پژوهش در حیطه کودکان استثنایی۲/ سال اول، شماره۲ /زمستان ۱۳۸۰/ ۱۷۰-۱۵۱
Research on Exceptional Children, Winter 2002, Vol.1, No.2,151-170

# تأثیر آموزش راهبرد خودگردانی برکاهش رفتارهای پرخاشگرانهٔ کودکان*

حکیمه سادات موسوی**، الهه محمداسماعیل***

## چکیده

آموزش راهبرد خودگردانی یکی از تکنیک‌های رفتاری- شناختی است که به کودک پرخاشگر دارای نقص شناختی نحوهٔ تحلیل رویدادها، روند حل‌مسأله،انتخاب‌راهبردهایی‌جهت‌کشف‌راه‌حل‌ها و گام‌های رسیدن به هدف را آموزش می‌دهد. هدف از این پژوهش، بررسی اثر آموزش راهبرد خودگردانی (خود دستوری کلامی) در کاهش رفتارهای پرخاشگرانهٔ کودکان بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری انباشته، تعداد ۳ نفر دانش آموز پرخاشگر، براساس چک لیست پرخاشگری و آزمون هوشی وکسلر با کسب نمرهٔ ۵۴ در چک لیست و ۱۰۱ در آزمون وکسلر انتخاب گردیدند. روش تحقیق از نوع طرح سری‌های زمانی A-B است که در قالب آن،پنج رفتار پرخاشگرانه شامل: داد و فریاد کردن، گوش نکردن به راهنمایی‌های دیگران، انداختن تقصیر به گردن دیگران، زور گفتن و کتک زدن درسه مرحلهٔ خط پایه (A) ،مرحلهٔ آموزش (B) و مرحلهٔ پیگیری مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که آموزش راهبرد خوددستوردهی‌کلامی موجب کاهش رفتارهای پرخاشگرانهٔ کودکان می‌گردد.

**واژه‌های کلیدی:** *راهبرد خودگردانی، پرخاشگری، خوددستوردهی‌کلامی*

❋❋❋❋

---

* این تحقیق در پژوهشکده کودکان استثنایی انجام شده است

** کارشناس ارشد روان‌شناسی

*** عضو هیأت علمی پژوهشکده کودکان استثنایی

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

**مقدمه**

والدین پرخاشگری[1] را به منزلهٔ رویدادی ناخوشایند و در عین حال قابل قبول می‌دانند به نحوی که خود آن را آگاهانه یا ناآگاهانه به کودکانشان برای دفاع آموزش می‌دهند و به این صورت کودکان شیوهٔ مقابلهٔ[2] پرخاشگرانه با موقعیت‌های آسیب‌زا را فرا می‌گیرند (استروسکایا، ترجمهٔ اصغرزاده، ۱۳۷۲).

نحوهٔ بروز پرخاشگری در کودکان متفاوت است و می‌توان تفاوت‌های آشکاری را در شکل و بسامد آن مشاهده کرد. به طوری که کودکان نوپا بیشتر اقدام به حملات فیزیکی و کودکان بزرگتر به دلیل رشد مهارت‌های ارتباطی و تغییر سبک نگرش والدین‌شان، اقدام به پرخاشگری خصمانه مانند متلک گویی، فحاشی، تمسخر و تهدیدهای کلامی[3] می‌نمایند (مک نامارا و همکاران، ترجمهٔ حاجی‌زاده، ۱۳۷۹). گرایش پسران به این رفتارها بیش از دختران است، چون بیش از دختران مورد تهاجم واقع می‌شوند و دست به تلافی می‌زنند. با تغییر کیفیت پرخاشگری در طول‌زمان، خلق و خوی پرخاشگرانه هم تغییر می‌کند ولی از بین نمی‌رود (شافر، ۱۹۹۶).

به نظر می‌رسد که میزان بروز پرخاشگری در سنین اولیه در هر دو جنس نسبتاً ثابت است و مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که پرخاشگری در کودکان از ۶ ماهگی ثابت و استوار می‌گردد (هی، ۱۹۹۵). همچنین کامینگ و همکاران (۱۹۸۹) معتقدند که کودک نوپای پرخاشگر به کودک ۵ سالهٔ پرخاشگر تبدیل می‌شود و تداوم این پرخاشگری تا سنین ۱۰-۶ سالگی، پیش‌بینی کنندهٔ بروز تمایلات ضد اجتماعی در سال‌های بعدی زندگی است (شافر، ۱۹۹۶).

با در نظر گرفتن این مطلب که هر معلولی پیامد علتی است؛ بنابراین، باید به شیوهٔ فراگیری پرخاشگری و تداوم آن در کودکان توجه شود. هنگامی‌که الگوهای پرخاشگری توسط کودکان الگو برداری می‌گردد و آن‌ها الگوها را در فرصت‌های مناسبی که همراه با پیامدهای خوشایندی است، نشان می‌دهند، بدین وسیله عمل خصومت‌آمیز با تداوم فرایندهای شناختی[4] توجیه می‌گردد. می‌سر و همکاران (۱۹۷۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که شناخت تکانشی[5] با پیامدهای پرخاشگری در کودکان همبستگی دارد. کودکان پرخاشگر بسیار بی‌دقت هستند و در پاسخدهی به موقعیت‌های حل مسأله[6] و راه حل‌های جرأت ورزی کلامی[7] توجه کمی دارند. راه حل‌هایشان پرخاشگرانه و مبتنی بر عمل است

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

(آسارون، کالان، ۱۹۸۵؛ لاچمن و لامپرون، ۱۹۸۶؛ ریچارد و دودج، ۱۹۸۲). آن‌ها در مراحل پایانی الگوی پردازش اطلاعات دارای نقایص کمی و کیفی هستند، این مراحل شامل: الف) تعیین راه‌حل‌های متعدد، ب) تصمیم‌گیری مبتنی بر متناسب‌ترین راه حل، و ج) اجرای راه حل رفتاری است (کندال و همکاران، ۱۹۹۱؛ لاچمن و همکاران، ۱۹۹۱، به نقل از کندال، ۱۹۹۳). همچنین می‌توان نقایص شناختی آن‌ها را در نحوهٔ قضاوت‌های اخلاقی‌شان مورد مطالعه قرار داد. چه بسا از نظر قضاوت اخلاقی در سطوح پایین‌تر از همسالان خویش قرار می‌گیرند و معمولاً ناسازگاری‌های اخلاقی را از خود نشان می‌دهند (وستا، هیت و میلر، ۱۹۹۲).

با توجه به این واقعیت که پرخاشگری در طول رشد نوسان دارد و صفتی نیست که با بزرگ شدن کودکان محو گردد، لازم است برای رهایی از این تسلسل مخرب‌گونه، برنامه‌ای در خصوص برخورد مناسب مسئولین مدرسه با پدیدهٔ خشونت گرایی کودکان تدوین و ارائه شود. از آنجا که بحث دربارهٔ پرخاشگری و ناسازگاری بدون بحث دربارهٔ مدرسه امکان‌پذیر نیست و این پدیده عمدتاً در محیط مدرسه روی می‌دهد، بدین منظور برخورد مناسب مسئولین مدرسه برای کاهش رفتارهای ناشایست دانش‌آموزان لازم و ضروری است (مک نامارا و همکاران، ترجمهٔ حاجی‌زاده، ۱۳۷۹).

بر این اساس، دست‌اندرکاران باید کودکان پرخاشگر را به بیان هیجانات منفی‌شان ترغیب کنند تا حس خویشتن پذیری[۸] و ابراز وجود [۹] آن‌ها تقویت شود و به‌دنبال آن احساس مسئولیت و خودکنترلی[۱۰] در آنان ایجاد گردد. برای دست‌یابی به این اهداف باید با انجام اصلاحاتی در شیوهٔ تفکر و اندیشه کودکان پرخاشگر، تغییراتی در رفتار آن‌ها ایجاد نمود. بدین منظور می‌توان با استفاده از شیوه‌های رفتار درمانی شناختی، کودکان را قادر ساخت تا با سعی و ارادهٔ خویش تفکرات و باورهای منطقی، اخلاقی و انسان دوستانه را جایگزین نگرش‌های مخرب خود نمایند تا از این طریق رفتارهایشان را ارتقا دهند و به درجه‌ای از خودکنترلی و خودگردانی[۱۱] دست یابند (سلحشور، ۱۳۷۸) . یکی از شیوه‌هایی که در این رویکرد برای کاهش رفتارهای نامناسب کودکان پرخاشگر توسط محققین مختلف به کار گرفته شده است، راهبرد خود دستوردهی کلامی[۱۲] می‌باشد که برای پرورش رویکرد مسأله گشایی و ایجاد راهبردهای شناختی[۱۳] وضع شده است.این شیوه به کودکان پرخاشگر آموزش می‌دهد که رفتار غیر کلامی خود را از طریق رفتار

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

کلامی هدایت نمایند تا بتوانند با کمی فکر کردن هیجانات ناخوشایند خود را پیش از صدمه‌زدن به دیگران، بیان کنند و در موقعیت‌های روزمره از آن استفاده نمایند. بدین طریق آن‌ها می‌توانند برای کنترل رفتارهای خود، راه‌حل‌های متعدد را پیدا کنند و سپس با انتخاب مناسب‌ترین راه‌حل آن را اجرا نمایند (مسترز و همکاران، ۱۹۸۷-۱۹۷۹). آموزش راهبرد خودگردانی یکی از تکنیک‌های رفتاری- شناختی است که به کودک پرخاشگر با نقص شناختی نحوهٔ تحلیل رویدادها، روند حل مسأله، انتخاب راهبردهایی جهت کشف راه حل‌ها و گام‌های رسیدن به هدف را آموزش می‌دهد. در ارتباط با آموزش راهبرد خودگردانی در قالب خوددستوردهی کلامی، پژوهش‌های متعددی به صورت انفرادی و گروهی بر روی کودکان و نوجوانانی که رفتار پرخاشگرانه داشتند انجام شده است. لاچمن و همکاران (۱۹۸۱) برنامهٔ آموزش خوددستوردهی کلامی را بر روی ۱۲ کودک دبستانی دارای رفتارهای پرخاشگرانه بررسی کردند، این مطالعه به صورت گروهی در ۱۶ جلسهٔ ۶۰ دقیقه‌ای انجام شد. نتایج نشان داد که کودکان قادر به حل مشکلات و دفع خصومت خود بودند که این مطالعه کارآمدی آموزش خوددستوردهی کلامی را در زمینهٔ کاهش واکنش‌های پرخاشگرانه در کودکان تایید می‌کند.

کومازاوا (۲۰۰۰) در یک مطالعهٔ تک آزمودنی بر روی رفتارهای دادزدن، دشنام دادن، پرت کردن اشیا و گاز گرفتن، آموزش راهبرد خوددستوردهی کلامی را اجرا کرد که نتایج این مطالعه نیز حاکی از کاهش رفتارهای پرخاشگرانه فرد مذکور است.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اثر آموزش راهبرد خودگردانی (در قالب خوددستوردهی کلامی) در کاهش رفتارهای پرخاشگرانهٔ کودکان بوده است. به طور کلی، این پژوهش به بررسی پنج فرضیه پرداخت:

-آموزش خوددستوردهی کلامی موجب کاهش رفتار فریاد زدن کودکان پرخاشگر می‌شود.

-آموزش خود دستوردهی کلامی موجب کاهش رفتار انداختن تقصیر به گردن دیگران در هنگام عصبانیت می‌شود.

-آموزش خود دستوردهی کلامی موجب افزایش رفتار گوش دادن به راهنمایی‌های دیگران در هنگام عصبانیت می‌شود.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

- آموزش خود دستوردهی کلامی موجب کاهش رفتار زور گفتن کودکان پرخاشگر می‌شود.
-آموزش خود دستوردهی کلامی موجب کاهش رفتار کتک زدن درکودکان پرخاشگر می‌شود.

## روش

### جامعهٔ آماری

جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان ۸ تا ۱۱ ساله‌ای بود که در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ در مدارس ابتدایی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند.

### نمونه و روش نمونه‌گیری

روش نمونه‌گیری به شیوه انباشته‌ای بود. این روش نوعی نمونه‌گیری است که برای مطالعه سهل الوصول تر و نزدیک‌تر است (هومن، ۱۳۷۶). بر این اساس، ۳ دانش آموز از پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ۲ مدرسه در مناطق ۲ و ۹ آموزش و پرورش شهر تهران از میان ۳۰ مورد با توجه به نمره‌ای که در چک لیست پرخاشگری و آزمون هوشی وکسلر دریافت کردند، برگزیده شدند. در جدول ۱ ویژگی‌های آزمودنی‌ها ارائه شده است.

**جدول ۱- ویژگی‌های آزمودنی‌های پرخاشگر**

| آزمودنی‌ها | جنس | سن | پایه تحصیلی | بهرهٔ هوشی | نمرهٔ پرخاشگر | وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی |
|---|---|---|---|---|---|---|
| آزمودنی‌اول | پسر | ۹ ساله | سوم | ۱۰۱ | ۵۴ | متوسط |
| آزمودنی‌دوم | پسر | ۱۰ ساله | چهارم | ۱۰۱ | ۵۴ | متوسط |
| آزمودنی‌سوم | دختر | ۱۱ ساله | پنجم | ۱۰۱ | ۵۴ | متوسط |

### ابزار پژوهش

در این پژوهش به منظور ارزیابی شدت پرخاشگری دانش‌آموزان از چک لیست پرخاشگری بهره‌گرفته‌شد. این چک لیست توسط سیدی در سال ۱۳۷۹ تدوین و تنظیم گشته است و حاوی ۲۴ ماده از رفتارهایی است که کودکان هنگام عصبانیت و پرخاشگری از خود نشان می‌دهند و ۴ گزینهٔ «هرگز»، «گاهی اوقات»، «بیشتر اوقات»، و «همیشه»

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]
[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

دارد که از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شده‌اند. سؤالات ۷ و ۱۸ برعکس نمره‌گذاری می‌گردد و میانگین نمره در مقیاس برابر ۴۵ می‌باشد. کودکانی که نمرهٔ برابر یا بالاتر از میانگین تعیین شده را کسب کنند، پرخاشگر تلقی می‌گردند (سیدی ، ۱۳۷۹).

برای تعیین روایی مقیاس، چک لیست مذکور بر روی ۲۱۹ دانش‌آموز در کلیه مقاطع ابتدایی در پنج مدرسه از دو منطقه مرکز و جنوب از طریق مصاحبه با مادران آنها اجرا گردید. در تجزیه و تحلیل داده‌های حاصله از چک‌لیست همبستگی هر ماده با کل محاسبه شد. پس از محاسبه، دو ماده با همبستگی زیر ۲۵٪ حذف گردید. دامنهٔ همبستگی مواد فهرست از ۲۸۸۴٪ تا ۶۰۴۰٪ بوده است. اعتبار چک لیست پرخاشگری نیز در مرحلهٔ نخست ۶۰٪ و پس از حذف دو ماده ۶۵٪ تعیین گردید (همان منبع).

ابزار دیگری که به کار برده شد، آزمون هوشی وکسلر (۱۶-۵) است . این آزمون شامل دوازده خرده آزمون است که از ده خرده آزمون آن استفاده شد و دانش‌آموزانی که نمرات هوشی یکسانی داشتند ، برگزیده شدند.

سومین ابزار استفاده شده، داستان‌هایی بودند که هر کدام بیانگر موقعیت‌های پرخاشگری و چگونگی کنترل واکنش‌های پرخاشگرانه بود. در پایان هر داستان چند سؤال برای گفت وگو به صورت نیمه سازمان یافته وجود داشت که با استفاده از آن‌ها تکنیک خود دستوری‌کلامی آموزش داده می‌شد و از طریق پاسخ دهی به سؤالات هر داستان، سازمان شناختی هر یک از دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گرفت.

روش پژوهش حاضر از نوع سری‌های زمانی A-B است، در این طرح مشاهده یا اندازه‌گیری را می‌توان در فواصل زمانی در مورد یک واحد که ممکن است یک فرد یا گروهی از افراد باشد، به‌کار برد. در این شیوه، آزمودنی هم نقش آزمودنی و هم گواه را بازی می‌کند. به‌طوری که در مرحلهٔ اول این طرح، رفتاری که قرار است تغییر داده شود برای مدتی در شرایط طبیعی مورد مشاهده قرار می‌گیرد و آزمودنی در نقش گروه کنترل (گواه) قرار دارد. در مرحلهٔ دوم، درمانگر به اعمال روش تغییر رفتار بر رفتار آماج اقدام می‌کند و آزمودنی نقش گروه آزمایشی را بازی می‌کند. در مرحلهٔ بعدی همانند مرحلهٔ اول، رفتارهای آزمودنی در شرایط طبیعی مورد مشاهده قرار می‌گیرد و مجدداً آزمودنی نقش گروه گواه را بازی می‌کند.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

متغیر مستقل در پژوهش حاضر، آموزش راهبرد خوددستوری‌کلامی، و متغیر وابسته پرخاشگری، و متغیر کنترل هوش بود. نحوهٔ همتا سازی افراد براساس نمره‌ای بود که آن‌ها در چک لیست پرخاشگری و آزمون هوشی وکسلر دریافت کرده بودند. هر سه آزمودنی به مدت ۱۸ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفتند. آموزش هر رفتار طی ۲ جلسه پایان می‌پذیرفت و جلسهٔ سوم موقعیت آزمایشی بود که پنج رفتار پرخاشگرانهٔ «داد و فریاد زدن»، «گوش ندادن به راهنمایی‌های دیگران»، «انداختن تقصیر به گردن دیگران»، «زور گفتن» ، «کتک زدن» با آموزش راهبرد خود دستوردهی کلامی مورد تغییر و اصلاح قرار می‌گرفت. البته برای نتیجه‌گیری بهتر، طرح پژوهشی بر روی سه آزمودنی همزمان اجرا شد و هدف یافتن نتایج تازه برای تأیید یافته‌های قبلی بود.

شیوهٔ اجرای مراحل به شرح ذیل است:

**مرحلهٔ پیش از آموزش (خط پایه)** [۱۴]

پس از تعریف دقیق پرخاشگری در مرحلهٔ اول یعنی خط پایه رفتار آماج، رفتارهایی چون: داد و فریاد زدن، گوش ندادن به راهنمایی‌های دیگران، انداختن تقصیر به گردن دیگران، زور گفتن، کتک زدن در شرایط طبیعی به دقت مورد مشاهدهٔ مستقیم پژوهشگر به مدت ۷ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای قرار گرفتند.

**مرحلهٔ آموزش (مداخله)** [۱۵]

آموزش فرایندی دستوری یا فرمانی است که به آزمودنی‌ها می‌گوید چه کاری را باید انجام دهند و چگونه به آن عمل کنند. در این پژوهش، فرایند آموزشی شامل هشت مرحله به شرح زیر بود:

**مرحلهٔ اول: تشریح راهبرد**

در این مرحله، به هر یک از آزمودنی‌ها اهمیت آموزش خوددستوری‌کلامی توضیح داده شد. تا در هنگام مواجه شدن با شرایط ناکام کننده بدانند که از چه شیوه‌هایی می‌توانند کمک بگیرند تا عملکرد بهتر و سالم‌تری داشته باشند.

**مرحلهٔ دوم: الگو دهی شناختی** [۱۶]

آموزش اولین مرحلهٔ خود دستوری کلامی توسط آزماینده.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

در این مرحله، گام اول آموزش در قالب پاسخ دهی به پنج سؤال توسط آزماینده به آزمودنی‌ها ارائه شد: ۱- مشکل من چیست؟ ۲- این مشکل چه اشکالی دارد؟ ۳- چگونه می‌توانم این مشکل را حل کنم؟ ۴- چگونه از طرح خود استفاده کنم؟ ۵- من چگونه عمل کردم؟ (ارزیابی عملکرد خود). این مرحله همراه با بیانات کلامی مثبت پایان می‌پذیرد.

**مرحلهٔ سوم: راهنمایی بیرونی آشکار[۱۷]**

در این مرحله، آزمودنی و آزماینده هر دو مشارکت داشتند؛ یعنی آزماینده مراحل را با صدای بلند بیان می‌کرد و آزمودنی یادداشت می‌نمود و همزمان نقاشی مربوط به آن را ترسیم می‌کرد.

**مرحلهٔ چهارم: راهنمایی آشکار خود[۱۸]**

در این مرحله، آزمودنی مرحلهٔ پیش را با صدای بلند و بدون همکاری آزماینده انجام می‌داد.

**مرحلهٔ پنجم: محو کردن راهنمایی خود[۱۹]**

در این مرحله، آزمودنی مراحل قبل را بدون همکاری آزماینده با صدای نجوا انجام می‌داد.

**مرحلهٔ ششم: گفتار درونی[۲۰]**

در این مرحله، مجدداً آزمودنی مراحل قبل را بدون صدا بیان می‌کرد.

***مرحلهٔ هفتم: بررسی عملکرد آزمودنی پس از هر جلسهٔ آموزشی***

در این مرحله، آزماینده برای اطمینان خاطر از نحوهٔ قضاوت و عملکرد آزمودنی پس از پایان هر جلسهٔ آموزشی، داستانی را براساس مشکل مورد نظر در هر جلسه عنوان می‌کرد و سپس از آزمودنی سؤالاتی را در مورد آن می‌پرسید تا از شیوهٔ قضاوت و تحلیل شناختی آزمودنی آگاهی یابد و سپس از او می‌پرسید که اگر او به جای قهرمان داستان بود چگونه عمل می‌کرد و به عبارتی چگونه الگو سازی می‌کرد. در نهایت آزماینده عملکرد آزمودنی را بر اساس راه حل ارائه شده بررسی می‌نمود و اگر لازم بود او را راهنمایی می‌کرد تا راه حل درست و منطقی‌تری بیابد.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

**مرحلهٔ هشتم: مرحلهٔ ایجاد موقعیت آزمایشی**

این مرحله پس از پایان هر دو جلسهٔ آموزشی اجرا می‌گردید و از آن‌جا که موقعیت آزمایشی نباید منفک از شرایط طبیعی موجود باشد، آزماینده اقدام به ایجاد موقعیت‌هایی چون فوتبال بازی، ترسیم نقاشی، رنگ آمیزی تصاویر، بازی با مکعب‌ها، چیدن پازل و منچ بازی می‌نمود و نتیجهٔ عملکرد آزمودنی را مشاهده و به دور از چشم آزمودنی یادداشت می‌کرد.

**پس از آموزش (مرحلهٔ پیگیری)**[۲۱]

برای اثبات و اثر بخشی هر درمانی باید مجدداً به جمع آوری مجموعه‌ای اطلاعات درباره رفتارهای هدف اقدام کرد زیرا سنجش اثر بخشی درمان زمانی میسر است که فرد برای مدتی در شرایط طبیعی تحت مشاهده قرار گیرد. به همین منظور برای بررسی اثربخشی تدابیر درمانی در پنج رفتار ذکر شده، آزماینده ۱۴ روز پس از قطع تدابیر آموزشی، به مشاهدهٔ آن‌ها در حیاط مدرسه به مدت ۳ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای در ۳ هفتهٔ متوالی اقدام کرد.

## یافته‌ها

### یافته‌های مربوط به آزمودنی اول

**الف) نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «داد و فریاد زدن» (نمودار ۱):**

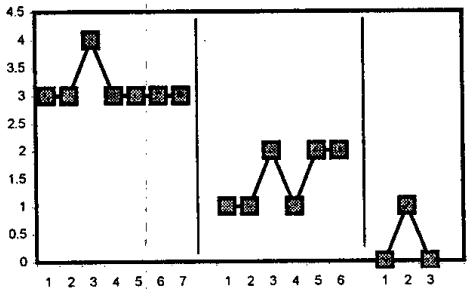
در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها ۶ تا ۷ بار بوده است.در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۲ تا ۴ بار بوده است.در مرحلهٔ پیگیری، رفتار مذکور در جلسات نمایان نشد.

نگاهی اجمالی به کارکرد آزمودنی در مرحلهٔ خط پایه و مقایسهٔ آن با مرحلهٔ پیگیری که در هر دو مرحله، متغیر مستقل حذف شده است، تفاوت فاحش کارکرد آزمودنی را در این دو مرحله معلوم می‌کند.

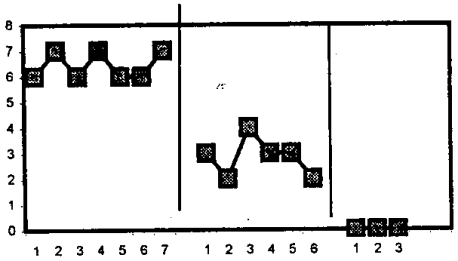
[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

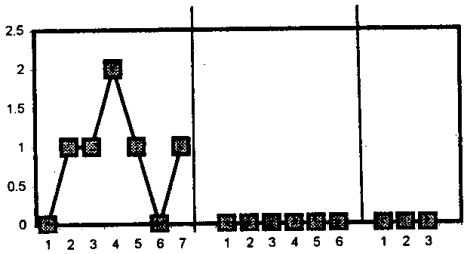
نمودار ۲ - نحوهٔ عملکرد آزمودنی ۱ در رفتار «گوش ندادن به راهنمایی‌های دیگران»



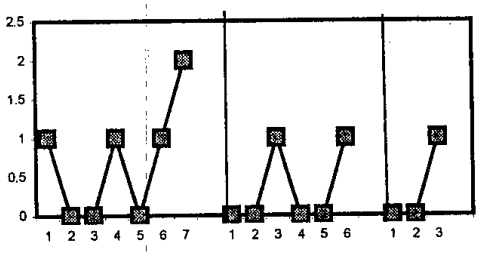

نمودار۱-نحوهٔ عملکرد آزمودنی۱ در رفتار «داد و فریاد زدن »



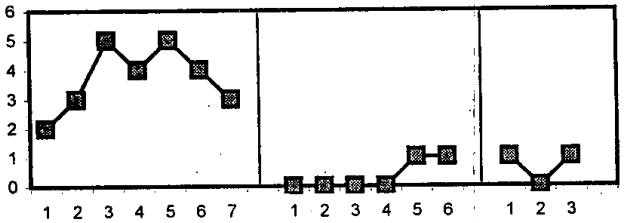

نمودار۳ -نحوهٔ عملکرد آزمودنی۱ در رفتار «انداختن تقصیر به گردن دیگران»




نمودار-۴ نحوهٔ عملکرد آزمودنی۱ در «رفتار زور گفتن»




نمودار-۵ نحوهٔ عملکرد آزمودنی۱ در رفتار «کتک زدن»




[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

**ب)نحوۀعملکردآزمودنی دررفتار«گوش‌ندادن‌به‌راهنمایی‌های‌دیگران»(نمودار ۲):**

در مرحلۀ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها ۳ تا ۴ بار بوده است.
در مرحلۀ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۱ تا ۲ بار بوده است. در مرحلۀ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور به ۱ بار تقلیل یافته است. با ملاحظۀ کارکرد آزمودنی در مرحلۀ خط پایه و مقایسۀ آن با مرحلۀ پیگیری که در هر دو مرحله، متغیر مستقل حذف شده است، تفاوت فاحش کارکرد آزمودنی را در این دو مرحله معلوم می‌نماید.

**ج)نحوۀ عملکرد آزمودنی در رفتار «انداختن تقصیر به گردن‌دیگران»(نمودار۳):**

در مرحلۀ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها بین ۱ تا ۲ بار بوده است. در مرحلۀ مداخله( B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات نمایان نشده است. در مرحلۀ پیگیری، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات نمایان نشده است. با توجه به کارکرد آزمودنی در مرحلۀ خط پایه و مقایسۀ آن با مرحلۀ پیگیری، می‌توان تفاوت آشکار عملکرد آزمودنی را مشاهده کرد.

**د) نحوۀ عملکرد آزمودنی در رفتار «زور گفتن»(نمودار٤):**

در مرحلۀ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها بین ۰ و ۲ بوده است. در مرحلۀ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات ۱ بار بوده است. در مرحلۀ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات ۰ و ۱ بار بوده است. با توجه به کارکرد آزمودنی در مرحلۀ خط پایه و مقایسۀ آن با مرحلۀ پیگیری، می‌توان تفاوت آشکار کارکرد آزمودنی را مشاهده نمود.

**هـ) نحوۀعملکرد آزمودنی در رفتار کتک زدن (نمودار۵):**

در مرحلۀ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها بین ۲ تا ۵ بار بوده است. در مرحلۀ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۰ و ۱ بار بوده است. در

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]
[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

مرحلهٔ پیگیری، میزان فراوانی رفتار مذکور طی جلسات ۱ بار بوده است. با توجه به کارکرد آزمودنی در مرحلهٔ خط پایه و مقایسهٔ آن با مرحلهٔ پیگیری، می‌توان تفاوت آشکار را در عملکرد آزمودنی مشاهده نمود.

## یافته‌های مربوط به آزمودنی دوم

**الف) نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «داد و فریاد زدن» (نمودار ٦):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها ۳ تا ۷ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۰ تا ۳ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۰ تا ۲ بار بوده است. با ملاحظهٔ نمودار در مرحلهٔ خط پایه و مقایسهٔ آن با مرحلهٔ پیگیری که در هر دو مرحله، متغیر مستقل حذف شده است، تفاوت نسبی کارکرد آزمودنی مشخص می‌گردد.

**ب)نحوهٔعملکردآزمودنی‌دررفتار«گوش‌ندادن‌به‌راهنمایی‌های‌دیگران»(نمودار ۷):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها ۱ تا ۳ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۰ تا ۲ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۱ تا ۲ بار بوده است. با ملاحظهٔ نمودار در مرحلهٔ خط پایه و مقایسهٔ آن با مرحلهٔ پیگیری که در هر دو مرحله، متغیر مستقل حذف شده است، ثبات نسبی عملکرد آزمودنی مشخص می‌گردد.

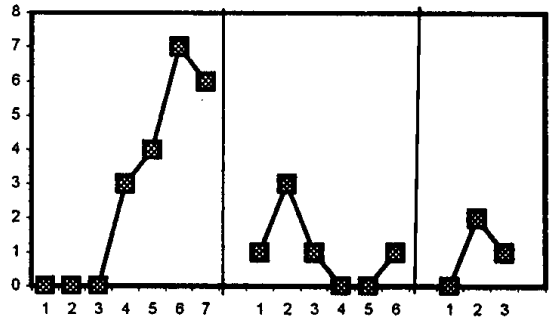
**ج)نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «انداختن تقصیر به گردن‌دیگران»(نمودار۸):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها بین ۱ تا ۳ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله( B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۰ تا ۱ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات نمایان نشده است. نگاهی اجمالی به کارکرد آزمودنی با مقایسهٔ مراحل، بیانگر تأثیر مداخله بر رفتار آزمودنی است.

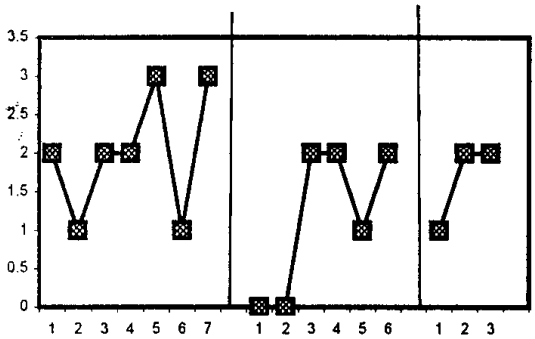
[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

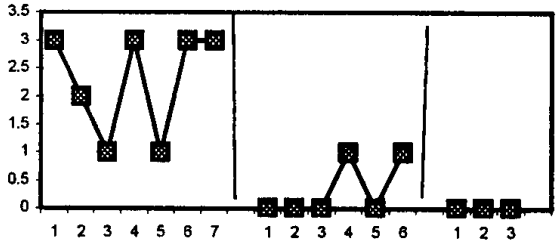
نمودار ۶ -نحوهٔ عملکرد آزمودنی۲ در رفتار «داد و فریاد زدن»



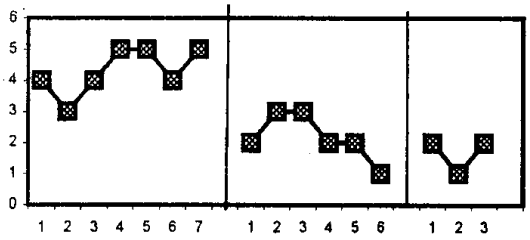

نمودار ۷ - نحوهٔ عملکرد آزمودنی۲ در رفتار «گوش ندادن به راهنمایی‌های دیگران»



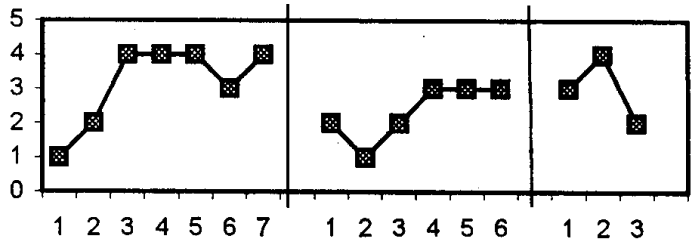

نمودار ۸ -نحوهٔ عملکرد آزمودنی ۲در رفتار «انداختن تقصیر به گردن دیگران»




نمودار ۹ -نحوهٔ عملکرد آزمودنی۲ در رفتار «زور گفتن»




نمودار ۱۰ -نحوهٔ عملکرد آزمودنی۲ در رفتار «کتک زدن»




[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

**د) نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «زور گفتن»(نمودار۹):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان بروز رفتار مذکور در روزها ۳ تا ۵ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۱ تا ۳ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات ۱ تا ۲ بار بوده است.
نگاهی اجمالی به کارکرد آزمودنی با مقایسهٔ مراحل، بیانگر کاهش رفتار مذکور در آزمودنی است.

**هـ) نحوهٔعملکرد آزمودنی در رفتار «کتک زدن» (نمودار۱۰):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان بروز رفتار مذکور در روزها ۱ تا ۴ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۱ تا۳ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات ۲ تا ۴ بار بوده است. با ملاحظهٔ عملکرد آزمودنی مشخص می‌شود که رفتار آزمودنی در جلسات کاهش نیافته است.

## یافته‌های مربوط به آزمودنی سوم

**الف) نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «داد و فریاد زدن» (نمودار ۱۱):**

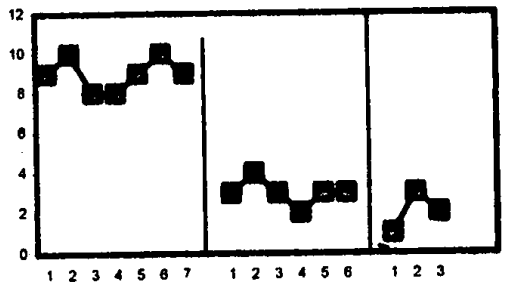
در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها ۸ تا ۱۰ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۳ تا ۴ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات بین ۱ تا ۳ بار بوده است.با توجه به عملکرد آزمودنی و مقایسهٔ دو مرحلهٔ خط پایه و پیگیری، تأثیر مداخله بر تغییر رفتار آزمودنی را نشان می‌دهد.

**ب)نحوهٔعملکردآزمودنی‌دررفتار«گوش‌ندادن‌به‌راهنمایی‌های‌دیگران»(نمودار۱۲)**

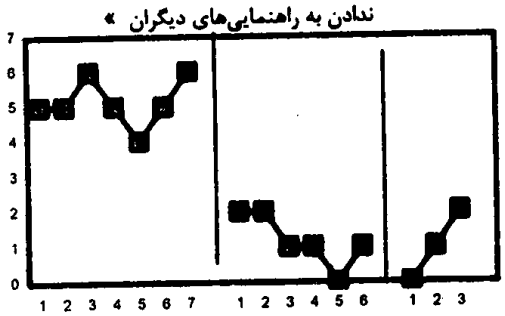
در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان فراوانی رفتار مذکور در روزها ۴ تا ۶ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات ۱ تا ۲ بار بوده است. در مرحلهٔ

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]
[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

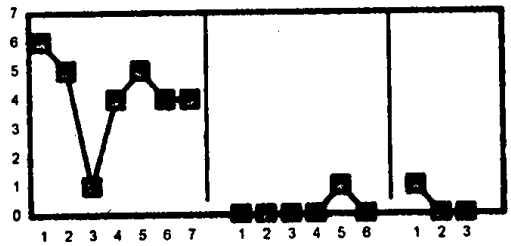
نمودار ۱۱ - نحوهٔ عملکرد آزمودنی۳ در رفتار «داد و فریاد زدن»



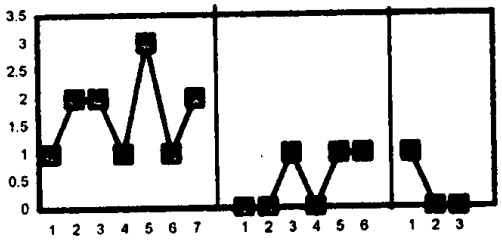

نمودار ۱۲-نحوهٔ عملکرد آزمودنی۳ در رفتار «گوش ندادن به راهنمایی‌های دیگران »



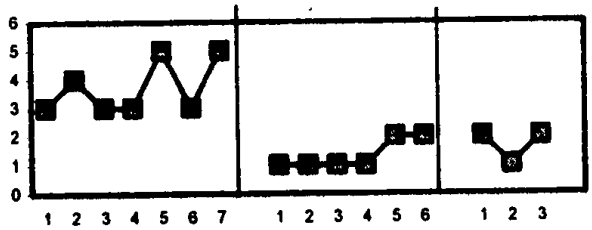

نمودار ۱۳ - نحوهٔ عملکرد آزمودنی۳ در رفتار «انداختن تقصیر به گردن دیگران»




نمودار۱۴ - نحوهٔ عملکرد آزمودنی۳ در رفتار «زور گفتن »




نمودار ۱۵ - نحوهٔعملکرد آزمودنی۳ در رفتار«کتک زدن»




[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات ۰ تا ۲ بار بوده است. مشاهدهٔ عملکرد آزمودنی و مقایسهٔ دو مرحلهٔ خط پایه و پیگیری، بیانگر تأثیر آشکار تغییر رفتار بر کاهش پرخاشگری آزمودنی است.

**ج)نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «انداختن تقصیر به گردن‌دیگران»(نمودار ۱۳):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان بروز رفتار مذکور در روزها بین ۱ تا ۶ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله( B)، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۰ تا ۱ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۰ و ۱ بار بوده است. نگاهی اجمالی به عملکرد آزمودنی در دو مرحلهٔ خط پایه و پیگیری، نشانگر تأثیر تغییر رفتار بر آزمودنی است.

**د) نحوهٔ عملکرد آزمودنی در رفتار «زور گفتن»(نمودار۱٤):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان بروز رفتار مذکور در روزها بین ۱ تا ۳ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۰ تا ۱ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات ۰ تا ۱ بار بوده است. با توجه به عملکرد آزمودنی در دو مرحلهٔ خط پایه و پیگیری می‌توان تأثیر مداخله در تغییر رفتار آزمودنی را مشاهده کرد.

**هـ) نحوهٔعملکرد آزمودنی در رفتار «کتک زدن» (نمودار۱۵):**

در مرحلهٔ خط پایه (A)، میزان بروز رفتار مذکور در روزها بین۳ تا ۵ بار بوده است. در مرحلهٔ مداخله (B)، میزان فراوانی رفتار مذکور در جلسات ۱ تا ۲ بار بوده است. در مرحلهٔ پیگیری، میزان بروز رفتار مذکور در جلسات بین ۱ و ۲ بار بوده است. نگاهی اجمالی به عملکرد آزمودنی در دو مرحلهٔ خط پایه و پیگیری، نشانگر تفاوت فاحش در تغییر رفتار آزمودنی است.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

## بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی نتایج نشان می‌دهد که آموزش راهبرد خوددستوری‌کلامی باعث کاهش انواع رفتارهای پرخاشگرانه در کودکان پرخاشگر می‌شود. عملکرد آزمودنی‌ها در منحنی خط پایه سیر صعودی را نشان می‌دهد، در حالی‌که در مرحلهٔ آموزشی منحنی‌های مربوط به رفتارهای پرخاشگرانه سیری نزولی دارد و این کاهش رفتار را در مرحلهٔ پیگیری نیز می‌توان مشاهده کرد. این نتایج فرضیهٔ پژوهش (آموزش خوددستور دهی کلامی موجب کاهش رفتار پرخاشگرانه می‌شود) را مورد تأیید قرار می‌دهد. نتایجی که در این زمینه به دست آمده با نتایج لاچمن و همکاران (۱۹۸۱) و کومازاوا (۲۰۰۰) همخوانی نشان می‌دهد.

برخی از تحقیقات مذکور به‌گونه‌ای انفرادی و برخی دیگر گروهی انجام شده‌اند که در هر حال اثر بخشی آموزش خوددستور دهی کلامی را در کاهش رفتار پرخاشگرانه مورد تأیید قرار داده‌اند. حال برای درک بهتر چگونگی اثر بخشی آموزش خوددستوردهی کلامی در کاهش رفتار پرخاشگرانه باید اشارهٔ مختصری به مشکلات کودکان مذکور بنماییم.

آنچه مسلم است برای تعمیم یافته‌های این پژوهش، تکرار آن در نمونهٔ بزرگتر و با طیف سنی مختلف ضروری است. از آنجا که کودکان پرخاشگر دارای مشکلات رفتاری- شناختی هستند، در نتیجه قادر به فکر کردن و توقف کردن در موقعیت‌های دشوار نیستند و تکانشی عمل می‌کنند. آن‌ها معمولاً دچار نقایص شناختی، عدم دقت و تمرکز کافی، عدم تجزیه و تحلیل مسائل و دور اندیشی و برنامه‌ریزی هستند (لاچمن وهمکاران، ۱۹۸۱؛ به نقل از کندال، ۱۹۹۳). این نقایص شناختی باعث می‌گردد که آن‌ها از پیشرفت تحصیلی مطلوبی برخوردار نباشند و در زمرهٔ کودکان دچار ناتوانی‌های یادگیری قرار داده شوند. چون عنصر شناختی با عنصر کلامی همبستگی تنگاتنگی دارد، می‌توان گفت که آن‌ها از کنترل کلامی محدود و ناپخته‌ای نیز برخوردار هستند و برای جبران ضعف کلامی خود از اعمال پرخاشگرانه و تحریک کننده‌ای استفاده می‌کنند و تا زمانی‌که واسطه‌های کلامی در آن‌ها شکل نگیرد، فرایند خودتنظیمی و خودکنترلی همچنان در آن‌ها مختل خواهد ماند. از آن جا که رشد بهنجار این فرایند در سنین ۴/۵ تا ۵/۵ سالگی صورت می‌گیرد، می‌توان اذعان کرد که کودکان پرخاشگر فرایند رشد بهنجار را طی نکرده‌اند و به عبارت دیگر دچار نوعی تثبیت رفتاری- شناختی در سنین پایین شده‌اند و جنبه‌های شناختی و رفتاری آن‌ها با سن تقویمی‌شان همسان رشد نکرده است (زیمرمن و همکاران ، ۱۹۸۷). حال برای کاهش

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

این مسألهٔ جدی در میان کودکان باید از تکنیک‌های رفتاری- شناختی مثل خوددستوردهی کلامی که موفقیت‌هایی در این زمینه داشته، استفاده کرد.

در این تکنیک می‌توان شناخت، افکار، احساسات و رفتار کودک را متحول ساخت و به کودک یاد داد تا مسائل عاطفی خود را بیان کند و با این عمل، میزان برانگیختگی عاطفی خود را در موقعیت‌های تنش‌زا کاهش دهد و شناخت و بینش عمیقی نسبت به رفتارها و محیط پیرامون خود پیدا کند. بدین طریق کودک شیوهٔ تمرکز و دقت کردن بر مسائل را یاد می‌گیرد و در فرایند اظهار خود، می‌تواند خود را راهنمایی کند و از شیوه‌های حل مسأله در هنگام رویارویی با مشکل استفاده نماید. پیامد این تغییر، تخفیف نقایص شناختی و ایجاد میانجی‌های کلامی است. به نظر می‌رسد که اگرکودکان پرخاشگر در سنین پایین‌تر شناسایی شوند، تخفیف نقایص شناختی آن‌ها سریع‌تر حاصل می‌گردد و تغییرات شناختی بر حوزهٔ کارکردی وسیع‌تری مؤثر واقع می‌شود. بهبود رفتاری کودکان سنین پایین سریع‌تر از کودکان سنین بالا صورت می‌گیرد، چرا که در سنین پایین مفهوم سازی آن‌ها از روابط میان افکار، رفتار و هیجانی که مبتنی بر شناخت است، به‌طور کامل شکل نگرفته است و بدین سبب بازسازی شناختی در آنان آسان‌تر وسریع‌تر است و تأخیر در فرایند ادراکی- شناختی کودکان جبران می‌شود و باعث می‌گردد تا میان رفتار بیرونی و گفتار درونی آن‌ها هماهنگی ایجاد شود. به علاوه، در هنگام رویارویی با مشکل، کودک می‌تواند با استفاده از تحلیل شناختی روند حل مسأله که شامل شناسایی مشکل و مؤلفه‌های آن، انتخاب راهبردهایی جهت تسهیل تصاعدی راه حل‌ها و کشف پاسخ‌های متعدد و پی آمدهای آن‌ها است، گام‌هایی برای رسیدن به هدف طرح ریزی نماید. بدین طریق عملکرد کودکان پرخاشگر با طی روند مسأله گشایی-اصلاح می‌گردد (لاچمن و همکاران، ۱۹۸۱؛ به نقل از کندال، ۱۹۹۳).

❋❋❋❋

## یادداشت‌ها

1) Aggression
2) Coping
3) Verbal threat
4) Cognitive processes
5) Impulsive cognition
6) Problem solving
7) Verbal assertiveness
8) Self acceptance
9) Self assertiveness
10) Self control

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

11) Self regulation
12) Self instruction training
13) Cognitive strategy
14) Baseline
15) Intervention
16) Cognitive modeling
17) Eexternal guidance
18) Self- guidance
19) Faded self- guidance
20) Self- instruction (private speech)
21) Follow- up

✲✲✲✲

## منابع


استروسکایا، ل، ف. (۱۳۷۲). *تأثیر تعلیم و تربیت در شخصیت کودک*. ترجمهٔ نازلی اصغرزاده. تهران: نشر دنیای نو.

سلحشور، ماندانا (۱۳۸۰). *پرخاشگری در کودکان و روش‌های رویارویی با آن*. تهران: نشر واژه‌آرا.

سیدی، سیده‌طاهره (۱۳۷۹). تأثیر قصه‌گویی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانهٔ پسران پایه اول ابتدایی. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.

مک نامارا، باری ای . مک نامارا، فرانسیس جی. (۱۳۷۹). *کلیدهای رویارویی با پدیدهٔ خشونت در کودکان و نوجوانان*. ترجمهٔ مسعود حاجی زاده. تهران: انتشارات صابرین.

هومن، حیدرعلی (۱۳۷۶). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران. نشر پارسا.

Kendall, Philip, C. (1993). Cognitive behavioral therapies with youth guiding theory current status/ and emerging developments . *Journal of consulting and clinical psychology.* 61, (2), 235-247.

Komazawa, O. (2000). Behavioral assessment in a case of domestic violence, Introduction to behavioral therapy. Psychology special lecture. http://www1. accsnet. ne. jp/ ratnin/lec 3. Ass case. Html.

Lochman, J. E., & Ienhart L. A. (1993). Anger coping intervention for aggression children: Conceptual models and outcome effects. Journal of Clinical Psychology Review, vol: 13. P: 785- 805.

Loeber, Rolf, Hay, Dale. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthhood. *Annual review of psychology.* 48, 372-410.

Master J. Hollan C. Steven D. Burish G. Rimm C. (1987). *Behavior therapy*. Javanovich Inc.


[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]

Shaffer. David, R. (1996). Developmental psychology children and adolescence. New York: Brooks/ cole publishing company. ITP.

Vasta, Ross; Marshall M. Haith, scott, A Miller (1992). Child psychology(the modern science) Canada: John Wiley & Sons, Inc.

Zimmerman, Deborah. Goldestein, Arnold, P. Glick Barry. Reiner scott, coultry, thomas, M. (1987). Aggression replacement training. U.S.A.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1380.1.2.3.3 ]