

اثربخشی آموزش تاب آوری بر منبع کنترل و پرخاشگری بر دانش آموزان

ویدا شاهین نیا

کارشناس آموزش ابتدایی.

نام نویسنده مسئول:

ویدا شاهین نیا

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۹

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تاب آوری بر میزان پرخاشگری و منبع کنترل دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام شد. روش: این پژوهش از نوع تحقیق آزمایشی با طرح دو گروهی پیش آزمون- پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل است. برای اندازه گیری متغیرها از پرسشنامه‌های پرخاشگری و منبع کنترل بهره گرفته شده است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله است که به روش نمونه گیری خوشه ای و تصادفی ساده انتخاب شده و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل گمارده شده اند. سپس برنامه آموزش تاب آوری به عنوان متغیر مستقل، طی ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای و در طول دو ماه ونیم، بر گروه آزمایشی اعمال شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) و با استفاده از نرم افزار کامپیوتری SPSS ۲۱ استفاده شد. یافته ها: نتایج نشان می دهند که F مشاهده شده از نظر آماری در سطح $(p > 0/05)$ معنی دار است. نتیجه گیری: بر اساس یافته ها، اجرا برنامه آموزش تاب آوری می تواند در کاهش پرخاشگری و افزایش منبع کنترل دانش آموزان دختر موثر باشد. بنابراین در نظر گرفتن این برنامه در مدارس، می تواند برای دانش آموزان مفید باشد.

واژگان کلیدی: تاب آوری، پرخاشگری، منبع کنترل، دانش آموزان.

مقدمه

داشتن جامعه ای سالم مستلزم داشتن افرادی سالم است. تلاش و کوشش دست اندرکاران تعلیم و تربیت کشورها برای رشد همه جانبه افراد است که پایه و اساس آن را کودکان و نوجوانان تشکیل می دهند. کودکی یکی از مراحل مهم تحول انسان به شمار می آید که ساختار شخصیت در همین دوران کودکی پی ریزی می شود. از طرف دیگر در دوران کودکی و نوجوانی ارتباط با همسالان افزایش و وابستگی به والدین کاهش می یابد این دوران از اهمیت ویژه ای برخوردار است. کودکی اولین و مهم ترین دوره زندگی آدمی است. در این دوره کودک نخستین بار با طبیعت رابطه برقرار می کند، روابط اجتماعی خود را بنا می نهد و به مفهومی از خود دست می یابد. از آنجا که در این دوره ساختار شخصیتی و رفتاری انسان بنیان گذاشته می شود، دوران کودکی را دوران سرنوشت ساز انسان دانسته اند (احدی و بنی جمالی، ۱۳۸۸).

پژوهش ها نشان داده اند پایه سلامت روان و ساختار شخصیت در دوران کودکی پی ریزی می شود (قربانی، ۱۳۸۷). کودکان و نوجوانانی که مراحل رشدی کودکی و نوجوانی را به شکل مطلوبی طی کرده اند، در بزرگسالی نیز مشکلات کمتری دارند و از سلامت روان بیشتری برخوردارند (برک، ۱۳۸۸). اهمیت دوران کودکی موجب امروزه پژوهش ها نشان داده اند که مشکلات رفتاری در بین کودکان شیوع زیادی دارد. در این میان پرخاشگری، از جمله مشکلاتی است که در خانواده ها شایع است و فرزندان این خانواده ها به دلیل توجه بیش از حد والدین، به یکی از فرزندان و یا به دلیل حس حسادت فرزندان نسبت به یکدیگر دچار پرخاشگری می شوند. منبع کنترل نیز از جمله مفاهیم روان شناختی سلامت روان است.

خشم یکی از هیجانات متداول در بین کودکان است و رفتارهای پرخاشگرانه از رایج ترین مشکلات دوران کودکی است (کراپ، ۲۰۰۹). پژوهشگران و متخصصان بالینی به دلایل متعددی علاقه زیادی به مطالعه پرخاشگری کودکان نشان می دهند (ری، چریستنر، استوارت و فری من، ۲۰۰۷). چرا که پرخاشگری در دوران کودکی عامل خطرناک و مهمی برای بروز رفتارهایی چون گرایش به بزهکاری، ترک تحصیل، و خشونت در نوجوانی و بزرگسالی است. خشم، معمولاً منجر به پرخاشگری در پسران و دختران در تمام سنین می شود. بنابراین مربوط به یک سن و یا دوره خاص نیست، و پرخاشگری و خشونت از سنین خردسالی وجود داشته و در طول زمان تداوم یافته است. رفتارهای ضد اجتماعی و پرخاشگری در زمره شایع ترین علل ارجاع کودکان و نوجوانان به کلینیک های روان شناختی هستند (گودوین، پیسی، و گریس، ۲۰۰۳ نقل از علی زاده اسفستانی، ۱۳۸۹). خشم که به عنوان یک هیجان گذرا تجربه می شود، بخشی از ساختار شخصیتی انسانی است؛ نه مشکلی که به طور قهری و غیر ارادی ایجاد شده باشد، با این وجود برانگیختگی خشم به صورت مکرر می تواند مشکل ساز باشد، چراکه این برانگیختگی می تواند فعال کننده رفتار پرخاشگرانه بوده و به سازگاری روان شناختی و سلامت فردی آسیب رساند (تیلر و نوآکو، ۲۰۰۵). آنچه که باعث توجه محققان به رفتار پرخاشگرانه شده است، اثرات نامطلوب آن بر رفتار بین فردی و همچنین اثرات ناخوشایند آن بر حالات درونی و روانی فرد است. عدم کنترل رفتار پرخاشگرانه علاوه بر این که می تواند باعث ایجاد مشکلات بین فردی، جرم، بزه و تجاوز به حقوق دیگران شود، می تواند درون ریزی شده و باعث انواع مشکلات جسمی و روانی مانند زخم معده، سردردهای میگرنی و افسردگی گردد (الیس، ۱۹۹۸). پرخاشگری که به آمادگی برای ابراز خشم تعریف شده است (دولان، ترزنیسوسکی، روبینز، موفیت و کسپی، ۲۰۰۵؛ ویستر، ۲۰۰۹)، در کودکی بر اثر برخورد کودک به مانعی که بر سر راه هدف او قرار می گیرد حاصل می شود و به پرخاشگری که یک واکنش عمومی به ناکامی امیال است منجر می گردد (شفیع آبادی، ۱۳۷۳). پرخاشگری کودکان نسبت به ناراحتی ها و ناکامی ها است که با آسیب رساندن به دیگران، حیوانات، یا اشیاء همراه است و به منظور کسب پاداش، ارضای نیازها و رفع موانع انجام می شود (شفیع آبادی، ۱۳۸۳). پرخاشگری انسانی عبارت است از هرگونه رفتاری که مستقیماً به قصد آسیب رساندن به فرد دیگری از یک فرد صادر می شود. در راستای کنترل این رفتارها، مرتکب شونده باید باور داشته باشد که رفتارش به هدف آسیب رساندن به دیگری بوده است که پیامد برانگیختن رفتاری اجتنابی است (اندرسون و باشمن، ۲۰۰۲). پرخاشگری ممکن است به اشکال گوناگونی بروز پیدا کند. شکل کلامی و جسمانی آن معرف مولفه های ابزاری یا رفتاری، خشم معرف جنبه هیجانی و خصومت، و پرخاشگری معرف جنبه شناختی است (باس و پری، ۱۹۹۲). مشکلات رفتاری کودکان مانند بیش فعالی، پرخاشگری و پرخاشگری انفعالی به راحتی می تواند ابراز شود، چرا که وقتی کودک یا نوجوانی روش مناسبی برای غلبه بر محیط و ارتباط با اطرافیان خود نداشته باشد و در مدیریت خشم مشکل داشته باشد، این نوع رفتار بروز می یابد (کراپ، ۲۰۰۹). پژوهش

ها نشان داده اند تقریباً نیمی از کودکان ضد اجتماعی رفتارهای مشابهی را در نوجوانی ادامه می دهند. این الگوهای رفتاری نه تنها به فرد پرخاشگر آسیب می رساند بلکه همچنین در سطح وسیع پیامدهای منفی برای افراد دیگر و جامعه در بردارد (ری و همکاران، ۲۰۰۷)

ماتسون (۲۰۰۷) معتقد است که انواع شدید مشکلات رفتاری می تواند بسیار خطرناک باشد. به رشد شخصی صدمه بزند، فرصت های یادگیری و رفتار سازگارانه را کاهش داده و سرانجام کیفیت زندگی شخصی را تحت تاثیر قرار دهد (ماتسون، ۲۰۰۷). بنابر این اثرات مکرر تجربه خشم بر سلامت جسمی، هیجانی و روابط اجتماعی بسیار مخرب است. ارتباط خیلی نیرومند خشم با پرخاشگری، جوامع بشری را به چاره اندیشی برای کنترل آن فراخوانده است زیرا توان بالقوه آن برای تخریب و آسیب های فردی و اجتماعی بسیار زیاد است.

یکی دیگر از مفاهیمی که می تواند رشد روانشناختی مطلوب کودک را در پی داشته باشد، منبع کنترل است. مفهوم منبع کنترل به توانایی انسان در کنترل شرایط و رویداد های محیطی معطوف می گردد و بر اساس این نظریه افراد به دو دسته تقسیم می شوند: یکی افراد دارای منبع کنترل درونی که خود را بر احساسات، رفتار و شرایط زندگی خود مسلط دانسته و در تغییر و اصلاح آن فعالانه می کوشند و موفقیت ها و شکست های خود را به عوامل درونی خود نسبت می دهند. این افراد در مقابل رویدادهای زندگی از موضع برتر و فعالانه تری برخوردارند و دارای اعتماد به نفس بیشتری هستند. دوم افراد دارای منبع کنترل بیرونی که خود را مسلط بر شرایط و رویدادهای زندگی ندانسته و حوادث زندگی خود را به عوامل بیرونی از قبیل شانس، سرنوشت و قدرت دیگران نسبت می دهند. به نظر می رسد که این افراد به توانمندی ها و تلاش های خود متکی نیستند و از اعتماد به نفس پایین تر و در مقابل رویدادهای زندگی از موضعی انفعال پذیر تر برخوردارند. چگونگی تعبیر و تفسیر یک واقعه و این فرد که آن را ناشی از عمل خود با نیروهای بیرونی و خارج از کنترل بداند موضوع بحث منبع کنترل است (صالحی، سلیمانی زاده، باقری یزدی و عباس زاده، ۱۳۸۹). منبع کنترل در کودکی آموخته می شود و مستقیماً با رفتار والدین ارتباط دارد. عقاید کنترل بیرونی توسط کودکانی ابراز می شوند که در خانه های بدون الگوی مردانه بزرگ شده اند. تلاش برای کنترل کردن محیط بیرونی ما، در کودکی شروع می شود و بین ۸ تا ۱۵ سالگی برجسته تر می شود (المجالی، ۲۰۰۹). به طور کلی افراد در سنین مختلف، تمایل به نوع خاصی از منبع کنترل دارند، به عنوان مثال در مطالعاتی که برینک (۲۰۰۶) انجام داد، مشخص گردید که اغلب افراد در دوران کودکی خویش به منبع کنترل بیرونی گرایش دارند و موفقیت و شکست خود را به شانس و دیگر عوامل خارج از کنترل فرد نسبت می دهند. با مداخله عوامل آموزشی، می توان منبع کنترل درونی را بهبود بخشید (رافین دادی، ۲۰۰۷).

با آموزش تاب آوری می توان آستانه تحمل کودکان را در برابر رویدادها افزایش داد. از دهد (۱۹۹۰) روان شناسان و روان پزشکان علاقمند بهسبب شناسی آسیب های روانی به مطالعه طولی کودکانی پرداختند که پیش بینی می شد به دلیل عوامل بیولوژیک خاص (برای مثال داشتن یک والد اسکیزوفرنیک)، آسیب های قبل از تولد (برای مثال تولد زودرس) و یا عوامل محیطی (فقر) در خطر آسیب روانی باشند مشاهده عملکرد طبیعی برخی از این کودکان منجر به ارائه مفهومی به نام تاب آوری شد: داشتن عملکرد مناسب در یک بافت خطرزا (گرمزی و ماستن، ۱۹۸۶). تاب آوری به ادراک و باورهای فرد که او را در رویاوری با عوامل خطر محیطی و شرایط استرس زا محافظت می کنند، تعریف شده است (جهانسون، وود، گوودینگ، تایلور و تریر، ۲۰۱۱). تاب آوری بر توانایی افراد بر پیشرفت علی رغم داشتن شرایط چالش برانگیز، خطرها و فشارها در زندگی شان اشاره دارد (ماستن، ۲۰۰۱). گرمزی (۱۹۸۵) تاب آوری را به عنوان انطباق موفق و سازگارانه علی رغم وجود خطرات و ناملایمات تعریف می کند اگر چه تاب آوری نتیجه عوامل شخصیتی و تجربه های محیطی افراد است، ولی انسان ها قربانی محیط یا وراثت خود نیستند و می توان واکنش افراد را در مقابل استرس، رویدادهای ناخوشایند و دشواری ها تغییر داد؛ به طوری که بتوانند بر مشکلات و تاثیرات منفی محیط، غلبه کنند (کورهون، ۲۰۰۷) و هر چقدر این آموزش ها از دوران کودکی شروع شود پایداری و ثبات بیشتری خواهد داشت (کوردیچ هال و پیرسون، ۲۰۰۵).

تاب آوری ریشه در برخی از نظریه های روان شناسی دارد. توجه فریود به توانایی انسان جهت تفوق بر شرایط ناگوار (ماستن و کوتسورث، ۱۹۹۰)، مفهوم دلبستگی بالبی، مدل "تاب آوری من" بلاک و سازوکارهای دفاعی وایلان (مگینس، ۲۰۰۷)، مفاهیمی مانند جایگاه انتظارات خودکارآمدی در تعیین رفتارهای انطباقی و میزان تلاش و مقاومت فرد در مواجهه با موانع و

شرایط ناگوار در نظریه بندورا (فیست و فیست، ۱۳۸۸)؛ نقش نظام باورها و نگرش های فرد از نظر ایس و بک (لا یتسی، ۲۰۰۹). همچنین نقش ارزیابی های شناختی در کنار آمدن فرد از دیدگاه لازاروس و فولکمن (لازاروس"، ۱۹۹۳)؛ سبک تفکر و تبیین افراد از دیدگاه سلیگمن (سلیگمن، رایویچ، جیکاکس و گیلهام، ۱۹۹۵)؛ نقش معنا در زندگی برای باقی ماندن در شرایط ناگوار بر اساس نظر فرانکل کوری، (۱۳۸۹) نقطه پیوند این نظریه ها با مفهوم تاب آوری است. با توجه به نقش پر اهمیت دوران کودکی در تحکیم و تثبیت شخصیت و یادگیری، و از آنجا که پژوهش های انجام گرفته در داخل و خارج از کشور، تاثیر آموزش مهارت های عاطفی و شناختی را بر کودکان مثبت و موثر ارزیابی کرده و نشان داده اند، با آموزش به کودکان که در سنین حساس دریافت پیام های عاطفی و شناختی قرار دارند، می توان مهارت های زندگی، را در آنان ارتقا بخشید و مشکلات رفتاری را در آنان کاهش داد و از سوی دیگر با توجه به نقش محافظت کننده تاب آوری در چالش ها و شرایط پرفشار زندگی، مساله اصلی در پژوهش حاضر این است که آیا آموزش تاب آوری بر منبع کنترل و رفتارهای پرخطرانه دختران ۱۰ تا ۱۲ ساله موثر است؟

مبانی نظری

تعریف تاب آوری

تاب آوری در مورد کسانی بکار می رود که در معرض خطر قرار می گیرند ولی دچار اختلال نمی شوند. از این رو شاید بتوان نتیجه گیری کرد که مواجه شدن با خطر شرط لازم برای آسیب پذیری هست اما شرط کافی نیست (کیانی، ۱۳۸۷). تاب آوری ظرفیتی برای مقاومت در برابر استرس و فاجعه است (گارمزی، ۱۹۸۵). روانشناسان همیشه سعی کرده اند که این قابلیت انسان را برای سازگاری و غلبه بر خطر و سختی ها افزایش دهند. افراد و جوامع می توانند حتی پس از مصیبت های ویرانگر به بازسازی زندگی خود بپردازند. تاب آور بودن به این معنا نیست که افراد زندگی بدون تجربه استرس و درد را داشته باشند (ماستن، ۲۰۰۱). مردم پس از گرفتار شدن در مشکلات و از دست دادن ها به احساس غم، اندوه و طیف وسیعی از احساسات دیگر می رسند. مسیر دستیابی به انعطاف پذیری از طریق کار و توجه بر روی اثرات استرس و وقایع دردناک ایجاد می شود (گارمزی، ۱۹۹۵). ارتقاء تاب آوری منجر به رشد افراد در به دست آوردن تفکر و مهارت های خود مدیریتی بهتر و دانش بیشتر می شود. همچنین تاب آوری با روابط حمایتی والدین، همسالان و دیگران و همچنین با باورهای فرهنگی و سنتی به افراد برای مقابله با ضربه های غیر قابل اجتناب زندگی کمک می کند. تاب آوری در انواع رفتار ها، افکار و اعمال می تواند آموخته شود و آن را میتوان در سراسر زندگی توسعه داد محمد خانی، (۱۳۸۵). تاب آوری معادل واژه انگلیسی Resiliency است. در فرهنگ لغت، این کلمه، خاصیت کشسانی، بازگشت پذیری و ارتجاعی معنا شده است، ولی در متون بهداشت روانی تاب آوری معادل گویاتری است. ریشه تاب آوری از علم فیزیک گرفته شده است و به معنی جهیدن به عقب است. در واقع افراد تاب آور قادر هستند به عقب بجهند. آنها توانایی زنده ماندن و حتی غلبه بر ناملایمات را دارند (پورشهباز، ۱۳۸۷). تاب آوری می تواند باعث شود که فرد پیروزمندانه از رویدادهای ناگوار بگذرد و علیرغم قرار گرفتن در معرض تنش های شدید، شایستگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی او ارتقا یابد (رزنیك، ۲۰۱۰). تاب آوری نوعی ویژگی است که از فردی به فردی متفاوت است و می تواند به مرور زمان رشد کند یا کاستی یابد. تاب آوری به معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار و پاسخ انعطاف پذیر به فشارهای زندگی روزانه است. تاب آوری، استرس را محدود نمی کند، مشکلات زندگی را پاک نمی کند، بلکه به افراد قدرت می دهد، تا با مشکلات پیش رو مقابله سالم داشته باشند، بر سختی ها فائق آیند و با جریان زندگی حرکت کنند (محمدی، ۱۳۸۶). برخی افراد به طور طبیعی دارای این ویژگی هستند، اما خبر خوب این است که این ویژگی در انحصار عده ای معدود نیست و به نظر متخصصان، سایر افراد نیز قادرند تاب آوری را بیاموزند و آن را ارتقاء دهند (والش، ۲۰۰۳). تاب آوری توانایی با پیامد سازگاری موفقیت آمیز با شرایط استرس زا و چالش برانگیز است. به بیان دیگر فرد تاب آور یعنی کسی که در برقراری تعادل زیستی روانی در شرایط دشوار توانمند است. البته معنای تاب آوری فقط این نیست که در برابر آسیب ها یا شرایط تهدید کننده پایدار ماند، و در رو به رو شدن با شرایط خطرناک حالتی انفعالی داشت، بلکه در عمق معنای آن شرکت و حضور فعال و سازنده در محیط پیرامون را نیز در بر می گیرد کیانی، (۱۳۸۶). برخی روان شناسان باور دارند که تاب آوری باز پشت به تعادل اولیه با رسیدن به تعادل سطح بالاتر در شرایط تهدید کننده است و از این روست که سازگاری موفق در زندگی را فراهم می کند (گارمزی و ماستن، ۲۰۰۱).

مفهوم خشم

خشم به شیوه های گوناگونی تعریف شده است. اسپیلبرگر (۱۹۸۳) خشم را این گونه تعریف می کند: خشم به حالتی عاطفی یا هیجانی که از تهییج ملایم تا عصبانیت شدید گسترده است اطلاق می شود. در سال های بعد اسپیلبرگر این تعریف را گسترش داد تا تحریک و فعالیت دستگاه عصبی خود مختار را که با مفهوم خشم در ارتباط است در بر گیرد خشم معمولاً به حالت هیجانی اطلاق می شود که از احساسات متغیری تشکیل شده است که از دلخوری خفیف تا عصبانیت و خشم شدید در نوسان است. اگرچه خصومت معمولاً احساسات خشم را نیز شامل می شود. این مفهوم به معنای مجموعه پیچیده ای از نگرش هاست که رفتارهای پرخاشگرانه را در جهت تخریب اشیا یا آسیب به افراد بر می انگیزد. در حالی که خشم و خصومت به احساسات و نگرش ها اشاره می کند مفهوم پرخاشگری عمدتاً رفتار تنبیهی یا مخرب گونه ای را در بر دارد که به قصد صدمه زدن به خود یا فرد دیگر و یا تخریب اشیا صورت می گیرد. بنابراین خشم یک هیجان است و پرخاشگری یک رفتار، خشم الزاماً با پرخاشگری همراه نیست و پرخاشگری نیز نتیجه خشم نیست (اسپیلبرگر و ریپیسر، ۲۰۰۳).

اسپیلبرگر (۱۹۹۹) عقیده داشت که مثل اضطراب می توان خشم را هم از لحاظ حالت و هم صفت مورد بررسی قرار داد و اندازه گیری کرد. اسپیلبرگر خشم حالت (SA) را اینگونه تعریف می کند: حالت یا وضعیت هیجانی که شامل احساس ذهنی تنش، رنجش، بیقراری، غیض و غضب است که همراه با فعالیت دستگاه عصبی خود مختار می باشد. او خشم صفت (TA) را به عنوان فراوانی و تکرار خشم توسط فرد در طول زمان و موقعیت ها تعریف می کند. خشم از نظر مفهومی به عنوان احساس مخالفت یا عدم رضایت از یک شخص یا یک موقعیت است. خشم می تواند همراه با احساس رنجش، بیقراری، غضب، غیض، هیجانان شدید، عصبانیت و خصومت باشد (گرینوود، تورستون و رمبل، ۲۰۰۳). خشم اغلب پاسخی است در برابر برآورده نشدن انتظارات خود با دیگران در مقابل رفتارهای خود و دیگران که غیر قابل قبول و غیر قابل پذیرش پنداشته می شوند. به لحاظ نظری خشم یک هیجان و فرایند پیچیده است (پاور و تی سیا، ۲۰۰۷).

منبع کنترل

منبع کنترل به میزان اعتقاد فرد در مورد کسب پاداش از طریق کوشش شخصی اطلاق می شود. دانش آموزانی که از منبع کنترل درونی برخوردارند بر این باورند که اداره سرنوشت آنها در دست خودشان است. افرادی که این خصوصیت را دارند، معتقدند که غرامت آنها بستگی به عادات مطالعه خودشان دارد. افرادی که از منبع کنترل بیرونی برخوردارند، بر این باورند که سرنوشتشان در دست دیگران است. دانش آموزانی که این ویژگی را دارند، معتقدند که نمرات آنها بسته بخت و اقبال یا حال و هوای مدرس است (راتر، ۲۰۰۱). مفهوم منبع کنترل دقیقاً معادل مفهوم اراده و آزادیت. این امکان وجود دارد که فرد معتقد باشد اعمالش آموزی آزاد و عاری از جبر است و دومین حال، تمامی آن اعمال ناموثر واقع خواهد شد. با وجود این منبع کنترل درونی با احساس مهار هشیار بر زندگی ارتباط مشخص و آشکاری دارد. (شولتز و شولتز، ۱۳۸۸).

۱- منبع کنترل درونی

افرادی که دارای متغیرهای شخصیتی موسوم به منبع کنترل درونی هستند، معتقدند که تقویت، تاثیر و کنترل داشته باشند و خود را حاکم بر سرنوشت خود ببینند اینان به توانایی خود در مهار کردن رویدادهای زندگی یعنی منبع داخلی نظارت و کنترل باور دارند (سیف، ۱۳۹۰).

افراد دارای منبع کنترل درونی، اعتقاد دارند که کنترل کافی بر زندگی خود و رویدادهای آن داشته و مطابق همین باور رفتار می کنند. تحقیق نشان داده است که آنها در تکالیف خود عملکرد بهتری دارند. کمتر تحت نفوذ دیگران قرار می گیرند و برای مهارت ها و پیشرفت های خود ارزش والاتری قائل هستند. اینان نسبت به قرنیه های محیطی که می توانند برای هدایت رفتار خود از آنها استفاده کنند. هشیارترند به علاوه آنها بیشتر از افراد دارای منبع کنترلی بیرونی برای قبول مسئولیت اعمال خود آمادگی دارند. تحقیقات مقدماتی حاکی از آن است که افراد دارای منبع کنترل درونی از بهداشت روانی، بهتری برخوردار هستند (شوارتز، ۲۰۰۱).

۲- منبع کنترل بیرونی

افرادی که دارای متغیرهای شخصیتی موسوم به منبع کنترل بیرونی هستند تصور می کنند که دریافت تقویت آنها وابسته به مردم دیگر، تقدیر و یا شانس است این افراد معتقدند که بر آنچه بر ایشان روی می دهد کنترل ندارند و رویدادها را به منابع بیرونی از خود مثل شانس، سرنوشت و صاحبان قدرت نسبت می دهند. در واقع این افراد فکر می کنند که دریافت تقویت آنها وابسته به لطف دیگران و یا شانس است. مردم دارای منبع کنترل بیرونی معتقدند که تقویت توسط مردم دیگر کنترل شده و آنها را مقابل این نیروهای بیرونی ناتوانند منبع کنترل ما تاثیر مهمی بر رفتارمان خواهد داشت اشخاصی دارای منبع کنترل بیرونی که معتقدند رفتارها یا مهارت های آنها در تقویت هایی که دریافت می دارند اثری ندارد، در نتیجه در کوشش برای بهبود موقعیت خود فایده ای نمی بینند. آنها به منبع کنترل زندگی خود در زمان حال یا آینده باور چندانی ندارند. افراد معتقدند به منبع کنترل بیرونی ارزش ناچیزی برای هرگونه تلاش جهت بهبود بخشیدن به شرایط خود قائل می باشند. برای این افراد زندگی بیشتر نوعی بازی شانس است و به نظر آنها موفقیت بیشتر شانس یا لطف دیگران بستگی دارد (راتر، ۱۹۹۰).

پیشینه پژوهش

کاوه، علیزاده، دلاور و برج علی (۱۳۹۰) در پژوهشی به تدوین برنامه افزایش تاب آوری در برابر استرس و تاثیر آموزش آن بر مولفه های کیفیت زندگی والدین دارای کودک کم توان ذهنی خفیف پرداختند. نتایج آنان نشان داد میزان تغییر پذیری مولفه های رابطه و والد - فرزند، والدینی که تحت آموزش برنامه تاب آوری قرار گرفتند، از والدینی که تحت این آموزش قرار نگرفتند، بیشتر بود. همچنین رضایت از زندگی گروه آزمایش در پس آزمون افزایش یافته بود.

برایان، ری سانرود، و هرون (۲۰۱۵) در پژوهشی نقش انعطاف پذیری روان شناختی را به عنوان یک بعدی از تاب آوری در میان گروهی از جنگ زدگان عراقی و افغانستانی بررسی کردند و نشان دادند، انعطاف پذیری روان شناختی نقش محافظت کننده ای در برابر آشفتگی های روان شناختی چون استرس و افسردگی و خودکشی دارد. آنها نشان دادند افرادی که سطح بالاتری از انعطاف پذیری روانشناختی برخوردارند، در مقابل آسیب های ناشی از جنگ استرس، افسردگی و اقدام به خودکشی کمتری را گزارش می دهند. آرسلان (۲۰۱۹) نقش واسطه های تاب آوری و عزت نفس را در رابطه سوء استفاده های روان شناختی با مشکلات هیجانی و رفتاری نوجوانان بررسی کردند و نشان دادند؛ تاب آوری و عزت نفس در نوجوانانی که مورد سوء استفاده عاطفی و روان شناختی قرار گرفته اند، نقش محافظت کننده قوی در برابر مشکلات رفتاری و هیجانی آنها ایفا می کند.

روش پژوهش

روش پژوهش شبه تجربی است که در قالب یک طرح تحقیقی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه انجام می شود. شکل زیر نگاره مورد بحث را نشان می دهد که R (گمارش تصادفی)، T1 (پیش آزمون)، X (متغیر مستقل)، T2 (پس آزمون) است.

جدول ۱- جدول طرح پژوهش

گمارش تصادفی	گروه ها	پیش آزمون	مداخله	پس آزمون
R	آزمایش	T1	X	T2
	گواه	T1	-	T2

جامعه پژوهش حاضر شامل دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله شهر کرمانشاه است. انتخاب نمونه بدین صورت بود که ابتدا از مناطق ۲۲ گانه شهر تهران منطقه ۱۰، و از مدارس ابتدایی آن یک مدرسه انتخاب شد. سپس پرسشنامه های پرخاشگری و منبع کنترل کودکان بین ۱۰۰ نفر از دانش آموزان پایه چهارم تا ششم مدرسه پخش و دانش آموزانی که در منبع کنترل و

پرخاشگری نمرات بالاتری کسب کرده اند انتخاب و از میان آنها ۳۰ دانش آموز به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

روش گردآوری اطلاعات روش کتابخانه ای و میدانی است. اطلاعات با مطالعه کتاب ها، مجلات، مقالات و پایان نامه ها در دانشگاه های مختلف، مرکز اسناد و مدارک ایران و دیگر مراکز علمی گردآوری و برای جمع آوری داده های مربوط به متغیرهای پژوهش از پرسشنامه استفاده شد.

ابزار پژوهش حاضر عبارت است از:

۱- پرسشنامه پرخاشگری رابطه ای

۲- پرسشنامه منبع کنترل

برای اجرای پژوهش ابتدا با مراجعه به سازمان آموزش و پرورش منطقه ۱۰ تهران، فهرست مدارس ابتدایی دخترانه تهران انتخاب شد. سپس یک مدرسه دولتی ابتدایی دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامه های پژوهش بین ۱۰۰ دانش آموز توزیع شد و ۳۰ نفر از دانش آموزانی که نمرات بالاتری در پرخاشگری کسب کرده بودند، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره کنترل و آزمایش جایگزین شدند. بعد از انتخاب گروه نمونه، و قبل از شرکت در جلسات آموزش تاب آوری پرسشنامه های پژوهش را هر دو گروه تکمیل و سپس گروه آزمایش در ۱۰ جلسه آموزشی ۴۵ دقیقه ای شرکت کرد. در حالی که گروه گواه، آموزشی دریافت نکرد. بعد از اتمام جلسات آموزش تاب آوری هر دو گروه مجدد پرسشنامه های پژوهش را تکمیل کردند برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش مقایسه نتایج بدست آمده از تست های انجام گرفته با مقالات مورد استفاده، رسم نمودارها، استفاده از نرم - افزارهای مربوطه برای تحلیل داده های پژوهش در سطح توصیفی از فراوانی و در صد و شاخص های رایج مرکزی (میانگین) و پراکندگی (انحراف استاندارد و در سطح استنباطی نیز از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده خواهد شد

روش جهت تجزیه تحلیل اطلاعات در این پژوهش، استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) است داده های بدست آمده پس از اجرای پژوهش، با استفاده از روش آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی مانکوا در محیط SPSS21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته های تحقیق

بررسی ویژگی های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان

میانگین سنی و حجم گروه های آزمایشی و کنترل در جدول ۲ نشان داده شده است:

جدول ۲- مشخصات توصیفی آزمودنی ها از نظر سن و پایه تحصیلی

گروه	حجم گروه	پایه تحصیلی	جنس	میانگین سنی	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۵	پنجم	دختر	۱۹/۹	۱/۲۵
کنترل	۱۵	پنجم	دختر	۱۹/۱	۱/۲۰

مندرجات جدول ۳ نشان می دهد که گروه های مورد مطالعه از نظر میانگین و انحراف استاندارد تفاوت چشمگیری با یکدیگر ندارند؛ از طرفی پایه تحصیلی آن ها نیز مشابه هم بوده است.

جدول ۳ شاخص های توصیفی آزمودنی ها در دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای پرخاشگری در ارائه شده است:

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار دو گروه در پرخاشگری جسمانی، واکنش کلامی و رابطه ای

شاخص آماری گروه	نوع پرخاشگری	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین گم شده	انحراف معیار
آزمایش	جسمانی	۲/۴۶	۰/۴۰۵	۱/۷۰	۰/۲۱۵
	واکنشی	۳/۱۰	۰/۲۳۸	۱/۳۱	۰/۱۷۵
	رابطه ای	۳/۸۶	۰/۲۹۶	۱/۷۲	۰/۱۴۵
کنترل	جسمانی	۳/۰۷	۰/۵۹۴	۳/۰۶	۰/۵۹۵
	واکنشی	۳/۶۰	۰/۵۰۷	۳/۵۰	۰/۵۰۸
	رابطه ای	۳/۴۰	۰/۵۳۷	۳/۴۷	۰/۵۰۹

داده های جدول فوق نشان می دهد که میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش پس از برقراری کلاس های آموزش تاب آوری کاهش یافته است. و میانگین و انحراف معیار گروه کنترل که تحت هیچ گونه آموزشی قرار نگرفته اند تغییر چندانی صورت نگرفت.

پیش فرض های تحلیل کوواریانس گروه آزمایش و پرخاشگری
فرضیه اول: توزیع نرمال متغیر وابسته (آزمون کولموگروف اسمیرنوف) و شاپیرو ویلک

جدول ۴- آزمون کولموگروف اسمیرنوف و شاپیرو ویلک جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق

گروه	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف			آزمون شاپیرو ویلک		
	آماره آزمون	df	Sig	آماره آزمون	Df	Sig
آزمایش	۰/۹۶۹	۱۵	۰/۸۴۲	۰/۱۲۵	۱۵	۰/۲۳۴
کنترل	۰/۲۳۴	۱۵	۰/۹۲۶	۰/۸۲۷	۱۵	۰/۲۰۰

با توجه به داده های جدول فوق، نتایج هردو آزمون $p > 0.05$ می باشد. بنابراین فرض صفر رد نمی شود و توزیع داده ها نرمال می باشد.

پیش فرض دوم: همگنی واریانس ها (Levene):

برای انجام تحلیل کوواریانس، باید واریانس های گروه آزمایش و کنترل یکسان باشد. برای این کار از آزمون لوین Levene استفاده می شود. اطلاعات مورد نیاز برای بررسی این فرضیه در صورت انتخاب گزینه لازم در هنگام اجرای تحلیل کوواریانس بدست خواهد آمد.

جدول ۵- آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس

متغیر	Df1	Df2	F	Sig
منبع کنترل	۱۳	۱	۳/۹۴	۰/۰۶
پرخاشگری	۱۳	۱	۰/۳۲۵	۰/۷۵

آزمون لوین برای بررسی فرض یکسانی واریانس ها انجام می پذیرد. همانطور که نتایج جدول نشان می دهد سطح معنا داری همه ی F های محاسبه شده بیشتر از $P > 0.05$ می باشد، لذا تفاوت واریانس ها از نظر آماری معنادار نیست و فرض تساوی واریانس ها برقرار است.

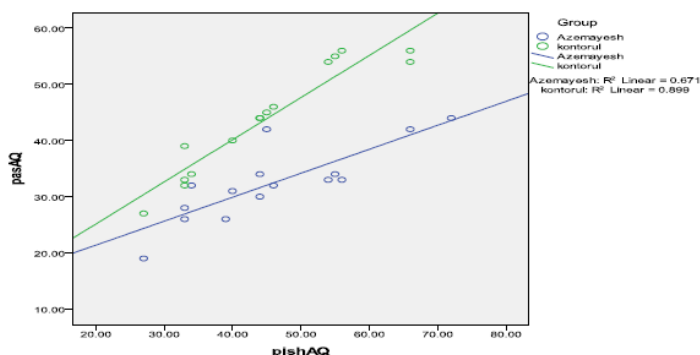
پیش فرض سوم: همگنی شیب رگرسیون همپراش و وابسته:

برای انجام تحلیل کوواریانس باید شیب خط رگرسیون بین همپراش و وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل (گروه آزمایش و گروه کنترل) یکسان باشد. در واقع در اینجا از این طریق بررسی می شود که متغیرهای هم پراش با متغیرهای مستقل رابطه نداشته باشد.

جدول ۶- همگنی شیب خط رگرسیون برای متغیرهای گروه آزمایش و کنترل

گروه	انحراف معیار	df	میانگین گروه	F	Sig
آزمایش	۰/۲۷۰	۱۳	۰/۰۲۱	۴/۵۷۴	۰/۳۵۲
کنترل	۴/۱۲۲	۱۳	۰/۳۱۷	۵/۷۰۸	۰/۳۱۸

داده های جدول فوق نشان میدهد که مقدار F بدست آمده در گروه آزمایش برابر با ۶/۵۷۴، و در گروه کنترل ۵/۷۰۸ می باشد، و با توجه به اینکه مقدار بدست آمده بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، پس ($p > ۰/۰۵$) که معنادار نمی باشد و می توان نتیجه گرفت که فرض صفر رد نشده است و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.



نمودار ۱- نمودار ارتباط خطی بین متغیر پرخاشگری و منبع کنترل

همانطور که نمودار فوق نشان می دهند شرط ارتباط خطی بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته وجود دارد. از طرف دیگر شیب های خطوط رگرسیون تقریباً موازی هستند.

فرضیه اول: آموزش تاب آوری بر میزان پرخاشگری دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ موثر است. در ادامه با توجه به این که در این پژوهش آموزش تاب آوری کودکان پرخاشگر گروه آزمایش و کنترل بر اساس سه متغیر وابسته صورت گرفت برای تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکووا) استفاده شده است. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین های پرخاشگری در پس آزمون و پیگیری در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷- تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین های پرخاشگری در پس آزمون

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	معناداری
اثریلابی	۰/۹۸۳	۱۳	۱۳	۱	۰/۳۵۲
لامبدای ویلکز	۰/۰۱۷	۱۳	۱۳	۱	۰/۳۵۲
اثرهاتلینگ	۵۹/۴۶۷	۱۳	۱۳	۱	۰/۳۵۲
بزرگترین ریشه روی	۵۹/۴۶۷	۱۳	۱۳	۱	۰/۳۵۲

بر اساس جدول ۷، F بدست آمده برابر با ۱۳ است که از F جدول (۲/۹۱) بزرگتر می باشد. این یافته نشان می دهد که تفاوت بین گروهی معنادار می باشد و فرض صفر رد می شود با توجه به داده های جدول ۷ میانگین نمرات پرخاشگری دو گروه

آزمایش و کنترل در مراحل پس آزمون حداقل در یکی از مقیاس های پرخاشگری تفاوت معناداری با یکدیگر دارد. برای بررسی دقیق تر، نتایج تحلیل کواریانس در تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در هریک از مولفه های پرخاشگری در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸- نتایج تحلیل کواریانس تفاوت میانگین پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و واکنشی کلامی در دو گروه پس آزمون (تأثیر آموزش تاب آوری)

متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
پرخاشگری پیش آزمون	۲/۲۰۲۳	۱۳	۰/۱۶۹	۱/۸۴۴	۰/۵۲۵
جسمانی پیش آزمون	۰/۶۰۷	۱۳	۰/۰۴۵	۱/۸۴۴	۰/۶۳۳
پرخاشگری پیش آزمون	۱/۱۸۴	۱۳	۰/۰۹۱	۲/۲۳۱	۰/۴۸۵
رابطه ای پیش آزمون	۰/۴۱۵	۱۳	۰/۳۲	۳/۱۴۴	۰/۴۱۸
پرخاشگری پیش آزمون	۰/۷۰۳	۱۳	۰/۰۵۴	۰/۵۸۹	۰/۷۸۵
واکنشی پیش آزمون	۰/۲۵۳	۱۳	۰/۰۱۹	۰/۴۷۷	۰/۸۲۹

بر مبنای تحلیل کواریانس در جدول ۵-۷ بین پرخاشگری جسمانی گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ($p > 0/05$) و پس آزمون ($p > 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین تاثیر آموزش تاب آوری بر دو مولفه دیگر در پس آزمون معنی دار بوده است. بین پرخاشگری رابطه ای گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). همچنین بین پرخاشگری واکنشی کلامی گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون ($p < 0/05$) تفاوت معنی داری وجود دارد. فرضیه دوم آموزش تاب آوری بر منبع کنترل دانش آموزان دختر ۱۰-۱۲ ساله مؤثر است.

شاخص های توصیفی آزمودنی ها در دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای منبع کنترل در جدول ۹ ارائه شده است:

جدول ۹- میانگین و انحراف معیار دو گروه در منبع کنترل

گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین مجزورات
آزمایش	پیش آزمون	۱/۳۷	۰/۱۴۷
	پس آزمون	۲/۸۲	۰/۰۱۹
کنترل	پیش آزمون	۱/۵۳	۰/۱۳۳
	پس آزمون	۱/۷۰	۰/۴۳۷

اطلاعات جدول فوق نشان می دهد که میانگین نمره منبع کنترل در گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به گروه گواه افزایش داشته است. با توجه به این که در این پژوهش آموزش تاب آوری کودکان پرخاشگر گروه آزمایش و کنترل بر اساس متغیر وابسته صورت گرفت برای تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) استفاده شده است. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره برای مقایسه میانگین های منبع کنترل در پس آزمون در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰- تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین های منبع کنترل در پس آزمون

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	معناداری
اثر پیلایی	۰/۹۴۲	۳/۲۵۲	۱۳	۱	۰/۶۱۲
لامبدای ویلکز	۰/۰۵۸	۳/۲۵۲	۱۳	۱	۰/۶۱۲
اثر هاتینگ	۱۶/۲۷۴	۳/۲۵۲	۱۳	۱	۰/۶۱۲
بزرگترین ریشه روی	۱۶/۲۷۴	۳/۲۵۲	۱۳	۱	۰/۶۱۲

بر اساس جدول ۱۰، F بدست آمده برابر با ۳/۲۵۲ است که از F جدول (۲/۹۱) بزرگ تر می باشد. این یافته نشان می دهد که تفاوت بین گروهی معنادار می باشد و فرض صفر رد می شود. با توجه به داده های جدول ۱۱ میانگین نمرات منبع کنترل دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پس آزمون حداقل در یکی از مقیاس های منبع کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر دارد. برای بررسی دقیق تر، نتایج تحلیل کواریانس در تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در مولفه ی منبع کنترل در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۱۱- نتایج تحلیل کواریانس تفاوت میانگین پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و واکنشی کلامی در دو گروه پس آزمون (تاثیر آموزش تاب آوری)

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۰/۱۷۲	۱۳	۰/۰۱۳	۱/۲۵۲	۰/۶۱۲
پس آزمون	۰/۲۸۶	۱۳	۰/۰۱۳	۱/۲۵۲	۰/۶۱۲

بر مبنای تحلیل کواریانس در جدول - ۱۰ بین منبع کنترل گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون ($p > 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین تاثیر آموزش تاب آوری در پس آزمون نیز معنی دار بوده است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر یک تحقیق بالینی و جزء طرحهای آزمایشی است که با هدف بررسی اثربخشی آموزش تاب آوری بر پرخاشگری و منبع کنترل دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله تنظیم گردیده است. این پژوهش روی ۳۰ دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام شده است.

داده ها به کمک دو پرسشنامه پرسشنامه پرخاشگری رابطه ای و آشکار (شهیم، ۱۳۸۸) و مقیاس منبع کنترل کودکان: این مقیاس توسط رینولدو و کامفانوس (۱۹۹۲) استفاده شده است. در این فصل با استفاده از داده های آماری و جداول فصل چهارم، اطلاعات بدست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و بر اساس یافته های پژوهش در رابطه با سؤال تحقیق، نتیجه گیری لازم ارائه گردیده است. به محدودیت هایی که محقق با آن رو به رو بوده اشاره شده و به پیشنهاد های کاربردی مرتبط با موضوع نیز پرداخته شده است.

در این پژوهش بعد از جمع آوری داده ها و انجام فنون و روش های آماری مناسب، با توجه به فرضیه پژوهش، نتایج به شرح زیر بدست آمد:

فرضیه اول: آموزش تاب آوری بر میزان پرخاشگری دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ موثر است. با توجه به نتایج فوق، بدست آمده از جدول ۴-۱ می توان گفت که آموزش تاب آوری در یک متغییر ترکیبی اثر معنی داری داشته است یعنی اینکه آموزش تاب آوری بر کاهش پرخاشگری موثر بوده است.

یافته فوق در مورد آموزش تاب آوری بر میزان پرخاشگری و احساس تنهایی موثر است همسو با یافته های: کوهی، (۱۳۸۷)، یاوریان و همکاران (۱۳۸۵)، ترخان، (۱۳۸۵)، نادری، و همکاران (۱۳۸۵)، توزنده جانی و همکاران (۱۳۸۱)، داور پناه (۱۳۸۷)، رجبی، نجفی و رضایی (۱۳۹۲)، هوکان و بوکام (۲۰۰۷)، استگور (۲۰۰۶)، لوچمن (۱۹۸۸)، کامپفر (۱۹۹۹)، فال بوشن (۲۰۱۰)، دینا و دیگران (۲۰۱۰) است. همچنین در مولفه پرخاشگری جسمانی با پژوهش های فتحی آذر و همکاران (۱۳۸۵)؛ بهرامی (۱۳۸۶)؛ صادقی، احمدی و عابدی (۱۳۸۱)؛ تایلر (۲۰۰۵)؛ سوخودلسکی، کاسینو و جرمن (۲۰۰۶)؛ او زاباسی (۲۰۱۰) در تناقص می باشد. پرخاشگری مجموعه ای بسیار از رفتارهای متنوع و ناهمگون است. شناخت دقیق پرخاشگری و نمودهای ظاهری و نیز علل زیربنایی آن گامی مهم در انتخاب مداخلات و درمان مناسب می باشد. برگزاری جلسات درمانی موجب کاهش نمره پرخاشگری کودکان دبستانی گردیده است. در خصوص مولفه های پرخاشگری، پرخاشگری جسمانی با این که کاهش نمره داشته ولی از نظر آماری معنی دار نبوده است. پرخاشگری فیزیکی یا جسمانی شامل رفتارهایی نظیر زدن، هل دادن، لگزدن، پرتاب اشیاء و تهدید به انجام این اعمال می باشد که به طور مستقیم موجب آزار دیگران می شود (شهیم، ۱۳۸۵). از علل عدم تغییر پرخاشگری جسمانی در دانش آموزان دختر می توان به نتایج تحقیقات پیشین اشاره نمود که بنابر تحقیقات در بین کودکان، بیشترین گروه پرخاشگر مربوط به دختران با پرخاشگری رابطه ای است این در حالی است که دختران با پرخاشگری آشکار و جسمانی بسیار کمی را از خود نشان می دهند (کریک و گراتپتر، ۱۹۹۵). از دیگر عوامل موثر بر عدم تغییر مقیاس پرخاشگری جسمانی در کودکان می توان به نتایج تحقیق ویلان کورت و همکاران (۲۰۰۳) اشاره نمود که بیان می دارد اغلب پرخاشگری فیزیکی در طی زمان ثابت و بدون تغییر باقی خواهد ماند.

در خصوص پرخاشگری رابطه ای با توجه به تعریف، که با آسیب رساندن به روابط اجتماعی موجب آسیب رساندن به فرد پرخاشگر می شود که به نوعی یک پرخاشگری غیر مستقیم یا اجتماعی است. نتایج حاصله از مطالعه فوق نشاندهنده تغییرات مثبت رابطه ای کودکان به دنبال شرکت در جلسات آموزش تاب آوری می باشد. بسته آموزشی تاب آوری شامل مولفه های هیجانی، اجتماعی و شناختی است و این اختیار را به روانشناسان می دهد که بر مبنای نیازهای دانش آموزان متمرکز شده و چگونگی تاب آوری فراگیران را در حالت مطلوب و غیرقابل ترس افزایش دهد.

آموزش تاب آوری به دلیل اینکه تواناییهای اجتماعی دانش آموزان را مورد توجه قرار می دهد و برقراری روابط مثبت، مهارتهای اجتماعی، همکاری و مشارکت در فعالیتهای گروهی را ترغیب می کند، بافت ایده آلی را در فرد به وجود می آورد که در این بافت دانش آموزان روابط اجتماعی خود را مورد بازنگری قرار میدهند و در نتیجه در محیط اجتماعی با همسالان خود به طرز مؤثر عمل میکنند و در نهایت نقش خود را میپذیرند و می توانند بر هیجانات خود کنترل داشته باشند و احساس تنهایی و انزوا نداشته باشند.

تاب آوری سازگاری درونی و بیرونی فرد تحت شرایط چالش انگیز است که فرد بدون آسیب پذیری زیاد به مبارزه با شرایط چالش انگیز می پردازد و یا با این شرایط سازگار می شود (هانتر و چندلر، ۱۹۹۹). بنابراین، تاب-آوری مؤلفه ای است که به افراد کمک می کند تا با جهانی که دائما در حال تغییر است، سازگار شوند. فریبرگ، بارلاگ، مارتین سون، روزنبرگ و هجمدال (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد که تاب آوری به فرد این توانایی را می دهد تا فردی تأثیرگذار باشد و در مقابل شرایط سخت به صورت انعطاف پذیری واکنش نشان دهد.

فرضیه دوم: آموزش تاب آوری بر میزان منبع کنترل دانش آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله موثر است. با توجه به نتایج جدول ۹-۶ می توان گفت که آموزش تاب آوری در افزایش امکان کنترل مؤثر است.

در نتیجه می توان گفت که تاب آوری و منبع کنترل باعث کاهش پرخاشگری شده و با ارتقای تاب آوری فرد، در برابر عوامل استرس زا و خشونت زا و همچنین عواملی که سبب بوجود آمدن بسیاری از مشکلات روانی می شود و از خود مقاومت نشان داده و بر آنها غلبه کند. یافته فوق در مورد آموزش تاب آوری بر میزان منبع کنترل مؤثر است همسو با یافته های: عسگری، لعلی

فاضلی (۱۳۸۷)، رضوان خواه (۱۳۸۹)، حسین چاری (۱۳۸۸)، جدار اقبالی (۱۳۸۹)، الهیاری، (۱۳۷۹)، بوش (۲۰۰۳)، کاستز (۱۹۹۸)، جوزف و همکاران (۱۹۹۷)، انزلی چت و همکاران (۲۰۰۹)، کوردیج مال و پیرسون (۲۰۰۳) است در تبیین نتیجه بدست آمده می توان گفت که:

مفهوم منبع کنترل به توانایی شرایط و رویدادهای محیطی اشاره دارد. براساس این مفهوم افراد به دو دسته تقسیم می شوند: یکی افراد دارای منبع کنترل درونی، که خود را بر احساسات، رفتار، و شرایط زندگی شان مسلط می دانند، برای تغییر و اصلاح آن فعالانه می کوشند، موفقیت ها و شکست هایشان را به عوامل درونی خود نسبت می دهند. این افراد در مقابل رویدادهای زندگی، موضع برتر و فعالانه تری دارند و از شادکامی بیشتری نیز برخوردارند. دوم، افراد دارای منبع کنترل بیرونی، که خود را بر شرایط و رویدادهای زندگی خویش، مسلط نمی دانند و حوادث زندگی خود را به عوامل بیرونی از قبیل شانس، سرنوشت و قدرت دیگران نسبت می دهند. در واقع به نظر می رسد این افراد به توانمندی ها و تلاش های خود متکی نیستند و از آنجا که اعتماد بنفس کمتری دارند، دارای شادکامی کمتری هستند (میرهاشمیان، ۱۳۷۸).

به نظر لازاروس (۱۹۹۸) افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل درونی، احساس درماندگی، اضطراب و استرس بیشتری دارند و از شادکامی پایین تری برخوردارند. کلی (۲۰۰۰) نشان داد که منبع کنترل پیش بینی کننده ای معنادار و قوی در مورد سلامت عمومی، شادکامی و رضایت از زندگی در نوجوانان است. استپتو و واردل (۲۰۰۱) معتقدند که بالاتر بودن افراد در منبع کنترل درونی، با افزایش احتمال بروز رفتارهای سالم در آنها ارتباط مثبت دارد و افرادی که دارای منبع کنترل درونی هستند خود دارای کنترل بیشتری بر زندگی خویش می دانند و در جهت دادن به زندگی خود احساس مسئولیت بیشتری می کنند اشبی، کوتمن، و دار پر، (۲۰۰۲)

برنامه آموزشی تاب آوری و مولفه های آن، نسل کودکان و نوجوانان را برای برخورد موثر با نیازها و چالشهای زندگی روزمره به ویژه در زمینه اجتماعی توانمند می سازد. و در زمینه کاهش اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی و انزوا و ... موثر واقع می شود. این برنامه یک موقعیت مناسبی را جهت کسب مهارت های ارتباطی و تعامل با دیگران فراهم می نماید. در واقع کسب مهارت های لازم، موجب افزایش توانایی و اثربخشی افراد در رفتارهای بین فردی می شود. در نتیجه مهارت های بین فردی و گروهی را افزایش داده و فرد را به آینده امیدوارتر می کند. آموزش تاب آوری گروهی منجر به شکل گیری روابط مثبت می شود و این آموزش ها در طول مداخله منجر به افزایش تاب آوری و بهزیستی روانشناختی کودکان می شود که از این رهگذر آنها مهارتهای کنترل خشم و برقراری رابطه سالم و بدون خشونت با دیگران را می آموزند و به کار می گیرند.

منابع و مراجع

- [۱] بشارت محمد علی (۱۳۸۶). شخصیت و سبک های مقابله با استرس. پژوهش‌های نوین روانشناختی. دوره ۲. ص ۲۵-۴۹.
- [۲] پورشهباز، عباس (۱۳۸۷). مزاج و منش در تاب آوری نوجوانان پسر شهر تهران در مصرف مواد مخدر، فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، ۲۹.
- [۳] ترخان، مرتضی (۱۳۸۵)، اثر بخشی شیوه شناختی - رفتاری بر کاهش پرخشگری دانشجویان و بررسی اثر بخشی این کاهش بر سلامت عمومی آنها ارایه شده در دومین کنگره روانشناسی ایران. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- [۴] رجب پور، مجتبی، مکوند حسینی، شاهرخ و رفیعی نیا، پروین (۱۳۹۱). اثر بخشی گروه درمانی رابطه والد - کودک بر پرخشگری کودکان پیش دبستانی. مجله روان شناسی بالینی، سال چهارم، شماره یک (۱۳). صص ۶۴-۷۴.
- [۵] شهیم، سیما (۱۳۸۵). پرخشگری آشکار و رابطه‌ای در کودکان دبستانی. پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره ۹، شماره ۲ و ۱، ۲۷-۴۴.
- [۶] شیخ زاده، فرشته (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش تاب آوری گروهی برشادکامی و سلامت عمومی دانش آموزان دختر دبیرستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز تهران
- [۷] صادقی، احمد. (۱۳۸۰). بررسی اثربخشی آموزش گروهی کنترل خشم به شیوه عقلانی، رفتاری، عاطفی بر کاهش رفتار پرخشگری دانش آموزان دبیرستانی پسر، پایان نامه کارشناسی ارشد، اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- [۸] صالحی، لیلی؛ سلیمانی‌زاده، لیلی؛ باقری میرزایی، عباس؛ عباس‌زاده، عباس (۱۳۸۶). «رابطه بین اعتقادهای مذهبی و منبع کنترل با سلامت روان در دانشجویان» مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین. دوره ۱۱. ش ۱. ۵۵-۵۰.
- [۹] علیزاده استفسانی، علیرضا. (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین پرخشگری و سبکهای دلبستگی در کودکان دبستانی». پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی.
- [۱۰] ملکی، صدیقه. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش گروهی و فردی مهارت کنترل خشم و پرخشگری دانشجویان ناحیه ۲ کرج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی
- [۱۱] مصرآبادی، ج. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده نجش نگرش نسبت به مدرسه. فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی. تبریز، شماره ۱۲. ۱۰۷ - ۱۱۹
- [۱۲] مفیدی، فرخنده (۱۳۸۲). «آموزش خانواده». تهران: پویش.
- [۱۳] نویدی، احد. (۱۳۸۵). آزمودن تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های خود نظم دهی خشم، سازگاری و سلامت عمومی پسران دوره متوسطه شهر تهران. پایان نامه دکترای روانشناسی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۱۴] نویدی، احد. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال چهاردهم، شماره ۴.
- [۱۵] واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ مقدم، محمد. (۱۳۸۷). بررسی پایایی و روایی مقیاس پرخشگری پیش دبستانی و ارزیابی میزان پرخشگری در کودکان پیش دبستانی ارومیه. فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال دهم، ش ۳۷. صص ۲۴-۱۵.
- [16] Almajali, H. Kh. (2009). The influence of family upbringing style and locus of control on the creative thinking of preparatory school learners in the United Arab Emirates, <http://hdl.handle.net/1433/1050>.
- [17] Anderson, C., Bushman, B., Rothstein, R., Shibuya, A., swing, E., Sakamoto, A., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eaten and western countries: A meta-analytic review. *American Psychological Association Bulletin*, 136, 115-175.
- [18] Arens, K.A., Morin, A.J. & Watermann, R. (2015). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- [19] Aarepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19, 700-743
- [20] Matson, J. L., & Mahan, S. (2009). Current status of research on childhood disintegrative Research in Autism Spectrum Disorders, 3, 861-867
- [21] Conner, D. (2004). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents : Research and Treatment*. New York: The Guilford press
- [22] Freeman, A. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of cognitive behavior therapy*. New York: Springer Publishers.
- [23] Gilson, M., Freeman, A. Yates, M. J., & Morgillo, S. (2009). *Overcoming depression: A cognitive therapy approach* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- [24] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of selfdetermination research*. Rochester, NY: University of RochesterPress
- [25] Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A metaanalysis across 13 societies. *The Journalof Educational Research*, ۱۰۲(۲), ۹۹۱-۰۸
- [26] Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2006). Personality and self-esteem development in adolescence. In D. K. Mroczek & T. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 285-309). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [27] Friedberg, R. D., & McClure, J. H. (2009). *Cognitive therapy techniques: Tools for enhancing practice*. New York: Guilford Press.
- [28] Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2007). A of persistence in science education: A selfdetermination theory approach. *European Journal of motivational model Psychologyof Education*, 22, 351-369
- [29] Karp, H. (2006). Greasing the squeaky wheel: A Gestalt perspective to problem behavior patterns. *Gestalt Review*, 10, 249-259
- [30] Johnson, J., Gooding, P. A., Wood, A. M., Taylor, P. J., Pratt, D., & Tarrier, N. (2010). Resilience to suicidal ideation in psychosis: Positive self-appraisals buffer the impact of hopelessness. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 883-889.
- [31] Meškauskienė, A. (2013). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92 – 104
- [32] Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D (2013). An Evaluation of Classroom Management Skills of Teachers at High Schools (Sample (from the City of Adana).*Procedia - Social and Behavioral Sciences*Volume 191, 2 June, Pages 208-213
- [33] Vecchione, M., Alessandri, G. & MarsicanoM G. (2014). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525 – 538.
- [34] Ray W. Christner. Jessica L. Stewart. Arthur Freeman. (2007). *Handbook of cognitive – Behavior Group Therapy With Children and Adolescents*; Taylor & Francis Group, LLC – New York-London.
- [35] Shahim, S. (2007). Relational aggression among preschoolers. *Clin Psychiatry and psychology*, 13(3), 264-271. [Persian]
- [36] Wachs, T. D. (2003). *The Nature of Nature* New bury Park, CA: sage.Psychology, 41, 355- 378