

## مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی بر

### بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم دانشجویان دانشگاه امام علی (ع)

وحید قنبری سالطه<sup>۱</sup>، محمدعلی محمدی‌فر<sup>۲\*</sup>

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم دانشجویان انجام شد. این پژوهش آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری دانشجویان سال اول دانشگاه بودند. نمونه آماری شامل ۲۱ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و ۲۰ نفر برای گروه کنترل بود که به روش تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. آموزش‌های مهارت اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی به گروه‌های آزمایشی داده شد ولی به گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی داده نشد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌ی ۸۴ سؤالی بهزیستی روان‌شناختی ریف و پرسشنامه ۵۷ سؤالی کنترل خشم اسپیلبرگر بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاکی از آن بود که هم آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و هم آموزش مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی باعث ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و بهبود کنترل خشم در دانشجویان شده و در مقایسه بین دو نوع مداخله نیز به غیر از دو مؤلفه تفاوت معنادار در بین مداخله‌ها مشاهده نشد. در پیگیری سه ماهه نیز نتایج تقریباً تکرار شد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که می‌توان از این مداخله‌ها در بهبود و ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم بهره جست.

**واژگان کلیدی:** مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی، کنترل خشم.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، ایران

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، ایران (\*نویسنده مسئول)

## مقدمه

مشاغل نظامی دارای تنیدگی بالا و پیچیدگی‌های خاصی هستند که در سرتاسر دنیا توأم با ناسازگاری، مخاطرات جسمانی، دوری از خانواده و زندگی در شرایط سخت می‌باشد. از این رو افرادی که در مشاغل پرخطر (مانند ارتش و پلیس) کار می‌کنند، شانس بالاتری برای ابتلا به بیماری‌های روان‌شناختی دارند (کایرن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). منابع انسانی شاغل در نیروهای نظامی را می‌توان به چهار دسته‌ی سربازان، کارمندان، درجه‌داران و افسران تقسیم کرد که از این میان، دانشگاه امام علی (ع)، مسئول آموزش و پرورش دانشجویانی است که بعد از فارغ‌التحصیلی به‌عنوان افسر انجام‌وظیفه می‌نمایند. زندگی دانشجویی در خوابگاه‌های نظامی شرایط خاص خود را دارد و بخصوص در روزهای اولیه چندان آسان نیست. دانشجویان جدید، وارد اتاق‌ها یا آسایشگاه‌هایی می‌شوند که قرار است دست‌کم سه یا چهار سال آینده زندگی‌اش را در آن بگذرانند.

بی‌تردید دانشجویان با هجوم احساسات مختلفی مواجه خواهد بود. برای جوانی که تازه روزهای دبیرستان را تمام کرده، سخت‌ترین تجربه جدایی از خانواده است. بسیاری از دانشجویان نظامی که برای زندگی دانشجویی از شهر محل زندگی‌شان خارج می‌شوند، تا قبل از آن تجربه تنها بودن را ندارند. آنان کارهای زیادی باید انجام دهند که تا قبل از آن به عهده‌شان نبوده؛ از جمله مدیریت کردن برنامه‌های زندگی، تنظیم ساعت خواب و بیداری، یادگیری آموزش‌های نظامی و ... فشار این شرایط جدید و مسئولیت‌های جدید ممکن است عوارض ناخواسته‌ای در دانشجویان مراکز نظامی داشته باشد که از آن جمله می‌توان به ناسازگاری، افسردگی، پرخاشگری و زودرنجی و اختلال در سلامت روانی و بهزیستی روانی اشاره داشت. دانشجویان مراکز نظامی از شهرهای مختلف و خانواده‌های مختلف کنار هم قرار می‌گیرند و فرهنگ خودشان را به همراه می‌آورند. سازگاری با این شرایط کار ساده‌ای نیست. ممکن است عضوی از یک خانواده کم‌جمعیت در کنار عضوی از یک خانواده پرجمعیت با عادت‌ها و رفتارهای مختلف فردی باید برای مدت طولانی کنار هم زندگی کنند و این اختلاف‌ها گاه مشکلاتی جدی در روابطشان به وجود می‌آورد و تحمل زندگی در خوابگاه را دشوار می‌سازد. تمام این موارد در روح و روان دانشجویان تأثیر دارد. شرایط سخت و آسیب‌زا کارکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بخصوص اگر این موضوع با زندگی در

جنگ یا نواحی محروم و دورافتاده نیز توأم باشد (آپرینز، ۲۰۱۸). از دیگر ویژگی‌های مهم مشاغل نظامی، جابجایی‌های زیاد است. جابجایی زیاد موجب محرومیت از حمایت‌های قومی، افزایش استرس، تغییر مداوم دوستی‌ها، تجربه تغییرات قومی و فرهنگی می‌شود (بورک و میلنر، ۲۰۱۸؛ موبز و بنانو، ۲۰۱۷). مطالعات نشان داده‌اند، افرادی که سلامت روانی، بهزیستی روان‌شناختی و سازگاری بالایی دارند، با شرایط استرس‌آور و آسیب‌های روحی و روانی محیطی راحت‌تر کنار می‌آیند (بیلج و بیلج، ۲۰۲۰)؛ بنابراین به نظر می‌رسد از طریق ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی، می‌توان کارایی و سازگاری نظامیان را ارتقاء داد.

بهزیستی روان‌شناختی فرآیندی پویا است که به محافظت از افراد در طول رویدادهای استرس‌آور زندگی (بیماری، خشونت، فقر، جنگ، ترور و ...) کمک می‌کند. در طی چند دهه گذشته، مطالعات زیادی برای درک آنچه باعث ایجاد یک زندگی خوب و سالم می‌شود، انجام شده است. با این وجود هنوز این سوال مطرح است که آیا ارتقاء سطح بهزیستی روان‌شناختی امکان‌پذیر است یا خیر. اگرچه بهزیستی روان‌شناختی به داشتن مؤلفه ژنتیکی و نسبتاً پایدار مشهور است (بارتلز، ۲۰۱۵)، با این حال با برخی از فعالیت‌ها می‌توان سطح بهزیستی روان‌شناختی را افزایش داد و این حتی در میان افرادی که به‌طور ژنتیکی شاد نیستند نیز صادق است (لیوبومیرسکی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵؛ لیوبومیرسکی و لیوس، ۲۰۱۳).

خشم نیز یکی دیگر از متغیرهایی است که در محیط‌های شبانه‌روزی مانند خوابگاه‌های دانشجویی، کارگری و سربازی که معمولاً افراد به‌دور از خانه و خانواده خود قرار دارند می‌تواند افراد را تحت تأثیر قرار دهد. بیشتر محققان استدلال می‌کنند که انسان در اولین لحظه زندگی عصبانیت را احساس می‌کند و تقریباً هرروزه در طول رشد خود آن را احساس می‌کند (الیس<sup>۱۰</sup>

- 
- 1 . Oprins
  - 2 . Burke
  - 3 . Miller
  - 4 . Mobbs
  - 5 . Bonanno
  - 6 . Bilge
  - 7 . Bartels
  - 8 . Lyubomirsky
  - 9 . Layous
  - ۱ . Ellis

و لانگ؛ ۲۰۱۷). خشم شرط لازم برای محافظت فرد از خود در برابر خطرات و جراحات احتمالی است. با این حال، در صورتی که این احساس به عنوان حس غریزی پذیرفته شده و به صورت کنترل نشده تصور شود، ممکن است به محیط آسیب رسانده، روابط بین فردی را مختل کرده و بر سلامت روان تأثیر سوء بگذارد (هال؛ ۲۰۰۹).

با توجه به پیامدهای اجتماعی، جسمانی و روانی بهزیستی روان‌شناختی و اهمیت مدیریت و کنترل خشم، انجام مداخلات درمانی و آموزشی مؤثر جهت بهبود این متغیرها حائز اهمیت است. از جمله آموزش‌هایی که به نظر می‌رسد در زمینه ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و بهبود کنترل خشم مؤثر است، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی (چرنیشنکو و همکاران، ۲۰۱۸؛ مکرم و همکاران، ۱۴۰۰؛ صدری دمیرچی و همکاران، ۲۰۱۸) و مهارت‌های تاب‌آوری روان‌شناختی (لی و هسون؛ ۲۰۲۰؛ آدلر و سابوئه؛ ۲۰۱۷) است.

مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در اواخر قرن بیستم به عنوان مقوله‌ای جدی در تحول فردی مطرح شد و یکی از مهم‌ترین منابعی است که به فرایند سازگاری و سلامت روان در دوره نوجوانی و جوانی بخصوص در محیط‌های شبانه‌روزی کمک می‌کند. (ریف، ۲۰۱۴). مهارت اجتماعی-هیجانی به افراد کمک می‌نماید که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسؤولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند و منجر به پیشرفت افراد در کنترل فشار روانی، حل مسئله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رفتارهای پسندیده می‌شود (زینس و همکاران، ۲۰۰۴).

تاب‌آوری به عنوان توان بازیابی و ظرفیت فرد در شرایط سخت است، به گونه‌ای که فرد ضمن غلبه بر مشکلات، قوی‌تر نیز می‌شود. گرچه تاب‌آوری روان‌شناختی تا حدی پیرو ویژگی‌های شخصیتی است اما از عوامل محیطی نیز پیروی می‌کند. لذا انسان‌ها پیرو مطلق محیط و وراثت نیستند و می‌توان واکنش فرد را در برابر استرس و مشکلات تغییر داد، به طوری که وی بتواند بر

- 
- 2 . Lange
  - 3 . Hall
  - 4 . Lia
  - 5 . Hasson
  - ۶ . Adler & Saboe

مشکلات و تأثیر منفی پیرامونی پیروز گردد. (اون<sup>۱</sup> و هستینگز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). به این ترتیب می‌توان بوسیله‌ی آموزش، تاب‌آوری را ارتقاء داد و به فرد کمک کرد که با وقایع و واقعیت‌های ناخوشایند زندگی به‌گونه‌ای مثبت و کارآمد برخورد نماید (اوکونور<sup>۳</sup> و بچلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

بدون شک دانشگاه امام علی (ع) نقشی تعیین‌کننده و راهبردی در زمینه‌ی تأمین نیروی انسانی موردنیاز ارتش و حفظ و تحکیم امنیت ملی کشور بر عهده دارد. گرچه تاکنون تلاش‌های خوبی برای ارتقاء بهره‌وری در این دانشگاه صورت پذیرفته؛ اما به دلیل تحولات محیطی و زمانی، بهره‌وری می‌تواند تحت تأثیر شرایط محیطی، تغییر یافته و از عوامل شاخص‌های مختلفی همچون عوامل روان‌شناختی تأثیر بپذیرد که بسیار پویا بوده و در طی زمان و مکان بر سلامت روان و بهره‌وری، اثرگذار است؛ بنابراین با توجه به آنچه گذشت تقویت بنیه‌های روان‌شناختی این دانشجویان که در آینده به‌عنوان فرمانده و مدیر با نیروهای انسانی سروکار دارند، امری ضروری است. تاکنون مطالعه‌ای مبنی بر اثربخشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی جهت ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم در دانشجویان دانشگاه امام علی (ع) و سایر دانشگاه‌های نظامی نپرداخته است، لذا اجرای پژوهش حاضر ضمن مشخص ساختن نیازمندی‌های روان‌شناختی و فراهم نمودن زمینه‌های مناسب برای رشد آن، می‌تواند در کاهش آسیب‌ها و بهبود کارآمدی سازمانی مؤثر بوده و حامی سلسله‌مراتب فرماندهی سازمان ارتش باشد. با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده و با در نظر داشتن پیامدها و نتایج منفی جسمانی، اجتماعی و روان‌شناختی ناشی از بهزیستی روان‌شناختی ضعیف و نیز پرخاشگری رو به فزون در کلیه‌ی جوامع کشوری، پژوهش حاضر با شش هدف، اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم دانشجویان و اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم دانشجویان و نیز مقایسه اثربخشی این دو نوع مداخله در رابطه با هر یک از متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم انجام گرفت.

- 
- 1 . One
  - 2 . Hastings
  - 3 . Oconnor
  - 4 . Batcheller

## مبانی نظری و پیشینه

### بهبودی روان‌شناختی

بهبودی روان‌شناختی میزان عملکرد افراد در سطح مطلوب را نشان می‌دهد (دینر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). بهبودی روان‌شناختی دارای مؤلفه‌های پذیرش خود، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند، روابط مثبت با دیگران و رشد فردی است (ریف، ۲۰۱۴). روش‌های مختلفی برای بررسی بهبودی روان‌شناختی وجود دارد، از جمله جستجو در شخصیت و تفاوت‌های فردی که هر دو می‌توانند بهبودی روان‌شناختی را ارتقا ببخشند. (دی فابو<sup>۲</sup> و ساکلوفسکه<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). ریف (۱۹۸۹) بهبودی روان‌شناختی را خوشبختی، شادی و دارا بودن احساسات مثبت در زندگی تعریف می‌نماید که در آن فرد سعی دارد توانایی‌های بالقوه خود را بروز دهد. مطالعات نیز نشان داده‌اند نظامیان دارای بهبودی روان‌شناختی بالا از لحاظ امیدواری و کارایی در سطح خوبی قرار دارند و می‌توانند نیازهای سازمانی را به نحو شایسته‌ای انجام دهند (احمدی شورک توکانلو و اصغری ابراهیم‌آباد، ۲۰۱۹؛ وایر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

### خشم

نگرانی‌ها در رابطه با پرخاشگری در میان کارکنان نظامی موضوع جدیدی نیست، این موضوع بلافاصله پس از جنگ جهانی اول مطرح شد و افزایش پرخاشگری سربازان پس از پایان جنگ جهانی دوم و بخصوص در جریان جنگ عراق و افغانستان ارتباط بین سربازان جنگ و خشونت را در اذهان عمومی، مطبوعات و سیاست‌گذاران تقویت کرد؛ و به‌صراحت بیان کرد که نیاز است برنامه‌هایی جهت کنترل خشم این سربازان طراحی شود (مک‌منوس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). خشم به‌عنوان یک حالت هیجانی شدید که شامل نوعی واکنش شدید، ناراحت‌کننده و خصمانه به تحریک، آسیب یا تهدید درک شده، تعریف شده است (سورلا<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). ویلیامز<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) خشم را نوعی احساس جامع و عمومی می‌داند که شامل نوعی فعال‌سازی منفی بوده و

- ۱ . Diener
- ۲ . DiFabio &
- ۳ . Saklofske
- ۴ . Weir
- ۵ . MacManus
- ۶ . Sorella
- ۷ . Williams

فرد را به سمت رفع تنش از طریق رفتارهای فعال هدایت می‌کند. هدف از کنترل خشم، تقلیل احساسات هیجانی و فیزیولوژیکی ناشی از خشم، افزایش آگاهی افراد درباره‌ی خشم و آموزش روش‌های مؤثر برای کنترل آن است. (ناصری فداکن و همکاران، ۲۰۱۸).

### مهارت‌های اجتماعی - هیجانی

اصطلاح مهارت اجتماعی - هیجانی را گروهی از محققان پیشگیری، مربیان و حامیان کودک در گردهمایی مؤسسه فیتزر<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۴ با هدف تحرک و ارتقای روبه‌جلو در حوزه پیشگیری و سلامت روانی ابداع کردند (مرل<sup>۲</sup> و گولدره<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). مهارت‌های اجتماعی - هیجانی نوعی از خصوصیات فردی است که از استعدادهای بیولوژیکی و عوامل محیطی نشئت می‌گیرد و به‌عنوان الگوهای ثابت افکار، احساسات و رفتارها قلمداد می‌شود که از طریق تجارب یادگیری رسمی و غیررسمی نیز توسعه یافته و نتایج متنوعی را در طول زندگی فرد به بار می‌آورند (دی فرویت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). این متغیر می‌تواند در تنظیم هیجانات مؤثر بوده و شخص قادر سازد تا روابط صمیمانه‌ای را با همسالان و اطرافیان خود ایجاد نماید و هیجانات خود را از طریق به‌کارگیری راهبردهای نظم‌جویی شناختی - هیجانی کنترل و مدیریت نماید (گائو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

### تاب‌آوری

مشکلی پایدار در ادبیات تاب‌آوری، درک معنای آن است. تاب‌آوری دو معنی دارد که تا حدودی متفاوت هستند. از یک طرف، تاب‌آوری مقاومت در برابر آسیب‌دیدگی یا تغییر شکل توسط ضربه‌ها یا نیروهای مخرب بوده و از سوی دیگر، به معنای بازگشت به حالت اول یا بازیابی از آن آسیب‌ها یا نیروهای مخرب است. تعریف اول تاب‌آوری را صفتی می‌داند که فرد برای زنده ماندن به آن احتیاج دارد. در عوض، تعریف دوم بر تاب‌آوری به‌عنوان ابزاری برای پیشرفت و

- 
- 1 . Fetzer Institute
  - 2 . Merrell
  - 3 . Gueldner
  - ۴ . De Fruyt
  - 5 . Gao

موفقیت تأکید دارد. این تمایز مهم است، زیرا فردی که با ناملایمات روبرو است می‌تواند فراتر از مقاومت صرف، با یافتن معنا در وقایع آسیب‌زا و استفاده از این معنا برای بهبود بهزیستی روان‌شناختی خود فراتر برود. چنین فردی رشد پس از سانحه را تجربه می‌کند، یعنی فرایندی که در آن فرد از نظر شناختی منافع خود را با موقعیت‌ها یا حوادثی که باعث ایجاد آسیب ناشی از تجربه شده است، مرتبط می‌کند. (جایاویکرمی<sup>۱</sup> و بلکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

مکرم و همکاران، (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر شایستگی هیجانی، اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی دختران تک‌والد انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی تأثیر معناداری بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی دختران تک‌والد داشت. ذبیحی حصارى و همکاران، (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مهارت‌های-اجتماعی بر بهزیستی ذهنی، ناگویی هیجانی و کفایت اجتماعی کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای انجام دادند. نتایج حاکی از تأثیر معنادار آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بر هر سه گروه بهزیستی ذهنی، ناگویی هیجانی و کفایت اجتماعی بود. صدری دمی‌رچی و همکاران، (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری بر خشم و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تکانشور انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که آموزش تاب‌آوری باعث بهبود بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم در دانش‌آموزان تکانشور شده است. صدری دمی‌رچی و اسدی شیشه‌گران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان اثربخشی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بر کنترل خشم و توانایی حل مسئله اجتماعی در فرزندان جانبازان انجام دادند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در افزایش توانایی کنترل خشم و توانایی حل مسئله اثربخش بوده است. چاو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان دانشکده پرستاری در هنگ‌کنگ انجام دادند. نتایج نشان داد که تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده‌ی بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان بود. بردلی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان چشم‌اندازهای تاب‌آوری برای آمادگی نظامی انجام دادند که نتایج آن حاکی از ارتباط مثبت بین تاب‌آوری روان‌شناختی با

۱ . Jayawickreme

۲ . Blackie

۳ . Chow

۴ . Bradley



بهزیستی روان‌شناختی، کنترل خشم و بهداشت روانی نظامیان بود. لی و هسون<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان تاب‌آوری، استرس و بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان پرستاری انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که تعامل بین تاب‌آوری و استرس و بهزیستی روان‌شناختی بالابود به‌طوری‌که تاب‌آوری و استرس کم پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتر بهزیستی روان‌شناختی بودند.

### روش‌شناسی پژوهش:

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی و از نظر ماهیت آزمایشی بود. این پژوهش با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل دانشجویان سال اول دانشگاه بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول تحصیل بودند. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G power با خطای ۰/۰۵ و توان ۰/۸ برای هر گروه ۱۸ نفر برآورد شد که البته برای کنترل اثر افت نمونه برای هر گروه ۲۱ دانشجوی در نظر گرفته شد؛ به‌طوری‌که ابتدا از کلیه جامعه آماری پیش‌آزمون به عمل آمد که شامل پرسشنامه‌های بهزیستی روان‌شناختی ریف و سازگاری بل بود. سپس دانشجویانی که نمرات آنان نزدیک به میانگین بود، انتخاب شدند. این افراد ابتدا در مورد محرمانه بودن اطلاعات شرکت‌کنندگان و نیز مختار بودن برای شرکت در این پژوهش، به‌طور کامل توجیه شدند و بعد از آن گروه‌های نمونه به‌صورت تصادفی از بین آنان انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. جلسات آموزشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی (۱۲ جلسه) و تاب‌آوری روان‌شناختی (۱۲ جلسه) به صورت هفتگی (دو جلسه در هفته) به گروه‌های آزمایشی داده شد درحالی‌که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. بعد از اتمام آموزش‌ها از هر دو گروه آزمایش و نیز از گروه کنترل پس‌آزمون گرفته شد.

پرسش‌نامه بهزیستی روان‌شناختی ریف: این پرسش‌نامه ۱۲۰ سؤال است؛ اما فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴، ۵۴ و ۱۸ سؤال نیز ارائه شده است که در این تحقیق فرم ۸۴ سؤال استفاده شد. بهزیستی روان‌شناختی شش خرده‌مقیاس دارد که هرکدام ۱۴ سؤال دارد. هر پرسش دارای نمره‌های ۱ تا ۱۶ است که از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. در نمره‌گذاری مستقیم نمره ۱ برای انتخاب در جهی کاملاً مخالفم و نمره‌ی ۶ برای انتخاب در جهی کاملاً موافقم (در

نمره‌گذاری معکوس بالعکس) اختصاص داده شد. ضریب اعتبار پرسش‌نامه به روش باز آزمایی برابر ۰/۸۲ و مؤلفه‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۸۱، ۰/۰، ۰/۷۸ به دست آمده است که معنادار است. ریف (۱۹۸۹) آلفای به دست آمده برای مؤلفه‌های این آزمون را بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۳ گزارش کرده است؛ بنابراین برای اهداف پژوهشی، ابزار مناسبی بود.

**سیاهه خشم حالت - صفت اسپیلبرگر:** ابزاری مداد و کاغذی است و دارای ۵۷ سؤال بوده که شش مقیاس و پنج خرده مقیاس دارد. سؤال‌ها دارای سه قسمت است؛ قسمت نخست به اندازه‌گیری خشم حالت می‌پردازد که ۱۵ سؤال دارد و شامل سه خرده مقیاس احساس خشم، تمایل به بروز کلامی خشم و تمایل به بروز فیزیکی خشم است. قسمت دوم، خشم صفت با دو خرده مقیاس واکنش خشمگینانه و خلق و خوی خشمگینانه است و ۱۰ سؤال دارد. قسمت سوم بروز و کنترل خشم را می‌سنجد که دربرگیرنده خرده مقیاس‌های بیان خشم بیرونی، بیان خشم درونی، کنترل خشم بیرونی و کنترل خشم درونی است. سؤالات این پرسش‌نامه دارای ۴ حالت، هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) است. اسپیلبرگر نشان داد که ضرایب آلفای خشم حالت برابر با ۰/۹۳، خشم صفت ۰/۸۷، احساس خشم ۰/۸۵، تمایل به بروز کلامی خشم ۰/۸۷، تمایل به بروز فیزیکی خشم ۰/۸۸، خلق و خوی خشمگینانه ۰/۸۳، واکنش خشمگینانه ۰/۷۰، بیان خشم بیرونی ۰/۶۷، بیان خشم درونی ۰/۸۰، کنترل خشم درونی ۰/۹۱ و کنترل خشم بیرونی ۰/۸۳ است (اسپیلبرگر، ۱۹۹۹). از این رو ابزاری مناسب برای این پژوهش است.

### پروتکل آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی:

این برنامه بر اساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی صدی دمیرچی (۲۰۰۹) است. آموزش این مهارت‌ها برگرفته از الگوی نظری بار - آن (۲۰۰۰)، اصول پیشنهادی گلن (۱۹۹۸) در برنامه (EDU.or)، برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی مربوط به انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی - هیجانی<sup>۱</sup> CASEL (۲۰۰۳) و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی سازمان یونیسف (۱۳۷۹) است. خلاصه جلسات آموزشی به شرح جدول زیر بود:

((خلاصه جلسات آموزشی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی))

R	موضوع	عنوان
۱	آشنایی اولیه	آشنایی اعضا با یکدیگر و قوانین گروه و بررسی آموزش مهارت اجتماعی و هیجانی و نقش آن در بهبود روابط بین فردی.
۲	خودآگاهی	توانایی شناخت و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قدرت، خواسته‌ها، ترس و انزجار، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها.
۳	روابط بین فردی	آشنایی با مدل‌های ارتباطی، خصوصیات فیزیکی و عوامل محیطی در ارتباطات، نحوه گوش دادن و تسلط بر مهارت‌های گوش دادن، ارسال پیام‌هایی که با من شروع می‌شود به جای سرزنش.
۴	مهارت تصمیم‌گیری	آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آن‌ها، آموزش نقش تصمیم‌گیری در بهبود روابط بین فردی.
۵	شناخت احساسات	شناخت احساسات و نام‌گذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آن‌ها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آن‌ها در روابط بین فردی.
۶	همدلی	آموزش و تعریف همدلی، موانع همدلی و مهارت‌های لازم برای همدلی، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات فرد و نسبت به پدیده‌های مختلف.
۷	مقابله با استرس	تعریف استرس و شناخت عوامل استرس‌زا، کنترل هیجانات شدید منفی و افکار خود آیند در مقابله مؤثر با استرس، آموزش راهبردهای مقابله با استرس.
۸	انعطاف‌پذیری	لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات.
۹	حل مسئله	درک مسئله و بازنمایی صحیح آن، ارتباط آن با رفتارها و آگاهی از این واقعیت که مسئله‌های بالقوه قابل حل هستند، آشنایی با موانع حل مسئله و آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل زندگی.
۱۰	کنترل خشم و هیجان‌ها	نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر، علائم و نشانه‌های ابراز خشم، روش‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن.
۱۱	ابراز وجود	بحث در خصوص رفتارهای مبتنی بر ابراز وجود و رفتارهای جایگزین، آموزش حقوق فردی و اجتماعی و توانایی نه گفتن، تفاوت ابراز وجود و آموزش مهارت‌های کنترل رفتارهای پرخاشگری.
۱۲	مدیریت زمان	آموزش انعطاف‌پذیری و نقش آن در زندگی، سازگاری با محیط و تغییرات آن، آموزش تغییرات در زندگی و سازگاری با آن‌ها، نقش تغییر و وفق دادن خود با آن‌ها.

**پروتکل آموزش مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی هندرسون و میلستین (۱۹۹۷):**

این برنامه دارای ۱۲ جلسه آموزشی ۴۵ الی ۱۳۵ دقیقه‌ای بود که خلاصه جلسات به شرح جدول زیر بود.

## ((خلاصه جلسات آموزشی مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی))

جلسه	موضوع	شرح مختصر
۱	برقراری ارتباط اولیه و بیان قوانین	۱- معرفی کلیه شرکت‌کنندگان ۲- برقراری ارتباط صمیمانه بین آنان ۳- آشنایی شرکت‌کنندگان با اهداف برنامه ۴- ارائه تعریفی روشن از تاب‌آوری.
۲	آگهی نسبت به توانمندی‌های خود	۱- ارائه تعریف ساده و روشنی از خودآگاهی ۲- بیان مؤلفه‌های اصلی خودآگاهی ۳- شناخت نقاط قوت و ضعف خود ۴- خودآگاهی نسبت به اهداف.
۳	تقویت عزت‌نفس	۱- کسب درک روشنی از عزت‌نفس ۲- شناسایی علل و عوامل مؤثر در تقویت عزت‌نفس ۳- درک اهمیت و تأثیر عزت‌نفس در زندگی ۴- شناسایی ضعف‌های خود و رفع یک مورد از آن ۵- کمک به دیگران در تقویت عزت‌نفس.
۴	ارتباط مؤثر	۱- تعریف ساده و روشن از ارتباطات ۲- برقراری ارتباط درست و سنجیده با اطرافیان ۳- پی بردن به اهمیت ارتباطات در زندگی ۴- آموختن روش برقراری ارتباط به افراد.
۵	برقراری روابط اجتماعی و دوست‌یابی	۱- ارائه تعریف روشنی از مفهوم دوستی ۲- تشخیص ویژگی‌های دوست خوب و به کارگیری در انتخاب دوست ۳- توانایی تمییز دوست خوب از بد ۴- بیان مضرات همراهی با دوست بد.
۶	تعیین هدف و چگونگی دستیابی به آن	۱- بیان ساده از مفهوم ۲- تمییز انواع اهداف کوتاه‌مدت از بلند مدت ۳- کسب اعتمادبه‌نفس در به‌کارگیری توانایی‌های خود ۴- توانایی برنامه‌ریزی برای رسیدن به هدف.
۷	تصمیم‌گیری	۱- بیان معیارهای صحیح یک تصمیم خوب ۲- توضیح دادن اهمیت و ارزش یک تصمیم در ست زندگی ۳- پیش‌بینی عواقب و نتایج تصمیمات ۴- عادت کردن به شرکت در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی ۵- تصمیم‌گیری درست در زندگی.
۸	حل مسئله	۱- توضیح ساده‌ی مراحل هر مسئله ۲- مخاطبان یاد بگیرند تا در مورد یک مسئله تفکر کنند. ۳- مخاطبان بتوانند مشکلات خود را حل کنند ۴- برای حل آن‌ها راه‌حل ارائه دهند ۵- برای حل مشکلات خودشان به خودکارآمدی رسیده باشند.
۹	مسئولیت‌پذیری	۱- ارثی تعریف ساده از مسئولیت‌پذیری ۲- عهده‌دار شدن مسئولیت‌های کوچک در کانون خانواده ۳- بیان خصوصیات یک فرد مسئولیت‌پذیر.
۱۰	کنترل هیجانات و مدیریت خشم، اضطراب و استرس	۱- بیان مفهوم خشم، اضطراب و استرس ۲- بیان نشانه‌های خشم، اضطراب و استرس ۳- بیان علل و پیامدهای خشم، اضطراب و استرس ۴- یادگیری روش‌های مدیریت خشم، اضطراب و استرس و توانایی در یاد دادن آن به دیگران.
۱۱	پرورش حس معنویت و ایمان	۱- توانایی تمییز معنویت را از مذهب ۲- از حس معنویت خود به‌عنوان عامل انگیزشی استفاده کنند ۳- خوشبینی و امیدواری به آینده ۴- اعتقاد به بی‌همتایی خود.
۱۲	آگاهی از دوران نوجوانی	۱- بیان ویژگی‌های دوران نوجوانی ۲- بیان تغییرات بلوغ - مشکلات و خطرات دوران نوجوانی و علل گرفتاری فرد در این مشکلات و عوامل محافظت‌کننده.

## یافته‌های پژوهش:

بعد از اتمام اجرای آموزش‌ها، داده‌های جمع‌آوری شده توسط نرم‌افزار SPSS-27 تجزیه و تحلیل

شدند. به طوری که در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده آماره‌های توصیفی بهزیستی روان شناختی و کنترل خشم به همراه مؤلفه‌های آن‌ها به تفکیک گروه‌ها در جداول شماره (۱) و (۲) ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین هر دو متغیر بهزیستی روان شناختی و کنترل خشم در هر دو گروه آزمایشی (مهارت‌های اجتماعی و هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی) در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تغییرات زیادی وجود داشت ولی در گروه کنترل تفاوت زیادی مشاهده نشد. در ادامه نیز قبل از انجام تحلیل کوواریانس چند متغیری مفروضه‌های این تحلیل بررسی شده و در جداول مجزا گزارش شده است.

جدول (۱) آمار توصیفی کنترل خشم و خرده مقیاس‌های آن به تفکیک گروه‌ها

مقیاس	گروه	پیش‌آزمون	M	SD	تعداد	مقیاس	گروه	پیش‌آزمون	M	SD	تعداد
کنترل خشم	اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	۸/۱۹	۱/۸۳	۲۱	اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	۱۷/۸۱	۳/۳۸	۲۱	
		پس‌آزمون	۶/۲۴	۱/۰۴	۲۱		پس‌آزمون	۱۴/۴۸	۳/۳۱	۲۱	
		پیگیری	۶/۱۹	۰/۹۸	۲۱		پیگیری	۱۵	۳/۴۰	۲۱	
	تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۸/۶۷	۱/۶۲	۲۱	تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۱۸/۴۳	۲/۴	۲۱	
		پس‌آزمون	۵/۹	۰/۸۳	۲۱		پس‌آزمون	۱۴/۴۳	۲/۴۶	۲۱	
		پیگیری	۶/۰۵	۰/۹۷	۲۱		پیگیری	۱۴/۷۱	۱/۲	۲۱	
	کنترل	پیش‌آزمون	۸/۷۵	۱/۱۲	۲۰	کنترل	پیش‌آزمون	۱۷/۸۵	۳/۱	۲۰	
		پس‌آزمون	۸/۲	۱/۳۲	۲۰		پس‌آزمون	۱۶/۹۵	۲/۱	۲۰	
		پیگیری	۸/۱۵	۱/۲۲	۲۰		پیگیری	۱۷/۳	۲/۹۶	۲۰	
	روز کلامی خشم	اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	۶/۹	۲/۰۵	۲۱	اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	۱۶/۲۸	۱/۷۹	۲۱
			پس‌آزمون	۵/۲۴	۰/۵۴	۲۱		پس‌آزمون	۱۶/۲۸	۱/۷۹	۲۱
			پیگیری	۵/۳۳	۰/۵۸	۲۱		پیگیری	۱۶/۷۱	۱/۷۴	۲۱
تاب‌آوری		پیش‌آزمون	۶/۴۸	۱/۷۵	۲۱	تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۱۹/۳۸	۲/۶۴	۲۱	
		پس‌آزمون	۵/۱۴	۰/۳۶	۲۱		پس‌آزمون	۱۴/۴۳	۳/۵۳	۲۱	
		پیگیری	۵/۱۹	۰/۴۰	۲۱		پیگیری	۱۴/۹۵	۳/۴۶	۲۱	
کنترل		پیش‌آزمون	۶/۴	۱/۰۵	۲۰	کنترل	پیش‌آزمون	۱۸/۴۵	۳/۶۹	۲۰	
		پس‌آزمون	۶	۰/۸۶	۲۰		پس‌آزمون	۱۷/۳۵	۳/۴۷	۲۰	

۷۰ / فصلنامه مدیریت نظامی، سال بیست و دوم، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۱

۲۰	۳/۶۵	۱۷/۵۰	پیگیری		۲۰	۰/۸۹	۵/۹۵	پیگیری			
۲۱	۲/۹۴	۱۳/۶۷	پیش‌آزمون	کنترل خشم بیرونی	۲۱	۱/۴۸	۷/۲۴	پیش‌آزمون	روز فیزیکی خشم		
۲۱	۳/۷۰	۱۶/۸۱	پس‌آزمون		اجتماعی-هیجانی	۲۱	۰/۷۸	۵/۲۸		پس‌آزمون	اجتماعی-هیجانی
۲۱	۳/۴۴	۱۶/۲۸	پیگیری			۲۱	۰/۹۲	۵/۳۸		پیگیری	
۲۱	۲/۷۱	۱۲/۵۲	پیش‌آزمون		تاب‌آوری	۲۱	۱/۱۸	۷/۱		پیش‌آزمون	تاب‌آوری
۲۱	۲/۹	۱۶/۱	پس‌آزمون			۲۱	۰/۲۲	۵/۰۵		پس‌آزمون	
۲۱	۲/۹	۱۵/۶۷	پیگیری			۲۱	۰/۷	۵/۲۴		پیگیری	
۲۰	۳/۳۶	۳۵/۱۴	پیش‌آزمون			۲۰	۰/۹۴	۶/۶		پیش‌آزمون	
۲۰	۳/۷۱	۱۵/۳۰	پس‌آزمون		کنترل	۲۰	۰/۸۹	۶/۲		پس‌آزمون	کنترل
۲۰	۳/۴۸	۱۰/۱۵	پیگیری			۲۰	۰/۸۱	۶/۳۵		پیگیری	
۲۱	۲/۹۱	۱۳/۷۶	پیش‌آزمون		کنترل خشم درونی	۲۱	۱/۲۸	۷/۶۲		پیش‌آزمون	خله و خری خشمناک
۲۱	۳/۵۴	۱۷/۹۵	پس‌آزمون	اجتماعی-هیجانی		۲۱	۱/۱۲	۵/۵۷	پس‌آزمون	اجتماعی-هیجانی	
۲۱	۳/۳۷	۱۶/۹۵	پیگیری			۲۱	۱/۰۶	۵/۸۶	پیگیری		
۲۱	۲/۴۴	۱۲/۵۲	پیش‌آزمون	تاب‌آوری		۲۱	۱/۵۷	۷/۵۷	پیش‌آزمون	تاب‌آوری	
۲۱	۲/۹۷	۱۷/۰۵	پس‌آزمون			۲۱	۰/۶	۴/۴۸	پس‌آزمون		
۲۱	۳/۰۴	۱۶/۴۸	پیگیری			۲۱	۰/۸۵	۴/۸۶	پیگیری		
۲۰	۲/۴	۱۶/۲	پیش‌آزمون			۲۰	۱/۳۲	۷/۴۵	پیش‌آزمون		
۲۰	۳/۲۳	۱۷	پس‌آزمون	کنترل		۲۰	۱/۳۳	۶/۹	پس‌آزمون	کنترل	
۲۰	۳/۱۲	۱۶/۵	پیگیری			۲۰	۱/۱۶	۷/۱	پیگیری		
				واکنش خشمگیزانه		۲۱	۱/۸۸	۱۰/۴۳	پیش‌آزمون		
					۲۱	۰/۸	۷/۹۵	پس‌آزمون	اجتماعی-هیجانی		
					۲۱	۱/۱۵	۸/۳۳	پیگیری			
					۲۱	۱/۵۴	۱۰/۵۲	پیش‌آزمون	تاب‌آوری		
					۲۱	۱/۱۴	۷	پس‌آزمون			
					۲۱	۱	۷/۲۴	پیگیری			
					۲۰	۲/۴۳	۱۰/۳۵	پیش‌آزمون			
					۲۰	۲/۳۲	۹/۶۵	پس‌آزمون	کنترل		
				۲۰	۲/۴۴	۹/۵۵	پیگیری				

جدول (۲) آمار توصیفی بهزیستی روان‌شناختی و خرده مقیاس‌های آن به تفکیک گروه‌ها

تعداد	SD	M	آزمون مان‌وی	گروه‌ها	متغیر	تعداد	SD	M	آزمون مان‌وی	گروه‌ها	پدیده خود				
						تعداد	SD	M	آزمون مان‌وی						
۲۱	۳/۶۱	۴۳/۶۲	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی	تسلط بر محیط	۲۱	۵/۱۲	۴۴/۵۲	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی	روابط با دیگران				
۲۱	۳/۴۴	۴۸/۸۱	پس‌آزمون			۲۱	۴/۷۷	۵۲/۱	پس‌آزمون						
۲۱	۳/۳۶	۴۸/۵۲	پیگیری			۲۱	۴/۶	۵۲/۱۴	پیگیری						
۲۱	۳/۸۲	۴۵/۲۴	پیش‌آزمون	تاب‌آوری		۲۱	۴/۶	۴۳/۳۳	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی		خودکارآمدی			
۲۱	۴/۲۵	۵۰/۵۲	پس‌آزمون			۲۱	۴	۵۲/۱۹	پس‌آزمون						
۲۱	۴/۵۹	۵۰/۲۴	پیگیری			۲۱	۴/۲۷	۵۲/۲۹	پیگیری						
۲۰	۴/۵۶	۴۴/۷	پیش‌آزمون	کنترل		۲۰	۴/۰۹	۴۳/۷۵	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی			روابط با دیگران		
۲۰	۴/۳۳	۴۵/۸۵	پس‌آزمون			۲۰	۱/۴	۴۴/۵	پس‌آزمون						
۲۰	۴/۵۶	۴۵/۵۰	پیگیری			۲۰	۳/۹۹	۴۵/۰۵	پیگیری						
۲۱	۴/۶۲	۴۷/۹	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی		هدفمندی در زندگی	۲۱	۴/۰۷	۴۲/۷۶	پیش‌آزمون				اجتماعی-هیجانی	خودکارآمدی
۲۱	۴/۱۴	۵۰/۸۶	پس‌آزمون				۲۱	۳/۴۳	۵۰/۹	پس‌آزمون					
۲۱	۴/۳	۴۹/۸۶	پیگیری				۲۱	۳/۶۶	۵۰/۷۱	پیگیری					
۲۱	۳/۹۷	۴۷/۷۶	پیش‌آزمون	تاب‌آوری	۲۱		۵/۰۶	۴۴/۳۳	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی	خودکارآمدی				
۲۱	۳/۲۲	۵۰/۵۷	پس‌آزمون		۲۱		۳/۵۹	۵۲/۵۷	پس‌آزمون						
۲۱	۳/۵	۴۹/۶۷	پیگیری		۲۱		۳/۹۴	۵۲/۲۹	پیگیری						
۲۰	۴/۷۴	۵۰/۲	پیش‌آزمون	کنترل	۲۰		۴/۵۵	۴۲/۴	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی		خودکارآمدی			
۲۰	۴/۵۸	۵۱	پس‌آزمون		۲۰		۴/۹۷	۴۳	پس‌آزمون						
۲۰	۴/۳۶	۵۰/۷۵	پیگیری		۲۰		۵/۱۶	۴۳/۰۵	پیگیری						
۲۱	۴/۲۶	۴۸/۳۳	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی	رشد فردی		۲۱	۴/۶۱	۴۵/۴۳	پیش‌آزمون			اجتماعی-هیجانی	خودکارآمدی	
۲۱	۴/۶۷	۵۱/۹۵	پس‌آزمون				۲۱	۴/۱۱	۵۱	پس‌آزمون					
۲۱	۴/۵۵	۵۱/۳۳	پیگیری				۲۱	۳/۸۵	۵۱	پیگیری					
۲۱	۵/۸۴	۴۷/۵۷	پیش‌آزمون	تاب‌آوری		۲۱	۴/۶۸	۴۶/۲۴	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی			خودکارآمدی		
۲۱	۴/۶۵	۵۱/۸۱	پس‌آزمون			۲۱	۵/۱۲	۵۵	پس‌آزمون						
۲۱	۴/۷۳	۵۱/۵۲	پیگیری			۲۱	۴/۳۷	۵۴/۲۹	پیگیری						
۲۰	۵/۷۴	۴۹/۱	پیش‌آزمون	کنترل		۲۰	۶/۱۲	۴۵/۴۵	پیش‌آزمون	اجتماعی-هیجانی	خودکارآمدی				
۲۰	۵/۰۱	۴۹/۹۴	پس‌آزمون			۲۰	۵/۷۴	۴۶/۱۵	پس‌آزمون						
۲۰	۵/۲۷	۴۹/۹	پیگیری			۲۰	۵/۷۳	۴۵/۹	پیگیری						

برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شده است که یکی از مفروضه‌های آن برابری واریانس‌های خطاست. نتایج آزمون لون و M باکس جهت بررسی این مفروضه برای نمرات پس-آزمون در متغیر بهزیستی روان‌شناختی به صورت ذیل بود:

در مؤلفه پذیرش خود ( $P > 0.05$  و  $F = 0.62$ )، روابط مثبت ( $P > 0.05$  و  $F = 0.317$ )، خودمختاری ( $P > 0.05$  و  $F = 1.099$ )، تسلط بر محیط ( $P > 0.05$  و  $F = 1.508$ )، هدفمندی در زندگی ( $P > 0.05$  و  $F = 1.034$ ) و رشد فردی ( $P > 0.05$  و  $F = 2.438$ ) است که حکایت از

برقراری مفروضه‌ی برابری واریانس‌های خطا دارد. مفروضه دیگر این تحلیل برابری ماتریس واریانس- کوواریانس بوده که با آزمون  $M$  باکس مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون نشان داد که این مفروضه نیز برقرار بود ( $P > 0/05$  و  $F = 1/096$  و  $M = 80/151$  باکس). از این رو تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد و نتایج آن حکایت از تفاوت معنادار ترکیب خطی متغیرها در گروه‌ها دارد ( $F = 0/478$ ، اندازه اثر،  $P < 0/01$ ،  $F = 10/639$  و  $F = 0/142$  = لامبدای ویلکز). برای بررسی تفاوت مؤلفه‌های بهزیستی روان شناختی در نمرات پس آزمون از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۳) نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی الگوی تفاوت در نمرات پس آزمون مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی

متغیرها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	معناداری	اندازه اثر
پذیرش خود	۷۴۱/۸۳۳	۲۴۷/۲۷۸	۲۱/۲۱۷	۰/۰۰۰۵	۰/۴۶۶
روابط مثبت	۸۵۲/۱۹۷	۲۸۴/۰۶۶	۵۶/۷۰۷	۰/۰۰۰۵	۰/۷
خودمختاری	۷۸۷/۱۶۶	۲۶۲/۳۸۹	۱۹/۴۷۳	۰/۰۰۰۵	۰/۴۴۵
تسلط بر محیط	۲۱۲/۱۹۸	۷۰/۷۳۳	۲۳/۱۱۹	۰/۰۰۰۵	۰/۴۸۷
هدفمندی	۳۹/۷۲۲	۱۳/۲۴۱	۴/۸۵۱	۰/۰۰۰۴	۰/۱۶۶
رشد فردی	۱۰۷/۳۶۷	۳۵/۷۸۹	۷/۸۳۴	۰/۰۰۰۵	۰/۲۴۴

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود در مؤلفه پذیرش خود ( $F = 0/466$ ، اندازه اثر،  $P < 0/001$ ،  $F = 21/217$ )، روابط مثبت ( $F = 0/7$ ، اندازه اثر،  $P < 0/001$ ،  $F = 56/707$ )، خودمختاری ( $F = 0/445$ ، اندازه اثر،  $P < 0/001$ ،  $F = 19/4$ )، تسلط بر محیط ( $F = 0/487$ ، اندازه اثر،  $P < 0/001$ ،  $F = 23/119$ )، هدفمندی ( $F = 0/166$ ، اندازه اثر،  $P < 0/01$ ،  $F = 4/851$ ) و رشد فردی ( $F = 0/244$ ، اندازه اثر،  $P < 0/001$ ،  $F = 7/834$ ) تفاوت معنادار بین گروه‌ها وجود داشت. برای بررسی الگوهای تفاوت در گروه‌ها از آزمون تعقیبی به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۴) نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای بررسی الگوهای تفاوت مؤلفه‌های پس آزمون بهزیستی روان‌شناختی در گروه‌های سه‌گانه

متغیر	گروه ۱	گروه ۲	میانگین تفاوت	استاندارد خطای	معناداری
پذیرش خود	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۱۹۹	۰/۵۶	۱/۰۰
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۳/۹۶۲	۰/۵۶۱	۰/۰۰۰۵
	تاب‌آوری	کنترل	* ۴/۱۶	۰/۵۶۹	۰/۰۰۰۵



مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ... / ۷۳

روابط مثبت	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۳۴۵	۰/۷۱۶	۱/۰۰	هدفمندی		
						اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۸/۰۰۳
						اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۸/۰۰۳
	۱/۰۰	۰/۵۲۹	-۰/۰۵۷	۰/۷۱۶	۱/۰۰	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	
	۰/۰۱۳	۰/۵۳۰	* ۱/۶۸۸	۰/۷۱۷	۰/۰۰۰۵	اجتماعی-هیجانی	کنترل	
	۰/۰۱۱	۰/۵۳۷	* ۱/۷۴۴	۰/۷۲۸	۰/۰۰۰۵	اجتماعی-هیجانی	کنترل	
خودمختاری	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۴۲۲	۱/۱۷۵	۰/۰۲۸	رشد فردی		
						اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۳/۴۲۸
						اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۵/۵۴۴

همان‌گونه که مشاهده می‌شود در تمامی شش مؤلفه‌ی بهزیستی روان‌شناختی (پذیرش خود، روابط مثبت، خودمختاری، تسلط بر محیط، هدفمندی و رشد فردی)، هر دو گروه آزمایشی (اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی) در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنادار دارند؛ به این معنا که هر دو مداخله در ارتقاء تمامی شش مؤلفه‌ی بهزیستی روان‌شناختی مؤثر بوده‌اند. در مقایسه اثربخشی دو مداخله نیز در مؤلفه‌ی خودمختاری تفاوت معنادار به نفع تاب‌آوری روان‌شناختی بود و در پنج مؤلفه‌ی پذیرش خود، روابط مثبت، هدفمندی، تسلط بر محیط و رشد فردی نیز هرچند تفاوت به نفع مداخله‌ی تاب‌آوری روان‌شناختی بود ولی این تفاوت معنادار نبود.

برای بررسی ثبات اثر مداخله‌های اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم، پیگیری سه‌ماهه بعمل آمد؛ که مجدداً از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون لون و  $M$  باکس جهت بررسی مفروضه‌های این تحلیل در نمرات پیگیری بهزیستی روان‌شناختی نیز به صورت ذیل بود:

در مؤلفه‌ی پذیرش خود ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۰/۴۷۶$ )، روابط مثبت ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۱/۱۳۵$ )، خودمختاری ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۱/۹۲۴$ )، تسلط بر محیط ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۱/۶۰۵$ )، هدفمندی ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۱/۰۰۳$ ) و رشد فردی ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۲/۶۵۶$ ) است که حکایت از برقراری مفروضه‌ی برابری واریانس‌های خطا دارد. مفروضه دیگر این تحلیل برابری ماتریس واریانس-کوواریانس بوده که با آزمون  $M$  باکس مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون نشان داد که این مفروضه نیز برقرار بود ( $P > ۰/۰۵$  و  $F = ۱/۰۲۵$  و  $M = ۷۴/۹۸۸$  باکس). از این رو تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد و نتایج آن حکایت از تفاوت معنادار ترکیب خطی متغیرها در گروه‌ها

داشت (۰/۴۶۷ = اندازه اثر،  $P < ۰/۰۱$ ،  $F = ۱۰/۱۵$  و  $۰/۱۵۲ =$  لامبدای ویلکز).

برای بررسی تفاوت مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی در نمرات پیگیری نیز از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۵) نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی الگوی تفاوت در نمرات پیگیری مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی

متغیرها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	معناداری	اندازه اثر
پذیرش خود	۶۶۲/۵۰۶	۲۲۰/۸۳۵	۱۶/۲۷۳	۰/۰۰۰۵	۰/۴۰۸
روابط مثبت	۷۳۳/۳۴	۲۵۷/۷۸	۴۹/۷۶۱	۰/۰۰۰۵	۰/۶۷۲
خودمختاری	۶۷۳/۲۹	۲۲۴/۴۳	۲۲/۱۴۹	۰/۰۰۰۵	۰/۴۷۷
تسلط بر محیط	۲۲۱/۰۶۷	۷۳/۶۸۹	۲۸/۲۴۸	۰/۰۰۰۵	۰/۵۳۷
هدفمندی	۱۷/۶۹۹	۵/۹	۴/۲۸۸	۰/۰۰۰۸	۰/۱۵
رشد فردی	۸۲/۲۶۵	۲۷/۴۲۲	۹/۷۵۸	۰/۰۰۰۵	۰/۲۸۶

همان‌طور که مشاهده می‌شود در آزمون پیگیری نیز همانند پس‌آزمون تفاوت معنادار بین گروه‌ها وجود داشت؛ که به معنای ثبات‌دار بودن اثر آموزش‌ها بود. برای بررسی الگوی تفاوت در گروه‌ها از آزمون تعقیبی به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۶) نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای بررسی الگوهای تفاوت مؤلفه‌های پیگیری بهزیستی روان‌شناختی در گروه‌های سه‌گانه

متغیر	گروه ۱	گروه ۲	گروه ۳	میانگین تفاوت	استاندارد خطی	معناداری
پذیرش خود	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۳۵۳	۰/۱۶۱	۱/۰۰	
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۶/۹۶۷	۱/۱۶۳	۰/۰۰۰۵	
	تاب‌آوری	کنترل	* ۷/۳۲	۱/۱۷۹	۰/۰۰۰۵	
روابط مثبت	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۱۳۶	۰/۷۲۸	۱/۰۰	
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۷/۷۱۹	۰/۷۲۹	۰/۰۰۰۵	
	تاب‌آوری	کنترل	* ۷/۸۵۵	۰/۷۴۰	۰/۰۰۰۵	
خودمختاری	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۲/۶۹۲	۱/۰۱۹	۰/۰۶	
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۵/۵۱۱	۱/۰۲۰	۰/۰۰۰۵	
	تاب‌آوری	کنترل	* ۸/۰۰۳	۱/۰۳۵	۰/۰۰۰۵	

همان‌طور که مشاهده می‌شود در بررسی اثربخشی دو مداخله نسبت به گروه کنترل، نتایج پس‌آزمون تکرار شد یعنی هر دو مداخله در ارتقاء همه‌ی شش مؤلفه‌ی بهزیستی روان‌شناختی تأثیر معنادار داشتند و در مقایسه اثربخشی بین دو مداخله نیز به‌غیراز مؤلفه‌ی خودمختاری، در بقیه‌ی مؤلفه‌ها نتایج پس‌آزمون تکرار شد. نتایج به‌شرح جدول ذیل بود.

برای بررسی اثربخشی مداخله‌های اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی بر کنترل خشم دانشجویان نیز از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون لون و  $M$  باکس جهت بررسی مفروضه‌های این تحلیل در نمرات پس‌آزمون کنترل خشم به‌شرح ذیل بود: در مؤلفه احساس خشمگینانه ( $F=0/604$  و  $P>0/05$ )، بروز کلامی خشم ( $P>0/05$ ) و  $F=2/442$ ، بروز فیزیکی خشم ( $P>0/05$  و  $F=1/813$ )، خلق‌وخوی خشمگینانه ( $P>0/05$ ) و  $F=0/13$ ، واکنش خشمگینانه ( $P>0/05$  و  $F=2/218$ )، بروز خشم بیرونی ( $P>0/05$ ) و  $F=0/765$ ، بروز خشم درونی ( $P>0/05$  و  $F=0/624$ )، کنترل خشم بیرونی ( $P>0/05$ ) و  $F=2/363$  و کنترل خشم درونی ( $P>0/05$  و  $F=1/791$ ) است که حکایت از برقراری مفروضه‌ی برابری واریانس‌های خطا دارد. مفروضه دیگر این تحلیل برابری ماتریس واریانس-کوواریانس بوده که با آزمون  $M$  باکس مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون نشان داد این مفروضه نیز برقرار بود ( $P<0/05$  و  $F=1/708$  و  $M=291/267$  باکس). از این‌رو تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد و نتایج آن حکایت از تفاوت معنادار ترکیب خطی متغیرها در گروه‌ها داشت ( $F=0/335$ ، اندازه اثر،  $P<0/01$ ،  $F=3/575$ ،  $P<0/01$  اثر پیلایی). به منظور بررسی تفاوت مؤلفه‌های کنترل خشم در نمرات پس‌آزمون از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۷) نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی الگوی تفاوت در نمرات پس‌آزمون کنترل خشم

متغیرها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	معناداری	اندازه اثر
احساس خشمگینانه	۲۸/۸۹۲	۹/۶۳۱	۱۲/۱۶۲	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴۳
بروز کلامی خشم	۶/۳۰۵	۲/۱۰۲	۶/۶۷۴	۰/۰۰۰۵	۰/۲۲۲
بروز فیزیکی خشم	۱۲/۷۰۸	۴/۲۳۹	۱۳/۱۵	۰/۰۰۰۵	۰/۳۶
خلق‌وخوی خشمگینانه	۳۲/۴۱	۱۰/۸۰۳	۱۳/۳۳۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۶۴
واکنش خشمگینانه	۴۶/۴۳۹	۱۵/۴۸۰	۱۰/۹۰۷	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱۹
بروز خشم بیرونی	۸۳/۱۸۷	۲۷/۷۲۹	۵/۳۸	۰/۰۰۲	۰/۱۸۷
بروز خشم درونی	۴۸/۶۶۴	۱۶/۲۲۱	۴/۹۸۳	۰/۰۰۳	۰/۱۷۶

۰/۱۷۷	۰/۰۰۳	۵/۰۰۵	۱۷/۴۰۲	۵۲/۲۰۵	کنترل خشم بیرونی
۰/۲۱۴	۰/۰۰۱	۶/۳۳۸	۱۷/۰۶۸	۵۱/۲۰۴	کنترل خشم درونی

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود در مؤلفه احساس خشمگینانه ( $F=۰/۳۴۳$ ) اندازه اثر، ( $F=۱۲/۱۶۲$ ،  $P<۰/۰۰۱$ )، بروز کلامی خشم ( $F=۰/۲۲۲$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۶/۶۷۴$ ، بروز فیزیکی خشم ( $F=۰/۳۶$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۱۳/۱۵$ ، خلق و خوی خشمگینانه ( $F=۰/۳۶۴$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۱۳/۳۳۴$ ، واکنش خشمگینانه ( $F=۰/۳۱۹$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۱۵/۴۸$ ، بروز خشم بیرونی ( $F=۰/۱۸۷$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۵/۳۸$ ، بروز خشم درونی ( $F=۰/۱۷۶$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۴/۹۸۳$ ، کنترل خشم بیرونی ( $F=۰/۱۷۷$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۵/۰۰۵$  و کنترل خشم درونی ( $F=۰/۲۱۴$ ) اندازه اثر، ( $P<۰/۰۰۱$ )،  $F=۶/۳۳۸$  تفاوت معنادار بین گروه‌ها وجود دارد. برای بررسی الگوی تفاوت در گروه‌ها از آزمون تعقیبی به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۸) نتایج آزمون تعقیبی یونفرونی برای بررسی الگوهای تفاوت مؤلفه‌های پس آزمون کنترل خشم در گروه‌های سه گانه

مقیاس	گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین‌ها	مقیاس	گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین‌ها	مقیاس	گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین‌ها
احساس خشمگینانه	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۰۰۳	بروز خشم بیرونی	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۰۰۳	بروز کلامی خشم	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۰۰۳
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۳/۲۴۱		اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۳/۲۴۱		اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۳/۲۴۱
	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۳/۲۳۸		اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۳/۲۳۸		اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۳/۲۳۸
بروز کلامی خشم	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۳۲۸	بروز خشم درونی	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۳۲۸	کنترل خشم بیرونی	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۳۲۲
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۲/۱۲۸		اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۲/۱۲۸		اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۲/۱۲۸
	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۲/۴۵۶		اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۲/۴۵۶		اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۲/۴۵۶
بروز فیزیکی خشم	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۹۱	کنترل خشم بیرونی	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۹۱	کنترل خشم درونی	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۹۱
	اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۱/۱۷۷		اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۱/۱۷۷		اجتماعی-هیجانی	کنترل	*-۱/۱۷۷
	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۱/۲۶۹		اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۱/۲۶۹		اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	*-۱/۲۶۹

مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ... / ۷۷

خلق و خوی چشمگیر		کنترل هیجانی		کنترل هیجانی		کنترل هیجانی	
اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۰۳	۰/۳	۰/۰۰۳	۰/۳	۰/۰۰۳	۰/۳
اجتماعی-هیجانی	کنترل	۰/۰۲۸	۰/۳۵۸	۰/۰۲۸	۰/۳۵۸	۰/۰۲۸	۰/۳۵۸
تاب‌آوری	کنترل	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴۹
واکنش چشمگیرانه		اجتماعی-هیجانی		اجتماعی-هیجانی		اجتماعی-هیجانی	
اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۲۳۴	۰/۳۹۷	۰/۲۳۴	۰/۳۹۷	۰/۲۳۴	۰/۳۹۷
اجتماعی-هیجانی	کنترل	۰/۰۰۲	۰/۴۷۴	۰/۰۰۲	۰/۴۷۴	۰/۰۰۲	۰/۴۷۴
تاب‌آوری	کنترل	۰/۰۰۰۵	۰/۴۶۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۶۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۶۲

همان‌گونه که مشاهده می‌شود در تمامی نه مؤلفه‌ی کنترل خشم (احساس خشم، بروز کلامی خشم، بروز فیزیکی خشم، خلق و خوی چشمگیرانه، واکنش چشمگیرانه، بروز خشم بیرونی، بروز خشم درونی، کنترل خشم و کنترل خشم درونی هر دو گروه آزمایشی (آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی) در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنادار دارند؛ بنابراین این آموزش‌ها در کاهش مؤلفه‌ی احساس چشمگیرانه مؤثر بوده‌اند. در مقایسه اثربخشی دو مداخله نیز در مؤلفه‌ی خلق و خوی چشمگیرانه تفاوت معنادار به نفع تاب‌آوری روان‌شناختی بود و در سایر مؤلفه‌ها هرچند تفاوت به نفع مداخله‌ی تاب‌آوری روان‌شناختی بود ولی این تفاوت معنادار نبود.

برای بررسی ثبات اثر مداخله‌های اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی بر کنترل خشم پیگیری سه‌ماهه بعمل آمد که در آن نیز از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون لون و M باکس جهت بررسی مفروضه‌های این تحلیل در نمرات پیگیری کنترل خشم به شرح ذیل بود:

در مؤلفه احساس خشم ( $F=0/706$  و  $P>0/05$ )، بروز کلامی خشم ( $F=1/92$  و  $P>0/05$ )، بروز فیزیکی خشم ( $F=0/451$  و  $P>0/05$ )، خلق و خوی چشمگیرانه ( $F=0/945$  و  $P>0/05$ )، واکنش چشمگیرانه ( $F=1/141$  و  $P>0/05$ )، بروز خشم بیرونی ( $F=0/449$  و  $P>0/05$ )، بروز خشم درونی ( $F=0/239$  و  $P>0/05$ )، کنترل خشم بیرونی ( $F=2/401$  و  $P>0/05$ ) و کنترل خشم درونی ( $F=0/496$  و  $P>0/05$ ) است که حکایت از برقراری مفروضه‌ی برابری واریانس‌های خطا دارد. مفروضه دیگر این تحلیل برابری ماتریس واریانس - کوواریانس بود که با آزمون M

باکس مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون نشان داد این مفروضه نیز برقرار است ( $P < 0.05$ ) و  $F = 1/25$  و  $M = 213/277$  باکس). از این رو تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد و نتایج آن حکایت از تفاوت معنادار ترکیب خطی متغیرها در گروه‌ها دارد ( $0.321 =$  اندازه اثر،  $P < 0.01$ ،  $F = 3/366$ ،  $0.964 =$  اثر پیلایی). برای بررسی تفاوت مؤلفه‌های کنترل خشم در نمرات پیگیری از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری به شرح جدول ذیل استفاده شد.

جدول (۹) نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی الگوی تفاوت در نمرات پیگیری کنترل خشم

متغیرها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	معناداری	اندازه اثر
احساس خشمگینانه	۲۶/۷۱۲	۸/۹۰۴	۱۰/۲۸۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۰۶
بروز کلامی خشم	۵/۲۴۵	۱/۷۴۸	۵/۲۱۱	۰/۰۰۰۳	۰/۱۸۳
بروز فیزیکی خشم	۱۴/۵۷۵	۴/۸۵۸	۱۰/۵۶۵	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱۳
خلق و خوی خشمگینانه	۲۸/۶۳۷	۹/۵۴۶	۱۱/۰۷۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۲۲
واکنش خشمگینانه	۳۸/۶۱۵	۱۲/۸۷۲	۸/۵۸	۰/۰۰۰۵	۰/۲۶۹
بروز خشم بیرونی	۶۶/۰۰۸	۲۲/۰۰۳	۴/۵۸۲	۰/۰۰۰۵	۰/۱۶۴
بروز خشم درونی	۴۸/۳۰۸	۱۶/۱۰۳	۴/۱۷۱	۰/۰۰۰۹	۰/۱۵۲
کنترل خشم بیرونی	۳۹/۲۸۸	۱۳/۰۹۶	۴/۱۰۳	۰/۰۰۱	۰/۱۵
کنترل خشم درونی	۵۵/۰۱۱	۱۸/۳۳۷	۷/۲۶۹	۰/۰۰۰۵	۰/۲۳۸

همان‌طور که مشاهده می‌شود در آزمون پیگیری نیز همانند پس‌آزمون تفاوت معنادار بین گروه‌ها وجود داشت؛ که به معنای ثبات‌دار بودن اثر آموزش‌ها بود.

برای بررسی الگوی تفاوت در گروه‌ها از آزمون تعقیبی بشرح جدول ذیل استفاده شد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در بررسی اثربخشی دو مداخله نسبت به گروه کنترل، نتایج پس‌آزمون تکرار شد یعنی هر دو مداخله در ارتقاء تمام مؤلفه‌های کنترل خشم تأثیر معنادار داشتند و در مقایسه اثربخشی بین دو مداخله نیز نتایج پس‌آزمون تکرار شد؛ نتایج به شرح جدول ذیل بود.

جدول (۱۰) نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای بررسی الگوهای تفاوت مؤلفه‌های پیگیری کنترل خشم در گروه‌های سه‌گانه

معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار
معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار	معیار
۱/۰۰	۰/۷۳	۰/۳۷۹	تاب‌آوری	اجتماعی-هیجانی	۱/۰۰	۰/۳۱	۰/۲۴۶	تاب‌آوری	اجتماعی-هیجانی	۱/۰۰
۰/۰۲۱	۰/۱۸۷۳	۰/۲۶۴*	کنترل	اجتماعی-هیجانی	۰/۰۰۰۵	۰/۳۷	۰/۱۶۶۲*	کنترل	اجتماعی-هیجانی	۰/۰۰۰۵

## مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ... / ۷۹

تاب‌آوری	کنترل	* -۱/۹۰۸	۰/۳۶۱	۰/۰۰۵	تاب‌آوری	کنترل	* -۳/۰۱۹	۰/۸۵	۰/۰۰۴
اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۲۲	۰/۱۹۳	۱/۰۰	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۹۸	۰/۶۵۵	۱/۰۰
اجتماعی-هیجانی	کنترل	* -۰/۷۸۸	۰/۲۳۱	۰/۰۰۶	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* -۲/۱۴۷	۰/۷۸۲	۰/۰۴۶
تاب‌آوری	کنترل	* -۰/۸۱	۰/۲۲۵	۰/۰۰۳	تاب‌آوری	کنترل	* -۲/۲۴۵	۰/۷۶۲	۰/۰۲۶
اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۳۲	۰/۲۲۶	۱/۰۰	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۰۱۵	۰/۵۹۶	۱/۰۰
اجتماعی-هیجانی	کنترل	* -۱/۳۰۷	۰/۲۷	۰/۰۰۵	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۲/۲	۰/۷۱۱	۰/۰۱۷
تاب‌آوری	کنترل	* -۱/۳۳۹	۰/۲۶۳	۰/۰۰۵	تاب‌آوری	کنترل	* ۲/۱۸۵	۰/۶۹۳	۰/۰۱۴
اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	* ۱/۰۱۴	۰/۳۰۹	۰/۰۱	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	-۰/۸۹۶	۰/۵۲۹	۰/۵۶۹
اجتماعی-هیجانی	کنترل	* -۱/۰۱۲	۰/۳۷	۰/۰۴۷	اجتماعی-هیجانی	کنترل	* ۱/۸۲۷	۰/۶۳۲	۰/۰۳۱
تاب‌آوری	کنترل	* -۲/۰۲۶	۰/۳۶	۰/۰۰۵	تاب‌آوری	کنترل	* ۲/۷۲۳	۰/۶۱۶	۰/۰۰۵
اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری	۰/۹۷۱	۰/۴۰۸	۰/۱۲۱	اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری			
اجتماعی-هیجانی	کنترل	* -۱/۴۳۲	۰/۴۸۸	۰/۰۲۷	اجتماعی-هیجانی	کنترل			
تاب‌آوری	کنترل	* -۲/۴۰۳	۰/۴۷۵	۰/۰۰۵	تاب‌آوری	کنترل			

### بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اهداف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان بود. نتایج نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل‌شده‌ی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون از لحاظ بهزیستی روان‌شناختی در تمام شش مؤلفه بهزیستی روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی تأثیر معناداری بر ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های سایر پژوهش‌ها از جمله پژوهش برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۴)، مکرم و همکاران (۱۴۰۰)، شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۹۰)، ذبیحی حصار و همکاران (۱۳۹۸) همسو بود. در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی روان‌شناختی، می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی باعث ارتقاء روابط بین فردی و

خودکارآمدی می شود که از مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی هستند؛ بنابراین آموزش مناسب این مهارت‌ها و فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد، موجب می شود افراد بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های واقعی زندگی تمرین کنند و به کار بگیرند و در نتیجه روابط بین فردی بهتری داشته باشند (حبیبی کلیبر و همکاران، ۱۳۹۸). حل مسئله یکی از مباحث مهم در آموزش مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی است که نقش مهمی در ارتقاء مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی از جمله خودکارآمدی و تسلط بر محیط دارد. در تبیین اثربخشی آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی می‌توان گفت این آموزش موجب می‌شود که فرد در موقعیت‌های اجتماعی و در برخورد با چالش‌های زندگی بتواند به صورت کارآمدتر عمل نماید. در نتیجه زمانی که فرد در برابر چالش‌های زندگی اجتماعی به شیوه مسئله محور رفتار نماید، مشکلات به وجود آمده حل شده و بر تصور شناختی فرد از میزان توانایی‌هایش برای مقابله با مشکلات و در نتیجه خودکارآمدی افزوده می‌شود. مهارت حل مسئله باعث می‌شود که فرد به این باور برسد که وی توانایی حل مشکلات را دارد و در نتیجه میزان بیشتری از خودکارآمدی اجتماعی را تجربه کرده و تسلط بیشتری بر خود و محیط خود داشته باشد. آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی منجر به افزایش هدفمندی در زندگی نیز می‌شود؛ چراکه در سایه این آموزش‌ها فرد ضمن شناخت بهتر خود و اهداف خود و نیز تعیین اهداف کوتاه مدت و بلندمدت برای آینده خود طرح‌ریزی می‌نماید. رشد فردی شامل زیرشاخه‌هایی همچون شناخت نقاط قوت و ضعف (پذیرش خود)، اهمیت به محیط دور و اطراف (تسلط بر محیط)، احترام به دیگران (روابط بین فردی) و توانایی جهت‌دهی بر زندگی (هدفمندی) است که همگی طی آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی ارتقاء می‌یابند و منجر به ارتقاء رشد فردی افراد می‌شوند (مکرم و همکاران، ۱۴۰۰).

هدف دوم این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر کنترل خشم دانشجویان بود. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی تأثیر معناداری بر کاهش پرخاشگری و ارتقاء کنترل خشم دانشجویان داشته است که دارای ثبات اثر نیز بود. یافته‌های پژوهش با سایر پژوهش‌ها از جمله صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۹۶)، جلیل - آبکنار و همکاران (۲۰۱۳)، صدری دمیرچی و اسدی شیشه‌گران (۱۳۹۵)،



فراسر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶)، همسو است. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان بیان کرد که شخص در سنین نوجوانی و جوانی به دلیل شرایط ویژه سنی و محیطی که در آن پرورش یافته‌اند، بخصوص در محیط‌های شبانه‌روزی و به‌دوراز خانواده (مانند خوابگاه‌های دانشجویی و سربازی، خانه‌های کارگری و ...) از شدت هیجان بیشتری مثل هیجان خشم برخوردارند. آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، روشی است که از طریق آن افراد می‌آموزند چگونه آرام باشند و چگونه در موقعیت‌های مختلف به‌طور مناسب و خوشایند رفتار کنند؛ در واقع آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، بخشی از برنامه‌های تعدیل رفتار است و به‌منظور اصلاح رفتارهای ناسازگار به کار گرفته می‌شود. در آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی از طریق آموزش مدیریت و کنترل احساسات مخصوصاً خشم، افراد با راه‌های صحیح بروز خشم همچنین مدیریت و کنترل آن آشنا شوند و تمرین‌های عملی آن باعث می‌شود آنچه را که در طول دوره آموزش کسب کرده‌اند را در محیط واقعی زندگی به کار ببندند و در نتیجه در زمینه‌ی بروز خشم درونی و بیرونی و نیز در حوزه‌ی کنترل خشم درونی و بیرونی بهتر عمل کنند (دلگادو - کاساس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). یکی از مباحث تأثیرگذار در بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، مهارت‌های بین فردی است. در تبیین نتایج می‌توان به این نکته اشاره کرد که پرخاشگری دفاع از حقوق خود به شیوه‌ای خصمانه است که هدف آن، گرفتن امتیاز از دیگران است. افراد پرخاشگر نیازها و خواسته‌های خود را از طریق تسلط، توهین و تحقیر دیگران برآورده می‌کنند؛ بنابراین، در رفتار سازشی مشکل دارند و احتمالاً محدودیت‌های آنان در رفتار سازشی به دلایل نقص در اکتساب یا عملکرد یا عوامل انگیزشی است که ممکن است بر فعالیت‌های مرتبط با مهارت‌های ارتباطی بین فردی آنان تأثیر بگذارد. با توجه به نتایج کلی این پژوهش و بررسی نتایج پژوهش‌های مشابه، می‌توان به این نتیجه‌گیری دست یافت که آموزش مهارت‌های ارتباط بین فردی می‌تواند موجب کاهش رفتارهای تکانشی افراد گردد که این امر در سلامت روانی افراد نیز تأثیرگذار است؛ که با یافته‌های پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۷)، امینی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است. حل مسئله یکی از مباحث بسته آموزشی مهارت اجتماعی - هیجانی است. این آموزش فرد را توانمند می‌سازد تا همیشه به یافتن راه‌حل‌های متعدد و متنوع فکر

---

1 . Fraser

2 . Delgado-Casas

کرده، از انعطاف‌پذیری فکری برخوردار شده، از اعمال تکانشی پیشگیری نموده و به سازگاری و انطباق اجتماعی بهتری برسد. (جونز و لاولی، ۲۰۰۹).

هدف سوم این پژوهش اثربخشی آموزش مهارت‌های تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان بود. نتایج نشان داد که آموزش تاب‌آوری باعث افزایش معنادار در تمام شش مؤلفه‌ی بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان گروه آزمایشی شده بود. یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های بهزادپور و همکاران (۱۳۹۴)، جمشیدی عینی و سادات رضوی (۱۳۹۶)، مرادی‌کیا و همکاران (۲۰۱۷)، صدری دمیچچی و همکاران (۲۰۱۸)، چاو و همکاران (۲۰۱۸)، بردلی و همکاران (۲۰۱۸)، لی و هسون (۲۰۲۰) هم‌سو است. در تبیین این یافته با توجه به نظریه‌ی کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، باید بر ماهیت تاب‌آوری اشاره داشت. در واقع تاب‌آوری با افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف و احساسات منفی، خودارزشمندی را افزایش می‌دهد و مقابله با شرایط دشوار زندگی را راحت‌تر می‌سازد و در نتیجه بهزیستی روان‌شناختی را حفظ می‌کند. آموزش تاب‌آوری به افراد کمک می‌کند تا عزت‌نفس و احترام به خود را یاد بگیرند (دیز و همکاران، ۲۰۱۵). وقتی عزت‌نفس افزایش می‌یابد نه تنها باعث افزایش قدرت تحمل و سازگاری افراد از طریق افزایش خلق عمومی می‌شود بلکه تغییرات مثبتی در بهزیستی روان‌شناختی آنان نیز ایجاد می‌کند؛ به طوری که فرد ارزش و احترام بیشتری برای خود متصور شده و خود را همان‌طور که هست به‌عنوان فردی قابل‌احترام بپذیرد. به این ترتیب عزت‌نفس، پذیرش خود را که یکی از مؤلفه‌های بهزیستی است، افزایش می‌دهد (مرادی‌کیا و همکاران، ۲۰۱۷). از جمله مؤلفه‌های برنامه تاب‌آوری خودآگاهی و آشنایی با حل مسئله و مراحل آن و تفکر در مورد مشکلات خود و ارائه راه‌حل برای آن‌ها است. در نتیجه این برنامه می‌تواند به افراد کمک کند تا خودمختاری خود را در برخورد با مشکلات ارتقاء دهد؛ زیرا توانایی خودآگاهی و دانستن نقاط قوت و ضعف شخصیت خود و دانستن چگونگی حل مسئله

- 
- 1 . Jones
  - 2 . Lavallee
  - ۳ . Chow
  - 4 . Bradley
  - 5 . Li & Hasson
  - 6 . Dyess

زندگی می‌تواند خودمختاری در فرد را که احساس استقلال و توانایی ایستادگی در مقابل فشارهای اجتماعی تعریف شده است، ارتقاء بدهد (روتمن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی به دلیل برخورداری از فنونی نظیر آگاهی و پذیرش، ارزیابی و ابراز مناسب هیجانات، می‌تواند منجر به تعدیل هیجانات مثبت و منفی و به دنبال آن تعدیل قضاوت و ادراک مثبت از خویش، تعاملات اجتماعی مثبت شده و در نهایت منجر به تسلط بهتر فرد بر محیط اطراف شود. از جمله مهارت‌های دیگری که در برنامه تاب‌آوری بر آن تأکید می‌شود، آشنایی با مفهوم هدف و توانایی ایجاد اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن‌ها است. در طی این آموزش شخص می‌تواند اهداف واقع‌بینانه‌ای برای زندگی خود تعیین کند و به این ترتیب از دنبال کردن اهداف بیش‌ازحد ایدئال، تخیلی و کمال‌گرایانه دوری گزیند و در نتیجه قادر باشد تا زندگی هدفمندی را در پیش بگیرند (بهزادپور و همکاران، ۱۳۹۴).

هدف چهارم این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر کنترل خشم دانشجویان بود. یافته‌ها نشان داد آموزش تاب‌آوری باعث کاهش قابل‌ملاحظه‌ای در میزان خشم دانشجویان گروه‌های آزمایشی شده بود. یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های صدری دمیچی و همکاران (۲۰۱۸)، اکبری (۲۰۱۷)، صدری دمیچی و اسدی شیشه‌گران (۱۳۹۵)، بردلی و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از زمینه‌های بروز خشم عدم شناخت از خود و توانایی‌های خود است مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که ضعف در خودآگاهی با بسیاری از بیماری‌ها و آسیب‌های روانی-اجتماعی همراه است. از جمله مشکلات روانی اجتماعی مرتبط با خودآگاهی ضعیف می‌توان به افسردگی، اضطراب، احساس حقارت، اعتمادبه‌نفس پایین، مشکلات ارتباطی، احساس تنهایی، سوء‌صرف مواد اشاره کرد (اکبری، ۲۰۱۷). با آموزش خودآگاهی به اشخاص آموزش داده می‌شود که احساسات خود را شناسایی کنند، از آن‌ها آگاه باشد و آن‌ها را کنترل نماید و در نتیجه از بسیاری از اعمال پرخاشگرانه پیشگیری کنند. مهارت‌های ارتباطی یکی از موضوعات آموزشی بسیار کارآمد در آموزش تاب‌آوری است. با آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌توان میزان خشم را در افراد کاهش داد. به‌خصوص اگر شخص در سایه خانواده آموزش‌های لازم برای کنترل خشم را ندیده باشد و به علت محدودیت‌های مرتبط با نوع کار، دوری از خانواده و محیط

---

1 . Roothman

2 . Bradley

شبهانه‌روزی و ... فشارهای روانی و خشم شدیدتری را نیز تجربه نماید (برجعی و برهانی، ۱۴۰۰). آموزش روش‌های کنترل هیجانات، مدیریت خشم و راهبردهای حل مسئله از دیگر مباحث آموزشی در بسته‌ی آموزشی مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی بود که افراد را نسبت به کنترل و پیشگیری از موقعیت‌های خشمگینانه آگاه نموده و در صورت قرار گرفتن در چنین موقعیت‌هایی آن‌ها را مصون نگه می‌دارد. از دیدگاه شناختی افراد خشمگین و پرخاشگر در مراحل پردازش اطلاعات مشکل دارند. این افراد معمولاً دارای اسنادهای کینه‌توزانه بوده و از مهارت‌های مناسب و سازگارانه حل مسئله برخوردار نیستند و هنگامی که از نظر فیزیولوژیکی تحریک می‌شوند، به صورت تکانه‌شی و پرخاشگرانه عمل می‌کنند. این دسته از افراد، از طریق شرکت در برنامه‌های آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی، ضمن بازسازی شناختی، مهارت‌های موردنیاز را فراگرفته و با گسترش دامنه‌ی رفتارهای خود (مانند شیوه‌های برخورد متفاوت با مسئله، حل کردن مشکل بدون توسل به خشم) در موقعیت‌های گوناگون این توانایی را به دست آوردند که در شرایط مختلف و متفاوت، واکنش‌های سازگارانه و به‌دوراز خشونت نشان دهند. مبحث کاربردی دیگر در بسته آموزشی تاب‌آوری روان‌شناختی پرورش حس معنویت و ایمان بود. آموزش مطالب مذهبی و دینی به جوانان باعث کاهش رفتارهای پرخطر و ضداجتماعی می‌شود و باعث ارتباط‌های مثبت‌تری با والدین و همسالان ایجاد می‌کند (بارتکوفسکی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). دین برای کنترل خشم، مهارت‌های مختلفی را معرفی نموده است که بعضاً روان‌شناسی نوین نیز بر اهمیت آن‌ها تأکید دارد. مهارت‌هایی همچون صبر و پذیرش دیگران، بررسی مفاسد خشم و فواید بردباری، اعتقاد به قدرت الهی، انتظارگ‌شایش، ارزش بخشش، مهار محرک‌ها از قبیل وسوسه نفس و شیطان، تأمل قبل از ابراز خشم و حالات چهره افراد خشمگین را همگی می‌توان برای آموزش به افراد به کار نموده و از آن‌ها بهره برد. در جلسه‌ی پرورش حس معنویت و ایمان نیز سعی شد تا با تکیه بر این آموزه‌ها (البته به‌طور خلاصه)، افراد به سمتی سوق داده شوند که از این مهارت‌ها استفاده کرده و خود را در برابر ناکامی‌ها و ناملایمات زندگی ایمن کرده و بهتر بتوانند بر حالات جسمانی و روانی خود از قبیل خشم کنترل یابند.

هدف پنجم و ششم این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی با مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه با متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم دانشجویان بود. نتایج حاکی از آن بود که تقریباً بین این دو مداخله تفاوت معنادار وجود نداشت و فقط در مؤلفه خودمختاری در بهزیستی روان‌شناختی در سطح  $P < 0/05$  تفاوت معنادار به نفع تاب‌آوری روان‌شناختی و مؤلفه خلق‌وخوی خشمگینانه در سطح  $P < 0/001$  در کنترل خشم مجدداً تفاوت معنی‌دار به نفع تاب‌آوری روان‌شناختی بود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت برخی از مباحث در تاب‌آوری روان‌شناختی وجود دارد که دارای محتوای آموزشی غنی‌تر بوده و در بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی یا وجود ندارد و یا نسبت به بسته آموزشی تاب‌آوری از غنای کمتری برخوردار است؛ که از آن جمله می‌توان به آگاهی از دوران نوجوانی و اوایل جوانی، پرورش حس معنویت و ایمان، خودمختاری در مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری و نیز تقویت عزت‌نفس اشاره داشت. ولی نکته مهمی در این خصوص وجود دارد و آن اینکه در تمام شش مؤلفه‌ی بهزیستی روان‌شناختی و هشت مؤلفه از نه مؤلفه‌ی کنترل خشم، نتایج مقایسه به نفع مهارت تاب‌آوری روان‌شناختی بود که البته هرچند این اختلاف معنادار نیست ولی با توجه به نتایج این امکان وجود داشت که اگر زمان بیشتری برای آموزش‌ها صرف می‌شد و نیز اگر آموزش‌ها تداوم بیشتری داشت این امکان وجود داشت که در مقایسه‌ی بین دو مداخله در سایر مولفه‌ها نیز معنادار می‌شد. از جمله محدودیت‌های پژوهش این بود که فقط دانشجویان آقا را شامل می‌شد و اینکه به دلیل نظامی بودن مکان پژوهش و محدود بودن استفاده از اینترنت و گوشی هوشمند امکان استفاده از پرسشنامه‌های آنلاین وجود نداشت و فقط از نوع مداد و کاغذی استفاده شد؛ و نیز بعضی از جلسات آموزشی به زمان بیشتری نیاز داشت که با توجه به دانشگاهی بودن محل پژوهش و فشرده بودن برنامه‌های آن دانشگاه فقط دو جلسه اضافه شد که البته کافی نبود و به زمان بیشتری نیاز بود.

## پیشنهادها

### پیشنهادهای پژوهشی:

- ۱- با توجه به نتایج خوب این پژوهش، پیشنهاد می شود این آموزش‌ها به صورت دوره‌ای و کارگاهی برای فرماندهان و اساتید دانشگاه امام علی (ع) نیز اجرا گردد.
- ۲- با توجه محدود بودن زمان این پژوهش دانشجویی، امکان آموزش مداخلات بیشتر وجود نداشت؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی متغیرهای دیگری همچون مدیریت استرس و اضطراب و ... آموزش داده شود؛ که در محیط‌های نظامی کاربردی به نظر می‌رسند.
- ۳- افراد معمولاً تمایل دارند خود را کامل‌تر از آنچه هستند نشان دهند، بنابراین برای سنجش دقیق‌تر، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها نظیر مصاحبه و ... نیز استفاده شود.
- ۴- مأموریت‌های ارتش تقریباً مشابه سایر نیروهای نظامی و انتظامی از جمله نیروی انتظامی و سپاه پاسداران است و می‌توان این آموزش‌ها را برای دانشجویان دانشگاه امام حسین (ع) و دانشگاه علوم انتظامی امین نیز اجرا کرد.
- ۵- در پژوهش حاضر از دوره پیگیری سه‌ماهه بهره گرفته شده است و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از دوره‌های پیگیری طولانی‌تری برای بررسی تداوم اثربخشی آموزش‌های استفاده شود.

### پیشنهادهای کاربردی:

- ۱- با توجه به نتایج معنادار آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم دانشجویان و از آنجایی که دانشجویان این دانشگاه به‌عنوان فرماندهان، مدیران و مسئولان آینده‌ی سازمان ارتش محسوب می‌شوند؛ لزوم برخورداری این دانشجویان از این مهارت‌ها امری اجتناب‌ناپذیر است، به همین دلیل پیشنهاد می‌گردد این آموزش به‌صورت جدی و در قالب مهارتی مصوب جهت فارغ‌التحصیلی دانشجویان در نظر گرفته شود.
- ۲- با توجه به نتایج معنادار آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی و کنترل خشم و بررسی تأثیر مؤلفه‌های این مداخله بخصوص آموزش حل‌مسئله، مهارت‌های ارتباطی و کنترل هیجان، پیشنهاد می‌گردد که معاونت تربیت و آموزش دانشگاه مهارت‌های

مذکور را به صورت جداگانه و با اختصاص زمان بیشتر و نیز دعوت از متخصصان مربوطه در این حوزه‌ها، برای کلیه دانشجویان در طول تحصیل در دانشگاه اجرا نماید.

۳- با مقایسه اثربخشی دو مداخله‌ی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی، به نظر می‌رسد که مداخله تاب‌آوری روان‌شناختی تا حدودی مؤثرتر بود. اما پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از پروتکل‌های دیگر مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی استفاده گردد تا با اطمینان بیشتری بتوان کار مقایسه را انجام داد.

۴- با توجه به تعدد متغیرهای روان‌شناختی تاثیرگذار در سلامت روان، جهت پیشگیری از خستگی دانشجویان و جلوگیری از تداخل آموزش‌ها، پیشنهاد می‌شود در صورت امکان معاونت تربیت و آموزش دانشگاه با برنامه‌ریزی دقیق و دعوت از متخصصان مجرب، این آموزش‌ها را با حوصله و در طول دوره کارشناسی و با اختصاص زمان بیشتر اجرا نماید. تشکر و قدردانی: از فرمانده محترم دانشگاه امام علی (ع) و معاونت آموزشی آن دانشگاه که صمیمانه در انجام این پژوهش همکاری نمودند کمال تشکر و قدردانی می‌گردد.

### فهرست منابع

- امینی، مهنوش؛ نوری، ابوالقاسم و سماواتیان، ح سین. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سلامت عمومی پرستاران. مجله مدیریت اطلاعات سلامت، ۱۰ (۱)، ۹-۱.
- برجعی، محمود؛ برهانی، عرفان (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی و خشم نوجوانان بد سرپرست و بی‌سرپرست شهرستان تهران. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۱ (۴۴)، ۱۶۵-۱۸۲.
- برقی ایرانی، زهرا؛ بختی، مجتبی و بگیان کوله مرز، محمدجواد (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر پردازش شناختی بر بهزیستی اجتماعی، هیجانی، روان‌شناختی و کاهش نشانه‌های کودکان دارای اختلال سلوک. شناخت اجتماعی، ۴ (۷)، ۱۷۶-۱۵۷.
- بهزادپور، سمانه؛ مطهری، زهرا سادات؛ سهرابی، فرامرز و کیلی، مریم (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر بهزیستی روان‌شناختی زنان نابارور. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۳ (۵)، ۱۴۲-۱۳۱

جمشیدی عینی، آزاده و سادات رضوی، ویدا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر استرس و بهزیستی روان‌شناختی پرستاران یک مرکز نظامی در شهر کرمان. فصلنامه علمی پژوهشی ابن‌سینا / اداره بهداشت، امداد و درمان نهجا، ۱۹ (۴)، مسلسل ۶۱.

حبیبی کلیر، رامین؛ فرید، ابوالفضل؛ مصرآبادی، جواد و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بر بهبود روابط بین فردی دانش‌آموزان. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۲(۱)، ۱۵-۸.

حجازی، الهه؛ باباخانی، نرگس و سادات احمدی، سیده نگین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی بر میزان پرخاشگری و رفتارهای تکانشی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۰)، ۳۸-۲۵.

ذبیحی حصاری، نرجس؛ حویزه، زینب؛ مختاری یوسف‌آباد، سیده الهام؛ حسینی، طیبیه و بهادری جهرمی، ثمینه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهزیستی ذهنی، ناگویی هیجانی و کفایت اجتماعی کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای. سلامت روان کودک، ۶ (۳)، ۱۴۸-۱۳۸.

شهنی بیلاق، منیجه؛ شجاعی، آمنه؛ بهروزی، ناصر و مکتبی غلامحسین (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی و هیجانی با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌جویان دختر دانشگاه شهید چمران. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)، ۴(۱)، ۹۲-۷۳.

صدری دمیرچی، اسماعیل؛ اسدی شیشه‌گران، سارا و اسماعیلی قاضی، فریبا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر کنترل خشم و توانایی حل مسئله اجتماعی در نوجوانان وابسته به مواد. مجله طب انتظامی، ۶(۱)، ۷۶-۶۷.

صدری دمیرچی، اسماعیل و اسدی شیشه‌گران، سارا (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر کنترل خشم و توانایی حل مسئله اجتماعی در فرزندان جانبازان. فصلنامه علمی - پژوهشی طب جانباز، ۸(۴)، ۲۱۵-۲۰۹.

مکرم، فاطمه؛ کاظمی، رضا و تکلوی، سمیه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر شایستگی هیجانی، اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی دختران تک‌والد. مجله رویش روان‌شناسی، ۱۰(۱)، ۱۵۴-۱۴۵.

Adler, A. B., Saboe, C. D. K. N. (2017). Managing for Resilience How organisations and leaders can build resilience. (pp: 171-189). Work & Organizational Psychology

Ahmadi shurke tucanlou, A., and Asghari Ebrahimabad, MJ. (2019). The Role of Hope in Predicting Psychological Well-Being of Soldiers with Self-Control



- Mediation. *Military Caring Sciences Journal* 5, (3), 201-210.
- Akbari, B. (2017). Effectiveness of Training Psychological Resilience on Aggression and Happiness among Students. *Holist Nursing Midwifery*, 27 (1) 1-14
- Bar-On, R. E., Parker, J. D. (Ed). (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Wiley, 2000.
- Bartels, M. (2015). Genetics of wellbeing and its components satisfaction with life, happiness, and quality of life: A review and meta-analysis of heritability studies. *Behavior Genetics*, 45 (2), 137-156.
- Bartowski, J. P., Xu, X., & Levin, M. L. (2008). Religion and child development: evidence from the early childhood longitudinal study. *Social Science Research*, 37(1), 18-36.
- Bilge, Y., & Bilge, Y. (2020). Investigation of the effects of coronavirus and social isolation on psychological symptoms in terms of psychological resilience and coping styles. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, 23(1) 38-51
- Bozdog, F. (2020). Psychological resilience during pandemic. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 247-257.
- Bradley, C., Daniel, C., Billing, bJace.R., Andrew., J.YoungiKarl., E. (2018). Perspectives on resilience for military readiness and preparedness: Report of an international military physiology roundtable. *Journal of Science and Medicine in Sport* 21 (11), 1116-1124.
- Burke, J., & Miller, A. R. (2018). The eFFects oF job relocation on spousal careers: Evidence From military change oF station moves. *Economic Inquiry*, 56(2), 1261-1277.
- Chernyshenko, O. S., Kankara's, M., and Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being. *RePEc:oec: eduaab:173-en*. doi.org/10.1787/db1d8e59-en.
- Chow, K. M., Tang, K. F., Chan, W, H, C., Wing Hung Janet SIT, W, H, J., CHOI, K, CH., and Sally CHAN, S. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 18(13) 1-13. DOI 10.1186/s12909-018-1119-0.
- Delgado-Casas, C., Navarro, J.I., Garcia-Gonzalez-Gordon, R., and Marchena, E. (2013). Functional analysis of challenging behavior in people with severe intellectual disabilities. *Psychological Report*, 115(3), 655-69.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. (2009). Assessing well-being: The collected works of ed diener. *Social Indicators Research*.
- Di Fabio, A., and Saklofske, D. H. (2018). The contributions of personality and emotional intelligence to resiliency. *Personality and Individual Differences*, 123, 140-144.

- Dyess, S.M., Prestia, A.S., Smith, M.C. (2015). Support for caring and resiliency among successful nurse leaders. *Nurs Adm Q*, 39 (2), 104-116.
- Ellis, A., and Lange, A. (2017). *Anger: How to Live with and Without It*. Citadel Press, New York.
- Fraser, M., Galinsky, E., Smokowski, P., Day Tevzian, A., Rose, A. & Guo, S. (2006). Social information – processing skills training to promote competence and prevent aggressive behavior in the third grads. *Conselling and clinical psychology*, 73(6), 1045- 1055
- Gao, J. L., Wang, L. H., Yin, X. Q., Hsieh, H. F., Rost, D. H., Zimmerman, M. A., and Wang, J. L. (2019). The promotive effects of peer support and active coping in relation to negative life events and depression in Chinese adolescents at boarding schools. *Current Psychology*, 40, (12), 2251-2260.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, Banton.
- Hall, S.P. (2009). *Anger, Rage and Relationship: An Empathic Approach to Anger Management*. Taylor and Francis Group, New York.
- Jayawickreme, E., and Blackie, L. E. (2014). Post-traumatic growth as positive personality change: Evidence, controversies and future directions. *European Journal of Personality*, 28, 312–331.
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of sport and Exercise*, 10(1), 159 –167.
- Kyron, M. J., Podlogar, M. C., Joiner, T. E., McEvoy, P. M., Page, A. C., & Lawrence, D. (2020). Allowing nondisclosure in surveys with suicide content: Characteristics of nondisclosure in a national survey of emergency services personnel. *Psychological Assessment*, 32(12), 1106–1117.
- Li, Z-Sh., and Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review study. *Nurse Education Today* 90.
- Loannis, A., & Efrosini, K. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities* , 29(1), 1-10.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., and Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9 (2), 111–۱۳۱.
- Lyubomirsky, S., and Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22 (1), 57–62.
- MacManus, D., Rona, R., Dickson, H., Somaini, G., Fear, N., and Wessely, S. (2015) Aggressive and Violent Behavior Among Military Personnel Deployed to Iraq and Afghanistan: Prevalence and Link With Deployment and Combat Exposure. *Epidemiol Rev*, 37,196-212. doi: 10.1093/epirev/mxu006.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in York: Guilford Press. The Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*, New York: Guilford Press.

- Mobbs, M. C., Bonanno, G. A. (2017). Beyond war and PTSD: The crucial role of transition stress in the lives of military veterans. *Clin. Psychol. Rev.* 59 (2), 137-۱۴۴. doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.007.
- Moradikia, H., Sattarpour Iranaghi, F., Emamgholian, S.(2017). Compare The Effectiveness of Emotion Regulation and Resilience Training on Psychological Well-Being of Mothers of Students with Intellectual Disability. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 5 (3), 213-223. [Persian]
- Nasery Fadafan, M., Noohi, S., & Aghaei, H. (2018). Effectiveness of Anger Management Training with Cognitive Behavioral Approach on quality of marital relationship and moral anxiety substance abuse men, *Journal of Applied Psychology*, 12 (1), 63-82.
- One, S.J. Hastings. R.P.(2009). Building psychological resilience in support staff caring for people with intellectual disabilities pilot avaluation of an acceptance based intervention. *Joirnal Intellect Disabil*, 1 (13), 43-51.
- Oconnor, M., Batcheller, J. (2015). The resilient nurse leader reinvention after experiencing job loss. *Nurs Adm*, 39 (2), 123-31.
- Oprins, E. A., Bosch, K. V. D., & Venrooij, W. (2018). Measuring adaptability demands of jobs and the adaptability of military and civilians. *Military Psychology*, 30(6), 576-89.
- Roothman, B., Kirsten, DK., & Wissing, MP. (2003). Gender differences in aspects of psychological wellbeing. *South African Journal of Psychology*, 33(1), 212-218.
- Ryff, C. D., and Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *personality and social psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Sadri Damirchi, S., Navidi, A., and Porshneh, K. (2009). Social emotional skills teaching. Tehran: Mahabad Islamic Azad University. [Persian].
- Sadri Damirchi, E., Bashardust, S., Ramezani, Sh., and Karimiyanpur Gh. (2018). The effectiveness of resilience training on anger control and psychological well-being in impulsive students. *Journal of School Psychology*, 6, 4, 120-139.
- Sorella, S., Vellani, V., Siugzdaite, R., Feraco, P., and Alessandro Grecucci. (2021). Structural and functional brain networks of individual differences in trait anger and anger control: An unsupervised machine learning study. *Journal of Federation of European Neuroscience Societies*, 55 (2), 510-527.
- Spielberger, C. D. (1999). *Manual for the State Trait Anger Expression Inventory-۲*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Weir ,B., Cunningham, M., Abraham, L., and Allanson-Oddy, CH. (2017). *Military*

- veteran engagement with mental health and well-being services: a qualitative study of the role of the peer support worker. *Journal of Mental Health*, 28(6) 647-653.
- Williams, R., 2017. Anger as a basic emotion and its role in personality building and pathological growth: the neuroscientific, developmental and clinical perspectives. *Front. Psychol.* 8, 1950. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01950>.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Wissberg, R. P., and Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Educational & psychological consultation*, 17(2&3), 191–210.