

مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین

رقیه مهربان^۱، سید داود حسینی نسب^{۲*}، مرضیه علیوندی وفا^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. رایانامه: d.hosseininasab@iaut.ac.ir

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۰

چکیده:

هدف از این تحقیق، مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز بود. طرح تحقیق از نوع شبه آزمایشی با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری را تمامی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز تشکیل می‌داد و از میان آنها ۷۵ نفر به روش هدفمند به‌عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها عبارت بودند از: پرسشنامه پرخاشگری باس و پری. بسته آموزش تنظیم هیجان در یک گروه آزمایشی و بسته آموزش ذهن آگاهی در گروه آزمایشی دیگر اجرا شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. فرضیه‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کواریانس یک‌راهه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از آن بود که روش آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با آموزش ذهن آگاهی در کاهش پرخاشگری اثربخشی بیشتری داشت و در گروه کنترل تغییر چندانی مشاهده نشد. نتایج نشان داد استفاده از روش‌های آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین مؤثر است.

واژگان کلیدی: آموزش تنظیم هیجان، آموزش ذهن آگاهی، پرخاشگری.

استناد به این مقاله:

مهربان، رقیه؛ حسینی نسب، سید داود؛ علیوندی وفا، مرضیه. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱۸-۱۰۹ (۱): ۲۰. doi: 10.22051/JONTOE.2023.41588.3649

مقدمه

عملکرد تحصیلی به معنای توانایی برنامه ریزی، خودکارآمدی، انگیزش، کاهش اضطراب، استفاده از اهداف سودمند و انجام فعالیت‌های مربوط به مطالعه می‌باشد (سرنات و مولدووان، ۲۰۱۸، ص. ۸۳۴) و می‌توان آن را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بازده‌های نظام آموزشی محسوب کرد (عزیزپور و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱). ارتقای عملکرد تحصیلی نیز دانش‌آموزان مسئله پیچیده‌ای است که تعامل عوامل انگیزشی و شناختی-اجتماعی و یادگیری را دربرمی‌گیرد (خیری‌پور و نیکنام، ۱۴۰۱، ص. ۲۱۶).

مروری بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی مناسب، مورد پذیرش همسالان، والدین و معلمان قرار می‌گیرند و از عزت نفس و احساس کفایت بیشتری برخوردار هستند؛ در مقابل، دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند، احساس بی‌کفایتی و حقارت می‌کنند و از ادامه تحصیل بازمی‌مانند (منصوری و فرهادی، ۱۳۹۸، ص. ۹۸). مطالعات قبلی نشان دادند رفتارهای نوجوان تا حد زیادی با هیجان‌ها تعیین می‌شوند (لورکا و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۵۶۱؛ دامس و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۸۰). پرخاشگری گسترده‌ترین موضوع بررسی شده در بین تمامی مشکلات رفتار کودکان و نوجوانان است (چانگ، ۲۰۱۹، ص. ۱۱۵). پرخاشگری مفهوم بسیار پیچیده‌ای است که از یک سو تحت تأثیر عوامل موقعیتی و روان‌شناختی و از سوی دیگر تحت تأثیر عوامل ژنتیکی قرار دارد (استریت و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۳). نگرانی زیادی برای وقوع همزمان مشکلات رفتاری، هیجانی و شناختی وجود دارد (فایت و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۷۶).

معمولاً اثر روش‌های آموزشی و درمانی مختلف بر پرخاشگری افراد مورد توجه قرار می‌گیرد، از زمره این روش‌ها می‌توان به آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی اشاره نمود. کنترل هیجان شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان در آنها پدید می‌آید و چگونه باید آن را ابراز نمایند (میلگرام، ۲۰۱۹، ص. ۸۰). مفهوم تنظیم هیجان از طریق شناخت به‌طور جدایی‌ناپذیری با زندگی انسان آمیخته است و او را یاری می‌کند تا مثلاً زمانی که با حوادث فشارزا یا تهدیدکننده روبه‌رو شد، هیجان‌ها یا احساساتش را مدیریت یا تنظیم کند و روی آنها تسلط داشته باشد و در هیجان‌اتش غرق نشود (کرایچ و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵۹). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به عنوان یک توانایی رفتاری و شناختی می‌تواند با هماهنگ کردن فریندهای ذهنی، زیستی، و انگیزشی موجب تثبیت ارتباط فرد با محیط شده و او را به پیامدهای کارآمد و مناسب در برخورد با موقعیت‌ها تجهیز کند و در نتیجه حس کارآمدی فرد را بهبود بخشد (گراس، ۲۰۰۲، ص. ۲۹۰).

تکنیک‌های ذهن آگاهی در راهبردهای پایبندی، تعهد و تغییر، به افراد برای دستیابی به زندگی پر نشاط، هدفمند و با معنا کمک می‌کند؛ هدف این درمان، تغییر شکل یا فراوانی افکار و احساسات آزارنده نیست؛ بلکه هدف اصلی آن تقویت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است. توانایی تماس با لحظه لحظه‌های زندگی و تغییر و تثبیت رفتار است (هوشی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۵۰). ذهن آگاهی، گونه‌ای از آگاهی است که وقتی بر تجربه‌ای به طریقی خاص، هدفمند، در لحظه حال و به‌دور از قضاوت توجه می‌کنیم، پدیدار می‌شود (کابات زین، ۲۰۰۹، ص. ۲۱). ذهن آگاهی، نوعی مدیتیشن است که در بسیاری از حوزه‌های مراقبت از سلامت جهان غرب طی چند دهه گذشته اصطلاح رایجی شده است (بروتو و گلدمایر، ۲۰۱۵).

برخی متخصصان به کاربرد فنون ذهن آگاهی و کاربرد آنها در مشکلات و اختلالات کودکان و نوجوانان علاقه‌مند شده‌اند (زارع و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۲۲۰) و اثربخشی این روش مداخله‌ای را در بین نوجوانان دبیرستانی نشان دادند (حسینی و منشی، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۵؛ کی و یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۲۷۶). پژوهش‌لو و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۵۷) نشان داد ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است.

پژوهش رحمتی و غفاری (۱۳۹۴) نشان داد ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار هستند. (ص ۶۳) پارمنتیر و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۵۰۶)؛ فلسفی و دشت بزرگی (۱۳۹۸، ص. ۵۳)؛ یو (۲۰۱۷، ص. ۵) و پرستلوپریزا و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۲۹۳) در تحقیق



خود تأثیر ذهن‌آگاهی را بر پرخاشگری تأیید کردند. لهاک و اسدی (۱۳۹۹، ص. ۱۸)؛ سلیمی و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۱۵۹) و کیم و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۵۶۰) و نیز رستمی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۱۱۴) در تحقیق خود نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی موجب کاهش پرخاشگری و خشم در بین جوانان می‌شود. مرادی و همکاران (۱۳۹۹، ص. ۲۰۱) در تحقیق خود نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس یک روش مؤثر در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان است.

گراوند و منشتی (۱۳۹۹، ص. ۱۰۷) و رحمانی و دهقان (۱۳۹۵، ص. ۶۳) نیز اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری نوجوانان را تأیید کردند. تحقیق صادقی، غفاری، سبحانی و رفیعی‌پور (۱۳۹۸، ص. ۴۵) تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان دانش‌آموزان باعث کاهش مشکلات اجتماعی و آموزشی این دانش‌آموزان می‌شود. همین‌طور، پیشتر، کم و بیش، اثربخشی مداخله آموزش تنظیم هیجان در بین دانش‌آموزان دختر بررسی شده است (پاکیزه و نظری، ۱۳۹۴، ص. ۱۶۰)؛ ولی تا جایی که مرور ادبیات نشان می‌دهد، تاکنون پژوهشی به بررسی مقایسه‌ای دو روش مداخله‌ای آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی در بین دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین نپرداخته است.

با توجه به یافته‌های پژوهشگرانی همچون مونترو-مارین و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۱۲۵۶) عزیزپور (۱۳۹۶، ص. ۱)؛ بلک و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۱۵۱) در مورد اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در بین دانش‌آموزان نوجوان، همین‌طور تحقیق کرفت و همکاران (ص. ۱) و زوزاما و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۶۶۱۴) در مورد اثربخشی تنظیم هیجان بر نوجوانان و بر متغیرهایی همچون کاهش استرس و تنظیم هیجان در آنها که می‌تواند به ارتقای سطح عملکرد تحصیلی فراگیران در مدرسه بینجامد، می‌توان پیش‌بینی کرد که تقویت میزان تنظیم هیجان و نیز آموزش ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان بتواند گامی در جهت کمک به افراد با عملکرد تحصیلی پایین نیز باشد؛ لذا این تحقیق نیز به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا بین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد پایین در دوره اول دبیرستان شهر تبریز تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق از نوع شبه آزمایشی با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز تشکیل می‌داد و از میان آنها ۷۵ نفر به روش هدفمند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. جامعه پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین شاغل به تحصیل در دوره اول متوسطه شهر تبریز در نیمه اول سال ۱۴۰۰ تشکیل می‌داد. نمونه‌گیری از بین افراد دارای معدل پایین در ترم قبل (خرداد ۱۴۰۰) به روش هدفمند صورت گرفت. به این ترتیب که مطابق لیست معدل دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز، ناحیه ۱ دارای کمترین عملکرد تحصیلی در دوره اول دبیرستان دخترانه می‌باشد. این ناحیه در مجموع ۵۴ مدرسه (۲۰ مدرسه دولتی و ۳۴ مدرسه غیردولتی) و ۸۳۹۵ دانش‌آموز مشغول به تحصیل در دوره اول دبیرستان دخترانه (۶۰۷۰ نفر در مدارس دولتی و ۲۳۲۵ نفر در مدارس غیردولتی) دارد. از میان این مدارس، ۱۹ مدرسه دارای پایین‌ترین عملکرد تحصیلی هستند. سه مدرسه در این ناحیه با کمترین عملکرد تحصیلی انتخاب شد (با میانگین کل: ۱۵/۵، ۱۵، و ۱۵/۰۶) سپس، از بین سه مدرسه ۷۵ دانش‌آموز دارای کمترین معدل انتخاب و دانش‌آموزان پایه هفتم این سه مدرسه، به‌طور تصادفی به‌عنوان دو گروه آزمایشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی و یک گروه کنترل (۲۵ نفر در هر گروه) جایگزین شدند و تحقیق بر روی آنها اجرا شد.

پرسشنامه پرخاشگری¹ (AGQ): این پرسشنامه که در سال ۱۹۹۲ توسط باس و پری ساخته شد، مشتمل بر ۲۹ ماده است که چهارده ماده آن مربوط به عامل خشم^۲، هشت ماده آن مربوط به عامل تهاجم^۳ و هشت ماده دیگر نیز عامل کینه‌توزی^۴ را می‌سنجد. این پرسشنامه جزء ابزارهای کاغذ-مدادی^۵ شناخته می‌شود و به منظور بررسی میزان پرخاشگری افراد ساختارسازی شده است که در موقعیت‌های بالینی و تحقیقاتی نیز کاربرد دارد. در این پرسشنامه آزمودنی‌ها به یکی از پنج گزینه هیچ‌موقع، به‌ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه، پاسخ می‌دهند. نمره کلی این پرسشنامه از ۲۹ تا ۱۴۵ و با جمع نمرات سؤال‌ها به‌دست می‌آید. افرادی که نمره آنها در این مقیاس از میانگین کمتر است، پرخاشگری پایین خواهند داشت. ضرایب بازآزمایی به‌دست‌آمده بین نمره‌های آزمون‌ها در دو نوبت (آزمون، آزمون مجدد) ۰/۷۹ بوده است و ضرایب آلفای کرونباخ (همسانی درونی) برابر با ۰/۸۷۴، بوده است (نقل از سروقد و دانش‌پور، ۱۳۸۹: ۴).

برنامه مداخله در هر یک از گروه‌های آزمایشی به‌طور خلاصه به‌قرار زیر بود:

جدول شماره ۱. پروتکل آموزش تنظیم هیجان

جلسات	رئوس محتوای آموزشی	هدف جلسه	مدت آموزش
جلسه اول	پیش‌آزمون و آشنایی و برقراری ارتباط اعضا	آزمون و آشنایی اعضا	۹۰ دقیقه
جلسه دوم	انتخاب موقعیت	آموزش هیجان	۹۰ دقیقه
جلسه سوم	انتخاب موقعیت	ارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی	۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	گسترش توجه	آموزش مهارت‌های تغییر توجه	۹۰ دقیقه
جلسه ششم	ارزیابی شناختی	تغییر در ارزیابی شناختی	۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری هیجان	۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	ارزیابی و کاربرد پس‌آزمون	ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد	۹۰ دقیقه

جدول شماره ۲. خلاصه بسته ذهن آگاهی

جلسات	رئوس محتوای آموزشی	هدف جلسه	مدت آموزش
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی مشکل	آزمون، برقراری ارتباط	مدت آموزش
جلسه دوم	آموزش تن‌آرامی بر ۱۴ گروه از عضلات	آموزش تن‌آرامی	۹۰ دقیقه
جلسه سوم	تن‌آرامی برای ۶ گروه از عضلات	تن‌آرامی	۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	آموزش ذهن‌آگاهی تنفس در ۴ مرحله	آموزش ذهن‌آگاهی تنفس	۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	آموزش تکنیک پویش بدن در ۴ مرحله	آموزش تکنیک پویش بدن	۹۰ دقیقه
جلسه ششم	تمرین القای فکر منفی و سپس فکر مثبت در ۳ مرحله	تمرکز توجه	۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	تمرین تکنیک پویش بدن در ۲ مرحله	تمرین تکنیک پویش بدن	۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	اجرای پس‌آزمون	پس‌آزمون و تأکید بر تمرین جلسات	۹۰ دقیقه

روش اجرای تحقیق به این صورت بود که پس از اخذ مجوز از دانشگاه برای اجرای مداخله بر روی دانش‌آموزان، با کد اخلاقی به شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1400.210 به اداره کل آموزش و پرورش تبریز مراجعه شد تا فهرست مدارس دارای عملکرد

1. Agression questionnaire
2. Anger
3. Physical aggression (invasion)
4. Hostility
5. Paper and pencil

پایین اخذ شود. سپس، بر روی گروه آزمایشی اول، روش مداخله تنظیم هیجان و بر روی گروه آزمایشی دوم، روش مداخله ذهن آگاهی اجرا شد. در پایان درمورد هر سه گروه، سه پرسشنامه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. پس از گردآوری، داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول شماره ۳. طرح تحقیق

گروه آزمایش R _۱	T _۱	X ₁	T _۲
گروه آزمایش R _۲	T _۱	X ₁	T _۲
کنترل R	T _۱	-	T _۲

یافته‌های پژوهش

در جدول زیر، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ارائه شده است.

جدول شماره ۴. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
ذهن آگاهی	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۸۸/۳۲	۱۲/۶۱	۰/۱۸۱	-۱/۳۵۵	۷۰	۱۰۸
		پس‌آزمون	۷۸/۸۰	۱۰/۸۱	۰/۲۴۲	-۰/۱۹۶	۵۸	۱۰۲
پرخاشگری	تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	۹۰/۹۶	۱۰/۶۵	-۰/۵۲۵	-۰/۵۴۰	۶۹	۱۰۶
		پس‌آزمون	۷۴/۵۲	۹/۸۷	-۰/۰۷۶	۰/۰۱۰	۵۶	۹۶
کنترل	کنترل	پیش‌آزمون	۸۹/۰۸	۹/۸۲	-۰/۴۷۹	۰/۰۵۲	۶۷	۱۰۴
		پس‌آزمون	۸۸/۲۴	۱۰/۷۴	-۰/۰۱۵	-۱/۱۴۲	۷۱	۱۰۵

همان‌گونه که از نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر پرخاشگری در مرحله پیش‌آزمون تقریباً همسان است. اما در مرحله پس‌آزمون میانگین گروه‌های آزمایش در متغیر پرخاشگری کاهش داشته است. در مورد گروه کنترل تغییرات جزئی در مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون مشاهده می‌شود. شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه ۲+ الی ۲- قرار دارند.

بررسی پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک: الف) نرمال بودن توزیع داده‌ها: برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ و کلموگروف-اسمیرنوف^۲ استفاده شد. مقادیر هر دو آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک مربوط به متغیرهای پژوهش در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است. این موضوع بیانگر توزیع نرمال داده‌ها در هر دو مرحله است. **ب)** آزمون استقلال متغیرهای پیش‌آزمون: برای آزمون مفروضه استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از عضویت گروهی، از روش تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج نشان داد ارزش F در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است این مطلب نشان‌دهنده آن است که پیش از اجرای متغیرهای مستقل بین گروه‌های آزمایش و کنترل به لحاظ متغیرهای پژوهش یعنی پرخاشگری تفاوت معناداری وجود ندارد و مفروضه استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از عضویت گروهی در بین داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش برقرار است. **ج)** آزمون برابری واریانس‌های خطا: برای آزمون برابری/عدم برابری مفروضه همگنی واریانس خطای پس‌آزمون‌های متغیر پرخاشگری در بین گروه‌ها از آزمون لون^۳ استفاده شد. نتایج نشان داد واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته

1. Shapiro -Wilk
2. Kolmogorov-Smirnov
3. Leven

پژوهش در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، این موضوع نشان می‌دهد که مفروضه برابری واریانس‌های خطا برای متغیرهای پژوهش برقرار است. (د) آزمون همگنی شیب خط رگرسیون: جدول شماره ۵ نتیجه آزمون همگنی شیب خط رگرسیون بین پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون متغیر پرخاشگری را در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. نتایج نشان داد نشان می‌دهد که تفاوت شیب خط متغیر وابسته پژوهش در گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. بر این اساس، می‌توان گفت در این پژوهش مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون برای هر دو متغیر وابسته پژوهش برقرار بود.

فرضیه: اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز با هم تفاوت دارد.

برای آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس یکراهه استفاده شد. بدین صورت که میانگین دو گروه آزمایشی ذهن آگاهی و تنظیم هیجان در مرحله پس‌آزمون در متغیر پرخاشگری پس از تعدیل نمرات افراد در مرحله پیش‌آزمون با یکدیگر مقایسه شدند. جدول زیر نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه در آزمون اثر متغیر مستقل بر متغیر پرخاشگری را پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه در آزمون اثر متغیر مستقل بر متغیر پرخاشگری

متغیر وابسته: پرخاشگری	میانگین مجذورات بین گروهی	درجه آزادی	میانگین مجذورات خطا	F	p	η^2
پیش‌آزمون	۴۰۵۴/۱۲	۱	۴۰۵۴/۱۲	۱۷۴/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۸۸
گروه	۴۹۸/۶۹	۱	۴۹۸/۶۹	۲۱/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۱۳
خطا	۱۰۹۲/۱۱	۴۷	۲۳/۲۳			

بر اساس نتایج جدول شماره ۵، اجرای متغیرهای مستقل یعنی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی و تنظیم هیجان، متغیر پرخاشگری را ($F(1, 47) = 21/46, P < 0/001$) تحت تأثیر قرار داده است. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه‌ها در پس‌آزمون پرخاشگری پس از تعدیل و کنترل نمرات پیش‌آزمون بیشتر است در جدول میانگین‌های تصحیح شده پرخاشگری گزارش شده است.

جدول شماره ۶. میانگین‌های اصلاح شده نهایی پرخاشگری در گروه‌ها

گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
ذهن آگاهی	۵۰/۸۳	۶/۳۵	۰/۹۶۷	۰/۰۰۱
تنظیم هیجان	۴۴/۴۸			

با توجه به جدول شماره ۶، میانگین گروه آزمایش ذهن آگاهی در پرخاشگری مساوی ۵۰/۸۳ و میانگین گروه تنظیم هیجان برابر ۴۴/۴۸ می‌باشد. تفاوت میانگین بین این دو گروه ۶/۳۵ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که میانگین گروه آزمایش تنظیم هیجان به صورت معناداری کمتر از میانگین گروه ذهن آگاهی است. با توجه به این یافته‌ها فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان گفت که اثربخشی آموزش مبتنی بر تنظیم هیجان در کاهش پرخاشگری بیشتر از آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی است.

نتیجه‌گیری و بحث

در مورد تفاوت اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری، نتایج نشان داد گروه آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با آموزش ذهن آگاهی به صورت معناداری کاهش پرخاشگری نشان داد. یافته‌های پژوهش حاضر در مورد اثربخشی آموزش

تنظیم هیجان با نتایج رحمانی و دهقان (۱۳۹۵، ص. ۶۳)؛ صادقی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۴۵)؛ گراوند و منشی (۱۳۹۹، ص. ۱۰۷)؛ زوزاما و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۶۶۱۴)؛ فانی و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۱۱۵) همسو می‌باشند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، همان‌طور که در تعریف آمده است، آموزش تنظیم هیجان یعنی کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و نحوه استفاده از هیجان‌های مثبت است (مک‌در موت و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۵۹۵). برخی تحقیقات همچون انریکز و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۴۶) و نیز کلسی و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۷۱۰) نشان دادند مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر بهبود رفتارهای پرخاشگری و در نهایت افزایش همدلی مؤثر است. یادگیری تنظیم هیجان با مدیریت و تعدیل به‌موقع هیجان ارتباط دارد و از تشدید آشفته‌گی و تداوم آن جلوگیری می‌کند. همین‌طور، تنظیم هیجان شامل آموزه‌هایی است که یادگیری آنها با بهبود عملکرد بین‌فردی همراه است. چون کسانی که قادر به تنظیم هیجانات خود هستند، بهتر می‌توانند در زمینه عملکرد اجتماعی به خصوص در برقراری ارتباط با دیگران و داشتن تعامل سازنده با اطرافیان عمل کنند (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۴).

بنا به نظر فورسایت (۲۰۱۴، ص. ۴)، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان باعث می‌شود آنها بتوانند مدیریت و کنترل هیجان‌های خود را در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی بر عهده گیرند و با کنترل هیجان‌های منفی، کمتر از دیگران تحت تأثیر افکار و احساسات منفی همچون، نگرانی، hc قضاوت‌ها و برخورد دیگران قرار گیرند و در نتیجه با حضور بیشتر و مطلوب در موقعیت‌های مختلف اجتماعی پریشانی و نگرانی کمتری در مورد نحوه برخورد با دیگران داشته باشند. همین‌طور، طبق تحقیق بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶، ص. ۱۱)، آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین‌فردی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که عواطف و احساسات و مدیریت و کنترل مناسب آن نقش مهمی در روابط بین‌فردی و تعاملات اجتماعی و همچنین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

روش مداخله ذهن‌آگاهی از طریق تمرین‌های مراقبه منظم، باعث بالارفتن هوشیاری لحظه به لحظه فرد نسبت به احساسات و عواطف معطوف به جسم خود می‌شود. افراد از این طریق یاد می‌گیرند که با آگاهی و هوشیاری نسبت به افکار هیجانی منفی خود، این افکار را به‌صورت غیرقضاوتی بپذیرند و با آرامش بیان کنند (بارکاسیا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۳۶).

در پایان، با توجه به یافته‌های این تحقیق پیشنهاد می‌شود آموزش‌های ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان به منظور کمک به کاهش سطح پرخاشگری دانش‌آموزان دختر در دبیرستان‌ها اجرا شود. علی‌الخصوص در دوران کرونا که دانش‌آموزان با مشکلات جدی از نظر هیجانی و تحصیلی مواجه شدند، اجرای چنین آموزش‌هایی حتی به‌صورت مجازی می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود.

پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان‌شناسان مدرسه بروشورهای آموزشی در مورد آموزش راهبردهای تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین تهیه کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مشابه این تحقیق بر روی نمونه دانش‌آموزان پسر و سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان برخی نواحی جغرافیایی از جمله حاشیه شهرها آسیب‌پذیری روانی و رفتاری بالایی دارند، به پژوهشگران توصیه می‌شود در تحقیقات آتی نمونه خود را از دانش‌آموزان چنین مدرسی انتخاب کنند. پیشنهاد می‌شود مشابه پژوهش حاضر در نمونه بزرگتری اجرا شود. پژوهشگران اثربخشی بیش از دو آموزش را بر نمونه تحقیق بررسی کنند. این تحقیق نیز همچون هر تحقیقی با محدودیت‌هایی مواجه بود که از بین آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: به دلیل ماهیت پژوهش امکان تصادفی ساختن کامل ممکن نبود و همچنین به دلیل تفاوت فرهنگی و جنسیتی تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت پذیرد.

References

- Adili, H., & Sardari, B. (2020). Effectiveness of intervention based emotion regulation on decreased bullying behaviors and increased empathy of bullying high school students. *Journal of Exceptional Children*, 20(4), 105-118. <https://sid.ir/paper/1060608/fa> (Text in Persian).

- Azizpour, T. (2017). *Examining training mindfulness on decreased female students*. International Conference of Culture, Mental and Education Pathology. <https://sid.ir/paper/890801/fa> (Text in Persian).
- Barcaccia, B., Baiocco, R., Pozza, A., Pallini, S., Mancini, F., & Salvati, M. (2019). The more you judge the worse you feel. A judgemental attitude towards one's inner experience predicts depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 138, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.012>
- Bejrani, M., Hashemi, T., & Aashuri, M. (2017). Effectiveness of training emotion regulation on social adjustment and interpersonal sensitivity of high school students. *Social Psychology Research*, 27, 1-14. www.socialpsychology.ir/article_67082.html (Text in Persian).
- Blake, M. J., Snoep, L., Raniti, M., Schwartz, O., Waloszek, J. M., Simmons, J. G., Murray, G., Blake, L., Landau, E. R., & Dahl, R. E. (2017). A cognitive-behavioral and mindfulness-based group sleep intervention improves behavior problems in at-risk adolescents by improving perceived sleep quality. *Behaviour research and therapy*, 99, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.10.006>
- Brotto, L. A., & Goldmeier, D. (2015). Mindfulness interventions for treating sexual dysfunctions: the gentle science of finding focus in a multitask world. *The journal of sexual medicine*, 12(8), 1687-1689. <https://doi.org/10.1111/jsm.12941>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452. www.psycnet.apa.org
- Cernat, V., & Moldovan, L. (2018). Emotional problems and academic performance of students in manufacturing. *Procedia Manufacturing*, 22, 833-839. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.118>
- Chung, J., Song, G., Kim, K. (2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study. *BMC*, 19, 115- <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1479-6>
- Domes, G., Hollerbach, P., Vohs, K., Mokros, A., & Habermeyer, E. (2013). Emotional empathy and psychopathy in offenders: An experimental study. *Journal of personality disorders*, 27(1), 67-84. <https://doi.org/10.1521/pepi.2013.27.1.67>
- Enríquez, H., Ramos, N., Esparza, O. (2017). Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17 (1), 39-48. www.proquest.com/openview/ef8a99392ac532bf59ea5be104faa263
- Faani, S., Hoseini nasab, S. D., & Panahali, A. (2021). Effectiveness of training emotion regulation on aggression and components of performance of female high school students. *Journal of Education*, 37(3, 147), 101-118. <http://qjoe.ir/article-1-1776-fa.html>. (Text in Persian).
- Falsafi, A., & Dashtbozorgi, Z. (2019). The effect of mindfulness training on rumination, body image and sexual satisfaction in women with recurrent pregnancy loss. *Journal of Rehabilitation in Nursing*, 5(3), 47-55. (Text in Persian).
- Fite, P. J., Rubens, S. L., Preddy, T. M., Raine, A., & Pardini, D. A. (2014). Reactive/proactive aggression and the development of internalizing problems in males: The moderating effect of parent and peer relationships. *Aggressive Behavior*, 40(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/ab.21498>
- Forsythe, V. A. (2014). *Choosing emotion regulation strategies: the effects of interpersonal cues and symptoms of Borderline Personality Disorder*. The Ohio State University. www.proquest.com/openview/5ed1ed748d66eb6a7cdb374453e1222c
- Gravand, P., & Monsheii, G. (2020). Effectiveness of training emotion regulation and social skills on relational, evident aggression and sociable behavior of aggressive adolescents in Khorraabad. *Journal of disability studies*, 5(11), 100-109. <http://jdisabilstud.org/article-1-421-fa.html>. (Text in Persian).
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hooshi, N., Khodabakhshi, A., & Fasafinezhad, M. (2020). Effectiveness of group consulting based on mindfulness on quality of sleep and rumination of the elders. *Journal of Psychometrics and Research in Psychology and Consulting*, 2(1), 35-51. <https://sid.ir/paper/371354/fa> (Text in Persian).
- Hoseini, L., & Monsheii, G. (2018). Effectiveness of training child-based mindfulness on social adjustment and depressive symptoms in children with depression disorder. *Exceptional People Psychology*, 8(29), 170-200. <https://sid.ir/paper/514465/fa> (Text in Persian).
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kay, A. A., & Young, T. (2022). Distanced from others, connected to self: Online mindfulness training fosters psychological well-being by cultivating authenticity. *Academy of Management Learning & Education*, 21(2), 261-281. <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0316>
- Kelsey, C., Zeman, J., & Dallaire, D. (2017). Emotion correlates of bullies, victims, and bully-victims in African American children. *Journal of Black psychology*, 43(7), 688-713. <https://doi.org/10.1177/0095798416680719>
- Kim, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Barlett, C. P. (2022). Are mindful people less aggressive? The role of emotion regulation in the relations between mindfulness and aggression. *Aggressive Behavior*, 48(6), 546-562. <https://doi.org/10.1002/ab.22036>

- Kheyripour, Z., Niknam, M. (2022). Relationship between helicopter parenting style and academic performance in the students: the mediating role of self-control. *New thought on education*, 18(2), 215-231. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.36268.3353> (Text in Persian).
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.036>
- Kraft, L., Ebner, C., Leo, K., & Lindenberg, K. (2023). Emotion regulation strategies and symptoms of depression, anxiety, aggression, and addiction in children and adolescents: A meta-analysis and systematic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*. <https://doi.org/10.1037/cps0000156>
- Lahak, A., & Asadi, J. (2020). Effectiveness of training mindfulness on the rate of attention and aggression in children below 12 years old. *Social Psychology Research*, 40, 1-20. www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1737860. (Text in Persian).
- Llorca Mestre, A., Malonda Vidal, E., & Samper García, P. (2016). The role of emotions in depression and aggression. *Medicina Oral, Patología Oral, Cirugía Bucal*, 21(5), e559-64. <https://doi.org/10.4317%2Fmedoral.21561>
- Lu, S., Huang, C.-C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008>
- Mansoori, M., & Farhadi, H. (2019). The relationship among addiction to computer games, social anxiety and emotion seeking with adolescents' academic performance: mediating role of self-control. *Journal of Information Technology and Communication in Education*, 9(3), 97-117. https://ictedu.sari.iau.ir/article_667552.html (Text in Persian).
- McDermott, M. J., Tull, M. T., Gratz, K. L., Daughters, S. B., & Lejuez, C. (2009). The role of anxiety sensitivity and difficulties in emotion regulation in posttraumatic stress disorder among crack/cocaine dependent patients in residential substance abuse treatment. *Journal of anxiety disorders*, 23(5), 591-599. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.01.006>
- Millgram, Y., Sheppes, G., Kalokerinos, E. K., Kuppens, P., & Tamir, M. (2019). Do the ends dictate the means in emotion regulation? *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(1), 80. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0000477>
- Montero-Marin, J., Hinze, V., Crane, C., Dalrymple, N., Kempnich, M. E., Lord, L., & Kuyken, W. (2023). Do adolescents like school-based mindfulness training? Predictors of mindfulness practice and responsiveness in the MYRIAD trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 62(11), 1256- 1269. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.02.016>
- Moradi, S., Beyrami, M., Hashemi, T., & Taklavi, S. (2020). Effectiveness of training mindfulness based stress reduction on positive and negative academic emotions in students. *Journal of education and evaluation*, 13(50), 183-206. <https://www.doi.org/10.30495/jinev.2020.1901343.2198> (Text in Persian)
- Pakize, A., & Nazari, M. (2015). Examining the effect of mindfulness and emotion regulation on general health of female high school students of Yasooj. *JondyShapoor Development of Education*, 6(2), 158-164. https://edj.ajums.ac.ir/article_79744.html (Text in Persian).
- Parmentier, F. B., García-Toro, M., García-Campayo, J., Yañez, A. M., Andrés, P., & Gili, M. (2019). Mindfulness and symptoms of depression and anxiety in the general population: The mediating roles of worry, rumination, reappraisal and suppression. *Frontiers in psychology*, 10, 506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00506>
- Pasandide, K. (2020). *Effectiveness of mindfulness-based group training on emotion regulation and life quality of female students*. Kooshyar University. M.A. Thesis in General Psychology.
- Perestelo-Perez, L., Barraca, J., Penate, W., Rivero-Santana, A., & Alvarez-Perez, Y. (2017). Mindfulness-based interventions for the treatment of depressive rumination: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.004>
- Rahmani, H., & Dehgan, F. (2016). Effectiveness of training emotion regulation on decreased aggression. *Journal of Child and Adolescent Psychometrics*, 3, 52-65. <https://www.magiran.com/paper/1564174> (Text in Persian).
- Rostami, H., Fathi, A., & Kheyri, A. (2019). Examining the effect of training mindfulness on decreased aggression and increased mental health of soldiers. *Journal of Health Training and Health Improvement*, 7(1), 109-117. <https://psyj.ir/files/site/phpnzNjUG.pdf> (Text in Persian).
- Sadeghi, E., Sajadian, I., & Nadi, M. (2020). Comparing effectiveness of compassionate –center mindfulness and cognitive therapy based on mindfulness on inefficient trends, self-control, mental health. *Journal of Positive Psychology Research*, 6(1), 31-48. <https://doi.org/10.22108/ppls.2020.120851.1861> (Text in Persian).
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarini, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2019). Aggression and its predictors among elementary students. *Journal of injury and violence research*, 11(2), 159. <https://doi.org/10.5249%2Fjivr.v11i2.1102>
- Sarvgad, S., & Daneshpour, A. (2010). The relationship among metacognitive with aggression and coping methods with stress of pre-University students in Shiraz. *Journal of cognitive methods and models*, 1(2), 1-8. https://humanities.cfu.ac.ir/article_845_83f96e90dc45ce9e7d636171cdde8255.pdf (Text in Persian)

- Street, N. W., McCormick, M. C., Austin, S. B., Slopen, N., Habre, R., & Molnar, B. E. (2016). Sleep duration and risk of physical aggression against peers in urban youth. *Sleep health*, 2(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2016.03.002>
- Yu, M. (2017). The effects of mindfulness on self-rumination, self-reflection, and depressive symptoms: A research proposal. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.29173/bsuj399>.
- Zare, M., & Aghaziarati, A. (2018). Effectiveness of mindfulness training compared to emotion regulation on the compatibility of students with ADHD. *Journal of Applied Psychology*, 12(2), 203-222. <https://sid.ir/paper/151718/fa> (Text in Persian).
- Zuzama, N., Fiol-Veny, A., Roman-Juan, J., & Balle, M. (2020). Emotion regulation style and daily rumination: potential mediators between affect and both depression and anxiety during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6614. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186614>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

