

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان پسر دانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی

فاطمه قدیری* شهربانو عالی** حمیدرضا آقا محمدیان شعرباغ***

چکیده

هدف از انجام این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی بود. روش پژوهش شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه مدارس شبانه‌روزی شهرستان نیشابور در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. از این میان ۱۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسش‌نامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون، و سازگاری سینها و سینگ را تکمیل کردند. سپس از ۳۰ دانش‌آموز که تاب‌آوری و سازگاری پایین‌تر از متوسط گزارش نمودند، به‌طور تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل گماشته شدند. افراد گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی موجب بهبود معنی‌دار میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل می‌شود، و کاهش معنی‌دار رفتارهای ناسازگارانه را در این گروه به همراه دارد. به‌طور خلاصه، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی موجب بهبود معنی‌دار توانمندی‌های تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری، دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی، سازگاری.

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

f.ghadiry@yahoo.com

** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول) aali@um.ac.ir

*** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. aghamohammadian@um.ac.ir

مقدمه

مدرسه شبانه‌روزی مدرسه‌ای است که دانش‌آموزان آن برای ادامه تحصیل می‌بایست دور از خانواده در محیط مدرسه و خوابگاه اقامت نمایند (لیزر و مکوا، ۲۰۱۶). این مدارس که به منظور حمایت از تحصیل دانش‌آموزان روستایی، پیشگیری از هدر رفتن استعدادها، پرورش نیروهای توانمند مورد نیاز مناطق محروم از میان دانش‌آموزان همان مناطق و نیز کاهش مهاجرت دانش‌آموزان مناطق روستایی و خانواده‌های آنها به شهرها تأسیس شدند، آثار مثبت بسیاری نظیر کاهش ترک و یا شکست تحصیلی این دانش‌آموزان و ارتقای سطح علمی و مهارت‌های اجتماعی- روان‌شناختی ساکنین نواحی دور افتاده را به‌همراه داشته‌اند (داستان، داودی و بساک‌نژاد، ۱۳۹۳).

با این حال، دانش‌آموزان ساکن در مدارس شبانه‌روزی در زمینه اقامتگاه و شرایط خود مشکلات متعددی دارند. آنها از داشتن اتاق‌های مشترک و نداشتن حریم خصوصی، مقررات خشک، شرکت نداشتن در تصمیم‌گیری‌ها و مسائلی از این قبیل، ناراضی بوده و با حوادث منفی استرس‌زا و مشکلات سازگاری بسیاری مواجه می‌شوند که دور بودن از خانواده و دوستان، این مواجهه را دشوارتر می‌نماید (گائو^۲، ۲۰۱۴)، در بسیاری از موارد تلاش آنها برای تغییر شرایط خود به نتیجه نمی‌رسد و عصبانیت و احساس درماندگی را برای آنها به همراه می‌آورد؛ به نحوی که می‌توان گفت، یکی از آسیب‌پذیرترین قشرها در جامعه، نوجوانان ساکن در مدارس شبانه‌روزی هستند (سعیدی و درتاج، ۱۳۹۵). این تجارب منفی، پیامدهای تحول‌نا سالم نظیر مشکلات عاطفی و رفتاری را به همراه دارد و هرچه نوجوانان رویدادهای منفی بیشتری را تجربه کنند، سطح فرون‌کنشی، نشانگان هیجانی، مشکلات مقابله‌ای و مشکلات آنها با همسالانشان افزایش می‌یابد (فلوری و ماوراویلی^۳، ۲۰۱۳).

پژوهش هوسی و گائو^۴ (۲۰۰۵) نشان می‌دهد، اختلال‌های روانی، مشکلات رفتاری و تحصیلی در میان کودکان و نوجوانانی که در مدارس شبانه‌روزی به سر می‌برند در مقایسه با هم‌تایان خود که با خانواده زندگی می‌کنند، بیشتر است و از عزت نفس پایین‌تر و مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌تری برخوردارند. شیف، نبی و گیلمن^۵ (۲۰۰۵) در پژوهشی که در خصوص دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان

¹. Laiser & Makewa

². Guo

³. Flouri & Mavroveli

⁴. Hussey & Guo

⁵. Schiff, Nebe, & Gilman

مدارس عادی سلامت کمتری احساس می‌کنند و از ابعاد مختلف زندگی خود رضایت کمتری دارند.

اغلب پژوهش‌ها در خصوص مدارس شبانه‌روزی به بررسی عوامل خطرآفرین یا با رویکرد حل مسئله به تغییرات محیطی و خوابگاهی پرداخته‌اند. این در حالی است، که وقایع زندگی مستقل از فرد نیستند، بنابراین می‌بایست عوامل فردی بهبودی بخش را نیز در نظر گرفته و افزایش سرمایه روان‌شناختی نوجوانان و تحول سالم آنها را به ویژه در مدارس شبانه‌روزی هدف قرار داد (گئو^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

از جمله عوامل درونی که به دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی کمک می‌کند که بتوانند با وجود دشواری‌های بسیار در این مدارس، از سلامت روان مطلوبی برخوردار باشند، توانایی سازگاری آنهاست. سازگاری^۲ به معنای توانایی کنار آمدن با خواسته‌های خود و دیگران و برقراری تعادل میان خواسته‌های درونی و درخواسته‌های محیطی است (ساقی و رجایی، ۲۰۰۹). این مفهوم به توانایی تحمل تکانه‌ها برای دستیابی به اهداف مطلوب اشاره دارد و پیش‌بینی‌کننده ضروری موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (موراگن^۳، ۲۰۱۷). شارما و پاندی^۴ (۲۰۱۹) یکی از منابع مهم سلامت روان نوجوانان دانش‌آموز را سازگاری با هم‌سالان می‌دانند. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که افزایش توانمندی سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق افزایش سلامت روان آنها به‌طور غیر مستقیم موجب بهبود عملکرد تحصیلی‌شان می‌شود. مورانگن (۲۰۱۷) معتقد است تلاش در جهت دستیابی دانش‌آموزان به سازگاری روان‌شناختی از اهداف اصلی آموزش رسمی است تا دانش‌آموزان عملکرد بهتری در زندگی شخصی و تحصیلی در آینده داشته باشند. پیگیری این هدف به ویژه در مورد دانش‌آموزان نوجوان بنا به نظر سونیتا و گوروراج^۵ (۲۰۱۴) کاهش بروز مشکلات احتمالی را در بزرگسالی به همراه دارد.

از متغیرهای دیگری که میزان آسیب‌پذیری افراد را در مواجهه با دشواری‌ها کاهش می‌دهد و با سازگاری ارتباط بسیار نزدیکی دارد تاب‌آوری^۶ است (اسکینر^۷، ۱۹۹۲). گئو و همکاران (۲۰۱۹) اظهار داشتند تاب‌آوری به افراد کمک می‌کند که به‌گونه‌ای موفقیت‌آمیز با شرایط، با وجود رویارویی با تجارب منفی که می‌تواند آنها را در معرض خطر قرار دهد، سازگار شوند. بنا به گفته شیخ‌الاسلامی، صادقی و محمدی (۱۳۹۴) می‌توان تاب‌آوری را از منابع سازگاری دانست که

1. Gao

2. adjustment

3. Muragan

4. Sharma & Pandey

5. Sunitha & Gururaj

6. resilience

7. Skinner

می تواند افراد را در مواجهه با ناملایمات و خطرات زندگیشان حفظ نماید. افرادی که تاب آوری بیشتری دارند می توانند از پیامدهای منفی رویدادها و تجارب آسیبزا در مدرسه اجتناب نموده و انطباق بهتری در شرایط دشوار به دست آورند. یافته های کیانی (۱۳۸۹) نشان می دهد هرچه افراد از تاب آوری بیشتری برخوردار باشند اعتماد به نفس بالاتری دارند و با احتمال بیشتری در زندگی عواطف مثبت را تجربه می نمایند و در نتیجه سازگاری روان شناختی بهتری خواهند داشت. همان طور که گفته شد تاب آوری موجب می شود فرد در رویارویی با مشکلات، سازگاری مناسبی داشته باشد و چیزی بیش از اجتناب ساده از پیامدهای منفی است (روحانی و اشراقی، ۱۳۹۸). از این رو، در پژوهش حاضر متغیر تاب آوری در کنار سازگاری مطالعه شده است تا اهمیت آن به موازات سازگاری و حتی به عنوان یکی از منابع سازگاری در نظر گرفته شود.

یکی از منابعی که به فرایند تاب آوری و سازگاری در دوره نوجوانی و زندگی در محیط شبانه روزی کمک می کند، آموزش مهارت های اجتماعی - هیجانی^۱ است که در اواخر قرن بیستم به عنوان یک مقوله جدی در فرایند تحول فردی مطرح شده است (کرین^۲، ۲۰۱۵/۱۳۹۶).

امروزه روان شناسان تعلیم و تربیت معتقدند، موفقیت افراد تنها بر اساس مهارت های شناختی آنها پیش بینی نمی شود بلکه مهارت های هیجانی - اجتماعی نیز نقش بسزایی در این میان دارند (الیاس، ابراین و ویس برگ^۳، ۲۰۰۶) و بسیاری از یادگیری های شناختی نیز نیازمند داشتن مهارت های اجتماعی - هیجانی هستند (کوهن^۴، ۲۰۰۱). منظور از مهارت های اجتماعی - هیجانی آن است که نوجوان بتواند روابط صمیمانه ای را با همسالان و اطرافیان خود برقرار نموده، هیجانات خود را با به کارگیری راهبردهای نظم جویی شناختی - هیجانی مدیریت نماید و در این مسیر احساس تسلط داشته باشد (گئو و همکاران، ۲۰۱۹).

برنامه آموزش مهارت های اجتماعی - هیجانی، اولین بار توسط موسسه آموزش یادگیری های اجتماعی - هیجانی^۵ اجرا گردید. در این مجموعه مهارت ها، به فراگیران، خودکنترلی، همدلی، انگیزش و خودآگاهی آموزش داده می شود. شواهد به دست آمده از فراتحلیلی که توسط این موسسه انجام شده است، نشان داده است که برنامه های یادگیری اجتماعی - هیجانی تأثیر مثبتی بر مهارت های اجتماعی، هیجانی، رفتار های اجتماعی، مشکلات رفتاری، تنش های هیجانی، عملکردهای علمی و رفتاری فرد با خودش، دیگران و در مدرسه داشته است، و در مجموع

^۱ social-emotional skills training

^۲ Crane

^۳ Elias, O'Brien, & Weissberg

^۴ Cohen

^۵ Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)

آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی زمینه‌ساز و باعث رشد قابلیت‌های اجتماعی-هیجانی در افراد می‌شود (صدری دمی‌رچی و اسماعیلی قاضی ولوئی، ۱۳۹۵).

تاکنون چندین پژوهش اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را بر متغیرهای روان‌شناختی تأیید کرده‌اند (برای مثال، آرمسترانگ، گلیگان و کریچلی^۱، ۲۰۱۱؛ ادیب‌سرشکی، حاتمی‌زاده، ساجدی و کاظم‌نژاد، ۲۰۱۹؛ جباری، ۱۳۹۰؛ عیسی‌بخش، سیف و درتاج، ۱۳۹۷؛ قدم‌پور، رحیمی‌پور و سلیمی؛ ۱۳۹۴؛ کلارو، بولانگر و شاو^۲، ۲۰۱۵). از جمله نتایج پژوهش راتکلیف، وانگ، دوستور و هایز^۳ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی باعث افزایش مهارت‌های هیجانی-عاطفی و افزایش صلاحیت‌های اجتماعی و در کل افزایش سلامت روان افراد می‌شود. یافته‌های پژوهش دنالت و دری^۴ (۲۰۱۵) نیز بیانگر اثربخشی آموزش مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، مقابله با هیجانات، تصمیم‌گیری و حل مسئله اجتماعی بر اختلالات رفتاری است. همچنین رکنی، ارجمندنیا و فتح‌آبادی (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی می‌تواند در بهبود عملکرد رفتاری دانش‌آموزان در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری، کفایت اجتماعی و سازگاری اجتماعی مؤثر باشد. سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود دریافتند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار، مؤثر است. همچنین لویز و سالووی^۵ (۲۰۰۴)، نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سازگاری اجتماعی را بالا می‌برد، پرخاشگری را کاهش می‌دهد و باعث تقویت رفتارهای اجتماعی می‌گردد.

بنابراین، با توجه به نتایج پژوهش‌های فوق که اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی را تأیید می‌نمایند و توجه به این مهم که یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش، دستیابی دانش‌آموزان به توانمندی سازگاری و برقراری رابطه مفید و مؤثر با دیگران و پذیرش مسئولیت اجتماعی است، می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به دانش‌آموزان یک امر ضروری است (به‌پژوه، سلیمانی، افروز و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۸۹). کمک به نوجوانان مدارس شبانه‌روزی که اغلب از محیط‌های محروم به لحاظ تحصیلی، پرورشی، بهداشت روانی و اجتماعی برآمده‌اند، که به خاطر گذر از کودکی به نوجوانی، در معرض تغییرات زیاد روحی و روانی و نیز دارای مشکلات سازگاری هستند، ضرورت پژوهش حاضر را انکار ناپذیر می‌نماید. در این پژوهش سعی شد با توجه به اهمیت تاب‌آوری در ارتقاء سلامت روان، این متغیر

¹. Armstrong, Galligan, & Critchley

². Claro, Boulanger, & Shaw

³. Ratcliffe, Wong, Dossetor, & Hayes

⁴. Denault & Déry

⁵ Lopes & Salovey

در کنار سازگاری که همواره پژوهش‌ها بر اهمیت آن تأکید نموده‌اند، قرار بگیرد. از این رو، مسئله پژوهش حاضر بررسی این مهم است که آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی به دانش‌آموزان نوجوان مدارس شبانه روزی می‌تواند میزان تاب‌آوری و سازگاری آنها را افزایش دهد؟ یافته‌های این پژوهش را والدین، معلمان و مشاوران مدارس شبانه‌روزی می‌توانند به منظور توانمندسازی نوجوانان در گذر از دوره پرتنش نوجوانی مورد استفاده قرار دهند.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه مدارس شبانه‌روزی شهرستان نیشابور در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. از این میان تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری و سازگاری پاسخ دادند. سپس ۳۰ نفر که نمرات پایین‌تر از متوسط کسب نمودند با توجه به اینکه نیاز بیشتری به آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی داشتند و این پژوهش می‌توانست برای آنها چنین فرصتی را فراهم آورد، انتخاب شدند. سپس به‌طور تصادفی از میان شرکت‌کنندگان پژوهش ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش ۱۳/۹۲ و انحراف معیار ۱/۰۳± و گروه کنترل ۱۴/۰۷ و انحراف معیار ۱/۱۱± سال بود. همچنین بر اساس اطلاعات جمعیت‌شناختی ۶۷/۱ درصد از شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سال اول دبیرستان و ۲۳/۱ درصد سال دوم دبیرستان بودند. در گروه کنترل نیز این فراوانی به ترتیب ۳۸/۵ درصد برای سال اول دبیرستان و ۳۰/۷ درصد برای سال دوم دبیرستان بود. همچنین، در هر دو گروه ۳۰/۸ درصد از شرکت‌کنندگان سال سوم دبیرستان بودند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از تحصیل در دوره اول متوسطه مدارس شبانه‌روزی، داشتن دامنه سنی ۱۲ تا ۱۹ سال (با توجه به حداقل و حداکثر سن مجاز برای تحصیل در مناطق روستایی). ملاک‌های خروج نیز شامل ابتلاء به اختلال عمده روان‌پزشکی براساس مصاحبه بالینی، نیاز به مصرف دارو در دوره آموزش و دریافت همزمان سایر درمان‌ها و آموزش‌های روان‌شناختی، غیبت بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه جلسات می‌شد.

ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسش‌نامه به این شرح بود:

مقیاس تاب‌آوری: مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۱ یک مقیاس ۲۵ گویه‌ای است که تاب‌آوری را در اندازه‌های ۵ درجه‌ای لیکرت از صفر (همیشه نادرست) تا ۴ (همیشه درست) می‌سنجد (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). کمپبل-سیلس، کوهن و استین^۲ (۲۰۰۶) ویژگی‌های روان‌سجی مقیاس اولیه تاب‌آوری را با انتخاب ۱۰ گویه از میان ۲۵ گویه بر روی نمونه‌ای شامل ۵۱۱ نفر مطالعه نمودند. در بررسی روایی سازه مقیاس جدید تاب‌آوری بر اساس تحلیل عاملی تأییدی برای هر ۱۰ گویه بار عاملی بین ۰/۴۴ تا ۰/۹۳ گزارش شده است که این حاکی از روایی سازه مطلوب و قابل قبول برای این مقیاس است. این مقیاس در مطالعه محمدی (۱۳۸۴) بر روی ۲۴۸ نفر اجرا شد و پایایی آن با سنجش همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد و برای تعیین روایی با روش همبستگی بین هر گویه و نمره کل، ضریب همبستگی بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ به دست آمده است. در پژوهش حق رنجبر، کاکاوند، برجعلی و برماس (۱۳۹۰) نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفت که آلفای ۰/۸۴ برای این پرسش‌نامه به دست آمد. در مطالعه حاضر پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد و برای بررسی روایی محتوایی نیز از متخصصان این حوزه نظرخواهی شد و مشخص گردید که هیچ کدام از گویه‌ها مبهم نیستند. بنابراین این ابزار از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است.

پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان: پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان^۳ سینها و سینگ (۱۳۸۰/۱۹۹۳) سازگاری عمومی دانش‌آموزان را در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی ارزیابی می‌کند. در این پژوهش از فرم ۶۰ سؤالی استفاده شده است که نمره‌گذاری آن به صورت صفر و یک است و برای هر یک از ابعاد ۲۰ سؤال دارد. ضریب پایایی این آزمون از طریق دو نیمه کردن، برای سازگاری کل، عاطفی، اجتماعی و آموزشی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ و با روش بازآزمایی ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ گزارش شده است (نویدی، ۱۳۸۷). علاوه بر این، نویدی (۱۳۸۷) در مطالعه خود ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را برای سازگاری کل ۰/۸۲ و برای سازگاری آموزشی، عاطفی و اجتماعی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۶۵ گزارش کرده است. روایی محتوایی این مقیاس در مطالعه حاضر با نظرخواهی از متخصصان

۱. Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

۲. Campbell-Sills, Cohan, & Stein

۳. Adjustment Inventory for School Students (AISS)

بررسی شد و مشخص گردید که هیچ کدام از سؤالات مبهم نیستند. ضریب پایایی این پرسشنامه نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد.

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی: این برنامه بر اساس برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی صدری دمیرچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹) است که به مدت ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای طی دو ماه توسط پژوهشگر اجرا شد. در جدول ۱ خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی

جلسات	شرح جلسات
اول	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، بازخورد افراد در مورد نحوه معارفه.
دوم	خودآگاهی: مشاهده و شناخت احساسات و نام‌گذاری آنها، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، آگاه شدن از ارتباط بین افکار، احساسات و واکنش‌ها، یافتن واژگانی برای بیان احساسات.
سوم	شناخت احساسات و نام‌گذاری، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود.
چهارم	روابط بین فردی (ارتباطات)، صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر، تبدیل شدن به شنونده خوب، تمایز گذاشتن بین حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آنها، ارسال پیام‌هایی که با من شروع می‌شود به جای سرزنش.
پنجم	همدلی: درک احساسات و علایق دیگران، و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنها، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در افراد نسبت به پدیده‌های مختلف، مقابله با استرس (فشار روانی)، تأثیر استرس بر سایر جنبه‌های زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس.
ششم	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر: لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات.
هفتم	کنترل هیجان‌ها: نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر، علائم و نشانه‌های ابراز خشم، روش‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر ابراز خشم و ابراز صحیح آن.
هشتم	ابراز وجود: تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان‌دهنده ابراز وجود، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود. ارائه خلاصه‌ای از مطالب، جمع‌بندی و پس‌آزمون.

روش اجرا

برای انجام پژوهش ابتدا با کسب معرفی‌نامه از دانشگاه فردوسی مشهد و مراجعه به سازمان آموزش و پرورش نیشابور مجوز اجرای پژوهش از آموزش و پرورش کسب شد و ۲ مدرسه شبانه‌روزی معرفی شدند. پس از جلب رضایت اولیای مدرسه و دانش‌آموزان برای همکاری در روند اجرای پژوهش، تعداد ۱۰۰ نفر دانش‌آموز شبانه این مدارس، پرسش‌نامه تاب‌آوری و سازگاری را تکمیل کردند. سپس از میان افرادی که تاب‌آوری و سازگاری پایین‌تر از متوسط گزارش نمودند، ۳۰ نفر به عنوان شرکت‌کنندگان پژوهش انتخاب شدند. مصاحبه نیمه ساختار یافته

جهت بررسی وضعیت آنان انجام شد. سپس به‌طور تصادفی از میان نمونه پژوهش ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. افراد گروه آزمایش به مدت هشت جلسه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی قرار گرفتند و در پایان جلسات مداخله، هر دو گروه به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. همچنین قبل از آغاز مداخله، اطلاعاتی در مورد نوع درمان، نحوه حضور شرکت‌کنندگان در جلسه‌های درمانی، تعداد و زمان جلسات به شرکت‌کنندگان داده شد. همچنین رازداری به عنوان اصل اساسی در درمان توضیح داده شد. لازم به ذکر است در پایان جلسات درمانی دو نفر از گروه آزمایش قادر به همراهی گروه نشدند و از گروه کنار گذاشته شدند و در نهایت داده‌های ۱۳ نفر در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل آماری داده‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های آمار توصیفی حاصل از اجرای پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری و سازگاری در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تاب‌آوری و سازگاری در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	مراحل	تعداد	گروه آزمایش		گروه کنترل	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۱۳	۳۶/۷۶	۶/۳۰	۲۸/۲۳	۴/۳۴
	پس‌آزمون	۱۳	۴۹	۹/۱۶	۳۷/۹۲	۴/۶۸
سازگاری	پیش‌آزمون	۱۳	۴۴/۵۳	۴/۶۶	۴۵/۶۹	۴/۷۵
	پس‌آزمون	۱۳	۳۲/۴۶	۵/۹۲	۴۵/۰۷	۳/۶۳

قبل از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، پیش‌فرض‌های این آزمون بررسی شدند. پیش‌فرض اول، نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته است که نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف نشان داد برای تاب‌آوری و سازگاری، این آزمون معنی‌دار نبود ($P > ۰/۰۵$). نتایج آزمون باکس نیز جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($F=۲/۱۶, P=۰/۰۹$)، و این به معنای برقراری مفروضه فوق است، بنابراین استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره بلامانع است. همچنین به دلیل برقراری مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی معنی‌داری اثرهای چند

متغیری استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد با کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر جدیدی که از ترکیب خطی نمرات پس‌آزمون تاب‌آوری و سازگاری به عنوان متغیرهای وابسته حاصل شد، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F(2, 21) = 26/56, P = 0/001$). ویلکز،

در ادامه، به منظور مقایسه دو گروه از جهت میانگین نمرات سازگاری و تاب‌آوری در مراحل ارزیابی به‌طور جداگانه، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس آزمون‌های اثرات بین شرکت‌کنندگان جهت مقایسه تاب‌آوری و سازگاری در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتای تفکیکی
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۴۹۰/۷۴	۱	۴۹۰/۷۴	۱۴/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	گروه	۹۷۸/۲۳	۱	۹۷۸/۲۳	۲۸/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۶
	خطا	۷۵۹/۱۸	۲۲	۳۴/۵۰۸			
	کل	۵۱۱۸۰	۲۶				
سازگاری	پیش‌آزمون	۱۵۳/۸۲	۱	۱۵۳/۸۲	۸/۴۹	۰/۰۰۸	۰/۲۷
	گروه	۹۵۳/۳۰	۱	۹۵۳/۳۰	۵۲/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۰
	خطا	۳۹۸/۴۹	۲۲	۱۸/۱۱			
	کل	۴۰۶۹۴	۲۶				

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات پس‌آزمون تاب‌آوری ($F(1, 22) = 28/34, P = 0/001$) و پس‌آزمون سازگاری ($F(1, 22) = 52/63, P = 0/001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر تاب‌آوری و سازگاری نوجوانان دانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی انجام شد. پژوهش‌های بسیاری تاکنون اثربخشی آموزش این مهارت‌ها را بر متغیرهای روان‌شناختی تأیید نموده‌اند (ادیب‌سرشکی و همکاران، ۲۰۱۹؛ دنالت و دری، ۲۰۱۵؛ راتکلیف و همکاران، ۲۰۱۴؛ رکنی و همکاران، ۱۳۹۴؛ سیادت و جدیدی، ۱۳۹۴؛ لویز و سالووی، ۲۰۰۴). در این پژوهش برای اولین بار تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر متغیرهای مربوط به دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی بررسی

شده است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی به دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی موجب بهبود معنی‌دار تاب‌آوری و سازگاری آنها می‌شود.

در پژوهش حاضر متغیر تاب‌آوری در کنار سازگاری و قبل از آن مطرح شد تا بر اهمیت آن تأکید شود. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی موجب افزایش معنی‌دار تاب‌آوری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل می‌شود. این یافته همسو با نتایج ادیب‌سرشکی و همکاران (۲۰۱۹)، کلارو و همکاران (۲۰۱۵)، گتو و همکاران (۲۰۱۹)، آرمسترانگ و همکاران (۲۰۱۱)، عیسی‌بخش و همکاران (۱۳۹۷)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۴)، جباری (۱۳۹۰) است.

در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت، افرادی که دانش عاطفی لازم برای مقابله دارند می‌توانند احساسات خود را بشناسند، روابط مثبتی برقرار نمایند، تصمیمات پیچیده بگیرند و مهارت‌های مدیریت تعارض را افزایش دهند (ادیب سرشکی و همکاران، ۲۰۱۹). بنا به گفته پائولو (۲۰۰۷) با توجه به پیوند مهارت‌های اجتماعی و تاب‌آوری می‌توان تاب‌آوری و مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را به عنوان چهارچوبی پیوسته و بهم مرتبط دانست و بنا به گفته جاج^۱ (۲۰۰۵) در این ارتباط توانمندی‌های هیجانی - اجتماعی پیش شرط و لازمه تاب‌آوری هستند. وی بیان نمود، مهارت‌های مثبت بین‌فردی به عنوان عوامل حفاظتی و حمایتی تاب‌آوری عمل می‌کنند و نتایج ارزشمندی را در فرایند مقابله به وجود می‌آورند.

مورالز^۲ (۲۰۰۰) چرخه تاب‌آوری را شامل پنج مرحله می‌داند، (۱) دانش‌آموز به‌طور واقع‌بینانه و مؤثر عوامل خطرآفرین اصلی خود را شناسایی می‌کند، (۲) دانش‌آموز قادر می‌شود تا عوامل حفاظتی که پتانسیل جبران یا کاهش اثرات منفی عوامل خطر درک شده را دارند کشف یا جستجو نماید، (۳) عوامل حفاظتی به صورت هماهنگ برای ترغیب دانش‌آموز به سمت پیشرفت تحصیلی عمل می‌کنند، (۴) دانش‌آموز قادر است تا ارزش عوامل حفاظتی را بشناسد و همچنان به تصحیح و اجرای آنها ادامه دهد، (۵) تصحیح و به‌کارگیری مداوم عوامل حفاظتی کمک می‌کند دانش‌آموز روند رو به رشد پیشرفت تحصیلی را با وجود چالش‌های جدید حفظ نماید.

مورالز (۲۰۰۰) تأکید نمود، برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند از چرخه فوق بهره ببرند می‌بایست از توانایی خودآگاهی^۳ و خود تأملی^۴ برخوردار باشند و در خود حس درونی کنترل و رویکرد مثبت به مشکلات را تجربه نمایند. وی معتقد است معمان با آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی به دانش‌آموزان می‌توانند توانایی خودآگاهی و خود تأملی آنها و در نتیجه میزان تاب‌آوریشان را

1. Judge

2. Morales

3. self-awareness

4. self-reflective

در برابر دشواری‌ها ارتقاء بخشند. در این راستا هووارد، دریدن و جازسون^۱ (۱۹۹۹) معتقدند که بهترین شیوه ارتقاء تاب‌آوری دانش‌آموزان طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر اصول یادگیری مهارت‌های اجتماعی - هیجانی است.

همچنین مدارس می‌بایست شرایطی را فراهم آورند که دانش‌آموزان با کسب توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی بتوانند با اطرافیان‌شان روابط سالمی داشته باشند، رشد شخصی و در نهایت سازگاری نه تنها در مواجهه با موانع بلکه در زندگی روزمره، در هر نوع رابطه و هر نوع بافتی را تجربه نمایند از این رو، دومین مؤلفه‌ای که در این پژوهش شده است، سازگاری است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، سازگاری گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل به‌طور معنی‌داری افزایش داد که ناظر بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی است. بنابراین، برنامه آموزشی مهارت‌های هیجانی - اجتماعی با افزایش خودآگاهی، شناخت احساسات خود، تقویت روابط بین فردی، همدلی، انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر، کنترل هیجان‌ها و توانایی ابراز وجود به افراد کمک می‌کند تا با وجود رویارویی با تجارب منفی به‌گونه‌ای موفقیت‌آمیز با شرایط سازگار شوند. نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش راتکلیف و همکاران (۲۰۱۴)، صدوری دمیچی و اسماعیلی قاضی ولویی (۱۳۹۵)، رکنی و همکاران (۱۳۹۴) و نتایج فتح‌اله‌زاده، باقری، رستمی و دربانی (۱۳۹۵) همسو است.

در مجموع می‌توان گفت، برنامه آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در ارتقاء توانمندی تاب‌آوری و افزایش میزان سازگاری نوجوانان در مدارس شبانه‌روزی مؤثر است. در این مدارس نوجوانان از حمایت والدین به اندازه کافی برخوردار نیستند و بیشتر وقت خود را با همسالان می‌گذرانند. بنابراین حمایت همسالان برای این دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و چنانچه نوجوان با فراگیری مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بتواند از این منبع حمایتی استفاده بیشتری برد می‌تواند بنا به گفته میلوسوا، واکوساولچ‌ویک - گوازدن، ریختر، میلوسو و نیکلوو سکی^۲ (۲۰۱۷) از بهزیستی روان‌شناختی، عزت نفس و سازگاری روان‌شناختی بیشتری برخوردار شود.

برخلاف پژوهش‌های پیشین که به‌طور عمده بر عوامل خطرآفرین در مدارس شبانه‌روزی متمرکز بودند، پژوهش حاضر متغیرهای بهبودی بخش در حمایت از این نوجوانان را بررسی نمود و نتایج از اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر افزایش تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی حمایت می‌کند. این مهارت‌ها منبعی غنی از شیوه عملکرد مطلوب در موقعیت‌های هیجانی و اجتماعی فراهم می‌آورند و به ویژه برای نوجوانان

^۱. Howard, Dryden, & Johnson

^۲. Miloseva, Vukosavljevic-Gvozden, Richter, Milosev, & Niklewski

دانش‌آموز در مدارس شبانه‌روزی که مهارت‌های مقابله‌ای کمتری دارند، بسیار سودمند است. زیرا اضطراب و استرس آنها در زندگی روزمره ممکن است در نهایت منجر به افسردگی شود (راسلی، ادیمانسیا و نینگ^۱، ۲۰۰۸). گنو و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند حمایت اجتماعی - هیجانی همسالان بر تسکین عواقب منفی ناشی از رویدادهای منفی زندگی در میان دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی بسیار مهم است و اثر مستقیم منفی بر افسردگی دارد. از این رو، مدارس باید تلاش کنند تا راهبردهای ایجاد تاب‌آوری و سازگاری را به عنوان بخشی از برنامه درسی خود اجرا کنند و برنامه درسی به ویژه در مدارس شبانه‌روزی می‌بایست از برنامه رسمی فراتر رود و شامل افزایش رشد شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان شود، به نحوی که دانش‌آموزان به عنوان افرادی مؤثر در مدارس و زندگیشان عمل کنند.

اگر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی با برنامه منظم و به‌طور مستمر در طول دوران آموزش دانش‌آموزان تداوم داشته باشد، موجب رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و مشارکت میان آنان و نیز با معلمان و مربیان خواهد شد و زندگی در مدرسه شبانه‌روزی را تبدیل به فرصتی ارزشمند می‌نماید که نوجوانان در آن محیط استقلال، مسئولیت‌پذیری و برقراری روابط مؤثر را می‌آموزند و در فعالیت‌های درسی و فوق برنامه همکاری می‌نمایند و در نتیجه از عزت نفس بالاتری برخوردار خواهند شد.

بنابراین، توجه به این امر و فراهم کردن فرصت‌هایی برای افزایش تعاملات اجتماعی، ایجاد امکان تمرین راهبردها و مهارت‌های اجتماعی در تمام موقعیت‌های واقعی زندگی کمک شایانی برای افزایش دریافت حمایت اجتماعی از سوی همسالان، بهبود سازگاری و انطباق نوجوانان دانش‌آموز مدارس شبانه‌روزی خواهد کرد. پژوهش‌های آینده می‌توانند این مهارت‌ها را برای معلمان این مدارس برنامه‌ریزی نمایند. همچنین در این مطالعه به سبب محدودیت‌های موجود امکان مطالعه پیگیری میسر نشد، پژوهش‌های آینده می‌توانند با مطالعه پیگیری تأثیر این برنامه آموزشی را به نحو مطلوب‌تری بررسی نمایند. همچنین، با توجه به اینکه ابزار پژوهش پرسش‌نامه بود، با توجه به محدودیت‌های موجود در تبیین نتایج حاصل از پرسش‌نامه، بهتر است از مشاهدات رفتاری در محیط‌های شبانه‌روزی برای بررسی اثر برنامه آموزشی استفاده شود.

^۱. Rusli, Edimansyah, & Naing

فهرست منابع

الف. فارسی

- به‌پژوه، احمد، سلیمانی، منصور، افروز، و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۳، ۱۸۶-۱۶۳.
- جباری، محمد (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان دبیرستانی شهر قدس در سال تحصیلی ۱۹-۱۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- حق رنجبر، فرخ، کاکاوند، علیرضا، برجعلی، احمد و برماس، حامد (۱۳۹۰). تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزند کم توان ذهنی. روان‌شناسی سلامت دانشگاه پیام نور، ۱(۱)، ۱۸۷-۱۷۷.
- داستان، سمیه، داودی، ایران و بساک‌نژاد، سودابه (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مدیریت استرس بر غربت‌زدگی، مشکلات بین فردی و سازگاری خوابگاهی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شبانه‌روزی. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)، ۴(۲)، ۲۲۴-۲۰۵.
- رکنی، پریسا، ارجمندنیا، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری. فصلنامه کودکان / استثنایی، ۱۵(۳)، ۵۴-۴۳.
- روحانی، عباس و اشراقی، حمید (۱۳۹۸). اثربخشی استعاره درمانی گروهی بر رضایت از مدرسه و تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۳۳)، ۷۴-۴۹.
- سیادت، سیدمرتضی و جدیدی، محسن (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار. روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)، ۱۱(۳۷)، ۱۰۱-۸۳.
- سینها، ای. کی. پی و سینک، آر. پی. (۱۹۹۳). راهنمای پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. ترجمه ابوالفضل کرمی (۱۳۸۰). تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.
- شیخ‌الاسلامی، علی، صادقی، زلیخا و محمدی، نسیم (۱۳۹۴). رابطه تاب‌آوری و حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری مادران دارای فرزند کم توان ذهنی. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۲۰، ۱۳۵-۱۲۵.

صدری‌دمیرچی، اسماعیل و اسماعیلی قاضی ولوئی، فریبا (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال‌های یادگیری خاص. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۵ (۴)، ۵۹-۸۶.

صدری‌دمیرچی، اسماعیل، نویدی، احد و پورشنه، کامبیز (۱۳۸۹). *آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات (مهاباد).

عیسی‌بخش، مانیا، سیف، علی‌اکبر و درتاج، فریبا (۱۳۹۷). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲، ۶۹-۷۷.

فتح‌اله‌زاده، نوشین، باقری، پریسا، رستمی، مهدی و دربانی، علی (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰ (۳)، ۲۷۱-۲۸۹.

قدم‌پور، عزت‌الله، رحیمی‌پور، طاهره و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی رویکرد گروه درمانی معنوی بر افزایش میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان. *فصلنامه روان‌شناسی و دین*، ۸ (۴)، ۸۰-۶۱.

کرین، ویلیام کریستوفر (۲۰۱۵) *نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها*. ترجمه غلامرضا خوئی نژاد و علیرضا رضائی (۱۳۹۶). تهران: انتشارات رشد.

کیانی، سعید (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی در دانشجویان شاهد جهت تبیین مدل سلامت روانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

محمدی، مسعود (۱۳۸۴). بررسی عوامل تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد مخدر. رساله دکتری تخصصی روان‌شناسی بالینی. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

نویدی، احد (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۴ (۴)، ۳۹۴-۴۰۳.

ب. انگلیسی

- Adibsereshki, N., Hatamizadeh, N., Sajedi, F., & Kazemnejad, A. (2019). The effectiveness of a resilience intervention program on emotional intelligence of adolescent students with hearing loss. *Children*, 6(3), 48-55.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331-336.

- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
- Claro, A., Boulanger, M. M., & Shaw, S. R. (2015). Targeting vulnerabilities to risky behavior: An intervention for promoting adaptive emotion regulation in adolescents. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 330-339.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. *Caring Classrooms/Intelligent Schools*, 3-29.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Denault, A. S., & Déry, M. (2015). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of Social Skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 167-179.
- Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Flouri, E., & Mavroveli, S. (2013). Adverse life events and emotional and behavioral problems in adolescence: The role of coping and emotion regulation. *Stress and Health*, 29(5), 360-368
- Guo, Q. (2014). On the balanced development of compulsory education and construction of rural boarding schools. *Education & Economy*, 4, 36-43
- Gao, J. L., Wang, L. H., Yin, X. Q., Hsieh, H. F., Rost, D. H., Zimmerman, M. A., & 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*, 1-10.
- Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999) Childhood resilience: review and critique of literature, *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323.
- Hussey, D., & Guo, S. (2005). Characteristics and trajectories of treatment foster care youth. *Child Welfare*, 84(4), 485-506.
- Judge, S. (2005). Resilient and vulnerable at-risk children: Protective factors affecting early school competence. *Journal of Children and Poverty*, 11(2), 149-168.
- Laiser, S., & Makewa, L. N. (2016). The influence of boarding school to young children: A case of two boarding schools in Hai District in Kilimanjaro, Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 4(6), 73-84.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Miloseva, L., Vukosavljevic-Gvozden, T., Richter, K., Milosev, V., & Niklewski, G. (2017). Perceived social support as a moderator between negative life events and depression in adolescence: implications for prediction and targeted prevention. *EPMA Journal*, 8(3), 237-245.
- Morales, E. E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: high achieving Dominican American students and the 'resilience cycle', *Innovative Higher Education*, 25(1), 7-22.
- Murugan, P. V. (2017). Mental health and adjustment of higher secondary school students. *Journal on Educational Psychology*, 11(2), 29-35.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 12(2), 91-104.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, A. & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with autism spectrum disorder: A treatment versus

- control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1730.
- Rusli, B. N., Edimansyah, B. A., & Naing, L. (2008). *Working conditions, self-perceived stress, anxiety, depression and quality of life: A structural equation modeling approach*. BMC Public Health.
- Saghi, M., Rajai, A. (2009). Relation between adolescent perception families with adjustment. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*. 10, 71-82.
- Schiff, M., Nebe, S., & Gilman, R. (2005). Life satisfaction among Israeli youth in residential treatment care. *British Journal of Social Work*, 36(8), 1325-1343.
- Sharma, G., & Pandey, D. (2019). Mediation effect of mental health on adjustment and achievement of English medium school students. *Asian Man (The)-An International Journal*, 13(1), 90-94.
- Skinner, A. (1992). *Another kind of home: A review of residential child care*. Unipub.
- Sunitha, S., & Gururaj, G. (2014). Health behaviors & problems among young people in India: Cause for concern & call for action. *The Indian Journal of Medical Research*, 140(2), 185-208.