

Investigating the Effectiveness of Mindfulness Skills Training on Social Competence and Emotional Dysregulation of Bullying Students

Jahandideh B¹, *Ghaffari Nooran O², Nakhostin Goldoost A³, Kiamarsi A⁴

Author Address

1. PhD Student in Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran;

2. PhD in Clinical Psychology, Associate Professor, Islamic Azad University, Ardabil, Iran;

3. PhD in Educational Psychology, Assistant Professor, Islamic Azad University, Ardabil, Iran;

4. PhD in Psychology, Assistant Professor, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

*Corresponding Author E-mail: oghaffari@iauardabil.ac.ir

Received: 2023 April 2; Accepted: 2023 June 26

Abstract

Background & Objectives: Bullying is one of the problematic behaviors of adolescence. Much research has been conducted on the etiology and treatment of this phenomenon. A common theme of the bullying literature is the disorder in the social-cognitive development of adolescents. Researchers believe that bullying on several levels is associated with a low perception of social competence. Therefore, it seems that one of the antecedents of bullying behavior is a violation of social competence. Another psychological variable that is disturbed in bullying students is the issue of emotional regulation disorder. In recent years, due to the effectiveness and urgent need to prevent and intervene in youth problems, an increasing number of research studies and applications of mindfulness in educational environments have been observed. So, the present study was conducted to investigate the effectiveness of mindfulness training on social competence and emotional dysregulation of bullying students.

Methods: The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and a control group. The study's statistical population included the 12th-grade male students of Sarab High School in the academic year 2020-2021. Among them, 30 qualified volunteers were included in the study as a sample by available sampling method and after obtaining the entry criteria. Then, they were randomly divided into two groups of 15 people. The inclusion criteria were as follows: informed consent, studying in boys' schools of the 12th grade, low social competence and emotional dysregulation more than the cut-off point of the questionnaire, and absence of an acute mental problem. The exclusion criteria included receiving psychological interventions before entering the research, unwillingness of the student to continue cooperation in each of the research stages, absence from training sessions, receiving other interventions at the same time as the study, using psychiatric drugs at least two weeks before the start of the intervention, suffering from severe physical or mental illnesses and not participating in all meetings. The instruments used in this study were the Olweus Bully/Victim Questionnaire-Revised (OB/VQ-R) (Olweus, 2006), the Social Competence Questionnaire (Flanner et al., 1990), and the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) (Gratz & Roemer, 2004). The experimental group received training on mindfulness skills during 8 sessions of 90 minutes per week, 2 sessions as a group, and during this period, the control group did not receive any training. Data analysis was done using covariance analysis in the SPSS program at a significance level 0.05.

Results: The results show that mindfulness skills training effectively improved social competence ($\text{Eta} = 0.259, p = 0.009$) and reduced emotional dysregulation ($\text{Eta} = 0.264, p = 0.006$) of bullying students.

Conclusion: Based on the research findings, mindfulness skills training effectively increases social competence and reduces bullying students' emotional dysregulation.

Keywords: Mindfulness skills, Social competence, Emotional disorder, Bullying.

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو

بهروز جهان‌دیده^۱، *عذرا غفاری نوران^۲، اصغر نخستین گلدوست^۳، آذر کیامرثی^۴

توضیحات نویسندگان

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

۲. دکترای روان‌شناسی بالینی، دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران؛

۳. دکترای روان‌شناسی تربیتی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران؛

۴. دکترای روان‌شناسی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

*رأبانه‌نامه نویسنده مسئول: g.haffari@iauardabil.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳ فروردین ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۵ تیر ۱۴۰۲

چکیده

زمینه و هدف: زورگویی از رفتارهای مشکل‌ساز دوره نوجوانی است. افراد زورگو سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی و تنظیم هیجان را نشان می‌دهند. پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری تحقیق را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم مدارس شهر سراب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند. از این بین سی نفر داوطلب واجد شرایط به‌روش نمونه‌گیری در دسترس و پس از کسب معیارهای ورود، به‌عنوان نمونه وارد مطالعه شدند و در دو گروه پانزده نفره قرار گرفتند. ابزارهای به‌کاررفته در پژوهش، پرسش‌نامه تجدیدنظرشده زورگو/قربانی الویوس (الویوس، ۲۰۰۶) و پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی (فلتر و همکاران، ۱۹۹۰) و مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (گرتز و روتمر، ۲۰۰۴) بود. گروه آزمایش هشت جلسه آموزش ذهن‌آگاهی دریافت کرد و در این مدت برای گروه گواه هیچ آموزشی ارائه نشد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر بهبود شایستگی اجتماعی (ضریب اثر=۰/۲۵۹، $p=۰/۰۰۹$) و کاهش بدتنظیمی هیجانی (ضریب اثر=۰/۲۶۴، $p=۰/۰۰۶$) دانش‌آموزان زورگو در گروه آزمایش مؤثر بود.

نتیجه‌گیری: به‌کارگیری آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای حل مشکلات و نارسایی‌های مربوط به شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو مؤثر است و می‌توان از این روش در پیشگیری از زورگویی بهره برد.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های ذهن‌آگاهی، شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی، زورگویی.

زورگویی^۱ (قلدری)، از رفتارهای مشکل ساز سنین نوجوانی به شمار می رود که اخیراً توجه محققان و نظریه پردازهای حوزه روان شناسی تربیتی را در سه دهه اخیر به خود جلب کرده است (۱). مطالعات زورگویی در مدرسه از دهه ۱۹۷۰ از طریق تحقیقات بنیادی در زمینه تجربیات زورگویی در بین پسران نروژی و با کارهای آغازین الویوس^۲ شروع شد. زورگویی در مدرسه^۳ به عنوان رفتاری تعریف می شود که با قصد آسیب رساندن با صدمات مکرر و طولانی مدت، به دلیل تعادل نداشتن قدرت (اجتماعی یا جسمی) بین زورگو و قربانی صورت می گیرد (۲). انواع اصلی زورگویی در مدرسه شامل القاب بد نسبت دادن، رفتارهای ناخوشایند، پخش شایعات ناخوشایند، ضربه یا لگدزدن و سرقت وسایل و غیره است (۳). الویوس معتقد بود، زورگویی انواع مختلفی دارد که عبارت است از: فیزیکی (دعوا کردن، لگد یا مشت زدن؛ کلامی (ناسزا گفتن، تهدید کردن، پخش شایعه های تند و زننده)؛ رابطه ای/اجتماعی (اخراج کردن از بازی یا از تیم، نادیده گرفتن یا دعوت نکردن هم کلاسی به جشن) (۴). تحقیقات اخیر بر آزار سایبری و زورگویی با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (برای مثال تلفن های همراه) متمرکز شده است (۵). مطالعات حاکی از شیوع نسبتاً زیاد این رفتارها در مدرسه بود (۶). به طور فزاینده ای، زورگویی در مدارس در بسیاری از مناطق به منزله مشکلی جدی شناخته شده است که صدمات زیادی به تعداد درخور توجهی از دانش آموزان مدرسه وارد می کند (۷). رفتار زورگویی در مدارس، پدیده ای شناخته شده است که تأثیر منفی بر دانش آموزان دارد (۸، ۹) و علاوه بر اینکه عملکرد تحصیلی^۴ را کاهش می دهد (۱۰)، باعث مشکلات روانی و آسیب های فیزیکی نیز می شود (۱۱).

پژوهشگران در رابطه با سبب شناسی این پدیده، عوامل و اختلالات گوناگونی را مطرح کرده اند؛ یک مضمون مشترک ادبیات زورگویی اختلال در رشد شناختی اجتماعی نوجوانان است (۴)؛ از این رو به نظر می رسد، از پیشایندهای رفتار زورگویی، نقض در شایستگی اجتماعی^۵ است (۱۲). پژوهشگران معتقد بودند، زورگویی در سطوح متعددی، با ادراک ضعیف از شایستگی اجتماعی همراه است (۱۳). تیراباسی شایستگی اجتماعی را سازه ای گسترده معرفی کرد که شامل ویژگی های رفتاری و شناختی متنوع و جنبه های گوناگونی از سازگاری هیجانی مفید و ضروری برای رشد روابط اجتماعی مناسب و به دست آوردن نتایج اجتماعی مطلوب است (۱۴). روان شناسان اعتقاد داشتند، افراد با شایستگی اجتماعی زیاد، بیشتر متناسب با منافع جامعه رفتار می کنند و کمتر رفتارهای ضد اجتماعی نشان می دهند (۱۵)؛ بنابراین، پدیده زورگویی با قابلیت های اجتماعی دانش آموزان در ارتباط است. نتایج مطالعات پژوهشگران مشخص کرد، دانش آموزان زورگو، ادراک شایستگی اجتماعی ضعیفی دارند (۱۳، ۱۶). گزارش زیچ و همکاران حاکی از آن بود که شایستگی های اجتماعی و هیجانی می تواند از نوجوانان در برابر زورگویی محافظت کند (۱۷).

یکی دیگر از متغیرهای روان شناختی مختل شده در دانش آموزان زورگو، اختلال در تنظیم هیجان^۶ است (۸، ۱۸، ۱۹). بدتنظیمی هیجان^۷ به راهبردهای ناسازگارانه در واکنش به تجارب و حالات هیجانی افراد اطلاق می شود (۲۰). بدتنظیمی هیجانی در اکثر اختلالات بالینی و شخصیتی به عنوان عامل فراتشخیصی دخیل است و باید اذعان داشت که ابعاد ناهنجار شخصیت همبستگی تنظیم هیجان و آسیب های روانی را بهتر تبیین می کند (۲۱). براساس شواهد، سطوح بالای ابعاد ناهنجار شخصیت با مشکلات بین فردی از قبیل خشونت همراه است (۲۲)؛ براین اساس توانایی هیجانی به عنوان توانایی بسیار مهم در مهار و تنظیم هیجانات، نقش مهمی در زورگویی و رفتارهای زورگویانه دارد (۲۳). در همین رابطه، پژوهش نستی و همکاران بیانگر ارتباط بین مشکلات هیجانی و زورگویی بود (۶)؛ بنابراین نقص در تنظیم هیجان (بدتنظیمی هیجانی) می تواند زمینه زورگویی در دانش آموزان را فراهم آورد. در مداخلاتی که برای این گروه از دانش آموزان صورت می گیرد، متغیر بدتنظیمی هیجانی به شدت مدنظر مداخله گران قرار دارد.

ریگی در کتاب دیدگاه چندگانه درخصوص زورگویی در مدرسه معتقد بود، سیاست های ضد زورگویی و برنامه های مرتبط با آن موفقیت محدودی دارد و در بهترین حالت، کاهش درخور توجهی در قربانی شدن همسالان ایجاد می کند. دلیل اول اینکه رفتار زورگویی عمیقاً در طبیعت انسان نهفته است و در برابر تغییرات بسیار مقاومت دارد. دلیل دیگر، شکست معلمان در درک و ارزیابی طیف وسیعی از ادراکات جایگزین و قضاوت های مرتبط در زمینه ماهیت زورگویی و کارهای لازم برای کاهش آن، است؛ لذا به نظر می رسد باید در انتخاب و به کارگیری انواع روش های مداخله ای درخصوص زورگویی حساسیت بیشتری نشان داد (۷).

در چند سال اخیر به دلیل اثربخشی و نیاز مبرم به پیشگیری و مداخله در مشکلات جوانان، تعداد فزاینده ای از تحقیقات و کاربردهای ذهن آگاهی^۸ در محیط های آموزشی مشاهده شده است (۲۴). کابات-زین^۹ ذهن آگاهی را توجه کردن به روشی خاص، دارای هدف، در زمان حال و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف کرد (به نقل از ۲۵). در برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی، مراجعه کنندگان یاد می گیرند چگونه با فکرها و عواطف غیرمنطقی خویش ارتباط برقرار کنند و بر محتوای افکار خویش متمرکز شوند و آنان را دگرگون سازند و در چشم انداز بزرگ تری فکرها و عواطف خویش را مشاهده کنند (۲۶). ارائه مداخلات ذهن آگاهی در خانه و مدرسه نویدبخش گزارش شده است (۲۷). نتایج پژوهشی نشان داد، مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش پرخاشگری و خشونت مؤثر است (۲۸). نتایج برخی از مطالعات حاکی از آن بود که ذهن آگاهی تأثیر مثبت بر ابعاد مختلف سلامت روان دارد و باعث تحمل ناکامی و تنظیم شناختی هیجان (۲۹)، سازگاری و سلامت روان (۳۰)، سازگاری (۳۱)، افزایش و پاسخ به تنیدگی و علائم افسردگی (۳۲)، شایستگی اجتماعی هیجانی (۳۳)، کفایت اجتماعی و خویش داشتن داری (۳۴)، رفتارهای مسئولانه و

6. Emotion regulation
7. Emotion dysregulation
8. Mindfulness
9. Kabat-Zinn

1. Bullying
2. Olweus
3. Bullying in School
4. Academic performance
5. Social competence

اجتماعی (۳۵، ۳۶)، همدلی (۳۷) و تنظیم هیجانی (۳۵، ۳۸، ۳۹)، بخشش (۴۰) و آگاهی اختلالات هیجانی رفتاری (۴۱) می‌شود. بنابر ملاحظات نظری و تجربه بیان شده، از یک طرف باتوجه به اینکه زورگویی شیوع نسبتاً زیادی در مدارس دارد و اگر بدون درمان باقی بماند می‌تواند پیامدهای منفی درازمدت شدیدی برای دانش‌آموزان به دنبال داشته باشد، اهمیت و ضرورت مطالعه این پدیده منجر به افزایش دانش و در نهایت به کارگیری راهبردی‌های مؤثرتر پیشگیری و مداخله می‌شود؛ از سویی دیگر نظر به اینکه دانش‌آموزان زورگو فاقد شایستگی‌های اجتماعی هستند و از بدتنظیمی هیجانی رنج می‌برند، ضرورت توجه بیشتر به این گروه از دانش‌آموزان و ارائه مداخلات آموزشی و درمانی در زمینه این دو متغیر احساس می‌شود. به نظر می‌رسد، از روش‌های آموزشی مؤثر در کاهش زورگویی، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی است. هرچند اثر این نوع مداخله در شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو بررسی نشده است، باتوجه به شواهد مذکور احتمال می‌رود آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی در درمان نارسای‌های مربوط به زورگویی نیز مؤثر باشد. باتوجه به مسئله مزبور، پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو انجام شد.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان زورگوی پسر پایه دوازدهم مقطع متوسطه شهر سراب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند. از بین آن‌ها سی نفر داوطلب واجد شرایط به‌روش نمونه‌گیری در دسترس و پس از کسب معیارهای ورود، به‌عنوان نمونه وارد مطالعه شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه پانزده نفره قرار گرفتند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: رضایت آگاهانه؛ تحصیل در مدارس پسرانه مقطع دوازدهم متوسطه؛ شایستگی اجتماعی کم و بدتنظیمی هیجانی بیشتر از نقطه برش پرسش‌نامه؛ وجود داشتن مشکل روانی حاد. ملاک‌های خروج شامل دریافت مداخلات روان‌شناختی قبل از ورود به پژوهش، تمایل نداشتن دانش‌آموز برای ادامه همکاری در هریک از مراحل پژوهش، غیبت در جلسات آموزشی، دریافت سایر مداخلات هم‌زمان با اجرای مطالعه، استفاده از داروهای روان‌پزشکی دست‌کم دو هفته قبل از شروع مداخله، ابتلا به بیماری‌های شدید جسمانی یا روانی و شرکت نکردن در تمامی جلسات بود. برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارها و جلسات آموزشی زیر به‌کار رفت.

– پرسش‌نامه تجدیدنظرشده زورگو/قربانی الویوس^۱: در پژوهش حاضر برای سنجش زورگویی از برگردان فارسی پرسش‌نامه زورگو/قربانی الویوس طراحی شده در سال ۲۰۰۶ استفاده شد (۴۲). این پرسش‌نامه به‌صورت خودگزارشی و برای دانش‌آموزان سنین ۱۱ تا ۱۷ سال طراحی شده است و ۳۹ گویه دارد. در پژوهش حاضر از گویه‌های ۲۴ تا ۳۲ استفاده شد که زورگویی را می‌سنجند. نمره‌گذاری

پرسش‌نامه در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از دو ماه گذشته برایم اتفاق نیفتاده است=۱ تا چندبار در هفته برایم اتفاق افتاده است=۵، انجام می‌شود. نمره بیشتر در هر زیرمقیاس بیانگر بروز بیشتر رفتار در آزمودنی است (۴۲). الویوس ضرایب پایایی و ثبات درونی پرسش‌نامه را در نمونه معرف و گسترده‌ای حاوی بیش از ۵ هزار دانش‌آموز در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ و ضرایب روایی هم‌گرای سؤالات پرسش‌نامه را با درجه‌بندی معتبر همسالان در دامنه ۰/۴۰ تا ۰/۶۰ گزارش کرد (۴۲). در ایران روان‌سنجی نسخه فارسی این پرسش‌نامه در بین دانش‌آموزان توسط رضاپور و همکاران بررسی شد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آمد (۴۳).

– پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی^۲: در این پژوهش از برگردان فارسی پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی طراحی‌شده توسط فلنر و همکاران در سال ۱۹۹۰ استفاده شد (۴۴). پرسش‌نامه دارای ۴۷ گویه و شامل چهار بُعد مهارت رفتاری، مهارت شناختی، مهارت‌های هیجانی و آمیبه‌های انگیزشی است که براساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به‌دست می‌آید؛ بنابراین دامنه نمرات بین ۴۷ تا ۳۲۹ است. نمره بیشتر به‌معنای شایستگی اجتماعی بیشتر است. نمرات ۴۷ تا ۱۰۹ میزان شایستگی اجتماعی نامطلوب و نمرات ۱۱۰ تا ۲۲۰ میزان شایستگی اجتماعی نسبتاً مطلوب و نمرات بیشتر از ۲۲۰ میزان کفایت اجتماعی در حد مطلوب را نشان می‌دهد (۴۴).

فلنر و همکاران روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی تأیید کردند و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و با روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه ۰/۸۹ به‌دست آوردند (۴۴). این پرسش‌نامه در ایران توسط پرندین هنجاریایی شد و روایی سازه مقیاس از طریق همبستگی کل مقیاس با خرده‌مقیاس‌ها در سطح ۹۹ درصد معنادار بود. همچنین تحلیل عاملی بررسی شد و مقدار KMO ۰/۸۳ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۸۴ به‌دست آمد (۴۵).

– مقیاس دشواری در تنظیم هیجان^۳: در پژوهش حاضر برای سنجش مشکل در تنظیم هیجان از برگردان فارسی مقیاس دشواری در تنظیم هیجان طراحی‌شده توسط گرتز و روئمر در سال ۲۰۰۴ استفاده شد (۴۶).

این پرسش‌نامه، ابزاری ۳۶ گویه‌ای است که سطوح نقص و نارسای‌ی تنظیم هیجانی فرد را در اندازه پنج‌درجه‌ای از تقریباً هرگز=۱ تا تقریباً همیشه=۵ اندازه‌گیری می‌کند. کمترین نمره فرد در مقیاس ۳۶ و بیشترین نمره ۱۸۰ است. نمره بیشتر نشانه دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است (۴۶). گراتز و روئمر ضریب پایایی بازآزمایی مقیاس را در فاصله دو هفته‌ای ۰/۸۵ گزارش دادند (۴۶). در ایران، فلاحی و همکاران خصوصیات روان‌سنجی این مقیاس را در بین گروهی از نوجوانان ایرانی بررسی کردند و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۹۱ به‌دست آوردند (۴۷).

– برنامه آموزش ذهن‌آگاهی^۴: در دو دهه اخیر تعداد زیادی از مداخلات و درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی ظهور کرده است؛ از آن جمله می‌توان

^۳. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)

^۴. Mindfulness Training Program (MTP)

^۱. Olweus Bully/Victim Questionnaire Revised (OB/VQ-R)

^۲. Social Competence Questionnaire

به دو روش کاهش اضطراب مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۱ کابات-زین (۴۸،۴۹) و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۲ ویلیامز و همکاران (۵۰) اشاره کرد که روی تمرین‌های نشستن و مراقبه قدم‌زدن و برخی تمرین‌های یوگا^۳ تأکید می‌کنند. بسته استفاده‌شده در پژوهش حاضر،

ترکیبی از برخی تکنیک‌های مذکور است. در پژوهش حاضر نظر متخصصان درباره این بسته آموزشی درجه‌بندی شد و ضریب توافقی لاوشه^۴ ۰/۷۹ به‌دست آمد که نشان داد، بسته آموزشی مناسب است. در جدول ۱ جلسات آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی آورده شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی

جلسه	عنوان	جلسه‌های آموزش براساس مباحث کابات-زین
اول	معرفی و اجرای پیش‌آزمون	پس از خوشامدگویی، درباره اهداف و مقررات جلسه توضیح داده شد و دانش‌آموزان به آزمون‌ها در پیش‌آزمون پاسخ دادند.
دوم	تمرین رسمی ذهن‌آگاهی	تمرین رسمی بررسی آگاهانه یا هشیاری در زمان خوابیدن، بیدار شدن، استحمام، آموزش تن‌آرامی از طریق ایجاد تنش و رهایی عضلات، صورت گرفت.
سوم	فراگیری مراقبه ذهن	در این جلسه تمرین‌های جلسه قبل مرور شد. از دانش‌آموزان خواسته شد به شکل تنفس شش دقیقه‌ای متمرکز، هشیارانه و بدون قضاوت، روی صندلی خود درحالی که در لحظه حضور دارند، بنشینند. بیشتر افراد با چشم‌های بسته به مراقبه پرداختند؛ اما مختار بودند چشم‌های خود را باز نگه‌دارند؛ ولی باید بر مراقبه‌هایی تمرکز کنند که در حال تمرین آن بودند.
چهارم	تأکید بر انجام ذهن‌آگاهی	در این جلسه با تأکید بر انجام ذهن‌آگاهی برای کاهش ناسازگاری، نحوه تعمیم تن‌آرامی تشریح شد و بیان دام‌های ذهن نظیر عادت‌های معمول ذهنی صورت گرفت. در ادامه تحریف‌های شناختی با ذکر تمثیل صفحه شطرنج عنوان شد. در پایان، تن‌آرامی و شناسایی تحریف‌های شناختی با استفاده از بازی شطرنج در خانه به‌منزله تکلیف خانگی تعیین شد.
پنجم	ذهن‌آگاهی بدن	این جلسه به ذهن‌آگاهی بدن و فواید آگاهی از بدن، تمرین آموزش نظارت تنفس و مراقبه نفس اختصاص داشت. از آن‌ها خواسته شد، توجه خود را به بدنشان متمرکز کنند و برای این تمرین از پای چپ خود آغاز و در بالای سر آن را تمام کنند؛ همچنین گفته شد، می‌توانند به دامنه وسیعی از احساس‌های بدنی خود نظیر خارش، درد، سوزش، سبکی، سنگینی، گرما، سرما یا بی‌احساسی توجه کنند. در پایان محتوای آموزش جلسه حاضر برای تمرین به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.
ششم	تعمیم آگاهی	در این جلسه نحوه تعمیم آگاهی درباره هر چیزی که با آن تماس داشتند، نظیر تماس صندلی با بدن یا دست‌هایشان با دامن و غیره توضیح داده شد. در ادامه آموزش بازبینی و مراقبه تنفس در فعالیت‌های افکار و هیجان‌ها و تمرین‌های یوگای آگاهانه صورت گرفت. در پایان تمرین توجه همراه با تنفس و تماس با اشیاء در خانه به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.
هفتم	پرسش آگاهانه	در این جلسه پرسش آگاهانه از خود، بیان شد. در ادامه گفته شد، در زندگی روزمره، ممکن است آن‌ها به‌حدی مشغول باشند که فرصتی برای خوداندیشی نداشته باشند؛ اما این نوع از کاوشی که امروز آموختند، بسیار باارزش است. انجام درجه‌بندی ارزش‌های فراموش‌شده در خانه به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.
هشتم	شیوه‌های رسمی ذهن‌آگاهی، جمع‌بندی و پس‌آزمون	این جلسه چنین بیان شد که ذهن‌آگاهی درواقع نوعی سفر شخصی است و برخی از تمرین‌ها امکان دارد برای آن‌ها بیشتر از بقیه امکان‌پذیر باشد. گفته شد، در تجربه‌های خود برای تمرین‌هایی که در این یک جلسه آموختند، کاوش کنند و ببینند کدام تمرین برای آن‌ها مناسب‌تر است. گفته شد، کمال مطلوب، تمرکز بر حوزه ارزشمندی است که بیشترین اختلاف بین درجه اهمیت ارزش و همسو بودن رفتار با آن را نشان دهد. در انتهای جلسه مطالب جمع‌بندی و پس‌آزمون اجرا شد.

SPSS انجام گرفت. سطح معناداری در آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۳ یافته‌ها

مطابق با نتایج توصیفی جدول ۲، میانگین نمرات پس‌آزمون شایستگی اجتماعی و بدنتظیمی هیجانی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش درمقایسه با پیش‌آزمون تغییر یافت؛ اما در گروه گواه، تغییرات محسوسی مشاهده نشد.

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه در متغیرهای مطالعه‌شده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از اجرای این آزمون، بررسی پیش‌فرض‌های آن صورت گرفت. ابتدا از نبود داده‌های پرت تأثیرگذار در متغیرهای پژوهش، باتوجه به

روش اجرا و تحلیل: بعد از انتخاب گروه نهایی، شرکت‌کنندگان در جلسه‌ای توجیهی شرکت کردند. در این جلسه اهداف پژوهش برای آن‌ها تشریح و سعی شد انگیزه و موافقت لازم آنان برای شرکت در پژوهش، جلب شود. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد، تمامی مطالب ارائه‌شده در جلسات آموزشی و نتایج پرسش‌نامه‌ها محرمانه است و نتایج به‌شکل گروهی و بدون ذکر نام شرکت‌کنندگان تحلیل می‌شود. در این پژوهش شرکت‌کنندگان دو گروه در پیش‌آزمون پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. سپس تنها برای گروه آزمایش هشت جلسه نوددقیقه‌ای، هفته‌ای دو جلسه به‌صورت گروهی آموزش‌های مربوط به مهارت‌های ذهن‌آگاهی برگزار شد. بعد از اتمام جلسات، مجدداً هر دو گروه پرسش‌نامه‌ها را در پس‌آزمون تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در برنامه

^۳.Yoga

^۴.Lawshe

^۱.Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)

^۲.Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)

شاخص‌های کجی و کشیدگی در جدول اطمینان حاصل شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش بود ($p > 0/05$). نتایج آزمون لون نشان داد، پیش فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای پژوهش برقرار بود ($p = 0/697$, $F = 0/641$, $\text{ام‌باکس} = 4/357$).

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه

گروه	مرحله	شایستگی اجتماعی		بدتنظیمی هیجانی	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گواه	پیش‌آزمون	۱۰۶/۲۶	۱/۵۷	۹۶/۰۰	۱۰/۰۶
	پس‌آزمون	۱۰۷/۳۳	۳/۹۰	۹۴/۸۰	۹/۲۴
آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰۶/۶	۳/۹۰	۹۵/۲۶	۷/۳۴
	پس‌آزمون	۱۱۲	۵/۶۱	۹۰/۴۶	۷/۸۳

محاسبه F همگنی شیب‌های رگرسیون حاکی از معنادار نبودن تعامل متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون) و وابسته (پس‌آزمون‌ها) در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) بود؛ بدین ترتیب شرط همگنی شیب رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار بود ($p > 0/05$).

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه میانگین متغیرهای شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی در پس‌آزمون، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	F	مقدار p	مجذوراتا
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	۳۲/۹۷۹	$< 0/001$	۰/۵۶۹
	گروه	۹/۰۳۷	۰/۰۰۹	۰/۲۵۹
بدتنظیمی هیجانی	پیش‌آزمون	۱۲۴/۱۴۴	$< 0/001$	۰/۸۳۲
	گروه	۱۰/۱۵۰	۰/۰۰۶	۰/۲۶۴

را تنظیم می‌کند، مانند تمرکز، مشاهده، آگاهی و پذیرش هیجان‌ها و قضاوت نکردن، به مدیریت رفتارهای هیجانی و اجتماعی می‌پردازد و باعث قابلیت‌هایی می‌شود که ارتباط فرد با دیگران را بهبود می‌بخشد (۵۱). این احتمال وجود دارد که افراد دارای ذهن آگاهی بیشتر، توانایی بیشتری برای درک خواسته‌های دیگران داشته باشند و به خوبی بتوانند فشار همسالان را دریابند. با اکتساب این مهارت‌ها تغییرات زیادی در مهارت‌های فردی و بین فردی افراد ایجاد می‌شود؛ به نحوی که آن‌ها به درکی واقع‌بینانه درباره خود و محیط دست می‌یابند و در کنترل هیجانات و رفتارها توانمند می‌شوند. ویژگی‌های ذهن آگاهی مانند توجه و پذیرش و قضاوت نکردن در برقراری روابط مطلوب و صادقانه با دیگران مؤثر است و می‌تواند بر احساس مسئولیت‌پذیری و افزایش شایستگی اجتماعی مؤثر باشد؛ بنابراین به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان زورگو که از تکنیک‌های ذهن آگاهی سود می‌برند، رفتارهای اجتماعی و شایستگی‌های اجتماعی آن‌ها بهبود می‌یابد. همچنین آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی باعث رشد عامل‌های مختلف مانند مشاهده، غیرقضاوتی بودن، غیرواکنشی بودن و عمل توأم با هشیاری می‌شود (۵۲). رشد این عامل‌ها نیز خود سبب رشد مهارت‌های روانی و هیجانی و اجتماعی در افراد زورگو خواهد شد. علاوه بر این می‌توان بیان کرد، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی با ترغیب این افراد به تمرین مکرر توجه متمرکز روی مسئله مدنظر و آگاهی قصدمندانه روی موضوع، پاسخ فرد به موقعیت‌های تعارض‌آمیز را از حالت خودکار به وضعیت

باتوجه به جدول ۳، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی بر بهبود شایستگی اجتماعی (ضریب اثر = $0/259$ ، $p = 0/009$) و کاهش بدتنظیمی هیجانی (ضریب اثر = $0/264$ ، $p = 0/006$) دانش‌آموزان زورگو مؤثر بود.

۴ بحث

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی بر شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو انجام گرفت. نتایج نشان داد، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی منجر به افزایش شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان زورگو شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نپی‌زاده و همکاران مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر شایستگی اجتماعی هیجانی (۳۳)، توکلی و همکاران مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کفایت اجتماعی (۳۴)، تیری و همکاران مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای مسئولانه و اجتماعی (۳۵) و وایزبرگ مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای مسئولانه (۳۶)، همسوست. نتایج پژوهش کن‌گور و ییلماز گویای اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر همدلی (۳۷) و پژوهش محبی و همکاران گویای اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بخشش (۴۰) بود و از آنجاکه بخشش و همدلی از شاخص‌های شایستگی اجتماعی است، به نوعی از نتایج پژوهش حاضر حمایت می‌کند.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت، براساس پژوهش باکوش و همکاران، ذهن آگاهی با تمرکز بر توانمندی‌هایی که ارتباط فرد با خود

هشیارانه و مناسب تبدیل می‌کند؛ بنابراین دانش‌آموزانی که از مهارت‌های ذهن‌آگاهی قوی‌تری برخوردار هستند، توجه و تمرکز بیشتری دارند و می‌توانند روابط اجتماعی سازنده‌تری را برقرار کنند و بنابراین شایستگی اجتماعی بیشتری را به دست آورند.

همچنین اثرات ذهن‌آگاهی موجب کاهش علائم افسردگی و پرخاشگری با همسالان و منجر به افزایش عملکرد آنان در زمینه مدیریت استرس و بهبود رفتارهای مسئولانه و اجتماعی می‌شود (۳۶). کاهش و مدیریت استرس در دانش‌آموزان زورگو به‌طور غیرمستقیم شایستگی اجتماعی را تحت تأثیر قرار داد.

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی سبب کاهش بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تیری و همکاران مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تنظیم هیجان (۳۵) و احمدی و همکاران مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تنظیم شناختی هیجان (۳۸) و رولند و همکاران مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تنظیم هیجان (۳۹)، همسوست. همچنین مهرعلیان و همکاران دریافتند، آموزش ذهن‌آگاهی اختلالات هیجانی را کاهش می‌دهد (۴۱) که به‌نوعی از نتایج پژوهش حاضر حمایت می‌کند.

یافته پژوهش حاضر چنین تبیین می‌شود که طبق نظر کابات-زین افراد برخوردار از مهارت ذهن‌آگاهی می‌آموزند که افکار فقط افکار هستند و فرد ذهن‌آگاه درباره ماهیت تخریب‌کننده برخی از این افکار که سبب ترس از شکست و ناامیدی در فرد می‌شود، هشیار می‌گردد (۴۹)؛ در نتیجه فردی که درباره افکار و احساسات و هیجانات خود، آگاهی بیشتری داشته باشد، کمتر تحت تأثیر افکار منفی و مخرب و احساسات و هیجانات ناخوشایند قرار می‌گیرد. همچنین ذهن‌آگاهی با استفاده از تکنیک‌هایش، می‌تواند خودتنظیمی و خودکارآمدی افراد را افزایش دهد؛ بدین ترتیب که باورداشتن دانش‌آموزان زورگو به توانایی‌هایشان باعث رشد مهارت‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها می‌شود. با این باور، دانش‌آموز زورگو قادر است بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد و احساس کنترل بیشتری بر آن داشته باشد (۵۳)؛ در واقع در رویکرد ذهن‌آگاهی، فرد از افکار، احساسات، هیجانات، عادت‌ها و واکنش‌ها درباره خود، آگاهی می‌یابد (۵۴). ریولی بر این باور بود که در برنامه آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی، مراجعه‌کنندگان یاد می‌گیرند چگونه با فکرها و عواطف غیرمنطقی خویش ارتباط برقرار کنند و بر محتوای افکار خویش متمرکز شوند و آنان را دگرگون سازند و در چشم‌انداز بزرگ‌تری فکرها و عواطف خویش را مشاهده کنند (۲۶)؛ بدین ترتیب آگاهی از هیجانات منفی و عواطف غیرمنطقی در فرایند آموزش ذهن‌آگاهی در افراد زورگو که در تنظیم هیجانات خود با دشواری مواجه هستند، باعث کاهش بدتنظیمی هیجانی آنان شده است. علاوه بر این آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی با به‌کارگیری تمرینات پایه تنفسی و با تحریک سیستم پاراسمپاتیک، احساس آرامیدگی ایجاد می‌کند (۵۵)؛ از این رو، دانش‌آموزان ذهن‌آگاه بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند؛ لذا مهارت‌های لازم برای تغییر چالش‌ها براساس ذهن‌آگاهی به دست می‌آید و افزایش تاب‌آوری و تنظیم استرس را در پی دارد (۵۶). به علاوه این آموزش

سبب می‌شود کودکان درباره هیجانات و افکار آگاهی پیدا کنند و از این طریق هیجانی را که در آن احساس بهتری تجربه می‌کنند، ببابند و براساس آن، با تقویت تاب‌آوری و احساسات مثبت، ادراک مثبت‌تری را در قبال خود و دیگران داشته باشند؛ از این طریق می‌توان بهبود تنظیم هیجان را در آنان مشاهده کرد. افزایش تنظیم هیجان، سبب گسترش توانمندی هیجانی می‌شود و بدین صورت بدتنظیمی هیجانی کاهش می‌یابد.

باتوجه به یافته‌های پژوهش حاضر، به‌کارگیری مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر بهبود شایستگی اجتماعی و کاهش بدتنظیمی هیجانی مؤثر بود و اجرای آن روی دانش‌آموزان زورگو در مدارس توصیه می‌شود. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ از جمله اینکه طراحی مقطعی این پژوهش توانایی محققان را در ایجاد روابط علی بین متغیرهای مطالعه محدود کرد. از طرفی استفاده از مقیاس‌های خودگزارشی و انجام پژوهش فقط روی دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم شهر سراب به لحاظ محدودیت دسترسی و نبود دوره پیگیری به دلیل محدودیت زمانی از دیگر محدودیت‌ها بود که باید تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد. برای حل این محدودیت‌ها در پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود پژوهش بر سایر گروه‌ها، روی دانش‌آموزان دختر و سایر اختلالات در شهرهای مختلف به لحاظ کردن دوره‌های پیگیری انجام شود.

۵ نتیجه‌گیری

باتوجه به نتایج به دست آمده، به روشنی معلوم می‌شود که به‌کارگیری آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای حل مشکلات و نارسایی‌های مربوط به شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان زورگو مؤثر است و می‌توان از این روش در پیشگیری از زورگویی بهره برد؛ زیرا به‌کارگیری روش مذکور، توانست مشکلات این طیف از دانش‌آموزان را در زمینه‌های شایستگی اجتماعی و تنظیم هیجان بهبود دهد. باتوجه به ارتباط تنگاتنگ بین شایستگی اجتماعی و بدتنظیمی هیجان با زورگویی، بهبود این فرایندها می‌تواند در بلندمدت کاهش زورگویی را به دنبال داشته باشد.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی عزیزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل است. در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی مانند اطلاع از اهداف پژوهش، رضایت آگاهانه شرکت در جلسات، محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و حفظ رازداری رعایت شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

در دسترس بودن مواد و داده‌ها

تمامی داده‌ها و اطلاعات پژوهش از طریق ارتباط با رایانامه نویسنده در دسترس است.

References

1. Bayaborda NA. Psychological vulnerability of bullied young adults in their prose and poetry compositions: an IPA. In: World 2017 anti-bullying forum. Stockholm, Sweden; 2017.
2. Farrington DP. The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *J Pediatr (Rio J)*. 2020;96(6):667–9. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.04.003>
3. Baldry AC, Sorrentino A, Farrington DP. Post-traumatic stress symptoms among Italian preadolescents involved in school and cyber bullying and victimization. *Journal of Child and Family Studies*. 2019;28(9):2358–64. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1122-4>
4. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: long-term consequences and an effective intervention program. In: Mental disorder and crime. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc; 1993. pp: 317–49.
5. Wright MF. School bullying among students with intellectual disabilities: predictors, outcomes, and recommendations. In: Developmental challenges and societal issues for individuals with intellectual disabilities. Hershey, PA, US: Medical Information Science Reference/IGI Global; 2020. pp: 40–62. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1223-4.ch003>
6. Nasti C, Sangiuliano Intra F, Palmiero M, Brighi A. The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *Int J Clin Health Psychol*. 2023;23(2):100359. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100359>
7. Rigby K. Multiperspectivity on school bullying: one pair of eyes is not enough. London: Routledge; 2021. <https://doi.org/10.4324/9781315454450>
8. Camodeca M, Nava E. The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *J Interpers Violence*. 2022;37(3–4):NP2056–75. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>
9. Laith R, Vaillancourt T. The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*. 2022;64:101722. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
10. Nikolaou D. Identifying the effects of bullying victimization on schooling. *Contemporary Economic Policy*. 2022;40(1):162–89. <https://doi.org/10.1111/coep.12554>
11. Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. 2019;45:111–33. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
12. Zych I, Farrington DP, Ttofi MM. Protective factors against bullying and cyberbullying: a systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*. 2019;45:4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
13. Gómez-Ortiz O, Romera-Félix EM, Ortega-Ruiz R. Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed)*. 2017;22(1):37–44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
14. Tirabassi AR. The relationship between social competence and student dropout [Thesis for Specialit in Education]. [Wisconsin, USA]: University of Wisconsin–La Crosse; 2013 [cited 2024 May 11]. Available from: <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/67284>
15. Junttila N. Social competence and loneliness during the school years: issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. LAP LAMBERT Academic Publishing; 2012.
16. Mohebbi M, Mirnasab M, Fathiazar E, Hashemi T. A comparison study of bullying behavior, school bonding and social competence in bully and pro-bully students. *Research in School and Virtual Learning*. 2018;5(4):71–82. [Persian] https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4753_f8b55f013423638a8f0699ae72656320.pdf
17. Zych I, Beltrán-Catalán M, Ortega-Ruiz R, Llorent VJ. Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed)*. 2018;23(2):86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
18. Shabahang R, Sedighian SF, Rahimi Nezhad A, Soltani Shal R. Role of difficulties in emotional regulation and alexithymia in prediction of bullying. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2019;6(3):40–50. [Persian] <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.3.5>
19. Basharpour S, Molavi P, Sheykhi S, Khanjani S, Rajabi M, Mosavi SA. The relationship between emotion regulation and emotion expression styles with bullying behaviors in adolescent students. *J Ardabil Uni Med Sci*. 2013;13(3):264–75. [Persian] <https://jarums.arums.ac.ir/article-1-39-en.pdf>

20. Widiger TA. Personality and psychopathology. *World Psychiatry*. 2011;10(2):103–6. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2011.tb00024.x>
21. Krueger RF, Derringer J, Markon KE, Watson D, Skodol AE. Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM–5. *Psychol Med*. 2012;42(9):1879–90. <https://doi.org/10.1017/s0033291711002674>
22. Abdi R, Chalabianlou G. Adaptation and psychometric characteristic of personality inventory for DSM–5–brief form (PID–5–BF). *Journal of Modern Psychological Researches*. 2017;12(45):131–54. [Persian] https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_6557_f6368b019629125054f4fc4ed8bf8d1e.pdf
23. Lang J. The efficacy of emotional intelligence training for the emotion regulation of bullying students: a randomized controlled trial. *NeuroQuantology*. 2018;16:83–8. <http://dx.doi.org/10.14704/nq.2018.16.2.1176>
24. Devi S. Mindfulness in education: the need of the hour. In: *Handbook of research on clinical applications of meditation and mindfulness–based interventions in mental health*. IGI Global; 2022. pp: 337–56. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-8682-2.ch021>
25. Ruzzante D, Vaes J. Elaborating humanness: a direct comparison between mindful and mindless entities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2023;49:101235. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101235>
26. Reavley NJ. Mindfulness training in higher education students. *The Lancet Public Health*. 2018;3(2):e55–6. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30241-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30241-4)
27. Pinazo D, García-Prieto LT, García-Castellar R. Implementation of a program based on mindfulness for the reduction of aggressiveness in the classroom. *Revista de Psicodidáctica*. 2020;25(1):30–5. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.08.003>
28. Gillions A, Cheang R, Duarte R. The effect of mindfulness practice on aggression and violence levels in adults: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 2019;48:104–15. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.012>
29. Rahimiyan Boger A, Naghi P. The effectiveness of training mindfulness skills on tolerance of failure and cognitive regulation of emotion in drug addicts. In: 9th International Conference of Psychology and Social Sciences [Internet]. Tehran, Iran: Civilica; 2017. [Persian] Available from: <https://civilica.com/doc/702483/>
30. Babakhani V. The effectiveness of mindfulness skills training on adjustment and mental health of students. *Rooyesh–e–Ravanshenasi Journal*. 2019;8(5):171–8. [Persian] <https://frooyesh.ir/article-1-1051-en.pdf>
31. Koncz A, Köteles F, Demetrovics Z, Takacs ZK. Benefits of a mindfulness–based intervention upon school entry: a pilot study. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;18(23):12630. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312630>
32. Yazdani M, Esmaeili M, Namdari K. The effect of positive mindfulness training program on self–compassion of male adolescents with depressive symptoms. *Positive Psychology Research*. 2018;3(4):65–76. [Persian] <https://doi.org/10.22108/ppls.2018.110411.1389>
33. Nabizadeh S, Kord Noghabi R, Yaghoobi A, Rashid K. Comparison of the effectiveness of mindfulness–based stress reduction and mindfulness–based social–emotional learning on the components of social–emotional competence and academic performance. *Research in School and Virtual Learning*. 2021;9(1):103–17. [Persian] <https://doi.org/10.30473/etl.2021.58092.3453>
34. Tavakoli ZS, Demehri F, Azizi M. Theory of mind teaching on the social competencies and restraint in children of Down syndrome. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*. 2019 Mar 10;9:52. [Persian] <https://jdisabilstud.org/article-1-1087-en.pdf>
35. Thierry KL, Bryant HL, Nobles SS, Norris KS. Two–year impact of a mindfulness–based program on preschoolers' self–regulation and academic performance. *Early Education and Development*. 2016;27(6):805–21. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
36. Weissberg RP. Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspect Psychol Sci*. 2019;14(1):65–9. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
37. Can Gür G, Yilmaz E. The effects of mindfulness–based empathy training on empathy and aged discrimination in nursing students: a randomised controlled trial. *Complement Ther Clin Pract*. 2020;39:101140. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101140>
38. Ahmadi T, Kheirati H, Ghobari Bonab B. Effectiveness of mindfulness–based training on cognitive emotion regulation and cognitive flexibility in mothers of children with Learning Disabilities. *Empowering Exceptional Children*. 2019;10(3):125–38. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2020.167363.1124>
39. Rowland G, Hindman E, Hassmén P. Do group mindfulness–based interventions improve emotion regulation in children? a systematic review. *J Child Fam Stud*. 2023;32(5):1294–303. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02544-w>
40. Mohebi M, Sadeghi–Bahmani D, Zarei S, Gharayagh Zandi H, Brand S. Examining the effects of mindfulness–acceptance–commitment training on self–compassion and grit among elite female athletes. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;19(1):134–44. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010134>

41. Mehralian G, Salehi M, Farrokhi N, Dortaj F. Developing a yoga-based mindfulness training package and evaluating its effectiveness on the symptoms of emotional behavioral disorders in children. *International Journal of Pediatrics*. 2022;10(1):15165–78. <https://doi.org/10.22038/ijp.2021.57308.4495>
42. Olweus D. *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen; 2006. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
43. Rezapour M, Soori H, Khodakarim S. Testing psychometric properties of the perpetration of bullying and victimization scales with Olweus Bullying Questionnaire in middle schools. *Safety Promotion and Injury Prevention*. 2014;1(4):212–21. [Persian] <https://doi.org/10.22037/meipm.v1i4.6097>
44. Felner RD, Lease AM, Philips RC. Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: a quadripartite travel framework. In: Gullotta TP, Adams GR, Montemayor R, editors. *Developing social competency in adolescence*. Newbury Park London: Sage; 1990. pp:254–64.
45. Parandin S. *Designing of Social Competence Questionnaire and its standardization in Tehran city teenagers [Thesis for Masters in Psychology]*. [Tehran, Iran]: Allameh Tabatabai University; 2007. [Persian]
46. Gratz KL, Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2004;26(1):41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
47. Fallahi V, Narimani M, Atadokht A. Psychometric properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (Ders-16): in Group of Iranian adolescents. *J Shahid Sadoughi Uni Med Sci*. 2021;29(5):3721–35. [Persian] <http://dx.doi.org/10.18502/ssu.v29i5.6772>
48. Kabat-Zinn J. *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY, US: Delta Trade Paperback/Bantam Dell; 1990.
49. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003;10(2):144–56. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
50. Williams JMG, Duggan DS, Crane C, Fennell MJV. Mindfulness-based cognitive therapy for prevention of recurrence of suicidal behavior. *J Clin Psychol*. 2006;62(2):201–10. <https://doi.org/10.1002/jclp.20223>
51. Bakosh LS, Snow RM, Tobias JM, Houlihan JL, Barbosa-Leiker C. Maximizing mindful learning: mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*. 2016;7(1):59–67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
52. Deng X, Zhang J, Hu L, Zeng H. Neurophysiological evidences of the transient effects of mindfulness induction on emotional processing in children: An ERP study. *Int J Psychophysiol*. 2019;143:36–43. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.06.014>
53. Parker AE, Kupersmidt JB, Mathis ET, Scull TM, Sims C. The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind Program. *Adv Sch Ment Health Promot*. 2014;7(3):184–204. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2014.916497>
54. Schussler DL, Oh Y, Mahfouz J, Levitan J, Frank JL, Broderick PC, et al. Stress and well-being: a systematic case study of adolescents' experiences in a mindfulness-based program. *J Child Fam Stud*. 2021;30(2):431–46. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01864-5>
55. Nahang AA, Mosavi Najafi F, Mohammadi R. The effect of mindfulness training on emotional self-regulation and psychological resilience of unsupervised children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2020;7(1):106–17. [Persian] <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.10>
56. Hashemzadeh A, Hatami H, Banijamali S al S, Asadzade H. The efficacy of mindfulness training on academic resilience and sense of belonging of female students high school. *Journal of Psychological Science*. 2022;21(112):763–80. [Persian] <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.112.763>