

تأثیر آموزش توانایی خودنظم‌بخشی بر کاهش رفتارهای پر خاشگرانه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری

عباسعلی حسین‌خانزاده^۱

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۵/۲۶

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۸

چکیده

یکی از دلایل اصلی رفتارهای ناسازگارانه دانش‌آموزان در مدارس، عدم توانایی تنظیم هیجان‌های مختلف است. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر برنامه آموزش توانایی خودنظم‌بخشی بر کاهش میزان پر خاشگری دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری بود. روش پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع دبیرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۲ - ۱۳۹۳ شهرستان رشت بود که از بین آنها پس از اجرای اولیه پرسشنامه ناسازگاری ۲۰ نفر که دارای پر خاشگری معناداری بودند، انتخاب و در دو گروه ۱۰ نفره آزمایش و گواه به شیوه تصادفی جایدهی شدند. برای گروه آزمایش، ۹ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای برنامه توانایی خودنظم‌بخشی، آموزش داده شد در حالی که گروه گواه چنین آموزشی را دریافت نکردند، و در پایان هر دو گروه مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. ابزار سنجش مقیاس هوش و کسلر کودکان (۱۹۶۹)، پرسشنامه پر خاشگری باس و پری (۱۹۹۲)، و پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش توانایی خودنظم‌بخشی به‌طور معناداری موجب کاهش انواع پر خاشگری در دانش‌آموزان ناسازگار می‌گردد ($p \leq 0/05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های آموزش خودنظم‌بخشی با افزایش توان تنظیم و مدیریت هیجان به کاهش رفتارهای پر خاشگرانه کمک می‌کند.

واژگان کلیدی: توانایی خودنظم‌بخشی، پر خاشگری، دانش‌آموزان

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران (نویسنده مسئول) (Abbaskhanzade@gmail.com)

مقدمه

پرخاشگری از هدف آسیب رساندن سرچشمه می‌گیرد. بر اساس تعریف عملیاتی ارائه‌شده، پرخاشگری تمایل به شرکت در اعمال آسیب‌زای فیزیکی و روان‌شناختی برای مهار اعمال دیگران است (سادوک و سادوک^۱، ۲۰۰۷). رفتارهای پرخاشگرانه برای فرد و جامعه پرهزینه و مضر است. بیشتر پژوهشگران شکل‌های مختلف پرخاشگری را مورد بررسی قرار داده‌اند و آن را اینگونه تعریف می‌کنند که پرخاشگری عبارت است از رفتاری که با هدف آسیب رساندن به دیگری اعمال می‌شود (کوین^۲، ۲۰۱۶). پدیده خشونت، واقعیت تلخی است که در بیشتر جوامع وجود دارد و عواملی نظیر بی‌پناهی اعضای آزاردیده، ترس و شرم اعضای خانواده در بیان آزار، کاستی‌های قانونی، بی‌توجهی نهادهای حمایتی و هزاران عامل دیگر در گسترش این امر دخیل هستند (راسن و آندروود^۳، ۲۰۱۰؛ لنزفورد^۴، ۲۰۱۲). رفتار پرخاشگرانه می‌تواند باعث نتایج منفی از قبیل طرد همسالان و بزهکاری در نوجوانی شود (ون‌لیر، ویتارو و وایزنر^۵، ۲۰۰۷). رفتار پرخاشگری در دانش‌آموزان با کاهش عملکرد تحصیلی و نمرات پایین و احتمال ترک تحصیل در دبیرستان همراه است (بیرمن^۶، ۲۰۱۳). به علاوه رفتار پرخاشگرانه روابط اجتماعی ضعیف و تعارضات و اختلاف‌های والد-فرزند و روابط منفی با همسالان، در پی دارد (اسموکوسکی، کاتر، روبرتسون و گو^۷، ۲۰۱۳).

یکی از عوامل خطر برای بروز رفتار پرخاشگری در نوجوانان، وجود تعارضات والد-فرزند است زیرا مانع از ایجاد یک رابطه حمایتی و سالم بین نوجوانان و والدینشان می‌شود و نوجوانان را از هدایت مثبت از سوی والدین، محروم می‌کند. در نتیجه تعارضات والد-فرزند، منجر به افزایش رفتارهای درونی کردن و بیرونی کردن در نوجوانان می‌شود (اسموکوسکی و همکاران، ۲۰۱۷).

-
1. Sadock & Sadock
 2. Coyne
 3. Rosen & Underwood
 4. Lnasford
 5. Van Lier, Vitaro & Eisner
 6. Bierman
 7. Smokowski, Cotter, Robertson & Guo

در مورد پرخاشگری نظریه‌های زیادی عنوان شده است. برخی از آن‌ها پرخاشگری را به عنوان یک گزینه ذاتی انسان در نظر می‌گیرند. با توجه به سرخوردگی به عنوان پیش‌شرطی برای رفتار پرخاشگرانه، عده‌ای دیگر به جنبه‌های محیطی تاکید دارند (فروید، ۱۹۲۴؛ لورنز، ۱۹۶۶؛ به نقل از کوتیبا و رونن^۱، ۲۰۱۰). نظریه‌های یادگیری اجتماعی، به عنوان یکی از نظریه‌های اصلی در تبیین پرخاشگری، پرخاشگری را مانند یک پاسخ آموخته‌شده می‌دانند که از راه مشاهده، یاد گرفته شده و با تقویت، احتمال وقوع آن بیشتر می‌شود (بندورا، ۱۹۸۳، ۱۹۷۳؛ به نقل از مکس ویل^۲، ۲۰۰۴). بعدها، بندورا، کاپرارا، باربارانلی و پاستورلی^۳ (۲۰۰۱) یک مدل شناختی-اجتماعی در حال توسعه برای رفتار پرخاشگرانه، با تاکید بر تعامل بین فرآیندهای داخلی و محیط زیست، و با تاکید بیشتر بر فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری، عنصر خودکارآمدی و ایمان شخص در مهار جنبه‌های مختلف زندگی‌اش پیشنهاد می‌کنند.

مسائل مرتبط با خشم مانند رفتارهای مقابله‌ای، خصومت، و پرخاشگری از علل اصلی مراجعه نوجوانان و کودکان به مراکز مشاوره و روان‌درمانی است (سوخودولسکی، کاسینوف و گرمین^۴، ۲۰۰۸). یکی از مداخلات مؤثر بر پرخاشگری، آموزش خودنظم‌بخشی^۵ است، در اواسط سال‌های ۱۹۶۰ خودنظم‌بخشی به عنوان یکی از روش‌های مؤثر در رفتاردرمانی شناختی مطرح شد. بر اساس این تکنیک، می‌توان به کودکان آموزش داد تا به اصلاح رفتارهای شناختی خود بپردازند و به درجاتی از خودنظم‌بخشی دست یابند. این تکنیک شامل شیوه‌هایی است که در آن، فرد نقش اول را در جهت دادن و مهار رفتار خود، ایفا می‌کند (مسترز، بوریش، هالان و ریم، ۱۹۸۷؛ به نقل از اشتري زاده و علی‌پور، ۱۳۸۲). پژوهش‌های روان‌شناختی اساسی در زمینه خودنظم‌بخشی نشان می‌دهند که خودنظم‌بخشی بر دامنه‌ای از رفتارها مانند رفتارهای انحرافی و لذت‌جویی درنگیده^۶

-
1. Qutaiba & Ronen
 2. Maxwell
 3. Bandura, Caprara, Barbaranelli & Pastorelli
 4. Sukhodolsky, Kassinove & Gorman
 5. Self regulation
 6. Delayed gratification

مؤثر است (کایوتز و هنگک^۱، ۲۰۰۶؛ ویکستروم و تریر^۲، ۲۰۰۷؛ حسین خانزاده و همکاران، ۱۳۹۰).

در پژوهش‌های روان‌شناختی، خودنظم‌بخشی به ظرفیت فرد برای غلبه کردن و بازداری تکانه‌های غیرقابل پذیرش و نامطلوب و نظم دادن به رفتارها، تفکرات و هیجان‌های خود اشاره دارد (تانجی، بومایستر و بون^۳، ۲۰۰۴). خودنظم‌بخشی به عنوان نیروی درونی در دسترس برای بازداری، نپذیرفتن یا تغییر پاسخ‌هایی است که از باورهای اخلاقی، ویژگی‌های اجتماعی، سطح مذهبی بودن والدین، مشارکت فرد در فعالیت‌ها و سنت‌های مذهبی تأثیر می‌پذیرد (ویکستروم و تریر، ۲۰۰۷) و ممکن است نتیجه فرایندهای روان‌شناختی، عادت، یادگیری یا فشار موقعیتی باشد (اشمایکل و بومایستر^۴، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودنظم‌بخشی به منزله یکی از انواع مهارت‌های اجتماعی می‌تواند میزان موفقیت در زندگی را تعیین کند و با سلامت روانی، ابراز متناسب نیازها و احساسات (محمدی مصیری و همکاران، ۱۳۹۱)، روابط بین‌فردی مثبت (والثال، کندل و پیانتا، ۲۰۰۵)، سازش‌یافتگی روان‌شناختی، پیشرفت در تکالیف، عملکرد تحصیلی و بهزیستی (تانجی، بومایستر، و بون، ۲۰۰۴) رابطه مثبت و معنادار دارد. افرادی که از خودنظم‌بخشی بالا یا توانایی برای به تعویق انداختن ارضای فوری نیازها برخوردارند، در مهار افکار، تنظیم هیجان‌ها و بازداری تکانه‌ها از افراد با خودنظم‌بخشی کمتر عملکرد بهتری دارند (دریدر^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). از میان بسیاری از رفتارهای خودنظم‌بخشی که فرد بایستی در طول زندگی بیاموزد شاید هیچ یک به اندازه پرخاشگری اهمیت نداشته باشد، زیرا عدم توانایی در مهار پرخاشگری باعث تحمیل هزینه‌های بسیاری بر فرد در موقعیت‌های مختلف زندگی می‌گردد (جویرمن، اندرسون و استراتمن^۶، ۲۰۰۳).

کوتیا و رونن (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی با هدف بررسی نقش خودنظم‌بخشی و احساس تعلق اجتماعی به عنوان میانجی‌گر ارتباط بین خشنودی ذهنی کم و پرخاشگری به این نتایج دست یافتند که احساس تعلق اجتماعی و خودنظم‌بخشی در واقع نقش تعدیل‌گر در

-
1. Kivetz & Yuhuang
 2. Wikstrom & Treiber
 3. Tangney, Baumeister & Boone
 4. Schmeichel & Baumeister
 5. De Rider
 6. Joireman, Anderson & Strathman

ارتباط بین خشنودی ذهنی کم و پرخاشگری دارد. همین‌طور حمامه و رونن - شنهاو^۱ (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی به بررسی پرخاشگری نوجوانان خانواده‌های طلاق‌گرفته و دارای پدر و مادر برای کشف خودنظم‌بخشی و حمایت اجتماعی به عنوان منابعی برای کاهش پرخاشگری پرداختند. یافته‌ها نشان داد طلاق والدین با افزایش اقدامات پرخاشگرانه فیزیکی یا لفظی مرتبط نیست، اما با افزایش قابل توجه در خشم و افکار خصمانه رابطه معنی‌دار دارد. همچنین، به این نتیجه دست یافتند که سطوح بالای خودنظم‌بخشی و حمایت اجتماعی ممکن است باعث کاهش عوارض طلاق والدین در پرخاشگری نوجوانان شود.

همچنین، دنیسون^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی در کاهش پرخاشگری در پاسخ به تحریک در افراد پرخاشگر پاسخ این سؤال را مورد آزمون قرار دادند که آیا آموزش خودنظم‌بخشی در طی یک دوره ۲ هفته‌ای می‌تواند خشم و پرخاشگری را در پاسخ به تحریک کاهش دهد؟ جهت پاسخ به این سؤال ۷۰ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی به مدت ۲ هفته یک دوره آموزش خودنظم‌بخشی با یک فعالیتی که نیاز به خودنظم‌بخشی داشت را تکمیل کردند. نتایج نشان داد آموزش خودنظم‌بخشی سبب کاهش هر دو نوع پرخاشگری کلامی و رفتاری شد. به بیان دیگر، شرکت‌کنندگانی که آموزش خودنظم‌بخشی را دریافت کردند نسبت به گروه گواه خشم کمتری را گزارش کردند.

کوهن، آهلس، آلدریک و ویلگس و مزولیس^۳ (۲۰۱۷)، در پژوهشی که با هدف اثربخشی خودنظم‌بخشی در ایجاد رابطه بین تحریک‌پذیری و رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانان، روی ۱۳۴ نوجوان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که ظرفیت خودنظم‌بخشی موجب کاهش انگیزش برای انجام رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. خودنظم‌بخشی همچنین موجب کاهش رفتارهای تکانشی و تحریک‌پذیری می‌شود.

مطالعات دیگری نیز در تأیید تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر کاهش رفتار پرخاشگرانه انجام شده است. در این راستا، رونن و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که نیاز شدید به تعلق (حساسیت به رد اجتماعی) به عنوان یک عامل خطر، شادی و

1. Hamama & Ronen-Shenhav

2. Denson

3. Kuhn, Ahles, Aldrich, Wielgus & Mezulis

مهارت‌های خودنظم بخشی به عنوان عوامل محافظت کننده در پیش‌بینی پرخاشگری نوجوانان بودند. همچنین، اوزدمیر و وازونی^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی روابط مستقیم و غیر مستقیم بین فرایندهای والدگری (نزدیکی والدین، نظارت والدین، و تأیید والدین)، خودنظم بخشی پایین، و پرخاشگری در نوجوانان پرداختند. یافته‌ها حاکی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم فرایندهای والدگری در پرخاشگری از طریق خودنظم بخشی پایین بود. نتایج نشان داد که فرایندهای والدگری نامناسب به شکل مستقیم با خودنظم بخشی پایین و به‌طور غیرمستقیم با پرخاشگری ارتباط داشتند. در مجموع، فرایندهای والدگری و خودنظم بخشی پایین توانسته‌اند ۲۱ درصد از میزان پرخاشگری را پیش‌بینی کنند.

حمامه و رونن - شنهاو (۲۰۱۳) در پژوهشی به مرور مطالعات پیشین درباره نقش ویژگی‌های تحولی، بحران‌های محیطی و منابع شخصی (خودنظم بخشی و حمایت اجتماعی) در رفتار پرخاشگرانه نوجوانان پرداختند. آنها به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌های تحولی مانند نقش سن و جنس در رفتار پرخاشگرانه در نوجوانان مؤثر است. آنها در پژوهش خود به شناسایی دو منبع که ممکن است به کاهش رفتار پرخاشگرانه در شرایط عادی و بحرانی کمک پرداختند که عبارتند از: حمایت اجتماعی به عنوان منابع زیست محیطی، و خودنظم بخشی به عنوان یک منبع شخصی. آنها در نتیجه گیری پژوهش خود پیشنهاد کردند برای کاهش پرخاشگری از طریق یک محیط مداخله یکپارچه که شامل ادغام ویژگی‌های رشد و نمو، اجزای محیط زیست و خانواده، و همچنین اجزاء شخصی است اقدام شود.

پژوهش‌های انجام شده در ایران با هدف شناسایی مداخله‌های بالینی مؤثر بر کاهش پرخاشگری متمرکز بر آموزش گروهی مهارت مهار خشم (مظلومی‌راد، تیزدست، ابوالقاسمی، ۱۳۹۲؛ جعفری، امان‌اله‌نژاد کلخوران، طالبی، ۱۳۹۳)، آموزش رویکرد شناختی- رفتاری حرمت خود (کریمی بلداجی، بهارلو، زارعی و ثابت‌زاده، ۱۳۹۲)؛ آموزش مهارت‌های اجتماعی (علوی، پاکدامن ساوجی و امینی، ۲۰۱۲)، آموزش نظریه ذهن (امین‌یزدی، کارشکی و کیا فر، ۱۳۹۲)، آموزش مهارت‌های مدیریت تیدگی (دهقان، کریمی، پیری و کریمی، ۱۳۹۳) و... بوده است و خلاء پژوهشی درباره تاثیر آموزش توانایی خودنظم بخشی بر کاهش میزان پرخاشگری وجود دارد. همچنین این پژوهش می‌تواند

1. Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Çok

زمینه‌ساز پژوهش‌های بیشتر در حوزه خودنظم‌بخشی شود. در سطح کاربردی نیز انجام این پژوهش می‌تواند گامی مؤثر در راستای پیشگیری و کاهش رفتار پرخاشگرانه در سطح مدارس باشد. در پژوهش حاضر با هدف مطالعه اثربخشی آموزش توانایی خودنظم‌بخشی بر کاهش میزان پرخاشگری دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه مقطع راهنمایی شهر رشت به دنبال بررسی این فرضیه هستیم که آموزش توانایی خودنظم‌بخشی بر کاهش میزان پرخاشگری دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه مؤثر است.

روش

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. متغیر مستقل در این پژوهش آموزش توانایی خودنظم‌بخشی و متغیر وابسته پرخاشگری در نظر گرفته شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع دبیرستان شهر رشت در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ بود که در مدارس دولتی تحصیل می‌کردند. نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی بر حسب شرایط ورود به پژوهش مانند داشتن هوش بهنجار، سطح ناسازگاری معنادار و دارا بودن نمره معنادار پرخاشگری انتخاب شدند و در دو گروه ۱۰ نفری آزمایش و گواه به‌طور تصادفی جایدهی شدند. از میان ۱۰ دانش‌آموز جایدهی شده در گروه آزمایش، ۶۶/۷ درصد پایه دوم دبیرستان بودند. در گروه گواه، ۹۱/۷ دانش‌آموز در پایه دوم دبیرستان تحصیل می‌کردند. برای گروه آزمایش، ۹ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای، برنامه خودنظم‌بخشی آموزش داده شد درحالی‌که برای گروه گواه آموزشی اجرا نشد، و در پایان هر دو گروه مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. برای انتخاب افراد نمونه ابتدا لیستی از مدارس مقطع متوسطه پسرانه دولتی شهرستان رشت تهیه شد. از بین این مدارس دو مدرسه به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. در مرحله بعد از هر یک از دو مدرسه، سه کلاس انتخاب شد و دانش‌آموزان ناسازگار توسط معلم معرفی شد و جهت تشخیص دقیق با پرسشنامه ناسازگاری مورد ارزیابی قرار گرفتند. در نهایت ۲۰ دانش‌آموز بر اساس شرایط ورود به پژوهش انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

مقیاس هوشی و کسلر کودکان: این مقیاس در سال ۱۹۶۹ توسط دیوید وکسلر طراحی شد و در سال ۱۹۷۴ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. متوسط همسانی درونی

گزارش شده توسط و کسلر در ۱۱ گروه سنی برای مقیاس هوشبهر کلی، کلامی، و عملی به ترتیب برابر ۰/۹۶، ۰/۹۵، و ۰/۹۱ است. همسانی درونی برای خرده‌آزمون‌های خاص تغییرپذیری بیشتری داشته و کمترین ضریب همسانی برای الحاق قطعات برابر ۰/۶۹ و بیشترین ضریب برای گنجینه لغات برابر با ۰/۸۷ به دست آمده است. ضرایب پایایی برای خرده‌آزمون‌های کلامی بالاتر از عملی و پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی متوسط ۲۳ روز برای هر گروه سنی برای مقیاس کلی ۰/۹۵ و برای مقیاس‌های کلامی و عملی به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی این آزمون از طریق محاسبه همبستگی نمرات خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل آزمون، بیانگر روایی مطلوب این آزمون است. ضرایب روایی این آزمون از ۰/۶۶ تا ۰/۹۲ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۸۵).

پرسشنامه پرخاشگری باس و پری: برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری^۱ (۱۹۹۲) استفاده شده است. این پرسشنامه ۲۹ سؤالی چهار جنبه پرخاشگری؛ فیزیکی، کلامی، خشم، و خصومت را می‌سنجد و میزان پرخاشگری کلی را نیز اندازه‌گیری می‌گیرد. این پرسشنامه برای گروه‌های سنی نوجوانان و جوانان ۱۸ تا ۲۲ ساله ساخته شده است (باس و پری، ۱۹۹۲). از ۲۹ سؤال ۵ پرسش پرخاشگری کلامی، ۹ پرسش فیزیکی، ۷ پرسش خشم، و ۸ پرسش خصومت را موردسنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) از همسانی درونی بسیار بالایی برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی^۲، کلامی^۳، خشم^۴، و خصومت^۵ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۸۳، و ۰/۷۷ و ضریب آلفای کرونباخ کل نمره‌های پرسشنامه ۰/۸۹ است. همبستگی بازآزمایی بعد از یک دوره ۹ هفته‌ای برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۲، و ۰/۸۰ برای کل نمرات پرسشنامه بوده است (عبادی و معتمدین، ۱۳۸۶؛ لئونارد، ۲۰۰۵؛ به نقل از گنجه، دهستانی و زاده‌محمدی، ۱۳۹۲). نتایج اجرای مقدماتی روی دانش‌آموزان مهاجر و غیرمهاجر سال اول متوسطه در شهر بجنورد نشان داد که ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی،

1. Boss & Perry Aggression Questionnaire
2. Physical aggression (PA)
3. Verbal aggression (VA)
4. Anger (A)
5. Hostility (H)

خشم و خصومت به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۵۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ و ضریب آلفای کرونباخ کل نمره‌های پرسشنامه ۰/۷۰ است. نمره‌های پرسشنامه پرخاشگری باس و پری همبستگی معتبری با یکدیگر داشتند (لنگرودی، ۱۳۷۸؛ به نقل از گنجه، دهستانی و زاده محمدی، ۱۳۹۲). باس و پری پایایی این آزمون را در بازآزمایی مجدد بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ و همسانی درونی این چهار عامل را با نمره کل برای روایی آن ۰/۷۲ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (پارسا، ۱۳۸۲). نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً من را توصیف نمی‌کند تا کاملاً من را توصیف می‌کند است. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ بود.

پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان: این پرسشنامه دارای ۵۵ گویه با شیوه پاسخدهی بلی خیر است که توسط سینها و سینگ در سال ۱۹۹۳ با هدف شناسایی دانش‌آموزان ناسازگار تدوین شد و روایی و اعتبار آن در پژوهش‌های مختلف بررسی و تأیید شد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد- کاغذی است که در سال ۱۳۷۷ توسط کرمی ترجمه و نگارش شده است. این پرسشنامه دانش‌آموزان دبیرستانی (گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ ساله) با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف جدا می‌سازد. سینها و سینگ (۱۹۹۳) نسخه نهایی این پرسشنامه را بر روی نمونه ۱۹۵۰ نفری (۱۲۰۰ پسر و ۷۵۰ دختر) از دانش‌آموزان دبیرستانی که از ۴۰ دبیرستان به تصادف انتخاب شده بودند، اجرا نموده و به کمک داده‌های گردآوری شده، پرسشنامه را برای جمعیت هدف هنجاریابی نمودند. نویدی (۱۳۸۴) ضرایب آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه سازگاری، بر روی ۷۸۱ نفر دانش‌آموز دبیرستانی برای مؤلفه‌ها و سازگاری کلی به ترتیب از ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ به دست آورد. در پژوهش نویدی (۱۳۸۷) نیز پرسشنامه یادشده، بر روی ۱۶۴ نفر دانش‌آموز پسر دبیرستانی اجرا شد و ضرایب پایایی بر پایه آلفای کرونباخ به عنوان شاخص پایایی برای سازگاری کلی برابر ۰/۸۲ و برای سازگاری آموزشی، عاطفی و اجتماعی به ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۶۵ به دست آمد. در پژوهش خوش‌کنش، اسدی، شیرعلی‌پور و کشاورز (۱۳۸۹)، ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری اجتماعی ۰/۸۳ به دست آمد. رجبی، چهاردولی و عطاری (۱۳۸۷)، برای بررسی روایی سازه، از روش تحلیل عاملی (تحلیل مؤلفه‌های اصلی) استفاده کرد که پنج عامل ناسازگاری عاطفی، اجتماعی، آموزشی و فردی شناسایی شدند.

معرفی برنامه مداخله‌ای

برنامه مداخله‌ای حاضر بر پایه نظریه گاتفردسون و هیرشی (۱۹۹۹) و روش‌های آموزشی ادوارد ورکمن و آلن کاتز (۱۹۹۵) تدوین شده است که در ۹ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای به مدت یک ماه بر روی گروه آزمایش اجرا شد. گاتفردسون و هیرشی در نظریه خود به این معتقدند که افراد با ویژگی خودنظم‌بخشی می‌توانند در برابر خشنودی کاذب و مشکلات رفتاری مقاومت کنند (به نقل از علیوردی‌نیا، شارع‌پور و مرادی، ۱۳۹۲). ورکمن و کاتز در نظریه خودمهارگری رفتار به این اشاره می‌کنند که خودمهارگری رفتاری برای افزایش رفتارهایی که با رفتار مخل ناسازگارند به کار می‌رود (ورکمن و کاتز، ۱۹۹۵؛ ترجمه محمد اسماعیل، ۱۳۸۳). در این برنامه مداخله از روش‌های حل مسئله، ایفای نقش، تمرین تنفس، شمارش اعداد، نوشتن و ضروریات استفاده شده است. محتوای این جلسات برگرفته از منابع مرتبط و با پشتوانه پژوهشی در زمینه آموزش کارگاهی و گروهی مهارت‌های تنظیم خلق بود.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی خودنظم‌بخشی

جلسه	تکنیک جلسه	محتوای جلسه
اول و دوم	روش‌های حل مسئله	این روش‌ها و با عنوان تکنیک شش کلاه فکری به دانش‌آموزان آموزش داده شد به این شکل که در آن دانش‌آموزان یاد گرفتند تا با گذاشتن کلاه‌هایی به رنگ‌های متفاوت بر سر خود در حالت‌های متفاوت، رفتارهای متنوعی را نیز از خود بروز دهند. دانش‌آموزان در اثر تعویض کلاه‌های متفاوت فکری، نقشی را بازی می‌کردند فکشان از (من) خود یا قالب‌های ذهنی‌شان جدا شده و به سمت نقش، هدایت می‌شد.
سوم و چهارم	روش یک گام به عقب	در این روش به صورت ایفای نقش، دانش‌آموزان به جلوی کلاس آورده شدند و سعی شد تا آنها عصبانی شوند یا نقش عصبانی را بازی کنند و در همین حال به آنها آموخته شد تا در این حالت یک گام به عقب بروند. در ضمن به دانش‌آموزان گفته شد تا در منزل نیز این روش را تمرین کرده و به صورت یک نقش در جلسه بعد آن را استفاده کنند.
پنجم و ششم	روش تمرین تنفس	در این روش به دانش‌آموزان یاد داده شد تا هنگام عصبانی شدن به آرامی تنفس کرده چون این کار باعث آرامش آن‌ها می‌شود. دانش‌آموزان داوطلب به جلوی کلاس هدایت شدند و به آن‌ها گفته شد تا خود را در موقعیت عصبانی کننده تصور نمایند و سعی کنند حالت عصبانی به خود بگیرند در این حالت از آن‌ها خواسته شد تا به آرامی سعی کنند تنفس نمایند. تنفس عمیق و با بیرون فرستادن آرام آرام سپس این کار با دانش‌آموزان دیگر هم تمرین و قرار بر این شد تا در جلسه بعد آن‌ها خود

تمرین و آموزش را بر عهده بگیرند.		
هفتم و هشتم	روش شمارش اعداد	در این روش به دانش‌آموزان، یاد داده شد تا توجه خود را در هنگام عصبانی شدن تغییر داده و در همین حال سعی کنند تا اعداد را از ۱ تا ۱۰ و به آرامی بشمارند. به این شکل که از دانش‌آموزان خواسته شد تا موقعیت عصبانی‌کننده را ترسیم کنند و خود را عصبانی نشان دهند سپس از آن‌ها خواسته شد تا سعی کنند در این هنگام توجه خود را تغییر داده و معطوف به اعداد و شمارش آن‌ها نمایند.
نهم	روش نوشتن و روش ضروریات	به دانش‌آموزان یاد داده شد تا به هنگام عصبانی شدن یا قرار گرفتن در چنین موقعیتی بلافاصله احساسات خود را بنویسند. در این روش نیز از قاعده تغییر سمت توجه استفاده گردید. دانش‌آموزان به سمت تابلو آمده و حالت عصبانی به خود گرفته یا سعی کردند تا یک موقعیت عصبانی‌کننده را تعریف یا ترسیم کنند. سپس، از آن‌ها خواسته شد تا بلافاصله احساسات خود را بنویسند. این روش برای سایر دانش‌آموزان نیز تکرار گردید و تکلیف منزل هم این بود تا در خانه تمرین کرده و جلسه بعد را به عهده بگیرند. در روش ضروریات نیز از دانش‌آموزان خواسته شد تا موقعیت‌های عصبانی‌کننده را بنویسند و سپس از بین آن‌ها با کمک معلم هیجان‌هایی را که مهار کمتری روی آن‌ها دارند را مشخص کنند. سپس از دانش‌آموزان خواسته شد افکاری را که بیشتر موجب راه‌اندازی این حالت می‌شوند را شناخته و عنوان کنند و جمله‌هایی را به شکل تلقین‌گونه برای چنین موقعیت‌هایی حفظ کرده و تکرار کنند.

نتایج

در جدول ۲ شاخص‌های آماری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری به همراه خرده‌مقیاس‌های آن در گروه آزمایشی و گواه ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های آماری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری به همراه خرده‌مقیاس‌های آن در گروه آزمایشی و گواه

مؤلفه	گروه	وضعیت	میانگین نمرات	انحراف استاندارد
پرخاشگری فیزیکی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۹/۲۰	۲/۷۰
		پس‌آزمون	۸/۸۰	۱/۵۵
	گواه	پیش‌آزمون	۲۵/۸۰	۳/۱۲
		پس‌آزمون	۲۶/۱۰	۴/۲۳
پرخاشگری کلامی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۸/۶۰	۲/۳۷
		پس‌آزمون	۱۰/۳۰	۰/۹۵
	گواه	پیش‌آزمون	۲۸/۱۰	۳/۶۴

۳/۱۰	۲۶/۶۰	پس آزمون		
۱/۶۶	۲۷/۱۰	پیش آزمون	آزمایش	خشم
۱/۷۳	۷/۱۰	پس آزمون		
۳/۱۶	۲۵/۳۰	پیش آزمون	گواه	
۲/۶۸	۲۴/۴۰	پس آزمون		
۲/۳۹	۲۸/۸۰	پیش آزمون	آزمایش	خصوصیت
۲/۶۲	۱۲/۲۰	پس آزمون		
۳/۰۸	۲۷/۸۰	پیش آزمون	گواه	
۳/۱۳	۲۱/۶۰	پس آزمون		
۳/۲۶	۱۱۳/۷۰	پیش آزمون	آزمایش	نمره کل پرخاشگری
۳/۵۷	۳۸/۴۰	پس آزمون		
۹/۲۹	۱۰۷/۶۰	پیش آزمون	گواه	
۷/۸۳	۹۷/۲۰	پس آزمون		

به منظور آزمون فرضیه پژوهش در سطح نمره کل از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده می شود. برای این کار مفروضه های استفاده از این روش بررسی می شود. ابتدا همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد تعامل بین شرایط و پیش آزمون معنادار نیست ($F=۴/۳۶۹$ ، $P<۰/۴۲۸$) در نتیجه داده ها از همگنی شیب رگرسیون حمایت می کند. سپس به منظور بررسی یکسانی واریانس متغیر وابسته از آزمون لوین استفاده شد که نشان داد فرض همگنی خطاهای هر دو گروه برای نمره کل انگیزش خواندن تأیید شد ($F=۰/۰۷۳$ ، $P<۰/۷۸۹$). بنابراین، با توجه به همگنی شیب رگرسیون و همین طور یکسانی واریانس متغیر وابسته برای بررسی آماری تفاوتها، در سطح نمره کل پرخاشگری از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره نمره پس‌آزمون پرخاشگری

آماره منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب سهمی ای‌تا
گروه	۱۶۲۵۸/۹۸۲	۱	۱۶۲۵۸/۹۸۲	۶۳۲/۰۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۷۴
کوواریانس با گواه پیش‌آزمون	۲۲۸/۶۷۹	۱	۲۲۸/۶۷۹	۸/۸۸۹	۰/۰۰۸	۰/۳۴۳
خطا	۴۳۷/۳۲۱	۱۷	۲۵/۷۲۵			

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات متغیر پرخاشگری پس از تعدیل پیش‌آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های پیش‌آزمون، اثر آموزش خودنظم‌بخشی بر نمره‌های پس‌آزمون معنادار است ($F=۶۳۲/۰۳۶$, $df=۱/۱۷$, $P<۰/۰۰۱$). به این ترتیب زمانی که اثر پیش‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود تفاوت بین گروه‌ها معنادار است و می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودنظم‌بخشی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

همچنین برای تعیین اثر متغیر مستقل (آموزش خودنظم‌بخشی) بر خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه پرخاشگری از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. ابتدا به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس از آزمون باکس استفاده شد. نتایج مربوط به این آزمون نشان داد فرض همگنی خطای واریانس‌های هر دو گروه (آزمایش و گواه) برای خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری تأیید شد ($P<۰/۲۲۸$, $M=۴/۷۸۶$, $Box=$). پس می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده کرد. جدول شماره ۴، آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چندمتغیره خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چندمتغیره خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری در گروه‌های آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	f	نرضیه df	طا df	سطح معناداری	مجدور ای‌تا
اثر پیلاپی	۰/۹۹۰	۲۸۲/۰۰۷	۱۱/۰۰۰	۴/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۱۰	۲۸۲/۰۰۷	۱۱/۰۰۰	۴/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹۰
اثر هوتلینگ	۱۰۲/۵۴۸	۲۸۲/۰۰۷	۱۱/۰۰۰	۴/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹۰
بزرگترین ریشه روی	۱۰۲/۵۴۸	۲۸۲/۰۰۷	۱۱/۰۰۰	۴/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹۰

با توجه به جدول شماره ۴، آماره F تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در خرده مقیاس‌های پرخاشگری (پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت) معنی دار است ($Wilks' Lambda=0.010, F=282.007, p<0.001$). بنابراین می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از خرده مقیاس‌های پرخاشگری در پس آزمون بعد از گواه نمرات پیش آزمون و تعامل بین خرده مقیاس‌های پرخاشگری، تفاوت معنی دار وجود دارد. در ادامه به بررسی اثرات بین آزمودنی‌ها خرده مقیاس‌های پرخاشگری پرداخته می‌شود که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۵. اثرات بین آزمودنی‌ها نمرات تحلیل کوواریانس چندمتغیره با گواه پیش‌آزمون و تحلیل پس‌آزمون (پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم، و خصومت) گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب ایثا
پرخاشگری فیزیکی	۱۲۸۴/۴۹۲	۱	۱۲۸۴/۴۹۲	۱۱۰/۶۰۹	۰/۰۰۱	۰/۸۸۸
پرخاشگری کلامی	۱۰۸۳/۸۶۸	۱	۱۰۸۳/۸۶۸	۴۸۵/۹۶۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷۲
خشم	۱۲۰۱/۸۶۷	۱	۱۲۰۱/۸۶۷	۳۲۷/۰۷۴	۰/۰۰۱	۰/۹۵۹
خصومت	۳۳۴/۰۱۵	۱	۳۳۴/۰۱۵	۴۱/۱۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۴۶

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نشان می‌دهد که از بین خرده مقیاس‌های پرخاشگری اثر بین‌گروهی در میزان پرخاشگری فیزیکی ($F=110/609, df=1, P<0/001$)؛ پرخاشگری کلامی ($F=485/968, df=1, P<0/001$)؛ خشم ($F=327/074, df=1, P<0/001$) و خصومت ($F=41/112, df=1, P<0/001$)؛ پس از تعدیل پیش‌آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های پیش‌آزمون، اثر آموزش توانایی خودنظم‌بخشی بر نمره‌های پس‌آزمون پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت معنادار است به این ترتیب زمانی که اثر پیش‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود تفاوت بین گروه‌ها معنادار است و می‌توان نتیجه گرفت که آموزش توانایی خودنظم‌بخشی در کاهش پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت مؤثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش توانایی خودنظم‌بخشی بر کاهش میزان پرخاشگری در دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش توانایی خودنظم‌بخشی به‌طور معنی‌داری موجب کاهش پرخاشگری در دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه می‌گردد. همچنین، دانش‌آموزان گروه آزمایش در تمامی چهار خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه پرخاشگری (پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم، و خصومت) نسبت به پیش‌آزمون در پس‌آزمون نمره‌های پایین‌تری به دست آوردند؛ به این معنی که نمره پرخاشگری آن‌ها، کاهش قابل‌ملاحظه‌ای یافت. این یافته با نتایج پژوهش‌های حمامه و رونن-شنهاو (۲۰۱۳)، روزدمیر و وازونی (۲۰۱۳)، رونن و همکاران (۲۰۱۳)، دنیسون و همکاران (۲۰۱۱)، حمامه و رونن-شنهاو (۲۰۱۲)، وینستوک^۱ (۲۰۰۹)، رونن (۲۰۰۹)؛ همسو است. همچنین، این یافته همسو با پژوهش رونن و همکاران (۲۰۰۷)، بود که ارتباط منفی بین خودنظم‌بخشی و پرخاشگری را گزارش کردند. مطالعات دیگری نیز در تأیید تاثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر کاهش رفتار پرخاشگرانه انجام شده است. در این راستا، رونن و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که نیاز شدید به تعلق (حساسیت به رد اجتماعی) به عنوان یک عامل خطر، شادی و مهارت‌های خودنظم‌بخشی به عنوان عوامل محافظت‌کننده در پیش‌بینی پرخاشگری نوجوانان بودند. همچنین، یافته‌های پژوهش روزدمیر و وازونی (۲۰۱۳) حاکی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم فرایندهای والدگری در پرخاشگری از طریق خودنظم‌بخشی پایین بود. به‌طور خاص، نتایج نشان داد که فرایندهای والدگری نامناسب به شکل مستقیم با خودنظم‌بخشی پایین و به‌طور غیرمستقیم با پرخاشگری ارتباط داشتند. در مجموع، فرایندهای والدگری و خودنظم‌بخشی پایین توانسته‌اند ۲۱ درصد از میزان پرخاشگری را پیش‌بینی کنند. و حمامه و رونن-شنهاو (۲۰۱۳) در پژوهشی به مرور مطالعات پیشین به شناسایی دو منبع می‌پردازد که ممکن است به کاهش رفتار پرخاشگرانه در شرایط عادی و بحرانی کمک مانند: حمایت اجتماعی به عنوان منابع زیست محیطی، و خودنظم‌بخشی به عنوان یک منبع شخصی. همچنین، رونن (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان نقش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر کاهش خشونت در میان نوجوانان با استفاده از مدل مداخله

1. Winstok

خودنظم‌بخشی رونن و روزن‌بام (۲۰۰۱)، به این نتایج دست یافتند که مدل مداخله خودنظم‌بخشی در کاهش پرخاشگری مؤثر بود. همچنین، نرخ پرخاشگری در گروه مداخله در مقایسه با خط پایه و در مقایسه با گروه گواه به‌طور قابل توجهی کاهش یافته بود. همچنین نوجوانان در معرض برنامه مداخله خودنظم‌بخشی فکر خصمانه و احساسات منفی خود را تغییر داده و توانستند آن‌ها را گواه و بدون پرخاشگری رفتار کنید. همچنین همسو با مطالعات پیشین یافته‌ها نشان‌دهنده اثر کاهش‌دهنده خودنظم‌بخشی بر رفتار نافرمانی مقابله‌ای است (ام‌سی جینیس و گلدشتاین^۱، ۱۹۹۷؛ رونن، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵). همچنین، مهارت‌های خودنظم‌بخشی در کاهش رفتار پرخاشگرانه در مدرسه، و افزایش ظرفیت مقابله مؤثر است (ام‌سی جینیس و گلدشتاین، ۱۹۹۷؛ رونن، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۵).

در تبیین این یافته می‌توان گفت کمبود مهارت‌های خودنظم‌بخشی مشاهده‌شده در کودکان به رفتار پرخاشگرانه، بیش فعال و تکانشی (رونن، ۱۹۹۷) مربوط می‌شود. همچنین مشخص شده است که کودکان پرخاشگر، با توجه به داشتن مشکلات در خودنظم‌بخشی، در یافتن طرحی برای پاسخ‌های خود مشکل دارند که به نوبه خود آسیب‌زا، تکانشی و مهارنشده هستند، که موجب افزایش احتمال رفتار پرخاشگرانه می‌شود (آیزنبرگ، ۱۹۹۴؛ پاپ^۲ و بیرمن، ۱۹۹۹؛ رونن، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳). با توجه به مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، می‌توان استدلال کرد که کودکانی که مهارت‌های خودنظم‌بخشی دارند به شیوه‌ای متعادل‌تر فکر می‌کنند و دارای ظرفیت برنامه‌ریزی و تفکر به شکل متعادل‌شده‌تر هستند و به پشتیبانی از کدهای اجتماعی به شیوه‌ای هدایت‌شده، در تعبیر و تفسیر رویدادها به صورت واقع‌بینانه‌تر اقدام می‌کنند. بر این اساس، به انتخاب پاسخ‌های دارای پرخاشگری کمتر نسبت به کودکان با مهارت‌های خودنظم‌بخشی معیوب می‌پردازند (دوج^۳ و همکاران، ۲۰۰۲). کودکان با خودنظم‌بخشی بالا دارای ظرفیت تنظیم هیجان‌های خود هستند و هیجان‌های منفی خود را به صورت پرخاشگری آشکار بیان نمی‌کنند (دوج، ۱۹۸۹؛ آیزنبرگ^۴ و همکاران، ۱۹۹۴؛ آیزنبرگ و همکاران، ۱۹۹۶؛ آیزنبرگ و همکاران،

1. McGinnis & Goldstein

2. Pope & Bierman

3. Dodge

4. Eisenberg

۱۹۹۸). مطالعات متعدد انجام شده بر روی کودکان و نوجوانان به وضوح نشان از ارتباط قوی بین رشد مهارت‌های خودنظم‌بخشی، مانند به تعویق انداختن رضایت، حل مسئله و کاهش رفتار پرخاشگری دارد (آداک^۱ و همکاران، ۲۰۰۰؛ گیورگ^۲ و آداک، ۲۰۰۸؛ وزبرود، ۲۰۰۷).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. اول این که متغیرهایی مانند جنس و طبقه اجتماعی اقتصادی فرهنگی و سایر متغیرهای مزاحم تأثیرگذار بر تظاهرات هیجان و پرخاشگری به خوبی کنترل نشده است. دوم این که مشکلات اجرایی امکان انتخاب نمونه با حجم بیشتر و به شیوه تصادفی را امکان‌پذیر نساخته است. بدین ترتیب انجام پژوهش‌های مشابه در دانش‌آموزان پسر، دختر و هر دو جنس؛ همچنین، پژوهش‌های مشابه در مقاطع مختلف تحصیلی و به شیوه انتخاب تصادفی به منظور ایجاد زمینه مقایسه و کشف تفاوت‌های تحولی در این زمینه برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی به صورت برنامه درسی منظم رسمی و غیررسمی از سنین پایه در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد.

منابع

- اشترزاده، ل؛ و علی‌پور، ا. (۱۳۸۲). تأثیر آموزش راهبرد خود نظارتی بر اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۳، ۲۲۲-۲۰۷.
- امین یزدی، ا؛ کارشکی، ح؛ و کیافر، م. (۱۳۹۲). اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر کاهش پرخاشگری و افزایش توانایی نظریه ی ذهن در کودکان پیش دبستانی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۲۸، ۶۷-۵۹.
- پارسا، م. (۱۳۸۲). *هوش هیجانی*. تهران: رشد.
- جعفری، س؛ امان‌اله‌نژاد کلخوران، م؛ و طالبی، ر. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری دختران تکواندوکار نوجوان مبتدی. *فصلنامه مطالعات روان شناسی ورزشی*، ۳، ۷۷-۸۸.

- حسین خانزاده، ع؛ همتی علمدارلو، ق؛ آقابابایی، حسین؛ مرادی، اعظم؛ و رضایی، صدیقه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی ظرفیت خودنظم بخشی از طریق انواع جهت‌گیری‌های مذهبی و نقش آن در کاهش بزهکاری. *پژوهشنامه حقوقی*، ۲، ۳۶-۱۹.
- خوش‌کنش، ا؛ اسدی، م؛ شیرعلیپور، ا؛ و کشاورز افشار، ح. (۱۳۸۹). نقش نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱، ۹۴-۸۲.
- دهقان، ف؛ کرمی، ج؛ پیری، م؛ و کریمی، پ. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت استرس بر کاهش میزان پرخاشگری. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۱۱۵، ۱۶۳-۱۷۶.
- رجبی، غ؛ چهاردولی، ح؛ و عطاری، ی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده و جو روانی-اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ملایر. *مجله علمی علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۲۱، ۱۲۸-۱۱۳.
- شهیم، س. (۱۳۸۵). *مقیاس تجدیدنظر شده‌ی هوشی و کسلر برای کودکان*. دستور کار و هنجارها. دانشگاه شیراز.
- علیوردی نیا، ا؛ شارع پور، م؛ و مرادی، ف. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر خودگواهی و پیوند اجتماعی بر نگرش دانشجویان نسبت به مصرف الکل. *مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی*، ۴، ۶۹-۹۷.
- کرمی بلداجی، ر؛ بهارلو، غ؛ زارعی، ا؛ و ثابت زاده، م. (۱۳۹۲). اثر بخشی آموزش رویکرد شناختی-رفتاری عزت نفس بر پرخاشگری نوجوانان پسر مقطع دبیرستان شهر کرد. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۲۰، ۴۲-۳۳.
- گنجه، ع؛ دهستانی، م؛ و زاده محمد، ع. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۴، ۵۰-۳۸.
- محمدی مصیری، ف؛ شفیع‌فرد، ی؛ داوری، م؛ و بشارت، م. (۱۳۹۱). نقش خودنظم بخشی، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۸، ۴۰۴-۳۹۷.

- مظلومی راد، م؛ تیز دست، طاهر؛ و ابوالقاسمی، ش. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت کنترل خشم بر میزان پرخاشگری نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت. ماهنامه اصلاح و تربیت، ۲۲۴، ۱۶-۱۱.
- نویدی، ا. (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی تربیتی کشور (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ورکمن، ا؛ و کاتز، آ. (۱۹۹۵). آموزش خودکنترلی رفتار به دانش‌آموزان. ترجمه الهه محمد اسماعیل. (۱۳۸۳)، تهران: دانش.

- Alavi, S. Z., Pakdaman Savoji, A., & Amin, f. (2013). The effect of social skills training on aggression of mild mentally retarded children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1166 – 1170.
- Ayduk, Ö., Mendonza-Denton, Mischel, W., Downey, G., Peake, P., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic selfregulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776-792.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Pastorelli, C. (2001). Sociocognitive selfregulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Behavior*, 80, 125-135.
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., & Pinderhughes, E. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: prediction from kindergarten risk factors and impact of the fast track prevention program. *Aggressive behavior*, 39(2), 114-130.
- Coyne, S. M. (2016). Effects of viewing relational aggression on television on aggressive behavior in adolescents: A three-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 52(2), 284.
- De Rider, T .D., De Boer, B. J., Baker, A. B., & Van Hooft, A. J. (2011). Not doing bad things is not equivalent to doing the right things: distinguishing between inhibitory self control. *Personality and Individual Differences*, 50, 1006-1011.
- Denson, T. F., Capper, M. M., Oaten, M., Malte Friese, Schofield, T. P. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45, 252-256.

- Dodge, K. A. (1989). *Problems in social relationships*. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Behavioral treatment of childhood disorders* (pp. 222- 244). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N. , Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., B., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger – related reactions. *child Development*, 65, 109–128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, J., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Development Psychology*, 34, 910–914.
- Gyurak, A., & Ayduk, Ö. (2008). Resting respiratory sinus arrhythmia buffers against rejection sensitivity via emotion control. *Emotion*, 8, 458-467.
- Hamama L., & Ronen-Shenhav, A. (2013). The role of developmental features, environmental crises, and personal resources (self-control and social support) in adolescents' aggressive behaviour. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 26-31.
- Hamama, L., & Ronen-Shenhav, A. (2012). Self-control, social support, and aggression among adolescents in divorced and two-parent families. *Children and Youth Services Review*, 34, 1042-1049.
- Joireman, J., Anderson, J., & Strathman, A. (2003). The aggression paradox: Understanding links among aggression, sensation seeking, and the consideration of future consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1287-132.
- Kivetz, R., & and Yuhuang. Z. (2006). Determinants of Justification and Self Control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135, 572-587.
- Kuhn, M. A., Ahles, J. J., Aldrich, J. T., Wielgus, M. D., & Mezulis, A. H. (2017). Physiological self-regulation buffers the relationship between impulsivity and externalizing behaviors among nonclinical adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 1-13.
- Lnasford, J. E. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Journal of Aggressive Behavior*, 38, 298-308.

- Maxwell, G. P. (2004). Anger rumination: an antecedent of athlete aggression?. *Psychology of sport and Exercise*, 5, 279-89.
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1997). *Skill streaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Çok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 65-77.
- Pope, A. W., & Bierman, K.L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities the relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35, 335- 346.
- Qutaiba, A., & F Ronen, T. (2010). Self control and a sense of social belonging as moderators of the link between poor subjective wellbeing and aggression among Arab Palestinian adolescents in Israel. *Rocedia. Social and Behavioral Sciences*, 5, 1058–1069.
- Ronen, T. (1997). *Cognitive development therapy with children*. Chichester : John Wiley & Son.
- Ronen, T. (2003). *Cognitive constructivist psychotherapy with children and adolescents*. New York: Kluwer/Plenum.
- Ronen, T. (2005). Students' evidence-based practice intervention for children with oppositional defiant disorder. *Research in Social Work Practice*, 15, 165-179.
- Ronen, T. (2009). Imparting self control skills for reducing aggression among adolescence. *European Psychiatry*, 24, S336.
- Ronen, T., Abuelaish, I., Rosenbaum, M., Agbaria, Q., & Hamama, L. (2013). Predictors of aggression among Palestinians in Israel and Gaza: Happiness, need to belong, and self-control. *Children and Youth Services Review*, 35, 47-55.
- Ronen, T., Rahav, G., & Moldawsky, A. (2007). Aggressive Behavior among Israeli Elementary School Students and Associated Emotional/Behavioral Problems and Self-Control. *School Psychology Quarterly*, 22 ,407-431.
- Rosen, L. H., & Underwood, M. K. (2010). Facial attractiveness as a moderator of the association between social and physical aggression and popularity in adolescents. *Journal of school psychology*, 7, 11- 22.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007) . *Kaplan and Sadock`s of psychiatry: Behavioural Science / Clinical Psychiatry*. 10th ed. North American: Lippincott Williams & Wilkins.
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self –regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of*

- self-regulation: Research, theory, and applications* (PP. 84- 98). New York: Guilford Press.
- Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C. I., & Guo, S. (2013). Anxiety and aggression in rural youth: Baseline results from the Rural Adaptation Project. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4), 479-492.
- Smokowski, P. R., Guo, S., Evans, C. B., Wu, Q., Rose, R. A., Bacallao, M., & Cotter, K. L. (2017). Risk and protective factors across multiple microsystems associated with internalizing symptoms and aggressive behavior in rural adolescents: Modeling longitudinal trajectories from the Rural Adaptation Project. *American journal of orthopsychiatry*, 87(1), 94.
- Sukhodolsky, D.G., Kassinove, H., & Gorman, B.S. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247-269.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- Van Lier, P., Vitaro, F. & Eisner, M. (2007). Preventing aggressive and violent behavior: using prevention programs to study the role of peer dynamics in maladjustment problems. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13, 277-296.
- Walsh, J.C., Konold, R.T., & Pianta, C.R. (2005). Factor structure of the social skills rating system across child gender and ethnicity. *Journal of Psycho educational Assessment*, 23, 201-215.
- Weisbrod, N. (2007). *The relationship between rejection sensitivity and aggressive behavior: The moderating role of self-control skills and motivational systems*. Unpublished doctoral dissertation, School of Social Work, Tel-Aviv University.
- Wikstrom, P., & Treiber, K. (2007). The Role of Self Control in Crime Causation. *European Journal of Criminology*, 4, 237-264.
- Winstok, Z. (2009). From self-control capabilities and the need to control others to proactive and reactive aggression among adolescents. *Journal of Adolescence*, 32, 455-466.