

بررسی مقایسه ای نظم جویی شناختی هیجان و پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری در دوره پاندمی کرونا

محسن لطفی^۱، سارا حقیقت^۲، کبری علیان^۳، علی رضایی^۴

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه خوارزمی، تهران

^۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار (نویسنده مسئول)

^۳ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

^۴ کارشناس ارشد مکانیک آموزش و پرورش پاکدشت

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه نظم جویی شناختی هیجان و پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری اجرا شد. روش تحقیق از نوع علی مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهرستان پاکدشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. نمونه پژوهش ۱۳۰ نفر از این دانش آموزان (۶۵ نفر آموزش مجازی) و (۳۰ نفر آموزش حضوری) بود، که به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و در ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: پرسش-نامه نظم جویی شناختی هیجان (۲۰۰۶)، پرسش نامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲). برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل واریانس چند متغیره و آزمون t مستقل و به کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد. نتایج تحقیق نشان دادند که نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش حضوری بیشتر از آموزش مجازی بود. همچنین میزان پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی بیشتر از آموزش حضوری بود ($P < 0/05$). بنابراین می توان نتیجه گرفت شرایط همه گیری کرونا ویروس و آموزش مجازی باعث مشکلات روان شناختی در دانش آموزان می گردد.

واژه های کلیدی: نظم جویی شناختی هیجان، پرخاشگری، کیفیت خواب، آموزش غیر حضوری

مقدمه

کووید ۱۹ از شهر ووهان چین در نوامبر سال ۲۰۱۹ شروع شد و تا مارس ۲۰۲۰ در سراسر جهان پخش شد. سازمان بهداشت جهانی^۱ کووید-۱۹ را به عنوان یک نگرانی بین المللی و وضعیت اضطراری برای بهداشت عمومی در ۳۰ ژانویه ۲۰۲۰ اعلام کرد و در ۱۱ مارس ۲۰۲۰ آن را یک بیماری همه گیر خواند (کاسینوتا و وانلی،^۲ ۲۰۲۰) فیوریلو و گوروود^۳ (۲۰۲۰) و همچنین هولمز^۴ و همکاران (۲۰۲۰) اشاره کردند با توجه به تأثیرات ناشی از حوادث فاجعه بار استرس زا مانند بلایای طبیعی، زلزله یا سونامی، همه گیری ها یا حتی جنگ ها و درگیری های بزرگ بین المللی، عواقب آن بر سلامت روان و بهزیستی روان مردم افزایش خواهد یافت و باعث تغییر سبک زندگی میلیون ها نفر در سراسر جهان شده است. با توجه به اینکه این ویروس بسیار مسری است و ممکن است از طریق تماس نزدیک بین افراد منتقل شود، سیاست های بهداشت عمومی به طور کلی توصیه می کند، فاصله با افراد دیگر، اجتناب از فضای کم و جمع شدن به عنوان اقدامات پیشگیرانه باشد (ادهیکاری^۵ و همکاران، ۲۰۲۰؛ ساهو،^۶ ۲۰۲۰). لذا در اکثر کشورها، دولت با اقدامات سختگیرانه ای برای جلوگیری از شیوع بیشتر ویروس، وضعیت اضطراری اعلام کرد و اقداماتی شامل بستن مرزها، تعلیق مدارس و دانشگاه ها، توقف پروازها، ممنوعی اجتماعات، قرنطینه و سایر موارد را به اجرا گذاشت (هایدر و آل-سلمان، ۲۰۲۰). بنابراین، تقریباً ۱۲۰ کشور یادگیری حضوری را متوقف کرده اند و بیشتر سیستم آموزش عالی از طریق آموزش غیرحضوری و الکترونیکی کار می کند (آززی-هاک و شمس^۷، ۲۰۲۰؛ شهزاد^۸ و همکاران، ۲۰۲۰ الف و ب). شیوع این همه گیری بخش های مختلف جامعه را تحت تأثیر قرار گرفته است و آموزش نیز از این قاعده مستثنی نیست. مدارس و موسسات آموزش عالی بیشترین آسیب را دیدند (هایدر و آل-سلمان،^۹ ۲۰۲۰) و آموزش حضوری نیز به شدت تهدید شده است. همین امر باعث بزرگترین اختلال در تاریخ سیستم های مختلف آموزش شده است، این تأثیر جهانی بر فراگیران و معلمان در سراسر جهان، از مدارس ابتدایی تا متوسطه، مؤسسات آموزش و آموزش فنی و حرفه ای (TVET)، دانشگاه ها، آموزش بزرگسالان و مؤسسات توسعه مهارت آشکار شده است. تا اواسط آوریل ۲۰۲۰، ۹۴ درصد از فراگیران در سراسر جهان تحت تأثیر همه گیری این ویروس، به نمایندگی از ۵۸٫۱ میلیارد کودک و جوانان، از آموزش مقدماتی تا عالی، در ۲۰۰ کشور جهان متأثر از این امر بوده اند (پرهوده و پرهوده، ۱۴۰۰).

بنابراین، کودکان و نوجوانان زیادی از مدرسه خارج شدند و در نتیجه بسیاری از آنها وقت بیشتری را با استفاده از وسایل الکترونیکی برای انجام تکالیف مدرسه به عنوان بخشی از یادگیری، برقراری ارتباط با همسالان یا بازی های ویدئویی می-

^۱. Covid-19^۲. World Health Organization^۳. Cucinotta & Vanelli.^۴. Fiorillo and Gorwood.^۵. Holmes.^۶. Adhikari.^۷. Sahu.^۸. Azzi-Huck and Shmis.^۹. Shahzad.^{۱۰}. Haider & Al-Salman.

گذارند (پراتیوی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۰). در حالی که، کودکان سن مدرسه (۶ تا ۱۲ ساله) برای اینکه به محرکات فکری واکنش نشان دهند و یا وظایف یادگیری را انجام دهند به توانایی های فکری یا شناختی نیاز دارند (یوسف^{۱۲}، ۲۰۱۱). ویژگی های کودکان و نوجوانان در سنین مدرسه بیش تر اعمالی مانند بازی، جابجایی، حرکت، کار و مشارکت در گروه و تمرین مستقیم است. علاوه بر این، کودکان در سنین مدرسه به مصرف مواد مغذی مقوی، ورزش، محیط سالم و استراحت کافی احتیاج دارند (پراتیوی و همکاران، ۲۰۲۰).

در حال حاضر، آموزش مجازی، دانش دانش آموزان، کارکنان دانشگاهی و حتی مهارت های حرفه ای افراد را از طریق اینترنت افزایش می دهد (ادامز، سامینتونو، محمد و نور^{۱۳}، ۲۰۱۸؛ چوپرا، مادان، جایسین و بهاسکار^{۱۴}، ۲۰۱۹). بنابراین، این امر باعث افزایش استفاده از یادگیری غیر حضوری و الکترونیکی در سطح جهانی می شود (ینجین، کاراهوکا و کاراهوکا^{۱۵}، ۲۰۱۱؛ چن^{۱۶}، ۲۰۱۰).

یادگیری الکترونیکی و غیرحضوری به عنوان ارائه یادگیری از طریق فناوری و اینترنت توصیف می شود (گروس و گارسیا-پنالوو^{۱۷}، ۲۰۱۶؛ هونگ، تایی، هوانگ، کائو و چن^{۱۸}، ۲۰۱۷؛ الجوارنه^{۱۹}، ۲۰۲۰). در این میان، دوره های غیرحضوری و آنلاین گسترده به عنوان پیشرفت قابل توجهی در آموزش عالی شناخته شده است که میلیون ها نفر از دانشجویان و دانش آموزان از مزایای آن استفاده می کنند و مهارت موجود را خود ارتقاء می بخشند (گوپتا و گوپتا^{۲۰}، ۲۰۲۰). با این وجود، روی آوردن دانش آموزان به آموزش غیرحضوری و مدل یادگیری الکترونیکی منجر به استفاده طولانی مدت از ابزارهای یادگیری الکترونیکی دیجیتال از جمله تلفن های هوشمند، لپ تاپ ها و تبلت های آی پد شد که در نهایت بر بسیاری از جنبه های روانشناختی و بهزیستی روانشناختی آنها تأثیر منفی گذاشته است (هایدر و آل-سلمان، ۲۰۲۰). کار^{۲۱} (۲۰۰۶) معتقد بود که درک دانش آموزان از یادگیری آنلاین به دلیل تجربیات گذشته منفی بوده است که منجر به ترک تحصیل زیاد و انگیزه کم دانش آموز می شود (مالتبی و ویتل^{۲۲}، ۲۰۰۲).

در شرایط آموزش مجازی، شامل کم تحرکی، عدم ارتباط با همسالان، انزوا و قرنطینگی اجباری که ناشی از همه گیری کووید-۱۹ است، سلامت هیجانی و نظم جویی شناختی هیجان^{۲۳} فراگیران به عنوان عامل اصلی و بسیار مفید در اجرای موفقیت آمیز روش های آموزش مجازی و از راه دور مدارس که در آن روابط حضوری معلم و دانش آموز تضعیف می شود،

^{۱۱} Pratiwi,

^{۱۲} Yusuf

^{۱۳} Adams, Sumintono, Mohamed, Noor.

^{۱۴} Chopra, Madan, Jaisingh. Bhaskar

^{۱۵} Yengin, Karahoca, Karahoca

^{۱۶} Chen.

^{۱۷} Gros, García-Peñalvo.

^{۱۸} Hong, Tai, Hwang, Kuo, Chen

^{۱۹} Aljawarneh

^{۲۰} Gupta, Gupta

^{۲۱} Carr S.

^{۲۲} Maltby & Whittle.

^{۲۳} Cognitive emotion regulation

می توان به حساب آورد (شیا و بیدجرانو، ۲۰۱۹^{۲۴}؛ فرناندز کراز^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۰). نظم جویی هیجان فرایندی است که از طریق آن افراد هیجان های خود را به صورت هشیار یا ناهشیار تعدیل می کنند تا به طور مناسب به تقاضاهای متوع محیطی پاسخ دهند (حسنی، ۲۰۱۰^{۲۶}). مفهوم نظم جویی شناختی هیجان، به مدیریت شناختی اطلاعات ورودی برانگیزاننده کننده هیجانی و بخش شناختی مقابله در برابر محرک ها و تجارب هیجانی ناخوشایند اشاره دارد. بنابراین، نظم جویی شناختی هیجان مسأله ای مهم در رابطه با سلامت روانی فرض می شود (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۶^{۲۷}). روند نظم جویی شناختی هیجانی می تواند برای برخی از افراد دشوار باشد، به ویژه پس از اینکه آنها اتفاقات استرس زای خاصی را تجربه کرده اند، تا جایی که یک حلقه معیوبی از استرس و هیجان ایجاد می شود (استیکلبروک، بودن، کیلینجان، ریچندرز و وان بار^{۲۸}، ۲۰۱۶^{۲۹}) و این نظم جویی هیجانی، از طریق ارزیابی شناختی، به فرد امکان می دهد رفتار خود را مطابق با اهداف درک شده سازگار کند. در واقع، نظم جویی هیجان بر فرآیندهای شناختی درگیر در یادگیری تأثیر می گذارد، از انگیزه گرفته تا پردازش اطلاعات، ایجاد ارتباطات معنادار بین محتوای جدید و دانش قبلی و البته استفاده از اطلاعات یا نمایش آنچه از طریق آزمون ها و امتحانات آموخته شده است (فرناندز^{۳۰}، ۲۰۱۵^{۳۱}). راهبردهای نظم جویی شناختی استفاده شده توسط دانش آموزان، در حالی که درک مثبتی از وضعیت زندگی و یادگیری جدید خود داشته باشند، به آنها امکان مقابله سازگانه و عملکردی مناسب با حوادث ناشی از همه گیری، انزوای اجباری و تعطیلی مدارس را می دهد (فرناندز کراز و همکاران، ۲۰۲۰). افرادی نظم جویی هیجان بالا یا توانایی برای به تعویق انداختن ارضای فوری نیازها دارند، در مهار افکار، نظم جویی هیجان ها و بازداری تکانه ها از افراد با خودنظم جویی ضعیف عملکرد بهتری دارند (دی ریدر، دبیر، بکر و هفت^{۳۲}، ۲۰۱۱). یکی از متغیرهای مهم که می تواند نقش مهمی در نظم جویی هیجانی در پاسخ به حوادث تنش زا در دوران قرنطینه خانگی مرتبط با پاندمی کووید ۱۹ بازی کند پرخاشگری است. پرخاشگری^{۳۳} می تواند ناشی از عدم توانایی افراد در نظم جویی شناختی هیجان باشد و به عنوان یک راهبرد ناکارآمد مدیریت هیجان ها در پاسخ گویی به حوادث استرس زا و اتفاقات ناگوار محسوب گردد (گارفنسکی، کوپمن، کرایچ و کیت، ۲۰۰۹^{۳۴}). پرخاشگری می تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم صورت گیرد. پرخاشگری مستقیم، رفتاری است که اثر منفی مستقیمی به صورت فیزیکی یا کلامی بر بهزیستی قربانی داشته باشد. اما پرخاشگری غیرمستقیم، رفتاری است که به صورت غیرمستقیم (مانند غیبت کردن و شایعه پراکنی)، موجب صدمه و آسیب به روابط اجتماعی می گردد (گارفسیا-سانچو، سالگائرو و فرناندز-بروکال، ۲۰۱۶^{۳۵}). رفتار پرخاشگرانه اثرات منفی نه تنها در قربانیان، بلکه در متجاوزان ایجاد می کند. دانش آموزانی که رفتارهای پرخاشگرانه بالایی دارند، میزان بالایی از ناسازگاری روان شناختی^{۳۶}، عملکرد تحصیلی^{۳۷} پایین، غیبت از مدرسه، دخالت در اعمال

^{۲۴}Shea and Bidjerano^{۲۵}Fernández Cruz^{۲۶}Hasani^{۲۷}Garnefski and Kraaij^{۲۸}Stikkelbroek, Bodden, Kleinjan, Reijnders and van Baar^{۲۹}Fernández^{۳۰}De Rider, De Boer, Baker & Van Hooft^{۳۱}Aggression^{۳۲}Garnefski, Koopman, Kraaij & Cate^{۳۳}García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocá.^{۳۴}psychological maladjustment

بزهکاری^{۳۶}، سوء مصرف مواد^{۳۷} و مشکلات روانی^{۳۸} از جمله افزایش سطح افسردگی^{۳۹} را نشان می دهند (مفیت، ۲۰۰۶؛ گارسیا-سنچو، سالگورو و فرناندز-بروکال، ۲۰۱۴).

حال با توجه به وضعیت همه گیری و به دلیل اینکه حرکت روان از محیط آموزش متعارف حضوری به یادگیری غیرحضوری و مجازی نمی تواند یک شبه اتفاق بیفتد و این تحول سریع در این مرحله با موانع و چالش های مختلفی در ارتباط است (کرافورد، باتلر-هندرسون، رودولف و گلوواتز، ۲۰۲۰) اثرات نامطلوبی آموزش مجازی و شرایط قرنطینی ممکن است در دانش آموزان و وضعیت تحصیلی آن ها داشته باشد، لازم است به سلامت روان این گروه بیشتر توجه بیشتری شود و عوامل روانشناختی که ممکن است سبب افزایش پریشانی در طی این دوره آموزش مجازی شود، مورد شناسایی قرار گیرد و اثرات این روش یادگیری بر فراگیران مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد. لذا، با توجه به موارد فوق الذکر، این مطالعه به دنبال پاسخ گویی به این سؤال است که آیا نظم جویی شناختی هیجان و پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت دارد؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دبیرستان های متوسطه دور دوم کاردانش و فنی شهرستان پاکدشت در نیم سال دوم تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. در پژوهش های از نوع آزمایشی و علی - مقایسه ای حجم نمونه حداقل ۳۰ نفر در هر گروه توصیه می شود (دلور، ۱۳۸۷). از بین آن ها ۱۳۰ نفر به عنوان نمونه به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب و با توجه ملاک های ورود و خروج به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شدند به طوری که ۶۵ نفر از آن ها به آموزش حضوری دریافت کرده بودند و ۶۵ نفر نیز به صورت مجازی، آموزش دریافت کردند، ملاک های ورود به مطالعه شامل، نبود مشکلات روان شناختی و سابقه مصرف مواد مخدر (با استفاده از پرونده تحصیلی و مصاحبه اولیه)، نداشتن بیماری های جسمی شدید و محدودکننده، و ملاک های خروج شامل تمایل نداشتن به شرکت در مطالعه و تکمیل ناقص پرسشنامه ها بودند. به دلیل شرایط پاندمی کرونا و رعایت فاصله گذاری اجتماعی، پژوهشگران با مراجعه به دبیرستان های کار دانش و فنی دخترانه و پسرانه شهرستان پاکدشت و ارائه مدارک پزشکی دال بر عدم ابتلا پژوهشگر بر کووید ۱۹ و با توضیح اهداف و ماهیت پژوهش برای مدیران و مسئولان مدرسه، ضمن کسب اجازه انجام پژوهش با رعایت فاصله لازم و پرهیز از گفتگوهای رود رو، پرسشنامه ها به صورت فردی در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. قبل از توزیع پرسشنامه ها نسبت به کسب رضایت آگاهانه، محرمانگی پژوهش و آماده سازی دانش آموزان از لحاظ روانی اطمینان حاصل شد. آموزش حضوری بدین صورت بود که دانش آموزانی که به صورت محدود جهت پیشگیری از ابتلاء به کرونا و با رعایت فاصله اجتماعی به مدارس مراجعه می کردند به صورت حضوری مورد آموزش قرار گرفتند و در مورد آموزش مجازی نیز دانش آموزانی که در مدارس حضور پیدا نکرده بودند و تمامی دروس را به صورت مجازی، دریافت کرده بودند همچنین پرسشنامه ها

^{۳۶}: academic performance

^{۳۷}: delinquency

^{۳۸}: drug abuse

^{۳۹}: mental problems

^{۴۰}: depression

^{۴۱}: Moffitt.

^{۴۲}: García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocal.

^{۴۳}: Crawford, Butler-Henderson, Rudolph & Glowatz.

را نیز به صورت آنلاین پرکردند. نتایج به دست آمده پس از گردآوری پرسشنامه با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارها:

- پرسش نامه نظم جویی شناختی هیجان

پرسش نامه نظم جویی شناختی هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶)، شامل ۱۸ ماده است و راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان ها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و تنش زای زندگی برحسب نه زیر مقیاس خود سرزنشگری، دیگر سرزنشگری، تمرکز بر فکر/نشخوارگری، فاجعه نمایی، کم اهمیت شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی می سنجد (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶).

هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت^{۴۳} از دامنه (۱ = هرگز تا ۵ = همیشه)، تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره در هر زیرمقیاس به ترتیب ۲ و ۱۰ خواهد بود و نمره بالاتر نشان دهنده استفاده بیش تر فرد از آن راهبرد شناختی است. گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲)، اعتبار^{۴۴} پرسش نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۷، و ۰/۹۳ گزارش دادند. در ایران روایی^{۴۵} پرسش نامه از طریق همبستگی نمره کل با نمرات خرده مقیاس های آزمون بررسی شد که دامنه ای از ۰/۴۰ تا ۰/۶۸، با میانگین ۰/۵۶ را در برمی گرفت که همگی معنادار بودند. همچنین برای اعتبار پرسش نامه، روی نمونه ای از ۱۵ تا ۲۵ سال ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ گزارش شده و برای روایی پرسش نامه از طریق همبستگی راهبردهای منفی با نمرات افسردگی و اضطراب پرسشنامه سلامت عمومی^{۴۶} به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۳۵ و ۰/۳۷ به دست آمده است که همگی معنادار بودند (یوسفی، ۱۳۸۲). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷۹ به دست آمد.

۲- پرسش نامه پرخاشگری باس و پری^{۴۷}

نسخه جدید پرسش نامه پرخاشگری که نسخه قبلی آن تحت عنوان پرسش نامه خصومت بود، توسط باس و پری (۱۹۹۲)، مورد بازنگری قرار گرفت. این پرسش نامه یک ابزار خود گزارشی است که شامل ۲۹ عبارت و چهار زیر مقیاس است، که عبارت است از پرخاشگری بدنی^{۴۸}، پرخاشگری کلامی^{۴۹}، خشم^{۵۰}، و خصومت^{۵۱}.

آزمودنی ها به هر یک از عبارات در یک طیف ۵ درجه ای از: کاملاً شبیه من است (۵)، تا حدودی شبیه من است (۴)، نه شبیه من است نه شبیه من نیست (۳)، تا حدودی شبیه من نیست (۲)، تا به شدت شبیه من نیست (۱). دو عبارت ۹ و ۱۶ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نمره کل برای پرخاشگری با مجموع نمرات زیرمقیاس ها شامل الف- پرخاشگری بدنی، عبارت

^{۴۳} likert scale

^{۴۴} reliability

^{۴۵} validity

^{۴۶} General Health Questionnaire (GHQ)

^{۴۷} Buss and Perry

^{۴۸} physical aggression (PA)

^{۴۹} verbal aggression

^{۵۰} anger (A)

^{۵۱} hostility (H)

۲-۵-۸-۱۱-۱۳-۱۶-۲۲-۲۵-۲۹)، ب- پرخاشگری کلامی، عبارت(۴-۶-۱۴-۲۱-۲۷)، ج- خشم، عبارت (۱-۹-۱۲-۱۸-۱۹-۲۳-۲۸) و خصومت، عبارت (۳-۷-۱۰-۱۵-۱۷-۲۰-۲۴-۲۶). نتایج تحلیل روان سنجی (باس و پری، ۱۹۹۲)، نشان داده است که این پرسش نامه از همسانی درونی بالایی (۰/۸۹)، برخوردار است. همچنین، همبستگی زیر مقیاس- های این پرسش نامه با یکدیگر و با کل پرسش نامه، بین ۰/۲۵ تا ۰/۴۵ به دست آمد، که بیانگر روایی مناسب ابزار است.

محمدی (۱۳۸۵) در تحقیقی ضریب اعتبار تصنیفی را برای کل پرسش نامه ۰/۷۳، ضرایب اعتبار به روش باز آزمایی برای زیرمقیاس ها بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ و برای کل پرسش نامه ۰/۷۸ و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش نامه ۰/۸۹ به دست آورد. همچنین برای بررسی روایی پرسش نامه از همبستگی بین این پرسش نامه با مقیاس آسیب روانی عمومی^۲ استفاده کرد که همبستگی بین این دو پرسش نامه ۰/۳۴ و معنادار بود. علاوه بر این همبستگی هر یک از عوامل با نمره کل پرسش نامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۱ بود (محمدی، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر پایایی پرسش نامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱۵ به دست آمد.

یافته ها

در این قسمت به بررسی تحلیل داده ها و فرضیه های تحقیق پرداخته می شود. قبل از آزمون فرضیه ها، نرمال بودن (توزیع طبیعی داشتن) متغیرهای مورد مطالعه با استفاده از آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف بررسی شد. برای بررسی فرض صفر مذکور، از آزمون تی گروه های مستقل استفاده شد. برای آزمون برابری واریانس ها از آزمون لوین (Leven) استفاده شد. نتایج آزمون لوین، یکسانی واریانس را در متغیرها مقیاس تأیید کرد. تجزیه و تحلیل داده ها از لحاظ جنسیت نشان داد که از تعداد ۱۳۰ نفر از افراد نمونه، تعداد ۸۰ نفر (۶۱/۵ درصد) پسر و تعداد ۵۰ نفر (۳۸/۵ درصد) دختر هستند.

تعداد ۱۶ نفر (۱۲/۳ درصد) ۱۶ ساله، تعداد ۴۲ نفر (۳۲/۳ درصد) ۱۷ ساله، تعداد ۲۱ نفر (۱۶/۲ درصد) ۱۸ ساله، تعداد ۱۳ نفر (۱۰ درصد) ۱۹ ساله و تعداد ۳۸ نفر (۲۹/۲ درصد) ۲۰ ساله هستند. همچنین در خصوص پایه تحصیلی از تعداد ۱۳۰ نفر از افراد نمونه، تعداد ۱۵ نفر (۱۱/۵ درصد) در پایه اول دبیرستان، تعداد ۲۷ نفر (۲۰/۸ درصد) در پایه دوم دبیرستان، تعداد ۳۷ نفر (۲۸/۵ درصد) در پایه سوم دبیرستان و تعداد ۵۱ نفر (۳۹/۲ درصد) در پایه چهارم دبیرستان مشغول تحصیل هستند.

جدول آماره های توصیفی، درصد میانگین و انحراف معیار برای متغیرها بررسی شد.

جدول شماره ۱: آماره های توصیفی نمره متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
نظم جویی سازگار شناختی هیجان	۳۰/۶۳	۷/۲۸۸	-۰/۱۳۶	۰/۲۸۷
پرخاشگری	۸۸/۶۲	۱۸/۱۰۴	-۰/۵۳۵	۰/۲۲۳

همچنین فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کلموگرف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج همان طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می کنید نشان می دهد که معنی داری متغیرهای تحقیق از سطح معنی داری $\alpha=0/05$ بالاتر است، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی نرمال بودن داده ها رد نمی شود، بنابراین می توان گفت که متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال هستند و می توان جهت آزمون فرضیه ها از آزمون تی مستقل استفاده کرد.

^۲ General psychopathology Scale (GPS)

جدول ۲: آزمون کلموگرف اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرها

پرخاشگری	نظم جویی سازگار شناختی هیجان	
۰/۶۷۴	۰/۵۸۵	آماره کلموگرف اسمیرنوف
۰/۷۵۴	۰/۸۸۴	معنی داری
۶۰	۶۰	تعداد
فرض نرمال برقرار است	فرض نرمال برقرار است	فرض نرمال

فرضیه اول- بین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود دارد.

H_0 : بین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود ندارد.

H_1 : بین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۳: مقایسه میانگین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری و حضوری

شاخص های آماره متغیر	نظم جویی	آموزش	۶۵	۳۵/۹۷	۴/۸۱	۱۰/۶۷	۰/۳۵۱	۰/۵۵۶	۸/۳۳	۵۸	۰/۰۰۱
سازگار شناختی	حضوری	۶۵	۲۵/۳	۵/۱۰۷							
هیجان	آموزش	۶۵	۲۵/۳	۵/۱۰۷							
غیرحضوری											

بنابراین مقایسه میانگین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری و حضوری نشان داد که چون مقدار p (معنی داری) برابر ۰/۰۰۱ و کوچکتر از سطح معنی داری $\alpha = ۰/۰۵$ است؛ لذا در این سطح فرض صفر رد می شود. در نتیجه می توان گفت میانگین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری و حضوری یکسان نیست؛ یعنی نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری و حضوری باهم تفاوت

معنی داری دارد. می توان گفت نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش حضوری بیشتر از آموزش غیر حضوری می باشد (جدول ۳).

فرضیه دوم- بین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود دارد.

H_0 : بین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود ندارد.

H_1 : بین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۴: مقایسه میانگین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری

شاخص های آماری	میانگین	انحراف	تفاوت	آزمون لوین	T	درجه آزادی	سطح معناداری
		میانگین	معیار	F	آفا		
پر خاشگری	آموزش	۶۵	۱۵/۵۲	۰/۶۱۲	۰/۴۳۷	۵۸	۰/۰۰۱
	حضوری	۷۸					
	آموزش	۶۵	۱۴/۵۳				
	غیر حضور						
ی							

بنابراین مقایسه میانگین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیر حضوری و حضوری نشان داد که چون مقدار p (معنی داری) برابر $۰/۰۰۱$ و کوچک تر از سطح معنی داری $\alpha = ۰/۰۵$ است؛ لذا در این سطح فرض صفر رد می شود. در نتیجه می توان گفت میانگین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیر حضوری و حضوری یکسان نیست؛ یعنی پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیر حضوری و حضوری باهم تفاوت معنی داری دارد. می توان گفت پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیر حضوری بیشتر از آموزش حضوری است (جدول شماره ۴).

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه نظم جویی شناختی هیجان و پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری انجام شده است. در این قسمت به بحث و نتیجه گیری درباره نتایج به دست آمده از این پژوهش پرداخته می شود. بدین منظور، در ابتدا هر یک از نتایج پژوهش مطرح شده است؛ سپس با توجه به شواهد پژوهشی، نتایج فرضیه ها و دلایل احتمالی تأیید یا رد آن ها مورد بحث قرار خواهد گرفت.

فرضیه اول: بین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود دارد.

همان طور که در جدول شماره ۳ نشان داده شد میانگین نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری یکسان نیست؛ یعنی می توان گفت نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش آموزان با آموزش مجازی کم تر و در دانش آموزان با آموزش حضوری درصد آن بیش تر بود.

تاکنون پژوهشی به مقایسه نظم جویی شناختی هیجان در بین دانش آموزان با روش آموزشی مجازی و حضوری نپرداخته است، لذا امکان مقایسه بین نتایج وجود ندارد. اما مشابه پژوهش حاضر با پژوهش فرناندزکراز و همکاران در سال (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی نظم جویی شناختی هیجان جوانان در یک وضعیت قرنطینی به دلیل همه گیری کووید-۱۹ پرداختند. نتایج نشان داد که راهبردهای نظم جویی شناختی بیشتر استفاده شده توسط دانش آموزان مورد بررسی، در حالی که درک مثبتی از وضعیت زندگی و یادگیری جدید خود داشته باشند، به آن ها امکان مقابله سازگارانه و عملکردی با حوادث ناشی از همه گیری، مانند انزوای اجباری و تعطیلی مدارس را می دهد.

ممکن است چنین شرایط استرس زایی منجر به رفتارهایی مانند اجتناب از جستجوی اطلاعات یا ایجاد یک سبک زندگی منفعل شود (لائو^۳ و همکاران، ۲۰۰۵؛ لائو و همکاران، ۲۰۰۳). می توان گفت در آموزش حضوری به دلیل اینکه دانش آموزان در تعامل بیشتری با یکدیگر هستند، احتمالاً مهارت های مدیریت و نظم جویی هیجان مؤثر و کارآمد بالاتری دارند. همچنین با توجه به وضعیت عدم فعالیت، کم تحرکی و عدم بازی دانش آموز فرصتی برای تخلیه هیجانات نداشته در نتیجه می توان گفت که نظم جویی هیجان در بین این افراد پایین است (آرنولد^۴ و همکاران، ۲۰۱۱).

فرضیه دوم: بین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش مجازی و حضوری تفاوت وجود دارد.

همان طور که در جدول شماره ۴ مشاهده شد میانگین پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری و حضوری یکسان نیست؛ یعنی پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری و حضوری باهم تفاوت معنی داری دارد. می توان گفت پرخاشگری در دانش آموزان با آموزش غیرحضوری بیشتر از آموزش حضوری بود. این یافته با نتایج پژوهش های مک کنزی (۲۰۱۲) و هاید و آل-سلمان (۲۰۲۰) مشابه است. در تبیین نتایج حاصل شده می توان گفت آموزش غیرحضوری مستلزم استفاده از فضای مجازی است که این خود می تواند اعتیاد به فضای مجازی ایجاد نماید. امروزه به دلیل شرایط همه گیری کرونا و پروس آموزش ها بیشتر غیرحضوری و آنلاین شده است. استفاده از اینترنت و فضای مجازی در میان همه گروه های اجتماعی از جذابیت خاصی برخوردار است که این امر بر سلامت روانی و جسمانی فراگیران تأثیر می گذارد و پیامدها و آثار نامطلوبی را نیز به همراه می آورد؛ زیرا فضای مجازی نیز مانند هر فناوری دیگری همراه با فواید بسیاری که در راستای پیشرفت جوامع دارد، پیامدها و آثار نامطلوبی را نیز به بار می آورد و هر فردی ممکن است در معرض انواعی از آسیب های ناشی از فضای مجازی قرار گیرد و مرتکب اعمال انحرافی شود. در عین حال شبکه های اجتماعی یکی از عرصه های اینترنتی هستند که کاربران بی شمار آن ها به صورت خودجوش اقدام به آموزش و انتقال دانسته های تخصصی و عمومی خویش به دیگران می کنند (دوست محمدی و خجسته، ۲۰۱۹). مسائل فنی و پولی، عدم تعامل رودررو با مربی، زمان پاسخگویی و عدم وجود معاشرت سنتی در کلاس از جمله مشکلات آموزش مجازی در شرایط همه گیری کووید-۱۹ است (ادنان و انوار^۵، ۲۰۲۰). استفاده از تلفن همراه، تبلت یا لپ تاپ در یادگیری الکترونیکی می تواند موجب کاهش تمرکز و پرت شدن حواس شود (هایدر و آل-سلمان، ۲۰۲۰). از طرفی، نتایج پژوهش موریسون و گوری^۶ (۲۰۱۰) کیامرثی و آریاپوران (۱۳۹۴) نشان داد یکی از عوارض استفاده مداوم از فضای مجازی اعتیاد به اینترنت است که باعث افزایش میزان پرخاشگری و اضطراب در افراد شده است. درواقع، استفاده مهار شده از فضای مجازی ممکن است برخی پریشانی های روان شناختی را افزایش دهد که پژوهش حاضر نیز این یافته را تأیید می کند؛ هرچه میزان استفاده از دنیای مجازی افراطی تر می شود امکان دارد اضطراب ناشی از بیماری کرونا نیز افزایش یابد.

^۳ Lau

^۴ Arnold

^۵ Adnan & Anwar

^۶ Morrison & Gore

می‌توان بیان نمود دانش‌آموزان در مدرسه به دلیل تجربه روابط بین فردی بسیاری از مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی را فرامی‌گیرند و می‌توانند احساسات خود را کنترل و مدیریت کنند. با توجه به فضا و محیط مدرسه که در آن دانش‌آموزان به اعمالی مانند بازی، جابجایی و حرکت، کار و مشارکت در گروه و تمرین‌های تعاملی می‌پردازند. همچنین به ورزش و سرگرمی‌ها مختلف دیگر می‌پردازند لذا این عوامل می‌تواند بازدارنده پرخاشگری باشد (پراتیوی و همکاران، ۲۰۲۰). ولی آموزش غیرحضوری و استفاده از فضای مجازی به‌عنوان روش آموزشی در شرایط قرنطینی به دلیل اینکه روشی جدید و مستلزم یک محیط تکراری و فاقد نشاط برای دانش‌آموزان است می‌تواند موجب تنش گردد. از طرفی، به دلیل کاهش روابطی که مدرسه بین دانش‌آموزان وجود داشت، دانش‌آموزان منزوی می‌شوند که این باعث بدتر شدن روابط اجتماعی و خانوادگی می‌شود. همچنین، به دلیل کاهش فعالیت جسمانی و تحرک کم در روش غیرحضوری دانش‌آموزان مستعد پرخاشگری بالاتری هستند.

نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که راهبردهای شناختی هیجانی مؤثر دانش‌آموزان که درک مثبتی از وضعیت زندگی و یادگیری خود داشته باشند به آن‌ها امکان مقابله مؤثر و عملکردی با حوادث ناشی از همه‌گیری مانند انزوای اجباری و تعطیلی مدارس را می‌دهد، در نتیجه نظم جویی سازگار شناختی هیجان در دانش‌آموزان با آموزش حضوری بیشتر است. همچنین هرچه میزان استفاده از دنیای مجازی زیاد باشد امکان اضطراب افزایش می‌یابد و استفاده از فضای مجازی برای آموزش باعث تنش در بچه‌ها شده است. پس کاهش فعالیت جسمانی و تحرک کم در روش غیرحضوری دانش‌آموزان مستعد پرخاشگری بالاتری هستند. بنابراین یافته‌های این پژوهش می‌تواند به معلمان کمک کند تا با شناخت بهتری نسبت به وضعیت آموزش مجازی و با استفاده از تمرین‌های عملی برای کیفیت بهتر تدریس گام بردارند. همچنین یافته‌های این پژوهش به درمانگران و مشاوران در زمینه شناخت بهتر دانش‌آموزان با توجه به وضعیت آموزش مجازی و چگونگی نظم جویی هیجان کمک کند و با استفاده از تنظیم هیجان به کاهش مشکلات دانش‌آموزان بپردازند. هر پژوهشی محدودیت‌های خاص خود را دارد که محدودیت پژوهش زیر می‌توان به حالت عاطفی افراد نمونه در پاسخگویی به سوالات و در آخر با توجه به تجربیات پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابه در جامعه وسیع‌تر و با حجم نمونه بیشتری انجام گیرد، در پژوهش‌های آزمایشی و همبستگی در ارتباط با متغیرهای این موضوع تحقیق و بررسی بیشتری صورت گیرد، به بررسی تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی بر روی پرخاشگری و نظم جویی هیجان پرداخته شود و در آخر پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی به آموزش مؤلفه‌های تنظیم هیجان و مدیریت خشم برای این افراد پرداخته شود.

منابع

- ۱- کیامرثی، آذر، آریاپوران، سعید. (۱۳۹۴). شیوع اعتیاد به اینترنت و رابطه‌ی آن با تعلل‌ورزی و پرخاشگری در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*.
- ۲- مهدیه دوست محمدی، مهدیه؛ سعیده خجسته، سعید (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی با اعتماد به نفس و سلامت روان اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز کرمان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی سال هشتم تابستان ۱۳۹۷* شماره ۲.

- ۳- یوسفی، فریده (۱۳۸۲). الگوی علی هوش عاطفی، رشد شناختی، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، و سلامت عمومی. رساله منتشر نشده دکترای روان شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.
- ۴- محمدی، نوراله (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص های روان سنجی پرسشنامه پرخاشگری باس - پری. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۵(۴) (پیاپی ۴۹) (ویژه نامه علوم تربیتی).
- ۵- فرزاد پرهوده، فریاد پرهوده، (۱۴۰۰). آموزش جهانی در دوران COVID-۱۹، پیامدها و سیاست ها، نشریه پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۴(۳۵)، ۸۳-۱۰۱.
- ۶- دلاور، علی (۱۳۸۷). روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران. نشر ویرایش.
- 6- Yusuf, H. Syamsu. (2011). Developmental Psychology of Children & Adolescents. Bandung. Rosdakarya youth.
- 7- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis, 91(1), 157-160
- 8- Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63(1).
- 9- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*.
- 10- Pratiwi, E. A., Ananda, L., Rispawati, B. H., & Safitri, R. P. (2020). Relationship of Gadget Use With Sleep Quality in Pandemy Covid-19 In School Age Children in State Elementary School Goa Jereweh District West Sumbawa. *STRADA Jurnal Ilmiah Kesehatan*, 9(2), 1680-1686.
- 11- Haider, A. S., & Al-Salman, S. (2020). *Dataset of Jordanian University Students' Psychological Health Impacted by Using E-learning Tools during COVID-19. Data in Brief*, 106104. doi:10.1016/j.dib.2020.106104
- 12- Adhikari, S. P., Meng, S., Wu, Y. J., Mao, Y. P., Ye, R. X., Wang, Q. Z., ... & Zhou, H. (2020). Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: a scoping review. *Infectious diseases of poverty*, 9(1), 1-12.
- 13- Sahu, P.: Closure of universities due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus* (2020)
- 14- Azzi-Huck, K., & Shmis, T. (2020). Managing the impact of COVID-19 on education systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery. *World Bank Blogs*, 18.
- 15- Shahzad, A., Chin, H.K., Altaf, M., Bajwa, F.A. (2020a). Malaysian SMEs performance and the use of e-commerce: A multi-group analysis of click-and-mortar and pureplay E-retailers. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)* 14(1), 1-33 .
- 16- Shahzad, A., Hassan, R., Abdullah, N.I., Hussain, A., Fareed, M. (2020b). COVID-19 impact on e-commerce usage: An empirical evidence from Malaysian healthcare industry. *Humanities & Social Sciences Reviews* 8(3), 599-609.

- 17- Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., & Mohamad Noor, N. S. (2018). E-learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading Malaysian higher education institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 15(2), 227-256.
- 18- Chopra, G., Madan, P., Jaisingh, P., & Bhaskar, P. (2019). Effectiveness of e-learning portal from students' perspective. *Interactive Technology and Smart Education*.
- 19- Yengin, I., Karahoca, A., & Karahoca, D. (2011). E-learning success model for instructors' satisfactions in perspective of interaction and usability outcomes. *Procedia Computer Science*, 3, 1396-1403.
- 20- Chen, H.J. (2010). Linking employees'E-learning system use to their overall job outcomes: An empirical study based on the IS success model. *Comput. Educ.* **55**(4), 1628–1639.
- 21- Gros, B., García-Peñalvo, F.J.(2016): Future trends in the design strategies and technological affordances of E-learning. *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*.
- 22- Hong, J.-C., Tai, K.-H., Hwang, M.-Y., Kuo, Y.-C., Chen, J.-S. (2017): Internet cognitive failure relevant to users' satisfaction with content and interface design to reflect continuance intention to use a government E-learning system. *Computers in Human Behavior* **66**, 353–۳۶۲.
- 23- Aljawarneh, S. A. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of computing in higher education*, 32(1), 57-73.
- 24- Gupta, S.B., Gupta, M. (2020).: Technology and E-learning in higher education. *Technology* **29**(4), 1320–1325
- 25- Carr S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of higher education*, 46(23), 39-41.
- 26- Maltby JR, & Whittle J. (2000). Learning programming online: Student perceptions and performance. In *Proceedings of the ASCILITE 2000 Conference*
- 27- Shea, P., and Bidjerano, T. (2019). Effects of online course load on degree completion, transfer, and dropout among community college students of the state university of New York. *Online Learn.* 23:1364. doi: 10.24059/olj.v23i4. 1364
- 28- Cruz, M. F., Rodríguez, J. Á., Ruiz, I. Á., López, M. C., de Barros Camargo, C., Rosas, F. D., ... & Simón, E. J. L. (2020). Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of young people in a lockdown situation due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11.
- 29- Stikkelbroek, Y., Bodden, D. H., Kleinjan, M., Reijnders, M., & van Baar, A. L. (2016). Adolescent depression and negative life events, the mediating role of cognitive emotion regulation. *PloS one*, 11(8), e0161062.
- 30- Fernández, C. M. (2015). *Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación: Un Enfoque Profundo*. Blue Mounds, WI: Deep University Press

- 31- De Rider, T.D., De Boer, B. J., Baker, A. B., & Van Hooft, A. J. (2011). Not doing bad things is not equivalent to doing the right things: distinguishing between inhibitory self control. *Personality and Individual Differences*, 50, 1006-1011.
- 32- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V. & Cate, R. T. (2009). Brief report: cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Adolescence*, 32 (2), 449-454.
- 33- García-Sancho E, Salguero JM, Fernández-Berrocal P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences*, 89: 143–7.
- 34- Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior.
- 35- García-Sancho, E., Salguero, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 19, 584–591.
- 36- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- 37- Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences* Volume 40, Issue 8, June 2006, Pages 1659-1669.
- 38- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. Netherlands.
- 39- Lau J, Yang X, Tsui H, Kim J. (2003). Monitoring community responses to the SARS epidemic in Hong Kong: from day 10 to day 62. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 57(11):864-70.
- 40- Lau, J.T, Yang X, Tsui H, Kim JH. (2005). Impacts of SARS on health-seeking behaviors in general population in Hong Kong. *Preventive medicine*. 41(2):454-62.
- 41- McKenzie, K. (2012). *A comparison of the effectiveness of a game informed online learning activity and face to face teaching in increasing knowledge about managing aggression in health settings*. *Advances in Health Sciences Education*, 18(5), 917–927.
- 42- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- 43- Morrison, C. M., & Gore, H. (2010). The relationship between excessive Internet use and depression: a questionnaire-based study of 1,319 young people and adults. *Psychopathology*, 43(2), 121-126.
- 44- Hasani, J. (2010). The psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ). *Journal of clinical psychology*, 2(3), 73-84.