



## مقایسه ظرفیت خودمهارگری و خودنظم بخشی عاطفی دانشآموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر پایه ششم

ابتدایی شهرستان بندر انزلی

سارا نیک خوی شهرستانی<sup>۱</sup>

## چکیده

یکی از دلایل مهم شکل‌گیری پرخاشگری در دانشآموزان می‌توان 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 ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد تقریبی ۹۵۰ نفر بود. نمونه پژوهش نیز شامل ۶۰ نفر (۶۰ نفر دانشآموز پرخاشگر و ۶۰ نفر دانشآموز غیر پرخاشگر) بود که با توجه به پیشینه پژوهش‌های مرتبط با عنوان پژوهش به روش نمونه‌گیری خوش‌های چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خودمهارگری تانجنبی و همکاران (۲۰۰۴) و خودنظم بخشی عاطفی مارس (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های <sup>a</sup> 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 ( $P < 0.01$ ). 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 دارد ( $P < 0.01$ ). 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

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رشت، رشت، ایران (نویسنده مسئول) (Saranikkhoo66@gmail.com)



## 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 آدر وود، ۲۰۱۰؛ لترزورد، ۲۰۱۲). پرخاشگری با حملات عمدى آزار دهنده و مضر برای قربانی بروز می کند (دادگ، کوین و لینام، ۲۰۰۶) که به شکل پرخاشگری فیزیکی (جسمانی) نظیر زدن، هل دادن، لگذرن، پرتتاب اشیاء و تهدید به انجام این اعمال، یا به شکل واکنشی به معنی پاسخ دفاعی به محرك های ادراک شده مبنی بر تهدید و ترس و یا محرك های تهدید کننده توام با عناد و دشمنی و یا به شکل بیش فعلال به معنی حضور رفتار پرخاشگرانه در غیاب محرك اما به قصد اذیت و غلبه و زور تعریف شده است (دادگ، کوین و لینام، ۲۰۰۶؛ گاوریل-فرید، رون، آگباریا، ارکیبی و هماما، ۲۰۱۸). رفتارهای پرخاشگرانه برای فرد و جامعه پرهزینه و مضر است. بیشتر پژوهشگران شکل های مختلف پرخاشگری را موردنبررسی 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، ویتاو و واینر، ۲۰۰۷). برخی از پیامدهای منفی احتمالی پرخاشگری شامل ترس، تحریک پرخاشگری متقابل، از دست دادن کنترل، احساس گناه، تنها یابی و مشکلات در سلامت روان و زندگی اجتماعی است (رونن، رها و مولدائیسکی، ۲۰۰۷). دانش آموزان پرخاشگر، دوستان زیادی نداشته و منزله 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 پاییز و احتمال ترک تحصیل در دیبرستان 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 (تاجنجی، بامیستر و بون، ۲۰۰۴). خودمهارگری به عنوان نیروی درونی در دسترس برای بازداری، نپذیرفتن یا تغییر پاسخهایی است که از باورهای اخلاقی، ویژگی های اجتماعی، سطح مذهبی بودن والدین، مشارکت فرد در فعالیتها و سنت های مذهبی تأثیر می پذیرد (ویکستروم و تریبر، ۲۰۰۷؛ جی-یر و بامیستر، ۲۰۰۵) و ممکن است نتیجه فرایندهای روان شناختی، عادت، یادگیری یا فشار موقعیتی باشد (اشمایکل و بامیستر، ۲۰۰۶).

پژوهش ها نشان داده اند خودمهارگری به منزله یکی از انواع مهارت های اجتماعی می تواند 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 روان شناختی، پیشرفت در تکالیف، عملکرد تحصیلی و بهزیستی رابطه مثبت و معنادار دارد (تاجنجی و همکاران، ۲۰۰۴). افرادی که از خودمهارگری بالا یا توانایی برای به تعویق اندختن اراضی فوری نیازها برخوردارند، در کنترل افکار، تنظیم هیجانات و بازداری تکانه ها از افراد با خودمهارگری کمتر عملکرد بهتری دارند (دریدر و همکاران، ۱۱). از سوی دیگر، خودمهارگری یکی از عوامل پیش بینی کننده سازگاری مطلوب، فقدان آسیب پذیری، و روابط بین فردی موفقیت آمیز است (تاجنجی و همکاران، ۲۰۰۴). ظرفیت انسان برای اعمال خودمهارگری، به طور بحث انجیزی یکی از قدرمندترین توانایی ها و موجب سازگاری سودمند در روان انسانی است. افراد وقتی بتوانند بین خود و محیط شان هماهنگی و سازگاری مطلوبی ایجاد کنند، شاداب ترین و سالم ترین شرایط را خواهند داشت و سازگاری می تواند اساساً با تغییر دادن خود در جهت تطابق با جهان پیرامون، بهبود یابد (راتبوم و همکاران، ۱۹۸۲؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۱). علاوه بر این، توانایی خود برای اجتناب از تکانه های ضد اجتماعی و همنوا شدن با نیازهای زندگی گروهی که از نشانه زندگی متمدن است را فراهم می کند.



حتی امروزه به نظر می‌رسد، بسیاری از مشکلات عمدۀ 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 وز، ۲۰۰۴؛ به نقل از لایرد، مارکز و مارزو، ۲۰۱۱). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که خودمهارگری پایین عامل خطری برای دامنه وسیعی از رفتارهای انحرافی از جمله فعالیت‌های مجرمانه (برات و کیولن، ۲۰۱۶)، سوء استفاده قانونی و غیرقانونی از دارو، رفتارهای جنسی خطربار و همچنین شیوه رانندگی خطرآفرین محسوب می‌شود (وود، فیربام، 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 می‌دهند (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 پرخاشگری‌های متعدد در مواجهه با رویدادها و چالش‌های پیش روی فرد منجر می‌شود (آموسنی، ۱۳۹۲؛ درخشانی، ۱۳۹۴؛ محبوی، سلیمی و حسینی، ۱۳۹۴؛ کوین، ۲۰۱۶؛ دیویس و همکاران، ۲۰۱۷). در این راستا، فینکنایور، انجلس، بامیستر (۲۰۰۵) نیز در پژوهشی با عنوان 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 رفتارهای 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.

پژوهش‌های 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 مولفه‌های خود نظم بخشی عاطفی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان موثر است (حسین خانزاده، ۱۳۹۶). خود نظم بخشی سازه‌ای چند بعدی است که شامل فرایندهای شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک در مهارگری واکنش‌های هدف‌محور بوده و برای عملکرد روان‌شناختی سازش یافته لازم است (کالکینکس و هو، ۲۰۰۴؛ به نقل از قلعه‌بان، ۱۳۸۷). بامیستر و وز (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 نظم بخش رفتارهایشان را در جهت اهداف مطلوب و مورد نظر هدایت کرده و سازش می‌دهند. افراد خود نظم بخش، ابتدا رفتار خود را مورد بازبینی قرار می‌دهند و در کنار این بازبینی رفتارهای خود را مورد قضاؤت قرار می‌دهند. آنها بر اساس معیارها و هدف‌هایی که برای خود ناهماهنگ است. بنابراین بر اساس قضاؤت‌هایشان، نسبت به خود واکنش نشان می‌دهند و برای رفتارهای خود تنبیه و پاداش در نظر می‌گیرند (بندورا، ۲۰۰۶). خود نظم بخشی به ظرفیت فرد برای تعديل رفتارها بر اساس شرایط و تغییرات محیط درونی و بیرونی نیز اطلاق می‌شود (سالاری‌فر و مظاہری، ۱۳۸۹).

خود نظم بخشی به گونه‌ای که توسط کارور و اشییر (۱۹۹۸) مفهوم‌سازی شده است مستلزم چهار توانایی است؛ اول این که خود نظم بخشی به استانداردها یا اهداف روشی جهت دنبال کردن یا نگهداشت 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 نظم بخشی به خودبازبینی کافی نیاز دارد تا فرد بتواند فاصله بین رفتار و اهداف خود را تشخیص دهد. سوم این که خود نظم بخشی به انجیزه یا توانمندی کافی برای تغییر رفتار خود نیاز دارد. در نهایت این که خود نظم بخشی به مکانیسم‌های مؤثر برای تغییر رفتاری نیاز دارد (اشمایکل و بامیستر، ۲۰۰۴).



بین خودنظم‌بخشی و سبک زندگی در ابعاد ورزش و فعالیت فیزیکی، مهارگری تنفس، تغذیه و عادات غذایی و رعایت اصول ایمنی رابطه مثبت معنادار وجود دارد، افراد خودنظم‌بخش 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). خودنظم‌بخشی، سیستم‌های زیستی، روان‌شناختی و اجتماعی را در بر می‌گیرد و همانند عملکرد تنظیم دمای بدن، به حفظ تعادل (خود) کمک می‌کند. فرآیندهای عاطفی و هیجانی هسته اصلی خودنظم‌بخشی را تشکیل می‌دهند (هیترتون و ونگر، ۲۰۱۱). خودنظم‌بخشی سازه‌ای چند بعدی شامل فرآیندهای شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک در کنترل واکنش‌های هدف محور است که برای عملکرد روان‌شناختی سازش یافته لازم است (قلعه‌بان، ۱۳۸۹). خودنظم‌بخشی عاطفی این توانایی را در دانش آموزان ایجاد می‌نماید 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، آلدربیک ویلگز و مزویس، ۲۰۱۸). در این راستا، کوتیبا و رونن (۲۰۱۰) 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 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 خودنظم‌بخشی و خودنظم‌بخشی 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 داده‌ها توصیفی از نوع علی- مقایسه‌ای (پس رویدادی) است.

### جامعه‌آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

جامعه‌آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به 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 پژوهش‌های مرتبط با این حیطه و ملاک ورود به پژوهش و خروج از آن با استفاده از نمونه‌گیری خوش‌ای انتخاب شدند. در پژوهش‌های علی مقایسه‌ای 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 گردآوری داده‌ها و پایایی و روایی

پرسشنامه پرخاشگری کودکان دبستانی شهریم (۱۳۸۵)

این پرسشنامه توسط شهریم در سال ۱۳۸۵ ساخته شده است که شامل ۲۱ سوال در سه عامل ۱- پرخاشگری جسمانی (گویه‌های ۱ تا ۷)، ۲- پرخاشگری رابطه‌ای (گویه‌های ۸ تا ۱۵)، ۳- پرخاشگری واکنشی کلامی- بیش فعال (گویه‌های 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 گرفته‌اند. نقطه برش این پرسشنامه

۲۷ یا دو انحراف معیار بالاتر از میانگین گروه مورد مطالعه است. اعتبار این پرسشنامه را شهیم در سال ۱۳۸۵ با مقیاس‌های خصوصت 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 کرونباخ 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-پیش فعال ۰/۷۷ و ۰/۷۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و ۰/۶۱ بود که رضایت بخش است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه 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 احساس‌ها)، جلوگیری از تمایلات رفتاری نامعقول (مانند برانگیختگی‌ها) 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 برسی 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، شاخص‌های 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 می‌سنجد. نقطه برش این پرسشنامه ۹۴ است. پایایی این پرسشنامه بر روی ۶۰ نفر (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) با استفاده از روش دو نیمه کردن ۰/۰۷۵ و با استفاده از کرونباخ آلفا ۰/۸۰ گزارش شده است (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵). همچنین، در پژوهش حسین خانزاده، طاهر و محمدی (۱۳۹۲) روایی محتوایی این مقیاس برابر ۰/۸۳ و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۶ بود. و در پژوهش پورهادی (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه برای نمره کل خودنظم بخشی عاطفی به روش آلفای کرونباخ ۰/۰۷۵ بدست آمد. در پژوهشی دیگر زرانی (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۰۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه برای نمره کل خودنظم بخشی عاطفی به روش آلفای کرونباخ ۰/۰۸۴ بدست آمد.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

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

### یافته‌های پژوهش

آزمودنی‌های 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



پرخاشگر و غیر پرخاشگر پرداخته می شود. در جدول ۱: نتایج مربوط به میانگین و انحراف استاندارد سن دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد سن دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

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

با توجه به جدول ۱ دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر از لحاظ وضعیت سنی با یکدیگر همگن هستند. در جدول ۲ 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

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

با توجه به جدول ۲ 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 آزمونی ها از شاخص های کجی و کشیدگی استفاده شد.

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

متغير	گروه	تعداد	میانگин	انحراف	کجی	کشیدگی	معيار
ظرفیت خودمهارگری	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۳/۹۶۶	۳/۶۹۵	۰/۲۱۱	۰/۵۸۹	۰/۵۸۹
دانش آموزان غیر پرخاشگر	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۵۳/۲۳۳	۲/۳۵۳	۳/۲۱۷	-۱/۴۸۵	-۱/۴۸۵
نمره کل خودنظم	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۳۷	۵۱/۷۷۷	۰/۱۳۱	۰/۷۳۷	۰/۷۳۷
بخشی عاطفی	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۵۵۷/۵۳۳	۳۱/۷۳۴	-۰/۷۵۸	۰/۱۷۹	۰/۱۷۹
شناختی	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۴۰/۶۳۳	۸/۵۹۴	۰/۹۸۸	۳/۳۸۰	۳/۳۸۰
رفتاري	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۵۵/۳۰۰	۴/۱۵۰	-۰/۵۸۴	-۰/۴۶۲	-۰/۴۶۲
دانش آموزان غیر پرخاشگر	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۱۰۴/۳۳۳	۱۰/۹۸۹	۰/۴۱۱	-۰/۴۹۸	-۰/۴۹۸
تمرکز بر موقعیت	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۱۲۹/۴۰۰	۸/۱۷۰	۰/۱۵۰	-۰/۴۴۴	-۰/۴۴۴
دانش آموزان پرخاشگر	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۸۲/۸۰۰	۶/۶۷۰	-۰/۱۲۹	-۱/۰۸۸	-۱/۰۸۸
تمرکز بر تعییر عاطفه	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۹۴/۴۲۳	۴/۲۶۸	-۰/۵۲۴	-۰/۰۸۳	-۰/۰۸۳
کاهش عاطفه منفی	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۷۰/۶۳۳	۱۱/۶۰۷	۰/۴۳۴	-۰/۳۰۰	-۰/۳۰۰
افزایش عاطفه مثبت	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۹۴/۵۲۳	۸/۷۵۱	-۱/۰۵۶	۰/۰۰۱	-۰/۰۰۱
دانش آموزان پرخاشگر	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۱۰۷/۰۳۳	۱۲/۹۹۶	۰/۳۲۵	-۰/۹۵۰	-۰/۹۵۰
دانش آموزان غیر پرخاشگر	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۶۰	۱۳۷/۵۰۰	۸/۶۷۳	۰/۵۱۸	-۰/۶۹۳	-۰/۶۹۳
دانش آموزان پرخاشگر	دانش آموزان پرخاشگر	۶۰	۳۱/۵۶۶	۶/۴۱۸	۰/۱۰۲	-۰/۵۹۴	-۰/۵۹۴

## دانش آموزان غیر پرخاشگر

برای مقایسه ظرفیت خودمهارگری دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر، از آزمون  $t$  گروه های مستقل استفاده می شود. نتایج آزمون لوین ( $P=0.04$ ,  $f=8/827$ ) 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 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 جدول ۴ نشان داده شده است.

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

p	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	متغیر
۰/۰۰۱	-۱۶/۳۸۲	۱۱۸	۳/۶۹۵	۴۳/۹۶۶	۶۰	دانش آموزان پرخاشگر	ظرفیت خودمهارگری
			۲/۳۵۳	۵۳/۲۲۳	۶۰	دانش آموزان غیر پرخاشگر	

جدول ۵: نتایج آزمون  $t$  گروه های مستقل جهت مقایسه نمره کل خودنظم بخشی عاطفی دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

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

جدول ۶: تحلیل واریانس چندمتغیری جهت مقایسه مولفه های خودنظم بخشی عاطفی دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر

متغیرها	SS گروه	SS خطای	MS گروه	MS خطای	F	P	مجذور ایتا
شناختی	۶۴۵۳/۳۳۳	۵۳۷۴/۵۳۳	۶۴۵۳/۳۳۳	۶۴۵۳/۳۳۳	۱۴۱/۶۸۵	۰/۰۱	/۵۴۶
رفتاری	۱۱۰۶۳	۷۳۳	۱۱۳۳	۱۱۳۳	۲۰۱/۰۴۶	۰/۰۱	/۶۳۰
تمرکز بر موقعیت	۴۰۶۰/۰۳۳	۳۷۰۰/۳۳۳	۴۰۶۰/۰۳۳	۴۰۶۰/۰۳۳	۳۱/۳۵۹	۱۲۹/۴۷۰	/۵۲۳
تمرکز بر تغییر عاطفه	۱۷۱۳۶	۱۲۴۶۸	۱۳۰۰	۱۳۰۰	۱۰۵/۶۶۸	۱۶۲/۱۷۱	/۵۷۹
کاهش عاطفه منفی	۱۷۱۳۶	۱۷۱۳۶	۱/۵۳۳	۱/۹۳۳	۱۲۲/۰۷۶	۲۲۸/۱۰۹	/۶۵۹



۰	۰		۲۷۸۴۶	۱۴۴۰۴	۲۷۸۴۶	افزایش عاطفه مثبت
۱۶۸۳	۱۰۰۱	۲۵۳/۶۷۶	۲۵/۹۰۴	۶۵۷۱/۲۰۰	۳۰۵۶/۶۶۷	۶۵۷۱/۲۰۰
۰	۰					

جدول ۷: مقایسه میانگین گروه‌ها در مولفه‌های خودنظم بخشی عاطفی

متغیر	دانش آموزان پرخاشگر	گروه	میانگین	تفاوت	خطای استاندارد	سطح معنی دار	میانگین استاندارد
شناختی	دانش آموزان پرخاشگر	۴۰/۶۳۳					
رفتاری	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۴/۳۳۳					
تمرکز بر موقعیت	دانش آموزان پرخاشگر	۸۲/۸۰۰					
تمرکز بر تغییر عاطفه	دانش آموزان پرخاشگر	۷۰/۶۳۳					
کاهش عاطفه منفی	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۷/۰۳۳					
افزایش عاطفه مثبت	دانش آموزان پرخاشگر	۳۱/۵۶۷					

با توجه به جدول فوق میانگین گروه دانش آموزان پرخاشگر در مولفه‌های شناختی (۴۰/۶۳۳)، رفتاری (۱۰۴/۳۳۳)، تمرکز بر موقعیت (۸۲/۸۰۰)، تمرکز بر تغییر عاطفه (۸۲/۸۰۰)، کاهش عاطفه منفی (۷۰/۶۳۳)، افزایش عاطفه مثبت (۷۰/۶۳۳) و میانگین دانش آموزان غیر پرخاشگر نیز به ترتیب (۰، ۵۵/۳۰۰)، (۱۲۹/۴۰۰)، (۹۴/۴۳۳) و (۱۳۷/۵۰۰) و (۴۶/۳۶۷)، تفاوت میانگین بین این دو گروه نیز (-۱۴/۶۶۷)، (-۲۵/۰۶۷)، (-۱۱/۶۳۳)، (-۲۳/۹۰۰) و (-۱۴/۸۰۰) است که در سطح  $p < 0.01$  معنی دار است ( $p < 0.01$ ). بنابراین می‌توان گفت که میانگین گروه دانش آموزان پرخاشگر در مولفه‌های 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 یافته‌ها فرضیه دوم پژوهش تایید می‌شود؛ بنابراین می‌توان گفت که خودنظم بخشی عاطفی و مولفه‌های آن در دانش آموزان پرخاشگر نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر در سطوح پایین تری قرار دارد.



## 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 ( $P < 0.01$ ). 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)، محبوی، 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 رفتارهای پرخطر رابطه وجود دارد. همینطور نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد هیجان پذیری و خودمهارگری می توانند ۱۲ درصد از رفتارهای پرخطر را پیش بینی کنند. فینکنایور و همکاران (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی با عنوان 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 رفتارهای سازگار (پذیرش بالا والدین، کنترل شدید و نظارت و استفاده کم از کنترل روانشناسختی) 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 تعديل 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 تفسیر رویدادها به صورت واقعیبینانه 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 با خودمهارگری 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 (دیرد 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 (تاجنجی و همکاران، ۲۰۰۴). بنابر این منطقی به نظر می‌رسد 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  $t$  گروه‌های مستقل نشان داد که، بین نمره کل خودنظم بخشی عاطفی دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تفاوت معنی دار وجود دارد ( $P < 0.01$ ). با توجه به میانگین دو گروه در خودنظم بخشی عاطفی می‌توان 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 مولفه‌های خودنظم بخشی عاطفی با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری نیز نشان داد که بین دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر از لحاظ مولفه‌های شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت تفاوت معنی دار وجود دارد ( $P < 0.01$ ). بنابر این با توجه به میانگین گروه‌ها می‌توان گفت که دانش آموزان پرخاشگر نسبت به دانش آموزان غیر پرخاشگر دارای سطوح پایین تری از خودنظم بخشی عاطفی و مولفه‌های شناختی، رفتاری، تمرکز بر موقعیت، تمرکز بر تغییر عاطفه، کاهش عاطفه منفی و افزایش عاطفه مثبت هستند. این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش‌های 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، برآش-ژانک 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 تعديل 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) می‌توان گفت افراد خود نظم بخش 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 خودنظم بخشی بالا می‌توانند جهت‌گیری هدف و ایجاد یک سطح زندگی مطلوب را تسهیل کنند (رضایی، اسفندیاری و سر و قد، ۱۳۸۹). خودنظم بخشی، سیستم‌های زیستی، روان شناختی و اجتماعی را در بر می‌گیرد و همانند عملکرد تنظیم دمای بدن، به حفظ تعادل (خود) کمک می‌کند. فرآیندهای عاطفی و هیجانی هسته اصلی خودنظم بخشی را تشکیل می‌دهند (تیفن، ۲۰۰۵؛ به نقل از پورهادی، ۱۳۹۶). خودنظم بخشی به عنوان سازه‌ای چند بعدی فرآیندهای شناختی، انگیزشی، هیجانی، اجتماعی و فیزیولوژیک را در بر می‌گیرد که در کنترل واکنش‌های هدف محور که برای عملکرد روان شناختی سازش یافته لازم است، نقش دارد (قلعه‌بان، ۱۳۸۷). از این رو، خودنظم بخشی عاطفی این توانایی را در دانش آموزان ایجاد می‌نماید 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 می‌دهند. پسران معمولاً نسبت به دختران پرخاشگری بیشتر، خود نظم بخشی و درک عواطف اولیه کمتری دارند. با این حال، کسانی که



عواطف را بهتر درک می‌کنند، از نظر اجتماعی بهتر عمل می‌کنند که به رفتارهای مطلوب تر و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر می‌شود. بنابر این منطقی به نظر می‌رسد 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.
- احدى، حسن و جمهرى، فرهاد. (۱۳۸۵). روان‌شناسی رشد. تهران: پردیس.
- اسکندری پور، شهرام؛ حیدری، اکبر؛ نبی‌لو، محمد؛ و حمیدی، صفری. (۱۳۸۹). شیوه‌های فرزند پروری والدین و روش‌های مقابله با استرس، خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسی معاصر، ۵، ۶۳-۵۶.
- اشتر زاده، ل؛ و علی‌پور، 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؛ 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 خودمهرگری 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 خودمهرگری بر کاهش میزان پرخاشگری دانش آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه. نشریه رویش روان‌شناسی، شم، ۲۵، ۱۰۷-۱۳۶.
- خدایپناهی، محمدکریم. (۱۳۹۷). انگیزش و هیجان. چاپ هجدهم. تهران: سمت.
- رضایی، آذرمیدخت؛ اسفندیاری، فربیبا 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 شیوه‌های 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 خودمهرگری. روان‌شناسی و دین، ۳، ۱، ۴۲-۳۱.
- محمدی مصیری، فرهاد؛ شفیعی فرد، یعقوب؛ داوری، مژده و بشارت، محمدعلى. (۱۳۹۱). نقش خودمهرگری، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۲ (۸)، ۴۰۴-۳۹۷.
- محمدی، حاتم؛ حسین خانزاده، عباسعلی؛ خسرو‌جاوید، مهناز؛ حبیبی، زهره. (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری مذهبی و ظرفیت خودمهرگری در دانشجویان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی دانشجویی روانشناسی، مشاوره و دین دانشگاه تهران، ۱۲۶-۱۲۹.
- میرزایی کوتایی، فرشته؛ حسین خانزاده، عباسعلی؛ اصغری، فرهاد؛ شاکری‌نیا، ایرج. (۱۳۹۴). نقش انسجام خانواده در تبیین رفتارهای پرخاشگرانه فرزندان. فصلنامه تحول روانشناسی کودک، ۲ (۲)، ۸۵-۷۳.
- نقدي، هادي؛ اديبراد، نسترن؛ نوراني‌پور، رحمت الله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هيجانی بر پرخاشگری دانش آموزان پسر سال اول ديبرستان. مجلة دانشگاه علوم پزشكی كرمانشاه (بهبود)، ۱۴ (۳)، ۲۱۱-۲۱۸.



واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داود؛ 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 جانیاز ساکن منطقه ۱۵ تهران. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی.

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.

Anonymous. (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 .



- 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., & 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.



## 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.