

## اثر بخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان

الهام منصوری<sup>۱</sup>، امید شکری<sup>۲\*</sup>، حسین پور شهریار<sup>۳</sup>، حمیدرضا پور اعتماد<sup>۴</sup> و سید پیمان رحیمی نژاد<sup>۵</sup>

دریافت مقاله: ۹۲/۸/۱۲؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۲/۱۱/۱۷؛ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۱۱

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان انجام شد. **روش:** روش پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون همراه با پیگیری ۲ ماهه و جامعه آماری دانشجویان گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی به تعداد ۲۰۷ بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۰ نفر از آن‌ها انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند و قبل، بعد از آموزش و ۲ ماه بعد به پرسش‌نامه سازگاری روان‌شناختی دانشجویان با دانشگاه بیکر و سیریاک (۱۹۸۴) و پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی پیترسون، سیمل، بی‌یر، آبرامسون، متالسکی و سلیگمن (۱۹۸۲) پاسخ دادند. برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا به شیوه گروهی در ۷ جلسه دو ساعته هفته‌ای یک جلسه به گروه آزمایش آموزش داده شد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که در کوتاه مدت و بلند مدت برنامه مداخله‌ای در افزایش سطح سازگاری روان‌شناختی و الگوی اسنادی خوش‌بینانه و کاهش الگوی اسنادی بدبینانه دانشجویان مؤثر بوده است. **نتیجه‌گیری:** آموزش برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا را می‌توان مداخله مؤثر و کارآمدی در نظر گرفت که با تغییر الگوهای اسنادی بدکارکردی دانشجویان نقش چشم‌گیری در ارتقای سطح سازگاری روان‌شناختی آن‌ها ایفا می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا، سازگاری روان‌شناختی، سبک‌های اسنادی

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه شهید بهشتی

۲. نویسنده مسئول، استادیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

۴. استاد دانشگاه شهید بهشتی

۵. مشاور و مدرس گروه رادمان

از آنجا که در خلال سال‌های گذشته، همواره کیفیت پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی به صورت یکی از محدود مسیرهای حصول پرستیز اجتماعی و هم‌چنین کسب منابع مالی ایفای نقش کرده، حضور در موقعیت‌های پیشرفت برای فراگیران در مقاطع تحصیلی مختلف با تجربه طیف وسیعی از هیجان‌های مثبت و منفی همراه بوده است (پوتوین، لارکین و سندر، ۲۰۱۴؛ کینگ و گارلن، ۲۰۱۳؛ پورشهریار، ۱۳۹۳). بنابراین، فراگیری پدیده هیجان‌های پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی از یک سو و ضرورت گریزناپذیر تجهیز فراگیران با هدف آموزش مدیریت بهینه مطالبات موقعیت‌های تحصیلی انگیزاننده از سوی دیگر، توسعه برنامه‌های مداخله‌ای کارآمد را غیرقابل اجتناب کرده است (نابر و ویات، ۲۰۱۴؛ ریگر، گلنسی و پیتس، ۲۰۱۳؛ پول و کوالتر، ۲۰۱۲؛ جاکلووا، ۲۰۱۲؛ ساکورای، مک‌کال-ولف و کاشیما، ۲۰۱۰).

در محدوده تلاش‌های نظام‌مند پیشین، اهم قلمروهای مفهومی منتخب با هدف طراحی برنامه‌های مداخله‌ای برای تحقق هدف با اهمیت ایمن‌سازی روانی فراگیران شامل آموزش سخت‌رویی (جیمسون، زیرچاپ؛ شکوهی فرد، حمید و سودانی، ۱۳۹۲)، حل مساله اجتماعی (باکر، ۲۰۰۳؛ سانگ، گیونگ-هی و جیونگ، ۲۰۱۱)، راهبردهای مقابله با تنیدگی (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ هیروکواوا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲a؛ هیروکواوا و همکاران، ۲۰۰۲b)، ذهن‌آگاهی بین‌فردی (کوهن و میلر، ۲۰۰۹)، ادراک خود (آندو، ۲۰۱۱) و مدیریت زمان (کنوگ، بوند و فلاکسمان، ۲۰۰۶) بوده است. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که «برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا» به‌عنوان یکی از برنامه‌های مداخله‌ای پر استفاده برای تجهیز روان‌شناختی افراد در رویاروی با تجارب منفی زندگی، اعم از تحصیلی و غیرتحصیلی از اهمیت غیرقابل‌انکاری برخوردار است (سلیگمن، ارنست، گیلهام، رویچ و لینکینس، ۲۰۰۹؛ فورگارد و سلیگمن، ۲۰۱۲).

رویکرد مفهومی پیشنهادی ابرامسون، سلیگمن و تیزدل (۱۹۸۷؛ نقل از پیترسون و استین، ۲۰۰۰) درباره خوش‌بینی با تاکید بر مفهوم سبک‌های تبیینی، منطق نظری زیربنایی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا را تشکیل می‌دهد. طبق دیدگاه ابرامسون و همکاران (۱۹۷۸؛ نقل از پیترسون، ۲۰۰۰)، مفهوم الگوی اسنادی به مثابه یک مهارت آموخته‌شده، بر تبیین ارجح فرد برای وقوع علل رخدادهای دلالت دارد. طبق این چهارچوب مفهومی، در مواجهه با رخدادهای منفی، گرایش فرد به استفاده از علل بیرونی، ناپایدار و خاص، بیان‌گر سبک تبیینی خوش‌بینانه و تمایل فرد به استفاده از علل درونی، پایدار و فراگیر، بیان‌گر الگوی اسنادی بدبینانه است. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیرانطباقی، با گستره وسیعی از بدکارکردی‌های انگیزشی، هیجانی و جسمانی رابطه دارد (سیفرت، ۲۰۰۴؛ پیترسون و استین، ۲۰۰۹؛ راسموسن، اسپیر و گرینهوس، ۲۰۰۹).

طبق دیدگاه سلیگمن (۲۰۰۲) استفاده از برنامه پیشگیری پنیسلوانیا، به مثابه یک برنامه بازآموزی اسنادی، دستیابی به هدف خطیر مدیریت پسايندهای چندگانه متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی زندگی و ایمن‌سازی روانی افراد را میسر می‌سازد. نتایج مطالعه فراتحلیل براون‌واسر، گیلهم و کیم (۲۰۰۹). در مورد ۱۷ پژوهشی که با استفاده از برنامه پیشگیری پنیسلوانیا انجام شد حاکی از اثر بخشی برنامه پیشگیری پنیسلوانیا در کاهش نشانه‌های افسردگی کودکان و نوجوانان در کوتاه و بلند مدت به‌طور تجربی بود. هم‌چنین، نتایج مطالعه کاردمیل، ریویچ و سلیگمن (۲۰۰۲) نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا از طریق کاهش متوسط اندازه‌های به‌دست آمده در برخی منابع اطلاعاتی واسطه‌مند مانند افکار خودآیند منفی و ناامیدی و افزایش در متوسط اندازه‌های خوش‌بینی و عزت‌نفس، با کاهش نشانه‌های افسردگی همراه است. علاوه بر این، نتایج پژوهش براون‌واسر و گیلهم (۲۰۰۸) اثر بخشی برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا در کاهش الگوهای رفتاری ناسازگارانه درونی‌سازی‌شده یعنی نشانه‌های اضطرابی، و مشکل‌های رفتاری ناسازگارانه برونی‌سازی‌شده نظیر پرخاشگری و بزهکاری را به‌طور تجربی در نوجوانان تایید کرد. هم‌چنین، نتایج مطالعه باچانان، گردن‌زوارت و سلیگمن (۱۹۹۹) که با هدف تغییر در سبک اسنادی غیرانطباقی دانشجویان انجام شد، نشان داد که استفاده از مداخله شناختی- رفتاری در تغییر سبک تبیینی، میزان امیدواری و نگرش نسبت به ناکامی در دانشجویان موثر است. در نهایت، نتایج مطالعات پژوهشگران داخلی علاقه‌مند به بهبود کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان نیز به‌طور تجربی از اثر بخشی مداخله‌های شناختی- رفتاری بر افزایش باورهای خودکارآمدی، عزت‌نفس، جرأت‌مندی و کاهش نشانه‌های اضطرابی حمایت کرده‌اند (بساکنزاد، زرگر و حاتمی سربرزه، ۱۳۹۲؛ ایلخچی، پورشریفی و علیلو، ۲۰۱۱؛ همتی ثابت، خلعتبری و امینی، ۱۳۹۱؛ وحیدی‌مطلق، کجباف و صالح‌زاده، ۱۳۹۰؛ وطن‌خواه، نیک‌آمال و نیک‌شعار، ۱۳۹۰؛ حسینی‌بهشتیان، ۱۳۸۹).

بنابراین، با توجه به نتایج مطالعات مختلف، درباره ضرورت انجام مطالعاتی با هدف تجهیز روان‌شناختی دانشجویان در مواجهه با تجارب هیجانی منفی در موقعیت‌های تحصیلی، در پژوهش حاضر اثر بخشی برنامه مداخله‌ای مبتنی بر بازآموزی اسنادی، در قلمرو مطالعاتی مدیریت تجارب هیجانی در بافت‌های تحصیلی، این برنامه آموزشی به‌طور تجربی بررسی و فرضیه‌های زیر را آزمون کرد.

۱. آموزش برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان مؤثر است.

۲. تاثیر آموزش برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.

## روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه غیرمعادل همراه با پیگیری ۲ ماهه و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان روان‌شناسی مقطع کارشناسی گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی به تعداد ۲۰۷ بود. از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر از دانشجویان روان‌شناسی سال اول انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. بر اساس روش پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶)، نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۸۳) با پذیرش  $\alpha = 0/05$  ب  $0/50$ ، از طریق انتخاب ۱۵ مشارکت‌کننده برای هر یک از دو گروه گواه و آزمایش و در نهایت توان آزمون آماری برابر با  $0/88$ ، حجم نمونه شامل ۳۰ واحد آزمایشی تعیین شد.

## ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه<sup>\*</sup>. بیکر و سیریاک (۱۹۸۴) با فرض ساختاری ساختاری چندبُعدی برای مفهوم سازگاری روان‌شناختی دانشجویان، پرسش‌نامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه را توسعه دادند. این ابزار از چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری شخصی عاطفی و دلبستگی به دانشگاه تشکیل شده است. خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی، چگونگی مدیریت مطالبات زندگی تحصیلی توسط دانشجویان، خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی، بر کیفیت تعامل‌های بین فردی دانشجویان با دوستان و اساتید در دانشگاه، خرده‌مقیاس سازگاری شخصی عاطفی، وضعیت سلامت روانی و جسمانی دانشجو در محیط دانشگاه و در نهایت، خرده‌مقیاس دلبستگی به دانشگاه، میزان تعهد و علاقه‌مندی دانشجو به دانشگاه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند. در این پرسش‌نامه دانشجویان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از «اصلاً= در مورد من صدق نمی‌کند» تا «کاملاً= در مورد من صدق می‌کند» پاسخ می‌دهند. در این پرسش‌نامه، نمره بالا بر سازگاری مناسب و نمره پایین بر مشکل‌های بیشتر در فرایند سازگاری دلالت دارد. در مطالعه حاضر مقادیر ضرایب همسانی درونی برای خرده‌مقیاس‌های سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری عاطفی، دلبستگی به دانشگاه و نمره کلی سازگاری روان‌شناختی به ترتیب برابر با  $0/84$ ،  $0/84$ ،  $0/81$ ،  $0/80$  و  $0/83$  به‌دست آمد.

## 1. student adaptation to college questionnaire

\*علاقه‌مندان می‌توانند جهت تهیه این ابزار با نشانی الکترونیکی نویسنده مسئول مکاتبه کنند.

۲. پرسش‌نامه سبک اسنادی<sup>۱</sup>. پیترسون، سیمل، بی‌یر، آبرامسون، متالسکی و سلیگمن (۱۹۸۲) با هدف سنجش الگوهای اسنادی افراد پرسش‌نامه سبک اسنادی را توسعه دادند. نمره‌های سبک تبیینی از حوادث خوب و حوادث ناگوار در سه بعد علی: درونی در مقابل بیرونی، پایدار در مقابل ناپایدار و عام در مقابل خاص به دست می‌آید. در این پرسش‌نامه دوازده موقعیت فرضی بیان شده که نیمی از آن‌ها موقعیت‌های خوب (مثبت)، و نیمی دیگر موقعیت‌های بد (منفی) هستند. همچنین نیمی از موقعیت‌ها مربوط به روابط میان فردی و نیمی دیگر مربوط به موقعیت‌های پیشرفت هستند. مشارکت‌کننده در مورد هر رویداد با چهار سوال روبه‌رو می‌شود و از وی خواسته می‌شود که تصور کند در آن موقعیت خاص قرار گرفته است. سپس اولین پرسش مطرح می‌شود که در مورد عمده‌ترین علت واقعه است. از این سوال در نمره‌گذاری پرسش‌نامه استفاده نمی‌شود. ترتیب توالی سه سوال بعدی برای همه موقعیت‌ها یکسان است و ابعاد اسنادهای علی را می‌سنجد. بر این اساس، سوال دوم برای هر موقعیت، بُعد درونی بودن یا بیرونی بودن الگوی اسنادی، سوال سوم برای هر موقعیت، بعد پایداری در برابر ناپایداری الگوی اسنادی و سوال چهارم برای هر موقعیت، بُعد فراگیر در برابر اختصاصی الگوی اسنادی را اندازه‌گیری می‌کند. در این پرسش‌نامه هر یک از سوال‌ها روی یک طیف هفت درجه‌ای از «۱» تا «۷» پاسخ داده می‌شود. برای هر یک از وقایع مثبت نمره = ۱ پایین‌ترین یا بدترین نمره، در حالی که نمره = ۷ بالاترین یا بهترین نمره و در مقابل، برای موقعیت‌های منفی نمره = ۱ بهترین و نمره = ۷ بدترین نمره است. برای همه وقایع مثبت بالاترین نمره ممکن = ۲۱ و پایین‌ترین نمره ممکن = ۳ است. در این پرسش‌نامه نمره‌های وقایع مثبت و منفی به‌طور مجزا محاسبه می‌شود (پیترسون و همکاران، ۱۹۸۲). در مطالعه هویت، فاکس کرافت و مکدونالد (۲۰۰۴) نتایج تحلیل عاملی تاییدی پرسش‌نامه سبک اسنادی از ساختار سه عامل این ابزار شامل درونی/ بیرونی بودن، پایداری/ ناپایداری و جامعیت/ اختصاصی برای وقایع مثبت و منفی به‌طور تجربی حمایت کرد.

۳. برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا. این برنامه‌ی مداخله‌ای که توسط سلیگمن، ارنستب، گلیهام، رویچ و لینکینس (۲۰۰۹) توسعه یافته است و اثربخشی آن در مطالعات متعددی مانند پنگ، لی، زو، میایو، چن، یو، لیو و وانگ (۲۰۱۴) و رویچ و سلیگمن (۲۰۱۱) به‌طور تجربی تایید شده است، شامل دو بخش عمده‌ی شناختی و اجتماعی است. در بخش شناختی، فنون مورد استفاده همان فنونی است که درمان‌گران شناخت‌گرا به‌منظور درمان افسردگی از آن استفاده می‌کنند. در بخش شناختی این برنامه در زمینه‌ی خوش‌بینی چهار مهارت اصلی به افراد آموزش داده

می‌شود. اولین فن شکار افکار خودآیند نام دارد. این افکار عبارت‌های شناور در ذهن هستند که در فراخوانی طیف وسیعی از تجارب هیجانی مانند غم، اضطراب و خشم موثرند. بنابراین در گام اول افراد نسبت به تشخیص افکار خودآیند منفی شناور در ذهن خویش مهارت لازم را کسب می‌کنند. دومین مهارت خوش‌بینی، ارزیابی این افکار خودآیند است. هدف این مهارت آن است که افراد بپذیرند آنچه که به‌خود نسبت می‌دهند، ضرورتاً درست نیست. در این مرحله افراد می‌آموزند که باورهای خود را درباره‌ی خویشتن و درباره دنیا، به‌صورت فرضیه‌هایی بنگرند که نیازمند آزمون است. به بیان دیگر فرد می‌آموزد که به‌منظور ارزیابی صحت و سقم باورهای خود، چگونه به گردآوری شواهد لازم و ارزیابی آن‌ها اقدام کند. سومین مهارتی که فرد می‌آموزد آن است که فرد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند، برای یافتن تبیین‌های جایگزین تلاش می‌کند. در این بخش، یافتن تبیین‌های جایگزین در رویارویی با رخداد‌های ناخوشایند در پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی و رفتاری فرد از اهمیتی قابل ملاحظه برخوردار است. چهارمین مهارت، اجتناب از فاجعه‌پنداری است. در این بخش افراد آموزش می‌بینند که در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند از اندیشیدن به بدترین پیامدهای احتمالی رخدادها به‌طور جدی بپرهیزند. به بیان دیگر، افراد می‌آموزند که در مواجهه با رخداد‌های ناگوار، مرور ذهنی بدترین تفاسیر از آن رخدادها، انرژی آن‌ها را به‌شدت تحلیل می‌برد و وضعیت خلقی آن‌ها را از آنچه هست بدتر می‌کند. بر این اساس باید به افراد راهبردهایی جهت کاهش این رخدادها آموخت. در بخش اجتماعی این برنامه، همسو با برخی الگوهای نظری موجود درباره‌ی افسردگی به‌منظور کاهش چشم‌گیر تجارب هیجانی منفی در بین افراد، بر نقش محوری عناصر اجتماعی مانند مهارت‌های حل مساله و مهارت‌های اجتماعی تاکید می‌شود. به بیان دیگر، در برنامه حاضر تاکید می‌شود که فراهم‌سازی بستر مناسب برای افزایش مهارت‌های اجتماعی افراد در کاهش تجارب منفی در زمینه تعامل‌ها بین فردی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (فریس و گیلهم، ۲۰۰۶). فهرست محتوایی برنامه‌ی تاب‌آوری پنسیلوانیا به تفکیک اهداف و فعالیت‌ها در جلسه‌های مختلف به شرح زیر است.

**جلسه اول.** در این جلسه هدف آشنایی اعضا با یک‌دیگر و مدرس، و تشریح برنامه آموزشی پنسیلوانیا (آموزش روانی) و اهم فعالیت‌های انجام‌شده در این جلسه شامل اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بود.

**جلسه دوم.** در این جلسه هدف آموزش الگوی رابطه بین حالت‌های هیجانی متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس الگوی پیشنهادی الیس بود. اهم فعالیت‌های انجام‌شده در این جلسه شامل ارائه چندین متن دربردارنده‌ی یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها بود.

جلسه سوم. در این جلسه هدف ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند بود. اهم فعالیت‌های انجام‌شده در این جلسه شامل تعریف مفهوم اسناد و تمایز اسنادهای خوش‌بینانه از اسنادهای بدبینانه و هم‌چنین، تبیین رویدادها بر اساس الگوی ایس بود. جلسه چهارم، در این جلسه هدف مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه بود. اهم فعالیت‌های انجام‌شده در این جلسه مشارکت‌کنندگان فن مجادله با افکار منفی را به کمک چهار اصل گردآوری شواهد، مطرح‌کردن تفسیرهای جایگزین، اجتناب از فاجعه‌پنداری و تدوین نقشه‌ی حمله می‌آموزند.

جلسه پنجم، در این جلسه هدف تشخیص سبک‌های رفتاری افراد و مهم‌ترین فعالیت انجام‌شده در این جلسه آموزش برقراری ارتباط پویا با کمک الگوی دیسک بود. این الگو با هدف بهبود کیفی تعاملات بین‌فردی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این الگو، پس از کسب اطلاع از مدل رفتاری خویش و نقاط قوت و ضعف آن و هم‌چنین آگاهی از نقاط قوت و ضعف الگوی رفتاری انتخای شده دیگران، عوامل ایجادکننده تعارض شناخته شده و درباره نحوه مدیریت تعارضات و کاهش آنها بر اساس مدل‌های رفتاری افراد بحث می‌شود.

جلسه ششم، در این جلسه هدف آموزش مراحل پنج‌گانه‌ی مهارت‌های حل مساله و اهم فعالیت‌های انجام‌شده در این مرحله دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل بود که شامل پنج مرحله زیر درنگ و اندیشه، از دیدگاه دیگران به امور نگریستن، تعیین اهداف، انتخاب روشی برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی و آزمون اثر بخشی راه‌حل انتخابی بود.

جلسه هفتم، هدف این جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی ابراز وجود یا جرات‌ورزی، و مذاکره و اهم فعالیت‌های انجام‌شده شامل توصیف وقایع عینی، بیان احساس‌ها، خواستار تغییر اختصاصی و مختصر، بررسی تاثیر تغییر بر نحوه‌ی احساس بود. برای مذاکره بر نکته‌های زیر تاکید شد. مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌یافتنی، به‌زبان آوردن خواست منطقی، توجه به خواست‌های طرف مقابل، تلاش برای رسیدن به توافق، و تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق بود. در انتهای این جلسه پس‌آزمون اجرا شد.

در مطالعه حاضر پس از برگردان نسخه اصلی بسته آموزشی تاب‌آوری پنیسلوانیا و صورت‌بندی اهداف و فعالیت‌ها به تفکیک جلسه‌ها، با هدف آزمون روایی محتوایی بسته منتخب از چند عضو هیات علمی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی درباره ویژگی فنی روایی محتوایی ابزار و تطبیق یافتگی فرهنگی محتوای برنامه نظرخواهی شد.

**روش اجرا.** در مرحله پیش‌آزمون به‌منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی واحدهای آزمایشی در اندازه‌های مربوط به سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایش، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به پرسش‌نامه سازگاری با دانشگاه و پرسش‌نامه

سبک اسنادی پاسخ دادند. پس از اتمام جلسه‌ها، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه به‌دست آمد. در نهایت در مرحلهٔ پیگیری، پس از گذشت ۲ ماه، به‌منظور آزمون ماندگاری اثر برنامهٔ آموزشی، مجدداً از دو گروه اندازه‌های مربوط به سازگاری روان‌شناختی و سبک‌های اسنادی جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است با هدف تامین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری اندازه‌های منتسب به متغیرهای اصلی پژوهش در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به افراد گروه گواه که در فهرست انتظار بودند، نیز ارائه شد.

### یافته‌ها

دامنهٔ سنی دانشجویان پسر ۱۹ تا ۲۲ سال با میانگین ۲۱/۳۷ و انحراف استاندارد ۱/۹۸ و دامنهٔ سنی دانشجویان دختر ۱۹ تا ۲۱ سال با میانگین ۲۰/۹۶ و انحراف استاندارد ۱/۸۴ بود.

**جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (تعداد در هر گروه = ۱۵)**

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
سازگاری روان‌شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۱۸/۵۳	۱۴/۶۵
		گواه	۲۱۵/۹۳	۱۶/۹۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۳۸/۶۰	۱۷/۲۹
		گواه	۲۲۰/۲۶	۱۵/۷۶
سبک اسنادی مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۳۹/۳۳	۱۶/۹۱
		گواه	۲۱۹/۶۶	۱۷/۸۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۵۵/۲۸	۱۵/۶۲
		گواه	۶۱/۲۲	۱۴/۱۱
سبک اسنادی منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۶۳/۹۴	۱۱/۷۶
		گواه	۵۷/۱۴	۱۵/۳۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۶۲/۸۵	۱۷/۶۷
		گواه	۵۶/۰۲	۱۷/۸۸
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۸۴	۱۴/۳۹
		گواه	۸۱/۹۵	۱۴/۸۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۷۱/۸۶	۱۳/۳۹
		گواه	۸۰/۱۷	۱۵/۶۶
پیگیری	آزمایش	۷۰/۹۰	۱۲/۷۸	
	گواه	۷۸/۵۶	۱۴/۷۳	



جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای سازگاری روان‌شناختی و سبک‌های اسنادی مثبت و منفی را در دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. در این بخش، به‌منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون اول و دوم، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده سازگاری روان‌شناختی و سبک‌های اسنادی در مرحله پیش‌آزمون از متغیرهای وابسته، در کوتاه مدت و بلند مدت از چند طرح تحلیل کواریانس یک‌راهه استفاده شد. قبل از به‌کارگیری فن آماری تحلیل کواریانس برای نمره کلی سازگاری روان‌شناختی، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی آزمون شد.

### جدول ۲. نتایج مفروضه‌های خطی بودن و همگنی شیب‌های رگرسیونی برای نمره‌های

سازگاری روان‌شناختی			
متغیر	F(df)	P	$\eta^2$
گروه			
رابطه خطی بین کوریت و برآمد	۱۵/۳۷ (۲۷ و ۱)	۰/۰۰۱	۰/۳۶
همگنی شیب‌های رگرسیونی	۱/۱۰ (۲ و ۲۷)	۰/۵۰۳	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۲ با تاکید بر معنی‌داری آماری توان تفسیری اندازه‌های پیش‌آزمون سازگاری روان‌شناختی در پیش‌بینی پراکندگی نمره‌ها پس‌آزمون سازگاری روان‌شناختی، به‌طور تجربی از مفروضه خطی بودن رابطه کوریت و متغیر برآمد حمایت می‌کند. در این جدول، عدم معنی‌داری کنش متقابل بین متغیر کوریت و عامل گروه تبیین پراکندگی نمره‌ها پس‌آزمون سازگاری روان‌شناختی، بر وجود مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی تاکید می‌کند.

### جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس با کنترل اثر پیش‌آزمون در گروه گواه و آزمایش در کوتاه

مدت و پیگیری برای نمره‌های سازگاری روان‌شناختی			
منابع تغییرپذیری	مجموع مجزورات	درجات آزادی	F
مرحله پس‌آزمون			
اثر پیش‌آزمون	۲۷۸۰/۷۳	(۱ و ۲۷)	۱۵/۳۷**
گروه	۲۰۷۶/۳۷	(۱ و ۲۷)	۱۱/۴۸**
مرحله پیگیری			
اثر پیش‌آزمون	۳۷۶۶/۲۶	(۱ و ۲۷)	۲۱/۵۸**
گروه	۲۳۴۹/۹۰	(۱ و ۲۷)	۱۳/۴۶**

\*\*P < .۰۱      \*P < .۰۵

## Archive of SID

در جدول ۳ نتایج فن آماری تحلیل کواریانس برای تعیین اثر گروه بر نمره سازگاری روان‌شناختی دانشجویان در کوتاه مدت و پیگیری نشان می‌دهد اثر عامل گروه بر نمره سازگاری روان‌شناختی دانشجویان در کوتاه مدت [ $F(1, 27) = 11/48, P < 0/001, \eta^2 = 0/30$ ] و بلند مدت [ $F(1, 27) = 13/46, P < 0/001, \eta^2 = 0/33$ ] از لحاظ آماری معنی‌دار است.

### جدول ۴. نتایج اثرهای مفروضه‌های خطی بودن و همگنی شیب‌های رگرسیونی برای

نمره‌های اسناد مثبت			
متغیر	F(df)	P	$\eta^2$
گروه			
رابطه خطی بین کوریت و برآمد	۲۰/۴۸ (۲۷ و ۱)	۰/۰۰۰	۰/۴۳
همگنی شیب‌های رگرسیونی	۱/۳۱ (۲ و ۲۷)	۰/۴۰	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۴ با تاکید بر معنی‌داری آماری توان تفسیری اندازه‌های پیش‌آزمون سبک اسنادی مثبت در پیش‌بینی پراکندگی نمره‌های پس‌آزمون سبک اسنادی مثبت، به‌طور تجربی از مفروضه خطی بودن رابطه کوریت و متغیر برآمد حمایت می‌کند. علاوه بر این، در جدول ۴، عدم معنی‌داری کنش متقابل بین متغیر کوریت و عامل گروه تبیین پراکندگی نمره‌های پس‌آزمون سبک اسنادی مثبت، بر وجود مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی تاکید می‌کند.

### جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس با کنترل اثر پیش‌آزمون در گروه گواه و آزمایش در کوتاه مدت و پیگیری برای نمره‌های سبک اسنادی مثبت

منابع تغییرپذیری	مجموع مجذورات	درجات آزادی	F	اندازه اثر
مرحله پس‌آزمون				
اثر پیش‌آزمون	۲۳۰۴/۷۵	(۱ و ۲۷)	۲۰/۴۸ **	۰/۴۳
گروه	۷۸۱/۵۹	(۱ و ۲۷)	۷/۱۹ **	۰/۲۱
مرحله پیگیری				
اثر پیش‌آزمون	۱۰۴۴/۶۸	(۱ و ۲۷)	۹/۷۹ **	۰/۲۷
گروه	۶۱۷/۶۴	(۱ و ۲۷)	۵/۷۹ **	۰/۱۸

\*\* $P < 0/01$       \* $P < 0/05$

در جدول ۵ نتایج فن آماری تحلیل کواریانس برای تعیین اثر گروه بر نمره سبک اسنادی مثبت دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره سبک اسنادی مثبت

دانشجویان در کوتاه مدت [ $\eta^2 = 0/21$ ،  $P < 0/001$ ،  $F(1 و 27) = 7/19$ ] و بلند مدت [ $F(1 و 27) = 5/78$ ،  $P < 0/001$ ،  $\eta^2 = 0/18$ ] از لحاظ آماری معنی‌دار است.

#### جدول ۶. نتایج اثرهای مفروضه‌های خطی بودن و همگنی شیب‌های رگرسیونی برای

##### نمره‌های اسناد منفی

متغیر	F(df)	P	$\eta^2$
گروه			
رابطه خطی بین کوریت و برآمد	7/19 (1 و 27)	0/012	0/21
همگنی شیب‌های رگرسیونی	1/98 (2 و 27)	0/29	0/000

نتایج جدول ۴ با تاکید بر معنی‌داری آماری توان تفسیری اندازه‌های پیش‌آزمون سبک اسنادی منفی در پیش‌بینی پراکندگی نمره‌های پس‌آزمون سبک اسنادی منفی، به‌طور تجربی از مفروضه خطی بودن رابطه کوریت و متغیر برآمد حمایت می‌کند. علاوه بر این، در جدول ۲، عدم معنی‌داری کنش متقابل بین متغیر کوریت و عامل گروه تبیین پراکندگی نمره‌های پس‌آزمون سبک اسنادی منفی، بر وجود مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی تاکید می‌کند.

#### جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس با کنترل اثر پیش‌آزمون در گروه گواه و آزمایش در کوتاه مدت و پیگیری برای نمره‌های سبک اسنادی منفی

منابع تغییرپذیری	مجموع مجزورات	درجات آزادی	F	اندازه اثر
مرحله پس‌آزمون				
اثر پیش‌آزمون	1981/75	(1 و 27)	19/90**	0/42
گروه	671/29	(1 و 27)	6/74**	0/20
مرحله پیگیری				
اثر پیش‌آزمون	2034/47	(1 و 27)	20/87**	0/44
گروه	584/57	(1 و 27)	5/99**	0/18

\*\* $P < 0/01$       \* $P < 0/05$

در جدول ۷ نتایج فن آماری تحلیل کواریانس برای تعیین اثر گروه بر نمره سبک اسنادی منفی دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره سبک اسنادی منفی دانشجویان در کوتاه مدت [ $\eta^2 = 0/20$ ،  $P < 0/001$ ،  $F(1 و 27) = 6/74$ ] و بلند مدت [ $\eta^2 = 0/18$ ،  $F(1 و 27) = 5/99$ ،  $P < 0/001$ ] از لحاظ آماری معنی‌دار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر از اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت به‌طور تجربی حمایت کرد. نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، گیلهام و همکاران (۲۰۰۸)، براناسر و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد که تغییر الگوی ارجح تبیین فرد برای رخدادهای منفی فراروی در پیش‌بینی پاسخ‌های چندگانه به آن رویدادها از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. طبق دیدگاه سلیگمن (۲۰۰۲) جایگزینی اسنادهای خوش‌بینانه به‌جای اسنادهای بدبینانه از طریق تقویت منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی افراد، الگوی پاسخ‌های هیجانی آن‌ها به موقعیت‌های تنیدگی‌زا را با تغییر همراه می‌سازد. همسو با نتایج مطالعه استین‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸). آموزش تاب‌آوری به فراگیران سبب می‌شود که نه تنها آن‌ها در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی را بر راهبردهای مقابله‌ای غیرانطباقی ترجیح دهند، بلکه آن‌ها به‌طور پرواضحی در مواجهه با رخدادهای منفی زندگی، جایگزینی تفاسیر خود توانمندساز را به‌جای تفاسیر فاجعه‌آمیز نشان می‌دهند. به بیان دیگر، تجهیز منابع مقابله‌ای افراد و تقویت باورهای خودکارآمدی آن‌ها در پاسخ به مطالبات موقعیتی از طریق تغییر در اسنادها سبب می‌شود که ارزیابی‌های شناختی چالشی جایگزین ارزیابی‌های شناختی تهدیدآمیز شوند.

علاوه بر این، نتایج مطالعه کانیل، مسی و رابینسون (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که استفاده از تفاسیر توانمندساز در رویارویی با مطالبات فراروی به کمک پیشگیری از «نقصان انگیزش»<sup>۱</sup> در افراد، سطح قابل قبولی از کنش‌وری روان‌شناختی را در آن‌ها تبیین می‌کند. هم‌چنین، نتایج مطالعات هاروی و مارتینکو (۲۰۰۹)، کورت و استندینگ (۲۰۰۷) و سیفرت (۲۰۰۴) نشان می‌دهد از آن‌جا که افراد دارای سبک اسنادی خوش‌بینانه در مواجهه با تجارب شکست بیشتر از ارزیابی‌های چالشی استفاده می‌کنند، در فرایند پاسخ‌دهی به مطالبات موقعیت‌های فراروی، نقصان انگیزش کمتری نشان می‌دهند.

علاوه بر این، هاروی و مارتینکو (۲۰۰۹) و بریس (۲۰۱۲) دریافتند افرادی که در مواجهه با رویدادهای منفی زندگی از اسنادهای بدکارکرد استفاده می‌کنند، در بافت تعامل با دیگران رفتارهای خصمانه بیشتری را نمایش می‌دهند، به‌ویژه اگر رفتارها و اعمال دیگران مبهم و نامشخص باشند. این افراد تمایل دارند که جنبه‌های منفی خود و دنیای اطرافشان را به‌طور مکرر مرور کنند و بر این باورند که علل رویدادها همیشه پایدار است. هم‌چنین، افراد دارای سبک اسنادی خصمانه دچار سوگیری ادراکی بوده و رفتارهای دیگران را تهدیدآمیز تلقی می‌کنند.

## 1. demotivation

طبق الگوی پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی کرک و داج (۱۹۹۴) تغییر در الگوهای اسنادی از طریق تغییر در اهداف انتخابی در بافت جست‌وجوی راه‌حل برای موقعیت‌های بین فردی دشوار، تجهیز خزانهٔ راهبردهای مقابله‌ای و در نهایت احساس کارآمدی در نمایش اشکال مختلف رفتارهای بین فردی سازگارانۀ افراد، در بهبود سطح کنش‌وری روان‌شناختی آن‌ها منشا اثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، همسو با نتایج مطالعات دراکی (۲۰۱۰) و سالمیوالی، أجانی، هانپا و پیتس (۲۰۰۵) و رُوی و آشر (۱۹۹۹) تغییر در الگوهای اسنادی از طریق جایگزینی اهداف مبتنی بر حفظ و تداوم رابطه به‌جای اهداف مبتنی بر کسب قدرت و احترام، سطح سازگاری اجتماعی فرد افزایش نشان می‌دهد.

مرور مبانی نظری و شواهد تجربی مرتبط با مساله اصلی پژوهش (آزمون اثربخشی برنامهٔ تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان) همسو با جهت‌گیری‌های مفهومی منتخب در قلمرو مطالعاتی تنیدگی-مقابله، ضرورت گریزناپذیر تمرکز بر نقش تفسیری «فرضیه بسط<sup>۱</sup>» و «فرضیهٔ توانمندسازی» را با هدف تبیین اثربخشی برنامهٔ بازآموزی اسنادی بر سازگاری روان‌شناختی بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد (شوارز و کنول، ۲۰۰۷).

بر اساس فرضیهٔ بسط جایگزینی الگوی اسنادی سازش یافته از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رخدادهای تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف در مدیریت الگو پاسخ فردی به تجارب انگیزاننده احساس کارآمدی کند. به بیان دیگر، بر اساس فرضیهٔ بسط در قلمرو مطالعاتی تنیدگی-مقابله تاکید می‌شود که نمرهٔ بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده- به مثابهٔ یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای تنیدگی‌زا اثرگذار واقع می‌شود (شوارز و کنول، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های قلمرو مطالعاتی تنیدگی-مقابله، نقش تفسیری اسنادهای خوش‌بینانه- به مثابه یک منبع مقابله‌ای- در رابطهٔ بین تجارب انگیزانندهٔ پیرامونی و واکنش‌ها به این تجارب، از طریق فرضیه «توانمندسازی» قابل تبیین است. در فرضیه توانمندسازی تاکید می‌شود که تجربهٔ بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق تحریض باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی الگوی انطباقی پاسخ به تجارب تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف، اثرگذار واقع می‌شود. بنابراین، همسو با پیشنهاد بندورا (۲۰۰۱) فرض می‌شود که ظرفیت

مدیریت پرکیفیت واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیک به رخدادهای انگیزاننده در موقعیت‌های مختلف، یک منبع بااهمیت تقویت باورهای خودکارآمدی تلقی می‌شود.

یکی از محدودیت‌های روش‌شناختی مطالعه حاضر این است که به دلیل عدم واگذاری واحدهای آزمایشی به موقعیت‌های مختلف آزمایش، ظرفیت تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش محدود به جامعه دانشجویان مقطع کارشناسی رشته روان‌شناسی در دانشگاه شهید بهشتی شد. علاوه بر این، از آنجا که در مطالعه حاضر آزمون نقش تعدیل‌کننده متغیر جنس در فرایند مطالعه اثربخشی برنامه مداخله‌ای منتخب در کانون توجه پژوهشگران پژوهش حاضر قرار نگرفت، پیشنهاد می‌شود نقش تفاوت‌های جنسی نیز به‌عنوان یک منبع تغییرپذیری در مطالعات بعدی بررسی شود. در نهایت، مقایسه اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا با دیگر برنامه‌های مداخله‌ای پرستفاده در موقعیت‌های تحصیلی مانند بازآموزی اسنادی (هادلی، بریتس، واکفیلد، اسمیت، دمورات و چو، ۱۹۹۸) و روان‌درمانی مثبت‌نگر (سلیگمن، رشید و پارکس، ۲۰۰۶) یک ضرورت پژوهشی غیرقابل اجتناب تلقی می‌شود. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، گیلهام و همکاران (۲۰۰۸) و براناسر و همکاران (۲۰۰۹) با حمایت تجربی از اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سازگاری روان‌شناختی دانشجویان، از نقش با اهمیت تغییر در الگوهای اسنادی برای پژوهش ایمن‌سازی روانی فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی دفاع می‌کند.

## منابع

ساک‌نژاد، سودابه، زرگر، یداله، و حاتمی سربرزه، معصومه. (۱۳۹۲). اثربخشی گروه درمان‌شناختی- رفتاری بر درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه دانشجویان دختر. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۳(۱) ۳۲-۲۳.

پورشهریار، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش الگوی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر خودنظم‌دهی و پاداش بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۱) ۲۹-۱۱۷.

حسینی‌بهشتیان، محمد. (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی درمان‌شناختی- رفتاری حضوری و درمان شناختی- رفتاری اینترنتی آفلاین بر میزان افسردگی دانشجویان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۱(۱): ۱۴۴-۱۲۹.

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات آگاه.

شکوهی‌فرد، سارا، حمید، نجمه، و سودانی، منصور. (۱۳۹۲). اثر بخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر تربیت معلم. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی تابستان*، ۱۴ (۲ پیاپی ۵۲): ۱۴-۲۵.

وطن‌خواه، حمیدرضا، نیک‌آمال، میترا، و نیک‌شعار، لیلیا. (۱۳۹۰). اثر بخشی آموزش بازسازی شناختی بر درماندگی آموخته‌شده و عزت نفس دانشجویان. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۳ (۱۰): ۶۶-۵۵.

وحیدی‌مطلق، لیدا، کجیاف، محمدباقر، و صالح‌زاده، مریم. (۱۳۹۰). اثر بخشی درمان شناختی-رفتاری و شناخت درمانی مذهبی بر اضطراب دانش‌آموزان. *مجله علوم رفتاری*، ۵ (۳): ۱۹۵-۲۰۱.

Amanda, C. D. (2010). *Social information processing: The effect of affective ties on children's social goals*. Unpublished dissertation. Western Kentucky University.

American Psychological Association. (2009). *Teaching resilience, sense of purpose in schools can prevent depression, anxiety and improve grades, according to research*. University of Pennsylvania.

Ando, M. (2011). An intervention program focused on self-understanding and interpersonal interactions to prevent psychosocial distress among Japanese university students. *Journal of Adolescence*, 34(5): 929-940.

Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3): 569-591.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 179-189.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51: 269-290.

Brees, J. R. (2012). *The relationship between subordinates' individual differences and their perceptions of abusive supervision*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, The Florida state university college of business.

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.

Brunwasser, S. M.; Gillham, J. E.; & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the penn resiliency program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6): 1042-1054.

Buchanan, G. M., Gardenswartz, C. A., & Seligman M. E. P. (1999). Physical health following a cognitive-behavioral intervention. *Prevention and Treatment*, 2(10): 159-171.

- Cohen, J. S., & Miller, L. J. (2009). *Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students*. Teachers College Record, 111(12): 2760-2774.
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques*, 18: 107-120.
- Jameson, R. P. (in press). The effects of a hardiness educational intervention on hardiness and perceived stress of junior baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*.
- Juklová, K. (2012). Evaluation of cognitive and metacognitive training in university students with a specific learning disability. *Social and Behavioral Sciences*, 69: 14-17.
- Ilkhchi, S. V., Poursharifi, H., & Alilo, M. (2011). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Social and Behavioral Sciences*, 30: 2586-2591.
- Harve, P., & Martinko, M. J. (2009). *Attribution theory and motivation*. Jones and Bartlett Publishers, LLC. 147-164.
- Hewitt, A. K., Foxcroft, D. R., & MacDonald, J. (2004). Multitrait-multimethod confirmatory factor analysis of the attributional style questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 37: 1483-1491.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002a). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9(2): 113-123.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002b). Effects of stress coping strategies on psychological and physiological responses during speeches in Japanese and English. *Social Behavior and Personality*, 30(2): 203-212.
- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W. D., Smith, T., Demorat, M., & cho, S. (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools*, 35(3): 271-281.
- Kardmil, E. V., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2002). The prevention of depressive symptoms in low-income minority middle school students. *Prevention & Treatment*, 5(8):1-31.
- Kaniel, R., Massey, C., & Robinson, D. T. (2010). The importance of being an optimist: Evidence from labor markets. *The national bureau of economic research*, 1-42.
- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behavior Research and Therapy*, 44: 339-357.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29: 81-100.



- Kordt, E., & Standing, C. (2007). *Always the optimist? Proceedings of conference on information management and internet research (CIMIR)*. Perth: We-B centre, Edith Cowan University, 272-281.
- Naber, J., & Wyatt, H. T. (2014). The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 34(1): 67-72.
- 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*, 47-51, 61-62.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychological Association*. 55(1): 44-55.
- 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.
- Peterson, C., & Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York, 313-321.
- Pool, D. L., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3): 306-312.
- Putwain, D. W., Larkin, D., & Sander, P. (2013). A reciprocal model of achievement goals and learning related emotions in the first year of undergraduate study. *Contemporary Educational Psychology*, 38: 361-374.
- Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3): 239-256.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1): 1-11.
- Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2011). *Master resilience training in the U. S. Army*. *American Psychologist*, 66(1): 25-34.
- Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & Kashima, E. S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention program on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2): 176-185.
- Sang, H, Y. Gyung-Hee, K., & Jiyoung, K. (2011). Effectiveness of an interpersonal relationship program on interpersonal relationships, self-esteem, and depression in nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 41(6): 805- 813.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2): 137-149.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42: 243-252.

- Seligman, M. E. P., Ernstb, R. M., Gillham. C. J., Reivich, K., & Linkinsd, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35(3): 293-311.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder, & s. J. Lopez (Eds). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford Press.
- Seligmana, M. E. P., Ernstb, R. M., Gillham. C. J., Reivich, K., & Linkinsd, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35(3): 293-311.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychology*. 61: 774-788.
- 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.

\*\*\*

### پرسش نامه سبک اسنادی

هر یک از موقعیت‌های زیر را بخوانید و تصور کنید که آن اتفاق برای شما رخ داده است. به نظر شما مهم‌ترین دلیل وقوع آن اتفاق چیست؟ به هر سوال با انتخاب عدد مورد نظر پاسخ دهید.

#### موقعیت ۱

- دوستی را می‌بینید که از ظاهر شما تعریف می‌کند.
۱. دلیل اصلی تعریف دوست شما چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.
  ۲. دلیل اصلی تعریف دوست شما، تا حدی به شما یا به چیزی درباره دیگران و یا شرایط دیگر مربوط می‌شود؟ در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.
  ۳. آیا در آینده، اگر دوست خود را ببینید، دوباره این اتفاق باز هم رخ خواهد داد؟ دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.
  ۴. آیا علت وقوع چنین اتفاقی فقط رابطه شما با دوستانتان را تحت تاثیر قرار می‌دهد یا روی تمام موقعیت‌های زندگی شما اثر خواهد گذاشت. فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

#### موقعیت ۲

- به دنبال یافتن شغلی هستید ولی مدت زمانی است که تلاش شما با موفقیت همراه نمی‌شود.
۵. دلیل اصلی عدم موفقیت شما چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.
  ۶. آیا عدم موفقیت شما در یافتن شغلی مناسب تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟ در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.
  ۷. آیا در آینده، اگر باز هم به دنبال یافتن شغلی باشید، چنین وضعیتی تکرار خواهد شد؟ دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.
  ۸. آیا علت وقوع چنین وضعیتی فقط روی یافتن شغل شما اثر می‌گذارد یا تمامی جوانب زندگی شما را تحت تاثیر قرار می‌دهد؟

### موقعیت ۳

شما خیلی ثروتمند شده‌اید.

۹. دلیل اصلی این موفقیت چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.

۱۰. آیا دلیل این موفقیت تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگر مربوط می‌شود؟

در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.

۱۱. آیا در آینده، باز چنین اتفاقی تکرار خواهد شد؟

دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.

۱۲. آیا علت وقوع چنین اتفاق موفقیت‌آمیزی فقط روی توان مالی و اقتصادی شما اثر می‌گذارد یا تمامی جوانب زندگی شما را

تحت تاثیر قرار می‌دهد؟

فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۴

دوستی که با مشکلی روبه‌رو شده است برای حل مشکل خود از شما تقاضای کمک می‌کند اما شما هیچ کمکی به او نمی‌کنید.

۱۳. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.

۱۴. آیا دلیل اصلی کمک نکردن شما به دوستان تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟

در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.

۱۵. آیا در آینده، باز چنین اتفاقی تکرار خواهد شد؟

دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.

۱۶. آیا وقوع چنین اتفاقی فقط بر رفتار تقاضای کمک دوست شما با هدف حل مشکل خویشتن اثر می‌گذارد یا تمامی جوانب

زندگی شما را تحت تاثیر قرار می‌دهد؟

فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۵

شما در حال ارائه یک سخنرانی بسیار مهم در مقابل یک گروه هستید اما واکنش مخاطبین درباره سخنرانی شما منفی است.

۱۷. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.

۱۸. آیا دلیل چنین واکنشی از سوی مخاطبین، تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟

در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.

۱۹. آیا در آینده، باز چنین اتفاقی تکرار خواهد شد؟

دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.

۲۰. آیا دلیل وقوع چنین اتفاقی فقط بر کیفیت سخنرانی شما اثر می‌گذارد، یا تمام جوانب زندگی شما را تحت تاثیر قرار

می‌دهد؟

فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۶

شما پروژه‌ای را انجام می‌دهید که بسیار مورد تشویق قرار می‌گیرد.

۲۱. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.

۲۲. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟

در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.  
۲۳. آیا در آینده، زمانی که پروژه‌ای را انجام می‌دهید، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.  
۲۴. آیا دلیل وقوع چنین موقعیتی فقط کیفیت انجام پروژه‌های تحقیقاتی را تحت تاثیر قرار می‌دهد یا بر تمام جوانب زندگی شما اثر خواهد گذاشت؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۷

دوستی را می‌بینید که با شما با خصومت رفتار می‌کند.  
۲۵. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.  
۲۶. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟  
در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.  
۲۷. آیا در آینده، زمانی که دوست خود را ملاقات می‌کنید، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.  
۲۸. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی فقط کیفیت تعامل با دوستان را تحت تاثیر قرار می‌دهد یا تمام جوانب زندگی شما را متاثر می‌کند؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۸

نمی‌توانید تمام کارهایی را که دیگران از شما انتظار دارند انجام دهید.  
۲۹. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.  
۳۰. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟  
در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود  
۳۱. آیا در آینده، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.  
۳۲. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی فقط انجام کارهایی که دیگران از شما انتظار دارند انجام دهید را تحت تاثیر قرار می‌دهد یا تمام جوانب زندگی شما را متاثر می‌سازد؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۹

دوست‌تان با شما نسبت به قبل مهربانانه‌تر رفتار می‌کند.  
۳۳. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.  
۳۴. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟  
در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.  
۳۵. آیا در آینده، در تعامل با دوست‌تان، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.  
۳۶. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی فقط تعامل شما با دوست‌تان را تحت تاثیر قرار می‌دهد یا تمام جوانب زندگی شما را متاثر می‌سازد؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۱۰

- با وجود آن که نحوه درخواست شما برای یک شغل خیلی مهم بسیار بد است اما آن را به دست می‌آورید.
۳۷. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.
۳۸. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟  
در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع پبه من مربوط می‌شود.
۳۹. آیا در آینده، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.
۴۰. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی فقط این موقعیت شغلی خاص را در زندگی شما تحت تاثیر قرار می‌هد یا تمام جوانب زندگی شما را متاثر می‌سازد؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۱۱

- ملاقاتی که با یکی از دوست‌تان خود دارید به‌خوبی پیش نمی‌رود.
۴۱. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.
۴۲. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟  
در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.
۴۳. آیا در آینده، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.
۴۴. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی فقط رابطه شما با دوست‌تان را تحت تاثیر قرار می‌دهد یا روی تمامی جوانب زندگی شما اثر خواهد گذاشت؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

### موقعیت ۱۲

- شما جایزه گرفته‌اید.
۴۵. دلیل اصلی چنین اتفاقی چیست؟ فقط یک مورد را نام ببرید.
۴۶. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی تا حدی به شما یا به دیگران و یا به شرایط دیگری مربوط می‌شود؟  
در مجموع به افراد دیگر یا شرایط مربوط می‌شود ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ در مجموع به من مربوط می‌شود.
۴۷. آیا در آینده، دوباره این وضعیت تکرار خواهد شد؟  
دیگر هرگز رخ نخواهد داد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ همیشه رخ خواهد داد.
۴۸. آیا دلیل وقوع چنین وضعیتی فقط روی دریافت پاداش‌های بعدی شما اثر خواهد گذاشت یا تمام جوانب زندگی شما را تحت تاثیر قرار خواهد داد؟  
فقط بر این موقعیت خاص اثر خواهد گذاشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ روی تمام زندگی من اثر خواهد گذاشت.

\*\*\*