

# تاثیر تدوین الگوی طراحی آموزشی تفکر بر پرخاشگری به عنوان عامل زمینه‌ساز رفتارهای غیراخلاقی نوجوانان

جمشید حیدری<sup>۱</sup>، دکتر خدیجه علی آبادی<sup>۱\*</sup>، دکتر صغری ابراهیمی قوام<sup>۲</sup>، دکتر علی دلاور<sup>۳</sup>،  
دکتر سعید پورروستایی اردکانی<sup>۱</sup>

۱. گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

۲. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

۳. گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

(تاریخ دریافت: ۹۸/۸/۱۱، تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۴)

## چکیده

**زمینه:** پرخاشگری یکی از عوامل زمینه‌ساز رفتارهای غیراخلاقی است. آموزش و پرورش تفکر می‌تواند از بروز پرخاشگری جلوگیری کند. هدف پژوهش حاضر، تدوین الگوی طراحی آموزشی تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی و سنجش تأثیر آن بر کاهش پرخاشگری به عنوان یکی از عوامل زمینه‌ساز رفتارهای غیراخلاقی دانش‌آموزان است.

**روش:** روش پژوهش آمیخته و طرح پژوهش، آمیخته اکتشافی متوالی است. در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون و در بخش کمی از روش آزمایش استفاده شد. جامعه بخش کیفی شامل متون علمی از سال ۱۹۳۰ تا ۲۰۱۹ بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و شامل ۱۸ کتاب و ۴۰ مقاله بود. همچنین با ۶ نفر از متخصصان به روش گروه کانونی مصاحبه صورت گرفت و الگو تدوین شد. در بخش کمی، الگوی تدوین شده برای ۱۵ نفر از متخصصان که به شیوه هدفمند انتخاب شده بودند، ارسال شد. همچنین از بین دانش‌آموزان مدارس دخترانه شهرستان اسدآباد با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای، ۳۰ نفر انتخاب و در ۲ گروه آزمایش و کنترل جایگزین و ۹ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به آن‌ها آموزش تفکر داده شد. ابزار بخش کمی شامل پرسشنامه محقق ساخته برای اعتبار سنجی الگو با ضریب پایایی ۰/۷۲ و مقیاس درجه‌بندی سنجش رفتارهای غیراخلاقی با ضریب پایایی ۰/۷۴ بود. روش آماری T تک نمونه‌ای و T مستقل بود.

**یافته‌ها:** الگوی طراحی آموزشی تفکر با ۳ مضمون فراگیر و ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده، به روش شبکه مضامین تدوین و اعتبارسنجی شد. در فرضیه اول یعنی کاهش پرخاشگری، مقدار t محاسبه شده ۲/۸۹۹ با درجه آزادی ۲۸ در سطح  $P < 0/05$  معنادار است. در فرضیه دوم یعنی کاهش رفتارهای غیراخلاقی مقدار t محاسبه شده ۱۳/۲ با درجه آزادی ۴ در سطح  $P < 0/05$  معنادار است. **نتیجه‌گیری:** آموزش تفکر مطابق با الگوی تدوین شده منجر به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و در نتیجه کاهش رفتارهای غیر اخلاقی دانش‌آموزان دختر شد.

**کلید واژگان:** الگوی طراحی آموزشی تفکر، نظریه فرهنگی - اجتماعی ویگوتسکی، پرخاشگری، رفتار غیراخلاقی

## سر آغاز

رفتار اخلاقی، شناخت رفتار درست از نادرست با توجه به ملاک‌ها و عمل مطابق با رفتار درست است (۲). رفتارهای اخلاقی باید از دوره‌های ابتدایی زندگی در کودکان و نوجوانان نهادینه شوند (۳).

از منظر کاربردی علم اخلاق اصول حاکم بر رفتار درست است و همچنین قوانین و معیارهایی است که رفتار و عملکرد مطلوب افراد را تعیین و تبیین می‌کند (۱).

نویسنده مسئول: نشانی الکترونیکی: aliabadikh@gmail.com

کلمات، تحت اراده فرد و به تدریج، ابتدا در یک سطح درونی و سپس در یک سطح اجتماعی بیان می‌شود<sup>(۱۸)</sup>. تفکر شامل مهارت‌های شناختی پایه ادراک، حافظه، شکل‌گیری مفهوم (شکل‌دادن ایده‌ها)، زبان و نمادسازی (ارائه‌ها) است<sup>(۱۹)</sup>. تفکر هم بعد تجسم‌یافته و شناختی دارد و هم بعد محیطی و یک پدیده پردازشی و تعاملی فرد با جهان و ارتباط جزء با کل است<sup>(۲۰)</sup>.

پرخاشگری دارای ابعاد شناختی، هیجانی و عاطفی - اجتماعی است. تفکر در صورتی می‌تواند منجر به کاهش پرخاشگری شود که علاوه بر بعد شناختی، بعد عاطفی - اجتماعی نیز داشته باشد. در بین نظریه‌های رشد و یادگیری که مبنای تفکر هستند، نظریه ویگوتسکی بیش از همه به بعد عاطفی - اجتماعی تفکر توجه داشته است. در نظریه‌ی ویگوتسکی، تفکر یک کارکرد عالی ذهنی دارای خاستگاه اجتماعی است که از طریق درونی سازی و ابزارهای روان‌شناختی، تحت اراده فرد رخ می‌دهد<sup>(۲۱)</sup>. از حیث رشد کودک، گفتار انسان، مهم‌ترین رفتار استفاده از علائم است<sup>(۲۲)</sup>. ابزار و علائم زبان مانند کلمه، شیوه‌هایی در اختیار فراگیرندگان می‌گذارد که به تلاش‌های آنان برای سازگار شدن و حل مسئله کارایی بیشتری می‌بخشد<sup>(۴)</sup>. ساختارهای عالی ذهن مانند تفکر، در طی فرایند رشد فرهنگی به وجود می‌آیند<sup>(۲۳)</sup> و همین بعد اجتماعی - فرهنگی این نظریه است که می‌تواند در کاهش رفتار پرخاشگرانه که آن نیز دارای ریشه‌های اجتماعی و فرهنگی است، مؤثر افتد.

بنابراین می‌توان این فرضیه را مطرح کرد که آموزش تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی، می‌تواند به کاهش پرخاشگری منجر گردد و در نتیجه رفتارهای غیراخلاقی دانش‌آموزان مانند کلمات رکیک، تند تند و از روی عصبانیت حرف زدن، قهر کردن و مدتی خاموش ماندن در کلاس، عدم توجه به معلم و چهره درهم کشیدن، زیر لب حرف زدن با خود بر علیه فرد دیگر با چهره برافروخته، مشت زدن به همدیگر، برای فردی خط و نشان کشیدن، در حرف فرد دیگری با تندی وارد شدن، فشردن دندان‌ها و انقباض صورت از روی عصبانیت به صورت چهره به چهره، کشیدن موی سر فرد دیگر، با لگد یا اشیاء ضربه زدن به فرد دیگر، پرت دادن کاغذ برای یکدیگر از روی تلافی جویی و زورگویی که در اثر خشونت و پرخاشگری به وجود آمده است، کاهش یابد.

پرخاشگری ریشه بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری نوجوانان می‌باشد که در صورت عدم درمان آن منجر به بسیاری از مشکلات اجتماعی، روانی و جسمی می‌شود<sup>(۲۴)</sup>.

آیا آموزش تفکر به طراحی و الگوسازی نیاز دارد؟ طراحی آموزشی فرایند پیش‌بینی روش‌ها و فعالیت‌ها در شرایط خاص برای رسیدن به هدف‌های معین است<sup>(۲۵)</sup>. الگوی طراحی آموزشی نوعی بازنمایی فرایند آموزشی است که در آن عناصر اصلی یا مراحل آموزش و روابط بین آن‌ها نشان داده شده است<sup>(۲۶)</sup>. با توجه به تعاریف ذکر شده، در آموزش تفکر نیز روش‌هایی وجود دارد که باید پیش‌بینی شود. حال باید مسئله دیگری را مطرح کرد و آن این است که چگونه می‌توان الگویی را در

آموزش اخلاق باید در موقعیت‌های واقعی و مبتنی بر بافت تاریخی، فرهنگی و اجتماعی صورت گیرد<sup>(۴)</sup>. در نظریه ویگوتسکی آموزش اخلاق باتوجه به بافت اجتماعی - فرهنگی صورت می‌پذیرد. یکی از مفاهیمی که برخاسته از سرشت فرد و بافت اجتماعی - فرهنگی اوست و منجر به رفتارهای غیراخلاقی در نوجوانان می‌شود، پرخاشگری است. این متغیر به شدت رفتارهای اخلاقی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. رفتار پرخاشگرانه در دوران نوجوانی می‌تواند به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده برای بزهکاری، سوء مصرف مواد و افسردگی باشد.

پرخاشگری در میان واکنش‌های هیجانی، به دلیل پیامدهای فردی و اجتماعی‌اش، از اثرگذارترین عوامل بر سلامت فرد و جامعه است<sup>(۵)</sup>. همه‌ساله تعداد چشم‌گیری از کودکان و نوجوانان درگیر و یا قربانی خشونت می‌شوند<sup>(۶)</sup>. پرخاشگری کودکی خطر توسعه مشکلات بعدی در زندگی نظیر خشونت فیزیکی، بزه‌کاری، مشکلات روابط اجتماعی و ادامه رفتارهای پرخاشگرانه را افزایش می‌دهد<sup>(۷)</sup>. خشم یک حالت هیجانی است که شالوده پرخاشگری محسوب می‌شود. پرخاشگری رفتاری قابل مشاهده است که باهدف آسیب زدن انجام می‌شود<sup>(۸)</sup>. پرخاشگری شامل مجموعه پیچیده‌ای از مؤلفه‌ها مانند خصومت، عصبانی شدن و رفتارها است<sup>(۹)</sup>. برای تلقی رفتار فرد به‌عنوان یک رفتار پرخاشگرانه چهار شرط اساسی لازم است: اول قصد یا نیت که همان تمایلات فرد پرخاشگر برای آسیب یا ضرر زدن است، دوم هدف که پرخاشگری ابزاری برای رسیدن به پیامدها و نتایج آنی یا بلندمدت است، سوم انگیزه برای اجتناب که پرخاشگری وسیله‌ای است برای حفظ تمامیت فیزیکی و عاطفی فرد و چهارم نقض هنجارها<sup>(۱۰)</sup>. رفتار پرخاشگرانه تا حد زیادی در دوران بلوغ شایع است<sup>(۱۱)</sup>. حال باید سؤال کرد:

آیا آموزش تفکر می‌تواند به‌عنوان یک عامل کاهش‌دهنده پرخاشگری مطرح شود؟ هیچ‌کس از لحاظ نظری، اهمیت آموزش تفکر را در مدارس مورد تردید قرار نمی‌دهد. نکته مهم این است که اگر یادگیرنده در فرایند آموزش-یادگیری فکر کردن را نیاموزد، چگونه می‌تواند به یادگیری ادامه دهد؟<sup>(۱۲)</sup>. تفکر با دو بعد شناخت و فراشناخت در کنترل رفتارهای پرخاشگرانه مؤثر است. آگاهی برخاسته از تفکر عنصر مهمی در کنترل پرخاشگری است<sup>(۱۳)</sup>. بعد فراشناخت تفکر بر خودکنترلی تأکید دارد<sup>(۱۴)</sup>. بسیاری از نظریه‌های پرخاشگری به شکل گسترده‌ای، از نقش خودنظم‌دهی در کنترل رفتار پرخاشگرانه غفلت کرده‌اند<sup>(۱۵)</sup>. اگر در سنین اولیه رشد، سطوح بالای پرخاشگری یا خصومت در محیط اطراف ما وجود داشته باشد، تمایل پیدا می‌کنیم که پرخاشگری را به‌عنوان یک پاسخ هنجاری در نظر بگیریم و رفتارهای پرخاشگرانه را کمتر بازداری کنیم و این همان طرح‌واره‌ها و ساخت‌های شناختی است که پایه تفکرات افراد هستند<sup>(۱۶)</sup>.

بنابراین آموزش تفکر برای پیش‌گیری، کنترل و درمان پرخاشگری در نوجوانان برای حفظ سلامتی آن‌ها یک ضرورت است. تفکر (اندیشیدن) فرایندی است که توسط آن یادگیری‌های گذشته دست‌کاری و سازمان-دهی می‌شوند<sup>(۱۷)</sup>. " تفکر یک کل یکپارچه است که از طریق معنی و

دکتر خدیجه علی آبادی و همکاران: تاثیر تدوین الگوی طراحی آموزشی تفکر بر پرخاشگری به عنوان عامل زمینه‌ساز رفتارهای غیراخلاقی نوجوانان

زمینه طراحی آموزش تفکر برخاسته از نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی تدوین کرد و به سنجش اثر آن بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای غیراخلاقی دانش‌آموزان پرداخت؛ نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی با طرح خاستگاه اجتماعی برای تفکر، توجه به زمینه‌های تاریخی و فرهنگی و توجه به نقش زبان در تفکر و مورد تأیید قرار گرفتن فرضیه‌های برآمده از این نظریه در پژوهش‌های اخیر (۲۷)، به نظر می‌رسد که برای ساختن الگوی طراحی آموزشی تفکر و کاهش رفتار پرخاشگرانه و به تبع آن کاهش رفتارهای غیراخلاقی نوجوانان، مناسب‌تر از سایر نظریه‌ها است. بنابراین هدف پژوهش حاضر تدوین الگوی طراحی آموزش تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی و سنجش اثر آن بر پرخاشگری و رفتارهای غیراخلاقی ناشی از آن در نوجوانان است.

## روش

روش پژوهش آمیخته است. طرح پژوهش، طرح اکتشافی متوالی است (۲۸). در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون و ابزار مصاحبه برای تدوین الگو استفاده شد. در این بخش کدگذاری انجام گرفت و مضامین شناسایی شدند. در فرایند کدگذاری و شناسایی مضامین تحلیل مقایسه-ای صورت پذیرفت. در این تحلیل کلمات تکراری، مفاهیم، اصطلاحات، عبارات و بندها در منابع مختلف که افراد مختلفی آن‌ها را نوشته بودند، مقایسه شدند. این مقایسه به این دلیل صورت گرفت تا موارد مشابه و متفاوت در منابع مختلف، مشخص شود. این مقایسه تا جایی ادامه پیدا کرد که موارد جدیدی در متن مشاهده نشد.

جامعه بخش کیفی پژوهش عبارت از کلیه منابع چاپی و الکترونیکی علمی معتبر و مرتبط نمایه شده در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی بین سال‌های ۱۹۳۰ تا ۲۰۱۹ در سال میلادی و از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۸ در سال هجری شمسی است. روش نمونه‌گیری بخش کیفی، نمونه‌گیری هدفمند است. در نمونه‌گیری هدفمند، قصد محقق انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، غنی از اطلاعات باشند. با توجه به این که نمونه‌های زیادی در زمینه موضوع وجود دارد، مینا در انتخاب حجم نمونه، اصل اشتها است (۲۹). بدین ترتیب از بین منابع، ۱۸ کتاب و ۴۰ مقاله انتخاب شد. بخش دیگر جامعه پژوهش در قسمت کیفی، متخصصان رشته روانشناسی تربیتی و تکنولوژی آموزشی بودند که الگوی طراحی شده برای ۱۵ نفر از آن‌ها جهت تعیین اعتبار درونی ارسال شد.

ابزار پژوهش در بخش کیفی پرسشنامه محقق ساخته دارای ۸ سؤال است که مطابق با مقیاس لیکرت تهیه شده است. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه توسط متخصصان روانشناسی تربیتی و تکنولوژی آموزشی تعیین و ضریب پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ محاسبه شد.

روش تحلیل بخش کیفی، تحلیل شبکه مضامین بود. شبکه مضامین بر اساس روندی مشخص، مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و

مضامین فراگیر را نظام مند می‌کند، سپس این مضامین به صورت نقشه‌های شبکه تارنما، رسم و مضامین برجسته هر یک از این سه سطح همراه با روابط میان آن‌ها نشان داده می‌شود.

جامعه بخش کمی پژوهش، دانش‌آموزان دختر پایه هشتم متوسطه اول بودند که تعداد آن‌ها ۶۷۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای تک مرحله‌ای بود. از بین مدارس دخترانه که پرخاشگری بالاتری را دارا بودند، به صورت تصادفی یک مدرسه انتخاب شد، سپس از بین دانش‌آموزان مدرسه ۳۰ نفر که میزان پرخاشگری متوسط و بالاتر را دارا بودند، انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزار پژوهش بخش کمی پرسشنامه پرخاشگری (۳۰) و مقیاس درجه-بندی محقق ساخته برای سنجش رفتارهای غیراخلاقی نوجوانان بود. پرسشنامه پرخاشگری (۳۰) دارای ۲۹ پرسش برای ارزیابی چهار عامل پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت است. در بررسی پایایی فرم نهایی (۲۹ ماده‌ای) برای عوامل پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ گزارش گردید (۲۹). پایایی پرسشنامه ۰/۷۸ است (۳۱). مقیاس درجه‌بندی برای سنجش رفتارهای غیراخلاقی نوجوانان دارای ۱۳ ماده است که مطابق با مقیاس لیکرت به صورت ۵ درجه‌ای ساخته شد. روایی مقیاس توسط متخصصان تعیین و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ می‌باشد.

روش آماری بخش کمی T مستقل بود.

اجرای پژوهش در دو مرحله صورت پذیرفت. مرحله اول یا بخش کیفی شامل تحلیل متن منابع و مصاحبه‌ها برای استخراج مضامین و طراحی و اعتبارسنجی درونی الگو بود. مرحله دوم یا بخش کمی شامل اجرای الگو و سنجش تأثیر آن بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای غیراخلاقی بود. در فرایند آموزشی مطابق با الگو، ابتدا مسئله آموزشی تعیین و در ادامه تحلیل یادگیرنده، تحلیل شرایط، تعیین هدف‌های آموزشی و محتوا صورت پذیرفت. سپس آموزش زبان و تفکر به صورت همزمان انجام گرفت. آموزش زبان در سه مرحله زبان بیرونی، خصوصی و درونی و آموزش تفکر در ۳ مرحله تفکر همتابینی، تفکر گروه‌اندیشی و تفکر-مفهومی صورت پذیرفت.

آخرین مرحله زبان، زبان درونی و آخرین مرحله تفکر، تفکر مفهومی است که در این مرحله، ترکیب مفاهیم باید با تجزیه آن‌ها در هم آمیزد (۳۲).

## یافته‌ها

یافته‌های پژوهش به دو دسته یافته‌های حاصل از بخش کیفی و یافته‌های حاصل از بخش کمی به شرح زیر ارائه می‌شود.

(الف) یافته‌های حاصل از بخش کیفی

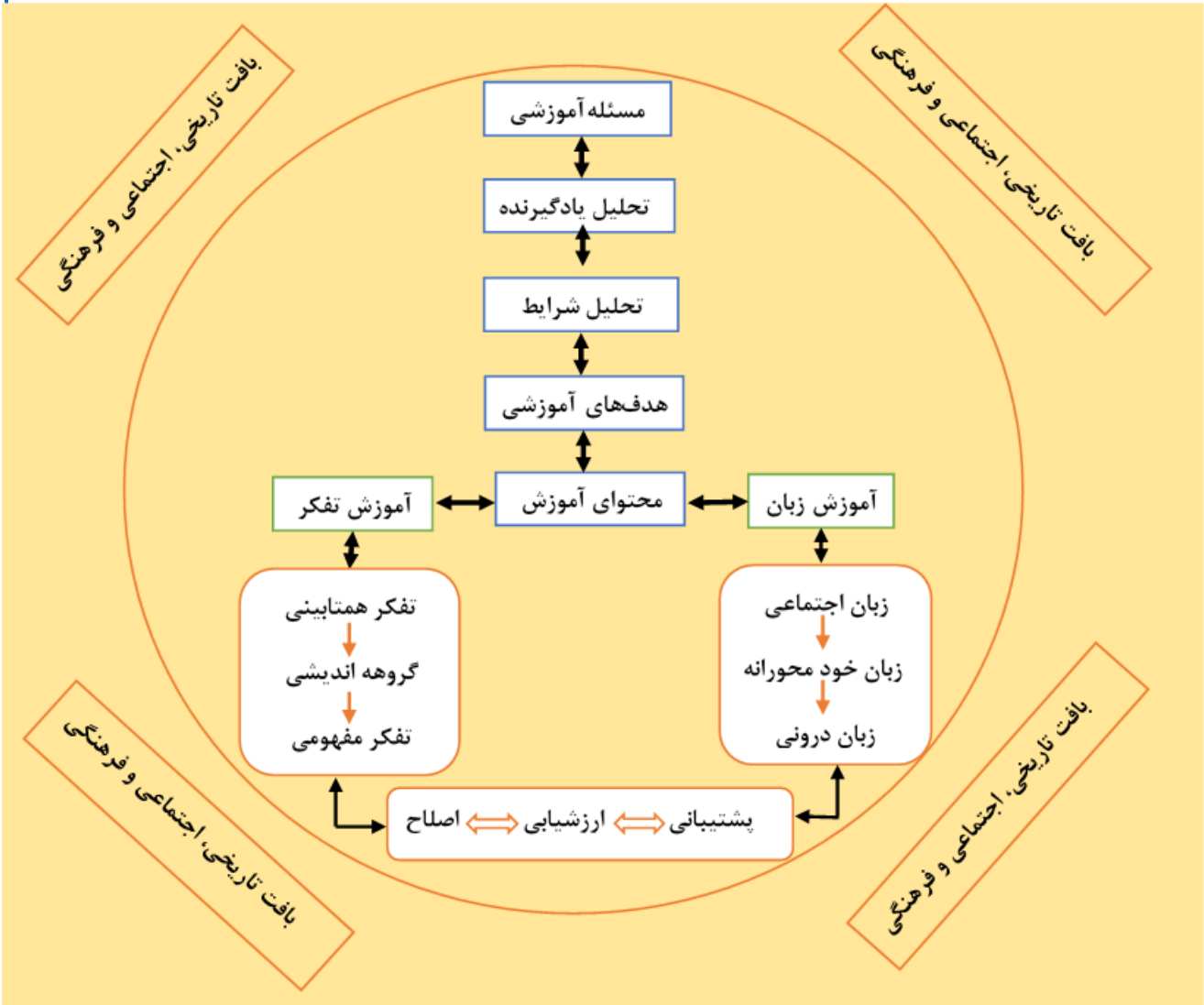
در ارتباط با بخش کیفی به دو سؤال پاسخ داده می‌شود.

سؤال اول: مولفه‌های الگوی طراحی آموزشی تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی کدامند؟

با تحلیل مضمون صورت گرفته، الگوی طراحی آموزشی تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی به صورت کلی دارای ۳ مضمون

در بخش کمی به یک سؤال و دو فرضیه پاسخ داده می‌شود.  
سؤال اول: آیا الگوی طراحی آموزش تفکر از اعتبار درونی برخوردار است؟  
برای اعتبارسنجی درونی الگوی طراحی آموزش تفکر مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی، تصویر الگو و تبیین آن، به همراه پرسش‌نامه محقق ساخته برای متخصصان ارسال شد. نتایج در جدول ۱ گزارش شده است..

فراگیر، ۱۵ مضمون سازمان دهنده، ۴۶ مضمون اصلی و ۹۴ مضمون فرعی است. از بین این مضامین، با نظر متخصصین ۳ مضمون فراگیر و ۱۵ مضمون سازمان دهنده در الگو قرار گرفتند.  
سؤال دوم: تعامل بین مؤلفه‌های الگوی طراحی آموزش تفکر مبتنی بر نظریه‌ی اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی چگونه است؟  
پس از تعیین مؤلفه‌های الگو، در مصاحبه به روش کانونی با متخصصین تکنولوژی آموزشی و روان‌شناسی تربیتی تعامل بین مؤلفه‌ها مشخص شد. تصویر الگو در واژه نگاره شماره ۱ قابل مشاهده است.  
ب) یافته‌های حاصل از بخش کمی



نگاره ۱: الگوی طراحی آموزش تفکر

به منظور بررسی این موضوع که آیا میانگین پاسخ‌های نظردهندگان به هر سؤال به طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال است یا خیر، از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد.

همان گونه که از اطلاعات جدول ۱ مشخص است، میانگین همه سؤالات، از میانگین هر سؤال (۳) بالاتر است. نتایج حاصل حاکی از آن است که متخصصان معتقد بوده‌اند، می‌توان از این الگو برای طراحی آموزش تفکر استفاده کرد.

### جدول ۱: نتایج اعتبارسنجی درونی الگوی طراحی آموزش تفکر بر اساس نظر متخصصان

سؤال	میانگین	انحراف معیار
ارتباط الگو با موضوع پژوهش	۴/۰۶	۱/۱۶
گویا بودن الگو	۳/۷۳	۰/۹۶
کامل بودن مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی	۳/۸۰	۰/۷۷
مناسب بودن مؤلفه‌های الگو	۳/۷۳	۱/۰۳
میزان کاربرد الگو برای طراحی آموزش تفکر	۳/۸۶	۰/۹۹
موردتوجه قرار گرفتن مؤلفه‌های طراحی آموزشی در الگو	۳/۷۳	۰/۷۹
در نظر گرفته شدن اصل اقتصاد یا صرفه‌جویی	۳/۶۶	۰/۸۱
مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی بودن الگو	۴	۱/۱۳

نتایج حاصل از سؤال اول پژوهش نشان داد، با توجه به این که  $t$  مشاهده شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی دار بوده، بنابراین میانگین پاسخ‌های متخصصان به هر سؤال به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال می‌باشد و الگو قابل کاربست برای طراحی آموزش تفکر می‌باشد. در ادامه فرضیه‌های پژوهش مطرح می‌شود.

### جدول ۲: نتایج آزمون $T$ تک نمونه‌ای برای ارزیابی اعتبار درونی الگوی طراحی آموزش تفکر

میانگین حد وسط: ۳							
سؤال	$T$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین	میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد حد پایین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد حد بالا
۱	۳/۵۵	۱۴	۰/۰۵	۱/۰۶	۴/۰۶	۱/۴۲	۱/۷۱
۲	۲/۹۵	۱۴	۰/۰۵	۱/۷۳	۳/۷۳	۱/۲۰	۱/۲۶
۳	۴	۱۴	۰/۰۵	۱/۸۰	۳/۸۰	۱/۳۷	۱/۲۲
۴	۲/۷۵	۱۴	۰/۰۵	۱/۷۳	۳/۷۳	۱/۱۶	۱/۳۰
۵	۳/۳۸	۱۴	۰/۰۵	۱/۸۶	۳/۸۶	۱/۳۱	۱/۴۱
۶	۳/۵۵	۱۴	۰/۰۵	۱/۷۳	۳/۷۳	۱/۲۹	۱/۱۷
۷	۳/۱۶	۱۴	۰/۰۵	۱/۶۶	۳/۶۶	۱/۲۱	۱/۱۱
۸	۳/۱۴	۱۴	۰/۰۵	۱	۴	۱/۳۷	۱/۶۲

استفاده شود. مقدار  $t$  محاسبه شده ۲/۸۹۹ با درجه آزادی ۲۸ در سطح  $P < ۰/۰۵$  معنادار است. به عبارت دیگر بین دو گروه آزمایش و کنترل دختران در کاهش رفتار پرخاشگرانه تفاوت معناداری وجود دارد و گروه آزمایش که با الگوی طراحی آموزش تفکر آموزش دیده است، توانسته است عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته باشد.

**فرضیه اول:** بین گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان دختر در کاهش پرخاشگری تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به تفاوت میانگین‌ها (۱۲/۰۶) و انحراف معیار گروه آزمایش و کنترل (۱۲/۵۲۱ و ۱۰/۱۵۰) و اطلاعات جدول ۳، نتیجه آزمون لوین ۰/۰۷۶ و معناداری ۰/۷۸۵، سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. در نتیجه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها باید از ردیف یکسانی واریانس‌ها

### جدول ۳: نتایج آزمون $T$ برای مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون پرخاشگری گروه‌های آزمایش و کنترل دختران

آزمون لوین		$T$ مستقل			
F	معناداری	$T$	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۰/۰۷۶	۰/۷۸۵	۲/۸۹۹	۲۸	۰/۰۰۷	۱۲/۰۶
		۲/۸۹۹	۲۶/۸۵۱	۰/۰۰۷	۱۲/۰۶

استفاده شود. مقدار  $t$  محاسبه شده ۱۳/۲ با درجه آزادی ۴ در سطح  $P < ۰/۰۵$  معنادار است. به عبارت دیگر بین دو گروه آزمایش و کنترل دختران در کاهش رفتارهای غیراخلاقی تفاوت معناداری وجود دارد و گروه آزمایش که با الگوی طراحی آموزش تفکر آموزش دیده است، توانسته است عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته باشد.

**فرضیه دوم:** بین گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان دختر در کاهش رفتارهای غیراخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به تفاوت میانگین‌ها (۰/۹) و انحراف معیار گروه آزمایش و کنترل (۰/۸۰ و ۰/۰۸۶) و اطلاعات جدول ۴، نتیجه آزمون لوین ۰/۱۸۰ و معناداری ۰/۶۹۳، سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. در نتیجه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها باید از ردیف یکسانی واریانس‌ها

**جدول ۴: نتایج آزمون T برای مقایسه میانگین‌های پیش آزمون - پس آزمون رفتارهای غیراخلاقی گروه‌های آزمایش و کنترل دختران**

تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها		T مستقل			
	تفاوت استاندارد	میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	T	آزمون لوین
						F معناداری
۰/۰۶۸	۰/۹	۰/۰۰۰	۴	۱۳/۲۲۲	۰/۶۹۳	۰/۱۸۰
۰/۰۶۸	۰/۹	۰/۰۰۰	۳/۹۷۵	۱۳/۲۲۲		

**بحث**

شیوع پرخاشگری در بین نوجوانان ۲۰ تا ۵۰ درصد گزارش شده است. یکی از دلایل رفتارهای غیر اخلاقی نوجوانان پرخاشگری است. پرخاشگری منجر به ناسازگاری، سوء مصرف مواد، مصرف سیگار، داشتن رابطه جنسی، بزه کاری و افت تحصیلی نوجوانان شده است (۲۴). پرخاشگری یکی از مسائل مهم دوران نوجوانی است که در همه فرهنگ‌ها و اجتماعات دیده می‌شود (۳۳). در تحلیل محتوای انجام شده بر روی ۸۰ مطالعه از پژوهش‌های بین‌المللی، روشن شد که به‌طور متوسط ۳۵ درصد از ۱۲ تا ۱۸ ساله‌ها برخلاف همگنان خود دارای رفتار پرخاشگرانه هستند (۳۴). خشونت و پرخاشگری به‌صورت مستقیم بر سلامت جسم و روان نوجوانان اثر دارد (۳۵). پرخاشگری کنترل نشده می‌تواند آسیب‌های فیزیکی، روان‌شناختی و اجتماعی را در پی داشته باشد (۱۵).

بنابراین یکی از نتایج پرخاشگری، ظهور و بروز رفتارهای غیراخلاقی در بین نوجوانان است.

رفتارهای غیراخلاقی در کلاس درس مانند مسخره کردن دیگران، آزار رساندن و کتک زدن دیگران به‌طور مستقیم با پرخاشگری در ارتباط هستند. از طریق آگاهی بخشی و خود آگاهی به عنوان مولفه‌های تفکر می‌توان در نگرش دانش‌آموز تغییر ایجاد کرد (۳۶). کنترل افکار پرخاشگرانه با آموزش تفکر امکان‌پذیر است. در زمان پرخاشگری، رفتارهای غیراخلاقی در ذهن فرد به وجود می‌آید که با کنترل فکر، به مرحله عمل نمی‌رسد (۳۷). مرور ذهنی خودگویی‌هایی به قصد باز-سازمان‌دهی موقعیت و بازآرایی شناختی اطلاعات (تفکر) و تسهیل واکنش‌های سالم از راهبردهای کنترل خشونت و پرخاشگری است. قلدری در مدرسه یکی از رفتارهای غیراخلاقی در محیط مدرسه است که ریشه در طرح واره‌های خشونت و پرخاشگری دانش‌آموزان دارد. با تغییر در طرح واره‌ها به عنوان زیربنای تفکر می‌توان قلدری دانش‌آموزان را در مدرسه کنترل کرد (۳۸).

خشونت پذیرفته‌شده در جامعه به‌عنوان خشونتی که تحت یک امر مشروع و قانونی درک شده است، مورد توجه نظریه‌پردازانی مانند فروید، ایاس و گیرارد می‌باشد. خشم از نظر آن‌ها یک مکانیسم اجتماعی و یک عنصر محدودکننده، نظم‌دهنده و تعدیل‌کننده است (۳۹). در ارتباط با رابطه تفکر و پرخاشگری برنامه‌های آموزشی متعددی اجرا شده است. هدایتی بیان می‌دارد که اگر دانش‌آموزان بتوانند در مباحثه‌های جمعی

فلسفی درباره مفاهیم مرتبط با زورگویی و اعمال خشونت، همانند آنچه در برنامه فلسفه برای کودکان رخ می‌دهد، قرار گیرند، قادر می‌شوند دیدگاه خود و سایر دانش‌آموزان را محک و دست به خود اصلاحی بزنند. در حقیقت تأثیر ایده‌های آنان بر یکدیگر و چالش‌هایی که در حلقه کندوکاو بین آن‌ها به وجود می‌آید، در استدلال و منطق آن‌ها تأثیر می‌گذارد و منجر به کاهش بروز قلدری در مدارس می‌گردد (۵). پرخاشگری با آموزش تفکر و پرورش آن در ارتباط است و آموزش تفکر می‌تواند باعث کاهش پرخاشگری شود. تفکر منجر به کاهش تکانه می‌شود. تکانه عامل تمام هیجان‌ها است. هسته تمام تکانه‌ها، احساسی است که برای آن‌ها خود را به‌صورت عملی متجلی سازد، به غلیان درمی‌آید. در این هنگام رفتار غیراخلاقی رخ می‌دهد (۱۶). در پژوهش دیگری مشخص شد که بین نشان‌گرهای پرخاشگری و تفکر خلاق در بین دختران و پسران پیش‌دبستانی ارتباط و تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بیشترین معنی‌داری مربوط به روابط مثبت بین خلاقیت غیرکلامی و نشان‌گرهای پرخاشگری است. در پسران بین پرخاشگری و هر دو نوع خلاقیت کلامی و غیرکلامی رابطه معنی‌دار وجود دارد و در دختران بین پرخاشگری و خلاقیت غیرکلامی رابطه معنی‌دار وجود دارد (۴۰).

در پرخاشگری آشکار بین زنان و مردان تفاوت معناداری وجود ندارد، اما در پرخاشگری نهان، نمره زنان به‌مراتب بالاتر از مردان بوده و استفاده از آن در زنان، رایج‌تر از مردان است (۹). برنامه آموزش جایگزینی پرخاشگری، برای رفتارهای پرخاشگرانه پیوسته بسیار مؤثر است و با ارتقاء مهارت‌های اجتماعی، استدلال عقلانی و کنترل عصبانیت منجر به کاهش پیامدهای رفتار پرخاشگرانه می‌شود (۱۱). آموزش مدیریت خشم، تدبیری برای افزایش مهارت‌های سازگاری و کاهش رفتارهای ناسازگار اجتماعی است (۸). آموزش توانایی خود نظم‌بخشی به‌طور معنی‌داری موجب کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه می‌گردد (۴۱). آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقای مهارت‌ها، ارتباط مؤثر و حل تعارض دانش‌آموزان مقطع متوسطه مؤثر است. آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش گرایش رفتارهای خشونت‌آمیز تأثیرگذار است (۴۲).

ناراحتی هیجانی مداوم می‌تواند موجب نقص توانایی‌های فکری کودک گردد و ظرفیت یادگیری او را از کار بیندازد. در رابطه میان احساسات و فکر، جنبه هیجانی، تصمیم‌های لحظه‌به‌لحظه ما را هدایت می‌کند و به صورتی تنگاتنگ با ذهن خردگرا به کار مشغول است و فکر را توانا یا

برای رسیدن به این هدف، الگوی طراحی آموزشی تفکر تدوین و اعتبارسنجی شد. با اجرای این الگو، و سنجش اثر آن بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر، این نتیجه حاصل شد که آموزش تفکر می‌تواند از بروز رفتارهای پرخاشگرانه و در نتیجه رفتارهای غیراخلاقی آن‌ها جلوگیری به عمل آورد.

### ملاحظه های اخلاقی

در این پژوهش با کسب مجوز از دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، به مدیریت آموزش و پرورش شهرستان اسدآباد مراجعه و مدرسه محل اجرای پژوهش مشخص شد. با رضایت عوامل اجرایی شامل مدیر و دبیران درس تفکر و دانش‌آموزان پایه هشتم مدرسه بنت الهدی پرسش‌نامه پرخاشگری و رفتارهای غیراخلاقی اجرا شد و هدف از اجرای آموزش برای دانش‌آموزان تبیین شد.

### سپاسگزاری

از حراست آموزش و پرورش شهرستان اسدآباد، مدیر و عوامل اجرایی، دبیران تفکر و سبک زندگی و دانش‌آموزان پایه هشتم دبیرستان بنت الهدی که نهایت همکاری را برای اجرای این طرح پژوهشی به عمل آوردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

### واژه نامه

1. Sociocultural context	بافت اجتماعی - فرهنگی
2. Aggression	پرخاشگری
3. Violence	خشونت
4. Thought instruction	آموزش تفکر
5. Metacognition	فراشناخت
6. Self-regulation	خودنظم دهی
7. Manipulation	دستکاری
8. Concept formation	شکل گیری مفهوم
9. Higher mental function	عملکردهای عالی ذهن
10. Psychological instruments	ابزارهای روانشناختی
11. Internalization	درونی سازی
12. Symbol	علامت
13. Immoral	غیراخلاقی
14. nstructional design	طراحی آموزشی
15. Instructional design model	الگوی طراحی آموزشی
16. Representation	بازنمایی
17. Socially accepted violence	خشونت پذیرفته شده

### References

1. Moradimokhles H, Heydari J, Poti N. (2017). Developing moral education by integrating the components of critical thinking. *Ethics in Science and Technology*; 13(3): 8-16. (In Persian).

ناتوان می‌سازد. به همین ترتیب مغز متفکر نیز نقشی اساسی در پدید آمدن هیجان‌ها ایفا می‌کند - به استثنای لحظاتی که هیجان‌ها از کنترل خارج می‌شوند و مغز هیجانی هجومش را آغاز می‌کند - بنابراین فرهنگ و اجتماع مختلف می‌توانند زمینه‌ساز خشونت و پرخاشگری و یا مانعی برای بروز رفتارهای پرخاشگرانه باشند (۴۳).

باورهای اجتماعی (بیرونی) نقش پیونددهنده بین پرخاشگری همگنان و توسعه رفتار پرخاشگرانه را دارند (۴۴). ارتباط و همبستگی با همگنان پرخاشگر، موجب پذیرش گسترده رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. این ارتباط هم در پذیرش و هم در پایدار بودن رفتارهای پرخاشگرانه در کودکی و نوجوانی مؤثر است (۴۵).

افکار نقش موثری در ایجاد و تداوم خشم دارند. افکار منفی و تلقین درونی در ارتباط با پرخاشگری، می‌تواند منجر به بروز رفتارهای غیر اخلاقی شود (۴۶). شناسایی، تشخیص و تحلیل افکاری که به خشم منجر می‌شوند، با آموزش تفکر امکان پذیر است و از این طریق می‌توان پرخاشگری را کنترل کرد و از بروز رفتارهای غیر اخلاقی پرهیز کرد (۴۷). آموزش اخلاق خویشتن‌داری بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است. از مهمترین مولفه‌های خویشتن‌داری و عاملی که منجر به خویشتن‌داری فرد در مقابل عامل تحریک کننده پرخاشگری می‌شود، تفکر است (۴۸).

نتایج بیشتر پژوهش‌های ذکر شده با نتایج پژوهش حاضر همسو است. در این پژوهش‌ها تفکر یک عامل بازدارنده خشونت و پرخاشگری و رفتارهای غیراخلاقی محسوب می‌شود. بنابراین طراحی آموزشی تفکر برای کاهش پرخاشگری و در نتیجه کاهش رفتارهای غیراخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول باید مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود از آموزش تفکر به عنوان یک عامل پیش‌گیرانه برای جلوگیری از پرخاشگری و رفتارهای غیراخلاقی ناشی از آن در دانش‌آموزان استفاده شود.

با توجه به این که تدوین الگوی طراحی آموزشی تفکر چندان مورد توجه نبوده و پژوهش حاضر از نخستین پژوهش‌های انجام شده در این حوزه است، پیشینه پژوهشی مناسب و مرتبطی برای بحث و نتیجه‌گیری دقیق‌تر در دسترس پژوهش‌گر نبوده است.

### نتیجه گیری

رفتارهای غیر اخلاقی دانش‌آموزان در کلاس درس، فضای سالم و صمیمی که منجر به موفقیت معلم و دانش‌آموزان خواهد شد را مخدوش می‌کند. رفتارهای غیراخلاقی دانش‌آموزان در مدرسه، دلایل به وجود آورنده متعددی می‌توانند داشته باشند. یکی از این دلایل، خشونت و پرخاشگری است. زمانی که خشونت و در نتیجه پرخاشگری در فرد به منصفه ظهور برسد، فرد ممکن است به هر رفتار غیراخلاقی دست بزند. آموزش و پرورش تفکر دانش‌آموزان، می‌تواند به عنوان یک راهبرد موثر، مانع از بروز رفتارهای پرخاشگرانه شود. بنابراین یکی از هدف‌های مهم مدارس، آموزش و در نتیجه پرورش تفکر است. در این پژوهش

20. Diethelm J. (2019). Embodied Design Thinking. *The Journal of Design, Economics, and Innovation*. 5(1): 44-55.
21. Saif AA. (2008). *Modern educational psychology: psychology of learning and instruction*. 6nd ed. Tehran: doran. (In Persian).
22. Allahyar N, Nazari A. (2012). Potentiality of Vygotsky sociocultural theory in exploring the role of teacher perceptions, expectations and interaction strategies. *WoPaLP*. (6): 80-94.
23. Ghassemzadeh H. (2005). Vygotsky's mediational psychology: A new conceptualization of culture, signification and metaphor. *Language Sciences*. 27: 281-300.
24. Zinat motlagh, F, Ahmadi joybari T, Jalilian, F, Mirzaie oloviye, M., Aghaie, A. & Karimzade shirazi, K. (2013). Survey Prevalence and factors associated with aggression among adolescents in Yasuj. *Journal of Health System Research*. 9 (3): 312-319.
25. Norozi D, Razavi, A. (2011). *Foundation of instructional design*. Tehran: samt. (In Persian).
26. Chen N. (2008). *Instructional design methodologies*. In Kidd T & Song H. (Ed.). *Handbook of research on instructional systems and technology*. NEW YORK: Hershey.
27. Berk L E. (2000). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
28. Delaver A, Koshki sh. (2016). *Mixed methods research*. Tehran: Virayesh. (In Persian).
29. Salehi V. (2014). *Designing and validating model of instructional multimedia based on The Effect of Cognitive Load Types on learning and retention of Beginner and Certified Learners*. [Thesis (Phd)]. Tehran: University of Allame tabatabaie. (In Persian).
30. Buss AH, Perry M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*; 63(3): 452- 459.
31. Samani S. (2008). Survey validity and reliability buss and Perry s aggression questionnaire. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology of Iran*. 13(4): 359-365. (In Persian).
32. Vygotsky LS. (2014). *Thought and language*. Tehran: Arjmand Publication. (In Persian).
33. Rafezi Z. (2004). *The role of violence control to 15 to 18 years old teenager on decrease aggression*. [MA Thesis]. Tehran: University of Rehabilitation Sciences and Social Welfare.
34. Modecki KL, Minchin J, Harbaugh AG, Guerra N G, Runions KC.(2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Adolescent Health*; (55): 3-29.
35. Bradshaw J, Rees G, Keung A, Goswami H. (2010). The subjective well-being of children. In: C. McAuley, W. Rose (Eds). *Child well-being: understanding children's lives*. London: Jessica Kingsley Publishers. Pp. 181-204.
36. Jangizehi H, Molazehi A, Hoti A. (2018). How the resolve omid aggression manner? Eleven
2. Khorakian A, Jahanghir M, Nikokhahfarkhani Z, Mohamadishahrodi H. (2017). Analysis of factors affecting ethical behavior of employees. *Ethics in Science and Technology*; 12(2): 24-36. (In Persian).
3. Farhud DD. (2011). Ethics instruction. *Ethics in Science and Technology*; 6(3). (In Persian).
4. Vygotsky LS. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge. MA: Harward University Press.
5. Hedayati M. (2011). Philosophy for children and aggression control. *Two Quarterly of Thinking and Child*; 2(1): 394-403. (In Persian).
6. Dahlberg L. (1998). Youth violence in the united states: Major trends, Risk factors and prevention approaches. *American Journal of Preventive Medicine*; 14.
7. Pouwels JL, Cillessen AHN. (2013). Correlates and outcomes associated with aggression and victimization among elementary school children in a low-income urban context. *Journal of Youth and Adolescence*; 42: 190-205.
8. Navidi A. (2008). The effect of violence management on adjustment skills of high school boys in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*; 14(4): 394-403. (In Persian).
9. Fink JA. (2009). *A comparison of covert and overt aggression between men and women*. Degree Doctor of Philosophy dissertation. Capella University, 67.
10. Hills DJ. (2018). *Defining and classifying aggression and violence in health care work*. The Australian Journal of Nursing Practice, Scholarship and Research; 25:607-612.
11. Ensafdaran F, Krahe B, Bassak Njad S, Arshadi N. (2019). Efficacy of different versions of aggression replacement training (ART): A review. *Iranian Journal of Health Education & Health Promotion*; 7(3): 299-306.
12. Holfish G, Esmitt F. (2005). *Logical thinking of the method of education*. Tehran: Samt Publication. (In Persian).
13. James RL, Lebreton JM. (2010). Assessing aggression using conditional reasoning. *Current Directions in Psychological Science*; 19(1):30-35.
14. Shabani H. (2011). *Advanced teaching method: teaching skills and thinking strategies*. Tehran: Samt Publication. (In Persian).
15. Denson TF, Dewal CN, Finkel EJ. (2012). Self-Control and Aggression. *Psychology science*. 21(1): 20-25.
16. Golman D. (2016). *Emotional Intelligence*. Tehran: Roshd.
17. Santrok J W. (2011). *Educational psychology*. 2nd ed. NY: McGrawHill; 14.
18. Vygotsky L S. (1986). *Thought and language*. Cambridge. MA: MIT Press.
19. Dowling M. (2013). *Thinking about young children's thinking*. Sage Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446270196.n1>.



- aggressive behavior of students with behavioral problems. Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals; 7(27): 31-52. (In Persian).
42. Kordenoghabi R, Moradi SH, Delphan biranvand A. (2016). Aggression in school: The role of empathy, Communication skills and conflict resolution in decrease juvenile behavioral manners. Contemporary Psychology; 12(2): 170-184. (In Persian).
43. Masoudnia E. (2009). Aggression and anti-social behavior in adolescents: An appraisal of catharsis of aggression theory. Psychology; 13(2): 138-152. (In Persian).
44. Werner N E, Crick N R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical. Social Development; 13(4): 495-514.
- international conference of psychology and social sciences. Tehran: Mehre Eshragh. (In Persian).
37. Lindenfield G. (2013). Managing anger. Tehran: Roshd Publication. (In Persian).
38. Krahe, B. (2011). The social psychology of aggression. Tehran: Roshd publication. (In Persian).
39. Even-tzur E, Hadar U. (2019). Socially accepted violence by agents of law: Sublimation of aggression as a model. Aggression and Violent Behavior; (47): 21-28.
40. Kashapov MM, Ogorodova TV, Pavlova SA. (2016). Relationship between aggression and creativity in senior preschool children. Procedia - Social and Behavioral Sciences; (233): 264 – 268.
41. Hossainkhanzadeh A. (2017). The effect of instruction on self-regulate on reducing the