

تاریخ دریافت: ۹۶/۴/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۸/۷/۲۴

تأثیر آموزش فرزندپروری مثبت به والدین بر مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر دوره ابتدایی

امید عیسی نژاد*، توحید سعیدی** و الهه علیپور***

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش فرزندپروری مثبت به والدین بر تقویت حس مسئولیت-پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر دوره‌ی ابتدایی و کاهش مشکلات رفتاری آن‌ها بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی و جامعه‌آماری این پژوهش شامل تمام والدین دارای کودکان پرخاشگر دوره ابتدایی شهرستان لردگان در سال ۱۳۹۵ بود که نمونه‌ای مشتمل بر والدین ۳۰ دانش‌آموز پرخاشگر دوره‌ی ابتدایی روش نمونه‌گیری تک‌مرحله‌ای انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه انتظار جایگزین شدند. برنامه فرزندپروری مثبت ساندرس در قالب ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای به والدین گروه آزمایش آموزش داده شد. ابزار پژوهش شامل مقیاس پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار کودکان دبستانی شهیم (ORA)، چک‌لیست تجدیدنظرشده مشکلات رفتاری (RBPC) و مقیاس مسئولیت-پذیری پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) بود. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان داد که برنامه فرزندپروری مثبت تأثیر معناداری بر کاهش پرخاشگری و مشکلات

farhangmad@gmail.com

* مدیر گروه مشاوره دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)

** کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان

*** کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان

رفتاری و افزایش سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر دوره‌ی ابتدایی دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان‌داد آموزش برنامه‌ی فرزندپروری مثبت به والدین منجر به کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پرخاشگر و افزایش سطح مسئولیت‌پذیری آن‌ها می‌شود.

واژگان کلیدی: فرزند پروری مثبت، مشکلات رفتاری، مسئولیت‌پذیری، دانش‌آموز پرخاشگر.

مقدمه

تحصیل و اقتباس نقش دانش‌آموزی در سیستم آموزشی کشورهای مختلف، دربرگیرنده مقاطع سنی پیوسته و متداومی است که اولین و تاحدی تاثیرگذارترین این مقاطع تحصیلی، دوره‌ی ابتدایی^۱ (سنین ۷ تا ۱۲ سالگی) است که عملکرد مطلوب در آن، تا حد زیادی سلامت عملکردی فرد را در سایر دوره‌های تحصیلی تضمین می‌کند (حق‌پرست‌لاتی، ۱۳۹۳). موفقیت درسی و افزایش سطح یادگیری دانش‌آموزان در تمامی مقاطع تحصیلی به‌ویژه مقطع ابتدایی، متأثر از علل و عوامل مختلفی است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها سلامت رفتاری و فقدان نابهنجاری‌های عملکردی نظیر پرخاشگری در فرد می‌باشد (سونگ و شین^۲، ۲۰۱۴؛ سیتین، گزر، یلدیز و یلدیز^۳، ۲۰۱۳).

پرخاشگری^۴ به‌عنوان یکی از اختلالات رفتاری، شامل مجموعه‌ای از رفتارهای کلامی و غیرکلامی نابهنجار می‌باشد که ضمن برهم‌زدن توازن درون‌فردی شخص، زمینه مختل شدن عملکرد تحصیلی وی را در مقاطع مختلف تحصیلی، به‌ویژه دوره ابتدایی فراهم می‌کند (توماس، بیرمن و پاور^۵، ۲۰۱۱). پرخاشگری از هدف آسیب‌رساندن سرچشمه می‌گیرد. براساس تعریف عملیاتی ارائه شده، پرخاشگری تمایل به شرکت در اعمال آسیب‌زای فیزیکی و روان‌شناختی برای مهار اعمال دیگران است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۶). شکل‌گیری پرخاشگری و تداوم آن در دانش‌آموزان، تحت‌تأثیر علل و عوامل مختلفی نظیر ساختار

1. Elementary

2. Sung & Shin

3. Cetin, Gezer, Yildiz, & Yildiz

4. Aggression

5. Thomas, Bierman, & Powers

شخصیتی فرد، روابط بین فردی و درون‌خانوادگی، همسالان، محیط بیرونی به‌ویژه مدرسه و چهارچوب‌های ارتباطی حاکم بر آن قرار دارد (کلواندا^۱، ۲۰۱۴) و همچنین دانش‌آموزان پرخاشگر در مقایسه با سایر دانش‌آموزان با مشکلات درون‌فردی، بین‌فردی و محیطی بیش‌تری همراه هستند که از جمله آن‌ها می‌توان به ضعف در مسئولیت‌پذیری و فزونی مشکلات رفتاری اشاره کرد (چوپانی و کرمی، ۱۳۹۵).

مسئولیت‌پذیری^۲ به‌عنوان یکی از مفاهیم تاثیرگذار بر سلامت عملکردی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، به معنای پاسخگوبودن در قبال نیازهای خود، دیگران و انجام وظایف فردی و اجتماعی به بهترین شکل ممکن می‌باشد (سانچزهرناندز و میناردس^۳، ۲۰۱۶). فرد مسئولیت‌پذیر با در نظر گرفتن چهارچوب ساختاری وظایف فردی و اجتماعی خویش، ضمن تعهد به رعایت آن‌ها در تمامی ادوار زندگی، مسئولیت پیامدهای آن‌ها را نیز به‌طور کامل قبول می‌کند (فرانکلین^۴، ۲۰۱۳؛ داهان و سنول^۵، ۲۰۱۲). شکل‌گیری و تداوم مسئولیت‌پذیری تحت تاثیر علل و عوامل مختلفی در ابعاد درون‌فردی (ساختار شخصیتی، سبک‌های هویتی و ساختار نگرشی) بین‌فردی (خانواده و سیستم ارتباطی حاکم بر آن، روابط بین-همسالان و سایر روابط اجتماعی) و محیطی قرار دارد (اوالدسون و ملاندر^۶، ۲۰۱۷؛ اسلاولجاب، زیوکوویک، اسلادجانا، دراگیکا و زوریکا^۷، ۲۰۱۵).

مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک خصیصه چندبعدی تاثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و با فراهم‌آوردن زمینه تعهد عملکردی منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و رفع نقایص یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (نلسون و بیانکو^۸، ۲۰۱۳). کوک‌ساتر^۹ (۲۰۱۰) در پژوهش خویش نشان داد که مسئولیت‌پذیری یکی از مهم‌ترین عوامل تاثیرگذار بر

1. Cleveland

2. Responsibility

3. Sanchez _ Hernandez, & Minardes

4. Franklin

5. Dahan & Senol

6. Evaldsson & Melander

7. Slavoljub, Zivkovic, Sladjana, Dragica & Zorica

8. Nelson & Bianco

9. Cook_Sather

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد و دانش‌آموزانی که از سطح مسئولیت‌پذیری مطلوبی برخوردار هستند، نسبت به سایر دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری دارند. مطالعات و تجارب بالینی مختلفی نظیر ماستری‌فراهانی (۱۳۹۰)؛ حسینی‌فرد و تیرایی (۱۳۹۴) پایین بودن سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر را مورد تایید قرار داده‌است و گزارش کرده‌اند که این امر احتمال خلل در یادگیری درسی این گروه از دانش‌آموزان را در مقایسه با سایر دانش‌آموزان تا حد زیادی افزایش می‌دهد.

علاوه بر اختلال در سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر، گسترش طیفی از مشکلات رفتاری در این گروه اجتماعی، یکی دیگر از عواملی است که عملکرد تحصیلی این گروه را تحت تاثیر قرار داده‌است و تا حد زیادی فرایند یادگیری آن‌ها را با مشکل مواجه کرده‌است (حسینی‌فرد و تیرایی، ۱۳۹۴). مشکلات رفتاری هرگونه رفتار و فعلی است که با استانداردهای روانی-اجتماعی و هنجارهای عرفی قانونی در تضاد باشد و انجام آن با تنبیهاتی اخلاقی و یا قانونی توأم باشد (گوستاوسن، نایگا، و وو^۱، ۲۰۱۵). علل و عوامل مختلفی نظیر ساختار شخصیتی فرد، اختلالات روانی، روابط خانوادگی و چهارچوب‌های فرزندپروری در شکل‌گیری، تداوم و تشدید مشکلات رفتاری در بین دانش‌آموزان مقاطع مختلف سنی تاثیر دارد (ام‌سی کورمیک، کاپلا، اوکونور و ام‌سی کلوری^۲، ۲۰۱۳). مشکلات رفتاری جدای از تاثیرات مخربی که بر سلامت وجودی دانش‌آموزان دارد، با ایجاد خلل در چهارچوب‌های تحصیلی و قواعد ضمنی و غیرضمنی سیستم آموزشی و مدرسه، بروز مشکلات درسی در میان دانش‌آموزان را تا حد زیادی افزایش می‌دهد (عبدالرحمن و آلمالکی^۳، ۲۰۱۵). مطالعات و تجارب بالینی مختلفی نظیر آبودلی، آدیوالی و اولانیکا^۴ (۲۰۱۵) افزایش سطح مشکلات رفتاری در میان دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی به‌ویژه مقطع ابتدایی را گزارش کردند و نشان‌دادند که مشکلات رفتاری ضمن تهدید سلامت عملکردی این گروه، احتمال بروز مشکلات یادگیری را تا حد زیادی افزایش می‌دهد.

¹ . Gustavsen, Nayga, & Wu

² . McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry

³ . Abdulrahman & Almalki

⁴ . Ayodele, Adewale, & Olanika

روش‌های متنوعی جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقاطع مختلف توسط اندیشمندان و صاحب‌نظران حوزه روانشناسی تدوین و به‌کارگرفته شده است که از جمله تاثیرگذارترین آن‌ها، برنامه پیشگیرانه و درمانی فرزندپروری مثبت^۱ می‌باشد (نیتسچ، هاننون، ریکارد، هوگتون و شاری^۲، ۲۰۱۵). برنامه فرزندپروری مثبت یکی از انواع برنامه‌های آموزش مدیریت والدین می‌باشد که در قالب ۵ اصل فرزندپروری مثبت (اطمینان از محیطی امن و جذاب، خلق محیط آموزشی مثبت، کاربرد انضباط قاطعانه، وجود انتظارات واقع‌گرایانه و مراقبت از خود به‌عنوان یک والد) توسط ساندرس^۳ در سال (۱۹۹۹) مبتنی بر اصول بنیادین رویکرد شناختی-اجتماعی طراحی و جهت بهبود عملکرد تربیتی والدین تدوین و به‌کارگرفته شد (ساندرس، مارکیداد، تولی و بوور^۴، ۲۰۰۰). این برنامه آموزشی با خلق چهارچوب ارتباطی نو و ارضاکنده بین والدین و فرزندان، زمینه ایجاد محیطی امن و مطمئن را فراهم می‌کند که ارضای نیازهای روانشناختی، جسمانی و حتی اجتماعی فرزندان را تا حد زیادی تضمین می‌کند و بدین‌شکل عملکرد فرد در انجام تکالیف مختلف زندگی به‌ویژه تکالیف تحصیلی و اجتماعی را تا حد زیادی بالا می‌برد (میرزاییگی، ۲۰۱۰). مطالعات و تجارب بالینی مختلفی تاثیر این برنامه تربیتی (فرزندپروری مثبت) را در کاهش طیف وسیعی از اختلالات عملکردی نظیر افسردگی^۵، اضطراب^۶، پرخاشگری و سایر انواع مشکلات رفتاری را مورد تاکید قرار دادند و نشان‌دادند به‌کارگیری این برنامه می‌تواند عملکرد فرد را در ابعاد زندگی، به‌ویژه بعد تحصیلی بهبود ببخشد (درتزکی، داونپورت، فریو، بارلو، استیوارت‌براون، بایلیس، تیلور، ساندرکوک و هیدی^۷، ۲۰۰۹). ناظمیان و شمس (۱۳۹۵) در پژوهش خویش نشان‌دادند که این برنامه تربیتی با خلق محیطی سالم در محیط خانواده احتمال گرایش فرزندان به مشکلات رفتاری را کاهش می‌دهد که این امر می‌تواند بهبود

۱ . Pssitive parenting program.

۲ . Nitsch, Hannon, Ricjard, Houghton, & Sharry

۳ . Sanders

۴ . Sanders, Markie-Dadds, Tully, & Bor

۵ . Depression

۶ . Anxiety

۷ . Dretzke, Davenport, Frew, Barlow, Stewart-Brown, Bayliss, Taylor, Sandercock, Hyde

عملکرد تحصیلی را نیز به دنبال داشته باشد. در پژوهشی که بودنمن (۲۰۰۸) انجام داد گزارش کرد که برنامه‌ی فرزندپروری مثبت از یکسو به صورت مستقیم در کاهش مشکلات تحصیلی و خلل در فرایند یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد و از سوی دیگر به صورت غیرمستقیم و با از بین بردن عواملی که تاثیرات منفی بر یادگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند، نظیر مشکلات رفتاری، احتمال موفقیت تحصیلی فرد را افزایش می‌دهند. در زمینه نقش فرزندپروری و فرایند تربیتی بر مسئولیت‌پذیری فرزندان سیگلمن و ریدر^۱ (۲۰۱۲) تاکید کردند که برنامه فرزندپروری و اصول تربیتی والدین نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری یا عدم شکل‌گیری حس مسئولیت‌پذیری در فرزندان دارد، به گونه‌ای که برنامه‌های فرزندپروری که توأم با محبت و کنترل مقتدرانه می‌باشد بالابودن سطح مسئولیت‌پذیری فرزندان را پیش-بینی می‌کند و از سوی دیگر به کارگیری برنامه‌های فرزندپروری نامطلوب زمینه خلل در مسئولیت‌پذیری فرزندان را فراهم می‌کند.

مطالب پیشین از یکسو موید افزایش بیش‌ازحد مشکلات رفتاری و فقدان مسئولیت-پذیری در دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی به‌ویژه دانش‌آموزان دوره ابتدایی و نقش مخرب آن در مختل کردن عملکرد تحصیلی این گروه بود و از سوی دیگر تا حد زیادی ضرورت تدوین و به‌کارگیری برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی جهت کاهش تاثیرات مخرب مشکلات رفتاری و فقدان مسئولیت‌پذیری را بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرخاشگر دوره ابتدایی آشکار ساخت و لذا این پژوهش بر این است که نقش و تاثیر برنامه‌ی فرزندپروری مثبت را در کاهش مشکلات رفتاری و تقویت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر دوره‌ی ابتدایی مورد سنجش قرار دهد.

روش پژوهش

روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام والدین دارای کودکان پرخاشگر دوره ابتدایی شهرستان لردگان بود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانش‌آموز دوره ابتدایی، عدم اعتیاد والدین،

^۱ . Sigelman, & Rider

تمایل آنها به مشارکت در پژوهش و عدم انجام مداخله‌های همزمان و ملاک‌های خروج شامل سابقه سوءمصرف مواد مخدر والدین و غیبت بیش از یک جلسه از کلاس‌های برنامه آموزشی بود. از طریق نمونه‌گیری تک‌مرحله‌ای ۴ مدرسه ابتدایی انتخاب شد. براساس مقیاس پرخاشگری شهیم (فرم معلم، ۱۳۸۵) ۷۰ نفر از دانش‌آموزان ابتدایی که نمره پرخاشگری آنها بالای ۴۲ بود انتخاب شدند. پس از آگاه کردن والدین آنها به صورت تصادفی از بین ۷۰ والدین، ۳۰ والدین (پدر و مادر) انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند (هر کدام ۱۵ زوج). سپس برنامه مداخله (فرزندپروری مثبت) توسط یکی از پژوهشگران این تحقیق که صلاحیت علمی و حرفه‌ای کافی داشت در قالب ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) به والدین گروه آزمایش آموزش داده شد. نتایج با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۱۹) در قالب آزمون‌های آماری مرتبط (کوواریانس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار اندازه‌گیری

الف) پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار کودکان دبستانی (ORA): این پرسشنامه شامل ۲۱ ماده است که توسط شهیم (۱۳۸۵) برای ارزیابی پرخاشگری کودکان دبستانی تدوین شد. پرسشنامه فوق شامل سه خرده‌مقیاس پرخاشگری جسمانی (شامل ۷ ماده)، پرخاشگری رابطه‌ای (شامل ۸ ماده) و پرخاشگری واکنشی (شامل ۶ ماده) می‌باشد. شهیم (۱۳۸۵) پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۱ و پایایی خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ گزارش کرد. این پرسشنامه براساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت تنظیم و از ۱ تا چهار نمره‌گذاری می‌شود (به ندرت: ۱؛ یکبار در ماه: ۲؛ یکبار در هفته: ۳؛ اغلب روزها: ۴)، (مومنی و شلانی، ۱۳۹۵).

ب) چک‌لیست تجدیدنظرشده‌ی مشکلات رفتاری^۱ (RBPC): این چک‌لیست توسط کوای و پترسون^۲ (۱۹۸۷) برای درجه‌بندی مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان ۵ - ۱۸ سال

1. Revised Behavior Problem Checklist

2. Quay & Peterson

طراحی و تدوین شد. که ۸۹ گویه و ۶ خرده‌مقیاس اختلال سلوک (۲۲ گویه)؛ پرخاشگری اجتماعی (۱۷ گویه)؛ مشکلات توجه-ناپختگی (۱۶ گویه)؛ اضطراب- گوشه‌گیری (۱۱ گویه)؛ رفتار روانپریشی (۶ گویه) و حرکات اضافی (۵ گویه) را شامل می‌شود. برای نمره-گذاری این پرسشنامه، سه نمره صفر، یک و دو به کار برده می‌شود. دامنه مشکلات فرد از صفر تا ۱۷۸ نوسان دارد. در ایران شهیم و همکاران (۱۳۸۶) پایایی این آزمون را به روش بازآزمایی بین ۰/۴۹ تا ۰/۸۳ و پایایی درونی آن را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۴ برای شش خرده‌آزمون به دست آوردند و بیان کردند که روایی ملاکی آزمون نیز قابل قبول می‌باشد.

پ) مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا^۱ (CPI): مقیاس مسئولیت-پذیری پرسشنامه کالیفرنیا شامل ۴۲ سوال است که با هدف سنجش میزان مسئولیت‌پذیری افراد ۱۲ سال به بالا تهیه شده است (کرمی، میرجعفری و بختیارپور، ۱۳۹۳). آزمودنی‌ها به صورت موافق و مخالف به سوال‌هایی نظیر آیا به کار خود، حتی اگر برایتان مشکل باشد، ادامه می‌دهید؟ آیا معمولاً کاری را که شروع کرده‌اید، تمام می‌کنید؟ پاسخ می‌دهند. کرمی و همکاران (۱۳۹۳) گزارش کرد که پایایی مقیاس فوق با استفاده از روش بازآزمایی و همسانی درونی بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۱ در نوسان است. کرمی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خویش پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روش تصنیف به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۶ گزارش کردند.

برنامه مداخله

پروتکل آموزشی مورد استفاده در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از پروتکل برنامه فرزندپروری مثبت ساندرس (۱۹۹۳)؛ به نقل از علی‌اکبری‌دهکردی و همکاران، (۱۳۹۳) سازماندهی شده است.

^۱. California Psychological Inventory

جدول ۱. برنامه‌ی مداخله‌ای به تفکیک جلسات (ساندرس، ۱۹۹۳)

جلسه	عنوان
اول	آشنا کردن رهبر و اعضای گروه با یکدیگر، تبیین قوانین اساسی گروه (رضایت آگاهانه و رازداری)، توضیحی جامع درباره مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری و تفهیم آن در قالب بحث گروهی، تبیین اجمالی برنامه فرزندپروری مثبت و هدف استفاده از آن، اشاره به برخی از علل مشکلات رفتاری و عدم مسئولیت‌پذیری کودکان، آموزش چگونگی ثبت رفتار کودکان در قالب جداول و تشویق والدین به انجام آن.
دوم	بررسی کلی تکالیف جلسه اول و ارائه بازخورد، آموزش روش‌هایی برای افزایش رفتار مثبت نظیر تحسین توصیفی و آموزش نحوه به‌کارگیری آن‌ها در برخورد با کودکان.
سوم	بررسی تکالیف و دادن بازخورد، آگاه‌کردن اعضا از انواع تقویت‌کننده‌ها نظیر تحسین کلامی و آموزش نحوه استفاده از آن‌ها در قالب ایفای نقش و مشارکت گروهی.
چهارم	بررسی تکالیف و دادن بازخورد، آموزش استراتژی‌هایی نظیر آموزش انقادی، روش پرسش سوال به والدین برای شکل‌دهی به رفتارهای مطلوب و جدید در کودکان.
پنجم	بررسی تکالیف جلسه قبل و دادن بازخورد، آگاه‌کردن والدین از تنبیه و پیامدهای مخرب آن، آموزش بهره‌گیری از روش‌هایی نظیر قانون گذاشتن، بحث مستقیم، و نادیده‌گرفتن برای مقابله با بدرفتاری‌های کودکان.
ششم	بررسی تکالیف و دادن بازخورد، آموزش روش‌هایی جایگزین برای تنبیه (نظیر پیامد منطقی، محروم‌سازی و زمان ساکت) در برخورد با کودکان به والدین.
هفتم	بررسی تکالیف و دادن بازخورد، آموزش برنامه‌های کاربردی شامل برنامه تصحیح رفتار، چارت رفتاری با هدف مدیریت رفتارهای نامطلوب کودک و برنامه روزانه پیروی.
هشتم	آموزش شناسایی بدرفتاری‌های کودک و موقعیت‌های پرخطر و توانمندسازی اعضا برای انتخاب و به‌کارگیری راه‌حل‌هایی برای مقابله با آن.

پس از پایان مداخله، مقیاس پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار کودکان دبستانی (ORA)، مقیاس مشکلات رفتاری (RBPC) و مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) مجدداً روی دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید. همه‌ی داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۱۹) و با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آزمون آماری کوواریانس تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها:

با توجه به جدول (۲) میانگین نمره کل پرخاشگری و خرده مقیاس‌های پرخاشگری جسمانی، پرخاشگری رابطه‌ای و پرخاشگری واکنشی و همچنین نمره کل مشکلات رفتاری گروه آزمایش، پس از مداخلات در مرحله پس‌آزمون کاهش معناداری داشته است، در حالی که در گروه گواه کاهش معناداری مشاهده نمی‌شود. همچنین مسئولیت‌پذیری نیز پس از مداخلات در مرحله پس‌آزمون افزایش معناداری نشان می‌دهد.

جدول ۲. داده‌های توصیفی نمرات گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون تعدیل شده		کلموگراف-اسمیرنف		تعامل متغیر مستقل و کواریته (پیش‌آزمون) با متغیر وابسته (پس‌آزمون)
		M	SD	M	SD	K-S	sig	
نمره کل پرخاشگری	آزمایش	۴۴/۴۰	۱/۹۹	۳۸/۸۶	۰/۱۵	۰/۱۵	۰/۰۵۲	آماره آزمون
	گواه	۴۴/۴۶	۲/۹۴	۴۴/۵۴	۰/۱۵			
پرخاشگری جسمانی	آزمایش	۱۶/۵۳	۱/۴۵	۱۳/۳۳	۱/۵۸	۰/۱۶	۰/۰۷۱	آماره آزمون
	گواه	۱۶/۴۰	۱/۵۴	۱۶/۲۷	۱/۵۸			
پرخاشگری رابطه‌ای	آزمایش	۱۸/۰۶	۰/۹۶	۱۴/۶۰	۰/۶۳	۰/۱۹	۰/۰۶۳	آماره آزمون
	گواه	۱۷/۸۰	۱/۶۱	۱۷/۶۶	۱/۸۳			
پرخاشگری واکنشی	آزمایش	۱۷/۴۶	۱/۲۴	۱۴/۴۶	۱/۱۲	۰/۲۲	۰/۲۰	آماره آزمون
	گواه	۱۷/۸۰	۱/۰۱	۱۷/۷۲	۰/۹۹			
مشکلات رفتاری	آزمایش	۱۲۲/۹۳	۲/۱۲	۱۱۲/۰۰	۱/۳۶	۰/۱۱	۰/۰۵۳	آماره آزمون
	گواه	۱۲۲/۲۰	۳/۴۰	۱۲۲/۰۶	۳/۳۶			
مسئولیت‌پذیری	آزمایش	۳۶/۴۰	۱/۴۰	۴۱/۲۰	۱/۲۰	۰/۱۵	۰/۰۶۱	آماره آزمون
	گواه	۳۷/۳۳	۱/۷۵	۲۷/۴۳	۱/۷۸			

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون تعدیل شده (بعد از مداخله) میانگین نمره کل خشم و ابعاد آن از پیش‌آزمون کمتر است یعنی بعد از آموزش میانگین خشم و ابعاد آن در گروه آزمایش به طور شهودی کاهش یافته است. همچنین مشاهده می‌شود در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون (بعد از مداخله) میانگین مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری از پیش‌آزمون کمتر است. پیش از اجرای تحلیل

کواریانس باید شرط عدم تعامل میان متغیر مستقل (گروه) و کواریته (پیش آزمون) با متغیر وابسته (پس آزمون) بررسی شود. همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود برای تمام متغیرهای پژوهش مقدار آماره آزمون تعامل میان گروه و پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنی دار نیست ($p > 0/01$) و شرط توازی شیب‌های رگرسیون برای تحلیل کواریانس برقرار است. با توجه به طرح پژوهشی برای تحلیل داده‌ها و به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. در این نوع تحلیل باید شرط‌های زیر رعایت گردد تا بتوان به نتایج منتج شده اطمینان کرد. از این رو، برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج حاصل از آن نشان داد داده‌ها نرمال بودند ($p > 0/05$). جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته پژوهش از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاکی از برقراری این مفروضه بود ($p > 0/05$). علاوه بر این، با توجه به مقدار سطح معنی‌داری مشاهده شده ($p > 0/05$) همگنی شیب رگرسیون در متغیرهای پژوهش رعایت شده بود. همچنین آزمون ام.باکس همگنی ماتریس‌های واریانس و کواریانس نیز مورد تأیید قرار گرفت ($p > 0/05$); نتایج آزمون‌های لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای مستقل معنادار است $\{P < 0.01 = 0.001$ و $F(23=6) = 143.10$. آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل کواریانس چند متغیره را مجاز شمرد. به عبارتی دیگر بین گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معنی‌دار وجود دارد که نتایج این آزمون در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس آموزش فرزندپروری مثبت به والدین بر مشکلات رفتاری و مسئولیت پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	مجذورات انا
نمره کل پرخاشگری	گروه	۱۰۹/۰۶	۱	۱۰۹/۰۶	۱۸/۳۱	۰/۰۰۰	۰/۳۹
	خطا	۱۶۶/۷۱	۲۸	۵/۹۵	-	-	-
پرخاشگری جسمانی	گروه	۶۴/۸۲	۱	۶۴/۸۲	۲۵/۷۳	۰/۰۰۰	۰/۴۷
	خطا	۷۰/۵۴	۲۸	۲/۵۱	-	-	-
پرخاشگری رابطه‌ای	گروه	۷۰/۵۳	۱	۷۰/۵۳	۳۷/۳۱	۰/۰۰۰	۰/۵۷
	خطا	۵۲/۹۳	۲۸	۱/۸۹	-	-	-
پرخاشگری واکنشی	گروه	۷۹/۷۰	۱	۷۹/۷۰	۷۰/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۷۱
	خطا	۳۱/۶۶	۲۸	۱/۱۳	-	-	-
مشکلات رفتاری	گروه	۷۶۰/۰۳	۱	۷۶۰/۰۳	۱۱۵/۰۷	۰/۰۰۰	۰/۸۰
	خطا	۱۸۴/۹۳	۲۸	۶/۶۰	-	-	-
مسئولیت‌پذیری	گروه	۱۰۶/۴۰	۱	۱۰۶/۴۰	۴۵/۹۵	۰/۰۰۰	۰/۶۲
	خطا	۶۴/۸۳	۲۸	۲/۳۱	-	-	-

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می‌گردد چون در متغیر پرخاشگری و ابعاد پرخاشگری و همچنین مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری مقدار آماره آزمون اثرمتغیرمستقل در مرحله پس آزمون معنادار شده ($p < 0/05$) است. بنابراین بین پرخاشگری و ابعاد آن و همچنین مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و آموزش فرزندپروری مثبت به والدین بر مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر در مرحله پس آزمون تاثیر معناداری داشته است. میزان این تاثیر برای نمره کل پرخاشگری ۳۹، خرده مقیاس پرخاشگری جسمانی ۴۷، خرده مقیاس پرخاشگری رابطه‌ای ۵۷، خرده مقیاس پرخاشگری واکنشی ۷۰ و نمره کل مشکلات رفتاری ۸۰ و مسئولیت‌پذیری ۶۲ درصد می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش فرزندپروری مثبت به والدین بر مشکلات رفتاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر دوره ابتدایی انجام شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که آموزش برنامه فرزندپروری مثبت به والدین تاثیر معناداری در کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پرخاشگر و افزایش سطح مسئولیت‌پذیری آن‌ها دارد.

فرزندپروری یکی از اصلی‌ترین عناصر تاثیرگذار بر عملکرد فرد در ابعاد مختلف زندگی است و هرگونه خلل در آن زمینه بروز گستره‌ای از مشکلات رفتاری را در فرزندان فراهم می‌کند، لذا به‌کارگیری برنامه‌های فرزندپروری مثبت و مطلوب به‌گونه‌ای که ضمن ایجاد ارتباطی مناسب بین والدین و کودکان، ارضای نیازهای آن‌ها را نیز مدنظر قرار بدهد، می‌تواند تا حد زیادی از شکل‌گیری مشکلات رفتاری در فرزندان جلوگیری بکند (دریتزکی و همکاران، ۲۰۰۹). شفیع‌پور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خویش گزارش کردند که سبک‌های فرزندپروری نقش قدرت‌مندی در پیش‌بینی مشکلات رفتاری در فرزندان دارد و والدینی که در خلال فرایند تربیتی خویش از سبک‌های فرزندپروری مطلوب و توأم با اقتدار بهره می‌گیرند تا حد زیادی احتمال گرایش فرزندان خویش به مشکلات رفتاری را کاهش می‌دهند. سایر پژوهش‌هایی که تاثیر معنادار برنامه فرزندپروری مثبت را در کاهش مشکلات رفتاری فرزندان گزارش کردند می‌توان به پژوهش‌های ناظمیان و شمس (۱۳۹۵) و بودنمن (۲۰۰۸) اشاره کرد.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که فرزندان اولین و اساسی‌ترین سال‌های زندگی خویش را در خانواده و در ارتباط با والدین سپری می‌کنند، ارتباطی که به‌مرور ساختار شخصیتی فرد را شکل می‌بخشد، لذا در صورتی که این قالب ارتباطی چهارچوب مشخص و مطلوبی نداشته باشد و متناسب با ساختار وجودی فرزندان و در جهت ارضای مطلوب نیازهای آنان سازماندهی نشده باشد، نمی‌توان انتظار داشت که فرزندان عملکرد بهنجار و مطلوبی در سطح جامعه داشته باشد، در واقع فرزندان در جریان ارتباط با والدین به شکل‌دهی رفتارها، نگرش‌ها و افکار خویش می‌پردازند و از طریق فرایندهای یادگیری نظیر تقویت و تنبیه و الگوگیری تحقق این الگوهای عملکردی را ممکن می‌سازند، لذا در صورتی که فرایند

فرزندپروری و سیستم ارتباطی والد- فرزند با اصول مطلوبی نظیر ساختار اقتدارگرایانه، امتناع از کنترل افراطی و بهره‌گیری مطلوب از سیستم تقویت و تنبیه همراه نباشد، احتمال شکل‌گیری و تداوم مشکلات رفتاری و عملکردی در فرزندان افزایش پیدا می‌کند.

یافته‌های پژوهش در رابطه با تاثیر برنامه فرزندپروری مثبت بر مسئولیت‌پذیری دانش-آموزان پرخاشگر نشان‌داد که برنامه فرزندپروری تاثیر معناداری در افزایش سطح مسئولیت-پذیری این گروه از دانش‌آموزان دارد. شیخ‌الاسلامی و برزو (۱۳۹۴) در پژوهش خویش نشان دادند که برنامه فرزندپروری والدین و سبک تربیتی که در برخورد با فرزندان خویش به کار می‌گیرند، نقش معناداری بر مسئولیت‌پذیری آن‌ها دارد. در واقع والدینی که از سبک-های فرزندپروری مقتدرانه و توأم با محبت در برخورد با فرزندان استفاده می‌کنند نسبت به والدینی که برنامه‌های فرزندپروریشان توأم با اصول تربیتی غلط نظیر کنترل بیش از حد و تنبیه مکرر می‌باشد، فرزندان از سطح مسئولیت‌پذیری مطلوب‌تری برخوردار هستند. سیگل‌من و رایدر (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خویش نشان‌دادند که فرایند فرزندپروری نقش تعیین‌کننده‌ای بر حس مسئولیت‌پذیری فرزندان دارد و به‌کارگیری برنامه‌های فرزندپروری مطلوب که ارضای نیازهای وجودی فرزندان را مدنظر قرار می‌دهد زمینه شکل‌گیری اعتماد-به‌نفس، خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری را در فرزندان فراهم می‌کند و از سوی دیگر خلل در فرایند فرزندپروری و بی‌توجهی نسبت به نیازهای وجودی فرزندان نظیر محبت و صمیمیت، مانع شکل‌گیری خودکفایتی و مسئولیت‌پذیری در کودکان می‌شود.

در تبیین این نتیجه نیز می‌توان گفت زمانی که فرایند فرزندپروری براساس اصول مطلوبی سازماندهی شده باشد، اصولی که طی آن والدین نظارت مطلوب و کنترلی دقیق و نظام‌مند بر فرزندان خویش دارند و به‌صورت اقتدارگرایانه پیروی از اصول، قواعد و ساختارهای مشخصی را از آن‌ها انتظار داشته‌باشند، منجر می‌شود فرزندان پی ببرند برای داشتن رابطه‌ای مطلوب با والدین و عملکردی موفق در سطح خانواده و جامعه می‌بایست مسئولیت‌هایی را که والدین از آن‌ها انتظار دارند، بپذیرند و بدین‌شکل به‌مرور پایه حس مسئولیت‌پذیری و اعتماد به‌نفس را در خویشتن شکل ببخشند، برعکس فرایند فرزندپروری که فرزندان را به‌صورت افراطی آزاد می‌گذارد و قواعد و قوانین خاصی را برای پیروی

فرزندان از آنها تعیین نمی‌کند، فرزندانشان سهل‌انگار بار می‌آیند و ضرورتی برای پذیرش قواعد و اصول خاص و رعایت آنها یا به عبارت دیگر مسئولیت‌پذیری و مسئولیت‌پذیر شدن نمی‌بینند و بدین شکل از پذیرش هرگونه مسئولیتی در قبال خویشتن و دیگران امتناع می‌کنند.

به‌طورکلی یافته‌های حاصل از پژوهش نشان‌داد که آموزش برنامه فرزندپروری مثبت به والدین تاثیر معناداری در کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پرخاشگر دوره ابتدایی و افزایش سطح مسئولیت‌پذیری آنها دارد. این یافته‌ها از یکسو فزونی مشکلات رفتاری و ضعف مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرخاشگر را که تاثیری مخرب بر عملکرد تحصیلی آنها دارد آشکار ساخت و از سویی دیگر با شناسایی و تایید تاثیر معنادار برنامه فرزندپروری مثبت بر کاهش شدت مشکلات رفتاری و بهبود سطح مسئولیت‌پذیری در این گروه از دانش‌آموزان، تا حد زیادی زمینه را برای توجه بیشتر به فرایند فرزندپروری و نقش والدین در پرورش فرزندان موفق و همچنین تدوین و توسعه برنامه‌های تربیتی و فرزندپروری فراهم کرد. محدود کردن اعضای نمونه به دانش‌آموزان پرخاشگر دوره ابتدایی از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود و لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی موضوع مورد نظر در سایر گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی و همچنین در دانش‌آموزان عادی یا غیرپرخاشگر نیز مورد بررسی قرار بگیرد.

تشکر و قدردانی

در پایان از اداره آموزش و پرورش شهر لردگان، کارکنان مدرسه، دانش‌آموزان و تمامی افرادی که به‌نحوی در انجام این پژوهش ما را یاری کردند تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

۱. چوپانی، موسی؛ کرمی، مرتضی. (۱۳۹۵). شیوع‌شناسی آسیب‌های روانی و اجتماعی مبتنی بر چرخه زندگی خانوادگی. طرح دانشگاه جامع امام حسین، تهران.
۲. حسین‌خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش توانایی خود‌نظم‌بخشی بر کاهش رفتارهای پرخطرگراانه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، (۲۷): ۷-۳۱-۵۲.
۳. حسینی‌فرد، علی؛ تبرایی، فاطمه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش گروهی شناختی- رفتاری بر مسئولیت‌پذیری، کفایت اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دبیرستان‌های بهشهر. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی، ترکیه - استانبول، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ایلیا.
۴. حق‌پرست‌لاتی، طیبه. (۱۳۹۳). تأثیر دوره آموزش پژوهش در عمل در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، (۱): ۵-۲۰۱-۲۲۰.
۵. شفیع‌پور، سیده‌زهرا؛ شیخی، علی؛ میرزایی، مهشید؛ کاظم‌نژادلیلی، احسان. (۱۳۹۴). سبک‌های فرزندپروری و ارتباط آن با مشکلات رفتاری کودکان. مجله پرستاری و مامایی جامع-نگر، (۷۶): ۲۵-۴۹-۵۶.
۶. شهیم، سیما. (۱۳۸۵). پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار در کودکان دبستانی. مجله پژوهش‌های روانشناختی، (۱): ۵-۲۷-۴۴.
۷. شهیم، سیما؛ یوسفی، فریده و قنبری مزیدی، محبوبه. (۱۳۸۶). ویژگی روانسنجی چک‌لیست تجدید نظر شده مشکلات رفتاری کوای و پترسون. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، (۴): ۱۳-۳۵۰-۳۵۸.
۸. شیخ‌السلامی، راضیه و برزو، شیوا. (۱۳۹۴). فرزند پروری و مسئولیت‌پذیری در نوجوانان: نقش واسطه‌گری سبک‌های پردازش هویت. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، (۱۹): ۶-۹۷-۱۱۹.

۹. علی اکبردهکردی، مهناز؛ کاکوجویباری، علی اصغر؛ محتشمی، طیبه؛ یکدله پور، نرگس. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه فرزندپروری مثبت بر تنیدگی والدینی در مادران کودکان با آسیب شنوایی. فصلنامه شنوایی شناسی، (۲۳): ۶: ۷۳_۶۶.
۱۰. کرمی، جلال؛ میرجعفری، احمد؛ بختیارپور، سعید. (۱۳۹۳). اثربخشی مشاوره گروهی شناختی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی شهرستان گتوند. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، (۳): ۱۵: ۱۰۱_۱۰۷.
۱۱. ماستری فراهانی، یاسر. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری بر پایه واقعیت درمانی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر راهنمایی شهر ساوه در سال تحصیلی ۸۹_۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۱۲. مومنی، خدامراد؛ شلانی، بیتا. (۱۳۹۵). اثربخشی ترسیم گری گروهی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان فزون کنش _ پرخاشگر. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، (۴۹): ۱۳: ۷۱_۷۷.
۱۳. ناظمیان، عباس؛ شمس، زهرا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش گروهی والدین مبتنی بر فرزندپروری مثبت با توجه به فرهنگ ایرانی بر پیشرفت تحصیلی و ارتباط مادر و کودک. مجله دانشکده پزشکی مشهد، (۲): ۵۹: ۱۲۴_۱۳۱.

14. Ayodele, C. S., Adewale, O. O., & Olanika, A. (2015). Behavioral disorder among secondary school student in ado local government area of elite state. *European Journal of Psychological Research*, 2(2): 60_60.

15. Abdulrahman, A. A., Almalki, N. S. (2015). Characteristics of Students with Emotional/Behavioral Disorders: Perspectives of General Education Teachers in Saudi Arabia. *Psychology Journal*, 6(5): 525-532.

1.

16. Bodenmann G. (2008). The efficacy of the triple p-positive parenting program in improving parenting and child behavior: a comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research & Therapy*, 46(1): 411_427.

17. Cook_Sather, A. (2010). *Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability*. *Curriculum Inquiry*, 40(4):555-575

- 18.Cetin, M. C., Gezer, E., Yildiz, O., & Yildiz, M. (2013). *Investigation of the relationship between aggression levels and basic psychological needs school of physical education and sports students. International Journal of Human Sciences, 10(1): 1739_1753.*
- 19.Cleveland, E. S. (2014). *Digit ratio, emotional intelligence and parenting styles predict female Aggression. Personality and Individual Differences, 58: 9-14.*
- 20.Dahan, G. S., & Senol, I. (2012). *Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case. American International Journal of Contemporary Research, 2(3): 95_103.*
- 21.Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., Taylor, R., Sandercock, J., & Hyde, C. (2009). *The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: a systematic review of randomized controlled trials. Child Adolesc Psychiatry Mental Health, 3(7):1-10*
- 21.Evaldsson, Ac., & Melander, H. (2017). *Managing disruptive student conduct: Negative emotions and accountability in reproach-response sequences. Linguistics and Education Journal, 37(3): 73_86.*
- 22.Franklin, D. S. (2013). *Out _ of class learning and accountability in higher education. Procedia _ Social and Behavioral Sciences, 90(1): 107_113.*
- 23.Gustavsen, G. W., Nayga, R. M., & Wu, X. (2015). *Effects of Parental Divorce on Teenage Children's Risk Behaviors: Incidence and Persistence. Journal of Family and Economic Issues, 10, 121-130.*
- 24.Mirzabeigi, H. A. (2010). *The effect of cultural capital and family traditions of education in families and practices on children's academic success. Ph.D. Thesis, Tajikistan: Academy of Pedagogical Sciences of Tajikistan.*
- 25.McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2013). *Parent Involvement, Emotional Support, and Behavior Problems: An Ecological Approach. The Elementary School Journal, 114(2): 277-300.*

26. Nelson, D., & Bianco, C. (2013), *Increasing Student Responsibility and Active Learning in An Undergraduate Capstone Finance Course*. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 6(2), 267-278.
27. Nitsch, E., Hannon, G., Ricjard, E., Houghton, Sh., & Sharry, J. (2015). *Positive parenting: a randomized controlled trial evaluation of the Parents plus Adolescent Programme in schools*. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 9(43): 2_12.
28. Quay, H. C., & Peterson, D. R. (1987). *Manual for the & Revised Behavior Problem Checklist*. Miami & Peterson.
29. Sanders. M. R. (1993). *Every parent: A positive approach to childrens behavior*. Sydney: Addison- Wesley pub.
30. Sanders, M. R. (1999). *Triple P-Positive Parenting Program: towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children*. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2(2):71-90.
31. Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). *The triple P-positive parenting program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems*. *Journal Consulting & Clinical Psychology*, 68(4):624-40.
32. Sung, H. S., & Shin, H. S. (2014). *A Predictive Model of Behavioral Problems in Elementary School Children*. *Child Health Nursing Research*, 20(1): 1_10.
32. Sanchez _ Hernandez, M. I., & Minardes, E. W. (2016). *University social responsibility: a student base analysis in Brazil*. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2): 151_169.
33. Slavoljub, J., Zivkovic, L., Sladjana, A., Dragica, G., Zorica, P. S. (2015). *To the environmental responsibility among students through developing their environmental values*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171(1): 317_322.
34. Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2012). *Human development across the life span*. 7th edition, Wadsworth, Cengage Learning.
35. Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2011). *The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on*

Aggressive-Disruptive Behavior. Child Development Journal, 82(3): 751–757.