Journal of Research in Behavioral Sciences

Year 2026, Volume 23, Issue 4

Comparing The Effectiveness Of Emotion Regulation And Mindfulness Training On Risky Behaviors In Cyberspace, And Communication Skills Of Students In The Puberty Stage

Ali Shahini[1], Hassan Abdi[2], Shahnaz Nohi[3]

1. Department of Clinical Psychology, Sha.C., Islamic Azad University, Shahrood, Iran

2. (Corresponding author) * Department of Physical Education and Sport Sciences, Sha.C., Islamic Azad University, Shahrood, Iran.

3. Department of Clinical Psychology, Sha.C., Islamic Azad University, Shahrood, Iran.

Abstract

Aim and Background: As internet usage continues to grow among teenagers, there is increasing concern about the rise of risky digital behaviors and weakened communication skills during this sensitive stage of growth; consequently; the present study aimed to compare the effectiveness of emotion regulation skills training and mindfulness training on risky behaviors in cyberspace and communication skills of students in puberty.

Methods and Materials: The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design. The statistical population included all male students aged 12-16 years in the first secondary school grade (7th to 9th) studying in Shahrood in the academic year 2025. Using purposive sampling, 39 participants were selected based on inclusion criteria (emotion regulation training: 13, mindfulness training: 12, control: 14). The instruments used were the Iranian Adolescent Risk Taking Scale (Zadeh Mohammadi et al., 2011), Quinn Dam Communication Skills Questionnaire (2004), and Problematic and Risky Internet Use Screening Scale (Jelenchick et al., 2014). The mindfulness training protocol by Kabat-Zinn (1995) and emotion regulation skills training by Gratz and Gunderson (2006) were implemented for 8 sessions (two 60–90-minute sessions per week). Data were analyzed using univariate analysis of covariance (ANCOVA) and SPSS-27.

Findings: The results showed that after controlling for pretest effects, the difference between pretest-posttest scores in the two experimental groups for risky internet use, risky behaviors, and social skills was significant, and the mean scores of the experimental groups were significantly lower than the control group ($P<0.05$). However, there was no significant difference between the two experimental groups ($P>0.05$).

Conclusions: The findings indicated that emotion regulation skills training and mindfulness training can be used as appropriate intervention strategies to reduce risky internet use and improve communication skills of students during puberty.

Keywords: Emotion Regulation, Mindfulness, Risky Internet Use, Risky Behaviors, Social Skills, Puberty.

Citation: Shahini A, **Abdi** H, **Nohi** SH. **Comparing the effectiveness of emotion regulation and mindfulness training on risky behaviors in cyberspace, and communication skills of students in the puberty stage**. Res Behav Sci 2026; 23(4): 843-856.

* **Hassan Abdi**
Email: Ha.Abdi@iau.ac.ir

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر در فضای مجازی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان در مرحله بلوغ

علی شاهینی[۱]، حسن عبدی[۲]، شهناز نوحی[۳]

۱- گروه روان شناسی بالینی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.

۲- (نویسنده مسئول)* گروه تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.

۳- گروه روانشناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.

چکیده

زمینه و هدف: با گسترش روزافزون استفاده از اینترنت در میان نوجوانان، نگرانی‌ها درباره بروز رفتارهای پرخطر در فضای مجازی و ضعف مهارت‌های ارتباطی در این دوره حساس رشدی افزایش یافته است؛ بنابراین هدف از این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر در فضای مجازی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان در مرحله بلوغ بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس-آزمون می‌باشد.

مواد و روش‌ها: جامعهٔ آماری کلیهٔ دانش آموزان پسر در مرحله بلوغ ۱۲ تا ۱۶ ساله مقطع متوسطه اول هفتم تا نهم که در سال ۱۴۰۴ در شاهرود مشغول به تحصیل بودند می باشند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود که بر اساس معیارهای ورود به تحقیق ۳۹ نفر (آموزش مهارت های هیجانی ۱۳ نفر، آموزش ذهن آگاهی ۱۲ نفر و کنترل ۱۴ نفر) انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه‌های مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (زاده محمدی و همکاران، ۱۳۹۰)، پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام (۲۰۰۴)، مقیاس غربالگری استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت (جلنچک و همکاران، ۲۰۱۴) بود. از پروتکل آموزش ذهن آگاهی توسط کابات ذین (۱۹۹۵) و آموزش مهارت های تنظیم هیجان گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) به مدت ۸ جلسه (هر هفته دو جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه ای) استفاده گردید. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌های تحقیق از روش آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحقیق نشان داد که که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی برای متغیر استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت، رفتارهای پرخطر و مهارت‌های اجتماعی معنادار است و میانگین نمره‌های گروه‌های آزمایش به‌طور معناداری از کمتر از گروه کنترل است ($p<۰/۰۵$). اما بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود نداشت ($p>۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان راهکارهای مداخله‌ای مناسب برای کاهش استفاده پرخطر از اینترنت و ارتقای مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان در مرحله بلوغ مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی، استفاده پرخطر از اینترنت، رفتارهای پرخطر، مهارت‌های اجتماعی، بلوغ

ارجاع: شاهینی علی، عبدی حسن، نوحی شهناز. **مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر در فضای مجازی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان در مرحله بلوغ**. مجله تحقیقات علوم رفتاری ۱۴۰۴؛ ۲۳(۴): ۸۵۶-۸۴۳.

*- **حسن عبدی،**

رایانامه: Ha.Abdi@iau.ac.ir

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

مقدمه

دوران نوجوانی مرحله‌ای حساس و تعیین‌کننده در رشد روان‌شناختی و اجتماعی فرد است، که تغییرات زیستی، شناختی و اجتماعی موجب شدت یافتن تجربه‌های هیجانی و افزایش نیاز به تعاملات اجتماعی می‌شود (۱، ۲). توانایی نوجوانان در مدیریت هیجانات خود، یعنی تنظیم هیجان، نقش کلیدی در سلامت روان، عملکرد تحصیلی و کیفیت روابط بین‌فردی ایفا می‌کند (۳، ۴). ضعف در تنظیم هیجان با پیامدهای منفی متعددی از جمله اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و گرایش به رفتارهای پرخطر مرتبط است (۵). در همین راستا، فضای مجازی به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی نوجوانان تبدیل شده و استفاده گسترده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی فرصت‌های آموزشی و اجتماعی فراهم می‌آورد، اما همزمان زمینه بروز رفتارهای پرخطر مانند اعتیاد اینترنتی، افشای اطلاعات شخصی، تجربه سایبر بلیونگ و دسترسی به محتوای نامناسب را افزایش می‌دهد (۶، ۷). نوجوانانی که توانایی کمتری در تنظیم هیجان دارند، بیشتر در معرض این مخاطرات قرار می‌گیرند (۸). علاوه بر آن، مهارت‌های ارتباطی از دیگر توانایی‌های حیاتی دوران نوجوانی محسوب می‌شوند که با موفقیت تحصیلی، رضایت از روابط اجتماعی و سلامت روان ارتباط مستقیم دارند (۹، ۱۰). ضعف در مهارت‌های ارتباطی می‌تواند منجر به انزوای اجتماعی، درگیری در رفتارهای پرخطر و مشکلات روان‌شناختی شود (۱۱). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که مداخلات روان‌شناختی مانند آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و تمرین ذهن‌آگاهی می‌توانند توانایی نوجوانان را در مدیریت هیجانات، کاهش واکنش‌های تکانشی و ارتقای مهارت‌های ارتباطی افزایش دهند (۱۲، ۱۳). ذهن‌آگاهی با تمرکز بر پذیرش غیرقضاوتی و توجه به لحظه حال، زمینه مناسبی برای خودکنترلی و گوش دادن فعال فراهم می‌آورد، و آموزش تنظیم هیجان نیز امکان پاسخ‌های سازگارانه به موقعیت‌های هیجانی و تعارضی را تقویت می‌کند (۱۴، ۵). با توجه به حساسیت دوران بلوغ، تأثیر بالقوه رفتارهای پرخطر آنلاین و اهمیت مهارت‌های ارتباطی در موفقیت اجتماعی و روانی نوجوانان، بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر این سه متغیر، می‌تواند به طراحی مداخلات مؤثر در مدارس و ارتقای سلامت روان و اجتماعی نوجوانان کمک کند. این پژوهش تلاش می‌کند با ارائه داده‌های تجربی، راهنمایی علمی برای مداخلات آموزشی و روان‌شناختی ارائه دهد و شکاف موجود در زمینه پیشگیری از رفتارهای پرخطر و تقویت مهارت‌های ارتباطی و هیجانی را پر کند. با گسترش فناوری‌های نوین ارتباطی، فضای مجازی به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی نوجوانان تبدیل شده است. استفاده روزافزون از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، فرصت‌های بسیاری را برای رشد آموزشی و اجتماعی فراهم می‌سازد، اما در عین حال زمینه بروز رفتارهای پرخطر را نیز افزایش می‌دهد (۱۵). رفتارهای پرخطر در فضای مجازی شامل اعتیاد اینترنتی، افشای اطلاعات شخصی، تجربه یا ارتکاب سایبر بلیونگ (آزار و اذیت اینترنتی)، دسترسی به محتوای نامناسب، و برقراری ارتباطات ناسالم با غریبه‌ها است (۱۶). دوران نوجوانی با ویژگی‌هایی همچون کنجکاوی، نیاز به پذیرش اجتماعی و تمایل به تجربه‌های جدید همراه است که می‌تواند نوجوانان را در برابر این مخاطرات آسیب‌پذیرتر کند (۱). تحقیقات نشان می‌دهد که ضعف در تنظیم هیجان و فقدان مهارت‌های ارتباطی سالم می‌تواند احتمال درگیر شدن در چنین رفتارهایی را افزایش دهد (۱۷).

از سوی دیگر، آموزش‌های روان‌شناختی همچون مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی می‌توانند با افزایش آگاهی، خودکنترلی و کاهش تکانشگری، نوجوانان را در برابر این مخاطرات محافظت کنند (۱۸). یافته‌ها نشان داده‌اند که نوجوانانی که از سطح بالاتری از خودتنظیمی برخوردارند، کمتر در معرض اعتیاد اینترنتی و سایر رفتارهای پرخطر آنلاین قرار دارند (۱۹). با توجه به رشد سریع استفاده از فضای مجازی در میان دانش‌آموزان و پیامدهای منفی احتمالی آن، بررسی و مقایسه اثربخشی مداخلاتی مانند آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی در کاهش رفتارهای پرخطر اینترنتی، ضرورتی اساسی برای ارتقای سلامت روان و اجتماعی نوجوانان محسوب می‌شود (۲۰). تنظیم هیجان به‌عنوان یکی از فرایندهای کلیدی روان‌شناختی، نقشی اساسی در رشد فردی و اجتماعی نوجوانان ایفا می‌کند. نوجوانی مرحله‌ای حساس از زندگی است که در آن تغییرات زیستی، شناختی و اجتماعی موجب شدت یافتن تجربه‌های هیجانی می‌شود (۲). توانایی مدیریت و تنظیم این هیجان‌ها می‌تواند بر سلامت روان، عملکرد تحصیلی و کیفیت روابط بین‌فردی اثر مستقیم داشته باشد (۴). در مقابل، ناتوانی در تنظیم هیجان با مشکلاتی همچون اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و تمایل به رفتارهای پرخطر همراه است (۳).

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/23.4.16]

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند موجب افزایش تاب‌آوری، کاهش مشکلات رفتاری و ارتقای توانایی‌های اجتماعی نوجوانان گردد (۵). از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی به‌عنوان رویکردی مبتنی بر پذیرش و آگاهی غیرقضاوتی، به بهبود تنظیم هیجان و کاهش واکنش‌های هیجانی ناسازگار کمک می‌کند (۱۲). ترکیب این مداخلات می‌تواند تأثیر قابل‌توجهی در ارتقای سلامت روان و پیشگیری از پیامدهای منفی دوران بلوغ داشته باشد. از آنجا که نوجوانان در معرض تغییرات هویتی و فشارهای اجتماعی هستند، یادگیری راهبردهای مؤثر در تنظیم هیجان می‌تواند آنها را در مواجهه با استرس‌ها و چالش‌های زندگی یاری دهد. اهمیت این موضوع زمانی برجسته‌تر می‌شود که تحقیقات نشان می‌دهند توانایی تنظیم هیجان با موفقیت تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی و کاهش گرایش به رفتارهای پرخطر رابطه مستقیم دارد (۲۱). بنابراین، بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر این متغیر در دوره حساس نوجوانی می‌تواند به غنی‌سازی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی کمک نماید.

با توجه به مطالب ارائه شده سوال پژوهش حاضر این است که آیا بین آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر در فضای مجازی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان در مرحله بلوغ تفاوت وجود دارد؟

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان پسر در مرحله بلوغ ۱۲ تا ۱۵ ساله مقطع متوسطه اول هفتم تا نهم که در سال ۱۴۰۴ در شاهرود مشغول به تحصیل بودند می باشند. روش نمونه گیری در دسترس می باشد که در مرحله اولیه از بین آنها تعداد ۴۵ نفر به صورت هدفمند انتخاب شدند که به دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل تقسیم شدند. در نهایت براساس معیارهای ورود و خروج به تحقیق ۶ نفر به علت غیبت در پروتکل های پژوهش و عدم همکاری از روند تحقیق خارج شدند و در پایان ۳۹ نفر (آموزش مهارت های هیجانی ۱۳ نفر، آموزش ذهن آگاهی ۱۲ نفر و کنترل ۱۴ نفر) باقی موندند. ملاک‌های ورود به این پژوهش شامل قرار داشتن در محدوده سنی ۱۲ تا ۱۵ سال، سابقه استفاده از فضای مجازی به میزان حداقل ۲ ساعت در روز، ارائه رضایت‌نامه آگاهانه برای شرکت در تحقیق و عدم حضور در مداخلات آموزشی یا درمانی مشابه طی ۶ ماه گذشته است. در مقابل، دانش‌آموزانی که دارای اختلالات روان‌شناختی تشخیص داده‌شده) نظیر افسردگی شدید، اضطراب مزمن، اختلالات شخصیت، اوتیسم یا ADHD باشند، داروهای روان‌پزشکی مصرف کنند، یا دچار مشکلات جسمی و حسی حاد مانع از شرکت در جلسات باشند، از مطالعه خارج می‌شوند؛ همچنین عدم دسترسی به ابزارهای دیجیتال (تلفن هوشمند یا اینترنت) و غیبت مکرر (بیش از دو جلسه آموزشی یا ارزیابی) از دیگر ملاک‌های خروج و حذف از تحلیل نهایی پژوهش محسوب می‌گردد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار سن برحسب سال

گروه‌های مطالعه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
آموزش مهارت تنظیم هیجان	۱۳	۱۳/۸۷	۴/۸۱
آموزش ذهن آگاهی	۱۲	۱۴/۱۳	۶/۵۸
گروه کنترل	۱۴	۱۳/۹۳	۵/۹۲

جدول ۱ نشان دهنده میانگین و انحراف معیار سن برحسب سال در گروه‌های مطالعه است. نتایج جدول ۴-۱ نشان می‌دهد که میانگین سن گروه آموزش مهارت تنظیم هیجان، آموزش ذهن‌آگاهی و گروه کنترل به ترتیب برابر ۱۳/۸۷، ۱۴/۱۳، و ۱۳/۹۳ سال است. به‌علاوه، نتایج آزمون تحلیل واریانس یکراهه حاکی از آن است که بین میانگین سنی سه گروه تفاوت معناداری وجود ندارد ($F=۱/۱۷, p=۰/۳۲۱$).

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات و اندازه‌گیری متغیرها از ۳ ابزار بدین شرح استفاده شد. ۱) برگه اطلاعات جمعیت شناختی ۲) مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده محمدی و احمدآبادی (۱۳۸۷)، ۳) مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام (۲۰۰۴)، ۴) مقیاس غربالگری استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت (جلنچک، و همکاران، ۲۰۱۴)

برگه اطلاعات جمعیت شناختی

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات فردی و دموگرافیک آزمودنی‌ها، برگه اطلاعات فردی طراحی گردید که در آن سن، نوع

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]
[DOI: 10.48305/23.4.16]

سکونت و درآمد خانواده، میزان استفاده از فضای مجازی در روز، مصرف داروها، مشکلات جسمی و حسی جهت ترسیم تصویر جمعیت شناختی آزمودنی‌ها تهیه و استفاده گردید

مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی

این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان خطرپذیری در نوجوانان از ابعاد مختلف (گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی، گرایش به رابطه با جنس مخالف، گرایش به رانندگی خطرناک) می باشد.

شیوه نمره دهی آن بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای (کاملا مخالف=۱، مخالف=۲، نظری ندارم=۳، موافق=۴، کاملا موافق=۵) می باشد. این پرسشنامه دارای هفت بعد گرایش به مواد مخدر (۱-۸)، گرایش به الکل (۹-۱۴)، گرایش به سیگار (۱۹-۱۵)، گرایش به خشونت (۲۰-۲۴)، گرایش به رابطه و رفتار جنسی (۲۵-۲۸)، گرایش به رابطه با جنس مخالف (۲۹-۳۲)، گرایش به رانندگی خطرناک (۳۸-۳۳) می باشد. برای بدست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سوالات آن بعد را با هم محاسبه نمائید. امتیازات بالاتر در هر بعد نشان دهنده تمایل بالاتر فرد پاسخ دهنده به آن بعد خواهد بود و برعکس. نمره کلی این پرسشنامه از ۳۸ تا ۱۹۰ خواهد بود. امتیازات بالاتر نشان دهنده میزان خطرپذیری بالاتر نوجوان پاسخگو خواهد بود و برعکس. در پژوهش زاده محمدی و همکاران (۱۳۹۰) روایی سازه این مقیاس مورد ارزیابی قرار گرفت. تحلیل عاملی اکتشافی با مولفه های اصلی نشان داد که این پرسشنامه مقیاسی هفت بعدی است، که ۶۴/۸۴ درصد واریانس خطرپذیری را تبیین می کند. میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس های آن در دامنه ۰/۹۳ تا ۰/۷۴ قرار داشت که بیانگر پایایی خوب این مقیاس است.

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام

به منظور بررسی مهارت های ارتباطی افراد می توان از پرسشنامه مهارتهای ارتباطی که توسط کویین دام در سال ۲۰۰۴ تهیه شده است، استفاده کرد. این پرسشنامه برای سنجش مهارت های ارتباطی بزرگسالان ابداع شده است دارای ۳۴ گویه است که مهارت های ارتباطی را شامل پنج زیر مقیاس توانایی دریافت یا درک پیامهای کلامی و غیر کلامی، نظم دهی به هیجانها، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرایند ارتباط و قاطعیت ارتباطی توصیف می کند. برای تکمیل آن پاسخگو باید هرگویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن برروی یک طیف لیکرت پنج درجه ای از هرگز تا همیشه مشخص می کند. مهارت های ارتباطی فرعی که در این مقیاس مورد بررسی قرار می گیرند شامل پنج مهارت گوش دادن (۶ سوال)، توانایی دریافت و ارسال پیام (۹ سوال)، بینش نسبت به فرآیند ارتباط (۵ سوال)، کنترل عاطفی (۹ سوال) و ارتباط توأم با قاطعیت (۵ سوال) می باشد. برای تکمیل این پرسشنامه پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوی آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه ای ۱ (برای هرگز)، ۲ (برای به ندرت)، ۳ (برای گهگاه)، ۴ (برای اکثر اوقات) و ۵ (برای همیشه) مشخص کند. برای هر پاسخگو در هر یک از مهارت های پیش گفته – که در قالب خرده آزمون هایی شامل تعداد متفاوتی از گویه ها مطرح شده اند نمره جداگانه ای محاسبه می شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمرات هر در مجموعِ ۳۴ عبارت نیز یک نمره کلی برای او بدست می دهد که مُبین مهارت های ارتباطی آزمودنی است. بدین سان، دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۳۴ تا ۱۷۰ خواهد بود. نمره بین ۳۴ تا ۶۸ بیانگر مهارت های ارتباطی ضعیف است. نمره بین ۶۸ تا ۱۰۲ بیانگر مهارت های ارتباطی متوسط است.نمره بالاتر از ۱۰۲ بیانگر مهارت های ارتباطی بالا است. در پژوهش حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) برای سنجش اعتبار آزمون مهارت های ارتباطی، ابتدا با استفاده از روش آلفای کرونباخ، اعتبار کل آزمون محاسبه شد که مقدار عددی آن برابر با ۰.۶۹ و حاکی از همسانی درونی قابل قبول این آزمون بود. این مقدار برای آزمودنی های دانشجو ۰.۷۱ و برای دانش آموزان دبیرستانی برابر با ۰.۶۶ بود. همچنین ضریب اعتبار کل آزمون با استفاده از روش تنصیف برابر با ۰.۷۱ به دست آمد. همچنین یوسفی (۱۳۸۵) در پژوهشی، اعتبار کل مقیاس مهارتهای ارتباطی را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰.۸۱ و با استفاده از روش دو نیمه سازی، برابر با ۰.۷۷ گزارش کرد.

مقیاس غربالگری استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت (جلنچک و همکاران، ۲۰۱۴)

به منظور سنجش رفتارهای پرخطر برخط دانش آموزان در پژوهش حاضر، مقیاس غربالگری استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت به کار برده شد. جلنچک و همکاران (۲۰۱۴) با هدف طراحی تلاش های پیشگیرانه و غربالگری در قلمرو

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

مطالعاتی استفاده مشکل آفرین از اینترنت در نوجوانان و جوانان ۱۸ تا ۲۵ سال آمریکایی PRIUSS را توسعه دادند. به منظور استفاده این ابزار برای نوجوانان ۱۵ ساله، پرسشنامه در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان روان شناسی کودک و نوجوان قرار گرفت و سپس نظرات و اصلاحات توصیه شده آنان اعمال گردید. در نهایت نسخه بازنگری شده پرسشنامه با تایید نهایی متخصصان یاد شده از لحاظ قابل فهم بودن سوالات برای جامعه هدف مورد استفاده قرار گرفت.

مقیاس غربالگری استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت از سه عامل آسیب اجتماعی (شامل گویه های یک تا شش)، آسیب هیجانی (شامل گویه های هفت تا یازده) و استفاده تکانشوری از اینترنت (شامل گویه های دوازده تا هجده) تشکیل شده است. همسانی درونی مقیاس های آسیب هیجانی، آسیب اجتماعی و استفاده تکانشورانه از اینترنت به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به دست آمده است (جلنچیک و دیگران، ۲۰۱۴). علاوه بر این پایایی پرسشنامه در تحقیق حاضر از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های آسیب هیجانی ۰/۷۹، آسیب اجتماعی ۰/۷۴، استفاده از اینترنت ۰/۸۳ و برای کل پرسشنامه معادل ۰/۹۰ به دست آمد. مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه ای از (هرگز=صفر، به ندرت=یک، گاهی=دو، اغلب=سه و همیشه=چهار) پاسخ می دهند. مشارکت کنندگان باید در طول شش ماه گذشته، مدت زمانی را که از اینترنت استفاده کرده اند، مشخص سازند. در PRIUSS با افزایش نمره کلی افراد، بر نمره استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت آن ها افزوده می شود.

آموزش مهارت های تنظیم هیجان

در گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه (هر هفته دو جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه ای) به آموزش مهارت های هیجانی توسط یک نفر روان شناس متخصص پرداخته شد. در این مداخله از برنامه آموزشی گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) با هدف کاهش و کنترل هیجان های منفی و آموزش نحوه استفاده مثبت از هیجان ها استفاده شد (۲۲). در ایران نخستین بار ابوالقاسمی و همکاران (۲۳) از این برنامه آموزشی استفاده نمودند.

محتوای ارائه شده در هر جلسه به طور خلاصه عبارت است از

جلسه اول: معارفه، بیان اهداف و منطق درمان و همچنین ترغیب شرکت کنندگان برای تداوم حضور در جلسه ها و آشنایی آن ها با هیجان ها

جلسه دوم: آگاهی نسبت به هیجان های مثبت و منفی، شناسایی علایم قابل تشخیص چهره ای، ژستی و کلامی

جلسه سوم: آموزش نحوه پذیرش هیجان های مثبت و منفی براساس آموزش تنش زدایی تدریجی و مهارت های آرام سازی و پذیرش هیجان های خود

جلسه چهارم: آموزش مدیریت خشم و راهبردهای مقابله ای

جلسه پنجم: آموزش مهارت های ارتباطی، روابط بین فردی، ابراز وجود و همدلی با دیگران

جلسه ششم: آموزش مدیریت هیجان ها، انتخاب منطقی ترین رفتار در زمان داشتن آن احساس

جلسه هفتم: آموزش کنترل هیجان ها، ارائه شیوه هایی به منظور تبدیل و تغییر هیجان های منفی به هیجان های خنثی یا مثبت.

جلسه هشتم: آموزش ارزیابی مجدد هیجان ها، ابراز هیجان و مهارت های ارزیابی هیجان.

آموزش ذهن آگاهی

در این پژوهش افراد در ۸ جلسه به مدت ۶۰ تا ۹۰ دقیقه، ذهن آگاهی گروهی را آموزش دیدند. عناوین جلسات براساس پروتکل آموزش ذهن آگاهی توسط کابات ذین (۲۰۰۳) طراحی و مورد استفاده قرار گرفت (۲۴). محتوای جلسات بدین شرح است:

جلسه اول: معارفه و آشنایی با اعضای گروه، تعیین خط مشی گروه، توضیح پیرامون مهارت های ارتباطی و آسیب های بودن در اینترنت، بحث در مورد هدایت خودکار و اهمیت زندگی در زمان حال، تمرین خوردن کشمش، تمرین وارسی بدن

جلسه دوم: چالش با موانع، تمرین افکار و احساسات، تمرین وارسی بدن، تمرین تنفس آگاهانه

جلسه سوم: مراقبه نشسته ذهن آگاهانه، تمرین دیدن و شنیدن ذهن آگاهانه، ترکیب تمرین وارسی بدن و تنفس ذهن آگاهانه.

جلسه چهارم: تمرین دیدن و شنیدن ذهن آگاهانه، تمرین مراقبه با آگاهی از تنفس، بدن، صدا و افکار، تمرین ماندن در زمان حال

جلسه پنجم: توضیح مفهوم پذیرش، ترکیب تمرین تنفس ذهن آگاهانه با پذیرش نسبت به افکار و تجارب ناخوشایند

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/23.4.16]

جلسه ششم: توضیح مفهوم ناهمجوشی افکار، مراقبه نشسته ذهن آگاهانه (آگاهی از تنفس بدن، صداها و افکار)

جلسه هفتم: تمرین انجام فعالیت های روزمره به صورت ذهن آگاهانه

جلسه هشتم: مرور تمرین های انجام شده و به کار گیری آن ها در آینده زندگی

روش اجرا

در ابتدا هدف پژوهش برای تمامی آزمودنی‌ها توضیح و به آن‌ها در مورد محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد. سپس افرادی که به شرکت در مطالعه تمایل داشتند و فرم رضایت‌نامه آگاهانه را امضا نمایند، وارد مطالعه شدند. بعد از ارائه شرایط تحقیق از افراد خواسته می‌شود که پرسشنامه دموگرافیک را تکمیل نمایند. ۳ پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام و مقیاس غربالگری استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت و مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. تمامی داده‌های پرسشنامه وارد نرم‌افزار SPSS شده و مورد تجزیه‌وتحلیل قرار خواهند گرفت.

روش آماری

پس از کسب اطمینان از طبیعی بودن توزیع داده‌های وزنی با آزمون کولموگروف- اسمیرنوف، برای بررسی تجانس واریانس‌ها از آزمون لِون استفاده شد. سپس جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌های تحقیق از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ استفاده شد. سطح معنی‌داری $P<0/05$ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

جدول ۲. شاخص‌های گرایش مرکزی استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت برحسب گروه‌های مطالعه

آزمون	گروه‌های مطالعه					
	آموزش مهارت تنظیم هیجان		آموزش ذهن‌آگاهی		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۵۵/۸۷	۸/۵۹	۵۲/۷۳	۶/۷۳	۵۷/۶	۹/۶۴
پس‌آزمون	۳۵/۸۷	۵/۸۹	۳۵/۲	۴/۰۱	۵۱/۴۷	۸/۹۵

جدول ۲ نشان دهنده میانگین و انحراف معیار تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان برحسب گروه‌های مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

جدول ۳. شاخص‌های گرایش مرکزی رفتارهای پرخطر برحسب گروه‌های مطالعه

آزمون	گروه‌های مطالعه					
	آموزش مهارت تنظیم هیجان		آموزش ذهن‌آگاهی		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۷۲/۴۷	۹/۶۳	۷۳/۲	۱۳/۲۳	۷۴/۷۳	۱۳/۳۹
پس‌آزمون	۴۹/۴	۵/۸۲	۵۱/۶۷	۷/۴	۷۴	۱۸/۳۶

جدول ۳ نشان دهنده میانگین و انحراف معیار رفتارهای پرخطر برحسب گروه‌های مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

جدول ٤. میانگین و انحراف معیار مهارت‌های ارتباطی برحسب گروه‌های مطالعه

آزمون	گروه‌های مطالعه					
	آموزش مهارت تنظیم هیجان		آموزش ذهن‌آگاهی		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۸۴/۹۳	۱۶/۵۲	۸۶/۹۳	۱۵/۰۷	۸۸/۶۷	۱۷/۰۳
پس‌آزمون	۱۰۱/۶۷	۱۳/۱۹	۹۶/۲۷	۱۰/۸۵	۹۳/۲	۱۶/۷۱

جدول ۴ نشان دهنده میانگین و انحراف معیار مهارت‌های اجتماعی برحسب گروه‌های مطالعه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری است.

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نشده است (P>۰/۰۵)، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که همه متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند. همچنین نتایج آزمون لون نشان می‌دهد که واریانس متغیرهای مورد مطالعه بین سه گروه برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنادار ندارند (P>۰/۰۵). لذا فرضیه همسانی واریانس‌های بین سه گروه نیز رعایت شده است. نتایج آزمون یکسانی شیب‌خط رگرسیون نشان داد که پیش‌فرض یکسانی شیب‌خط رگرسیون برای هر دو گروه در متغیرهای متغیرهای استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت، رفتارهای پرخطر و مهارت‌های اجتماعی یکسان است (P>۰/۰۵). با توجه به رعایت شدن تمام فرضیه‌های پژوهش برای تمام متغیرها می‌توان گفت استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیره بلامانع است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به سه گروه آزمایش و کنترل در متغیر استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	*p-value*	اندازه اثر
گروه	۴۳/۱۳	۲	۲۱/۵۷	۱۱/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۲۲
خطا	۱۴۴/۷۸	۳۶	۳/۵۳			
کل	۱۰۱۲	۳۹				

جدول ٦. مقایسه‌ی دوبه دوی گروه‌ها با آزمون بونفرونی

متغیر وابسته	گروه I	گروه J	I-J	*p*
استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت	آموزش مهارت تنظیم هیجان	آموزش ذهن‌آگاهی	۰/۶۲	۱
	آموزش مهارت تنظیم هیجان	کنترل	-۱/۷	۰/۰۵۰
	آموزش ذهن‌آگاهی	کنترل	-۲/۳۲	۰/۰۰۵

نتایج جدول ۵ و ۶ نشان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی برای متغیر استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت معنادار است و میانگین نمره‌های گروه‌های آزمایش به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل است (p<۰/۰۵). اما بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود نداشت (p>۰/۰۵). بنابراین می‌توان گفت که مداخله‌های آموزش مهارت تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت اثربخش است. با اینحال با توجه عدم تفاوت معنادار بین دو گروه مداخله، فرضیه اول رد می‌شود.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به سه گروه آزمایش و کنترل در متغیر

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	*p-value*	اندازه اثر
رفتارهای پرخطر	گروه	۴۷۴۲/۳۳	۲	۲۳۷۱/۱۶	۲۲/۶۱	<۰۰۱	۰/۵۲
	خطا	۴۲۹۹/۶۹	۳۶	۱۰۴/۸۷			

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/23.4.16]

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به سه گروه آزمایش و کنترل در متغیر

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	*p-value*	اندازه اثر
	کل	۱۶۵۹۴۶	۳۹				

جدول ۸. مقایسه‌ی دوبه دوی گروه‌ها با آزمون بونفرونی

متغیر وابسته	گروه I	گروه J	I-J	*p*
رفتارهای پرخطر	آموزش مهارت تنظیم هیجان	آموزش ذهن‌آگاهی	-۱/۶۴	۱
	آموزش مهارت تنظیم هیجان	کنترل	-۲۲/۶۵	<۰/۰۰۱
	آموزش ذهن‌آگاهی	کنترل	-۲۱/۰۲	<۰/۰۰۱

نتایج جدول ۷ و ۸ نشان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی برای متغیر رفتارهای پرخطر معنادار است و میانگین نمره‌های گروه‌های آزمایش در متغیر رفتارهای پرخطر به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل است (p<۰/۰۵). اما بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود نداشت (p>۰/۰۵). بنابراین می‌توان گفت که مداخله‌های آموزش مهارت تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر اثربخش است. با اینحال با توجه عدم تفاوت معنادار بین دو گروه مداخله، فرضیه دوم رد می‌شود.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به سه گروه آزمایش و کنترل در متغیر

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	*p-value*	اندازه اثر
مهارت‌های ارتباطی	گروه	۸۸۹/۲۹	۲	۴۴۴/۶۴	۴/۵۱	۰/۰۱۷	۰/۱۸
	خطا	۴۰۴۲/۸۵	۳۶	۹۸/۶۱			
	کل	۴۳۲۳ ۴۳	۳۹				

جدول ۱۰. مقایسه‌ی دوبه دوی گروه‌ها با آزمون بونفرونی

متغیر وابسته	گروه I	گروه J	I-J	*p*
مهارت‌های ارتباطی	آموزش مهارت تنظیم هیجان	آموزش ذهن‌آگاهی	۶/۶۸	۰/۲۲۰
	آموزش مهارت تنظیم هیجان	کنترل	۱۰/۸۵	۰/۰۱۵
	آموزش ذهن‌آگاهی	کنترل	۴/۱۷	۰/۰۳

نتایج جدول ۹ و ۱۰ نشان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی برای متغیر مهارت‌های ارتباطی معنادار است و میانگین نمره‌های گروه‌های آزمایش در متغیر مهارت‌های ارتباطی به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل است (p<۰/۰۵). اما بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود نداشت (p>۰/۰۵). بنابراین می‌توان گفت که مداخله‌های آموزش مهارت تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر مهارت‌های ارتباطی اثربخش است. با اینحال با توجه عدم تفاوت معنادار بین دو گروه مداخله، فرضیه دوم رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر در فضای مجازی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان در مرحله بلوغ بود.

نتایج تحقیق نشان داد مداخله‌های آموزش مهارت تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر استفاده پرخطر و مشکل آفرین از اینترنت اثربخش است. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیق گیمز و

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

همکاران (۲۵)، کالویت و همکاران (۲۶) و چامارو و همکاران (۲۷) همسو می باشد

در تبیین نتایج می توان گفت که اثربخشی هر دو رویکرد در کاهش رفتارهای ناسازگار مرتبط با فضای مجازی است و اهمیت مداخلات روان‌شناختی را در مواجهه با چالش‌های نوین نوجوانان نشان می‌دهد (۲۸). کاهش استفاده پرخطر از اینترنت در گروه آموزش تنظیم هیجان را می‌توان با توجه به نقش هیجانات منفی در گرایش به استفاده افراطی از فضای مجازی تبیین کرد. بسیاری از نوجوانان برای فرار از استرس، اضطراب یا خلق منفی به استفاده بیش‌ازحد از اینترنت روی می‌آورند، بنابراین تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند این چرخه را مختل کرده و رفتارهای سالم‌تری را جایگزین کند (۲).

در همین راستا، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان باعث افزایش توانایی خودکنترلی و کاهش تکانشگری می‌شود که این امر نقش مهمی در کاهش استفاده مشکل‌زا از اینترنت دارد. نوجوانانی که قادر به مدیریت هیجانات خود هستند، کمتر به رفتارهای اعتیادگونه در فضای مجازی گرایش پیدا می‌کنند (۲۹).

از سوی دیگر، اثربخشی ذهن‌آگاهی نیز در کاهش استفاده پرخطر از اینترنت قابل تبیین است، زیرا این رویکرد با افزایش آگاهی از رفتارها و کاهش واکنش‌های خودکار، به نوجوانان کمک می‌کند تا الگوهای استفاده خود از اینترنت را بهتر کنترل کنند. ذهن‌آگاهی با تقویت توجه و حضور در لحظه، می‌تواند از غرق شدن در دنیای مجازی جلوگیری کند (۲۴). همچنین، ذهن‌آگاهی از طریق کاهش استرس و افزایش تنظیم هیجان، به‌طور غیرمستقیم به کاهش رفتارهای اعتیادگونه مانند استفاده افراطی از اینترنت کمک می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی با کاهش وابستگی رفتاری و افزایش کنترل شناختی همراه است (۳۰).

با وجود اثربخشی هر دو مداخله، نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته حاکی از آن است که هر دو رویکرد، علی‌رغم تفاوت در مبانی نظری، از نظر میزان تأثیرگذاری بر کاهش استفاده پرخطر از اینترنت عملکرد مشابهی دارند (۳۱). در تبیین این عدم تفاوت، می‌توان به اشتراک در سازوکارهای زیربنایی این دو مداخله اشاره کرد. هر دو رویکرد به نوعی به بهبود خودتنظیمی و کاهش تکانشگری منجر می‌شوند و همین عامل می‌تواند توضیح‌دهنده اثر مشابه آن‌ها بر رفتارهای مرتبط با اینترنت باشد (۳۲). از منظر تحولی نیز، نوجوانان به‌دلیل ویژگی‌هایی مانند جستجوی هیجان و ضعف نسبی در کنترل تکانه، در معرض استفاده افراطی از اینترنت قرار دارند. بنابراین، هر مداخله‌ای که بتواند خودآگاهی و خودکنترلی را افزایش دهد، احتمالاً در کاهش این رفتار مؤثر خواهد بود (۳۳). در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی هر دو به‌عنوان مداخلات مؤثر در کاهش استفاده پرخطر و مشکل‌آفرین از اینترنت قابل استفاده هستند، اما هیچ‌یک نسبت به دیگری برتری معناداری نشان نداده است. این یافته می‌تواند زمینه‌ساز استفاده ترکیبی از این دو رویکرد در مداخلات آینده باشد (هیز و همکاران، ۲۰۰۶). بنابراین، با توجه به عدم تفاوت معنادار بین دو گروه آزمایش، فرضیه اول پژوهش مبنی بر وجود تفاوت در اثربخشی این دو مداخله رد می‌شود، اما در عین حال می‌توان نتیجه گرفت که هر دو روش به‌طور مستقل در کاهش استفاده پرخطر از اینترنت مؤثر هستند و می‌توان از آن‌ها در برنامه‌های پیشگیرانه در مدارس بهره برد (۳۴).

همچنین نتایج تحقیق نشان داد که مداخله‌های آموزش مهارت تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر اثربخش است. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیق شعبانی و همکاران (۳۵) و هوک و همکاران (۳۶) همسو می باشد. در تبیین نتایج می توان گفت که مداخلات مبتنی بر هیجان و آگاهی می‌توانند در این دوره حساس تحولی نقش پیشگیرانه مهمی ایفا کنند (۱). کاهش رفتارهای پرخطر در هر دو گروه آزمایش را می‌توان با توجه به نقش اساسی فرایندهای هیجانی در بروز رفتارهای تکانشی تبیین کرد. نوجوانانی که مهارت‌های تنظیم هیجان را می‌آموزند، قادرند هیجانات منفی خود را بهتر مدیریت کنند و در نتیجه احتمال گرایش آن‌ها به رفتارهای پرخطر کاهش می‌یابد. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نقص در تنظیم هیجان را یکی از عوامل کلیدی در رفتارهای پرخطر معرفی کرده‌اند (۲). از سوی دیگر، اثربخشی مداخله ذهن‌آگاهی نیز قابل تبیین است، زیرا این رویکرد با افزایش آگاهی نسبت به لحظه حال و کاهش واکنش‌پذیری خودکار، به نوجوانان کمک می‌کند تا پیش از انجام رفتارهای تکانشی، مکث کرده و انتخاب‌های آگاهانه‌تری داشته باشند. بنابراین، ذهن‌آگاهی نیز می‌تواند به‌طور مؤثری در کاهش رفتارهای پرخطر نقش داشته باشد (۲۴). با وجود اثربخشی هر دو مداخله، نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته بیانگر آن است که هر دو رویکرد، علی‌رغم تفاوت‌های نظری و

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/23.4.16]

اجرایی، از نظر میزان اثربخشی در کاهش رفتارهای پرخطر در این نمونه پژوهشی عملکرد مشابهی داشته‌اند. این موضوع می‌تواند نشان‌دهنده همپوشانی مکانیزم‌های زیربنایی این دو مداخله باشد (۳۱). در تبیین این عدم تفاوت، می‌توان به این نکته اشاره کرد که ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان هر دو به بهبود خودتنظیمی کمک می‌کنند. به‌عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی ممکن است از طریق تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان عمل کند، بنابراین هر دو مداخله در نهایت به یک مسیر مشترک منتهی می‌شوند که همان کاهش رفتارهای پرخطر است (۳۲).

از منظر تحولی نیز، نوجوانان در دوره بلوغ با ناپایداری هیجانی و رشد ناکامل کارکردهای اجرایی مواجه هستند، بنابراین هر مداخله‌ای که بتواند خودکنترلی و آگاهی را افزایش دهد، احتمالاً به کاهش رفتارهای پرخطر منجر خواهد شد. در این راستا، هر دو رویکرد مورد استفاده در این پژوهش توانسته‌اند این کارکردها را تقویت کنند (۳۳). همچنین، ساختار جلسات، مدت زمان مداخله و شرایط اجرای برنامه‌ها می‌تواند در عدم مشاهده تفاوت معنادار بین دو گروه نقش داشته باشد. در بسیاری از موارد، زمانی که شدت و مدت مداخلات مشابه است، تفاوت چشمگیری در پیامدها مشاهده نمی‌شود، به‌ویژه زمانی که هر دو مداخله بر سازه‌های مشابهی تمرکز دارند (۳۷۰۱۵).

از سوی دیگر، ویژگی‌های فردی شرکت‌کنندگان مانند سطح اولیه مشکلات هیجانی، میزان انگیزش و توانایی‌های شناختی نیز می‌تواند بر نتایج اثرگذار باشد. این عوامل ممکن است باعث شوند که هر دو مداخله به‌طور مشابهی بر شرکت‌کنندگان تأثیر بگذارند و تفاوت معناداری بین آن‌ها مشاهده نشود (۳). در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که هر دو مداخله آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی به‌عنوان روش‌های مؤثر در کاهش رفتارهای پرخطر نوجوانان قابل استفاده هستند، اما هیچ‌یک نسبت به دیگری برتری معناداری نشان نداده است. این یافته اهمیت استفاده از رویکردهای تلفیقی را نیز مطرح می‌کند (۳۸). بنابراین، با توجه به عدم تفاوت معنادار بین دو گروه آزمایش، فرضیه وجود تفاوت در اثربخشی این دو مداخله رد می‌شود، اما در عین حال می‌توان نتیجه گرفت که هر دو روش به‌طور مستقل در کاهش رفتارهای پرخطر مؤثر هستند و می‌توان از آن‌ها در برنامه‌های پیشگیرانه و مداخلات مدرسه‌ای بهره برد (۳۴).

دیگر نتایج تحقیق نشان داد که که مداخله‌های آموزش مهارت تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر مهارت‌های ارتباطی اثربخش است. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیق جونز و هانسن (۳۹) و منس وارما (۴۰) همسو می باشد. در تبیین نتایج می توان گفت که این نتیجه بیانگر اثربخشی هر دو رویکرد در ارتقای کیفیت تعاملات بین‌فردی در دوره حساس نوجوانی است (۴۱). بهبود مهارت‌های ارتباطی در گروه تنظیم هیجان را می‌توان با نقش این مهارت در مدیریت هیجانات منفی تبیین کرد. زمانی که نوجوانان بتوانند هیجانات خود را به‌درستی تنظیم کنند، احتمال بروز واکنش‌های تند، پرخاشگرانه یا اجتنابی در روابط بین‌فردی کاهش یافته و ارتباطات سازنده‌تری شکل می‌گیرد (۲). از سوی دیگر، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان با افزایش خودکنترلی و آگاهی هیجانی، به نوجوانان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های تعارضی، به‌جای واکنش‌های هیجانی، از مهارت‌های ارتباطی مناسب‌تری استفاده کنند. این امر می‌تواند شامل گوش دادن فعال، همدلی و بیان مؤثر احساسات باشد (۴۲).

اثربخشی ذهن‌آگاهی بر مهارت‌های ارتباطی نیز قابل تبیین است، زیرا این رویکرد با افزایش توجه آگاهانه به لحظه حال و کاهش قضاوت، موجب بهبود کیفیت تعاملات اجتماعی می‌شود. نوجوانانی که ذهن‌آگاهی بالاتری دارند، بهتر می‌توانند به صحبت‌های دیگران گوش دهند و پاسخ‌های مناسب‌تری ارائه کنند (۲۴).

همچنین، ذهن‌آگاهی از طریق افزایش همدلی و پذیرش، به بهبود روابط بین‌فردی کمک می‌کند. این ویژگی‌ها باعث می‌شوند فرد درک بهتری از احساسات و نیازهای دیگران داشته باشد و در نتیجه ارتباطات مؤثرتری برقرار کند (۴۳). با وجود اثربخشی هر دو مداخله، نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته بیانگر آن است که هر دو رویکرد از نظر میزان تأثیرگذاری بر مهارت‌های ارتباطی عملکردی مشابه داشته‌اند و تفاوت چشمگیری میان آن‌ها مشاهده نشده است (۳۱). این عدم تفاوت می‌تواند ناشی از همپوشانی مکانیزم‌های اثرگذاری این دو مداخله باشد. به‌طور خاص، هر دو رویکرد به‌نحوی به بهبود خودآگاهی، کاهش واکنش‌پذیری هیجانی و افزایش آگاهی بین‌فردی کمک می‌کنند که این عوامل در نهایت به بهبود مهارت‌های ارتباطی منجر می‌شوند (۳۲). از منظر تحولی، نوجوانان در حال کسب مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی هستند و مداخلاتی که بتوانند هیجانات و توجه آن‌ها را تنظیم کنند، نقش مهمی در

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

شکل‌گیری این مهارت‌ها دارند. بنابراین، هر دو مداخله می‌توانند به‌عنوان ابزارهایی مؤثر در این فرایند رشد عمل کنند (۳۳).

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی هر دو به‌طور مؤثری موجب بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان شده‌اند، اما هیچ‌یک بر دیگری برتری معناداری نداشته است. این موضوع نشان‌دهنده کارایی مشابه این دو رویکرد در ارتقای مهارت‌های بین‌فردی است (۳۸).

بنابراین، با توجه به عدم تفاوت معنادار بین دو گروه آزمایش، فرضیه تفاوت در اثربخشی این دو مداخله رد می‌شود، اما می‌توان نتیجه گرفت که هر دو رویکرد در بهبود مهارت‌های ارتباطی مؤثر هستند و می‌توان از آن‌ها به‌صورت مستقل یا ترکیبی در برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای استفاده کرد (۳۴).

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود که تعمیم نتایج آن باید با احتیاط صورت گیرد؛ نخست اینکه استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی (پرسشنامه) احتمال بروز سوگیری در پاسخ‌ها را افزایش می‌دهد. همچنین، به دلیل محدودیت زمانی، امکان پیگیری اثربخشی مداخله در بلندمدت میسر نشد. جهت کاربرد عملی یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی به‌طور منظم در برنامه درسی مدارس گنجانده شود و کارگاه‌های تخصصی برای توانمندسازی معلمان در جهت انتقال این مهارت‌ها برگزار گردد؛ همچنین ضروری است با ایجاد فضای امن در مدرسه و تشکیل گروه‌های گفتگو زیر نظر مشاوران، بستری برای ارتقای مهارت‌های ارتباطی و واکاوی چالش‌های فضای مجازی فراهم شود. در سطح خانواده نیز پیشنهاد می‌گردد والدین ضمن آموزش در زمینه شناسایی رفتارهای پرخطر و یادگیری فنون نظارت غیرمستقیم (بدون نقض حریم خصوصی)، به برقراری گفتگوی باز و سازنده با فرزندان درباره تجربیات آنلاین تشویق شوند تا نقش حمایتی خود را در پیشگیری از آسیب‌های دیجیتال ایفا کنند. در راستای تداوم مطالعات در این حوزه، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با بهره‌گیری از طرح‌های پیگیری بلندمدت (۶ ماه تا یک سال) جهت سنجش پایداری نتایج و همچنین استفاده از حجم نمونه بزرگ‌تر با روش‌های نمونه‌گیری چندمرحله‌ای در مناطق متنوع شهری و روستایی اجرا شوند.

تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش، هیچگونه تعارج منافعی را گزارش ننمودند.

حمایت مالی

مطالعه حاضر، با استفاده از منابع مالی شخصی انجام شده است.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی پژوهش انجام شده است. طرح تحقیق پس از بررسی و تأیید در کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، با کد اخلاق IR.IAU.SHAHROOD.REC.1404.144 به تصویب رسیده است. پیش از ورود به مطالعه، اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان به‌طور کامل توضیح داده شد و رضایت‌نامه آگاهانه کتبی از آنان اخذ گردید. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی مانده و نتایج به‌صورت کلی و بدون ذکر نام گزارش خواهد شد. همچنین شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و افراد در هر مرحله از پژوهش امکان انصراف بدون هیچ‌گونه پیامد منفی را داشته‌اند.

تقدیر و تشکر

مقاله حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است. بدین‌وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان و افرادی که در اجرای این پژوهش ما را یاری نمودند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آوریم.

References

1. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. Trends in Cognitive Sciences, New York: McGraw-Hill Education. 2017 Mar 2.
2. Gross JJ. The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. Psychological inquiry. 2015 Jan 2;26(1):130-7.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]

3. 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 Mar;26(1):41-54.
4. Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical psychology review. 2010 Mar 1;30(2):217-37.
5. Gross JJ, Jazaieri H. Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. Clinical psychological science. 2014 Jul;2(4):387-401.
6. Livingstone S, Smith PK. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. Journal of child psychology and psychiatry. 2014 Jun;55(6):635-54.
7. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological bulletin. 2014 Jul;140(4):1073.
8. Raffaelli M, Crockett LJ. Sexual risk taking in adolescence: The role of self-regulation and attraction to risk. Dev Psychol. 2003;39(6):1036–1046. doi:10.1037/0012-1649.39.6.1036
9. Burleson BR. Explaining communication: Contemporary theories and exemplars. New York: Routledge; 2010.
10. Riggio RE. Introduction to interpersonal communication. New York: Routledge; 2014.
11. Segrin C, Flora J. Family communication. New York: Routledge; 2011.
12. Chambers R, Gullone E, Allen NB. Mindful emotion regulation: An integrative review. Clin Psychol Rev. 2009;29(6):560–572.
13. Carson JW, Carson KM, Gil KM, Baucom DH. Mindfulness-based relationship enhancement. Behav Ther. 2004;35(3):471–494.
14. English T, Lee IA, John OP, Gross JJ. Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. Motiv Emot. 2017;41(2):230–242.
15. Livingstone S, Smith PK. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. J Child Psychol Psychiatry. 2014;55(6):635–654.
16. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychol Bull. 2014;140(4):1073–1137.
17. Šmahel D, Macháčková H, Mascheroni G, Dedkova L, Staksrud E, Ólafsson K, Livingstone S. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. London: London School of Economics and Political Science; 2020.
18. Arslan G. Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. Child Abuse Negl. 2017;67:464–473.
19. Caplan SE. Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. Comput Human Behav. 2010;26(5):1089–1097.
20. Friese M, Messner C, Schaffner Y. Mindfulness meditation counteracts self-control depletion. Conscious Cogn. 2012;21(2):1016–1022.
21. McLaughlin KA, Hatzenbuehler ML, Mennin DS, Nolen-Hoeksema S. Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. Behav Res Ther. 2011;49(9):544–554.
22. Gratz KL, Gunderson JG. Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. Behav Ther. 2006;37:25–35.
23. Abolghasemi A, Bigi P, Narimani M. Comparison of the effect of cognitive-behavioral skills training and emotion regulation training on self-efficacy and academic adjustment in students with test anxiety. J Educ Psychol. 2011;7(22):21–42.
24. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clin Psychol Sci Pract. 2003;10(2):144–156.

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/23.4.16]

25. Gámez-Guadix M, Calvete E. Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. Mindfulness. 2016;7(6):1281–1288.
26. Calvete E, Gámez-Guadix M, Cortazar N. Mindfulness facets and problematic Internet use: A six-month longitudinal study. Addict Behav. 2017;72:57–63.
27. Chamarro A, Díaz-Moreno A, Bonilla I, Cladellas R, Griffiths MD, Gómez-Romero MJ, Limonero JT. Stress and suicide risk among adolescents: the role of problematic internet use, gaming disorder and emotional regulation. BMC Public Health. 2024;24(1):326.
28. Kuss DJ, Griffiths MD. Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. Int J Environ Res Public Health. 2017;14(3):311. doi:10.3390/ijerph14030311
29. Hormes JM, Kearns B, Timko CA. Craving Facebook? Behavioral addiction to online social networking. Addict Behav. 2014;39(12):207–214.
30. Brand M, Young KS, Laier C, Wölfling K, Potenza MN. The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors. Neurosci Biobehav Rev. 2019;104:1–10.
31. Hofmann SG, Sawyer AT, Witt AA, Oh D. The effect of mindfulness-based therapy. J Consult Clin Psychol. 2010;78(2):169–183.
32. Guendelman S, Medeiros S, Rampes H. Mindfulness and emotion regulation. Front Psychol. 2017;8:220.
33. Casey BJ, Jones RM, Hare TA. The adolescent brain. Ann N Y Acad Sci. 2008;1124(1):111–126.
34. Tang YY, Hölzel BK, Posner MI. The neuroscience of mindfulness meditation. Nat Rev Neurosci. 2015;16(4):213–225.
35. Shabani F, Fani, Badleh Shamushki. Effectiveness of mindfulness-based stress reduction group training on resilience and risky behaviors in students with self-harm experience in Raz and Jargalan County. J Soc Welfare Q. 2024;24(93):339–366.
36. Houck CD, Hadley W, Barker D, Brown LK, Hancock E, Almy B. An emotion regulation intervention to reduce risk behaviors among at-risk early adolescents. Prev Sci. 2016;17(1):71–82.
37. Zoogman S, Goldberg SB, Hoyt WT, Miller L. Mindfulness interventions with youth. Mindfulness. 2015;6(2):290–302.
38. Hayes SC, Luoma JB, Bond FW, et al. Acceptance and commitment therapy. Behav Res Ther. 2006;44(1):1–25.
39. Jones SM, Hansen W. The impact of mindfulness on supportive communication skills: Three exploratory studies. Mindfulness. 2015;6(5):1115–1128.
40. Varma MSB. To study the role of emotion regulation in interpersonal communication skills and life satisfaction among young adults. Int J Res Anal Rev. 2024;11:254–260.
41. Rogers CR. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin; 2007.
42. Linehan MM. DBT skills training manual. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2015.
43. Shapiro SL, Carlson LE, Astin JA, Freedman B. Mechanisms of mindfulness. J Clin Psychol. 2006;62(3):373–386.

© 2026 The Author(s). Published by Isfahan University of Medical Sciences. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited

[Downloaded from rbs.mui.ac.ir on 2026-09-10]

[DOI: 10.48305/.23.4.16]