

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال هفتم، شماره دوازدهم، پاییز و زمستان ۱۴۰۰

نقش واسطه‌ای مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ناحیه دو شهر شیراز

حسین افلاکی فردا^۱
محمد قلعه‌نوی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین نقش واسطه‌ای مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری دانش‌آموزان بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر شیراز که تعداد آن‌ها بالغ بر ۷۰۰۰ نفر بوده است. برای تعیین حجم نمونه تعداد ۳۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل سه پرسشنامه پرخاشگری باس و پری، مهارت‌های اجتماعی ماتسون و ذهن آگاهی بائر بود که روایی و پایایی پرسشنامه‌ها نیز مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها از در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون معنی‌داری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون ساده، تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان و همچنین رگرسیون سلسله مراتبی به شیوه

تاریخ پذیرش:

تاریخ دریافت:

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، فارس، ایران (نویسنده مسؤول)

۲. مدرس دانشگاه پیام نور مرودشت

بارون - کنی استفاده شد نتایج نشان داد که بین ذهن آگاهی قادر به پیش بینی معکوس پرخاشگری است. ذهن آگاهی قادر به پیش بینی مهارت اجتماعی می باشد. مهارت های اجتماعی نقش واسطه ای معناداری در رابطه بین متغیرهای ذهن آگاهی و پرخاشگری ایفا می کند.

کلید واژه ها: ذهن آگاهی، پرخاشگری، مهارت های اجتماعی.

۱. مقدمه

کشور ما از نظر بافت جمعیت جوان است و بیش از یک سوم جمعیت کشور را نوجوانان زیر ۱۸ سال تشکیل می دهند و شیوع پرخاشگری در این سنین بالا است. کودکان و نوجوانان آینده سازان کشور هستند و پرخاشگری می تواند اثرات زیان آوری بر سلامت جسم و روان آنان داشته باشد (ملکی، فلاحي خشکناز، ره گوی، رهگذر، ۱۳۹۰).

پرخاشگری از جمله اختلالات و مشکلات رفتاری است که ممکن است در اثر رابطه نامطلوب و ناسالم والدین با فرزندان ایجاد شود. آنچه باعث توجه پژوهشگران به پرخاشگری شده است. پیامدهای این گونه رفتارها برای نوجوانان مانند ایجاد تصویر منفی در میان همسالان و آموزگاران، طرد از سوی همسالان، افت تحصیلی، مصرف مواد و بزهکاری می باشد. در واقع پرخاشگری نوعی از هیجان است که اغلب بر اثر واکنش شخص نسبت به رفتار نامناسب دیگران بروز می کند (آهنگری، اسحاقی، رسولی و طحان، ۱۳۹۸).

پرخاشگری و خشونت به عنوان یک مشکل اجتماعی در بسیاری از کشورها قابل توجه هست و یک مشکل فزاینده در مدارس است که بیشتر دانش آموزان از این عامل آسیب پذیر هستند. همواره شاهد آن هستیم پرخاشگری در مدارس به یک موضوع جدی اجتماعی و یکی از مهم ترین مشکلات تبدیل شده است (سئو، ۲۰۱۹) تحقیقات نشان می دهد که پرخاشگری و خشونت تأثیر منفی قابل توجهی بر روی دانش آموزان دارد و می تواند منجر به این شود که این دانش آموزان، استرس، اضطراب و ناآرامی را به عنوان یک نتیجه مستقیم از این عامل تجربه کنند (هاپکینز، فدراستون و

موریسون^۱، ۲۰۱۸)

می‌توان گفت که پرخاشگری یک احساس طبیعی است که افراد در زندگی روزمره تجربه می‌کنند. با این حال، میزان پرخاشگری بالا می‌تواند منجر به مشکلات روحی و روانی شود، نظیر جسارت زدایی و ایده پردازی خودکشی، به روابط بین فردی آسیب برساند و رفتارهای ضداجتماعی را القا کند. بنابراین، دانش‌آموزان با سطح عصبانیت بالایی می‌توانند در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف مشکلات را تجربه کنند (ژان، یان و لین^۲، ۲۰۱۸).

پرخاشگری و رفتارهای خشونت‌آمیز می‌تواند باعث آسیب یا صدمه به دیگران شود. عوامل روان‌شناختی، اجتماعی، بیولوژیکی و محیطی در ایجاد پرخاشگری نقش دارند. پرخاشگری بسته به نوع الگوی رفتاری، می‌تواند تقسیم‌بندی‌هایی داشته باشد (مثلاً حمله فیزیکی علیه خود، علیه اشیاء و دیگران). بسیاری رفتارها تهاجمی‌اند گرچه ممکن است آسیبی ایجاد نکنند. خشونت کلامی از آن جمله است (سادوک^۳، ۲۰۰۳). منظور از خشونت رفتاری است که به نیت آسیب رساندن (جسمی یا کلامی) به شخصی دیگر یا تخریب اموال وی صورت می‌گیرد. در این تعریف مفهوم کلیدی نیت است (توماس و برادبوری^۴، ۲۰۰۳).

نکته دیگر اینکه سال‌های نوجوانی مرحله مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌رود. در این دوره نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی به‌ویژه تعادل بین عواطف و عقل، درک ارزش وجودی خویشتن، خودآگاهی (شناخت استعدادها، توانایی‌ها و رغبت‌ها)، انتخاب هدف‌های واقعی در زندگی، استقلال عاطفی از خانواده، برقراری روابط سالم با دیگران، کسب مهارت‌های اجتماعی لازم، شناخت زندگی سالم و مؤثر از مهم‌ترین نیازهای نوجوان است. بنابراین کمک به او در رشد و گسترش مهارت‌های موردنیاز برای زندگی بهتر، ایجاد یا افزایش اعتمادبه‌نفس در برخورد با مشکلات و حل آن‌ها و همچنین کمک به آنان در رشد و تکامل مهارت‌های اجتماعی لازم برای سازگاری موفق با محیط اجتماعی در جامعه، ضروری به نظر

1. Hopkins, M., Fetherston, C. M., & Morrison,

2. Jun, Yang, & Lee

3. Sadock

4. Tomass & Bradbury

می‌رسد (شعاری نژاد، ۱۳۸۸).

پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده است که مهارت‌های اجتماعی می‌تواند بهداشت روانی دانش‌آموزان را تضمین نماید. همچنین مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی در کاهش پرخاشگری تنهایی، افسردگی و اضطراب و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. مدارسی که به دنبال کاهش فشارهای روحی و روانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان هستند، باید مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشند (مولر و سیهاس^۱، ۲۰۱۹).

نتایج پژوهش موللی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری کلامی و غیرکلامی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. نتایج پژوهش چن و همکاران (۲۰۰۱) نشان داد که مهارت‌های اجتماعی در کاهش خشم و پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است.

برخورداری از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات ثمربخش، برای داشتن عملکرد موفق در زندگی ضروری است. مهارت‌های اجتماعی از فرهنگ و گروه‌های اجتماعی که فرد در ارتباط با آن‌ها قرار دارد، تأثیر پذیرفته و میزان برخورداری از این مهارت‌ها در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد نقش بسزایی را ایفا می‌نماید (سبزوار، لیاقت دار و عابدی، ۱۳۹۴).

اغلب مشکلات زمینه‌ای در دانش‌آموزان یعنی مشکلاتی که با خانواده، مدرسه و همکلاسی‌ها) سروکار دارد با نبود مهارت‌های اجتماعی مرتبط است (سالورا، یوسان و تروال، ۲۰۱۹).

کسی دارای مهارت اجتماعی است که با دیگران طوری رفتار کند که بتواند به حقوق، الزامات، رضایت خاطر و انجام وظایف خود در حد معقولی نائل آید، بدون آن‌که حقوق، الزامات، رضایت خاطر یا وظایف دیگران را نادیده بگیرد و درعین حال مبادله‌ای آزاد با دیگران داشته باشد (هارجی، ۲۰۰۲؛ ترجمه بیگی و فیروز بخت، ۱۳۹۲).

یکی از عوامل و متغیرهایی که ممکن است در پرخاشگری مؤثر باشد مهارت ذهن

آگاهی می‌باشد. ذهن آگاهی از درمان‌های شناختی رفتاری مشتق شده و از مؤلفه‌های مهم موج سوم مدل‌های درمانی روان‌شناسی به شمار می‌رود. (مک‌کارنی، شولز و گری^۱، ۲۰۱۲) تمام تمرین‌های موجود در ذهن آگاهی به نحوی طراحی شده‌اند که توجه به بدن را افزایش می‌دهند. نقش مهم بدن در حوزه‌های بین‌رشته‌ای جدید، مثل پزشکی ذهن بدن به اثبات رسیده است. در پژوهش‌هایی که از ذهن آگاهی استفاده می‌کنند، بر تعامل بین فرایندهای بدنی، شناختی و هیجانی تأکید شده است (میچالاک و برگ^۲، ۲۰۱۲؛ به نقل از رستمی، فتحی و خیری، ۱۳۹۸). ذهن آگاهی به‌عنوان «حالت ذهنی که با توجه به تجربه لحظه کنونی بدون قضاوت، تفسیر یا واکنش عاطفی» توصیف می‌شود (دنیکوا و زانسکو، ۲۰۲۰).

ذهن آگاهی تعمقی غیر عمد بر روی وقایع حاضر و جاری بوده، به‌عنوان نوعی آگاهی پذیرا و عاری از قضاوت از آنچه اکنون در حال وقوع است، می‌باشد (هیز و ویلسون^۳، ۲۰۰۳؛ رایان و براون^۴، ۲۰۰۳). افراد ذهن آگاه واقعیات، درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها (اعم از؛ خوشایند و ناخوشایند) دارند (براون و همکاران^۵، ۲۰۰۷). ذهن آگاهی می‌تواند به‌عنوان «توجه به شیوه خاص، باهدف، در زمان حاضر و بدون قضاوت تعریف شود» (موری و مالینوسکی^۶، ۲۰۰۹). لانجر واژه ذهن آگاهی را برای توصیف یک رویکرد تحقیق علمی به کار برد. به نظر لانجر، ذهن آگاهی یک فرایند شناختی خلاق و سازنده است و زمانی که یک فرد سه ویژگی کلیدی را به کار می‌گیرد، آشکار می‌شود. آن سه ویژگی عبارت‌اند از: ۱- خلق یک طبقه‌بندی جدید. ۲- پذیرا بودن اطلاعات جدید و ۳- آگاهی از دید و زوایای دید ژرف‌تر و بیشتر (ساین^۷، ۲۰۰۸) ذهن آگاهی از طریق آگاهی و هشیاری لحظه‌به‌لحظه، مداوم و غیر ارزیابانه نسبت به، فرایندهای روانی مشخص می‌شود و

- 1 . McCarney, R. W., Schulz, J., & Grey
- 2 . Michalak, J., Burg
- 3 . Hayes & Wilson
- 4 . Ryan & Brown
- 5 . Brown
- 6 . Moore & Malinowski
- 7 oShin

شامل آگاهی مداوم از احساسات فیزیکی، ادراکات، عواطف، افکار و، تصورات است. ذهن آگاهی از افکار جداناپذیر است (ولز، ۲۰۰۲).

در مورد ذهن آگاهی و اثرات مثبت آن پژوهش‌های متعددی انجام شده شواهد نشان می‌دهد که احتمالاً ذهن آگاهی ابزاری مؤثر برای کاهش پرخاشگری می‌باشد. در تائید این مطلب می‌توان به پژوهش نتایج پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۸) اشاره کرد که نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که به کارگیری فنون و آموزش‌های ذهن آگاهی بر کاهش پرخاشگری و بهبود سلامت روانی مؤثر است. نتایج پژوهش کشاورزاده و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی بر پرخاشگری نوجوانان تأثیر معنادار دارد. نتایج پژوهش مهری نژاد و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یک درمان کوتاه مدت می‌تواند به طور هم‌زمان بر کاهش افسردگی، کاهش خشم بعلاوه در افزایش توان تنظیم هیجانی همسران جانباز مؤثر واقع شود. نتایج پژوهش بهرنگ و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش گروهی به شیوه شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی باعث کاهش خشم می‌گردد. نتایج مطالعه جوی، ویکرز و تاسون (۲۰۱۶) نشان داد که ذهن آگاهی باعث بهبود هوش هیجانی، اجتناب تجربی، حساسیت اضطرابی و کاهش خشم در افراد مواجهه با آسیب می‌شود.

همچنین با بررسی پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور شواهدی حاکی بر ارتباط احتمالی ذهن آگاهی با مهارت اجتماعی یافت شد. که می‌توان به پژوهش ساکت محبوب و همکاران (۱۳۹۳) نام برد که نشان دادند که آموزش نظریه ذهن به دانش‌آموزان نارساخوان، موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی و خودپنداره می‌شود، در نتیجه تقویت نظریه ذهن می‌تواند به عنوان یکی از محورهای اصلی آموزش، مورد توجه متخصصان و مربیان قرار گیرد. نتایج پژوهش کریمیان چغازردی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی گروهی بر مهارت‌های ارتباطی سازنده متقابل و الگوی ارتباطی که ذهن آگاهی مؤثر بوده و منجر به بهبودی مهارت‌های ارتباطی در شهر کرمانشاه می‌شود. نتایج پژوهش محمدخانیان

(۱۳۹۴) نشان داد که ذهن آگاهی بر میزان مهارت‌های اجتماعی کودکان تأثیرات مثبتی دارند..

با توجه به مستندات فوق می‌توان اذعان داشت که پرخاشگری یکی از ویژگی‌هایی است که مشکلات برخاسته از آن یکی از دلایل مهم ارجاع دانش‌آموزان برای دریافت کمک‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود. افزایش پرخاشگری در دانش‌آموزان باعث به وجود آمدن مشکلات بسیاری در قلمرو فردی و بین فردی می‌شود. همچنین دانش‌آموز پرخاشگر خودپنداره ضعیف، طرد از سوی همسالان، عملکرد تحصیلی ضعیف و بسیاری مشکلات دیگر را تجربه خواهد کرد. و از سوی دیگر فقدان مهارت‌ها اجتماعی افراد را در مواجهه با مسائل و مشکلات، آسیب‌پذیر کرده و آن‌ها را در معرض انواع اختلالات روانی، اجتماعی و رفتاری قرار می‌دهد؛ توجه به ذهن آگاهی و مهارت‌های اجتماعی و موردپژوهش قرار دادن آن می‌تواند راه‌حلی جهت کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان باشد با توجه به پیامدهای جسمانی، روانی و اجتماعی پرخاشگری نوجوانان، راه‌کارها جهت کاهش و تخفیف این مشکلات بسیار حائز اهمیت است. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش می‌تواند برنامه ریزان و مسئولین و عوامل اجرایی را یاری دهد تا به موارد فوق دسترسی یابند. بنابراین از آنجایی که به پرخاشگری در دانش‌آموز مشکلات متعددی را ایجاد می‌کند و این مشکلات می‌تواند زمینه‌ساز مسائل دیگر در حیطه تحصیلی و خانوادگی و.. باشد، نیاز به بررسی این موضوع در بین دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ناحیه دو شهر شیراز احساس می‌شود. تا با بررسی این قشر، تا حدودی شناخت بهتری بر روی این‌گونه افراد و طبقات آن‌ها به دست آورد. پژوهش حاضر به دنبال رفع کمبودهای پژوهشی موجود به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا مهارت‌های اجتماعی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین متغیرهای ذهن آگاهی و پرخاشگری ایفا می‌کند؟

۱.۱. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نوع پژوهش‌های توصیفی - همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر شیراز که تعداد آن‌ها در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بالغ بر ۸۱۱۵ می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله از بین

دبیرستان‌های این ناحیه ۵ دبیرستان انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس انتخاب شدند و جمعاً ۳۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. علت استفاده از این روش نمونه‌گیری، حجم گسترده جامعه آماری و پراکندگی مدارس از لحاظ جغرافیایی می‌باشد.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی توسط ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد تدوین گردیده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون، از همسانی درونی، پایایی بازآزمایی بالا و روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار است (ماتسون و الندیك، ۱۹۸۸؛ ماتسون، روتاتوری و هلسل، ۱۹۸۳). در ایران مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی ماتسون را یوسفی و خیر (۱۳۸۱) بر روی ۵۶۲ نفر دانش‌آموز دختر و پسر شهر شیراز مورد بررسی قرار داده‌اند که روایی آن مطلوب و مناسب و همچنین پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تصنیف برای کل مقیاس ۰/۸۶ گزارش شده است. جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۹۱ به دست آمد.

همچنین مقیاس پرخاشگری که دارای ۲۹ گویه می‌باشد که توسط آس و پری (۱۹۹۲) طراحی شده است که چهار جنبه پرخاشگری شامل جنبه‌های فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت را می‌سنجد. همچنین این پرسشنامه پرخاشگری کلی را اندازه می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً خلاف خصوصیات من است) تا ۵ (کاملاً گویای خصوصیات من است) می‌باشد. نمره سؤالات ۲۴ و ۲۹ معکوس است. نمره کل از مجموع نمرات کل سؤالات و دامنه آن از ۲۹ تا ۱۴۵ است. نمرات بالا نشانه پرخاشگری بیشتر است. روایی پرسشنامه از راه شاخص روایی همگرایی هم‌زمان و تحلیل عوامل مورد بررسی قرار گرفت (محمدی، ۱۳۸۶). روایی همگرایی پرسشنامه پرخاشگری با محاسبه ضریب همبستگی زیرمقیاس‌های این پرسشنامه با یکدیگر و کل پرسشنامه تأیید شد که این ضرایب میان ۳۷٪ تا ۷۸٪ متغیر و معنادار بودند ($p < 0.01$). روایی هم‌زمان نیز با به‌کارگیری مقیاس آسیب روانی عمومی برآورد شد که ضریب همبستگی (۳۴٪) میان پرسشنامه پرخاشگری و آسیب روانی عمومی معنادار بود (لنگری، ۱۳۸۷) در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان مهاجر و غیر مهاجر سال اول متوسطه در شهر بجنورد نشان داده است که ضریب

آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۵۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ و ضریب آلفای کرونباخ کل نمرات پرسشنامه ۰/۷۰ است. سامانی (۱۳۸۷) در پژوهشی بر روی دانشجویان ۱۸ تا ۲۴ ساله، ضریب پایایی این پرسشنامه را برابر با ۰/۷۸ گزارش کرده است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه پرخاشگری، توسط محقق ۰/۸۶ به دست آمد. که در صد قابل قبولی است و پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار است.

پرسشنامه ۵ عاملی ذهن آگاهی بائر (۲۰۰۶) که دارای ۱۱۲ گویه و ۵ مؤلفه بود. بر اساس نتایج، همسانی درونی عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفا در گسترده‌ای بین ۰/۷۵ (در عامل غیر واکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی‌دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت (نوسر، ۲۰۱۰؛ نقل از احمدوند، ۱۳۹۱). همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتبار یابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-باز آزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین $r = 0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و $r = 0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده گردید. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین $\alpha = 0/55$ مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و $\alpha = 0/83$ مربوط به عامل توصیف) به دست آمد (احمدوند، و همکاران، ۱۳۹۶). جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۸۹ به دست آمد.

۲. یافته‌های پژوهش

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری می‌باشد. به این منظور به ۳۶۴ نفر از افراد جامعه پرسشنامه داده شد و داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این فصل اطلاعات در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد ارزیابی قرار گرفت. در سطح توصیفی میانگین، انحراف معیار متغیرهای پژوهش و در سطح استنباطی به آزمون مدل مفروض با استفاده از روش تحلیل مسیر با استفاده از روش بارون و کنی پرداخته شده است.

بررسی همبستگی بین متغیرها:

جدول ۱ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	ذهن آگاهی	مهارت‌های اجتماعی	پرخاشگری
۱) ذهن آگاهی	۱		
۲) مهارت‌های اجتماعی	۰/۴۰۲**	۱	
۳) پرخاشگری	-۰/۴۰۸**	-۰/۵۷۱**	۱

$0/05P \leq^*$ $0/01P \leq^{**}$

بر اساس اطلاعات جدول ۱ بین ذهن آگاهی با پرخاشگری ($r = -0/408$)، پرخاشگری با مهارت‌های اجتماعی ($r = -0/571$) و پرخاشگری با مهارت‌های اجتماعی ($r = 0/402$) رابطه معکوس و معنی‌داری وجود دارد و بین ذهن آگاهی با مهارت‌های اجتماعی ($r = 0/402$) رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. بررسی فرضیه‌های پژوهش:

فرضیه اول: مهارت‌های اجتماعی قادر به پیش‌بینی کننده پرخاشگری می‌باشد. برای آزمون این فرضیه از تحلیل رگرسیون ساده استفاده شد و نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲- نتایج تحلیل رگرسیون پرخاشگری برحسب مهارت‌های اجتماعی

متغیر	متغیر	بتا	t	p	R	R ²	F	df	p
پرخاشگری	مهارت‌های اجتماعی	-۰/۵۷۱	-۱۳/۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۷۱	۰/۳۲	۱۷۵/۳	۳۶۲ و ۱	۰/۰۰۰۱

از نتایج آزمون تحلیل واریانس جدول ۲ [$F(1, 362) = 175/3, p < 0/01$] می‌توان استنباط کرد که بین متغیر پیش‌بین (مهارت‌های اجتماعی) و متغیر ملاک (پرخاشگری) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد و مهارت‌های اجتماعی قادر به پیش‌بینی پرخاشگری می‌باشد. مجذور ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۳۲ است، این بدان معنی است که حدود ۳۲ درصد واریانس پرخاشگری توسط مهارت‌های اجتماعی قابل پیش‌بینی است.

فرضیه سوم: مهارت‌های اجتماعی قادر به پیش‌بینی کننده ذهن آگاهی می‌باشد.

۴ قابل مشاهده است. برای آزمون این فرضیه از تحلیل رگرسیون ساده استفاده شد و نتایج در جدول ۵-۴

جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون مهارت‌های اجتماعی بر حسب ذهن آگاهی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	بتا	t	p	R	R ²	F	df	p
مهارت‌های اجتماعی	ذهن آگاهی	۰/۴۰۲	۸/۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۲	۰/۱۶	۶۹/۷	۳۶۲ و ۱	۰/۰۰۰۱

از نتایج آزمون تحلیل واریانس جدول ۳ [$F(1, 362) = 69.7, p < 0.01$] می‌توان استنباط کرد که بین متغیر پیش‌بین (ذهن آگاهی) و متغیر ملاک (مهارت‌های اجتماعی) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد و ذهن آگاهی قادر به پیش‌بینی مهارت اجتماعی می‌باشد. مجذور ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۱۶ است، این بدان معنی است که حدود ۱۶ درصد واریانس مهارت اجتماعی توسط ذهن آگاهی قابل پیش‌بینی است.

فرضیه اصلی: مهارت‌های اجتماعی بر ذهن آگاهی و پرخاشگری نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

به منظور آزمون نقش واسطه‌گری مهارت‌های اجتماعی بین ذهن آگاهی و پرخاشگری از روش تحلیل مسیر به شیوه رگرسیون سلسله مراتبی و با استفاده از روش بارون و کنی استفاده شد. جدول ۴ نتایج رگرسیون چندگانه به روش سلسله مراتبی برای آزمون نقش واسطه‌گری مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری را نشان می‌دهد.

جدول ۴- نتایج رگرسیون چندگانه به روش سلسله مراتبی برای آزمون نقش واسطه‌گری مهارت‌های اجتماعی

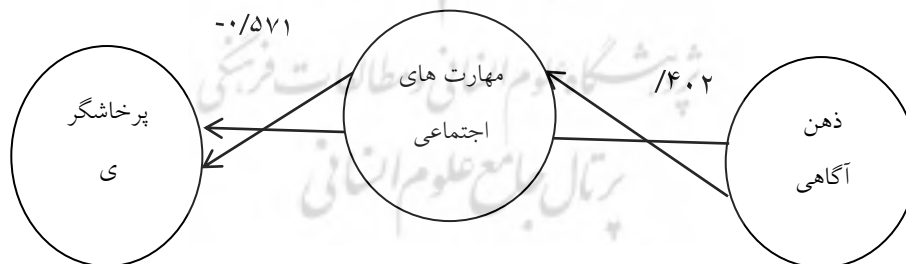
مرتب	متغیرهای پیش‌بین	بتا	t	p	R	R ²	F	df	p
اول	ذهن آگاهی	-۰/۴۰۸	-۸/۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۸	۰/۱۶	۷۲/۴	۳۶۲ و ۱	۰/۰۰۰۱
دوم	ذهن آگاهی	-۰/۲۱۳	-۴/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰۴	۰/۳۶	۱۰۳/۵	۳۶۱ و ۲	۰/۰۰۰۱
	مهارت‌های اجتماعی	-۰/۴۸۵	-۱۰/۵	۰/۰۰۰۱					

از نتایج آزمون تحلیل واریانس در مرحله اول جدول ۴ [$p < 0.01, F = 72.4$]

[F (۱، ۳۶۲)] می‌توان استنباط کرد که بین متغیر پیش‌بین (ذهن آگاهی) و متغیر ملاک (پرخاشگری) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد و ذهن آگاهی به صورت معکوس و به طور معنی‌دار قادر به پیش‌بینی پرخاشگری می‌باشند. مجذور ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۳۶ است، این بدان معنی است که حدود ۳۶ درصد واریانس پرخاشگری توسط ذهن آگاهی ذکرشده قابل پیش‌بینی است.

از نتایج آزمون تحلیل واریانس در مرحله دوم جدول ۴ [F (۲، ۳۶۱)] می‌توان استنباط کرد که بین متغیرهای پیش‌بین (ذهن آگاهی و مهارت‌های اجتماعی) و متغیر ملاک (پرخاشگری) رابطه خطی معنی‌دار وجود دارد و همچنین ذهن آگاهی و مهارت‌های اجتماعی به صورت معکوس و به طور معنی‌دار قادر به پیش‌بینی پرخاشگری می‌باشند. مجذور ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۳۶ است، این بدان معنی است که حدود ۳۶ درصد واریانس پرخاشگری توسط ذهن آگاهی ذکرشده و مهارت‌های اجتماعی قابل پیش‌بینی است. در این مرحله مقدار ضریب تعیین از ۱۶ درصد در مرحله اول به ۳۶ درصد در مرتبه دوم می‌رسد به عبارتی با اضافه شدن متغیر مهارت‌های اجتماعی به ذهن آگاهی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین ۲۰ درصد به قابلیت پیش‌بینی متغیرهای پیش‌بین افزوده‌شده و این نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین متغیرهای ذهن آگاهی و پرخاشگری می‌باشد.

طبق جداول قبل مسیر متغیرها به شرح زیر است:



شکل ۱-۴- مدل مفروض واسطه‌گری کلی مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری

جدول ۷-۴ - میزان تأثیر مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای تحقیق

میزان تأثیر مستقیم ذهن آگاهی بر مهارت‌های اجتماعی			
اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
۰/۴۰۲	۰/۰۲۴	۸/۳	۰/۰۰۰۱
میزان تأثیر مستقیم مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری			
اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
-۰/۵۷۱	۰/۰۳۹	-۱۳/۲	۰/۰۰۰۱
میزان تأثیر غیر مستقیم ذهن آگاهی بر پرخاشگری			
اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
-۰/۴۸۵	۰/۰۴۲	-۱۰/۵	۰/۰۰۰۱

۳. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای مهارت‌های اجتماعی در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ناحیه دو شهر شیراز بوده است. یافته‌ها نشان داد که مهارت‌های اجتماعی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین ذهن آگاهی و پرخاشگری دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کشاورزاده و همکاران (۱۳۹۴)، میراب (۱۳۹۴) مه‌ری نژاد و همکاران (۱۳۹۵)، به‌رنگ و همکاران (۱۳۹۵)، جوی، ویکرز و تاسون (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

کشاورزاده و همکاران (۱۳۹۴) که نشان دادند که ذهن آگاهی بر پرخاشگری نوجوانان تأثیر دارد. با کاهش خشم و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است. مه‌ری نژاد و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که ذهن آگاهی می‌تواند بر کاهش خشم واقع شود. به‌رنگ و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که ذهن آگاهی باعث کاهش خشم می‌گردد. نتایج مطالعه جوی، ویکرز و تاسون (۲۰۱۶) نشان داد که ذهن آگاهی باعث بهبود هوش هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و کاهش خشم در افراد مواجهه با آسیب می‌شود.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اذعان داشت که افرادی که بعد از رویدادهای آسیب‌زا، بدون واکنش‌پذیری شدید روان‌شناختی با آگاهی در صدد پذیرش موقعیت هستند، کمتر با پرخاشگری روبه‌رو هستند. ذهن آگاهی به افراد مواجه شده با آسیب کمک می‌کند تا در لحظه فعلی بر یک چیز تمرکز کنند و با انجام این کار می‌توانند هیجان‌های

بیش از حد فراگیر مرتبط با رویداد آسیبی خود را بهتر کنترل کنند و تسکین دهند. ذهن آگاهی یک ارتباط متفاوت با افکار ارائه می‌دهد، تأکید این روش بر این نیست که رویدادهای موافق و مخالف با افکار را جمع‌آوری یا به آن پاسخ داده شود، بلکه تأکید بر مقاومت افراد در مقابل افکار منفی است که با ذهن متمایز و با توجه و تمرکز بیشتر صورت می‌گیرد.

ذهن آگاهی مشاهده محرک‌های درونی و بیرونی همان‌گونه که اتفاق می‌افتد بدون هیچ‌گونه قضاوتی و پیش‌داوری است و در واقع مهارتی است که به افراد اجازه می‌دهد حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده است دریافت کنند و باعث می‌شود که افراد واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند را پیدا کنند. بررسی‌ها نشان داده‌اند که پرخاشگری مهارت‌نشده سازگاری افراد را با خطر جدی روبرو می‌کند و می‌تواند دانش‌آموزان را از پیشرفت و کارکرد بهینه باز دارد. از این رو با تقویت ذهن آگاهی که این عامل روشی است برای ارتباط آگاهانه دانش‌آموز با خودش، دنیای اطرافش و حتی با خدای خود صورت لحظه‌به‌لحظه که این ارتباط آگاهانه منجر به کاهش پرخاشگری در آن‌ها می‌شود.

افزون بر ذهن آگاهی می‌توان چنین تبیین نمود که دانش‌آموزی که دارای مهارت‌های اجتماعی است می‌تواند به انتخاب و ارائه رفتارهای مناسب در زمان و موقعیت معین دست بزند که جدا از فرهنگ و زمینه اجتماعی فرد نیست. مهارت‌های اجتماعی از رفتارهای انطباقی فراگرفته شده که فرد را قادر می‌سازد با افراد دیگر روابط متقابل داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند اجتناب ورزد. یکی از دلایل عمده اقدام افراد به رفتارهای پرخاشگرانه مکرر، نداشتن آشنایی با مهارت‌های اجتماعی اساسی است. از آنجایی که برخی افراد راه مکالمه درست را نمی‌دانند، راه نادرست برای ابراز وجود را انتخاب می‌کنند. ناتوانی آن‌ها برای انجام کارهای ساده‌ای مانند درخواست، تذکر، خواهش و... معمولاً موجب ناراحتی دوستان و آشنایان می‌گردد. این نقص‌های اجتماعی شدید باعث می‌شود که مکرراً احساس ناکامی کرده و نسبت به افرادی که با آنان رابطه مستقیم و نزدیک دارند خشمگین و پرخاشگر شوند. یکی از راه‌های کاستن از تکرار رفتار پرخاشگرانه چنین افرادی آموزش

مهارت‌های اجتماعی به آن‌هاست (سادوک، ۲۰۰۷) بنابراین برخورداری از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات ثمربخش برای کاهش پرخاشگری و عملکرد موفق در زندگی ضروری است. مهارت‌های اجتماعی از فرهنگ و گروه‌های اجتماعی که فرد در ارتباط با آن‌ها قرار دارد تأثیر پذیرفته و میزان برخورداری از این مهارت‌ها در سلامت رفتاری و اجتماعی دانش‌آموز نقش بسزایی را ایفا می‌نماید.

دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی بالایی دارند قضاوت‌هایی را درباره رفتارهایشان در تعاملات اجتماعی دریافت می‌کنند. فردی که عملکرد اجتماعی مطلوبی دارد کمتر از جانب دیگران پاسخ‌های منفی دریافت می‌کند و از نظر اجتماعی و تحصیلی موفق‌تر است. مهارت‌های اجتماعی در بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و ضداجتماعی مؤثر می‌باشد (دیو و پرینز، ۲۰۰۷).

وجود مهارت‌های مطلوب اجتماعی با پذیرش بیشتر همسالان، طرد اجتماعی کمتر و پیامدهای اجتماعی سازگارانه بیشتر ارتباط دارد. دانش‌آموزان دارای مهارت‌های مطلوب اجتماعی قوی بهتر می‌توانند چالش‌ها و تعارض‌های اجتماعی را مدیریت کنند و روابط اجتماعی شایسته‌ای را شکل دهند. هنگامی که مهارت‌های مطلوب اجتماعی به طور مؤثر اجرا شود رفتارهای آشفته و نامطلوب کنار رفته و دانش‌آموزان با تأثیرات منفی این نوع رفتارها مقابله می‌کنند که نتیجه‌اش کاهش خشم و پرخاشگری در دانش‌آموزان است.

با توجه به نتایج پژوهش و آشکار شدن رابطه بین ذهن آگاهی با پرخاشگری دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌هایی مبتنی بر معرفی و ارتقای مهارت‌های ذهن آگاهی و تنظیم هیجان در مدارس، گام مؤثری در کاهش پرخاشگری و در نتیجه موفقیت تحصیلی برداشت. با توجه به رابطه مثبت و معنادار ذهن آگاهی با مهارت‌های اجتماعی پیشنهاد می‌شود که روان‌شناسان، معلمان و مشاوران تحصیلی آموزش ذهن آگاهی را در قالب برنامه‌های مکمل در کنار سایر آموزش‌ها برای دانش‌آموزان در نظر بگیرند تا زمینه‌های بهبود روابط اجتماعی در دانش‌آموزان فراهم شود. همچنین به مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که در کنار سایر ماده‌های درسی، آموزش مهارت‌های اجتماعی را نیز به عنوان یک ماده درسی در نظرگیرند و از خدمات ارزنده روانشناسان و مشاوران در این‌گونه از برنامه‌ریزی‌ها بهره لازم را ببرند. از طرفی

برنامه‌های پیشگیری و کنترل خشم باید بخشی از برنامه‌های آموزشی در مدارس باشند.

منابع

- احمدوند، محمدعلی و یوسفی، سمیه (۱۳۹۶)، اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انتخاب سبک‌های مقابله با استرس در میان دانش‌آموزان، فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۴ (۳)، ۴۹-۶۶.
- آهنگری، الهه؛ اسحاقی، مرضیه؛ رسولی، نرگس و طحان، محمد (۱۳۹۸)، تعیین تاثیر مداخله ایما توگرایی (تصویرسازی ارتباطی) بر کنترل خشم کودکان بی‌سرپرست، رویش روان‌شناسی، ۸ (۵)، ۲۳۳-۲۴۰.
- بهرنگ، خسرو و کریمی باغملک، آیت اله (۱۳۹۵)، تأثیر آموزش گروهی به روش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش خشم دانشجویان زن رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد شهرستان بهبهان، اصول بهداشت روانی، ۱۸ (۴)، ۳۹۸-۴۰۴.
- رستمی حسین؛ فتحی، آیت‌الله و خیری، ایاز (۱۳۹۸)، بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در کاهش پرخاشگری و افزایش سلامت روانی سربازان. آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، ۷ (۱): ۱۰۹-۱۱۷.
- سبزواری، مریم، لیاقت دار، محمدجواد و عابدی، احمد (۱۳۹۴)، مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان، رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰ (۱)، ۱۰۵-۱۲۰.
- شعاری نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۸)، نقش فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت نوجوانان، تهران، انتشارات اطلاعات.
- کشاورز زاده، فاطمه؛ ذاکری پور، غلامرضا و وطن خواه، حمیدرضا (۱۳۹۴)، اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و کنترل خشم نوجوانان، کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی، آینده پژوهی و توانمندسازی.
- لنگری، محمدرضا (۱۳۷۸)، بررسی میزان پرخاشگری دانش‌آموزان پسر مهاجر و غیر مهاجر سال اول متوسطه دبیرستان‌های شهر بجنورد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- لواف پور نوری، فرشاد؛ زهراکار، کیانوش و ثنایی ذاکر، باقر (۱۳۹۱)، بررسی

- اثر بخشی بخشایش درمانی گروهی در کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشگر ۱۱ تا ۱۳ ساله شهرستان دزفول، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ۲(۴)، ۴۸۹-۵۰۰.
- ملکی، صدیقه؛ فلاحي خشک‌ناب، مسعود؛ ره‌گوي، ابوالفضل و رهگذر، مهدي (۱۳۹۰)، بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲ سال، نشریه پرستاری ایران، ۲۴(۶۹)، ۲۶-۳۵.
- مهری نژاد، ابوالقاسم؛ ساعتچی و لیلی رمضان (۱۳۹۵)، تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افسردگی، خشم و تنظیم هیجانی همسران جانباز، نشریه طب جانباز، ۳۲(۸۰)، ۱۴۱-۱۴۸.
- میراب، حمیده (۱۳۹۴)، بررسی رابطه خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی با پرخاشگری و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- هارجی، اون؛ کریستین و دیکسون، دیوید (۱۳۹۲)، مهارت‌های اجتماعی در ارتباط میان فردی، تهران، رشد.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10, 125-14
- Brown, K. W. Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Addressing Fundamental Questions about Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18(4), 272-281.
- Chen H, Wang Q, Chen X. (2001). School achievement and social behaviors: A cross-lagged regression analysis. *Acta Psychologica Sinica*, 33(6): 532-536
- Deboo, G. M., & Prins, P. J. M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27, 78-97.
- Denkova, E. Zanescoa, A. (2020). Is Resilience Trainable? An Initial Study Comparing Mindfulness and Relaxation Training in Firefighters, *Psychiatry Research*, 2(16), 95-114
- Jun, W. H., Yang, J., & Lee, E. J. (2018). The Mediating Effects of Social Support and a Grateful Disposition on the Relationship between Life Stress and Anger in Korean Nursing Students. *Asian nursing research*, 12(3), 197-202.

- McCarney, R. W., Schulz, J., & Grey, A. R. (2012). Effectiveness of mindfulness-based therapies in reducing symptoms of depression: A meta-analysis. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 14(3), 279-299.
- Michalak, J., Burg, J. (2012). Don't forget your body: Mindfulness, embodiment, and the treatment of depression. *Mindfulness*, 3(3), 190-199.
- Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of adolescence*, 73, 1-13.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why We Don't Need Self-Esteem: on Fundamental Need, Contingent Love, and Mindfulness.
- Sadock, B. J. & Sadock, V. A. (2003), *Synopsis of Psychiatry, Behavioral Sciences/ Clinical Psychiatry*, Ninth Edition, Lippincott, Willi, Williams & Wilkins.
- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019, March). Contextual problems, emotional intelligence and social skills in Secondary Education students. Gender differences. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 177, No. 3, pp. 223-230). Elsevier Masson.
- Shin, M. S. (2008). A study of neuropsychological deficit in children with obsessive-compulsive disorder. *European Psychiatry*, 23, 512-520.
- Suh, E. S. (2019). The effects of therapeutic group drumming with Korean middle school students on aggression as related to school violence prevention. *The Arts in Psychotherapy*, 66, 101583.
- Thomas, J. Dzurilla. Edward, C. Chang. Lawrence, J. Sanna. (2003). Self-Esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 22, No. 4, 2003, pp. 424-440.
- Weinstein, Netta, Brown, Kirk, W., and Ryan, Richard, M. (2009), A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being, *Journal of Research in Personality*, Volume 43, Issue 3, Pages 374-385
- Wells, Adrian (2002), GAD, metacognition and mindfulness: an information processing analysis, *Clinical psychology: science and practice*, Issue 9, Pages 95-100.