشگری و خشونت کلامی در ۴۹۸ دانش‌آموز دختر و پسر مدارس راهنمایی شهر تهران و واکنش مسئولین مدرسه در مقابل این پدیده را مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که خشونت کلامی از سوی دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و از سوی معلمان و سایر مسئولین مدرسه نسبت به آن‌ها از فراوانی بالا و قابل توجهی برخوردار است. میزان خشونت در مدارس پسرانه به مراتب بیش از مدارس

کج خلق و تندخو، این‌گونه حالات را به دانش‌آموزان القا می‌نمایند و زمینه‌سازان خوبی برای پیدایش و رشد رفتارهای پرخاشگرانه در دانش‌آموزان هستند. از سویی چنانچه تکالیف بیش‌ازحد و تحمیل وظایف بیش از طاقت باشد، روح اعتراض و پرخاشگری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. مطالعه تجربی هوستون^۱ و کارپنتر^۲ (۱۹۸۵) نشان داد که دانش‌آموزان در کلاس‌ها و فعالیت‌هایی که به صورت جدی سازمان یافته هستند، در انجام تکالیف و یادگیری خوب دقت می‌کنند، در انجام تکالیف و یادگیری خوب دقت می‌کنند، به راهنمایی‌های معلم توجه دارند و از قواعد و راه و روش کلاس پیروی می‌کنند در ضمن، دانش‌آموزان مدت زیادی را صرف کنش متقابل با معلم می‌کنند و کمتر با همسالان در ارتباط هستند، برعکس اگر انضباط و سازماندهی کلاس در سطح پایین باشد کنش متقابل با معلم کلاس کمتر و با همسالان بیشتر شده و پرخاشگری تقویت می‌شود (رجبی، چهاردولی و عطاری، ۱۳۸۷).

کلپکپرا^۳ و همکاران کلاس‌های پایه‌های هشتم را باهم مقایسه کردند و دریافتند که جو کلاسی ضعیف با فراوانی رفتارهای پرخاشگرانه ارتباط دارند. این مطالعه مقطعی بود و تأثیرها می‌توانند دوطرفه باشند، هرچند جو کلاس می‌تواند در مشکلات کودکان نقش علی داشته باشد با این حال شماری از آزمایش‌های مداخله‌ای نشان داده‌اند که رفتارهای پرخاشگرانه افراد، ممکن است به علت اقدام‌های انجام‌شده در سطح کلاس کاهش پیدا کند، از سویی بیشتر پژوهشگرانی که طرح‌های عمده در زمینه مقابله با

1. Houston
2. Carpenter
3. Klpkpra

4. Lucas
5. Murphy

دختران. کم‌توجه‌ای به پرخاشگری دختران، ضرورت تحقیقات بیشتر در این حیطه را موجب می‌شود (عارفی و رضویه، ۱۳۸۲).

بنابراین با توجه به اینکه پرخاشگری و رفتار منفی گرایانه موجب می‌شود که نوجوانان دائماً در حالت تدافعی قرار گیرند که این امر به‌نوبه خود مانع رشد و شکوفایی ظرفیت‌ها، توانائی‌ها و همچنین حسن تفاهم اجتماعی شده و مانع جریان اجتماعی شدن نوجوانان می‌گردد و به تعبیری می‌توان گفت که سعادت فردی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از سویی دیگر تحقیقات پیشین نقش جو یادگیری را در پرخاشگری دختران مورد کم توجهی قرار داده‌اند بنابراین پژوهش حاضر باهدف بررسی تأثیر جو یادگیری در پرخاشگری دختران انجام شده است.

روش

پژوهش حاضر از حیث روش، توصیفی و از نوع همبستگی است. روش همبستگی برای برآورد قدرت پیش‌بینی و یا بررسی روابط بین متغیرها به کار می‌رود. جامعه آماری این پژوهش، شامل دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر مشهد در پایه تحصیلی دوم و سوم در رشته‌های تحصیلی علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی است که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. از جامعه آماری موردنظر نمونه پژوهشی با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۸۵ نفر به دست آمد و برای جلوگیری از افت آزمودنی ۲۰ نفر دیگر اضافه گردید و در مجموع ۴۰۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. فرایند نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از بین نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش شهر مشهد به تصادف، دو ناحیه انتخاب گردید و سپس از

دخترانه است و پسران بیش از دختران خشم خود را با خشونت کلامی و بدنی نشان می‌دهند.

دانش‌آموزان مهم‌ترین عوامل پدیده آورنده خشونت کلامی در مدرسه را ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، افت تحصیلی، ناتوانی درسی و حجم زیاد کتب درسی می‌دانند. آن‌ها ویژگی‌های فردی معلمان، شلوغ بودن و جو نامناسب کلاس را موجب خشونت معلمان به دانش‌آموزان ذکر کردند. پسران حقوق و درآمد کم معلم را از جمله عوامل مؤثر در خشونت کلامی دانستند. دانش‌آموزان، مواخذه هر دو طرف دعوا، احضار اولیای مدرسه و کم کردن نمره انضباط را به‌عنوان واکنش‌های مسئولین مدرسه در برابر خشونت کلامی دانش‌آموزان نام بردند. به اعتقاد آن‌ها مسئولین مدرسه معمولاً به شکایاتشان در مقابل خشونت کلامی معلمان اعتنایی نمی‌کنند یا به هر دو حال حق را به معلم می‌دهند.

در نتیجه انجام تحقیقات، پیشرفت بسیاری در فهم رفتار پرخاشگرانه کودکان و نوجوانان انجام شده است، اما محدودیت عمده این تحقیقات بی‌توجهی به اختلافات جنسیتی در ابراز پرخاشگری است (روبینز^۱، ۱۹۸۶). در مطالعات پیشین تأیید شده است که سطح پرخاشگری پسران به‌طور معناداری بالاتر از دختران است و این تفاوت در سراسر دوران زندگی ثابت باقی می‌ماند (پارک^۲ و اسلابی^۳، ۱۹۸۳). تعجب‌آور است که این تحقیقات، پرخاشگری کمتری را در تعاملات دختران گزارش داده‌اند. شاید توضیح این باشد که اشکال پرخاشگری مورد مطالعه در تحقیقات پیشین بیشتر در میان پسران معمول و رایج بوده است تا

1. Robins
2. Park
3. Slaby

پرسشنامه سؤالات مربوط به هر مؤلفه به همراه آلفای همسانی درونی و یک نمونه از سؤالات به شرح زیر می‌باشد:

۱- قلدری کلامی: سؤالات ۱-۳-۵-۷-۱۰-۱۴، $(\alpha=0/89)$ ، با گفتن سخنان نامربوط به همکلاسی‌هایم آن‌ها را مسخره نمودم. ۲- قلدری اجتماعی: سؤالات ۴-۸-۱۱-۱۳-۱۷-۱۸، $(\alpha=0/82)$ ، دوستان خود را علیه یکی از دانش‌آموزان تحریک نمودم. ۳- قلدری فیزیکی: سؤالات ۲-۶-۹-۱۲-۱۵-۱۶، $(\alpha=0/85)$ ، به این دلیل که از یکی از دانش‌آموزان خوشم نمی‌آمد با او وارد درگیری فیزیکی شدم. ۴- قربانی شدن کلامی: سؤالات ۱۹-۲۲-۲۵-۲۹-۳۱-۳۶، $(\alpha=0/92)$ ، به وسیله یکسری از دانش‌آموزان که حرف‌های نامربوط به من زده‌اند، مسخره شده‌ام. ۵- قربانی شدن اجتماعی: سؤالات ۲۱-۲۴-۲۷-۳۰-۳۲-۳۵، $(\alpha=0/87)$ ، به خاطر اینکه بعضی از دانش‌آموزان از من خوششان نمی‌آمد کسی با من دوست نشده است. ۶- قربانی شدن فیزیکی: سؤالات ۲۰-۲۳-۲۶-۲۸-۳۳-۳۴، $(\alpha=0/89)$ ، به اصابت ضربه یا صدمه فیزیکی تهدید شده‌ام (پارادا، ۲۰۰۰).

فینگر^۳ و همکاران (۲۰۰۸)، به اعتباریابی این پرسشنامه در دانش‌آموزان ابتدایی پرداختند که برای این کار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های تحلیل عاملی حاکی از برازش این مدل (شش مؤلفه) از مؤلفه‌ها برای دانش‌آموزان ابتدایی بوده است. بار دیگر مارش^۴ و همکاران (۲۰۱۱) به اعتباریابی این پرسشنامه در سه زمان (قبل از شروع سال تحصیلی، پایان ترم دوم، پایان ترم چهارم) پرداختند که نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی و

بین مدارس موجود در هر منطقه، سه دبیرستان دخترانه انتخاب شد. در مرحله بعد، از هر مدرسه از بین پایه‌های دوم و سوم در رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی، ۳ کلاس به‌عنوان نمونه در پژوهش به‌تصادف انتخاب‌شده و پرسشنامه‌ها توسط آن‌ها تکمیل شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

ابزار سنجش متغیرها در این پژوهش شامل مقیاس جو یادگیری LCQ و مقیاس پرخاشگری APRI است که در ادامه هر کدام جداگانه توصیف می‌گردند.

پرسشنامه سنجش روابط نوجوانان همسال^۱؛ که به اختصار پرسشنامه APRI نامیده می‌شود. این ابزار برای اولین بار توسط پارادا^۲ ساخت و اعتباریابی شده که شامل مقیاس چندبعدی از رفتار خاص قلدری یا قربانی شدن رشد یافته در گروه نوجوانان همسال می‌باشد (پارادا، ۲۰۰۰). نسخه اصلی این پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال می‌باشد که از دو مؤلفه اصلی یعنی قلدری و قربانی شدن که هر یک از این مؤلفه‌های اصلی، خود شامل سه زیر مؤلفه‌ی کلامی، اجتماعی و فیزیکی تشکیل شده است، درواقع این پرسشنامه دارای ۶ مؤلفه به نام‌های قلدری کلامی، قلدری اجتماعی، قلدری فیزیکی، قربانی شدن کلامی، قربانی شدن اجتماعی و قربانی شدن فیزیکی می‌باشد. نمره گذاری این پرسشنامه به این گونه می‌باشد که دانش‌آموزان رفتار خودشان را در طی یک سال گذشته در یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از هرگز تا هر روز (۱= هرگز، ۲= گاهی اوقات، ۳= یک یا دو بار در ماه، ۴= یک بار در هفته، ۵= چندین بار در هفته، ۶= هر روز) پرسشنامه را کامل می‌کنند. در نسخه اصلی این

3. Finger
4. March

1. adolescent peer relations instruments
2. Parada

دسی^۳ (۱۹۹۶) اعتباریابی شده است، این پرسشنامه از پرسشنامه شرایط مراقبت بهداشتی ویلیامز، گرو^۴، فریدمن^۵، ریان^۶ و دسی (۱۹۹۶) اقتباس شده است. این پرسشنامه شامل ۱۵ گویه است که دانش‌آموزان در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف در مورد میزان حمایت معلمانشان از استقلال آن‌ها پاسخ می‌دهند (مثلاً: معلم به این موضوع که من تمایل دارم کارها را چگونه انجام دهم توجه دارد). یک عامل اساسی در پرسشنامه جو یادگیری همسانی درونی آن است (ویلیامز و دسی، ۱۹۹۶). در پژوهش بلک^۷ و دسی (۲۰۰۰) آلفای کرونباخ در دو زمان مختلف ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آمده است. در این پژوهش به منظور احراز روایی و پایایی مقیاس جو یادگیری از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد. در تحلیل عاملی تأییدی هدف پژوهشگر تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای است. درباره تعداد عامل‌ها به‌طور آشکار فرضیه‌ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی موردنظر در فرضیه با ساختار کوواریانس متغیرهای اندازه‌گیری شده مورد آزمون قرار می‌گیرد (فرزاد، کدیور شگری و دانشپور ۱۳۸۶). نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ابزار موردنظر دارای روایی سازه مطلوبی است و همچنین آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمده که پایایی پرسشنامه پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

یافته‌ها

برای بررسی رابطه جو یادگیری و پرخاشگری دانش‌آموزان در مدرسه، توانایی پیش‌بینی نمره پرخاشگری

اکتشافی، تأیید مدل پارادا در سال ۲۰۰۰ می‌باشد و آلفای همسانی درونی (در سه زمان) به دست آمده برای مؤلفه‌ها نیز این گونه به دست آمده است: قلدری کلامی (۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۹۲)، قلدری اجتماعی (۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۹۰)، قلدری فیزیکی (۰/۸۵، ۰/۸۷، ۰/۹۰)، قربانی شدن کلامی (۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۳)، قربانی شدن اجتماعی (۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۹۲)، قربانی شدن فیزیکی (۰/۸۹، ۰/۸۹، ۰/۹۲).

رواسازی پرسشنامه APRI در ایران، برای اولین بار توسط کارشکی و همکاران (۱۳۹۲) صورت گرفت. نتایج پژوهش کارشکی و همکاران، برای احراز روایی از روایی سازه و برای پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده بود که نتایج به دست آمده از این پژوهش پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی با در نظر گرفتن ۳ عامل ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه APRI با ۳۶ گویه ۰/۹۴ به دست آمد، همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده آزمون‌های قلدری و قربانی شدن به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۲ به دست آمد (هاشمی، کارشکی و طاطاری، ۱۳۹۳). نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که ابزار ترجمه‌شده از دو عامل پرخاشگری انفعالی (قلدری) (۱۸ سؤال) و پرخاشگری منفعلی (قربانی شدن) (۱۸ سؤال) تشکیل شده است که این دو عامل ۴۴/۸۳ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند که این مقدار از نظر روان‌سنجی مطلوب به دست آمده است.

پرسشنامه جو یادگیری^۱؛ که به اختصار LCQ نامیده می‌شود که برای اولین بار توسط ویلیامز^۲ و

3. Deci
4. Grow
5. Freedman
6. Ryan
7. Black

1. learning climate questionnaire
2. Williams

از روی نمره جو یادگیری آن‌ها و نیز بررسی تفاوت آزمودنی‌های رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی و پایه دوم با سوم، از جهت پرخاشگری آن‌ها، داده‌های به دست آمده مورد تحلیل قرار گرفتند. میانگین و

انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای جو یادگیری به ترتیب ۵۸/۳۹ و ۱۶/۸۰ و برای پرخاشگری ۲۲/۸۴ و ۲۷/۸۲ به دست آمده است (جدول ۱).

جدول ۱. ضریب همبستگی پیرسون بین دو متغیر و مؤلفه‌ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. جو یادگیری	۵۸/۳۹	۱۶/۸۰	۱	-	-	-
۲. پرخاشگری	۲۲/۸۴	۲۷/۸۲	*-۰/۱۰	۱	-	-
۳. عامل قلدری	۱۰/۶۸	۱۵/۴۸	**۰/۱۳	**۰/۸۶	۱	-
۴. عامل قربانی شدن	۱۲/۱۶	۱۶/۶۶	-۰/۰۴۳	**۰/۸۸	**۰/۵۰	۱

(P) و (**۰/۰۱) *P < ۰/۰۵ <

۰/۰۱ درصد تغییرات پرخاشگری دانش‌آموزان از طریق جو یادگیری آنان قابل تبیین است که مقدار بسیار پایینی است و برای اینکه ببینیم این مقدار به لحاظ آماری معنادار است از تحلیل واریانس رگرسیون استفاده کردیم نتایج نشان داد که جو یادگیری می‌تواند به طرز معناداری پرخاشگری را پیش‌بینی کند ($F = ۴/۱۰$, $p = ۰/۰۴۳$, $R^2 = ۰/۰۱$).

اما در ادامه برای اینکه ببینیم متغیر پیش‌بین چه میزان در پیش‌بینی سهمیم هست از جدول ضریب رگرسیون استفاده کردیم که نتایج نشان داد که متغیر پیش‌بین (جو یادگیری) به‌طور معکوس قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک (پرخاشگری) می‌باشند و این به این معنا می‌باشد که هرچه میزان نمره جو یادگیری بیشتر باشد، نمره پرخاشگری کمتر می‌شود و بالعکس.

برای اینکه بدانیم بین میانگین نمره پرخاشگری دانش‌آموزان بر اساس پایه تحصیلی تفاوت معنادار است نمره پرخاشگری را برای دو گروه پایه دوم و سوم محاسبه کردیم که در گروه پایه دوم میانگین

برای اینکه ببینیم بین جو یادگیری دانش‌آموزان دختر دبیرستانی و پرخاشگری آنان و ابعاد آن رابطه وجود دارد از ضریب همبستگی پیرسون استفاده کردیم مطابق نتایج به دست آمده در جدول بالا همبستگی بین نمره کل جو یادگیری و پرخاشگری برابر است با ۰/۱۰- که این عدد نشانگر رابطه عکس بین این دو متغیر می‌باشد و به لحاظ آماری این رابطه به دلیل تعداد نمونه آماری زیاد معنادار به دست آمد. همبستگی بین مؤلفه‌های پرخاشگری با جو یادگیری منفی به دست آمده‌اند اما به لحاظ آماری عامل قلدری با جو یادگیری دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد و عامل قربانی شدن رابطه معناداری با جو یادگیری ندارد. در ادامه رابطه مؤلفه‌های پرخاشگری با یکدیگر و نمره کل پرخاشگری بررسی شد که بین تمامی مؤلفه‌ها با یکدیگر و با نمره کل رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد که به لحاظ آماری نیز معنادار می‌باشند.

برای اینکه ببینیم آیا جو یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند پرخاشگری آنان را پیش‌بینی کند از رگرسیون ساده استفاده کردیم. نتایج نشان می‌دهد

۱۸/۱۸ و انحراف استاندارد ۲۳/۷۶ و در گروه پایه سوم نیز میانگین و انحراف استاندارد به ترتیب ۲۷/۱۳ و ۳۰/۵۲ محاسبه شد، برای مقایسه این دو گروه از آزمون t برای دو گروه مستقل استفاده کردیم که با توجه به اینکه در ابتدا آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها گرفته شد که نتایج آن نشان داد واریانس دو گروه در کل مقیاس نمره پرخاشگری برابر است چون p به دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود، بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت که واریانس دو گروه برابر هستند. نتایج آزمون t نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر در پایه دوم و سوم از لحاظ پرخاشگری تفاوت معناداری وجود دارد ($t_{(۴۰۳)} = -۴/۵۴, p = ۰/۰۰۱$). نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند که پرخاشگری دانش‌آموزان پایه سوم بیشتر از پرخاشگری دانش‌آموزان پایه دوم به دست آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون t- مستقل بین پایه دوم و سوم از نظر پرخاشگری

پایه تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Df	t	P
پایه دوم	۱۹۴	۱۸/۱۸	۲۳/۷۶	۴۰۳	-۳/۲۷	۰/۰۰۱
پایه سوم	۲۱۱	۲۷/۱۳	۳۰/۵۲			

برای اینکه ببینیم بین نمره دانش‌آموزان در نمره پرخاشگری بین رشته‌های مختلف تفاوت وجود دارد ابتدا میانگین و انحراف استاندارد نمره هر گروه از رشته‌ها را محاسبه کردیم همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین نمره پرخاشگری برای گروه تجربی از بقیه رشته‌ها بیشتر است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد نمره پرخاشگری به تفکیک رشته دانش‌آموزان

رشته	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
ریاضی	۲۱/۰۸	۲۱/۲۱	۷۴
تجربی	۳۱/۸۳	۳۵/۴۹	۹۹
انسانی	۱۹/۵۶	۲۵/۱۱	۲۳۲
کل	۲۲/۸۴	۲۷/۸۲	۴۰۵

به‌منظور تحلیل تفاوت نمره گروه‌ها در آزمون پرخاشگری دانش‌آموزان از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج به‌دست‌آمده در جدول زیر مشاهده می‌گردد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس پرخاشگری و رشته تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۰۷۱۵/۹۴	۲	۵۳۵۷/۹۷		
درون گروهی	۳۰۱۹۵۰/۶۲	۴۰۲	۷۵۱/۱۲	۷/۱۳	۰/۰۰۱
کل	۳۱۲۶۶۶/۵۷	۴۰۴			

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌گردد بین میانگین نمره پرخاشگری دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تفاوت معنادار وجود دارد ($F_{(۲, ۴۰۲)} = ۷/۱۳$)؛ بنابراین به‌منظور بررسی دقیق

عملکرد گروه‌ها در آزمون پرخاشگری از آزمون شفه جهت انجام مقایسه‌های چندگانه استفاده نمودیم.

جدول ۵. نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین نمره پرخاشگری و رشته‌های تحصیلی

مقایسه رشته‌ها	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	سطح معناداری
ریاضی - تجربی	۱۰/۷۵	۴/۲۱	۰/۰۴۰
ریاضی - انسانی	۱/۵۲	۳/۶۶	۰/۹۱۸
تجربی - انسانی	۱۲/۲۶	۳/۲۹	۰/۰۰۱

دارد؛ بنابراین هدف در این پژوهش، بررسی رابطه جو یادگیری کلاس با پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دبیرستان شهر مشهد می‌باشد، یافته‌ها حاکی از آن‌اند که فرضیه‌های تحقیق از لحاظ آماری تأیید شده‌اند. از این یافته‌ها به‌طور کلی می‌توان به نتایج زیر دست یافت:

فرضیه اول: بین نمره جو یادگیری دانش‌آموزان و نمره پرخاشگری و مؤلفه‌های آن رابطه وجود دارد، بدین معنا که همبستگی بین نمره کل جو یادگیری و پرخاشگری معکوس می‌باشد و به لحاظ آماری معنادار است و بین تمام مؤلفه‌های پرخاشگری و نمره کل رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد که به لحاظ آماری معنادار می‌باشند.

فرضیه دوم: از طریق نمره جو یادگیری دانش‌آموزان می‌توان نمره پرخاشگری آنان را پیش‌بینی کرد و همچنین متغیر پیش‌بین (جو یادگیری) به‌طور معکوس قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک (پرخاشگری) شد و این به این معنا می‌باشد که هرچه میزان نمره جو یادگیری بیشتر باشد، نمره پرخاشگری کمتر می‌شود و بالعکس.

فرضیه سوم: بین میانگین نمره پرخاشگری دانش‌آموزان دختر در پایه‌های دوم و سوم تفاوت معنادار وجود دارد و دختران پایه سوم پرخاشگری بیشتری در مقایسه با پایه دوم پرخاشگری بیشتری داشتند.

فرضیه چهارم: بین میانگین نمره پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر در رشته‌های مختلف (تجربی،

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، نتایج آزمون شفه نشان داد که بین نمره پرخاشگری رشته‌های ریاضی و تجربی و تجربی و انسانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین رشته‌های ریاضی و انسانی در نمره پرخاشگری تفاوت معنادار وجود ندارد و بیشترین تفاوت در بین گروه‌ها، بین گروه رشته‌های تجربی و انسانی مشاهده شد.

بحث و نتیجه‌گیری

کلاس درس خط مقدم فعالیت‌های آموزشی، تربیتی و جایگاهی برای آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است. کلاس درس محلی است که خدماتی مستقیم به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا آنان از جهت فردی و اجتماعی رشد یافته و زمینه توسعه سالم و همه‌جانبه جامعه فراهم گردد. سلامت کلاس درس به‌عنوان مکانی برای خلق فرآیند یاددهی - یادگیری که محصول ورودی و خروجی فرآیند، دانش آموز است از اهمیت برخوردار است؛ بنابراین علاوه بر خانواده، آموزش و پرورش نیز نهادی اجتماعی است که می‌تواند در بالندگی فرد و تبلور شخصیت وی نقش بسیار مهمی را ایفا کند. محیط کلاس که با عباراتی نظیر فضای کلاس، فضای روان‌شناختی، جو و یا محیط یادگیری نیز شناخته می‌شود، تأثیر زیادی در موفقیت و سلامت روانی دانش‌آموزان

و نمره پرخاشگری آن‌ها رابطه وجود دارد و هرچه جو محیط یادگیری ضعیف‌تر باشد، میزان پرخاشگری در بین دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

همچنین نتایج حاصل از فرضیه اول و دوم پژوهش با نتایج پژوهش بازرگان و همکاران همخوانی دارد؛ آن‌ها فراوانی و علل پدیده پرخاشگری و خشونت کلامی در ۴۹۸ دانش‌آموز دختر و پسر مدارس راهنمایی شهر تهران و واکنش مسئولین مدرسه در مقابل این پدیده را مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که خشونت کلامی از سوی دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و از سوی معلمان و سایر مسئولین مدرسه نسبت به آن‌ها از فراوانی بالا و قابل توجهی برخوردار است. میزان خشونت در مدارس پسرانه به مراتب بیش از مدارس دخترانه است و پسران بیش از دختران خشم خود را با خشونت کلامی و بدنی نشان می‌دهند. دانش‌آموزان مهم‌ترین عوامل پدیده آورنده خشونت کلامی در مدرسه را ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، افت تحصیلی، ناتوانی درسی و حجم زیاد کتب درسی می‌دانند. آن‌ها ویژگی‌های فردی معلمان، شلوغ بودن و جو نامناسب کلاس را موجب خشونت معلمان به دانش‌آموزان ذکر کردند. پسران حقوق و درآمد کم معلم را از جمله عوامل مؤثر در خشونت کلامی دانستند. دانش‌آموزان، مؤاخذه هر دو طرف دعوا احضار اولیای مدرسه و کم کردن نمره انضباط را به عنوان واکنش‌های مسئولین مدرسه در برابر خشونت کلامی دانش‌آموزان نام بردند. به اعتقاد آن‌ها مسئولین مدرسه معمولاً به شکایاتشان در مقابل خشونت کلامی معلمان اعتنایی نمی‌کنند یا به هر دو حال حق را به معلم می‌دهند؛ بنابراین جو نامناسب محیط یادگیری، یکی از عوامل

ریاضی و انسانی) تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج نشان داد میانگین نمره پرخاشگری برای گروه تجربی از بقیه رشته‌ها بیشتر است و همچنین بین نمره پرخاشگری رشته‌های ریاضی و تجربی و انسانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین رشته‌های ریاضی و انسانی در نمره پرخاشگری تفاوت معنادار وجود ندارد.

نتایج حاصل از فرضیه اول و دوم پژوهش با نتایج پژوهش کلپکپرا و همکارانش همخوانی دارد، آن‌ها کلاس پایه‌های هشتم را باهم مقایسه کردند و دریافتند که جو کلاسی ضعیف با فراوانی رفتارهای پرخاشگرانه ارتباط دارند. این مطالعه مقطعی بود و تأثیرها می‌تواند دوطرفه باشند، هرچند جو کلاس می‌تواند در مشکلات نقش علی داشته باشد با این حال شماری از آزمایش‌های مداخله‌ای نشان داده‌اند که رفتارهای پرخاشگرانه افراد، ممکن است به علت اقدام‌های انجام شده در سطح کلاس کاهش پیدا کند، همچنین مطالعه تجربی هوستون^۱ و کارپنتر^۲ (۱۹۸۵) نشان داد که دانش‌آموزان در کلاس‌ها و فعالیت‌هایی که به صورت جدی سازمان یافته هستند، در انجام تکالیف و یادگیری خوب دقت می‌کنند، به راهنمایی‌های معلم توجه دارند و از قواعد و راه و روش کلاس پیروی می‌کنند و در ضمن، دانش‌آموزان مدت زیادی را صرف کنش متقابل با معلم می‌کنند و کمتر با همسالان در ارتباط هستند، برعکس اگر انضباط و سازماندهی کلاس در سطح پایین باشد، کنش متقابل با معلم کلاس کمتر و با همسالان بیشتر شده و پرخاشگری تقویت می‌شود؛ بنابراین از طریق نمره جو یادگیری دانش‌آموزان می‌توان پرخاشگری آن‌ها را پیش‌بینی کرد و همچنین بین نمره جو یادگیری دانش‌آموزان

1. Houston
2. Carpenter

این پژوهش را می‌توان در جهت تشخیص تأثیر جو یادگیری بر پرخاشگری دانش‌آموزان استفاده کرد ولی در تعمیم نتایج در گروه‌های سنی و سایر نقاط دیگر باید با احتیاط برخورد کرد. اطلاعات در مورد جو محیط یادگیری و تأثیر آن بر پرخاشگری دختران محدودیت بیشتری دارد. پژوهش حاضر از نخستین پژوهش‌ها در ایران است که رابطه جو یادگیری و پرخاشگری را در دختران مورد پیش‌بینی قرار می‌دهد. به این دلیل به دست اندرکاران تعلیم و تربیت در جهت بهبود و غنی‌سازی جو محیط یادگیری و توجه به سلامت روانی کمک خواهد کرد. از آنجاکه حوزه پژوهش حاضر جدید است و بهره‌گیری از نتایج به پژوهش‌های زیادی نیاز دارد این پژوهش در دیگر دبیرستان‌ها و در دیگر دوره‌های تحصیلی با حجم نمونه بیشتر در مدارس پسرانه هم تکرار شود. لازم به ذکر است که ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر برگرفته از پژوهش‌های محققان سایر فرهنگ‌ها بوده است؛ بنابراین نیازمند تکرار این ابزارها در تحقیقات دیگر با نمونه‌های بیشتر هستیم.

به یافته‌های این پژوهش می‌توان از دو سویه کاربردهای نظری و عملی توجه کرد. در زمینه نظری، از آنجاکه در کشور ما پژوهش‌های درباره جو روانی-اجتماعی کلاس در آغاز راه است، انجام این پژوهش می‌تواند به بدنه علمی این پژوهش‌ها یاری کند. این پژوهش هم‌چنین می‌تواند تا اندازه کمبود پژوهش انگشت شمار بررسی شده است، پر سازد. در عمل نیز، یافته‌های این پژوهش می‌تواند یاریگر دست اندرکاران آموزش و پرورش در راستای بهبود و پرمایه سازی فرآیند آموزش و سلامت روان دانش‌آموزان باشد، ضرورت توجه به آموزش آموزگاران و مدیران در

پیش‌بینی کننده، پرخاشگری دانش‌آموزان و معلمان می‌باشد. هم‌چنین نتایج حاصل از فرضیه دوم پژوهش با لوکاس و مورفی همخوانی دارد. آن‌ها در مطالعه که بر روی ۴۸۸ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۴ سال انجام دادند، چهار جنبه از جو کلاس شامل؛ اصطکاک و کشمکش بین دانش‌آموزان، انسجام و اتحاد بین آنان، رقابت بین اعضای کلاس و رضایت از کلاس را مورد پژوهش قرار دادند. در این پژوهش مشخص شد که اصطکاک بین دانش‌آموزان، عمده‌ترین پیش‌بینی کننده اختلالات سلوکی و نشانگان افسردگی دانش‌آموزان است. درحالی‌که انسجام و اتحاد بهترین پیش‌بینی کننده‌ی بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان است. این دو پژوهشگر توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایت گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کند. با توجه به نتایج به دست آمده از فرضیه اول و دوم پژوهش، این یافته‌ها بیانگر آن است که ناسازگاری و پرخاشگری دانش‌آموزان تا حدودی متأثر از جو نامناسب محیط یادگیری و کلاس درس است و از طریق جو یادگیری دانش‌آموزان می‌توان نمره پرخاشگری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد که این میزان پرخاشگری در رشته‌های ریاضی، تجربی، علوم انسانی و پایه‌های دوم و سوم دبیرستان متفاوت است. تبیین نتایج این پژوهش به مدد بسیاری از نظریه‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی امکان‌پذیر است.

در مورد نتایج این پژوهش باید توجه داشت که نتایج آن‌ها تنها قابل تعمیم به دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر مشهد است و سایر نقاط و گروه‌های سنی را در بر نمی‌گیرد؛ بنابراین یافته‌های حاصل از

زمینه تأثیر جو محیط یادگیری و مدرسه در ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و سلامت روان از کاربردهای عملی این پژوهش است.

پیشنهادها

مرحله نوجوانی مرحله فشار گروه همسالان برای هم‌رنگی است اگر جو کلاس ضعیف باشد، ممکن است با عملکرد ضعیف دانش‌آموز همراه شود و چنین اثری بر پسران ممکن است یک یا دو سال بعد مشاهده شود، زیرا پسران یکی دو سال دیرتر به بلوغ می‌رسند؛ بنابراین اگر انضباط و سازمان‌دهی کلاس در سطح پایین باشد، کنش متقابل با معلم کلاس کمتر و با همسالان بیشتر شده و پرخاشگری تقویت می‌شود و نمره جو یادگیری می‌تواند یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده پرخاشگری دانش‌آموزان باشد. دختران با مشکلات رفتاری قدیمی‌تر ممکن است به راحتی رفتارهای ستیزشی را در کلاس بپذیرند و در بین دختران امروزی فشاری برای برون‌ریزی در نوجوانی وجود دارد. البته دلیل خوبی برای این یافته خاص نداریم که نیازمند بررسی‌های بیشتر است. از آنجاکه حوزه پژوهش حاضر جدید است و برای تعمیم و بهره

گیری از نتایج به پژوهش‌های زیادی نیاز است، همچنین، در پژوهش‌های آینده از مصاحبه با معلم و شاگرد و مشاهده توسط مشاهده‌گر آموزش دیده بهره گرفته شود. انجام پژوهش حاضر به شیوه کیفی و نیز اجرای آن در سایر دوره‌های تحصیلی و اجرای آن در بین پسران افق روشن‌تری در این زمینه فراهم می‌آورد. با توجه به اینکه مجموعه مطالعات انجام گرفته در خارج از کشور و مطالعات داخلی و همچنین یافته‌های مطالعه اخیر مؤید وجود واقعیتی ادراکی به نام جو در هر مدرسه است و نیز تأثیر اجتناب‌ناپذیری که نوع جو بر سلامت روان و کیفیت فعالیت‌های مدرسه می‌گذارد، لذا مجموعه اقدام‌های زیر ضروری است.

۱. آشنایی مدیران و معلمان مدرسه با مفهوم جو مدرسه، تأثیر آن بر سلامت روان دانش‌آموزان و نیز کسب دانش و مهارت لازم برای تشخیص، کنترل و تغییر جو ادراکی اعضای سازمان مدرسه.
۲. کنترل مداوم جو مدرسه و کلاس درس به منظور حفظ جو مثبت و شایسته.
۳. گنجاندن عامل جو یادگیری در نظام ارزیابی مدیریت مدرسه.

منابع

- آقاحسینی، تقی، عباسی بروجنی، مجید. (۱۳۸۶). تأثیر ارزشیابی در کلاس درس بر جو یادگیری در مدارس شهر اصفهان، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، (۴)، ۱۰، ۶۳-۵۹.
- اکبری، ابوالقاسم. (۱۳۸۵). *مشکلات نوجوانی و جوانی*، تهران: رشد و توسعه.
- الهیاری، عباسعلی. (۱۳۷۶). *تعیین پرخاشگری نوجوانان برحسب مؤلفه‌های شخصیت و بررسی رابطه این مؤلفه‌ها و سطح پرخاشگری با مؤلفه‌های شخصیتی پدران و تاثیرانگاری تنیدگی زدایی بر پرخاشگری*، پایان‌نامه دکتری دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- آندرسون، لورین دبلیو. (۱۳۸۰). *افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس*، (ترجمه محمد امینی)، تهران: مدرسه. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۳۷۷)

بارون، رابرت و همکاران. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی اجتماعی*، ترجمه: (یوسف کریمی)، تهران: روان. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۶)

بازرگان، زهرا، صادقی، ناهید، غلامعلی لوسانی، مسعود. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۲(۶۶)، ۲۸-۱. بهشتی، ع. (۱۳۷۵). *بررسی اثربخشی رفتار درمانی شناختی گروهی بر کاهش پرخاشگری نوجوانان دختر دوره راهنمایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشکده تحصیلات تکمیلی واحد خوراسگان.

خلخال، علی. (۱۳۷۹). ارائه چارچوب نظری برای تشخیص جو مدرسه، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۶۲، ۱۰۲-۷۷. رجایی پور، سعید، کاظمی، ایرج. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان، *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۱۳۸۷، ۴۰-۲۳.

رجبی، غلامرضا، چهاردولی، حجت‌الله، عطاری، یوسفعلی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان، *دبیرستان شهرستان ملایر. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۴(۳)، ۱۲۸-۱۱۳. رشیدی، خدیجه. (۱۳۸۸). *جو سازمانی مدرسه و هدایت کلاس درس، روزنامه رسالت*، شماره ۶۸۷۴.

سختوت، جعفر. (۱۳۶۹). دیدگاه روان‌شناسان اجتماعی درباره پرخاشگری، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۳(۳)، ۴۸-۴۴. شریعتی رودسری، مصطفی. (۱۳۷۳). پرخاشگری، علل و درمان، *تربیت*، ۸۹(۸۹)، ۶۲-۵۹. صادقی، عباس، مشکبید حقیقی، محسن. (۱۳۸۵). *مدیریت پرخاشگری*، تهران، حق شناس.

عارفی، مژگان، رضویه، اصغر. (۱۳۸۲). بررسی رابطه پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۱۲)، ۱۱۳-۱۶.

فرزاد، ولی‌الله، کدیور، پروین، شکری، امید، دانش پور، زهره. (۱۳۸۶). بررسی تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی پرسشنامه سبک‌های تفکر (فرم کوتاه) در دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۲(۶)، ۸۹-۱۱۰.

فرقانی رئیس، شهلا. (۱۳۷۲). *شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان تهران*. انتشارات معاونت پژوهشی وزارت آموزش و پرورش.

متین، آذر. (۱۳۹۱). *خشم و پرخاشگری و باورهای غیر منطقی در نوجوانان، ماهنامه رشد مشاور مدرسه*، ۲۷(۲۷)، ۳۵-۳۵. نلسون، ریتا، الن سی، ایزارائیل. (۱۳۶۹). *اختلالات رفتاری کودکان*، (ترجمه: محمدتقی منشی طوسی)، مشهد: آستان قدس رضوی.

هاشمی، فروزان سادات، کارشکی، حسین، طاطاری، یونس. (۱۳۹۳). *رواسازی و اعتباریابی مقیاس سنجش روابط نوجوانان همسال (APRI) در نوجوانان شهر مشهد، پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۱(۲)، ۶۱-۴۶.

Black, A.E., and Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory. *Science Education*, 84, 740-756.

Brophy J. (1986). *On motivation student's*. Michigan: Michigan State University.

Buss, D, (۲۰۰۰). "The evolution of happiness. *American Psychologist*", 55 (1), 15- 23.

Dowdell EB, Santucci ME. (2004), Health risk behavior assessment: Nutrition, Weight and tobacco use in on urban seventh-grade class. *Public Health Nursing*;21(2):128-135.

Finger, L.R., Yeung, A.S., Craven, R.G., Parada, R. H. and Newey, K. (2008) *Adolescent Peer Relations Instrument: assessment of its reliability and construct validity when used with upper primary*

- students*. Paper presented at the AARE international education conference, Changing Climates: Education for Sustainable Futures conference, Brisbane, Australia.
- Fraser, B. J. and Fisher, D.L.(1982). Predicting students outcomes from their perception of classroom psychological environment. *American Education Research Journal*,19(4), 498- 518.
- Huston, A. C., and Carpenter, G. J. (1985). *Gender influences in classroom interaction*. New York: Academic Press.
- Luchman, John. E. Dunn, suasanne. E (1993). *An intervention any consuliton model from a social cognitive perspective, a description of the anger coping program school psychology review*. 22 (3),458- 471.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., and Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701- 732.
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence. An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penrith, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, Publication Unit.
- Park, R.D., and Slaby, R.G. (1983). *The development of aggression*. In P. H. Mussen (series Ed) and Hetherington (Vol.Ed). *Handbook of child psychology*:10,4.Socialization, Personality,and Social development (PP.584-642). New York: Wiley.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Robins, L. N. (1986). *The consequences of conduct in girls*. In D. olwes, J. Block,and M. Radke Yarrow (Eds). *Development of A ntisocial AND Prosocial Behavior: Research,Theories,and Issues*, (PP.358- 414).New York: Academic Press.
- Santrock, J. W. (1997). *Life-span development*. University of Texas: McGraw – Hill.
- Walker, S. (2002).*Evaluation Description, and Effects of Di stance Education Learning Environments in Higher Edeucation*. Presented and the 9th Annual Intemational Distnsce Education Conference, Center for Distance Learning Research,Austin,Tx,22-25 january2002
- Williams, G. C., and Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self- determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 7- 767.