

## تأثیر «برنامه آموزش تاب‌آوری» بر اسنادهای علی و راهبردهای مقابله شناختی دانشجویان

معصومه عبدالخالقی\*  
حسن احدی\*\*  
محمد رضا صیرفی\*\*\*

### چکیده

این مطالعه به منظور بررسی تأثیر بسته آموزش تاب‌آوری بر اسنادهای علی و راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان در دانشجویان انجام شد. در این پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری، ۶۰ دانشجو در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه سبک اسنادی (ASQ) پیترسون و همکاران (۱۹۸۲) و نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان (CERQ-SF) گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) پاسخ دادند. برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی به کمک ده جلسه و هر جلسه دو ساعت به صورت گروهی برای افراد گروه آزمایش اجرا شد. یافته‌های روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش میزان اسنادهای علی مثبت و راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و در کاهش اسنادهای علی منفی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی دانشجویان مؤثر بود. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی، در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران به‌طور تجربی مؤثر واقع می‌شود.

واژه‌های کلیدی: اسنادهای علی، برنامه آموزش تاب‌آوری، راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان

---

\* گروه روان‌شناسی واحد بین‌المللی کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، جزیره کیش، ایران.  
\*\* استاد گروه روان‌شناسی واحد بین‌المللی کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، جزیره کیش، ایران. (نویسنده مسئول)  
drhahadi5@gmail.com  
\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، البرز، ایران

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۵/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۹/۱۰

### مقدمه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که از دهه ۷۰ میلادی به‌ویژه در قلمرو تلاش پژوهشگران روان‌شناس، موضوع تاب‌آوری روان‌شناختی یکی از اولویت‌های پژوهشی در خور توجه بوده است (پنگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). تاب‌آوری روان‌شناختی بیانگر توانایی مقابله مؤثر با یک موقعیت دشوار است و بر حفظ وضعیت سلامت فرد در مواجهه با مصائب، دشواری‌ها و نیز تلخ‌کامی‌ها دلالت دارد (نگ و همکاران، ۲۰۱۹). در سال‌های اخیر، نه‌تنها توجه به تعریف و ساختار سازه تاب‌آوری روان‌شناختی بلکه تمرکز بر عوامل درون - برون‌فردی مراقبتی مربوط به آن نیز به‌طور خاص موردعنايت پژوهشگران قرار گرفته است (برانواسر، فررز و گیلهام، ۲۰۱۸).

مرور نتایج مطالعات متمرکز بر ویژگی‌های کُنشی تاب‌آوری روان‌شناختی ضمن تأکید بر گستردگی دامنه شمول جمعیت‌های مختلف اعم از بالینی و غیربالینی نشان می‌دهد که به دلیل گریزناپذیری مواجهه دانشجویان با طیف پر دامنه‌ای از تشگرها اعم از تحصیلی و غیرتحصیلی، ویژگی‌های کارکردی این سازه در جامعه دانشجویان نیز در کانون توجه گروه کثیری از پژوهشگران در کشورهای مختلف واقع شود (آناسوری و آنتونی، ۲۰۱۸). ضرورت تقویت خزانه مهارتی یادگیرندگان و کمک به تأمین مصونیت روانی آن‌ها در رویارویی با تجارب انگیزاننده با تأکید بر مختصات کُنشی تاب‌آوری، زمینه‌ساز بسط تعدادی از برنامه‌های روانی - آموزشی مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (برانواسر، گیلهام و کیم، ۲۰۰۹)، برنامه آموزش تاب‌آوری<sup>۶</sup> (آنگر، راسل و کانلی، ۲۰۱۴؛ محبی، شکری و پورشهریار، ۱۳۹۷)، برنامه بازآموزی اسنادی<sup>۸</sup> (هال و همکاران، ۲۰۰۴)، برنامه آموزش مدیریت استرس<sup>۱۰</sup> (رزی و همکاران، ۲۰۱۳)، برنامه توانمندسازی خودنظم‌دهی<sup>۱۲</sup> (کلری، ویلاردی و اسپنایدمن، ۲۰۱۷) و مداخلات مبتنی بر جنبش نوظهور آموزش و پرورش مثبت‌نگر<sup>۱۴</sup> استفاده کرده‌اند (آرام‌فر و همکاران، ۱۳۹۸؛ شفیع‌ی، بهرامی

- 
- |   |  |
|---|--|
| 1. Peng, L., et al.                                   | 10. stress management training program                 |
| 2. Ng, R., et al.                                     | 11. Rose, R. D., et al.                                |
| 3. Brunwasser, S. M., Freres, D. R., & Gillham, J. E. | 12. self-regulation empowerment program                |
| 4. Anasuri, S., & Anthony, K.                         | 13. Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B.       |
| 5. Kim, E. S.   | 14. classroom intervention based on positive education |
| 6. resilience education program                       |  |
| 7. Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G.             |  |
| 8. attributional retraining program                   |  |
| 9. Hall, N. C., et al.                                |  |

و حاتمی، ۱۳۹۸؛ سلیگمن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ کاتالی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ اُنگ و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶)، به‌منظور حصول مهارت‌های لازم برای ارتقای نشانگرهای کمی و کیفی زندگی تحصیلی یادگیرندگان شده است.

در این‌بین، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا<sup>۴</sup> (گلیهام، براناسر و فریرس، ۲۰۰۸) در زمره محدود مداخلات فراگیری است که به‌طور گسترده‌ای در قلمروهای فرهنگی مختلف مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است (محبی، شکری و پورشهریار، ۱۳۹۷؛ شکری و پورشهریار، ۱۳۹۸؛ شکری و همکاران، ۱۳۹۵؛ شکری و همکاران، ۱۳۹۳؛ منصوری و همکاران، ۱۳۹۳؛ خانجانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ طولابی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ستاری، پورشهریار و شکری، ۱۳۹۴؛ گشتاسبی و همکاران، ۱۳۹۶). برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا، مداخله‌ای روانی - آموزشی مشتمل بر ۱۲ جلسه و هر جلسه بین ۹۰ تا ۱۲۰ دقیقه است که برای یادگیرندگان در گروه‌های سنی مختلف قابل‌استفاده است. برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا که اساساً با تاسی از نظریه شناختی بک (۱۹۷۹ نقل از گلیهام و همکاران، ۲۰۰۸) و مدل تفکر ABCDE<sup>۵</sup> آلیس (۱۹۶۲ نقل از گلیهام و همکاران، ۲۰۰۸) توسعه یافته است، از یک مولفه شناختی درون‌فردی و یک مولفه حل مسئله اجتماعی بین‌فردی تشکیل شده است (اُنگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کاتالی و همکاران، ۲۰۰۶).

بر اساس منطق نظری زیربنایی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا یکی از عوامل درون‌فردی مراقبت‌گر و مربوط به تاب‌آوری روان‌شناختی، اسنادهای علی افراد در رویارویی با تجارب انگیزاننده پیرامونی است. اسناد بر علیت ادراک شده درباره یک نتیجه خاص دلالت دارد. به بیان دیگر، اسناد به تبیین فرد از علل وقوع یک رخداد خاص اطلاق می‌شود. طبق دیدگاه واینر<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) اسنادها همواره هیجاناتی را در پی دارند که در پیش‌بینی رفتارهای آتی افراد مؤثرند (انگیزش). در نظریه اسناد، ویژگی‌های اسنادی از ترکیب سه بُعد درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص، تشکیل می‌شود (سیفرت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴).

یکی دیگر از علل درون‌فردی مراقبتی مرتبط با سازه تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای افراد در رویارویی با مطالبات موقعیت‌های اطراف تلقی می‌شوند. طبق دیدگاه گارنفسکی،

1. Seligman, M., et al.  
2. Cutuli, J. J., et al.  
3. Ong, A. D. O., et al.  
4. Pennsylvania Resilience Program  
5. thinking model of Activating, Beliefs, Consequences, Disputing, Energization

6. Weiner, B.  
7. Seifert, T. L.

کرایچ و اسپنهاون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان به مثابه وجهی از قلمرو مطالعاتی وسیع‌تر نظم‌بخشی هیجان بر روش‌های شناختی هشیارانه مدیریت اطلاعات انگیزاننده هیجان دلالت دارد. در مدل مفهومی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) راهبردهای نظم‌بخشی شناختی شامل نه راهبرد مقابله شناختی مانند خودسرزنشگری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز کردن مجدد بر برنامه‌ریزی، باز ارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و درنهایت، دیگر سرزنشگری است (گارنفسکی، بون<sup>۲</sup> و کرایچ، ۲۰۰۳؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶).

مرور شواهد تجربی مختلف پیرامون مسئله منتخب نشان می‌دهد که تعداد زیادی از پژوهشگران با هدف کمک به تحقق ایمن‌سازی روانی دانشجویان در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی، به‌طورکلی از گستره وسیعی از برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای استفاده کرده‌اند. در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۳) نتایج نشان داد که مداخله منتخب در افزایش میزان خوش‌بینی گرایشی، رضایت از زندگی ادراک‌شده و عاطفه مثبت و در کاهش میزان آشفتگی روان‌شناختی دانشجویان و همچنین عاطفه منفی در آنها اثرگذار بود. در مطالعه منصوری و همکاران (۱۳۹۳) نتایج نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در افزایش میزان سطح سازش روان‌شناختی و اسنادهای خوش‌بینانه دانشجویان و درنهایت، در کاهش اسنادگزینی‌های علی منفی در آنها اثرگذار بود. در مطالعه گشتاسبی و همکاران (۱۳۹۶) نتایج نشان داد که برنامه بسته آموزش تاب‌آوری در افزایش سطح هیجانات پیشرفت مثبت و در بهبود میزان مشغولیت تحصیلی دانشجویان و درنهایت در کاهش سطح هیجانات پیشرفت منفی در آنها مؤثر بود. همچنین، در مطالعه پنگ و همکاران (۲۰۱۴) که با هدف آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر هیجانات مثبت و منفی، سبک نظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانشجویان پزشکی انجام شد، مقایسه متوسط نمرات هیجانات مثبت و منفی، راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته نظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایشی و کنترل نشان داد که در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، متوسط نمرات هیجانات مثبت، راهبردهای سازش‌یافته و تاب‌آوری روان‌شناختی از لحاظ آماری به‌طور معناداری بالاتر بود. همچنین، نتایج نشان داد که در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه

1. Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P.

2. Boon, S.,

کنترل، متوسط راهبردهای نظم‌بخشی سازش‌نایافته از نظر آماری کمتر بود. نتایج مطالعه استینه‌هارت و دالبیر<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نیز نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش انعطاف‌پذیری، راهبردهای مقابله انطباقی و برخی عوامل و منابع محافظتی دیگر مانند خوش‌بینی، عاطفه مثبت و عزت‌نفس دانشجویان و همچنین در کاهش راهبردهای غیرانطباقی و نشانه‌های افسردگی، عاطفه منفی، تنیدگی ادراک شده آن‌ها مؤثر بود. به‌طورکلی، فقدان جهت‌دهندگی یک منطبق‌تئوریک مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده است که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمون تجربی توان تبیینی یک یا حتی بیش از یک مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو مطالعاتی از دست بدهند. به‌بیان‌دیگر، بر این اساس، پژوهشگر در مطالعه حاضر می‌کوشد همسو با برخی شواهد تجربی، از طریق اصلاح اسنادهای علی سازش‌نایافته و تشویق بهره‌گیری از راهبردهای انطباقی مقابله‌شناختی، ضمن غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها، زمینه را برای تحقق مصونیت‌یافتگی روانی آن‌ها فراهم می‌آورد.

### روش

پژوهش حاضر در زمره مطالعات نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان روان‌شناسی سال اول و دوم دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند. در این مطالعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس نمونه آماری شامل ۶۰ دانشجو (۳۰ دانشجو در گروه آزمایشی و ۳۰ دانشجو در گروه کنترل) انتخاب شدند. در مطالعه حاضر که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق کوهن (۱۹۸۶ نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۶)، با فرض آن‌که  $\alpha=0/05$  است، برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با ۰/۹۰، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای برابر با ۳۰ نفر انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

پرسشنامه سبک اسنادی<sup>۲</sup>. پیترسون و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) به‌منظور اندازه‌گیری اسنادهای خوش‌بینانه و بدبینانه در افراد پرسشنامه سبک اسنادی را توسعه دادند. در این ابزار که شامل دوازده موقعیت مفروض است، نیمی از موقعیت‌ها مثبت و نیمی دیگر منفی هستند.

1. Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L.  
2. Attribution Style Questionnaire (ASQ)

3. Peterson, C. et al.

مشارکت‌کنندگان در این پرسشنامه به هر یک از سؤال‌ها بر روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از «۱» تا «۷» پاسخ می‌دهند. در مطالعه شگری و همکاران (۱۳۹۴) نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه سبک‌های اسنادی نشان داد که ساختار عاملی این پرسشنامه برای موقعیت‌های مثبت و منفی شامل سه بُعد درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/ویژه بود. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص برای موقعیت‌های منفی به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۶۵ و ۰/۷۹ و همچنین، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص برای موقعیت‌های مثبت به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۶۵ به دست آمد.

پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان<sup>۱</sup>. گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) اولین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌بخشی هیجان نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان را مشتمل بر ۳۶ ماده و ۹ مقیاس در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای (از ۱ هرگز تا ۵ همیشه) پاسخ می‌دهند. در پژوهش‌های متعددی روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی CERQ آزمون و تأیید شده است (دی‌آکریمن و ون‌درلیدن، ۲۰۰۷). در مطالعه حسین‌آبادی و شگری (۱۳۹۴)، مقادیر ضرایب همسانی درونی CERQ برای ابعاد خودسرزنشگری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز کردن مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت مجدد، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دگرسرزنشگری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۷۴ به دست آمد. جدول ۱ به‌اجمال فهرست محتوایی برنامه آموزشی را به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها نشان می‌دهد.

#### جدول ۱. فهرست محتوایی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها

جلسات هدف‌ها فعالیت‌ها	
جلسه آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه آموزش اول و تشریح برنامه آموزشی	تاب‌آوری
آموزش مبتنی بر توان تفسیری تأکید بر چند سناریوی شامل شونده یک رخداد منفی و پیامدهای نظام باورهای فردی در توضیح متعاقب رویارویی با آن رخداد با تمرکز بر نقش تعیین‌کننده رابطه بین رخداد‌های منفی و باورهای زیربنایی	تجارب هیجانی پس‌از آن

جلسات هدف‌ها فعالیت‌ها	
جلسه سوم	مقابله مسئله مدارانه با نگرش‌های فاجعه‌آمیز تفاسیر فاجعه‌آمیز
جلسه چهارم	آموزش بهم‌وابستگی در روابط بین‌فردی غنی‌سازی روابط با تأکید بر «انسجام» یا پیوند هیجانی دو فرد با یکدیگر و «سازگاری یا تطبیق‌یافتگی» یا توانایی افراد برای تغییر در پاسخ خود نسبت به دیگری برای دستیابی به تعادل
جلسه پنجم	آموزش ادراکات مثبت نسبت به دیگران غنی‌سازی روابط با تأکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومنداها»، «پذیرش و احترام» و درنهایت «تصدیق تفاوت‌ها».
جلسه ششم	آموزش احساسات مثبت نسبت به دیگران غنی‌سازی روابط با تأکید بر ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی»
جلسه هفتم	آموزش اهداف بردسبرد در روابط غنی‌سازی روابط با تأکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد - باخت، هدف باخت - برد و درنهایت هدف بردسبرد
جلسه هشتم	آموزش مهارت‌های مدیریت تعارض همیارانه غنی‌سازی روابط با تأکید بر پیامدهای راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه
جلسه نهم	آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی تأکید بر اصول راه‌حل‌سازش یافته در مواجهه با تجارب انگیزاننده پیرامونی با تأکید بر پرهیز از تکانش‌وری، دیدگاه‌گیری، هدف‌گزینی‌های اجتماعی مثبت، گزینش بهترین راه‌حل بر اساس مرور نقاط ضعف و قوت آن و درنهایت آزمون اثرات احتمالی راه‌حل انتخاب‌شده
جلسه دهم	آموزش مهارت‌های تعامل بین‌فردی (جرأت‌ورزی و مذاکره) آموزش جرأت‌ورزی از طریق توصیف وقایع عینی، بیان احساسات، مطالبه تغییر اختصاصی و مختصر، بررسی تأثیر تغییر بر نحوه‌ی احساس

### یافته‌ها

جدول ۲ مقادیر میانگین و انحراف معیار مرتبط با راهبردهای مقابله‌ای را در گروه‌های آزمایش و کنترل در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله (n=۶۰)

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
خودسرزنشگری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰/۷۰	۲/۳۳	نشخوارگری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱/۵۶	۲/۳۷
		کنترل	۱۰/۶۵	۲/۲۹			کنترل	۱۱/۱۷	۲/۲۹
پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۸۰	۲/۵۶	پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰/۲۱	۲/۳۶
		کنترل	۱۰/۷۶	۲/۴۵			کنترل	۱۱/۷۲	۲/۴۴

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
پیگیری	آزمایش	گروه	۸/۸۸	۲/۳۲	پیگیری	آزمایش	گروه	۱۰/۳۳	۲/۲۵
	کنترل	کنترل	۱۰/۸۹	۲/۳۴		کنترل	کنترل	۱/۱۲	۲/۳۱
پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۲۴	۲/۴۷	پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۸۹	۲/۲۵
	کنترل	کنترل	۱۲/۳۱	۲/۶۱		کنترل	کنترل	۱۲/۷۶	۲/۴۳
فاجعه‌سازی	آزمایش	پس‌آزمون	۱۰/۲۸	۲/۳۳	پس‌آزمون	آزمایش	پس‌آزمون	۱۱/۲۱	۲/۵۲
	کنترل	کنترل	۱۲/۳۱	۲/۴۵		کنترل	کنترل	۱۲/۹۶	۲/۳۷
پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۰/۵۰	۲/۵۵	پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۱/۳۰	۲/۳۰
	کنترل	کنترل	۱۲/۲۵	۲/۳۴		کنترل	کنترل	۱۲/۷۸	۲/۳۴
پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۷۸	۱/۳۹	پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۸۷	۱/۴۹
	کنترل	کنترل	۱۱/۶۹	۱/۶۱		کنترل	کنترل	۱۱/۷۱	۱/۶۴
پذیرش	آزمایش	پس‌آزمون	۱۳/۲۷	۱/۲۷	پس‌آزمون	آزمایش	پس‌آزمون	۱۳/۴۱	۱/۶۱
	کنترل	کنترل	۱۱/۷۸	۱/۴۵		کنترل	کنترل	۱۱/۸۰	۱/۶۶
پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۳/۲۹	۱/۶۶	پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۳/۱۷	۱/۳۱
	کنترل	کنترل	۱۱/۶۷	۱/۵۹		کنترل	کنترل	۱۱/۷۳	۱/۵۵
پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۹۳	۱/۶۶	پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۲۱	۱/۴۵
	کنترل	کنترل	۱۱/۷۸	۱/۵۴		کنترل	کنترل	۱۱/۳۵	۱/۳۶
برنامه‌ریزی مجدد	آزمایش	پس‌آزمون	۱۳/۵۵	۱/۷۱	پس‌آزمون	آزمایش	پس‌آزمون	۱۲/۸۹	۱/۴۶
	کنترل	کنترل	۱۱/۷۰	۱/۶۵		کنترل	کنترل	۱۱/۴۱	۱/۷۰
پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۳/۳۴	۱/۵۶	پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۲/۸۷	۱/۵۴
	کنترل	کنترل	۱۱/۷۸	۱/۴۵		کنترل	کنترل	۱۱/۳۴	۱/۵۷
پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۹۸	۱/۴۶	پیش‌آزمون	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۲۱	۱/۴۵
	کنترل	کنترل	۱۱/۵۶	۱/۵۵		کنترل	کنترل	۱۱/۳۵	۱/۳۶
دیدگاه‌گیری	آزمایش	پس‌آزمون	۱۲/۹۲	۱/۶۷	پس‌آزمون	آزمایش	پس‌آزمون	۱۳/۵۵	۱/۷۱
	کنترل	کنترل	۱۱/۸۳	۱/۵۱		کنترل	کنترل	۱۱/۷۰	۱/۶۵
پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۲/۸۶	۱/۶۸	پیگیری	آزمایش	پیگیری	۱۲/۸۶	۱/۶۸
	کنترل	کنترل	۱۱/۲۲	۱/۵۴		کنترل	کنترل	۱۱/۲۲	۱/۵۴

جدول ۳ مقادیر میانگین و انحراف معیار مرتبط با اسنادهای مثبت و منفی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد اسنادهای مثبت و منفی

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
درونی/بیرونی مثبت	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۳۰/۸۰	۳/۸۰	درونی/بیرونی منفی	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۲۳/۶۷	۳/۳۲
	کنترل	کنترل	۳۰/۹۶	۳/۵۹		کنترل	کنترل	۲۳/۴۵	۳/۳۴



متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
پس‌آزمون	آزمایش	گروه	۲۵/۴۸	۳/۵۰	پس‌آزمون	آزمایش	گروه	۳۳/۰۳	۳/۶۲
	کنترل	کنترل	۲۳/۵۰	۳/۴۱		کنترل	کنترل	۳۰/۲۴	۳/۶۹
پیگیری	آزمایش	گروه	۲۵/۳۷	۳/۳۷	پیگیری	آزمایش	گروه	۳۲/۸۰	۳/۵۵
	کنترل	کنترل	۲۳/۳۹	۳/۴۲		کنترل	کنترل	۳۰/۶۹	۳/۶۸
پیش‌آزمون	آزمایش	گروه	۲۴/۷۷	۳/۶۱	پیش‌آزمون	آزمایش	گروه	۲۸/۲۴	۳/۷۳
	کنترل	کنترل	۲۴/۵۳	۳/۶۰		کنترل	کنترل	۲۸/۳۰	۳/۶۵
پایدار/ناپایدار مثبت	آزمایش	پایدار/ناپایدار	۲۱/۵۰	۳/۵۴	پس‌آزمون	آزمایش	پایدار/ناپایدار	۳۰/۸۶	۳/۵۶
	کنترل	منفی	۲۴/۳۲	۳/۶۱		کنترل	منفی	۲۸/۳۱	۳/۷۱
پیگیری	آزمایش	گروه	۲۱/۳۹	۳/۵۶	پیگیری	آزمایش	گروه	۳۰/۶۸	۳/۶۸
	کنترل	کنترل	۲۴/۶۵	۳/۴۵		کنترل	کنترل	۲۸/۲۳	۳/۶۲
پیش‌آزمون	آزمایش	گروه	۲۲/۵۶	۳/۵۴	پیش‌آزمون	آزمایش	گروه	۲۷/۳۳	۳/۶۰
	کنترل	کنترل	۲۲/۶۴	۳/۴۰		کنترل	کنترل	۲۷/۲۲	۳/۵۴
فراگیر/ویژه مثبت	آزمایش	فراگیر/خاص	۲۰/۲۱	۳/۳۵	پس‌آزمون	آزمایش	فراگیر/ویژه	۲۹/۸۷	۳/۳۵
	کنترل	منفی	۲۲/۶۵	۳/۳۱		کنترل	منفی	۲۶/۱۲	۳/۵۷
پیگیری	آزمایش	گروه	۲۰/۲۹	۳/۴۵	پیگیری	آزمایش	گروه	۲۹/۶۵	۳/۳۹
	کنترل	کنترل	۲۲/۴۸	۳/۳۹		کنترل	کنترل	۲۷/۳۴	۳/۵۴

در این بخش، با هدف تعیین اثر مداخله بر مقادیر پس‌آزمون و پیگیری، پس از کسر مقادیر پیش‌آزمون برای اسنادهای علی و راهبردهای مقابله‌ای، در کوتاه‌مدت و بلندمدت از چند طرح تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از استفاده از این روش آماری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی<sup>۱</sup> آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، قبل از به‌کارگیری طرح‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کوواریانس<sup>۲</sup> و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا<sup>۳</sup> آزمون و تأیید شدند.

نتایج روش آماری با هدف تعیین اثر گروه بر اسنادهای مثبت نشان داد که اثر گروه بر اسنادهای مثبت در کوتاه‌مدت [ $F(۳ و ۵۳) = ۴/۸۱, ۰/۷۸ = P < ۰/۰۵, \eta^2 = ۰/۲۱$ ]، ویلکز لاندا و بلندمدت [ $F(۳ و ۵۳) = ۴/۲۸, ۰/۸۱ = P < ۰/۰۵, \eta^2 = ۰/۱۹$ ] از لحاظ آماری معنادار است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت اسنادهای مثبت به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

1. homogeneity of regression  
2. Box's test of equality of covariance matrices

3. Levene's test of equality of error variance

جدول ۴. نتایج اثرات بین‌گروهی اسنادهای مثبت

مرحله	متغیر	F	P	$\eta^2$
پس‌آزمون	درونی/بیرونی	۷/۰۴	*۰/۰۱	۰/۱۱
	پایدار/ناپایدار	۷/۲۳	*۰/۰۱	۰/۱۲
	فراگیر/ویژه	۱۱/۱۰	*۰/۰۱	۰/۱۷
پیگیری	درونی/بیرونی	۶/۶۱	*۰/۰۱	۰/۱۲
	پایدار/ناپایدار	۶/۲۰	*۰/۰۱	۰/۱۰
	فراگیر/ویژه	۷/۵۰	*۰/۰۱	۰/۱۶

نتایج روش آماری برای تعیین اثر گروه بر اسنادهای منفی نشان داد که اثر گروه بر اسنادهای منفی در دانشجویان در کوتاه‌مدت [ $\eta^2=0/33$ ,  $P<0/05$ , ویلکز لاندا =  $0/67$ ,  $8/86$ ,  $F(3 \text{ و } 53) = 10/32$ ,  $0/63$ ] و بلندمدت [ $\eta^2=0/37$ ,  $P<0/05$ , ویلکز لاندا =  $0/63$ ,  $10/32$ ] =  $F(3 \text{ و } 53)$  از لحاظ آماری معنادار است. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت اسنادهای منفی به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۵. نتایج اثرات بین‌گروهی اسنادهای منفی

مرحله	متغیر	F	P	$\eta^2$
پس‌آزمون	درونی/بیرونی	۷/۵۹	*۰/۰۱	۰/۱۲
	پایدار/ناپایدار	۱۱/۰۵	*۰/۰۱	۰/۱۶
	فراگیر/ویژه	۹/۲۴	*۰/۰۱	۰/۱۴
پیگیری	درونی/بیرونی	۶/۶۱	*۰/۰۱	۰/۱۰
	پایدار/ناپایدار	۱۰/۲۰	*۰/۰۱	۰/۱۴
	فراگیر/ویژه	۸/۵۰	*۰/۰۱	۰/۱۳

نتایج روش آماری برای تعیین اثر گروه بر راهبردهای غیرانطباقی نشان داد که اثر گروه بر راهبردهای غیرانطباقی در کوتاه‌مدت [ $\eta^2=0/22$ ,  $P<0/05$ , ویلکز لاندا =  $0/77$ ,  $2/99$ ] =  $F(4 \text{ و } 51)$  و بلندمدت [ $\eta^2=0/23$ ,  $P<0/05$ , ویلکز لاندا =  $0/74$ ,  $3/75$ ] =  $F(4 \text{ و } 51)$  از لحاظ آماری معنادار است. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای مقابله به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۶. نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای غیرانطباقی مقابله

مرحله	متغیر	F	P	$\eta^2$
پس‌آزمون	خودسرزنشگری	۷/۱۴	*۰/۰۱	۰/۱۲
	نشخوارگری	۹/۵۴	*۰/۰۱	۰/۱۵
	فاجعه‌سازی	۱۰/۷۳	*۰/۰۱	۰/۱۷
	دگرسرزنشگری	۵/۸۹	*۰/۰۱	۰/۱۰
پیگیری	خودسرزنشگری	۶/۶۵	*۰/۰۱	۰/۱۱
	نشخوارگری	۸/۵۹	*۰/۰۱	۰/۱۴
	فاجعه‌سازی	۱۰/۶۰	*۰/۰۱	۰/۱۴
	دگرسرزنشگری	۵/۵۷	*۰/۰۱	۰/۱۳

نتایج روش آماری برای تعیین اثر گروه بر راهبردهای انطباقی نشان داد که اثر گروه بر راهبردهای انطباقی در کوتاه‌مدت [ $\eta^2=0/43$ ,  $P<0/05$ , ویلکز لاند =  $0/57$ ,  $7/81 = (0/49)$  و  $F(5)$  و بلندمدت [ $\eta^2=0/38$ ,  $P<0/05$ , ویلکز لاند =  $0/56$ ,  $6/70 = (0/49)$ ] از لحاظ آماری معنادار است. نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای انطباقی به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۷. نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای انطباقی مقابله

مرحله	متغیر	F	P	$\eta^2$
پس‌آزمون	پذیرش	۵/۴۱	*۰/۰۱	۰/۱۳
	بازتمرکز مثبت	۱۱/۸۶	*۰/۰۱	۰/۱۸
	برنامه‌ریزی مجدد	۱۴/۳۱	*۰/۰۱	۰/۲۱
	باز ارزیابی مثبت	۵/۴۷	*۰/۰۱	۰/۱۰
پیگیری	دیدگاه‌گیری	۱۴/۹۵	*۰/۰۱	۰/۲۲
	پذیرش	۴/۹۶	*۰/۰۱	۰/۱۱
	بازتمرکز مثبت	۱۱/۶۷	*۰/۰۱	۰/۱۸
	برنامه‌ریزی مجدد	۱۳/۱۲	*۰/۰۱	۰/۲۲
	باز ارزیابی مثبت	۵/۳۱	*۰/۰۱	۰/۰۹
	دیدگاه‌گیری	۱۳/۶۴	*۰/۰۱	۰/۲۱

### بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر اسنادهای علی و راهبردهای مقابله در دانشجویان بررسی شد. در مجموع، نتایج روش آماری تحلیل

کوواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش نمره اسنادهای علی مثبت و راهبردهای سازش‌یافته مقابله و در کاهش نمره اسنادهای علی منفی و راهبردهای سازش‌نیافته مقابله مؤثر بود. نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات محبی و همکاران (۱۳۹۷)، شکری و همکاران (۱۳۹۵)، گشتاسبی و همکاران (۱۳۹۶)، منصوری و همکاران (۱۳۹۳)، شکری و پورشه‌ریار (۱۳۹۸)، شکری و همکاران (۱۳۹۳)، استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸) و پنگ و همکاران (۲۰۱۴) از نقش تعیین‌کننده برنامه آموزش تاب‌آوری با هدف تعمیق منابع مقابله‌ای فراگیران و کمک به تحقق مصونیت روانی در آن‌ها به‌طور تجربی حمایت کرد. طبق دیدگاه پنگ و همکاران (۲۰۱۴)، برانواسر و همکاران (۲۰۰۹) و استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸) یکی از مسیرهای مفهومی مفروض برای دفاع از توان تبیینی و تفسیری برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش اسنادهای علی انطباقی و راهبردهای سازش‌یافته مقابله شناختی و کاهش اشکال بدکارکرد اسنادگزینی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله با تأکید بر نقش غیرقابل‌انکار سبک‌های تنظیم‌گری هیجانی قابل‌ردیابی است. به‌بیان‌دیگر، سلطه‌گری شناختی<sup>۱</sup>، الگوهای تفاسیر خودتوانمندساز<sup>۲</sup>، در مقابل نمایش‌گری تفاسیر خودناتوانمندساز<sup>۳</sup> و ضرورت انکارناپذیر استفاده از ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته و چالشی در برابر ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی و تهدیدکننده، از طریق تقویت منابع مقابله‌ای درون - برون‌فردی در مواجهه با موقعیت‌های فشارزا زمینه فزون‌یافتگی میزان پسایندهای هیجانی مثبت و کاهش سطح تجارب هیجانی منفی مانند را فراهم می‌آورد. علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که در مواجهه با تجارب منفی، التزام به استفاده از تفاسیر خودتوانمندساز در برابر تفاسیر خودناتوان‌ساز از طریق بازداری هیجان‌ات منفی از فروغلتیدن افراد در ورطه نقصان‌انگیزش جلوگیری می‌کند.

علاوه بر این باید خاطر نشان ساخت که یافته‌های این مطالعه همسو با موضع‌گیری مفهومی غالب در تئوری اسناد یادآور می‌شود که ترکیب‌یافتگی ویژگی‌های اسنادهای علی مثبت در مقایسه با ویژگی‌های علی اسنادهای منفی از طریق فراخوانی هیجان‌ات مثبت در مقابل هیجان‌ات منفی با تأثیرگذاری بر نیم‌رخ‌انگیزی یادگیرندگان فرصتی را می‌آفریند که آن‌ها انتخاب تکالیف چالش‌انگیز را بر تکالیف ساده ارجح می‌دانند،

1. cognitive imperialism  
2. empowering interpretations

3. disempowering interpretations

به‌منظور انجام هرچه پرکیفیت‌تر تکالیف پیش روی بیشتر می‌کوشند، به‌طور پرواضحی اشتیاق بیشتری برای پاسخ به مطالبات تحصیلی پیش روی نشان می‌دهند و همچنین در بافت رویارویی با تجارب شکست یا رویدادهای ناکام‌کننده کمتر به استفاده از سازوکارهای دفاعی خودمراقبت‌گر مانند تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری، بی‌نظمی در انجام تکالیف، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی گرایش دارند. بر اساس آنچه گفته شد تئوری اسناد اساساً با تأکید بر مکانیزم زیربنایی فرایند اسناد، هیجان و انگیزش بر نقش تفسیری عنصر اطلاعاتی هیجان به‌عنوان یک عامل توضیح‌دهنده رابطه بین اسنادهای علی و قواره انگیزشی یادگیرندگان، تأکید می‌کند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

بر اساس مبانی نظری و تجربی موجود تأکید بر توان تفسیری نظریه بسط و ساخت هیجان‌ات مثبت (فردریکسون و کوهن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) در توضیح منطق اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری بر منابع مقابله‌ای و اسنادگزینی‌های علی یادگیرندگان، از نقش بااهمیتی برخوردار است. در نظریه بسط و ساخت هیجان‌ات مثبت (فردریکسون، ۲۰۱۳) بر نقش تبیینی دو عنصر اطلاعاتی بسط و ساخت تأکید می‌شود. به‌طورکلی، در فرضیه بسط تأکید می‌شود که چگونه هیجان‌ات مثبت با وسعت دادن به منابع مقابله‌ای افراد و متعاقب آن تشویق آن‌ها به استفاده از تفاسیر شناختی انطباقی در مقایسه با تفاسیر شناختی غیر انطباقی، لزوم بهره‌گیری از رویه‌های فعالانه در مقایسه با رویارویی‌های انفعالی (دریسباخ و گاسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴)، بیش انعطاف‌پذیری و جامعیت شناختی در برابر انجماد فکری (کامپتون، ویرتز، پژومند، کلوس هیلر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴) و همچنین تسهیل دسترسی به راه‌حل‌های مبتکرانه در مقایسه با جستجوگری راه‌حل‌های کلیشه‌ای و ناکارآمد (راوی، هیرش و آندرسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷)، سهم قابل‌توجهی در افزایش احساس رضامندی افراد ایفا می‌کند. علاوه بر این، فردریکسون (۲۰۱۳) یادآور می‌شود که فرضیه بسط با تصریح نقش تعیین‌کننده هیجان‌ات مثبت در گستراندن انتخاب‌های رفتاری فرصت بهره‌جستن از رویه‌های مقابله‌ای انطباقی را بیش‌ازپیش افزایش می‌دهد. در ادامه فردریکسون (۲۰۱۳) تأکید می‌کند که فرضیه ساخت که محصول وسعت‌یافتن دامنه فکر و عمل در فرضیه بسط بود از طریق کمک به پدیدایی ظرفیت‌های مقابله‌ای فردی از قبیل فزون‌یافتگی خودباوری و همچنین تاب‌آوری روان‌شناختی افراد در ساخت منابع مقابله‌ای، ایفای نقش می‌کند. بر این اساس، پس از

1. Martin, A. J.  
2. Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A.  
3. Dreisbach, G., & Goschke, T.

4. Compton, R. J., et al.  
5. Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K.

ساخت منابع مقابله‌ای جدید و متعاقب آن پیش‌بینی سطوح بیشتری از تجارب هیجانی مثبت، روند فزاینده‌ای از بسط و ساخت منابع مقابله‌ای ممکن می‌شود.

با وجود آن‌که نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، در تأمین ایمن‌سازی روانی فراگیران از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آن‌ها ایفای نقش می‌کند، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از دانشجویان یک رشته تحصیلی در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی محدود شد؛ بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش‌ازپیش یافته‌های پژوهش حاضر نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از فراگیران انتخاب شوند. برای مثال، پیشنهاد می‌شود با هدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون اثرات برنامه آموزشی منتخب، فراگیران دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، با توجه به این‌که پژوهشگر پیش‌بینی کرد که با نزدیک شدن به فصل امتحانات پایان‌ترم دسترسی به فراگیران به راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب، حداکثر به ۲ ماه محدود شد. سوم، با توجه به محدودیت‌های مربوط به عدم دسترسی پژوهشگر به فراگیران در هفته بیش از یک ساعت به دلیل انباشت واحدهای درسی آن‌ها در طول نیمسال تحصیلی، پژوهشگر بیش از ۲ ساعت در هفته امکان تماس رودررو و حضوری را با واحدهای آزمایشی نداشت؛ اما هر یک از واحدهای آزمایشی این فرصت را داشتند که از طریق ایمیل پیرامون تکالیف مربوط به هر مرحله از دوره آموزشی با پژوهشگر مکاتبه کنند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلساتی به منظور مرور مهارت‌های آموزش داده شده، گاهی در طول هفته بیش از یک‌بار پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان با یکدیگر دیدار داشته باشند.

### سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی دانشجویان معززی که مسئولانه و مهربانانه در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

### منابع

آرام‌فر، ب.، حسینی، س.، افشاری‌نیا، ک.، و کاکابرابی، ک. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش هوش معنوی بر مقابله با استرس و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳ (۴۵)، ۱۰۹-۱۲۵.

حسین‌آبادی، م.، و شکری، ا. (۱۳۹۴). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲(۴۶)، ۱۹۹-۲۱۱.

خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، شکری، ا.، مظاهری، م. ع.، و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر علائم افسردگی، اضطراب، استرس، نگرش‌های ناکارآمد و خوش‌بینی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۳۶)، ۱۹-۳۵.

ستاری، ب.، پورشهریار، ح.، و شکری، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۴)، ۷۶-۹۳.

سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۹۶). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.

شفیعی، ا.، بهرامی، ه.، و حاتمی، ح. ر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تفکر مثبت‌نگر بر تنظیم شناختی هیجان و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۷)، ۲۳-۴۰.

شکری، ا.، تمیزی، ن.، عبدالله‌پور، م. آ.، و تقوایی‌نیا، ع. (۱۳۹۴). تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه سبک اسنادی در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱(۳۳)، ۸۳-۱۰۵.

شکری، ا.، و پورشهریار، ح. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، مهارت‌های مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۵۹)، ۲۸۷-۳۰۸.

شکری، ا.، گشتاسبی، ز.، شریفی، م.، فتح‌آبادی، ج.، و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۲(۲)، ۵۱-۶۶.

شکری، ا.، شهیدی، ش.، مظاهری، م.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی‌نژاد، پ.، و خانجانی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۷)، ۱۶۵-۱۹۰.

گشتاسبی، ز.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و شریفی، م. (۱۳۹۶). تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۴)، ۲۳-۳۸.

- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). *Positive emotions*. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 777-796). (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Gashtasebi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4 (16), 23-38. [In Persian]
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 401-408.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2008). Preventing depression in early adolescence: The Penn Resiliency Program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. (pp. 309-322). New York, NY: Guilford Press.
- Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in college student's academic development. *The Journal of Social Psychology*, 144 (6), 591-612.
- Hoseinabadi, M., & Shokri, O. (2016). Examining the gender-based equivalence of factorial structure of the cognitive emotion regulation questionnaire-short form. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 12 (46), 199-211. [In Persian]
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Shokri, O., Mazaheri, A., & Rahiminejad, P. (2016). The effectiveness of the Pennsylvania Resilience Program in reducing symptoms of depression, anxiety, stress and dysfunctional attitudes and increasing optimism in students. *Journal of Applied Psychology*, 9 (36), 19-35. [In Persian]
- Mansoori, E., Shokri, O., Pourshahriar, H., Pouretmad, H. R., & Rahiminejad, P. (2014). The effectiveness of the Pennsylvania Resilience Program on students' attributional styles and psychological adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 8 (30), 85-105 [In Persian]
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Mohebi, S., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2018). Effect of resilience education on cognitive appraisals, coping and emotions. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (57), 83-99. [In Persian]
- Ng, R., Chahine, S., Lanting, B., & Howard, J. (2019). Unpacking the Literature on Stress and Resiliency: A Narrative Review Focused on Learners in the Operating Room. *Journal of Surgical Education*, 76 (2), 343-353.
- Ong, A. D. O., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. W. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 47-51.



- Peterson, C., Semel, A., Von Beayer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attribution style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 229- 286.
- Rose, R. D., Buckley, J. C., Zbozinek, T. D., Motivala, S. J., Glenn, D. E., Cartreine, J. A., & Craske, M. G. (2013). A randomized controlled trial of a self-guided, multimedia, stress management and resilience training program. *Behavior Research and Therapy*, 51, 106-112.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(1), 383-388.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2017). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Aghah Publication. [In Persian]
- Sattari, B., Pour shahriar, H., & Shokri, O. (2016). The effectiveness of intervention package of regulate achievement emotions on reduce students negative emotions. *Journal of school psychology*, 4(4), 76-93. [In Persian]
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shafiee, I., Bahrami, H., & Hatami, H. (2020). Effectiveness of positive thinking training on cognitive emotion regulation and academic procrastination in secondary school girl students. *Journal of research in Educational System*, 13(47), 23-40. [In Persian]
- Shokri, O., Gashtasbi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, S. P. (2016). Effectiveness of the Attributional Retraining Program on cognitive emotion regulation strategies and academic resilience among university students. *Positive Psychology Research*, 2 (6), 51-66. [In Persian]
- Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2019). The effectiveness of the enrichment of interpersonal relationship skills program on causal attributions, interpersonal conflict solution strategies, cognitive coping skills and perceived positive relations with others. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (59), 287-308. [In Persian]
- Shokri, O., Shahidi, S., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., Rahiminejad, P., & Khanjani, M. (2014). Evaluating the effectiveness of an immunization intervention program for undergraduate against negative emotional experiences based on the Pennsylvania preventive model. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(7), 165-190. [In Persian]
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, M. A. & Taghvaeinia, A. (2015). Psychometric analysis of attributional style questionnaire in Iranian students. *Journal of Applied Psychology*, 9(33), 83-105. [In Persian]
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Toulabi, S., Hassanabadi, H., & Izanloo, B. (2017). The Effect of resilience program training on cognitive appraisal and achievement behaviors among university students. *Journal of Cognitive Psychology*, 5(3), 51-60. [In Persian]
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6, 3-15.