فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۸، شماره ۱۲، بهار سال ۱۴۰۰

مقایسه ظرفیت خودمهارگری و خودنظم بخشی عاطفی دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی

سارا نیک خوی شهرستانی[۱]

چکیده

یکی از دلایل مهم شکل‌گیری پرخاشگری در دانش‌آموزان می توان به نقص در خودمهارگری و خودنظم بخشی عاطفی اشاره کرد. هدف پژوهش حاضر مقایسه ظرفیت خودمهارگری و خودنظم بخشی عاطفی دانش‌آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی بود. روش پژوهش علی- مقایسه ای (پس رویدادی) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی تمامی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸به تعداد تقریبی ۹۵۰ نفر بود. نمونه پژوهش نیز شامل ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر دانش‌آموز پرخاشگر و ۶۰ نفر دانش آموز غیر پرخاشگر) بود که با توجه به پیشینه پژوهش‌های مرتبط با عنوان پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خودمهارگری تانجنی و همکاران (۲۰۰۴) و خودنظم بخشی عاطفی مارس (صالحی مورکانی،۱۳۸۵) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون‌هایt گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد بین میانگین بین میانگین ظرفیت خودمهارگری دو گروه دانش‌آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P<۰/۰۱$). همچنین، بین میانگین خودنظم بخشی عاطفی و مولفه‌های شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت دو گروه دانش‌آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت معنی‌دار وجود ($P<۰/۰۱$). بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان پرخاشگر نسبت به دانش‌آموزان غیر پرخاشگر دارای سطوح پایین‌تری از ظرفیت خودمهارگری و خودنظم بخشی عاطفی هستند.

کلید واژه‌ها: خودمهارگری، خودنظم بخشی عاطفی، پرخاشگری

[۱] کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، **دانشگاه آزاد اسلامی**، واحد رشت، رشت، ایران (نویسنده مسئول) (Saranikkhoo66@ gmail .com)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

مقدمه

پرخاشگری واقعیت تلخی است که در بیشتر جوامع وجود دارد و عواملی نظیر بی پناهی اعضای آزاردیده، ترس و شرم اعضای خانواده در بیان آزار، کاستی های قانونی، بی توجهی نهادهای حمایتی و هزاران عامل دیگر در گسترش این امر دخیل هستند (نقدی، ادیب راد، نورانی پور، ۱۳۸۹؛ صفرزاده، روشن و شمس، ۱۳۹۱؛ راسن و آندر وود ، ۲۰۱۰؛ لتزفورد ، ۲۰۱۲). پرخاشگری با حملات عمدی آزار دهنده و مضر برای قربانی بروز می کند (دادگ، کوین و لینام ، ۲۰۰۶) که به شکل پرخاشگری فیزیکی (جسمانی) نظیر زدن، هل دادن، لگدزدن، پرتاب اشیاء و تهدید به انجام این اعمال، یا به شکل واکنشی به معنی پاسخ دفاعی به محرک های ادراک شده مبنی بر تهدید و ترس و یا محرک¬های تهدید کننده توام با عناد و دشمنی و یا به شکل بیش فعال به معنی حضور رفتار پرخاشگرانه در غیاب محرک اما به قصد اذیت و غلبه و زور تعریف شده است (دادگ، کوین و لینام، ۲۰۰۶؛ گاوریل-فرید، رونن، آگباریا، ارکیبی و هماما ، ۲۰۱۸). رفتارهای پرخاشگرانه برای فرد و جامعه پرهزینه و مضر است. بیشتر پژوهشگران شکل های مختلف پرخاشگری را موردبررسی قرار داده اند و آن را اینگونه تعریف میکنند که پرخاشگری عبارت است از رفتاری که با هدف آسیب رساندن به دیگری اعمال می شود (کوین ، ۲۰۱۶). رفتار پرخاشگرانه می تواند باعث نتایج منفی از قبیل طرد همسالان و بزهکاری در نوجوانی شود (ون لیر، ویتارو و وایزنر ، ۲۰۰۷). برخی از پیامدهای منفی احتمالی پرخاشگری شامل ترس، تحریک پرخاشگری متقابل، از دست دادن کنترل، احساس گناه، تنهایی و مشکلات در سلامت روان و زندگی اجتماعی است (رونن، رهاو و مولدائسکی ، ۲۰۰۷). دانش آموزان پرخاشگر، دوستان زیادی نداشته و منزوی تر از دیگران هستند و بین این رفتار و پرخاشگری آن¬ها دور باطل وجود دارد. این گونه دانش¬آموزان در امور تحصیلی نیز ضعیف تر از دیگران عمل می کند (تملو، فونگی و ساکو ، ۲۰۰۸). همچنین، پرخاشگری در دانش آموزان با کاهش عملکرد تحصیلی و نمرات پایین و احتمال ترک تحصیل در دبیرستان همراه است (بیرمن ، ۲۰۱۳).

پژوهش های چندی به طور ضمنی گزارش کرده اند که دانش آموزان پرخاشگر توانایی خودمهارگری ضعیف تری نسبت به سایر دانش آموزان دارند و تقویت توانایی خودمهارگری در کاهش پرخاشگری دانش آموزان موثر است (آموسنی، ۱۳۹۲؛ کوین، ۲۰۱۶). خودمهارگری به ظرفیت فرد برای غلبه کردن و بازداری تکانه¬های غیرقابل پذیرش و نامطلوب و نظم دادن به رفتارها، تفکرات و هیجانات خود اشاره دارد (تانجنی، بامیستر و بون ، ۲۰۰۴). خودمهارگری 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 تریبر، ۲۰۰۷؛ جی¬یر و بامیستر، ۲۰۰۵) و ممکن است نتیجه فرایندهای روان‌شناختی، عادت، یادگیری یا فشار موقعیتی باشد (اشمایکل و بامیستر ، ۲۰۰۶).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودمهارگری 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 بین فردی مثبت، سازگاری روان‌شناختی، پیشرفت در تکالیف، عملکرد تحصیلی و بهزیستی رابطه مثبت و معنادار دارد (تانجنی و همکاران، ۲۰۰۴). افرادی که از خودمهارگری بالا یا توانایی برای به تعویق انداختن ارضای فوری نیازها برخوردارند، در کنترل افکار، تنظیم هیجانات و بازداری تکانه‌ها از افراد با خودمهارگری کمتر عملکرد بهتری دارند (دریدر و همکاران، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، خودمهارگری یکی از عوامل پیش بینی کننده سازگاری مطلوب، فقدان آسیب پذیری، و روابط بین فردی موفقیت آمیز است (تانجنی و همکاران، ۲۰۰۴). ظرفیت انسان برای اِعمال خودمهارگری، به طور بحث انگیزی یکی از قدرتمندترین توانایی‌ها و موجب سازگاری سودمند در روان انسانی است. افراد وقتی بتوانند بین خود و محیط شان هماهنگی و سازگاری مطلوبی ایجاد کنند، شاداب‌ترین و سالم‌ترین شرایط را خواهند داشت و سازگاری می‌تواند اساساً با تغییر دادن خود در جهت تطابق با جهان پیرامون، بهبود یابد (راثبوم و همکاران، ۱۹۸۲؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۱). علاوه بر این، توانایی خود برای اجتناب از تکانه‌های ضداجتماعی و همنوا شدن با نیازهای زندگی گروهی که از نشانه زندگی متمدن است را فراهم می‌کند.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

حتی امروزه به نظر می‌رسد، بسیاری از مشکلات عمده فردی و اجتماعی، ناشی از نقص در خودکنترلی باشد (بامیستر و همکاران، ۱۹۹۴). افراد با خودمهارگری بالا کمتر از مشروبات الکلی استفاده می‌کنند، میزان پایین‌تری از جرم و بزهکاری در آنها مشاهده می‌گردد و رفتارهای سالم بیشتری را بروز می‌دهند (بامیستر و ووز، ۲۰۰۴؛ به نقل از لایرد، مارکز و مارو، ۲۰۱۱). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که خودمهارگری پایین عامل خطری برای دامنه وسیعی از رفتارهای انحرافی از جمله فعالیت-های مجرمانه (پرات و کیولن ، ۲۰۱۶)، سوء استفاده قانونی و غیرقانونی از دارو، رفتارهای جنسی خطربار و همچنین شیوه رانندگی خطرآفرین محسوب می‌شود (وود، فیفربام، و آرن کلیو ، ۲۰۱۳). در واقع افراد تکانشگر (غیرخودمهارگر) بدون در نظر گرفتن اثرات فعالیت خود دست به اقدام عاجل میزنند. این افراد در مهار پاسخ خود مشکل دارند و پاداش آنی را به پیامد تأخیری ترجیح می دهند (فرانکن و موری ، ۲۰۰۵؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۱) بنابراین تجربه ناکامی در افراد با خودمهارگری پایین بیشتر از سایر افراد است و این خود به پرخاشگری های متعدد در مواجهه با رویدادها و چالش های پیش روی فرد منجر می¬شود (آموسنی، ۱۳۹۲؛ درخشانی، ۱۳۹۴؛ محبوبی، سلیمی و حسینی، ۱۳۹۴؛ کوین، ۲۰۱۶؛ دیویس و همکاران، ۲۰۱۷). در این راستا، فینکنایور، انجلس، بامیستر (۲۰۰۵) نیز در پژوهشی باعنوان رفتارهای نوجوانی و مشکلات عاطفی: نقش خودمهارگری، با حجم نونه ۱۳۵۹ نفری شامل پسران و دختران ۱۰ تا ۱۴ ساله به این نتایج دست یافتند که رفتارهای نوجوانی به طور مستقیم یا غیرمستقیم (از طریق ایجاد خودمهارگری) با مشکلات عاطفی (افسردگی، استرس، عزت نفس پایین) و مشکلات رفتاری (پرخاشگری) در میان نوجوانان رابطه دارد، هر دو نوع مشکلات به طور منفی با رفتار های سازگار (پذیرش بالا والدین، کنترل شدید و نظارت و استفاده کم از کنترل روانشناختی) رابطه دارد. در ادامه پژوهشگران نتیجه گرفتند که خودمهارگری به صورت بخشی از ارتباط بین رفتارهای نوجوانی با مشکلات عاطفی و رفتاری (پرخاشگری) نوجوانان است.

پژوهش های دیگری نیز به طور ضمنی گزارش کرده اند خودنظم بخشی عاطفی در دانش آموزان پرخاشگر نسبت به سایر دانش آموزان در سطوح پایین تری قرار دارد و تقویت مولفه های خود نظم بخشی عاطفی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان موثر است (حسین خانزاده، ۱۳۹۶). خود نظم‌بخشی سازه‌ای چند بعدی است که شامل فرایندهای شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک در مهارگری واکنش‌های هدف‌محور بوده و برای عملکرد روان‌شناختی سازش‌یافته لازم است (کالکینکس و هو، ۲۰۰۴؛ به نقل از قلعه‌بان، ۱۳۸۷). بامیستر و ووز (۲۰۰۴) خود نظم بخشی را این گونه تعریف می‌کنند: چگونه یک فرد پاسخ‌هایش را مهار می‌کند تا به اهدافش برسد. به طور کلی افراد خود نظم‌بخش رفتارهایشان را در جهت اهداف مطلوب و مورد نظر هدایت کرده و سازش می‌دهند. افراد خود نظم‌بخش، ابتدا رفتار خود را مورد بازبینی قرار می‌دهند و در کنار این بازبینی رفتارهای خود را مورد قضاوت قرار می‌دهند. آنها بر اساس معیارها و هدف‌هایی که برای خود برگزیده‌اند، تعیین می‌کنند که کدام یک از رفتارها با معیارها و هدف‌های شخصی‌شان هماهنگی دارد و کدام یک از آنها ناهماهنگ است. بنابراین بر اساس قضاوت‌هایشان، نسبت به خود واکنش نشان می‌دهند و برای رفتارهای خود تنبیه و پاداش در نظر می‌گیرند (بندورا ، ۲۰۰۶). خود نظم‌بخشی به ظرفیت فرد برای تعدیل رفتارها بر اساس شرایط و تغییرات محیط درونی و بیرونی نیز اطلاق می‌شود (سالاری‌فر و مظاهری، ۱۳۸۹).

خود نظم بخشی به گونه‌ای که توسط کارور و اسشیر (۱۹۹۸) مفهوم‌سازی شده است مستلزم چهار توانایی است؛ اول این که خود نظم‌بخشی به استانداردها یا اهداف روشن جهت دنبال کردن یا نگهداشتن نیاز دارد. این اهداف باید به گونه‌ای سازماندهی شوند که به مدیریت مؤثر تعارض در میان آنها منتهی گردد (فیتزسیمونز و بارق ، ۲۰۰۴، به نقل از حسین خانزاده، ۱۳۹۶). دوم این که خود نظم‌بخشی به خودبازبینی کافی نیاز دارد تا فرد بتواند فاصله بین رفتار و اهداف خود را تشخیص دهد. سوم این که خود نظم‌بخشی به انگیزه یا توانمندی کافی برای تغییر رفتار خود نیاز دارد. در نهایت این که خود نظم‌بخشی به مکانیسم‌های مؤثر برای تغییر رفتاری نیاز دارد (اشمایکل و بامیستر ، ۲۰۰۴).

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

بین خود نظم‌بخشی و سبک زندگی در ابعاد ورزش و فعالیت فیزیکی، مهارگری تنش، تغذیه و عادات غذایی و رعایت اصول ایمنی رابطه مثبت معنادار وجود دارد، افراد خود نظم‌بخش توانایی برنامه‌ریزی و بازبینی انعطاف‌پذیرانه رفتار خویش را در صورت تغییر شرایط دارند و می‌توانند برای دستیابی به پیامدی مطلوب، ارضای هدف‌های کوتاه‌مدت را به تأخیر بیندازند (ثانی، طبیبی، فادردی و استاورینوس ، ۲۰۱۷)؛ بنابراین توانش‌های خودنظم‌بخشی بالا می‌توانند جهت‌گیری هدف و ایجاد یک سطح زندگی مطلوب را تسهیل کنند (رضایی، اسفندیاری و سر و قد، ۱۳۸۹). خودنظم بخشی، سیستم های زیستی، روان شناختی و اجتماعی را در بر می گیرد و همانند عملکرد تنظیم دمای بدن، به حفظ تعادل (خود) کمک می کند. فرآیندهای عاطفی و هیجانی هسته اصلی خودنظم بخشی را تشکیل می دهند (هیترتون و ونگر ، ۲۰۱۱). خودنظم بخشی سازه ای چند بعدی شامل فرآیندهای شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک در کنترل واکنش های هدف محور است که برای عملکرد روان شناختی سازش یافته لازم است (قلعه بان، ۱۳۸۹). خودنظم بخشی عاطفی این توانایی را در دانش آموزان ایجاد می نماید که دانش آموزان با تنظیم عواطف خود از بروز رفتار پرخاشگرانه پیشگیری کنند یا شدت بروز آن را کاهش دهند (حسین خانزاده، ۱۳۹۶؛ کوتیبا و رونن،۲۰۱۰؛ حمامه و رونن- شنهاو، ۲۰۱۲؛ دنسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوهن، آهلس، آلدریک ویلگز و مزولیس ، ۲۰۱۸). در این راستا، کوتیبا و رونن (۲۰۱۰) در پژوهشی با هدف بررسی نقش خودنظم بخشی و احساس تعلق اجتماعی به عنوان میانجیگر ارتباط بین خشنودی ذهنی کم و پرخاشگری به این نتایج دست یافتند که احساس تعلق اجتماعی و خودنظم بخشی در واقع نقش تعدیلگر در ارتباط بین خشنودی ذهنی کم و پرخاشگری دارد.

با توجه به مطالبی که بیان شد، تحقیق حاضر به دنبال پاسخدهی به این مسئله اساسی است که آیا بین ظرفیت خودمهارگری و خودنظم بخشی عاطفی دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها توصیفی از نوع علی– مقایسه ای (پس رویدادی) است.

جامعه‌آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸به تعداد تقریبی ۹۵۰ نفر بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر دانش آموز پرخاشگر و ۶۰ نفر دانش آموز غیر پرخاشگر) بود که با توجه به پیشینه پژوهش های مرتبط با این حیطه و ملاک ورود به پژوهش و خروج از آن با استفاده از نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. در پژوهش های علی مقایسه ای حجم نمونه قابل قبول برای هر گروه بین ۱۵ تا ۳۰ نفر پیشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۹۲) و از آنجایی که در پژوهش حاضر دو متغیر وجود دارد بنابراین برای هر گروه حجم نمونه ۶۰ نفر در نظر گرفته شد. دانش آموزان پرخاشگر از بین ۴۰۰ دانش آموزی که با پرسشنامه پرخاشگری ارزیابی شدند و در این پرسشنامه ۲ انحراف معیار بالاتر از میانگین کسب کردند انتخاب شدند و همچنین گروه دانش آموزان غیر پرخاشگر نیز از بین دانش آموزانی که ۲ انحراف معیار پایین تر از میانگین کسب کردند متناسب با شرایط دانش آموزان پرخاشگر (سن و پایه تحصیلی) انتخاب شدند.

ابزار گرداوری داده‌ها و پایایی و روایی

پرسشنامه پرخاشگری کودکان دبستانی شهیم (۱۳۸۵)

این پرسشنامه توسط شهیم در سال ۱۳۸۵ ساخته شده است که شامل ۲۱ سوال در سه عامل ۱- پرخاشگری جسمانی (گویه های ۱ تا ۷)؛ ۲- پرخاشگری رابطه ای(گویه های ۸ تا ۱۵)؛ ۳- پرخاشگری واکنشی کلامی- بیش فعال (گویه های ۱۶ تا ۲۱) است. بررسی حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که ۷ ماده اول روی عامل پرخاشگری جسمانی، ۸ ماده دوم روی عامل پرخاشگری رابطه‌ای و ۶ ماده آخر روی عامل پرخاشگری واکنشی کلامی- بیش فعال قرار گرفته اند. نقطه برش این پرسشنامه

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

۲۷ یا دو انحراف معیار بالاتر از میانگین گروه مورد مطالعه است. اعتبار این پرسشنامه را شهیم در سال ۱۳۸۵ با مقیاس¬های خصومت و گناه باس و دورکی (۱۹۵۷) ارزیابی کردند. همبستگی بین پرسشنامه پرخاشگری در کل برای تمامی افراد ۰/۵۶ و برای دختران ۰/۴۹ و برای پسران ۰/۵۹ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ گزارش شده است. ضرایب پایایی آن با روش آلفای کرنباخ و روش تنصیف برای عامل پرخاشگری جسمانی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۷ و برای عامل پرخاشگری رابطه ای ۰/۷۴ و ۰/۶۹ و برای پرخاشگری واکنشی کلامی- بیش فعال ۰/۷۷ و ۰/۷۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و ۶۱ بود که رضایت بخش است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامۀ به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد.

مقیاس خودمهارگری تانجنی و همکاران (۲۰۰۴)

این آزمون در سال ۲۰۰۴ توسط تانجنی و همکاران برای ارزیابی توانایی تسلط و تغییر پاسخ‌های درونی افراد (مانند افکار و احساس ها)، جلوگیری از تمایلات رفتاری نامعقول (مانند برانگیختگی ها) و توانایی ایستادگی در کارهای مهم، طراحی شده است که دارای ۱۳ ماده در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره کل افراد ۱۸۰-۳۶ است. نقطه برش این پرسشنامه ۲۱ است. همسانی درونی این مقیاس در دو مطالعه جداگانه به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۹ و اعتبار بازآزمایی آن ۰/۸۷ گزارش شده است (تانجنی و همکاران، ۲۰۰۴). رفیعی هنر و جان بزرگی (۱۳۹۰) برای بررسی اعتبار و روایی با اجرای این آزمون بر روی دو گروه از دانشجویان دوره کارشناسی، ضریب آلفای کرونباخ هر دو مطالعه را ۰/۸۹ به دست آوردند. محمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی ضمن مورد تایید قرار دادن پرسشنامه از دیدگاه متخصصان، شاخص های روانسنجی آن با اجرای مقدماتی در دو مرحله و به دست آوردن ضریب بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۰ محاسبه کردند. همینطور، در پژوهشی دیگر، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس خودمهارگری در یک نمونه ایرانی ۰/۷۴ گزارش شده است (طاهباز، قربانی و نبوی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بدست آمد.

پرسشنامه خودنظم بخشی عاطفی مارس (صالحی مورکانی،۱۳۸۵)

سوالات این پرسش نامه به طور عمده از کتاب راهنمای جامع خودنظم بخشی تالیف لارسن پریز مایک برداشته شده است و دارای ۴۴ سوال است که ۶ بعد شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عواطف منفی، افزایش عواطف مثبت را می سنجد. نقطه برش این پرسشنامه ۹۴ است. پایایی این پرسشنامه بر روی ۶۰ نفر (۳۰دختر و ۳۰ پسر) با استفاده از روش دو نیمه کردن ۰/۷۵ و با استفاده از کرنباخ آلفا۰/۸۰ گزارش شده است (صالحی مورکانی،۱۳۸۵). همچنین، در پژوهش حسین خانزاده، طاهر و محمدی (۱۳۹۲) روایی محتوایی این مقیاس برابر ۰/۸۳و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۶بود. و در پژوهش پورهادی (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه برای نمره کل خودنظم بخشی عاطفی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بدست آمد. در پژوهشی دیگر زرانی (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامۀ برای نمره کل خودنظم بخشی عاطفی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده های بدست آمده در این پژوهش از روش های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و همچنین، ضریب چولگی و کشیدگی جهت بررسی طبیعی بودن توزیع داده ها در آزمودنی ها و در سطح آمار استنباطی از آزمون t گروه های مستقل و تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) به کمک نرم افزار آماری SPSS-22 استفاده خواهد شد.

یافته‌های پژوهش

آزمودنی های این پژوهش شامل ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر دانش آموزان پرخاشگر و ۶۰ نفر دانش آموزان غیر پرخاشگر) پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی بودند. در ادامه به بررسی متغیرهای جمعیت شناختی مانند سن و جنسیت دو گروه دانش آموزان

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

پرخاشگر و غیر پرخاشگر پرداخته می شود. در جدول۱: نتایج مربوط به میانگین و انحراف استاندارد سن دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر ارائه شده است.

جدول۱: میانگین و انحراف استاندارد سن دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

	دانش آموزان پرخاشگر		دانش آموزان غیر پرخاشگر	
شاخص	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
سن	۱۱/۹۰	۰/۳۰	۱۱/۹۳	۰/۲۵

با توجه به جدول۱ دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر از لحاظ وضعیت سنی با یکدیگر همگن هستند.

در جدول۲ نتایج مربوط به بررسی جنسیت دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر ارائه شده است.

جدول ۲- بررسی جنسیت دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

	دانش آموزان پرخاشگر		دانش آموزان غیر پرخاشگر	
جنسیت	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
دختر	۳۸	۶۳/۳	۴۴	۷۳/۳
پسر	۲۲	۳۶/۷	۱۶	۲۶/۷
کل	۶۰	۱۰۰	۶۰	۱۰۰

با توجه به جدول۲ دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تا حدودی از لحاظ جنسیت با یکدیگر همگن هستند.

در جدول ۳ شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش مانند میانگین و انحراف استاندارد گزارش شده است. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در آزمودنی ها از شاخص های کجی و کشیدگی استفاده شد.

جدول ۳- شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش و شاخص های کجی و کشیدگی

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
ظرفیت خودمهارگری	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۳/۹۶۶	۳/۶۹۵	۰/۲۱۱	۰/۵۸۹
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۵۳/۲۳۳	۲/۳۵۳	۳/۲۱۷	-۱/۴۸۵
نمره کل خودنظم بخشی عاطفی	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۳۷	۵۱/۷۷۷	۰/۱۳۱	۰/۷۳۷
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۵۵۷/۵۳۳	۳۱/۷۳۴	-۰/۷۵۸	۰/۱۷۹
شناختی	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۰/۶۳۳	۸/۵۹۴	۰/۹۸۸	۳/۳۸۰
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۵۵/۳۰۰	۴/۱۵۰	-۰/۵۸۴	۰/۴۶۲
رفتاری	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۱۰۴/۳۳۳	۱۰/۹۸۹	۰/۴۱۱	-۰/۴۹۸
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۱۲۹/۴۰۰	۸/۱۷۰	۰/۱۵۰	-۰/۴۴۴
تمرکز بر موقعیت	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۸۲/۸۰۰	۶/۶۷۰	-۰/۱۲۹	-۱/۰۸۸
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۹۴/۴۳۳	۴/۲۶۸	-۰/۵۲۴	-۰/۰۸۳
تمرکز بر تغییر عاطفه	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۷۰/۶۳۳	۱۱/۶۰۷	۰/۴۳۴	-۰/۳۰۰
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۹۴/۵۳۳	۸/۷۵۱	-۱/۰۵۶	۰/۰۰۱
کاهش عاطفه منفی	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۱۰۷/۰۳۳	۱۲/۹۹۶	۰/۳۲۵	-۰/۹۵۰
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۱۳۷/۵۰۰	۸/۶۷۳	۰/۵۱۸	-۰/۶۹۳
افزایش عاطفه مثبت	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۳۱/۵۶۶	۶/۴۱۸	۰/۱۰۲	-۰/۵۹۴

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۴۶/۳۶۶	۳/۲۵۷	-۱/۱۶۲	۱/۸۸۴

برای مقایسه ظرفیت خودمهارگری دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر، از آزمون t گروه های مستقل استفاده می شود. نتایج آزمون لوین(f=۸/۸۲۷ , P=۰/۰۰۴) نشان می دهد که واریانس ظرفیت خودمهارگری در بین دو گروه همگن نیست. اما مایلز و بانیارد (۲۰۰۷)، پیشنهاد می کنند در صورتی که تعداد نمونه ها در گروه ها برابر باشند، واریانس متغیر وابسته در این گروه ها برابر در نظر گرفته می شود. در پژوهش حاضر نیز تعداد افراد هر دو گروه برابر می باشد و هر گروه دارای ۶۰ نفر عضو هستند. بنابراین با توجه به نظر مایلز و بانیارد (۲۰۰۷)، واریانس متغیر ظرفیت خودمهارگری در گروه ها همگن است. بنابراین از آزمون t گروه های مستقل با فرض برابری واریانس ها استفاده شد که نتایج آن در جدول۴ نشان داده شده است.

جدول ۴- نتایج آزمون t گروه های مستقل جهت مقایسه ظرفیت خودمهارگری دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	p
ظرفیت خودمهارگری	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۳/۹۶۶	۳/۶۹۵	۱۱۸	-۱۶/۳۸۲	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۵۳/۲۳۳	۲/۳۵۳			

جدول۵ : نتایج آزمون t گروه های مستقل جهت مقایسه نمره کل خودنظم بخشی عاطفی دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	p
نمره کل خودنظم بخشی عاطفی	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۳۷	۵۱/۷۷۷	۱۱۸	-۱۵/۳۷۴	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	/۵۳۳ ۵۵۷	۳۱/۷۳۴			

جدول۶: تحلیل واریانس چندمتغیری جهت مقایسه مولفه‌های خودنظم بخشی عاطفی دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

متغیرها	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	P	مجذور ایتا
شناختی	۶۴۵۳/۳۳۳	۵۳۷۴/۵۳۳	۶۴۵۳/۳۳۳	۴۵/۵۴۷	۱۴۱/۶۸۵	/۰۰۱ ۰	/۵۴۶ ۰
رفتاری	/۱۳۳ ۱۸۸۵۰	/۷۳۳ ۱۱۰۶۳	/۱۳۳ ۱۸۸۵۰	۹۳/۷۶۰	۲۰۱/۰۴۶	/۰۰۱ ۰	/۶۳۰ ۰
تمرکز بر موقعیت	۴۰۶۰/۰۳۳	۳۷۰۰/۳۳۳	۴۰۶۰/۰۳۳	۳۱/۳۵۹	۱۲۹/۴۷۰	/۰۰۱ ۰	/۵۲۳ ۰
تمرکز بر تغییر عاطفه	/۳۰۰ ۱۷۱۳۶	/۸۶۷ ۱۲۴۶۸	/۳۰۰ ۱۷۱۳۶	۱۰۵/۶۶۸	۱۶۲/۱۷۱	/۰۰۱ ۰	/۵۷۹ ۰
کاهش عاطفه منفی	/۵۳۳	/۹۳۳	/۵۳۳	۱۲۲/۰۷۶	۲۲۸/۱۰۹	/۰۰۱	/۶۵۹

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

	۲۷۸۴۶	۱۴۴۰۴	۲۷۸۴۶			۰	۰
افزایش عاطفه مثبت	۶۵۷۱/۲۰۰	۳۰۵۶/۶۶۷	۶۵۷۱/۲۰۰	۲۵/۹۰۴	۲۵۳/۶۷۶	۰/۰۰۱	۰/۶۸۳

جدول ۷: مقایسه میانگین گروه‌ها در مولفه های خودنظم بخشی عاطفی

متغیر	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
شناختی	دانش آموزان پرخاشگر	۴۰/۶۳۳	-۱۴/۶۶۷	۱/۲۳۲	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۵۵/۳۰۰			
رفتاری	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۴/۳۳۳	-۲۵/۰۶۷	۱/۷۶۸	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۱۲۹/۴۰۰			
تمرکز بر موقعیت	دانش آموزان پرخاشگر	۸۲/۸۰۰	-۱۱/۶۳۳	۱/۰۲۲	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۹۴/۴۳۳			
تمرکز بر تغییر عاطفه	دانش آموزان پرخاشگر	۷۰/۶۳۳	-۲۳/۹۰۰	۱/۸۷۷	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۹۴/۵۳۳			
کاهش عاطفه منفی	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۷/۰۳۳	-۳۰/۴۶۷	۲/۰۱۷	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۱۳۷/۵۰۰			
افزایش عاطفه مثبت	دانش آموزان پرخاشگر	۳۱/۵۶۷	-۱۴/۸۰۰	۰/۹۲۹	۰/۰۰۱
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۴۶/۳۶۷			

با توجه به جدول فوق میانگین گروه دانش آموزان پرخاشگر در مولفه های شناختی (۴۰/۶۳۳)، رفتاری (۱۰۴/۳۳۳)، تمرکز بر موقعیت (۸۲/۸۰۰)، تمرکز بر تغییر عاطفه (۸۲/۸۰۰)، کاهش عاطفه منفی (۷۰/۶۳۳) و افزایش عاطفه مثبت (۳۱/۵۶۷) و میانگین دانش آموزان غیر پرخاشگر نیز به ترتیب (۵۵/۳۰۰)، (۱۲۹/۴۰۰)، (۹۴/۴۳۳)، (۹۴/۵۳۳)، (۱۳۷/۵۰۰) و (۴۶/۳۶۷)، تفاوت میانگین بین این دو گروه نیز (۱۴/۶۶۷-)، (۲۵/۰۶۷-)، (۱۱/۶۳۳-)، (۲۳/۹۰۰-)، (۳۰/۴۶۷-) و (۱۴/۸۰۰-) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است ($p<۰/۰۱$). بنابراین می توان گفت که میانگین گروه دانش آموزان پرخاشگر در مولفه های شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت به صورت معنی داری کمتر از میانگین دانش آموزان غیر پرخاشگر است. با توجه به این یافته ها فرضیه دوم پژوهش تایید می شود؛ بنابراین می توان گفت که خودنظم بخشی عاطفی و مولفه های آن در دانش آموزان پرخاشگر نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر در سطوح پایین تری قرار دارد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

نتیجه‌گیری

بین ظرفیت خودمهارگری دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت وجود دارد.

با استفاده از آزمون t گروه های مستقل نشان داد که، بین ظرفیت خودمهارگری دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت معنی دار وجود دارد (P<۰/۰۱). با توجه به میانگین دو گروه در ظرفیت خودمهارگری می توان گفت که دانش آموزان پرخاشگر دارای سطوح پایین تری از ظرفیت خودمهارگری نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر هستند. این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش های این یافته ها به طور ضمنی با نتایج پژوهش آموسنی (۱۳۹۲)، درخشانی (۱۳۹۴)، محبوبی، سلیمی و حسینی (۱۳۹۴)، فینکنایور و همکاران (۲۰۱۵) و کوین (۲۰۱۶)، همسو است.

در این راستا، دلالتگر لنگرودی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان نقش هیجان پذیری و توانایی خودمهارگری در تبیین رفتارهای پرخطر در دانش آموزان به این نتایج دست یافتند که بین خودمهارگری و هیجان پذیری با رفتار های پرخطر رابطه وجود دارد. همینطور نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد هیجان پذیری و خودمهار گری می توانند ۱۲ درصد از رفتار های پرخطر را پیش بینی کنند. فینکنایور و همکاران (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی باعنوان رفتارهای نوجوانی و مشکلات عاطفی: نقش خودمهارگری، به این نتایج دست یافتند که رفتارهای نوجوانی به طور مستقیم یا غیرمستقیم (از طریق ایجاد خودمهارگری) با مشکلات عاطفی (افسردگی، استرس، عزت نفس پایین) و مشکلات رفتاری (پرخاشگری) در میان نوجوانان رابطه دارد، هر دو نوع مشکلات به طور منفی با رفتار های سازگار (پذیرش بالا والدین، کنترل شدید و نظارت و استفاده کم از کنترل روانشناختی) رابطه دارد. در ادامه پژوهشگران نتیجه گرفتند که خودمهارگری به صورت بخشی از ارتباط بین رفتارهای نوجوانی با مشکلات عاطفی و رفتاری (پرخاشگری) نوجوانان است. همچنین، حمامه و رونن- شنهاو (۲۰۱۳) در پژوهشی به مرور مطالعات پیشین درباره نقش ویژگی های رشدی، بحران های محیطی و منابع شخصی (خودمهارگری و حمایت اجتماعی) در رفتار پرخاشگرانه نوجوانان پرداختند. در این پژوهش به شناسایی دو منبع می پردازد که ممکن است به کاهش رفتار پرخاشگرانه در شرایط عادی و بحرانی کمک مانند: حمایت اجتماعی به عنوان منابع زیست محیطی، و خودمهارگری به عنوان یک منبع شخصی.

در تبیین این یافته و بر مبنای نظریه خودمهارگری تانجنی و همکاران (۲۰۰۴) می توان گفت خودمهارگری با کمک به تنظیم هیجان ها به شیوه ای مناسب و تعدیل آنها در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه نقش دارد. همچنین می توان گفت کمبود مهارت های خودمهارگری مشاهده شده در کودکان به رفتار پرخاشگرانه، بیش فعال و تکانشی (رونن، ۲۰۰۹) مربوط می شود. همچنین مشخص شده است که کودکان پرخاشگر، با توجه به داشتن مشکلات در خودمهارگری، در یافتن طرحی برای پاسخ های خود مشکل دارند که به نوبه خود آسیب زا، تکانشی و مهار نشده هستند، که موجب افزایش احتمال رفتار پرخاشگرانه می شود (رونن، ۲۰۰۵). با توجه به مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، می توان استدلال کرد که کودکانی که مهارت های خودمهارگری دارند به شیوه ای متعادل تر فکر می کنند و دارای ظرفیت برنامه ریزی و تفکر به شکل متعادل شده تر هستند و به پشتیبانی از کدهای اجتماعی به شیوه ای هدایت شده، در تعبیر و تفسر رویدادها به صورت واقعبینانه تر اقدام می کنند. بر این اساس، به انتخاب پاسخ های دارای پرخاشگری کمتر نسبت به کودکان با مهارت های خودمهارگری معیوب می پردازند (لنسفورد، ۲۰۱۲). کودکان باخودمهارگری بالا دارای ظرفیت تنظیم هیجان های خود هستند و هیجان-های منفی خود را به صورت پرخاشگری آشکار بیان نمی کنند (گروس، ۲۰۱۰). مطالعات متعدد انجام شده بر روی کودکان و نوجوانان به وضوح نشان از ارتباط قوی بین رشد ظرفیت خودمهارگری، مانند به تعویق انداختن رضایت، حل مسئله و کاهش رفتار پرخاشگری دارد. از سوی دیگر، افرادی که از خودمهارگری بالا یا توانایی برای به تعویق انداختن ارضای فوری نیازها برخوردارند، در کنترل افکار، تنظیم هیجانات و بازداری تکانه‌ها از افراد با خودمهارگری کمتر عملکرد بهتری دارند (دریدر و همکاران، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، خودمهارگری یکی از عوامل پیش بینی کننده سازگاری مطلوب، فقدان آسیب پذیری، و روابط بین فردی موفقیت

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

آمیز است (تانجنی و همکاران، ۲۰۰۴). بنابر این منطقی به نظر می رسد که دانش آموزان پرخاشگر دارای سطوح پایین تری از ظرفیت خودمهارگری نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر باشند.

بین خودنظم بخشی عاطفی دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت وجود دارد.

در سطح نمره کل خودنظم بخشی عاطفی با استفاده از آزمون t گروه های مستقل نشان داد که، بین نمره کل خودنظم بخشی عاطفی دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت معنی دار وجود دارد (P<۰/۰۱). با توجه به میانگین دو گروه در خودنظم بخشی عاطفی می توان گفت که دانش آموزان پرخاشگر دارای سطوح پایین تری از خودنظم بخشی عاطفی نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر هستند. همچنین، نتایج مربوط به فرضیه دوم در سطح مولفه های خودنظم بخشی عاطفی با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری نیز نشان داد که بین دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر از لحاظ مولفه های شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت تفاوت معنی دار وجود دارد (P<۰/۰۱). بنابر این با توجه به میانگین گروه ها می توان گفت که دانش آموزان پرخاشگر نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر دارای سطوح پایین تری از خودنظم بخشی عاطفی و مولفه های شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت هستند. این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش های حسین خانزاده (۱۳۹۶)، کوتیبا و رونن (۲۰۱۰)، حمامه و رونن- شنهاو (۲۰۱۲)، دنیسون و همکاران (۲۰۱۶)، کوهن و همکاران (۲۰۱۷)، همسو است.

در این راستا، حسین خانزاده (۱۳۹۶) پژوهشی را با عنوان تأثیر آموزش توانایی خودنظم بخشی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان با مشکلات رفتاری انجام داد. نتایج نشان داد آموزش توانایی خودنظم بخشی به طور معناداری موجب کاهش انواع پرخاشگری در دانش آموزان ناسازگار می‌گردد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های آموزش خودنظم بخشی با افزایش توان تنظیم و مدیریت هیجان به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه کمک می‌کند. همچنین، براشا-ژگانک و هانزک (۲۰۱۵) پژوهشی را با عنوان خودنظم بخشی، درک عواطف و رفتار پرخاشگرانه در پسران پیش دبستانی انجام دادند. نتایج نشان داد پسرانی که عواطف اولیه را بهتر تشخیص داده و توصیف کرده بودند و خود نظم بخشی بالایی داشتند، رفتار پرخاشگرانه کمتری را نشان دادند، در حالی که افراد دارای درک عواطف و خودنظم بخشی کمتر، رفتار پرخاشگرانه بیشتری داشتند. کوتیبا و رونن (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی با هدف بررسی نقش خودنظم بخشی و احساس تعلق اجتماعی به عنوان میانجیگر ارتباط بین خشنودی ذهنی کم و پرخاشگری به این نتایج دست یافتند که احساس تعلق اجتماعی و خودنظم بخشی در واقع نقش تعدیل گر در ارتباط بین خشنودی ذهنی کم و پرخاشگری دارند.در تبیین این یافته و بر مبنای نظریه خود نظم بخشی عاطفی مارس (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵) می توان گفت افراد خود نظم‌بخش توانایی برنامه‌ریزی و بازبینی انعطاف‌پذیرانه رفتار خویش را در صورت تغییر شرایط دارند و می‌توانند برای دستیابی به پیامدی مطلوب، ارضای هدف‌های کوتاه‌مدت را به تأخیر بیندازند؛ بنابراین توانش‌های خودنظم‌بخشی بالا می‌توانند جهت‌گیری هدف و ایجاد یک سطح زندگی مطلوب را تسهیل کنند (رضایی، اسفندیاری و سر و قد، ۱۳۸۹). خودنظم بخشی، سیستم-های زیستی، روان شناختی و اجتماعی را در بر می گیرد و همانند عملکرد تنظیم دمای بدن، به حفظ تعادل (خود) کمک می کند. فرآیندهای عاطفی و هیجانی هسته اصلی خودنظم بخشی را تشکیل می-دهند (تیفن، ۲۰۰۵؛ به نقل از پورهادی، ۱۳۹۶). خودنظم بخشی به عنوان سازه ای چند بعدی فرآیندهای شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک را در بر می گیرد که در کنترل واکنش-های هدف محور که برای عملکرد روان شناختی سازش یافته لازم است، نقش دارد (قلعه بان، ۱۳۸۷). از این رو، خودنظم بخشی عاطفی این توانایی را در دانش آموزان ایجاد می نماید که با تنظیم عواطف خود از بروز رفتار پرخاشگرانه پیشگیری کنند یا شدت بروز آن را کاهش دهند. از سوی دیگر، تحقیقات پیشین نشان داده است که کودکان دارای خود نظم بخشی بالا رفتار پرخاشگرانه کمتری را در تعاملات روزمره خود با همسالان نشان می دهند. پسران معمولا نسبت به دختران پرخاشگری بیشتر، خود نظم بخشی و درک عواطف اولیه کمتری دارند. با این حال، کسانی که

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

عواطف را بهتر درک می کنند، از نظر اجتماعی بهتر عمل می کنند که به رفتارهای مطلوب تر و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر می شود. بنابر این منطقی به نظر می رسد دانش آموزان پرخاشگر نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر دارای سطوح پایین تری از خودنظم بخشی عاطفی باشند.

منابع

ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۸۹). نظریه‌های جرم‌شناسی و بزهکاری: با تأکید بر شناخت اجتماعی. تهران: انتشارات ارجمند.

احدی، حسن و جمهری، فرهاد. (۱۳۸۵). روان شناسی رشد. تهران: پردیس.

اسکندری پور، شهرام؛ حیدری، اکبر؛ نبی لو، محمد؛ و حمیدی، صغری. (۱۳۸۹). شیوه های فرزند پروری والدین و روش های مقابله با استرس ، خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی. روان شناسی معاصر ، ۵،۶۳-۶۶.

اشتر زاده، ل؛ و علی پور، ا. (۱۳۸۲). تأثیر آموزش راهبرد خود نظارتی بر اصلاح رفتارهای دانش آموزان دارای اختلال نقص توجه. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳، ۲۲۲-۲۰۷.

اکبری، ابوالقاسم. (۱۳۸۷). مشکلات نوجوانی و جوانی. تهران: رشد و توسعه.

آقا محمدیان، حمیدرضا؛ و حسینی، مهران. (۱۳۸۴). روان‌شناسی بلوغ و نوجوانی. مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.

حسین خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش توانایی خودنظم بخشی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان با مشکلات رفتاری. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۲ (۲۷)، ۵۲-۳۱.

حسین خانزاده، ع؛ همتی علمدارلو، ق؛ آقابابایی، حسین؛ مرادی، اعظم؛ و رضایی، صدیقه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی ظرفیت خودمهارگری از طریق انواع جهت‌گیری‌های مذهبی و نقش آن در کاهش بزهکاری. پژوهشنامه حقوقی، ۲، ۳۶-۱۹.

حسین خانزاده، عباسعلی؛ آمسنی، داوود؛ اصغری، فرهاد؛ و محمدی، حاتم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش توانایی خودمهارگری بر کاهش میزان پرخاشگری دانش آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه. نشریه رویش روان شناسی، شم۲۵، ۱۰۷-۱۳۶.

خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۹۷). انگیزش و هیجان. چاپ هجدهم. تهران: سمت.

رضایی، آذرمیدخت؛ اسفندیاری، فریبا و سروقد، سیروس. (۱۳۸۹). بررسی رابطه نگرش خوردن و خود تنظیمی با سبک زندگی در زنان چاق و لاغر. فصلنامه زن و جامعه، ۱(۱)، ۱۲۸-۱۱۳.

رضایی، محمد. (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین شیوه های فرزند پروری مادران با بلوغ اجتماعی دانش آموزان دوره راهنمایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت معلم .

رفیعی هنر، حمید و جان بزرگی، مسعود. (۱۳۸۹). رابطه جهت‌گیری مذهبی و خودمهارگری. روان‌شناسی و دین، ۳، ۱، ۴۲-۳۱.

محمدی مصیری، فرهاد؛ شفیعی فرد، یعقوب؛ داوری، مژده و بشارت، محمدعلی. (۱۳۹۱). نقش خودمهارگری، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی،۳۲(۸)، ۴۰۴-۳۹۷.

محمدی، حاتم؛ حسین خانزاده، عباسعلی؛ خسروجاوید، مهناز؛ حبیبی، زهره. (۱۳۹۱). رابطه جهت گیری مذهبی و ظرفیت خودمهارگری در دانشجویان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی دانشجویی روانشناسی، مشاوره و دین دانشگاه تهران، ۱۲۹-۱۲۶.

میرزایی‌کوتنایی، فرشته؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ اصغری، فرهاد؛ شاکری‌نیا؛ ایرج. (۱۳۹۴). نقش انسجام خانواده در تبیین رفتارهای پرخاشگرانهٔ فرزندان. فصلنامه تحول روانشناختی کودک، ۲(۲)، ۸۵-۷۳.

نقدی، هادی؛ ادیب‌راد، نسترن؛ نورانی‌پور، رحمت اله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه (بهبود)، ۱۴(۳)، ۲۱۱-۲۱۸.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ و مقدم، محمد. (۱۳۸۷). بررسی پایایی و روایی مقیاس پرخاشگری پیش دبستانی و ارزیابی میزان پرخاشگری در کودکان پیش دبستانی ارومیه. فصل‌نامه اصول بهداشت روانی، ۱۰ (۳۷)، ۲۴-۱۵.

یاهی، مریم. (۱۳۸۸). اثر بخشی مولفه های هوش هیجانی(خود آگاهی هیجانی و کنترل تکانه) بر رضایت زناشویی همسران جانباز ساکن منطقه ۱۵ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

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.

Annonymous. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). 5thed. USA: American Psychiatric Publishing.

Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S., & Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In: Asher SR, Coie JD, editors. Peer rejection in childhood, London: Cambridge university press.

Bae, S. M. (2015). The relationships between perceived parenting style, learning motivation, friendship satisfaction, and the addictive use of smartphones with elementary school students of South Korea: Using multivariate latent growth modeling. School Psychology International, 36 (5), 513-531 .

Baker, E. A., Klipfel, K. M., & van Dulmen, M. H. (2018). Self-control and emotional and verbal aggression in dating relationships: a dyadic understanding. Journal of interpersonal violence, 33(22), 3551-3571.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agnatic perspective. In F. Pajares .

Brown, A. L., & Messman-Moore, T. L. (2010). Personal and perceived peer attitudes supporting sexual aggression as predictors of male college students' willingness to intervene against sexual aggression. Journal of interpersonal violence, 25(3), 503-517.

Carroll, J. S., Nelson, D. A., Yorgason, J. B., Harper, J. M., Ashton, R. H., & Jensen, A. C. (2010). Relational aggression in marriage. Aggressive Behavior, 36(5), 315-329.

Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. Learning and Individual Differences, 37, 48-54 .

Coyne, S. M. (2016). Longitudinal relations between parental media monitoring and adolescent aggression, prosocial behavior, and externalizing problems. Journal of adolescence, 46, 86-97.

Fine, D. H., Patil, A. G., & Loos, B. G. (2018). Classification and diagnosis of aggressive periodontitis. Journal of clinical periodontology, 45, S95-S111.

Finkenauer, C., Engels, C. M. E., & Baumeister, R. F. (2015). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. International Journal of Behavioral Development, 29 (1), 58–69.

Fischer, T. D., Smout, M. F., & Delfabbro, P. H. (2016). The relationship between psychological flexibility, early maladaptive schemas, perceived parenting and psychopathology. Journal of Contextual Behavioral Science, 5 (3), 169-177 .

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

Gavriel-Fried, B., Ronen, T., Agbaria, Q., Orkibi, H., & Hamama, L. (2018). Multiple facets of self-control in Arab adolescents: parallel pathways to greater happiness and less physical aggression. Youth & Society, 50(3), 405-422.

Geyer, A. L., & Baumeister, R. F. (2005). Religion, morality, and self-control: Values, virtues, and vices. In R. F. Paloutzian & C. L., Park (Eds.), Handbook of the psychology of religion and spirituality (pp.412-432). New York, NY: Guilford .

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. Child Abuse & Neglect, 51, 132-143 .

Heatherton, T. F., & Wagner, D. D. (2011). Cognitive neuroscience of self-regulation failure. Trends in cognitive sciences, 15(3), 132-139.

Hernández, R. E., Aranda, B. G., & Ramírez, M. T. (2010). Depression and quality of life for women in single-parent and nuclear families. The Spanish Journal of Psychology, 12 (1), 171-183.

Huver, R. M., Otten, R., De Vries, H., & Engels, R. C. (2017). Personality and parenting style in parents of adolescents. Journal of Adolescent, 33(3), 395-402.

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. (2018). Physiological self-regulation buffers the relationship between impulsivity and externalizing behaviors among nonclinical adolescents. Journal of youth and adolescence, 47(4), 829-841.

Laired, R.D., Marks, L.D., & Marrero, M.D. (2011). Religiosity, Self control, and antisocial behavior: religiosity as a promotive and protective factor. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 78-85.

Lnasford, J. E. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. Journal of Aggressive Behavior, 38, 298-308.

Loredo, V. M., Artamendi, S. F., Weidberg, S., Pericot, I., Núñez, C. L., Hermida, J. R. F., & Secades, R. (2016). Parenting styles and alcohol use among adolescents: A longitudinal study. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6 (1), 27-36 .

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.

Wood, P.B., Pfefferbaum, B., & Arneklev, B. (2013). Risk-taking and self-control: Social psychological correlates of delinquency. Journal of Research in Crime and Delinquency, 16, 111-130.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۸، شماره ۱۲، بهار سال ۱۴۰۰

The Comparison of Self-Control Capacity and Emotional Self-Regulation in Aggressive and Non-Aggressive Students in Sixth Grade Elementary School of Bandar Anzali

Abstract

One of the important reasons for the formation of aggression in students is the lack of self-control and emotional self-regulation. The aim of this study was to compare the self-control capacity and emotional self-regulation of aggressive and non-aggressive sixth grade elementary students in Bandar Anzali. The research method was causal-comparative (post-factor). The statistical population of the study included all sixth grade elementary students in Bandar Anzali in the second semester of the academic year 2020 with an approximate number of 950 people. The research sample also included 120 people (60 aggressive students and 60 non-aggressive students) who according to the background of research related to this field by Clusters random sampling method were selected and They completed Tanjani et al.'s Self-Control (2004) and March Emotional Self-Regulation (Salehi Morkani, 2006) Questionnaires. Data were analyzed using independent t-test and multivariate analysis of variance. The results showed that there was a significant difference between the mean between the mean self-control capacity of the two groups of aggressive and non-aggressive students ($P<0.01$). Also, there is a significant difference between the mean of emotional self-regulation and the components of cognitive, behavioral, situation focus, focus on emotion change, decrease in negative emotion and increase in positive emotion between aggressive and non-aggressive students ($P<0.01$). Based on this, it can be concluded that aggressive students have lower levels of self-control capacity and emotional self-regulation than non-aggressive students.

Key Words: Self-control capacity, emotional self-regulation, aggression.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-09-15]