



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 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-مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بندر انزلی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد تقریبی ۹۵۰ نفر بود. نمونه پژوهش نیز شامل ۱۲۰ 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 تانجی و همکاران (۲۰۰۴) و خودنظم بخشی عاطفی مارس (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های t 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

^۱ 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 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 (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 می‌کند (دادگ، کوین و لینام، ۲۰۰۶) که به شکل پرخاشگری فیزیکی (جسمانی) نظیر زدن، هل دادن، لگزدن، پرتاب اشیاء و تهدید به انجام این اعمال، یا به شکل واکنشی به معنی پاسخ دفاعی به محرک‌های ادراک شده مبنی بر تهدید و ترس و یا محرک‌های تهدید کننده توأم 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، اربکی و هماما، ۲۰۱۸). 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، ۲۰۱۶). رفتار پرخاشگرانه می‌تواند باعث نتایج منفی از قبیل طرد همسالان و بزهکاری در نوجوانی شود (ون لیر، ویتارو و وایزتر، 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). دانش‌آموزان پرخاشگر، دوستان زیادی نداشته و منزوی‌تر از دیگران هستند و بین این رفتار و پرخاشگری آن‌ها دور باطل وجود دارد. این گونه دانش‌آموزان در امور تحصیلی نیز ضعیف‌تر از دیگران عمل می‌کند (تملو، فونگی و ساکو، ۲۰۰۸). همچنین، پرخاشگری در دانش‌آموزان با کاهش عملکرد تحصیلی و نمرات پایین و احتمال ترک تحصیل در دبیرستان همراه است (بیرمن، ۲۰۱۳). پژوهش‌های چندی به طور ضمنی گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان پرخاشگر توانایی خودمهارگری ضعیف‌تری نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند و تقویت توانایی خودمهارگری در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان موثر است (آموسنی، ۱۳۹۲؛ کوین، ۲۰۱۶). خودمهارگری به ظرفیت فرد برای غلبه کردن و بازداری تکانه‌های غیرقابل پذیرش و نامطلوب و نظم دادن به رفتارها، تفکرات و هیجانات خود اشاره دارد (تانجی، 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 (تانجی 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 پیش‌بینی کننده سازگاری مطلوب، فقدان آسیب پذیری، و روابط بین فردی موفقیت آمیز است (تانجی و همکاران، ۲۰۰۴). ظرفیت انسان برای اعمال خودمهارگری، به طور بحث انگیزی یکی از قدرتمندترین توانایی‌ها و موجب سازگاری سودمند در روان انسانی است. افراد وقتی بتوانند بین خود و محیط‌شان هماهنگی و سازگاری مطلوبی ایجاد کنند، شاداب‌ترین و سالم‌ترین شرایط را خواهند داشت و سازگاری می‌تواند اساساً به 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.



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 ماررو، ۲۰۱۱). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که خودمهارگری پایین عامل خطری برای دامنه وسیعی از رفتارهای انحرافی از جمله فعالیت‌های مجرمانه (پرات و کیولن، ۲۰۱۶)، سوء استفاده قانونی و غیرقانونی از دارو، رفتارهای جنسی خطرناک و همچنین شیوه رانندگی خطرآفرین محسوب می‌شود (وود، فیفرام، 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؛ محبوبی، سلیمی و حسینی، ۱۳۹۴؛ کوین، ۲۰۱۶؛ دبويس 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 کرده‌اند 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 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 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 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 نظم بخشی به ظرفیت فرد برای تعدیل رفتارها بر اساس شرایط و تغییرات محیط درونی و بیرونی نیز اطلاق می‌شود (سالاری فر و مظاهری، ۱۳۸۹).

خود نظم بخشی به گونه‌ای که توسط کارور و اسشیر (۱۹۹۸) مفهوم سازی شده است مستلزم چهار توانایی است؛ اول این که خود نظم بخشی 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 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 انگیزه یا توانمندی کافی برای تغییر رفتار خود نیاز دارد. در نهایت این که خود نظم بخشی به مکانیسم‌های مؤثر برای تغییر رفتاری نیاز دارد (اشمیکل و بامیستر، ۲۰۰۴).



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). خودنظم‌بخشی، 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 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 روان شناختی سازش یافته لازم است (قلعه بان، ۱۳۸۹). خودنظم‌بخشی عاطفی این توانایی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌نماید که دانش‌آموزان با تنظیم عواطف خود از بروز رفتار پرخاشگرانه پیشگیری کنند یا شدت بروز آن را کاهش دهند (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۶؛ کوتیبا و رون، ۲۰۱۰؛ حمامه و رون-شنهاو، ۲۰۱۲؛ دنسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوهن، آهلس، آلدریک ویلگز و مزولیس، ۲۰۱۸). در این راستا، کوتیبا و رون (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 خودمهارگری و خودنظم‌بخشی عاطفی دانش‌آموزان 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 (پس‌رویدادی) است.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان 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 دانش‌آموز پرخاشگر و ۶۰ نفر دانش‌آموز 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 خوشه‌ای انتخاب شدند. در پژوهش‌های علی مقایسه‌ای حجم نمونه قابل قبول برای هر گروه بین ۱۵ تا ۳۰ نفر پیشنهاد شده است (دلور، ۱۳۹۲) و از آنجایی که در پژوهش حاضر دو متغیر وجود دارد بنابراین برای هر گروه حجم نمونه ۶۰ نفر در نظر گرفته شد. دانش‌آموزان پرخاشگر از بین ۴۰۰ دانش‌آموزی که با پرسشنامه پرخاشگری ارزیابی شدند و در این پرسشنامه ۲ انحراف معیار بالاتر از میانگین کسب کردند انتخاب شدند و همچنین گروه دانش‌آموزان غیر پرخاشگر نیز از بین دانش‌آموزانی که ۲ انحراف معیار پایین‌تر از میانگین کسب کردند متناسب با شرایط دانش‌آموزان پرخاشگر (سن و پایه تحصیلی) انتخاب شدند.

ابزار گردآوری 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 (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 خصوصیت و گناه باس و دورکی (۱۹۵۷) ارزیابی کردند. همبستگی بین پرسشنامه پرخاشگری در کل برای تمامی افراد $0/56$ و برای دختران $0/49$ و برای پسران $0/59$ در سطح معناداری $0/001$ گزارش شده است. ضرایب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ و روش تنصیف برای عامل پرخاشگری جسمانی به ترتیب $0/80$ و $0/77$ و برای عامل پرخاشگری رابطه ای $0/74$ و $0/69$ و برای پرخاشگری واکنشی کلامی- بیش فعال $0/77$ و $0/73$ و برای کل پرسشنامه $0/85$ و $0/61$ بود که رضایت بخش است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ $0/83$ بدست آمد.

مقیاس خودمهارگری تانجی و همکاران (۲۰۰۴)

این آزمون در سال ۲۰۰۴ توسط تانجی 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 $180-36$ است. نقطه برش این پرسشنامه ۲۱ است. همسانی درونی این مقیاس در دو مطالعه جداگانه به ترتیب $0/83$ و $0/89$ و اعتبار بازآزمایی آن $0/87$ گزارش شده است (تانجی و همکاران، ۲۰۰۴). ریفیعی 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 $0/89$ 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 $0/88$ و $0/80$ محاسبه کردند. همینطور، در پژوهشی دیگر، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس خودمهارگری در یک نمونه ایرانی $0/74$ گزارش شده است (طاهباز، قربانی و نبوی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/77$ 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 $0/75$ و با استفاده از کرونباخ آلفا $0/80$ گزارش شده است (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵). همچنین، در پژوهش حسین خانزاده، طاهر و محمدی (۱۳۹۲) روایی محتوایی این مقیاس برابر $0/83$ و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برابر $0/76$ بود. و در پژوهش پورهادی (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه برای نمره کل خودنظم بخشی عاطفی به روش آلفای کرونباخ $0/75$ بدست آمد. در پژوهشی دیگر زرانی (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/86$ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه برای نمره کل خودنظم بخشی عاطفی به روش آلفای کرونباخ $0/84$ 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 می‌شود. 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

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

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

جنسیت	دانش آموزان پرخاشگر		دانش آموزان غیر پرخاشگر	
	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 جدول ۲ دو گروه دانش آموزان پرخاشگر و غیر پرخاشگر تا حدودی از لحاظ جنسیت با یکدیگر همگن هستند. در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مانند میانگین و انحراف استاندارد گزارش شده است. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در آزمودنی‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد.

جدول ۳- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و شاخص‌های 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	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



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 ($f=8/827$, $P=0/004$) نشان می دهد که واریانس ظرفیت خودمهارگری در بین دو گروه همگن نیست. اما مایلز و بنیارد (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 بنیارد (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

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			

جدول ۵: 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	۳۱/۷۳۴			

جدول ۶: تحلیل واریانس چندمتغیری جهت مقایسه مولفه های 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	۰/۰۰۱	۰/۵۴۶
رفتاری	۱۳۳	۷۳۳	۱۳۳	۹۳/۷۶۰	۲۰۱/۰۴۶	۰/۰۰۱	۰/۶۳۰
تمرکز بر موقعیت	۴۰۶۰/۰۳۳	۳۷۰۰/۳۳۳	۴۰۶۰/۰۳۳	۳۱/۳۵۹	۱۲۹/۴۷۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۳
تمرکز بر تغییر عاطفه	۳۰۰	۱۸۶۷	۳۰۰	۱۰۵/۶۶۸	۱۶۲/۱۷۱	۰/۰۰۱	۰/۵۷۹
کاهش عاطفه منفی	۵۳۳	۹۳۳	۵۳۳	۱۲۲/۰۷۶	۲۲۸/۱۰۹	۰/۰۰۱	۰/۶۵۹



۲۷۸۴۶	۱۴۴۰۴	۲۷۸۴۶	۰	۰	۰
۶۵۷۱/۲۰۰	۳۰۵۶/۶۶۷	۶۵۷۱/۲۰۰	۲۵/۹۰۴	۲۵۳/۶۷۶	۱/۶۸۳
۰	۰	۰	۰	۰	۰
جدول ۷: مقایسه میانگین گروه‌ها در مولفه‌های خودنظم بخشی عاطفی					
متغیر	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
شناختی	دانش آموزان پرخاشگر	۴۰/۶۳۳			
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۵۵/۳۰۰	-۱۴/۶۶۷	۱/۲۳۲	۰/۰۰۱
	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۴/۳۳۳			
رفتاری	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۴/۳۳۳			
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۱۲۹/۴۰۰	-۲۵/۰۶۷	۱/۷۶۸	۰/۰۰۱
	دانش آموزان پرخاشگر	۸۲/۸۰۰			
تمرکز بر موقعیت	دانش آموزان پرخاشگر	۸۲/۸۰۰			
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۹۴/۴۳۳	-۱۱/۶۳۳	۱/۰۲۲	۰/۰۰۱
	دانش آموزان پرخاشگر	۷۰/۶۳۳			
تمرکز بر تغییر عاطفه	دانش آموزان پرخاشگر	۷۰/۶۳۳			
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۹۴/۵۳۳	-۲۳/۹۰۰	۱/۸۷۷	۰/۰۰۱
	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۷/۰۳۳			
کاهش عاطفه منفی	دانش آموزان پرخاشگر	۱۰۷/۰۳۳			
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۱۳۷/۵۰۰	-۳۰/۴۶۷	۲/۰۱۷	۰/۰۰۱
	دانش آموزان پرخاشگر	۳۱/۵۶۷			
افزایش عاطفه مثبت	دانش آموزان پرخاشگر	۳۱/۵۶۷			
	دانش آموزان غیر پرخاشگر	۴۶/۳۶۷	-۱۴/۸۰۰	۰/۹۲۹	۰/۰۰۱
	دانش آموزان پرخاشگر				

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) 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 ($p < 0/01$). 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 معنی‌داری 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 گروه‌های 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 می‌توان 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 پژوهش‌های این یافته‌ها 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، دالنگر لنگرودی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان نقش هیجان‌پذیری و توانایی خودمهارگری در تبیین رفتارهای پرخطر در دانش آموزان به این نتایج دست یافتند که بین خودمهارگری و هیجان‌پذیری با رفتارهای پرخطر رابطه وجود دارد. همینطور نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد هیجان‌پذیری و خودمهارگری می‌توانند ۱۲ درصد از رفتارهای پرخطر را پیش‌بینی 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 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 ویژگی‌های رشدی، بحران‌های محیطی و منابع شخصی (خودمهارگری و حمایت اجتماعی) در رفتار پرخاشگرانه نوجوانان پرداختند. در این پژوهش به شناسایی دو منبع می‌پردازد که ممکن است به کاهش رفتار پرخاشگرانه در شرایط عادی و بحرانی کمک‌مانند: حمایت اجتماعی به عنوان منابع زیست محیطی، و خودمهارگری به عنوان یک منبع شخصی.

در تبیین این یافته و بر مبنای نظریه خودمهارگری تانجی و همکاران (۲۰۰۴) می‌توان گفت خودمهارگری با کمک به تنظیم هیجان‌ها به شیوه‌ای مناسب و تعدیل آنها در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه نقش دارد. همچنین می‌توان گفت کمبود مهارت‌های خودمهارگری مشاهده شده در کودکان به رفتار پرخاشگرانه، بیش فعال و تکانشی (رونن، ۲۰۰۹) مربوط می‌شود. همچنین مشخص شده است که کودکان پرخاشگر، با توجه به داشتن مشکلات در خودمهارگری، در یافتن طرحی برای پاسخ‌های خود مشکل دارند که به نوبه خود آسیب‌زا، تکانشی و مهار نشده هستند، که موجب افزایش احتمال رفتار پرخاشگرانه می‌شود (رونن، ۲۰۰۵). با توجه به مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، می‌توان استدلال کرد که کودکانی که مهارت‌های خودمهارگری دارند به شیوه‌ای متعادل‌تر فکر می‌کنند و دارای ظرفیت برنامه‌ریزی و تفکر به شکل متعادل‌تر 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 خودمهارگری معیوب می‌پردازند (لنسفورد، ۲۰۱۲). کودکان با خودمهارگری بالا دارای ظرفیت تنظیم هیجان‌های خود هستند و هیجان‌های منفی خود را به صورت پرخاشگری آشکار بیان نمی‌کنند (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 پیش‌بینی‌کننده سازگاری مطلوب، فقدان آسیب‌پذیری، و روابط بین فردی موفقیت



آمیز است (تانجی و همکاران، ۲۰۰۴). بنابر این منطقی به نظر می‌رسد که دانش آموزان پرخاشگر دارای سطوح پایین‌تری 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 معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/01$). با توجه به میانگین دو گروه در خودنظم بخشی عاطفی می‌توان گفت که دانش آموزان پرخاشگر دارای سطوح پایین‌تری 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 معنی‌دار 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 پایین‌تری 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، براسا-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 تعدیل‌گر 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 (قلعه بان، 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 پرخطرانه منجر می‌شود. بنابر این منطقی به نظر می‌رسد دانش آموزان پرخطر نسبت به دانش آموزان غیر پرخطر 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). روان‌شناسی رشد. تهران: پردیس.
- اسکندری پور، شهرام؛ حیدری، اکبر؛ نبی‌لو، محمد؛ و حمیدی، صغری. (۱۳۸۹). شیوه‌های فرزند پروری والدین و روش‌های مقابله با استرس، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسی معاصر، ۵، ۶۳-۶۶.
- اشترزاده، ل؛ و علی‌پور، ا. (۱۳۸۲). تأثیر آموزش راهبرد خودنظارتی بر اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان 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.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش توانایی خودنظم بخشی بر کاهش رفتارهای پرخطرانه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۲ (۲۷)، ۵۲-۳۱.
- حسین‌خانزاده، 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.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ آلمسنی، داوود؛ اصغری، فرهاد؛ و محمدی، حاتم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش توانایی خودمهارگری بر کاهش میزان پرخطرگری دانش‌آموزان با رفتارهای پرخطرانه. نشریه رویش روان‌شناسی، ش ۲۵، ۱۰۷-۱۳۶.
- خدایپناهی، محمدکریم. (۱۳۹۷). انگیزش و هیجان. چاپ هجدهم. تهران: سمت.
- رضایی، آذرمیدخت؛ اسفندیاری، فریبا و سروقد، سیروس. (۱۳۸۹). بررسی رابطه نگرش خوردن و خودتنظیمی 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 دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه 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؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ خسروجاوید، مهناز؛ حبیبی، زهره. (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری مذهبی و ظرفیت خودمهارگری در دانشجویان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی دانشجویی روانشناسی، مشاوره و دین دانشگاه تهران، ۱۲۹-۱۲۶.
- میرزایی کوتنایی، فرشته؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ اصغری، فرهاد؛ شاکری‌نیا؛ ایرج. (۱۳۹۴). نقش انسجام خانواده در تبیین رفتارهای پرخطرانه فرزندان. فصلنامه تحول روانشناختی کودک، ۲ (۲)، ۸۵-۷۳.
- نقدی، هادی؛ ادیب‌راد، نسترن؛ نورانی‌پور، رحمت‌اله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخطرگری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه (بهیود)، ۱۴ (۳)، ۲۱۱-۲۱۸.

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)، ۱۵-۲۴.

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 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®)*. 5th ed. 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., & 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.

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.