

مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی بر تاب‌آوری دختران

سحر اسمعیلی^۱
علی نقی اقدسی^۲
امیر پناه علی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت‌های بین‌فردی بر تاب‌آوری دختران انجام پذیرفت. روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر آموزش‌شده فنی دخترانه ارومیه در مقاطع کاردانی و کارشناسی به تعداد ۱۲۰۰ نفر در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که ۹۰ دانشجو بر اساس ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب به روش تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه و در سه گروه جایگزین شدند. گروه آزمایش اول ۸ جلسه آموزش تنظیم هیجان و گروه آزمایش دوم ۱۰ جلسه آموزش مهارت‌های بین‌فردی دریافت کرد و گروه کنترل هیچ آموزشی ندید. در ادامه جهت جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه تاب‌آوری کانر دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شد. داده‌های به دست آمده با بهره‌گیری از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی نظیر میانگین، انحراف معیار و تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد آموزش‌های تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری دختران تأثیر داشتند ($P < 0/05$). همچنین مشخص گردید بین گروه آموزش تنظیم هیجان با آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی بر میزان تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن (اعتماد به‌خود، تحمل عاطفه منفی و کنترل) در بین دختران تفاوت وجود دارد ($P < 0/05$). ولی بین گروه آموزش تنظیم هیجان با آموزش مهارت‌های بین‌فردی بر میزان تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن (شایستگی فردی، پذیرش مثبت و تأثیرات معنوی) تفاوت معناداری وجود نداشت ($P < 0/05$).

واژه‌های کلیدی: آموزش تنظیم هیجان، آموزش مهارت‌های بین‌فردی، تاب‌آوری، دختران.

۱. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
۲. استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) Email: Alinaghi.aghdsi@iaut.ac.ir
۳- استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران a_ebrahimi@med.mui.ac.ir

مقدمه

در سال‌های اخیر تغییرات عمده‌ای در روند زندگی انسان‌ها به‌خصوص جامعه جوان و قشر دختران به‌وجود آمده است. امروزه محققان حوزه روانشناسی به عوامل مختلفی که بر سلامت روان دختران موثر است توجه ویژه دارند و در پی یافتن شیوه‌های آموزشی یا درمانی مناسب جهت افزایش میزان سلامت روان اجتماع و بویژه قشری که دانشجویان هستند چرا که یکی از مهمترین عوامل موثر در رشد و پرورش استعدادهاى دانشجویان، وجود سلامت روان در آنهاست و از جمله مهمترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روان را تقویت نماید تاب‌آوری دانشجویان می‌باشد. تاب‌آوری یکی از مفاهیم مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر است و به فرایند پویایی انطباق مثبت با تجربه‌های تلخ و ناگوار اطلاق می‌شود (مارتین و مارش^۱، ۲۰۱۴). تاب‌آوری را به عنوان روشی برای اندازه‌گیری توانایی فرد در مقابله با عوامل استرس‌زا و عواملی که سلامت روان فرد را تهدید می‌کند، تعریف کرده‌اند (کونور و زیهانگ دبیلو^۲، ۲۰۰۶). به طور کلی تاب‌آوری به عوامل و فرایندهایی اطلاق می‌شود که خط سیر رشدی را از خطر به رفتار مشکل‌زا و آسیب روانشناسی قطع کرده و علی‌رغم وجود شرایط ناگوار به پیامدهای سازگارانه منتهی می‌شوند. (فرشی اقدم، ۱۳۹۱). افراد تاب‌آور از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار می‌کنند. این افراد به چالش‌ها به‌عنوان فرصتی برای رشد (شناختی) با حداقل تنیدگی (عاطفی)، حداکثر برپایی (انگیزشی) و جهت‌ساماندهی مجدد زندگی (انتخابی) نگاه می‌کنند بدین ترتیب، افراد تاب‌آور در مواجهه با شرایط زندگی، پویا، انعطاف‌پذیر هستند (پاولوو، کریستینا، لیلیانا، کلودیا، سارا، قبریللا^۳، ۲۰۱۵). پرورش ویژگی تاب‌آوری زمینه را برای شکل‌دهی عواطف مثبت و بروز رفتارهای سالم فراهم می‌سازد که خود تضمین‌کننده پویایی جامعه خواهد بود بویژه برای دانشجویان که از ارکان اصلی نیروی انسانی کشور محسوب می‌شوند (سارا، پل و لیزا^۴، ۲۰۱۳). چون که تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است و از تاثیر روانشناختی حوادث مشکل‌زا محافظت می‌کند و می‌تواند اثرات ناگوار مشکلات تحصیلی و عاطفی بر دانشجویان را بکاهد (زامر^۵، ۲۰۱۰ و پاتوین، سیمس، کونورس دوگلاس و اوسبرن^۶، ۲۰۱۲).

یکی از راه‌های افزایش تاب‌آوری را می‌توان در تنظیم هیجانات جستجو کرد. تنظیم هیجان به عنوان فرایند آغاز، حفظ، تعدیل تغییر حالت‌های احساسی تعریف شده است (ایزنگرگو اسپین راد^۷، ۲۰۰۹)؛ و در این عرصه روانشناسان اجتماعی گروس و جان^۸ (۲۰۱۳) بسیار مطالعه کرده‌اند؛ و الگویی برای طبقه‌بندی راهبردهای تنظیم هیجان ارائه داده‌اند که تاکید آن بر پویایی فرایند هیجانی است. گروس، ریچارد و جان^۹ (۲۰۰۶) طی مطالعه میدانی گسترده متوجه

1. Martin & Marsh
2. Connor & Zhang
3. Paolo, Cristina, Liliana, Claudia, Sara, Gabriella & et al
4. Sarah, Paul & Lisa
5. Zameer
6. Putwain, Symes, Connors & Douglas- Osborn
7. Eisenberg, Spinrad
8. Gross, John
9. Gross, Richards, John

شدند اکثر افراد در زندگی خود نمی‌دانند چگونه باید با هیجان‌های خود رفتار کنند. ایزن^۱ (۲۰۰۸) نیز در این باره می‌گوید تنظیم هیجان لزوماً به معنی تغییر هیجان نیست، گاهی حفظ هیجان خودش تنظیم هیجان هست. نقض در راهبردهای مناسب تنظیم هیجان، ممکن است تمایل به رفتارهای ناکارآمد را برای مدیریت و کاهش عاطفه منفی افزایش دهد (آفتاب، کربلایی، محمدمیگونی و تقی‌لو، ۱۳۹۳). الگوی تنظیم فرایندی هیجان گروس (۲۰۰۱) بر این منطق استوار است که راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان براساس زمان بروز پاسخ هیجانی تفکیک کرد (گروس جان، ۲۰۱۲) بر این اساس هیجان، در پنج ناحیه از فرایند مولد آن قابل تنظیم است: انتخاب، موقعیت، که منظور انتاب یا اجتناب از موقعیت براساس تأثیر هیجانی مثبت یا منفی است؛ تعدیل موقعیت که همان حل مسئله و تعدیل موقعیت به منظور تغییر اثر هیجانی است، آرایش توجه که مشتمل بر حواس پرتی، سرکوب‌گری، تمرکز، نشخوارگری است؛ تغییر شناختی که منظور تغییر دادن معنی، ارزیابی‌ها، تفسیرها، چارچوب بندی مجدد است؛ و تعدیل پاسخ‌های تجربه‌ای، رفتاری و جسمی که شامل تمرین، ورزش، دارو، تنش‌زدایی، فرونشانی پاسخ‌های رفتاری است. برایانت^۲ (۲۰۱۰) در پژوهش خود بین استفاده از فرایندهای تنظیم هیجان با خوشبینی، مکان درونی کنترل، رفتارهای خودکنترلی، رضایت از زندگی و عزت نفس رابطه مثبت و با ناامیدی و افسردگی رابطه منفی مشاهده کرد. بدری گرگری، احراری، فتحی‌آذر و میرنسب (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان در برخی از مؤلفه‌های تاب‌آوری از جمله خود‌آگاهی و کنترل خود تفاوت معناداری داشتند، اما در مؤلفه‌های دیگر آن یعنی آگاهی اجتماعی، روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه، این تفاوت‌ها معنادار نبودند. یکی دیگر از راه‌های افزایش تاب‌آوری را می‌توان در مهارت‌های بین‌فردی جستجو کرد. مهارت‌های بین‌فردی رفتارهایی هستند آموخته شده و اکتسابی که برای زندگی اثر بخش ضروری‌اند که شامل آگاهی و ایجاد شرط لازم جهت رشد چنین رفتارهایی می‌باشد. مهارت‌های بین‌فردی به فرد این توانایی را می‌بخشد که مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران با خواست‌ها و نیازها و مشکلات روزانه بویژه در روابط بین‌فردی به شکل موثری روبرو شود (دهستانی‌منفرد، ۱۳۸۷). در جریان آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی یادگیری جرات مندی شخص را قادر می‌سازد به نفع خود عمل کند بدون هرگونه اضطرابی روی پای خود بایستد، احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کند و با توجه نمودن به حقوق دیگران، حق خود را بگیرد همچنین افراد از دوری‌گزینی افراد از جمع و کناره‌گیری از محیط پیرامون خود به خاطر اضطراب و داشتن احساس منفی در ارتباطات اجتماعی روزمره کاهش یابد (جلالی و نیسی، ۱۳۹۳). با توجه به مطالب مطرح شده و همچنین مرور پیشینه‌های پژوهشی صورت گرفته نشان‌دهنده این است که تاکنون کمتر پژوهشی به این صورت به بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی بر تاب‌آوری قشر دانشجویان دختر پرداخته است. لذا کاملاً ضرورت چنین آموزش‌هایی در قشر مذکور احساس می‌گردد. بنابراین مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت‌های بین‌فردی بر تاب‌آوری دانشجویان تاثیر دارد؟

1. Isen

2. Bryant

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه پژوهش را دانشجویان آموزش‌شده فنی و حرفه‌ای دختران ارومیه تشکیل می‌داد که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. نمونه شامل ۹۰ نفر از دانشجویان در رشته‌های گرافیک، حسابداری، صنایع غذایی، کامپیوتر، مدیریت خانواده، مربی کودک، الکترونیک، تربیت بدنی بودند که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب و پس از هم‌تا کردن با توجه به رشته، پایه و پیشرفت تحصیلی به صورت تصادفی در سه گروه مساوی جایگزین شدند. ملاک ورود به مطالعه شامل پایین بودن نمره تاب‌وری و همچنین مهارت‌های بین‌فردی، میل به پرخاشگری، دانشجوی کارشناسی بودن و نداشتن اخ‌های روانشناختی و ملاک‌های خروج از مطالعه نیز شامل انصراف از ادامه شرکت در پژوهش و غیبت بیش از دو جلسه بود. بنابراین گروه آزمایش اول ۸ جلسه آموزش تنظیم هیجان و گروه آزمایش دوم ۱۰ جلسه آموزش مهارت‌های بین‌فردی دریافت کرد و گروه کنترل هیچ آموزشی ندید. محتوی آموزش در گروه آزمایش اول در جدول ۱ و محتوی آموزش در گروه آزمایش دوم در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوی جلسات آموزش تنظیم هیجان (اعظمی و همکاران، ۱۳۹۳)

جلسات	محتوی
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا، ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، ۳- بیان منطق و مراحل مداخله، و ۴- بیان چارچوب قواعد شرکت در گروه
دوم	انتخاب موقعیت، هدف: ارائه آموزش هیجانی؛ دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و دراز مدت هیجان‌ها
سوم	انتخاب موقعیت، هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، دستور جلسه: راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تاثیر گذاری روی آن‌ها و همچنین سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگویی صورت گرفت و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آن‌ها مطرح شد
چهارم	اصلاح موقعیت، هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده‌ی هیجان؛ دستور جلسه: الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب ب) آموزش راهبرد حل مساله ج) آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
پنجم	گسترش توجه، هدف: تغییر توجه؛ دستور جلسه: ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲) آموزش توجه
ششم	ارزیابی شناختی، هدف: تغییر ارزیابی‌های شناختی؛ دستور جلسه: ۱) شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت‌های هیجانی ۲) آموزش راهبرد باز-ارزیابی
هفتم	تعدیل پاسخ هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، دستور جلسه: ۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد باز داری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، ۲) مواجهه، ۳) آموزش ابراز هیجان، ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، ۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.
هشتم	ارزیابی و کاربرد هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد؛ دستور جلسه: ۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی ۲) کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه ۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.

جدول ۲. محتوی جلسات آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی (بریگمن و کمپل، ۲۰۰۳)

جلسات	محتوی
اول	معارفه اعضا در گروه به یکدیگر - جلب همکاری و ایجاد رابطه حسنه، بیان اهداف و ضرورت یادگیری مهارت های ارتباطی و ایجاد انگیزه برای یادگیری مهارت ها و شرح روش کار جلسات بعدی و روش های تدریس و پرسش و پاسخ و ایفای نقش
دوم	آشنایی با انواع مدل های ارتباطی، مزایا و معایب هر کدام.
سوم	تشریح پل ها و موانع ارتباطی
چهارم	زبان غیر کلامی و تفسیر آن، خصوصیات فیزیکی و عوامل محیطی در ارتباط غیر کلامی جلسه
پنجم	انتخاب دقیق کلمات، انعکاس معانی و احساسات
ششم	انواع گوش کردن، موانع گوش کردن، تسلط بر مهارت های گوش کردن در حین رابطه
هفتم	انواع ابراز وجود، فواید و کارکردهای آن، قاطعیت در رفتار به همراه انعطاف پذیری
هشتم	مراحل شش گانه ابراز وجود و شیوه های بیان نظر خود.
نهم	پرورش قدرت نه گفتن.
دهم	جمع بندی مطالب گفته شده و ایجاد انگیزه در اعضا برای استفاده از مهارت های آموخته شده در زندگی

لازم به ذکر است که در پایان هر جلسه، تکلیفی مرتبط به آزمودنی‌ها داده و ابتدای جلسه بعدی ضمن مرور آن‌ها به آنان بازخورد سازنده داده شد. در ادامه برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه تاب‌آوری استفاده شد.

پرسشنامه تاب‌آوری: برای سنجش تاب‌آوری، مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) به کار برده شد. این پرسشنامه ۲۵ گویه دارد که مقیاس لیکرت شش درجه‌ای بین صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست) نمره گذاری شده است (حداقل نمره صفر و حداکثر ۱۲۵) (کونور، دیویدسون ۲۰۰۳) سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می‌تواند تاب آور را از غیر تاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیر بالینی جدا کند و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی به کار برده شود و همچنین نتایج روایی این آزمون نشان داد که افراد تاب آور و غیر تاب آور به خوبی قابل تفکیک می‌باشند (کونور و دیویدسون ۲۰۰۳). بنابراین طیف نمرات آزمون بین ۰ تا ۱۰۰ قرار دارد. نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری بیشتر آزمودنی است. نتایج تحلیل عاملی حاکی از آنند که این آزمون دارای ۵ عامل: تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی است. در ایران سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) به منظور آماده سازی پرسشنامه برای استفاده داخل ایران، پرسشنامه را به فارسی ترجمه و ضریب آلفای کرونباخ آن را در نمونه دانش آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ بدست آوردند. در این پژوهش پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد.

داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از ابزار موردنظر در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیری) در نرم افزار SPSS۲۵ تحلیل شدند.

1. Brigman and Campbell

یافته‌ها

در جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد نمرات مؤلفه های تاب‌آوری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه های تاب‌آوری در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سه گروه

انحراف استاندارد	میانگین	مؤلفه ها	گروه	
۶/۲۷	۲۶/۹۰	شایستگی فردی	تنظیم هیجان	پیش‌آزمون تاب‌آوری
۷/۰۷	۲۲/۴۷	اعتماد به غرایز		
۴/۶۳	۱۷/۳۷	پذیرش مثبت		
۲/۶۸	۱۰/۱۰	کنترل		
۲/۰۱	۷/۶۰	تأثیرات معنوی		
۵/۶۴	۲۷/۲۳	شایستگی فردی	مهارت های بین فردی	
۴/۴۳	۲۲/۳۳	اعتماد به غرایز		
۳/۲۰	۱۸/۲۳	پذیرش مثبت		
۲/۶۴	۹/۸۰	کنترل		
۱/۶۹	۷/۸۷	تأثیرات معنوی		
۶/۳۶	۲۵/۷۷	شایستگی فردی	گروه کنترل	پس‌آزمون تاب‌آوری
۵/۶۵	۲۱/۹۳	اعتماد به غرایز		
۳/۵۳	۱۶/۹۳	پذیرش مثبت		
۲/۲۵	۱۰/۴۰	کنترل		
۱/۹۱	۸/۰۰	تأثیرات معنوی		
۴/۵۷	۳۱/۷۳	شایستگی فردی	تنظیم هیجان	
۴/۶۱	۲۶/۹۷	اعتماد به غرایز		
۴/۰۰۱	۲۰/۱۷	پذیرش مثبت		
۱/۹۴	۱۲/۲۷	کنترل		
۱/۲۹	۹/۰۳	تأثیرات معنوی		
۵/۳۸	۳۱/۱۷	شایستگی فردی	مهارت های بین فردی	
۵/۶۵	۲۴/۹۳	اعتماد به غرایز		
۳/۸۴	۲۰/۳۷	پذیرش مثبت		
۲/۶۰	۱۱/۰۳	کنترل		
۱/۴۵	۸/۶۳	تأثیرات معنوی		
۵/۶۶	۲۶/۴۷	شایستگی فردی	گروه کنترل	
۴/۸۴	۲۱/۵۰	اعتماد به غرایز		
۳/۴۷	۱۷/۸۳	پذیرش مثبت		
۲/۲۱	۱۰/۸۰	کنترل		
۱/۷۵	۷/۸۷	تأثیرات معنوی		

در جدول ۳ نمرات میانگین مؤلفه‌های تاب‌آوری در سه گروه تنظیم هیجان، مهارت‌های بین‌فردی و گروه کنترل به تفکیک از پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شده است. مفروضه‌های روش تحلیل کوواریانس نشان داد که فرض نرمال بودن بر اساس آزمون شاپیرو-ویلک به دلیل معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ برای همه مؤلفه‌ها در هر سه گروه تایید شد. همچنین، فرض همگنی واریانس‌ها بر اساس آزمون لوین برای همه متغیرها و فرض همگنی کوواریانس‌ها بر اساس آزمون ام‌باکس به دلیل معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تایید شدند. در جدول ۴ آزمون لامبدا و یلکز ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لامبدا و یلکز

آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری
لامبدا و یلکز	۰/۶۲۴	۴/۱۴۴	۱۰	۱۵۶	۰/۰۰۰

بر اساس جدول ۴، آزمون لامبدا و یلکز در سطح معنی داری $P > ۰/۰۰۱$ معنادار است، لذا حداقل بین یکی از متغیرها در گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد. در جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری ارائه شده است. بنابراین، در جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره ارائه شده است.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی اثربخشی تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور ایستا
شایستگی فردی	۳۸۶/۸۷۲	۲	۱۹۳/۴۳۶	۱۱/۶۲۵	۰/۰۰۰	۰/۲۲۱
اعتماد به غرایز	۳۷۶/۸۸۰	۲	۱۸۸/۴۴۰	۱۵/۳۴۵	۰/۰۰۰	۰/۲۷۲
پذیرش مثبت	۸۲/۸۷۳	۲	۴۱/۴۳۷	۴/۱۲۸	۰/۰۲۰	۰/۰۹۱
کنترل	۳۷/۵۹۲	۲	۱۸/۷۹۶	۴/۶۳۲	۰/۰۱۲	۰/۱۰۲
تاثیرات معنوی	۲۲/۳۹۹	۲	۱۱/۲۰۰	۶/۴۱۷	۰/۰۰۳	۰/۱۳۵

بر اساس نتایج جدول ۵ بین اثربخشی تنظیم هیجان با آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی و گروه کنترل بر میزان تاب‌آوری و زیر مؤلفه‌های آن (خود آگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدیریت ارتباطی) در دانشجویان تفاوت وجود دارد. بنابراین، در جدول ۶ نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی ارائه شده است.

جدول ۶. آزمون تعقیبی بن فرنی برای مقایسه اثربخشی گروه‌ها در افزایش نمرات پس‌آزمون تاب‌آوری

مؤلفه‌ها	گروه	اختلاف میانگین	خطای معیار	سطح معنی داری
شایستگی فردی	تنظیم هیجان / مهارت‌های بین فردی	-۰/۵۲۳	۱/۰۶۵	۰/۶۲۴
	تنظیم هیجان / گروه کنترل	۴/۷۷	۱/۰۷۲	۰/۰۰۰
	مهارت‌های بین فردی / کنترل	۴/۲۵	۱/۰۹۵	۰/۰۰۰
اعتماد به‌غرایز	تنظیم هیجان / مهارت‌های بین فردی	۱/۸۳۲	۰/۹۱۵	۰/۰۴۹
	تنظیم هیجان / گروه کنترل	۵/۰۶	۰/۹۲۱	۰/۰۰۰
	مهارت‌های بین فردی / کنترل	۳/۲۲	۰/۹۴۰	۰/۰۰۱
پذیرش مثبت	تنظیم هیجان / مهارت‌های بین فردی	۰/۱۰۹	۰/۸۲۷	۰/۹۸۶
	تنظیم هیجان / گروه کنترل	۲/۱۵۴	۰/۸۳۲	۰/۰۱۱
	مهارت‌های بین فردی / کنترل	۲/۰۴۵	۰/۸۵۰	۰/۰۱۸
کنترل	تنظیم هیجان / مهارت‌های بین فردی	۱/۱۵۲	۰/۵۲۶	۰/۰۳۱
	تنظیم هیجان / گروه کنترل	۱/۵۳۵	۰/۵۲۹	۰/۰۰۵
	مهارت‌های بین فردی / کنترل	۰/۳۸۳	۰/۵۴۱	۰/۴۸۱
تاثیرات معنوی	تنظیم هیجان / مهارت‌های بین فردی	۰/۵۱۷	۰/۳۴۵	۰/۱۳۸
	تنظیم هیجان / گروه کنترل	۱/۲۴۱	۰/۳۴۷	۰/۰۰۱
	مهارت‌های بین فردی / کنترل	۰/۷۲۴	۰/۳۵۴	۰/۰۴۴

بر اساس نتایج جدول ۶ اختلاف میانگین اثربخشی گروه تنظیم هیجان و مهات‌های بین فردی بر مؤلفه‌های اعتماد به‌غرایز و کنترل تفاوت معنادار بوده است ولی اختلاف میانگین اثربخشی گروه تنظیم هیجان و مهات‌های بین فردی بر مؤلفه‌های شایستگی فردی، پذیرش مثبت و تاثیرات معنوی معنادار نبوده است. اثربخشی گروه تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های تاب‌آوری بالاتر بوده است. گروه تنظیم شناختی هیجان بر گروه کنترل در تمامی مؤلفه‌های تاب‌آوری معنادار بوده است. اثربخشی گروه مهارت‌های بین فردی بر گروه کنترل در تمامی مؤلفه‌های تاب‌آوری بجز گروه کنترل معنادار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت‌های بین فردی بر تاب‌آوری دانشجویان آموزش‌شده فنی و حرفه‌ای دختران ارومیه بوده است و نتایج حاصل از یافته‌ها بدین شرح است:

نتایج نشان داد مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مؤلفه‌های تاب‌آوری بجز مؤلفه کنترل مؤثر بوده است و با یافته پژوهشگرانی از جمله کریمی افشار و همکاران (۱۳۹۷)، جوادیان و همکاران (۱۳۹۷)، عشورنژاد (۱۳۹۵) و کارلسون و همکاران (۲۰۱۲) همسو بوده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تنظیم هیجانی به توانایی فهم، تعدیل و تجربه هیجان‌ها کمک می‌نماید و از طریق افزایش تنظیم هیجانی مثبت مانند ارزیابی مجدد مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا می‌گردد و علاوه بر این بر این، تنظیم هیجانی فرد را قادر می‌سازد تا برای مواجهه

شدن با هیجان‌های منفی از یک الگوی وفق‌دهنده که باعث مشکلات کمتر سلامت ذهن می‌شود، استفاده کند که این امر به نوبه خود باعث سازگاری بهتر و تاب‌آوری بیشتر دانشجویان می‌گردد. بنابراین یکی از اثرات آموزش تنظیم هیجانی، مدیریت کردن هیجانات است و زمانی که هیجانات فرد مدیریت شود به خود‌کنترلی منجر می‌شود و خود‌کنترلی یکی از عوامل مؤثر بر تاب‌آوری است. افزایش سطح شناسایی احساسات افراد سبب افزایش قدرت ارزیابی محرک‌های محیطی و بالارفتن قدرت برقراری روابط عاطفی و ابراز همدلی می‌شود و از این طریق، امکان تعامل سازنده فرد با محیط فراهم می‌شود. به عبارتی تنظیم هیجانی از طریق افزایش قدرت ادراک محیط، تاب‌آوری را افزایش می‌دهد. همچنین یکی از اثرات بارز آموزش تنظیم هیجانی، توانایی شناسایی و تفکیک هیجانات مثبت و منفی است که این موضوع باعث می‌شود تا افراد در معرض آموزش بتوانند ضمن مدیریت هیجانات، هیجانات منفی خود را کاهش داده و بر عکس هیجانات مثبت خود را ارتقاء دهند و این توانایی به نوبه خود منجر به افزایش تاب‌آوری آنان می‌گردد. همانطور که نتایج پژوهش اندامی خشک و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد که راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان به صورت مثبت و راهبردهای ناسازگارانه نظم‌دهی شناختی هیجان به صورت منفی توان پیش‌بینی تاب‌آوری را دارند.

یافته دیگر اینکه آموزش مهارت‌های بین‌فردی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری بجز (کنترل) دانشجویان مؤثر است و مطالعات یآوری رامشه و اسمعیلی (۱۳۹۳)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱)، نورمن و همکاران (۲۰۱۰) و کولیشاو و همکاران (۲۰۰۷) بشکل منسجمی نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباط بین‌فردی بر مؤلفه‌های شایستگی فردی، اعتماد به‌غرایز، پذیرش مثبت و تاثیرات معنوی تأثیر دارد. ولی مطالعات کوردیچ-هال و پیرسون (۲۰۰۵) در رابطه با عدم معناداری آموزش مهارت‌های بین‌فردی بر مؤلفه کنترل همسو نبوده است. در تبیین فرضیه حاضر می‌توان گفت دلیل عدم معناداری مهارت‌های بین‌فردی بر مؤلفه کنترل می‌توان به کمبود جلسات آموزشی، پایین بودن کیفیت جلسات آموزشی از لحاظ منبع، تدریس در کلاس‌ها و بی‌رغبتی دانشجویان در پاسخگویی به سوالات اشاره کرد و‌گرنه حسینی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی دریافته‌اند اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در کنترل کودکان پرخاشگر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مؤثر بوده است و دلیل موفقیت مهارت‌های ارتباطی بر کنترل مدیریت خشم جامع و گستردگی آن است چرا که آموزش مهارت‌های ارتباطی ترکیبی از تکنیک‌های ابراز جود، ابراز احساس، گوش دادن فعال و بازخورد است.

در تبیین این یافته‌ها که مهارت‌های ارتباطی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری مؤثر بوده است می‌توان گفت که برنامه آموزشی مهارت‌های ارتباطی مؤثر موجب شکوفایی افراد و بهبود کیفیت روابط می‌شود. این در حالی است که ارتباطات غیرمؤثر جلوی شکوفایی انسان را گرفته و برای روابط حکم سم را دارد و حتی روابط را تخریب می‌کند. ما درگیر ارتباطات می‌شویم تا هویت پیدا کنیم و با دیگران پیوند برقرار و پیوندهای خود را عمیق‌تر کنیم و در ضمن، مشکلات خود را رفع و امکانات موجود را پیدا نماییم. ارتباط لازمه بقا و خوشبختی انسان است. انسان از طریق ارتباط برقرار کردن با دیگران نیاز اساسی خود را به بقاء، امنیت و آرامش و نیازهای اثربخش تری همچون عزت نفس، خودشکوفایی و شرکت مؤثر در یک دنیای متنوع اجتماعی را برطرف می‌کند (کربلایی اسماعیلی و همکاران، ۱۳۸۵) همچنین آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ایجاد

روابط مؤثر و داشتن روابط صمیمانه‌ای که نظرات و تصمیم‌های افراد در آن مورد توجه قرار گیرد و داشتن همدلی در روابط و ابراز محبت به عنوان یکی از عناصر تاب‌آوری تأکید شد و احتمالاً بهبود شایستگی فردی در دانشجویان گروه آزمایش به علت افزایش همدلی یعنی تمایل به پاسخ‌دهی به حالت‌های عاطفی دیگران با حالت عاطفی مشابه موجب می‌شود تا به دیگران توجه کرده و آن‌ها را دوست داشته باشند و خود نیز مورد توجه و دوست داشتن قرار بگیرند و با ایجاد روابط اجتماعی بهتر به هم نزدیکتر شوند، می‌باشد. در این برنامه افراد می‌آموزند با شناخت و درک احساسات خود و دیگران و تفسیر موقعیت‌ها، قادر خواهند بود روابط بهتری داشته باشند (کولیشا و همکاران، ۲۰۰۷).

نتایج دیگر اینکه اختلاف میانگین بین گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه آموزش مهارت‌های بین‌فردی در مؤلفه‌های اعتماد به‌خود و کنترل معنادار بوده است. یعنی بین گروه تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی تفاوتی وجود دارد و نمرات گروه تنظیم شناختی هیجان بهتر از مهارت‌های بین‌فردی بوده است و به شکل منسجمی با یافته‌های پژوهشگرانی از جمله جوادیان و همکاران (۱۳۹۷) و خدایی و همکاران (۱۳۹۴) همسو بوده است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که در جلسات آموزشی به دانشجویان بیشتر تأکید می‌شد که هیجان‌ات خود را کنترل کنند و با تنظیم و مدیریت هیجان‌ات، کنترل و تحمل عاطفه منفی نیز در آنان افزایش می‌یافت. همچنین در این جلسات مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض) نیز گفتگو شد. بنابراین با کنترل هیجان‌ات مغز انسان نیز خوبی کار کرده و با احتیاط و کنترل عواطف خود با دیگران ارتباط برقرار می‌کند. ولی در کلاس‌های مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی با دانشجویان بیشتر در رابطه با نحوه سخن گفتن، ارتباط کلامی بهتر، تسلط بر مهارت‌های گوش کردن در حین رابطه و قدرت نه گفتن صحبت می‌شد و به همین دلیل است که اثربخشی تنظیم هیجان‌ات نسبت به مهارت‌های ارتباطی بهتر عمل کرده است. چرا که در جلسات آموزشی مهارت‌های ارتباطی بر تکنیک‌های رفتاری مبتنی بر تنظیم هیجان و تنظیم ذهن آگاهی جلساتی تشکیل داده نشد. در حالی که در جلسات تنظیم هیجان‌ات اشاره‌ای به گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض نیز شده است. آموزش تنظیم هیجانی با کمک به شناسایی هیجان‌های مثبت و منفی، آموختن راهبردهای پذیرش هیجان‌های مثبت و منفی، اصلاح باورهای نادرست در خصوص هیجان‌ها و آموزش باورهای صحیح و غیره، زمینه را برای شناسایی، ثبات و مدیریت عواطف و هیجان‌ات دانشجویان فراهم ساخته و در نتیجه منجر به کاهش عواطف منفی آنان می‌گردد جوادیان و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که آموزش تنظیم هیجانی می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی مؤثر، عاطفه منفی را در مادران دارای فرزند معلول کاهش داده و برعکس تاب‌آوری را در آنان افزایش دهد و آموزش مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی، افراد را قادر می‌سازد که روابط خود را با دیگران کنترل کرده و با برقراری روابط مکمل رضایت بیشتری از رابطه بین‌فردی کسب کنند علاوه بر آن با تمرین تقویت حالات من و در خواست نوازش، فرد می‌تواند در روابط بین‌فردی خود صداقت و صمیمیت را افزایش دهد و بدین واسطه کناره‌گیری عاطفی در وی کاهش می‌یابد (خدایی و همکاران، ۱۳۹۴).

و نتایج دیگر نشان داد که اختلاف میانگین بین گروه تنظیم هیجان با مهارت‌های بین‌فردی در مؤلفه‌های شایستگی فردی، پذیرش مثبت و تاثیرات معنوی معنادار نبوده است و بین گروه

تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی اثربخشی یکسان بوده است و به شکل منسجمی می‌توان گفت با یافته‌های بیرامی و همکاران (۱۳۹۳) همسو نبوده است. ایشان در مطالعات خود دریافتند روش تنظیم هیجان بهتر از روش درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بوده است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که هر دو گروه تحت تأثیر جلسات آموزشی قرار گرفته‌اند در جلسات آموزشی تنظیم هیجان باعث شده که شایستگی و عزت نفس دانشجویان بیشتر شده و از سوی دوستان، همسالان و مربیان خود مورد پذیرش و تحسین قرار گیرند و همچنین با تسکین نفس خود در سایه شکوفایی شایستگی‌های فردی، معنویات آنان نیز افزایش یافته است. همچنین در جلسات آموزشی مهارت‌های بین‌فردی نیز از تأثیرات تسکین نفس در برقراری ارتباط کلامی ملایم و چگونگی مقابله با آن و چگونگی نه گفتن دانشجویان بر برخی از رفتارهای منفی، غلط و تصمیم قاطع و محکم صحبت شده و اینکه چگونه با ابراز محبت خود بر تأثیرات معنوی خود بیافزاییم. به همین دلیل است که در هر دو گروه آموزشی هر کدام به طریقی بر تأثیرگذاری آموزش‌ها بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تأکید شده است.

این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبرو بوده است که تحقیق حاضر در بین دانشجویان آموزش‌دیده فنی و حرفه‌ای دختران ارومیه اجرا شده و نتایج آن قابل تعمیم به دیگر نقاط کشور نیست و همچنین عدم کنترل متغیرهای دیگری چون هوش، جنسیت، وضعیت تحصیلی، موقعیت اقتصادی-اجتماعی و عدم پیگیری نتیجه مداخله در طول زمان نیز از جمله محدودیت‌های دیگر این مطالعه هستند و در آخر پیشنهاد می‌گردد با طرح ریزی برنامه‌های آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی و گنجاندن آن در برنامه درسی دانشجویان، مهارت‌های یادگیری شایستگی روانی-اجتماعی را در آنها بهبود بخشید.

منابع

- آفتاب، رؤیا؛ کربلایی محمدمیگونی، احمد و تقیلو، صادق. (۱۳۹۳). نقش میانجیگر راهبردهای تنظیم هیجانی در رابطه بین شخصیت مرزی و خشونت زناشویی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۸(۴)، ۶-۲۷.
- اعظمی، یوسف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد و چوپان، احمد. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبنی بر مدل گرایی بر کاهش تکانشگری در افراد وابسته به مواد مخدر. فصلنامه اعتیاد پژوهشی سوء مصرف مواد، ۸(۳۰)، ۱۴۱-۱۲۷.
- اندامی خشک، علیرضا؛ گلزاری، محمود و اسماعیلی نسب مریم. (۱۳۹۲). نقش راهبردهای نه گانه تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی تاب‌آوری. فصلنامه اندیشه و رفتار، ۷(۲۷)، ۵۷-۹۱.
- بدری گرگری رحیم؛ احراری، غفور؛ فتحی آذر، اسکندر و میرنوب، میرمحمود. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی و رضایت از مدرسه دانش آموزان پسر پنجم ابتدایی شهرستان سقز. فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۳)، ۱-۱۲.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ بخشی پور، عباس؛ محمود علیلو، مجید و اقبالی، علی. (۱۳۹۳). مقایسه تاثیر دو روش تنظیم هیجان و شناخت درمان مبتنی بر ذهن آگاهی، بر پایشانی روانشناختی و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۹(۳۳)، ۴۳-۵۹.

- جلالی، ایمان و نیسی، عبدالکاسم (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب و پرخاشگری. کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی.
- جوادیان، سیدرضا؛ خالقی، لیلی و فتیحی، منصور. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر عاطفه منفی و تاب‌آوری مادران دارای فرزند معلول، نشریه روان‌پرستاری، ۶(۵)، ۳۳-۲۵.
- حسینی، حسین؛ جنگجو، زهره و کارشکی، محمدحسین. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در کنترل کودکان پرخاشگر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. نخستین همایش ملی توانمندسازی فردی-اجتماعی افراد با نیازهای ویژه.
- خدایی، راهله؛ بزازیان، سعیده و جعفری، اصغر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تحلیل ارتباط محاوره‌ای در خودپنداره و عاطفه مثبت و منفی زنان، فصلنامه مطالعات زن و خانواده، ۳(۲)، ۱۸۵-۲۰۳.
- دهستانی منفرد، منصور. (۱۳۸۷). مهارت‌های زندگی. چاپ اول، تهران: انتشارات جیحون.
- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیانه و توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۵(۱)، ۳۵-۱۷.
- عسورنژاد، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب‌آوری و دلمشغولی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱۰(۴)، ۵۲۱-۵۰۱.
- فرشی اقدم، علی اصغر. (۱۳۹۱). نقش ویژگی‌های شخصیت و تاب‌آوری در احساس غربت دانشجویان دانشگاه تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات آذربایجان غربی.
- کربلایی اسماعیلی، حمیدرضا؛ انوری، قدسی؛ نجوابی، نوشین و خواجه حسین، حمداله. (۱۳۸۸). بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در تغییر نگرش نوجوانان دارای معلولیت. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۰(۳۹)، ۴۲-۲۳.
- کریمی افشار، عشرت؛ شعبانیان، گلنار؛ سعید تالشی، لیلا و منظری توکلی، وحید. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر مداخله تنظیم هیجان گروهی بر تاب‌آوری و اضطراب مرگ زنان مبتلا به سرطان پستان. فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی سلامت، ۷(۱)، ۹۵-۱۰۵.
- میکائیلی، نیلوفر؛ گنجی، مسعود و طالبی جویباری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری، رضایت زناشویی و سلامت روان در والدین با کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۱)، ۱۳۷-۱۲۰.
- یاوری رامشه، محبوبه و اسمعیلی، مریم. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری بر روابط بین‌فردی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم شهر اصفهان. دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری.

- Brigman, A., & Campbell, V. (2003). Home environment and psychosocial competence of adolescents. *J Psychology*, 2(1), 57-63.
- Bryant, F. B. (2010). Savoring beliefs inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savoring. *Journal of Mental Health*, 12(1), 175-196.
- Carlson, J. M., Dikecligil, G. N., Greenberg, T., & Mujica-Parodi, L. R. (2012) Trait reappraisal is associated with resilience to acute psychological stress. *J Res Pers*, 46(5), 609-613.
- Collishaw, S., Picklies, A., Masser, J., Ritter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007).

- Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 211-229.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale [CD-RISC]. *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2009). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2012). Wise emotion regulation. In L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds.), *the wisdom of feelings, Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2013). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 348-362.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(3), 214-219.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. in D.K. Snyder, J.A. Simpson and J.N. Hughes (eds.), *Emotion Regulation in Families. Pathways to Dysfunction and Health*. American Psychological Association: Washington DC.
- Isen, A. M. (2008). Positive affect and decision-making. In M. Lewis and J. Havilland-Jones (Eds.). *Handbook of Emotion*. New York: Guilford.
- Kordich-Hall, D., & Pearson, J. (2005). Resilience, giving children the skills to bounce back. *Journal of Education and Health*, 23(1), 12-15.
- Martin, A. J., & Marsh, H. (2014). Academic resilience and its psychological and educational correlations: a construct validity approach, *Psychology in the Schools*, 43, 267-281.
- Norman, S., Avey, J., Nimmicht, J., & Pigeon, N. (2010). Citizenship and deviance behaviors the interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 380-391.
- Paolo, S., Cristina, C., Liliana, D., Claudia, C., Sara, P., Gabriella, D. E., Ilaria, R., Alberto, C., & Alessandro, R. (2015). Resilience and coping in trauma spectrum symptoms prediction: A structural equation modeling approach. *Journal of Personality and Individual Differences*; 77, 55-61.
- Putwain, D., Symes, W., Connors, L., & Douglas-Osborn, E. (2013). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349-358.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Vyskocilova, J., & Prasko, J. (2012). Social skills training in psychiatry. *Journal of Activities Nervosa Superior Revive*, 54(4), 159-170.
- Zameer, A. (2010). Virtual education system: current & future reality in Pakistan. *Informing Science and information technology*, 7 (1), 1-8.

Comparison of the effectiveness of emotion regulation and interpersonal skills training on girls' resilience

¹S. Ismaili

²A. N. Aghdasi

³A. Panah Ali

Abstract

This study was to compare the effectiveness of emotion regulation training and interpersonal skills training on girls' resilience. The method of this research was quasi-experimental using a pretest and posttest with a control group. The statistical population of the study included all female students of Urmia Girls' Technical College in associate and bachelor degrees in the number of 1200 people in the academic year 2019-20. 90 students were selected as a sample after reviewing the inclusion criteria by random cluster sampling method and assigned into three groups. The first experimental group received 8 sessions of emotion regulation training and the second experimental group received 10 sessions of interpersonal skills training and the control group did not receive any training. To collect the required data Connor and Davidson resilience questionnaire (2003). Data obtained were used to analyze descriptive and inferential statistical methods such as mean, standard deviation and multivariate analysis of covariance. Findings showed that emotion regulation trainings and interpersonal skills had an effect on girls' resilience components ($P < 0.05$). Also there was a difference between the group of emotion regulation training with the training of interpersonal communication skills on the rate of resilience and its components (trust in instincts and tolerance of negative emotion and control) among girls ($P < 0.05$). However, there was no significant difference between emotion regulation training and interpersonal skills training on resilience and its sub-components (individual competence, positive acceptance and spiritual effects) ($P < 0.05$).

Keywords: emotion regulation training, interpersonal skills training, resilience, girls.

1. PhD student in Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran (Corresponding Author) Email: Alinaghi.ahdasi@iaut.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran