

تأثیر «برنامه آموزش تاب‌آوری» بر فرایندهای ارزیابی شناختی، راهبردهای مقابله‌ای و بهزیستی تحصیلی دانشجویان

پیمان ضیایی^۱

فرح لطفی کاشانی^۲

شهرام وزیری^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر ارزیابی‌های شناختی انطباقی و غیرانطباقی، راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته مقابله‌شناختی و بهزیستی تحصیلی در گروهی از دانشجویان انجام شد. در این پژوهش تمام-آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری، ۵۰ دانشجوی رشته روان‌شناسی سال اول در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از آموزش به نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس (SAM-R)، رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، (۲۰۰۵)، پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان (ECRQ)، گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون، (۲۰۰۱)، فهرست مشغولیت تحصیلی (S/UEI، سالملا- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲) و سیاهه فرسودگی تحصیلی (S/UBI، سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. از طریق ۱۰ جلسه و هر جلسه یک ساعت، برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج روش آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد

۱ دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

۲ دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایرا (نویسنده مسئول)

۳ دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش ارزیابی‌های شناختی انطباقی، راهبردهای سازش‌یافته مقابله‌شناختی و مشغولیت تحصیلی و در کاهش ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، راهبردهای سازش‌نا یافته مقابله‌شناختی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان موثر بود. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین پربارسازی مهارت‌های رابطه‌بین‌فردی، در تحقق ایده‌ایمن‌سازی روانی فراگیران به طور تجربی موثر واقع می‌شود.

کلید واژه‌ها: برنامه آموزش تاب‌آوری، ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله‌شناختی، بهزیستی تحصیلی، ایمن‌سازی روانی.

مقدمه

بر اساس شواهد تجربی مختلف، از یک طرف، مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی و به تبع آن فراخوانی سطوح متمایزی از تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا در موقعیت‌های پیشرفت، امری اجتناب‌ناپذیر است. از طرف دیگر، تاکید شده است که یکی از مهمترین نشانگرهای تبیین‌کننده اثربخشی موقعیت‌های پیشرفت، از طریق مطالعه ارزیابی دانشجویان از تجارب هیجانی وابسته به زندگی تحصیلی، مشخص می‌شود (یو و لی، ۲۰۰۸). به بیان دیگر، تلاش صرف برای تجهیز ظرفیت شناختی فراگیران نه تنها از شمول واقع‌نگرانه دامنه مفهومی یادگیری در معنای جامع آن باز می‌ماند، بلکه نابسندگی بیش از پیش تجهیزشدگی اطلاعاتی یا اشباع صرف شناختی فراگیران را در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی به رخ می‌کشد (ایلریس، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳). بنابراین، با هدف حضور در مرز دانش مفهومی در قلمرو تلاش محققان سلامت علاقه‌مند به موضوع مصونیت روانی فراگیران و با هدف تحقق ایده جامعیت بخشیدن به قواره معنایی مفهوم یادگیری در این مطالعه تلاش می‌شود که به کمک آموزه‌های مفهومی مدل فرایندی مقابله، نیاز غیرقابل انکار فراگیران به گریز از فقر

منابع مقابله‌ای و در مقابل تجهیز ظرف منابع روان‌شناختی آنها در کانون توجه محققان قرار گیرد. بنابراین، بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود یک مسیر مفهومی قابل دفاع برای کمک به توانمندسازی و ایمن‌سازی فراگیران در مواجهه با مطالبات انگیزاننده محیط‌های پیشرفت و کاهش بیش از پیش آسیب‌پذیری حیات علمی آنها در ابعاد کمی و کیفی، نیازمند تجهیز خزانه مهارتی آنها است ساکورایی، مک‌کال - ولف و کاشیما، ۲۰۱۰؛ آندو، ۲۰۱۱؛ رمو - گونزالز، ایرنزوینگ، سانچز - گراسیدا، انریکوئیز - هرناندز، لویز - مورا، مارتینز و لارالدی، ۲۰۱۴؛ مک‌لندو، فیلی، پردی، کلارک و هاپکو، ۲۰۱۶؛ هیکدارمز و اوز، ۲۰۱۶؛ ستاری، پورشهریار و شکری، ۲۰۱۶).

مرور تلاش محققان تربیتی علاقه‌مند به تحلیل سیستمیک نشانگرهای کیفی اثربخشی زندگی تحصیلی نشان می‌دهد که دو قلمرو مفهومی فرسودگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی برای معنا کردن گستره معنایی سازه بسیط بهزیستی تحصیلی در کانون توجه آنها بوده است. در سال‌های اخیر مفهوم فرسودگی^۱ به عنوان یک سازه روان‌شناختی انکارناپذیر در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در کانون توجه گروه کثیری از محققان قرار گرفته است (والبرگ، ۲۰۱۴؛ مودین، آستریگ، تویوان و سندل، ۲۰۱۱؛ اسکینر، فارر، مارچند و کیندرمن، ۲۰۰۸). مفهوم فرسودگی به مثابه شاخص بهزیستی روان‌شناختی افراد در بافت‌های حرفه‌ای، از سه بُعد خستگی^۲، بدگمانی^۳ و احساس ناکارآمدی^۴ تشکیل شده است. به بیان دیگر، فرسودگی در بافت حرفه‌ای بر نشانگانی از خستگی هیجانی، بدگمانی و نقصان در کارآمدی کاری دلالت دارد (مسلج، شافیلی و لیتز، ۲۰۰۱). فرسودگی تحصیلی در بردارنده احساس خستگی ناشی از مطالبات زندگی تحصیلی (خستگی)، نگرش بدبینانه

۱- burnout

۲- exhaustion

۳- cynicism

۴- inefficacy

و خالی از احساس نسبت به تکالیف درسی (بدگمانی) و احساس عدم شایستگی فردی به عنوان یک فراگیر (کارآمدی نقصان یافته) است (اسچافیلی و باکر، ۲۰۰۴).

در قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای^۱، در محدوده مطالعاتی روان‌شناسی سلامت تحصیلی^۲، مفهوم مشغولیت تحصیلی^۳ در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف). مشغولیت تحصیلی بر سطوح بالای انرژی و انعطاف-پذیری ذهنی^۴ هنگام مطالعه (انرژی یا شور)، احساس معنا^۵، اشتیاق^۶ و برانگیختگی^۷ ناشی از مطالعه (احساس تعهد) و تمرکز کامل و جذب‌شدگی شادی آفرین در خلال مطالعه (شیفتگی) دلالت دارد (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف). انرژی در این بافت به یک رویکرد مثبت نسبت به تکالیف تحصیلی، تعهد به یک نگرش شناختی مثبت نسبت به تکالیف و معنادار ارزیابی کردن این تکالیف و در نهایت، شیفتگی به تمرکز کامل در مطالعه و عدم آگاهی از گذشت زمان اشاره می‌کند. طبق دیدگاه فردریکس، بلامنفلد و پاریس (۲۰۰۴) و اپلین، چریستین سن، کیم و ریسچلی (۲۰۰۶) مشغولیت تحصیلی سازه‌ای بسیط و چندبُعدی است که از مولفه‌های عاطفی (لذت بردن و علاقه‌مندی نسبت به چالش-های فرآروی در موقعیت‌های تحصیلی)، شناختی (آمادگی برای فراگیری موضوعات درسی مختلف) و رفتاری (حضور در مدرسه و متابعت از مقررات محیط آموزشی) تشکیل شده است (هارتینگ، پارفیلی و واندراک، ۲۰۰۵).

۱- occupational health psychology

۲- academic health psychology

۳- academic engagement

۴- mental resilience

۵- significance

۶- enthusiasm

۷- inspiration

مرور شواهد نظری و تجربی پیرامون سازه بهزیستی تحصیلی، ضمن تصریح نقش تفسیری عناصر پیش‌بینی آن و همچنین تمایز یافتگی کنش‌وری فراگیران متعاقب تفاوت در سطح بهزیستی تحصیلی آنها، در این مطالعه محقق می‌کوشد با تاکید بر محتوای فکری مدل فرایندی مقابله، با هدف آزمون اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری بر بهزیستی فراگیران، در قلمرو عناصر پیش‌بینی در مدل فرایندی مقابله بر نقش تفسیری منبع اطلاعاتی ارزیابی‌های شناختی و در قلمرو عناصر میانجیگر بر نقش تبیینی منبع اطلاعاتی راهبردهای مقابله‌ای تاکید کند.

بر اساس جهت‌گیری مفهومی غالب در مدل فرایندی مقابله - به مثابه زیربنای مساله منتخب در پژوهش حاضر، در نظام چرخه‌ای الگوی فرایندی پیش‌بیندها و پس‌بیندهای گزینه‌های رفتاری منتخب در مواجهه با تجارب انگیزاننده، به طور گریزناپذیری بخشی از پراکندگی اندازه‌های منتسب به تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق عوامل شناختی مانند ارزیابی‌های شناختی تبیین است (گوئتز و همکاران، ۲۰۰۷). طبق دیدگاه لازاروس، فرض غالب در نظریه ارزیابی آن است که افراد به طور باثباتی رابطه خود با محیط را بر اساس معانی ضمنی آن رابطه برای بهزیستی خویش، ارزیابی می‌کنند (لازاروس، ۱۹۹۹). افراد این ارزیابی‌ها را از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی انجام می‌دهند.

در مطالعه حاضر، راهبردهای مقابله‌ای، به مثابه منبعی واسطه‌ای، برای تصریح پایبندی و تقید به مرزهای مفهومی مدل فرایندی مقابله انتخاب شدند. طبق دیدگاه لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) مقابله، اغلب به تلاش‌های شناختی و رفتاری منتخب افراد در پاسخ به یک عامل تهدید اشاره می‌کند. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) در الگوی مقابله‌ای خود تاکید می‌کنند که انتخاب پاسخ‌های مقابله‌ای ترجیحی، به ارزیابی از تهدید (ارزیابی اولیه) و ارزیابی منابع فرد برای مواجهه با تهدید (ارزیابی ثانویه) مبتنی است. علاوه بر این، در این الگو، تاکید می‌شود که مقابله دارای ماهیتی پویا است (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ تامرس

و همکاران، ۲۰۰۲). در واقع، مقابله مستلزم تبادل بین تهدید، ارزیابی و پاسخ است. بنابراین، با توجه به تعامل این عوامل، رفتارهای مقابله‌ای در طول زمان تغییر می‌کنند. مرور شواهد تجربی مختلف پیرامون مسئلهٔ منتخب نشان می‌دهد که تعداد زیادی از محققان با هدف کمک به تحقق ایمن‌سازی روانی دانشجویان در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی به طور کلی، از گسترهٔ وسیعی از برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^۱ (شکری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی، رحیمی‌نژاد و خانجانی، ۲۰۱۴؛ منصور، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۴؛ پنگ، لی، زو، مائو، چن، یو، لیو و وانگ، ۲۰۱۴)، برنامهٔ آموزش تاب‌آوری^۲ (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸)، برنامهٔ بازآموزی اسنادی^۳ (هال، هلاکیچ، پری و راتیگ، ۲۰۰۴)، برنامهٔ آموزش آرمیدگی ماهیچه‌ای پیش‌رونده و مداخلهٔ شناختی - رفتاری^۴ (واز کوییز، تورس، بلانکو، دیاز، اترا و هرمیدا، ۲۰۱۲)، مداخلهٔ آموزش مثبت‌نگری برای افزایش بهزیستی و شادکامی^۵ (رومو - گنزالز و همکاران، ۲۰۱۴)، برنامهٔ آموزش مهارت‌های حل تعارض^۶ (سیرن و آستان، ۲۰۰۸)، برنامهٔ آموزش مهارت‌های مقابله‌ای^۷ (اژه‌ای، رضایی غلامعلی لواسانی، ۲۰۱۱)، برنامهٔ آموزش ذهن آگاهی^۸ و برنامهٔ مقابله‌ای مبتنی بر مراقبهٔ ذهن آگاهانه^۹

۱- Pennsylvania resilience program

۲- resilience education program

۳- attributional retraining program

۴- progressive muscle relaxation training program and cognitive-behavioral intervention

۵- positive education intervention for promotion of happiness and well-being

۶- conflict resolution skills training program

۷- coping skills training program

۸- mindfulness training program

۹- mindfulness meditation coping program

(بامبر و اسچنیدر، ۲۰۱۶؛ مکنندو و همکاران، ۲۰۱۶)، برنامه آموزش مدیریت استرس^۱ (ریگر، گلانسی و پیتس، ۲۰۱۳؛ الزم، وندرمولین و دی‌بوئر، ۲۰۱۵) و مداخله آموزشی سرسختی^۲ (جامسون، ۲۰۱۴؛ شکوهی‌فرد، حمیدی و سودانی، ۲۰۱۳) استفاده کرده‌اند. در مجموع، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی درباره آزمون اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف بر کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، در بین محققان مختلف، مرور دقیق شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که مهمترین محدودیت غیرقابل انکار این قلمرو مطالعاتی این است که تلاش برای توسعه برنامه‌های مداخله‌ای بر آموزه‌های مفهومی برآمده از یک مدل نظری مشخص، استوار نبوده است. به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهندگی یک منطق تئوریک 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. علاوه بر این، همسو با پیشنهاد ایلریس (۲۰۰۲، ۲۰۰۳) وسعت‌یافتگی گستره معنایی مفهوم کلیدی یادگیری در بین محققان تربیتی، ضرورت بیش از پیش توسعه آن دسته از تلاش‌های تحقیقاتی که انتخاب آنها در باور به گستراندن دامنه مفهومی یادگیری و به تبع آن بازمعنادگی به اولویت‌های تحقیقاتی فراروی محققان تربیتی موثر است، اهمیتی مضاعف می‌یابد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات تمام‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دختر و پسر رشته روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند. نمونه آماری شامل ۵۰ دانشجوی دختر و پسر مقطع کارشناسی

۱- stress management training program

۲- hardiness educational intervention

رشته روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی بودند. در این مطالعه، مشارکت کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند اما نمونه‌منتخب به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تخصیص یافتند. در این مطالعه که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶، سرمد، بازرگان و حجازی، ۲۰۱۷) با فرض $\alpha = 0/05$ پذیرش $\alpha = 0/05$ و اندازه اثر $0/01$ ، برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با $0/80$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای برابر با ۲۵ مشارکت کننده انتخاب شدند. در مطالعه حاضر، محقق کوشید با هدف کنترل واریانس خطا و افزایش توان آزمون آماری در تشخیص تفاوت‌های واقعی بین گروه‌ها، مشارکت کنندگان را از بین گروهی از دانشجویان رشته تحصیلی روان‌شناسی سال اول دانشگاه شهید بهشتی انتخاب کند که پیش از این به دلیل سابقه بیماری‌های روانی از هیچ دارو یا مداخلات روان‌شناختی خاصی استفاده نکرده‌اند. علاوه بر این، ملاک خروج در مطالعه حاضر عدم حضور بیش از یکبار در جلسات آموزشی بود.

ابزارهای سنجش

نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس ۱ (SAM-R)، رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). پی‌کاک و لانگ (۱۹۹۰) بر اساس الگوی تبادلی استرس (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵) و به منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا مقیاس ارزیابی استرس را توسعه دادند. در نسخه اصلی این مقیاس، ارزیابی شناختی به صورت چندوجهی اندازه‌گیری می‌شود. در این مقیاس، مشارکت کنندگان به ۲۴ گویه بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. در مطالعه رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی استرس، سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت

۱- Stress Appraisal Measure-Revised

را تکرار کرد. در مطالعه رویلی و همکاران (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع در مرحله پیش-آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۸۴، در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ و در مرحله پیگیری به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان ۱ (ECRQ)، گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون، (۲۰۰۶). گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۶) اولین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌دهی هیجان نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان را مشتمل بر ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت مجدد، کم‌اهمیت‌شماری، فاجعه‌نمایی و دیگرسرزنش‌گری در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسشنامه، مشارکت کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای (از ۱ هرگز تا ۵ همیشه) پاسخ می‌دهند. در تحقیقات متعددی بر روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان (CERQ) آزمون و تایید شده است (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶؛ دی‌آکریمین و ون‌در-لیدن، ۲۰۰۷). در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۰، ۰/۶۹، ۰/۷۴، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۸۰ به دست آمد.

فهرست مشغولیت تحصیلی ۲ (SEI)، سالملا-آرو و آپادایا، (۲۰۱۲). فهرست مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت^۱

۱- Emotion Cognitive Regulation Questionnaire (ECRQ)

۲- School/University Engagement Inventory (S/UEI)

(اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاس های تعهد^۱، دلبستگی^۲ و انرژی^۳ به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی SEI برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی ۵ (SBI، سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای^۴ (ناتانن، آرو، ماتیزن و سالملا- آرو، ۲۰۰۳؛ سالملا- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴) توسعه یافت. ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن (BBI-۱۵) شامل ۱۵ ماده است که سه بُعد خستگی کاری^۵، بدگمانی نسبت به کار^۶ و احساس عدم کفایت در کار^۷ را می‌سنجد.

۱- Utrecht work engagement scale (UWES-S)

۲- dedication

۳- absorption

۴- energy

۵- School/University Burnout Inventory (S/UBI)

۶- Bergen Burnout Indicator ۱۵ (BBI-۱۵)

۷- work exhaustion

۸- cynicism toward work

۹- sense of inadequacy at work

سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه^۱، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه^۲ و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه^۳ اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی SBI برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ به دست آمد.

برنامه آموزش تاب‌آوری: به طور کلی، محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های سیستمیک با هدف تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران ذیل دو بُعد کلی مهارت‌های شناختی و مهارت‌های اجتماعی خلاصه می‌شود. در بُعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی و الگوی ارجح ارزیابی‌های شناختی افراد در پیش-بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آنها بر اساس مدل فرایندی مقابله، به منظور شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای انطباقی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر ABCDE^۴ به افراد آموزش داده می‌شود (جلسات ۱ تا ۳). در ادامه، در بُعد اجتماعی برنامه، با هدف غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی در افراد مهم مهارت‌های رابطه بین فردی شامل بهم‌وابستگی در روابط^۵، ادراک مثبت از دیگران^۱،

۱- exhaustion at school/university

۲- cynicism toward the meaning of school/university

۳- sense of inadequacy at school/university

۴- interdependence in relationships

۵- Activating events, Beliefs, Consequences, Disputing, Energy

احساسات مثبت نسبت به دیگران^۲، اهداف برد - برد^۳، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^۴ و مهارت‌های تعامل بین‌فردی^۵ به افراد آموزش داده شد. در بخش پایانی مهارت‌های تعامل بین‌فردی، آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی^۶، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازمندانانه^۷ و آموزش مهارت مذاکره^۸ به طور مشخص در کانون توجه محققان قرار گرفت (جلسات ۴ تا ۱۰).

روش اجرای پژوهش

پس انتخاب مشارکت کنندگان و واگذاری تصادفی آنها به گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آنها در اندازه‌های مربوط به متغیرهای ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله‌شناختی و بهزیستی تحصیلی، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش مختلف پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت کنندگان گروه آزمایشی به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۱ جلسه به مدت یک ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه آموزشی تاب-آوری» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایشی و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق شامل اسنادهای علی‌هیجانان مثبت و منفی جمع‌آوری شد. لازم

-
- ۱- positive perception of others
 - ۲- positive feelings for others
 - ۳- win-win goals in relations
 - ۴- collaborative conflict management skills
 - ۵- interpersonal communication skills
 - ۶- social problem solving skills
 - ۷- assertive behaviors
 - ۸- negotiation

به ذکر است با هدف تامین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت کنندگان گروه کنترل که در فهرست انتظار به سر می‌بردند، ارائه شد.

جدول ۱. فهرست محتوایی برنامه آموزش تاب‌آوری بر اساس مدل فرایندی مقابله به تفکیک هدفها و فعالیت‌ها

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزش تاب‌آوری (آموزش روانی)	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه تاب‌آوری روان‌شناختی با تاکید بر مدل فرایندی مقابله
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخدادها منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس و ارزیابی‌الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	ارائه چندین سناریوی دربردارنده‌ی یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. همچنین، تعریف مفهوم اسناد-خوش‌بینی در برابر بدبینی-تبیین رویدادها براساس الگوی الیس (مدل تفکر ABCDE).
جلسه سوم	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه	مشارکت کنندگان به کمک چهار اصل: ۱- گردآوری شواهد ۲- مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
جلسه چهارم	آموزش مهارت رابطه بین فردی بهم-وابستگی در روابط	غنی‌سازی روابط بین فردی با تاکید بر دو عنصر مفهومی «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 مهارت ادراکات مثبت نسبت	غنی‌سازی روابط بین فردی با تاکید بر «ادراک

<p>برابر نگرانه»، «بازشناسی نیرومندها»، «پذیرش و احترام» و در نهایت «تصدیق تفاوتها».</p>	<p>به دیگران</p>	<p>جلسه ششم</p>
<p>غنی‌سازی روابط بین فردی نیازمند آن است که احساسات افراد نسبت به دیگران به کمک ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود.</p>	<p>آموزش مهارت احساسات مثبت نسبت به دیگران</p>	<p>جلسه هفتم</p>
<p>غنی‌سازی روابط بین فردی با تاکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد - باخت، هدف باخت - برد و در نهایت هدف برد-برد.</p>	<p>آموزش انتخاب اهداف بردبرد در روابط</p>	<p>جلسه هشتم</p>
<p>غنی‌سازی روابط بین فردی با تاکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت - های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.</p>	<p>آموزش مهارت‌های مدیریت همیارانه تعارض</p>	<p>جلسه نهم</p>
<p>برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل پنج مرحله: ۱- درنگ کردن و اندیشیدن ۲- از دیدگاه دیگران به امور نگریستن ۳- تعیین اهداف ۴- انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵- آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی.</p>	<p>آموزش مهارت‌های حل مسئله</p>	<p>جلسه دهم</p>
<p>آموزش جرات‌ورزی با تاکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تاثیر تغییر بر نحوه‌ی احساس و آموزش مذاکره با تاکید بر ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲- به زبان‌آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش</p>	<p>آموزش مهارت‌های تعامل بین فردی (جرات‌ورزی و مذاکره)</p>	

برای رسیدن به توافق ۵- تداوم مذاکره تا

دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

جدول شماره ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به فرایندهای ارزیابی شناختی انطباقی و غیرانطباقی هیجانات پیشرفت مثبت و منفی، راهبرد های انطباقی و غیر انطباقی مقابله شناختی و بهزیستی تحصیلی شامل تعهد، دلبستگی، انرژی و احساس خستگی و احساس بدبینی و احساس عدم کفایت را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد فرایندهای ارزیابی انطباقی و غیرانطباقی، هیجانات پیشرفت مثبت و منفی، راهبرد های انطباقی و غیر انطباقی مقابله شناختی و بهزیستی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=۵۰)

متغیر	میانگین انحراف استاندارد	گروه آزمایش			گروه کنترل	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پیگیری
ارزیابی مبتنی بر تهدید	M	۲۱/۰۶	۲۰/۱۶	۲۰/۲۳	۲۱/۹۸	۲۱/۲۰
	SD	۲/۳۴	۲/۵۹	۲/۷۷	۲/۵۷	۲/۳۵
ارزیابی چالشی	M	۱۳/۰۳	۱۴/۶۴	۱۴/۴۱	۱۳/۲۸	۱۳/۴۷
	SD	۱/۹۵	۱/۸۶	۱/۲۳	۱/۶۲	۱/۰۷
ارزیابی از منابع	M	۸/۸۸	۱۰/۲۹	۸/۵۹	۸/۷۹	۱۰/۸۰
	SD	۱/۱۲	۱/۴۳	۱/۴۱	۱/۹۸	۱/۶۵
خودسرزنشگری	M	۱۱/۴۹	۱۰/۸۰	۱۰/۸۸	۱۱/۶۵	۱۱/۸۹
	SD	۱/۱۱	۱/۸۴	۱/۳۲	۱/۱۷	۱/۳۴
نشخوارگری ذهنی	M	۱۲/۵۶	۱۱/۸۰	۱۱/۷۴	۱۲/۱۷	۱۲/۱۲
	SD	۱/۳۷	۱/۱۵	۱/۲۰	۱/۱۷	۱/۴۵
فاجعه سازی	M	۱۲/۷۸	۱۱/۲۸	۱۱/۵۰	۱۲/۷۰	۱۲/۲۱
	SD	۱/۷۲	۱/۳۳	۱/۹۲	۱/۷۶	۱/۸۹
دگرسرزنشگری	M	۱۲/۳۰	۱۱/۶۴	۱۱/۳۹	۱۲/۴۳	۱۲/۹۶
	SD	۱/۲۵	۱/۵۲	۱/۰۵	۱/۶۷	۱/۳۴
پذیرش	M	۱۱/۹۴	۱۲/۹۶	۱۲/۹۱	۱۱/۲۲	۱۱/۲۱

۱/۵۹	۱/۰۶	۱/۶۱	۱/۶۶	۱/۲۷	۱/۲۱	SD	بازتمرکز مثبت
۱۱/۰۹	۱۱/۶۴	۱۱/۶۵	۱۳/۷۸	۱۳/۱۶	۱۱/۵۷	M	
۱/۱۶	۱/۶۶	۱/۶۴	۱/۳۱	۱/۹۱	۱/۲۳	SD	برنامه ریزی مجدد
۱۱/۴۲	۱۱/۷۰	۱۱/۰۲	۱۳/۸۹	۱۳/۳۲	۱۱/۹۳	M	
۱/۴۵	۱/۶۵	۱/۵۴	۱/۸۷	۱/۶۵	۱/۴۶	SD	بازارزیابی مثبت
۱۱/۵۲	۱۱/۸۰	۱۱/۶۱	۱۲/۶۱	۱۲/۶۴	۱۱/۰۴	M	
۱/۵۷	۱/۷۰	۱/۱۴	۱/۳۲	۱/۲۵	۱/۴۵	SD	دیدگاه گیری
۱۱/۲۲	۱۱/۸۳	۱۱/۵۶	۱۳/۰۶	۱۲/۹۲	۱۱/۹۸	M	
۱/۵۴	۱/۱۰	۱/۰۸	۱/۸۵	۱/۰۹	۱/۱۴	SD	تعهد
۹/۶۵	۹/۲۰	۹/۵۹	۱۱/۳۹	۱۱/۸۰	۹/۷۰	M	
۱/۶۶	۱/۶۵	۱/۴۵	۱/۶۸	۱/۳۵	۱/۳۵	SD	دلبستگی
۸/۳۵	۸/۴۴	۸/۲۵	۱۰/۱۱	۱۰/۴۴	۷/۹۴	M	
۲/۷۸	۱/۹۲	۱/۷۶	۲/۸۱	۱/۸۵	۱/۹۹	SD	انرژی
۸/۸۷	۸/۹۶	۸/۵۶	۱۱/۵۶	۱۱/۱۶	۸/۵۵	M	
۱/۲۳	۱/۱۰	۱/۱۸	۲/۲۷	۱/۲۳	۱/۱۲	SD	احساس خستگی
۱۲/۸۷	۱۲/۶۸	۱۲/۵۶	۱۱/۵۶	۱۱/۴۸	۱۲/۵۵	M	
۱/۲۳	۱/۳۳	۱/۱۸	۱/۳۸	۱/۳۱	۱/۱۲	SD	احساس بدبینی
۸/۸۷	۸/۴۳	۸/۵۶	۱۰/۵۶	۱۰/۳۹	۸/۵۵	M	
۱/۲۳	۱/۱۰	۱/۱۸	۱/۳۸	۱/۹۳	۱/۱۲	SD	احساس عدم کفایت
۱۲/۳۴	۱۲/۱۲	۱۲/۵۶	۱۰/۵۶	۱۰/۶۲	۱۲/۵۵	M	
۱/۲۳	۱/۱۰	۱/۱۸	۱/۳۸	۱/۳۱	۱/۱۲	SD	

در این بخش، به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون و پیگیری، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته و سازش‌نیافته، راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله‌شناختی بهزیستی تحصیلی در کوتاه‌مدت و بلندمدت از چند طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از بکارگیری فن آماری تحلیل کواریانس، برای طرح تحلیل کواریانس، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی^۱ آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، قبل از بکارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس

۱. homogeneity of regression

چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس^۱ و آزمون لوین برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۲ آزمون و تایید شدند.

در بخش اول، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع دانشجویان در کوتاه‌مدت [$F(3, 28) = 0.28, \eta^2 = 0.05, P > 0.05$ ، ویلکز لاندا = 0.73 ، $F(3, 25) = 0.43$] و بلندمدت [$F(3, 25) = 3.25, \eta^2 = 0.11, P > 0.05$ ، ویلکز لاندا = 0.70 ، $F(3, 23) = 6.10$] از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع هر سه به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

نتایج مربوط به آزمون لوین در کوتاه‌مدت برای هر یک از مقیاس‌های ارزیابی مبتنی بر تهدید [$F(1, 19) = 0.19, P > 0.05$]، ارزیابی چالشی [$F(1, 12) = 0.48, P > 0.05$] و ارزیابی از منابع [$F(1, 16) = 0.16, P > 0.05$] و در بلندمدت برای هر یک از مقیاس‌های

۱. Box's test of equality of covariance matrices

۲. Levene's test of equality of error variance

ارزیابی مبتنی بر تهدید $[F(1) = 0.17, P = 0.48]$ و $[F(1) = 0.15, P = 0.43]$ ، ارزیابی چالشی $[F(1) = 0.20, P = 0.48]$ و ارزیابی از منابع $[F(1) = 0.20, P = 0.48]$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه-مدت $[F(1) = 0.85, P = 0.44]$ ، ام‌باکس $[F(1) = 0.85, P = 0.44]$ و بلندمدت برقرار است $[F(1) = 0.87, P = 0.44]$ ، ام‌باکس $[F(1) = 0.87, P = 0.44]$.

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای مقابله غیرانطباقی شامل خودسرزنشگری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرزنشگری در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای مقابله غیرانطباقی در دانشجویان در کوتاه‌مدت $[F(4) = 2.99, \eta^2 = 0.23, P < 0.05]$ و بلندمدت $[F(4) = 3.05, \eta^2 = 0.23, P < 0.05]$ ، ویلکز لاند $[F(4) = 2.99, P < 0.05]$ و ویلکز لاند $[F(4) = 3.05, P < 0.05]$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر راهبردهای مقابله غیرانطباقی بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

همچنین نتایج مربوط به آزمون لوین در کوتاه‌مدت برای هر یک از راهبردهای مقابله غیرانطباقی شامل خودسرزنشگری $[F(1) = 0.67, P = 0.48]$ ، نشخوارگری ذهنی $[F(1) = 0.51, P = 0.48]$ ، فاجعه‌سازی $[F(1) = 0.85, P = 0.48]$ و $[F(1) = 0.44, P = 0.48]$ و دگرسرزنشگری $[F(1) = 0.68, P = 0.48]$ و در بلندمدت برای هر یک از

راهبردهای مقابله غیرانطباقی شامل خودسرزنشگری [$F(۱, ۷۱/۴۸) = ۱۶/۰$, $P < ۰/۰۱$]، نشخوارگری ذهنی [$F(۱, ۵۴/۴۸) = ۴۳/۰$, $P < ۰/۰۱$]، فاجعه‌سازی [$F(۱, ۷۹/۴۸) = ۰/۸$, $P < ۰/۰۱$] و دگرسرزنشگری [$F(۱, ۶۹/۴۸) = ۱۶/۰$, $P < ۰/۰۱$] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت [$P = ۰/۸۰$, ام‌باکس = $۶/۸۴$, $F(۱۰, ۱۱۰۱۵/۱۴) = ۰/۴۴$] و بلندمدت برقرار است [$P = ۰/۸۷$, ام‌باکس = $۵/۷۱$, $F(۱۰, ۱۱۰۱۵/۱۳) = ۰/۵۳$].

نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای انطباقی مقابله شناختی شامل پذیرش، برنامه‌ریزی مجدد، بازتمرکز مثبت، بازاریابی مثبت، دیدگاه‌گیری در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای انطباقی مقابله شناختی در دانشجویان در کوتاه‌مدت [$\eta^2 = ۰/۴۷$, $P < ۰/۰۵$ ، ویلکز لاندن = $۰/۵۳$ ، $F(۵, ۳۹) = ۶/۸۱$] و بلندمدت [$\eta^2 = ۰/۴۵$, $P < ۰/۰۵$ ، ویلکز لاندن = $۰/۵۶$ ، $F(۵, ۳۹) = ۶/۷۰$] از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر راهبردهای انطباقی مقابله شناختی شامل پذیرش، برنامه‌ریزی مجدد با تمرکز مثبت، بازاریابی مثبت، دیدگاه‌گیری بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای انطباقی مقابله شناختی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

همچنین در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لوین در کوتاه‌مدت برای هر یک از راهبردهای مقابله انطباقی شامل پذیرش [$F(۱, ۹۵/۴۸) = ۰/۱$, $P > ۰/۰۱$]، بازتمرکز مثبت

[F (۱ و P , ۷۰/۰ = (۴۸=۰/۴۱)]، برنامه ریزی مجدد [F (۱ و P , ۳۰/۱ = (۴۸=۰/۲۶)]، بازارزیایی مثبت [F (۱ و P , ۰۵/۰ = (۴۸=۰/۸۲)] و دیدگاه گیری [F (۱ و P , ۰۲/۰ = (۴۸=۰/۹۱)] و [F (۱ و در بلندمدت برای هر یک از راهبردهای مقابله انطباقی شامل پذیرش [F (۱ و P , ۰۵/۰ = (۴۸=۰/۴۸)]، بازتمرکز مثبت [F (۱ و P , ۵۹/۰ = (۴۸=۰/۴۸)]، برنامه ریزی مجدد [F (۱ و P , ۰۸/۰ = (۴۸=۰/۲۵)]، بازارزیایی مثبت [F (۱ و P , ۴۴/۰ = (۴۸=۰/۵۱)] و دیدگاه گیری [F (۱ و P , ۱۸/۰ = (۴۸=۰/۶۹)] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس های کواریانس در کوتاه مدت [F (۱ و P , ۰۱۳/۰ = (۴۸=۰/۸۷)]، ام باکس [F (۱۵ و ۹۲۷۶/۶۳) = ۱/۴۰, ۲۳/۶۷] و بلندمدت برقرار است [F (۱۵ و ۹۲۷۶/۱۳) = ۱/۵۳, ۲۳/۷۱].

نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی شامل تعهد، دلبستگی و انرژی در دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی در دانشجویان در کوتاه مدت [F (۱ و P , ۰۵/۰ = (۴۸=۰/۵۲), $\eta^2 = ۰/۵۲$, $P > ۰/۰۵$], و یلکز لاندا = ۱۵/۰, ۳۲/۴۸ = (۴۳ و ۳) و بلندمدت [F (۱ و P , ۰۵/۰ = (۴۸=۰/۵۳), $\eta^2 = ۰/۵۳$, $P > ۰/۰۵$], و یلکز لاندا = ۱۵/۰, ۷۰/۴۵ = (۴۳ و ۳) از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی شامل تعهد، دلبستگی و انرژی بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثر گذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده اند، اهمیت می یابد. نتایج جدول ۳ نشان می دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده اند.

همچنین نتایج مربوط به آزمون لوین در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد مشغولیت تحصیلی شامل تعهد [$F(۳۳/۴۸) = ۰/۹۷$, $P < ۰/۰۱$]، دل‌بستگی [$F(۷۶/۴۸) = ۰/۱۰$, $P < ۰/۰۱$] و انرژی [$F(۲۰/۴۸) = ۰/۶۹$, $P < ۰/۰۱$] و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد مشغولیت تحصیلی شامل تعهد [$F(۲۰/۴۸) = ۰/۶۵$, $P < ۰/۰۱$]، دل‌بستگی [$F(۶۱/۴۸) = ۰/۱۸$, $P < ۰/۰۱$] و انرژی [$F(۳۲/۴۸) = ۰/۱۲$, $P < ۰/۰۱$] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه-مدت [$P = ۰/۰۹$, ام‌باکس = $۱۱/۶۴$, $F(۱۳/۱۶۶۹۳) = ۱/۸۱$] و بلندمدت برقرار است [$P = ۰/۱۲$, ام‌باکس = $۱۲/۷۱$, $F(۱۳/۱۶۶۹۳) = ۱/۵۳$].

جدول ۳. نتایج اثرات بین‌گروهی مقیاس‌های ارزیابی شناختی، راهبردهای انطباقی و غیر انطباقی مقابله شناختی و ابعاد مختلف بهزیستی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	df	F	P	η^2
پس‌آزمون	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۱	۴/۶۹	*۰/۰۱	۰/۱۰
	ارزیابی چالشی	۱	۱۱/۵۲	*۰/۰۱	۰/۲۱
	ارزیابی از منابع	۱	۷/۳۹	*۰/۰۱	۰/۱۴
پیگیری	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۱	۴/۵۱	*۰/۰۱	۰/۱۰
	ارزیابی چالشی	۱	۱۱/۳۹	*۰/۰۱	۰/۲۱
	ارزیابی از منابع	۱	۷/۱۹	*۰/۰۱	۰/۱۳
پس‌آزمون	خودسرزنشگری	۱	۵/۹۴	*۰/۰۱	۰/۱۲
	نشخوارگری ذهنی	۱	۸/۰۱	*۰/۰۱	۰/۱۵
	فاجعه‌سازی	۱	۶/۹۱	*۰/۰۱	۰/۱۴
	دگرسرنشگری	۱	۷/۰۴	*۰/۰۱	۰/۱۴
پیگیری	خودسرزنشگری	۱	۵/۶۵	*۰/۰۱	۰/۱۲
	نشخوارگری ذهنی	۱	۸/۵۹	*۰/۰۱	۰/۱۵
	فاجعه‌سازی	۱	۶/۶۰	*۰/۰۱	۰/۱۴

مرحله	متغیر	df	F	P	η^2
پس آزمون	دگرسرنشگری	۱	۷/۵۷	*۰/۰۱	۰/۱۴
	پذیرش	۱	۶/۶۲	*۰/۰۱	۰/۱۳
	بازتمرکز مثبت	۱	۱۱/۱۴	*۰/۰۱	۰/۲۱
	برنامه‌ریزی مجدد	۱	۱۳/۷۶	*۰/۰۱	۰/۲۴
	بازارزیابی مثبت	۱	۸/۳۱	*۰/۰۱	۰/۱۶
	دیدگاه‌گیری	۱	۱۳/۲۱	*۰/۰۱	۰/۲۴
پیگیری	پذیرش	۱	۶/۱۵	*۰/۰۱	۰/۱۳
	بازتمرکز مثبت	۱	۱۱/۶۷	*۰/۰۱	۰/۲۲
	برنامه‌ریزی مجدد	۱	۱۳/۱۲	*۰/۰۱	۰/۲۳
	بازارزیابی مثبت	۱	۸/۵۵	*۰/۰۱	۰/۱۶
	دیدگاه‌گیری	۱	۱۳/۶۴	*۰/۰۱	۰/۲۴
پس آزمون	تعهد	۱	۳۵/۵۲	*۰/۰۱	۰/۴۴
	دلبستگی	۱	۱۱/۷۴	*۰/۰۱	۰/۲۱
	انرژی	۱	۲۱/۲۶	*۰/۰۱	۰/۳۲
پیگیری	تعهد	۱	۳۵/۱۵	*۰/۰۱	۰/۴۳
	دلبستگی	۱	۱۱/۶۱	*۰/۰۱	۰/۲۰
	انرژی	۱	۲۱/۷۴	*۰/۰۱	۰/۳۰

بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر با تاکید بر محتوای فکری مدل فرایندی مقابله، اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله شناختی و بهزیستی تحصیلی در گروهی از دانشجویان آزمون شد. در مطالعه حاضر، نتایج روش آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش ارزیابی‌های شناختی انطباقی، راهبردهای سازش‌یافته مقابله

شناختی و مشغولیت تحصیلی و در کاهش ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، راهبردهای سازش‌نا یافته مقابله‌شناختی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان موثر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات شگری و همکاران (۲۰۱۷)، گشتاسبی و همکاران (۲۰۱۷)، استینهارت و دالبیر (۲۰۰۸)، پنگ و همکاران (۲۰۱۴)، سلیگمن، ارنست، گلیهام، رویچ و لینکینس (۲۰۰۹)، فورگارد و سلیگمن (۲۰۱۲)، برانواسر، گلیهام و کیم (۲۰۰۹)، کاتالی، چاپلین، گلیهام، رویچ و سلیگمن (۲۰۰۶) و اُنک، برگین، بیسکانتی و والنس (۲۰۰۶) از نقش تعیین‌کننده برنامه آموزش تاب‌آوری با هدف تعمیق منابع مقابله‌ای فراگیران و کمک به تحقق مصونیت روانی در آنها به طور تجربی حمایت کرد. طبق دیدگاه پنگ و همکاران (۲۰۱۴)، برانواسر و همکاران (۲۰۰۹)، استینهارت و دالبیر (۲۰۰۸) و کاتالی و همکاران (۲۰۰۶) یکی از مسیرهای مفهومی مفروض برای دفاع از توان تبیینی و تفسیری برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش تجارب هیجانی مثبت و کاهش تجارب هیجانی منفی با تاکید بر نقش غیرقابل انکار سبک‌های تنظیم‌گری هیجانی^۱ قابل‌ردیابی است. به بیان دیگر، سلطه‌گری شناختی^۲ الگوهای تفاسیر خودتوانمندساز^۳ - در مقابل نمایش‌گری تفاسیر خودنا‌توانمندساز^۴ - و ضرورت انکارناپذیر استفاده از ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته و چالشی^۵ - در برابر ارزیابی‌های شناختی غیرانطباقی و تهدیدکننده^۶ - از طریق تقویت منابع مقابله‌ای درون - برون فردی در مواجهه با موقعیت‌های فشارزا زمینه‌فزون‌یافتگی میزان پسایندهای هیجانی مثبت و کاهش سطح

۱- emotion regulation styles

۲- cognitive imperialism

۳- empowering interpretations

۴- disempowering interpretations

۵- challenge oriented

۶- threat oriented

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 بازدارنده هیجانات منفی از فروغلتیدن افراد در ورطه نقصان انگیزش^۱ جلوگیری می‌کند (سیفرت، ۲۰۰۴).

مرور پیشینه نظری و تجربی نشان می‌دهد که نه تنها کارکرد فرضیه‌های بسط و ساخت به عنوان دو انتخاب مفهومی ارجح برای تبیین الگوی اثرگذاری هیجانات مثبت در نظریه بسط و ساخت هیجانات مثبت، بلکه کارکرد دو «فرضیه پرورش^۲» و «فرضیه توانمندسازی^۳» در قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله نیز در تبیین اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر الگوی تجارب هیجانی افراد از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. بر اساس فرضیه پرورش، جایگزینی الگوی اسنادی سازش یافته از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رخدادها استرس‌زا در موقعیت‌های مختلف در مدیریت مدل پاسخ فردی به تجارب انگیزاننده احساس کارآمدی کند. به بیان دیگر، بر اساس فرضیه پرورش در قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله تاکید می‌شود که نمره بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده - به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند - و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای استرس‌زا اثرگذار واقع می‌شود (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله، نقش تفسیری اسنادهای خوش‌بینانه - به مثابه یک منبع مقابله‌ای - در رابطه بین تجارب انگیزاننده پیرامونی و واکنش‌ها به این تجارب، از طریق فرضیه «توانمندسازی» قابل تبیین است. در فرضیه توانمند-

۱- demotivation

۲- cultivation

۳- enabling

سازی تاکید می‌شود که تجربه بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق تحریض باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی مدل انطباقی پاسخ به تجارب استرس‌زا 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.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات ستاری و همکاران (۲۰۱۶)، پنگ و همکاران (۲۰۱۴)، هیروکاوا و همکاران (۲۰۰۲ الف و ب)، کتوگ و همکاران (۲۰۰۶)، استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸)، جیاونی و الینا (۲۰۰۹) و کاتالی و همکاران (۲۰۰۶) از نقش تفسیری برنامه مداخله‌ای منتخب با هدف تامین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی به مثابه یک واقعیت غیرقابل انکار به طور تجربی حمایت کرد. بر اساس آموزه‌های مفهومی مدل نظری زیربنایی برنامه آموزشی منتخب معناداری آماری اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای مقابله شناختی و همچنین تاب‌آوری تحصیلی بیانگر این است که هر گونه تلاش هدفمند و نظام‌دار برای تغییر در الگوی تفاسیر ارجح فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده تحصیلی و همچنین اصرار بر غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آنها نه تنها در میزان آسیب‌پذیری فراگیران در رویارویی با این شرایط تهدید کننده موثر واقع می‌شود بلکه در بازگشت زود هنگام سطح کنش‌وری آنها به وضعیت قبل از مواجهه با رخدادهای آسیب‌رسان منشا اثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، یکی از مسیرهای مفهومی قابل انتخاب برای تبیین اثربخشی برنامه تاب‌آوری بر راهبردهای مقابله‌ای ارجح برای مدیریت موقعیت‌های تحصیلی تهدید کننده از طریق جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز^۱ به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز^۲ مشخص

۱- empowering interpretations

۲- disempowering interpretations

می‌شود. بر این اساس، میل به انتخاب اسنادهای علی سازش یافته^۱ در مقایسه با اسنادهای علی سازش نیافته^۲ از طریق پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی فراگیران و همچنین مختصات انگیزشی آنها در تبیین تمایزیافتگی غیرقابل انکار در نشانگرهای عینی و ذهنی کیفیت زندگی تحصیلی^۳ فراگیران به طور ویژه‌ای ایفای نقش می‌کند.

علاوه بر این، تمرکز بر غنی‌سازی خزانه مهارت‌های رابطه بین فردی در فراگیران از طریق بسط خزانه ظرفیت‌های مقابله‌ای آنها در پیش‌بینی مدل ارجح پاسخدهی به مطالبات زندگی تحصیلی در بین آنها موثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، بیش تجهیزشدگی در بُعد مهارت‌های بین فردی با تاکید بر محورهایی چون بهم‌وابستگی در روابط^۴، ادراک مثبت از دیگران^۵، احساسات مثبت برای دیگران^۶، اهداف برد-برد در روابط^۷، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^۸ و مهارت‌های تعامل بین فردی^۹ از طریق تسهیل در دسترسی به تجارب حمایتی پیرامونی در بسط توان مقابله‌ای فراگیران بیش از پیش موثر است. به طور کلی، مجموعه مهارت‌های چندگانه منتخب برای آموزش برنامه‌بازآموزی اسنادی به ویژه در بُعد اجتماعی از طریق تقویت مهارت‌های تفکر مثبت^{۱۰}، منعطف^{۱۱}،

۱- adaptive causal attributions

۲- non-adaptive causal attributions

۳- quality of academic life

۴- interdependence in relationships

۵- positive perception of others

۶- positive feelings for others

۷- win-win goals in relationships

۸- collaborative conflict management skills

۹- interpersonal communication skills

۱۰- positive

۱۱- flexible

واقع‌نگرانه^۱، منطقی^۲ و فعال^۳ و همچنین کمک‌بیش از پیش به شکل‌گیری گروهی از مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به تعمیق تعاملات بین‌فردی مانند مهارت‌های خودشناسایی^۴، خودارزشی^۵ و خودراهبری^۶ در پیش‌بینی تمایز در انتخاب راهبردهای مقابله‌ای ارجح برای رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی و همچنین الگوی ارزیابی ارجح درباره‌ی تجارب تحصیلی تهدیدکننده حائز اهمیت فراوانی است (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ پنگ و همکاران، ۲۰۱۴).

با وجود آن که 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 روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی محدود شد. بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های تحقیق 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 این که محقق 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 محقق به فراگیران در هفته

۱- realistic

۲- rational

۳- proactive

۴- self-identity

۵- self-worth

۶- self-leadership

بیش از یک ساعت به دلیل انباشت واحدهای درسی آنها در طول نیمسال تحصیلی، محقق 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 محقق مکاتبه کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلساتی به منظور مرور مهارت‌های آموزش داده شده، گاهی در طول هفته بیش از یکبار محقق و مشارکت کنندگان با یکدیگر دیدار داشته باشند.

مرور شواهد تجربی روزآمد در قلمرو مطالعاتی آزمون اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای در موقعیت‌های تحصیلی، مقایسه اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری را با برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (پنگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ منصوری و همکاران، ۲۰۱۴؛ شکری و همکاران، ۲۰۱۴)، برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر^۱ (سلیگمن، رشید و پارکس، ۲۰۰۶)، برنامه «شاهزاده کوچک افسرده است»^۲ (وانگ، فو، چان، چان، لیو، لاو و یپ، ۲۰۱۲)، برنامه آموزش راهبردهای مدیریت اضطراب^۳ و بهزیستی درمانی^۴ (تومبا، بلاسی، آتولینی، روینی، برآوی، آلبری، رافانلی، کافو و فاوا، ۲۰۱۰)، خوش‌بینی استرالیایی: برنامه مهارت‌های تفکر مثبت^۵ (رونی، حسن، کانی، رابرتس و نسا، ۲۰۱۳) و برنامه‌های مداخله‌ای مدرسه‌محور^۶ (داوود، ۲۰۱۴؛ کالیر و چلیستن‌سن، ۲۰۱۰؛ رونی، آتولینی، تومبا، بلاسی، آلبری، ویسانی، آفیدانی، کافو و فاوا، ۲۰۰۹؛ نیل و چلیستن‌سن، ۲۰۰۹) به مثابه یک ضرورت پژوهشی بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود که اثربخشی برنامه آموزش

۱. positive psychotherapy

۲. The Little Prince is Depressed (LPD)

۳. Anxiety-Management Strategies Training Program

۴. Well-Being Therapy (WBT)

۵. Aussie Optimism: Positive Thinking Skills Program (AOP-PTS)

۶. School-Based Intervention Programs

تاب‌آوری برای محقق کردن ایده خطیر ایمن‌سازی روانی در دانشجویان دختر و پسر مقایسه شود. به بیان دیگر، تمرکز بر نقش تعدیل‌کننده متغیر جنس در فرایند آزمون تجربی اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری مشخص خواهد کرد که آیا توان تفسیری این برنامه برای مصون‌سازی فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده، تابع متغیر جنس است یا خیر.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی مرتبط با توسعه تلاش‌های آموزشی برای تعمیق منابع مقابله‌ای فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق کمک به دانش‌آموزان برای شناسایی توانمندی فردی خود (احساسات، باورها و نگرش‌های فردی)، شناسایی منابع بیرونی و استفاده کامل از آنها (توسعه ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مساله اجتماعی آنها (هدف‌گزینی اجتماعی)، در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران به طور تجربی موثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی، در تحقق ایده مصونیت روانی فراگیران به طور تجربی موثر واقع می‌شود.

منابع

- Ando, M. (۲۰۱۱). An intervention program focused on self-understanding and interpersonal interactions to prevent psychosocial distress among Japanese university students. *Journal of Adolescence*, ۳۴ (۵), ۹۲۹-۹۴۰.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (۲۰۰۶). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, ۴۴, ۴۲۷-۴۴۵.
- Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (۲۰۱۶). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, ۱۸, ۱-۳۲.
- Bandura, A. (۲۰۰۱). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, ۵۲, ۱-۲۶.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (۲۰۰۹). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, ۷۷(۶), ۱۰۴۲-۱۰۵۴.
- Calear, A. L., & Christensen, H. (۲۰۱۰). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence*, ۳۳, ۴۲۹-۴۳۸.
- Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Seligman, M. R. (۲۰۰۶). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems. The Penn Resilience Program. *Annual New York Academy of Sciences*, ۱۰۹۴, ۲۸۲-۲۸۶.
- d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (۲۰۰۷). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Adolescence*, ۳۰, ۲۷۱-۲۸۲.
- Dawood, R. (۲۰۱۴). Positive psychology and child mental health: A premature application in school-based psychological intervention? *Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۳, ۴۴ - ۵۳.
- Ejei, J., rezaei, M. R., & Gholamali Lavasani, M. (۲۰۱۱). The Effectiveness of Coping Strategies Training with Irrational Beliefs (Cognitive Approach) on Test Anxiety of Students. *Social and Behavioral Sciences*, ۳۰, ۲۱۶۵-۲۱۶۸.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (۱۹۸۵). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality & Social Psychology*, ۴۸, ۱۵۰-۱۷۰.

- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (۲۰۱۲). Seeing the glass half full: A review of the cause's and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques*, ۱۸, ۱۰۷-۱۲۰.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (۲۰۰۴). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, ۷۴, ۵۹-۱۰۹.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (۲۰۰۶). [Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of a short ۱۸-item version \(CERQ-short\)](#). *Personality and Individual Differences*, ۴۱, ۱۰۴۵-۱۰۵۳.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (۲۰۰۱). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, ۳۰, ۱۳۱۱-۱۳۲۷.
- Gashtasbi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (۲۰۱۷). The Effect of Attributional Retraining Program on Achievement Emotions and Academic Engagement Among University Students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, ۴(۴), ۲۳-۳۸.(persian)
- Giovanni, A. F., & Elena, T. (۲۰۰۹). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, ۷۷(۶), ۱۹۰۳-۱۹۳۴.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekran, R., Hall, N. C. (۲۰۰۷). Between- and Within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of educational psychology*, ۹۹, ۷۱۵-۷۳۳.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (۲۰۰۷). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, ۱۷, ۳-۱۶.
- Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (۲۰۰۴). The role of attributional retraining and elaborative learning in college student's academic development. *The Journal of Social Psychology*, ۱۴۴ (۶), ۵۹۱-۶۱۲.
- Hartung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (۲۰۰۵). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, ۶۶, ۳۸۵-۴۱۹.
- Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (۲۰۱۶). Interpersonal sensitivity, coping ways and automatic thoughts of nursing students before and after a cognitive-behavioral group counseling program. *Nurse Education Today*, ۳۶, ۱۵۲-۱۵۸.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (۲۰۰۲a). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, ۹ (۲), ۱۱۳-۱۲۳.

- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (۲۰۰۲b). Effects of stress coping strategies on psychological and physiological responses during speeches in Japanese and English. *Social Behavior and Personality*, ۳۰(۲), ۲۰۳-۲۱۲.
- Illeris, K. (۲۰۰۲). The three dimensions of learning. Roskilde University.
- Illeris, K. (۲۰۰۳). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International journal of lifelong education*, ۲۲(۴), ۳۹۶-۴۰۶.
- Jameson, P. R. (۲۰۱۴). The effects of a hardiness educational intervention on hardiness and perceived stress of junior baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, ۳۴(۴), ۶۰۳-۶۰۷.
- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (۲۰۰۶). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behavior Research and Therapy*, ۴۴, ۳۳۹-۳۵۷.
- Lazarus, R. S. (۱۹۹۹). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (۲۰۰۱). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, ۵۵, ۶۶۵-۶۷۳.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (۱۹۸۴). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Mansoori, A., Shokri, O., Pourshahriar, H., Pouretamad, H. R., & Rahiminejad, S. P. (۲۰۱۴). Effectiveness of Pennsylvania resiliency program on attribution styles and psychological adjustment in college students. *Journal of Applied Psychology*, ۲(۳۰), ۱۵-۱۰۵. (persian)
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (۲۰۰۱). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, ۵۲, ۳۹۷-۴۲۲.
- McIndoo, C. C., File, A. A., Preddy, T., Clark, C. G., & Hopko, D. R. (۲۰۱۶). Mindfulness-based therapy and behavioral activation: A randomized controlled trial with depressed college students. *Behavior Research and Therapy*, ۷۷, ۱۱۸-۱۲۸.
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sandell, K. (۲۰۱۱). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, ۳۴, ۱۲۹-۱۳۹.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S., & Salmela-Aro, K. (۲۰۰۳). *Bergen Burnout Indicator ۱۰*. Helsinki: Edita.
- Neil, A. L., & Christensen, H. (۲۰۰۹). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, ۲۹, ۲۰۸-۲۱۵.

- Ong, A. D. O., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. W. (۲۰۰۶). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۹۱(۴), ۷۳۰-۷۴۹.
- Pakdaman Savoji, A., & Ganji, K. (۲۰۱۳). Increasing Mental Health of University Students through Life Skills Training (LST). *Social and Behavioral Sciences*, ۸۴, ۱۲۵۵-۱۲۵۹.
- Peacock, E. J., & Wong, P. T. P. (۱۹۹۰). The stress appraisal measure (SAM): A ۹ multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, ۶, ۲۲۷-۲۳۶.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (۲۰۱۴). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, ۶۱-۶۲, ۴۷-۵۱.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (۲۰۱۳). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, ۱۴۸ (۱), ۱-۱۱.
- Romo-González, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez-Gracida, O. D., Enríquez-Hernández, C. B., López-Mora, G., Martínez, A. J., & Larralde, C. (۲۰۱۴). Promotion of individual happiness and wellbeing of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, ۵ (۲), ۷۹-۱۰۲.
- Rooney, R., Hassan, S., Kane, R., Roberts, C. M., & Nesa, M. (۲۰۱۳). Reducing depression in ۹-۱۰ year old children in low SES schools: A longitudinal universal randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*, ۵۱, ۸۴۵-۸۵۴.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (۲۰۰۵). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, ۲۸, ۵۴۷-۵۵۷.
- Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & Kashima, E. S. (۲۰۱۰). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention program on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, ۳۴ (۲), ۱۷۶-۱۸۵.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (۲۰۰۵). BBI-۱۰. Nuorten kouluuupumusmenetelmä [Method of assessing adolescents' school burnout]. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (۲۰۱۲). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, ۲۸, ۶۰-۶۷.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (۲۰۰۹). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, ۲۵ (۱), ۴۸-۵۷.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (۲۰۱۷). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agah. (persian)
- Sattari, B., Pour Shahriar, H., & shokri, O. (۲۰۱۶). The effectiveness of intervention package of regulate achievement emotions on reduce students negative emotions. *Journal of School Psychology*, ۴(۴), ۷۷-۹۳. (persian)
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (۲۰۰۲a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, ۳۳, ۴۶۴-۴۸۱.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. (۲۰۰۲b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, ۳, ۷۱-۹۲.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (۲۰۰۴). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement; a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, ۲۵, ۲۹۳-۲۹۹.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (۲۰۰۷). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, ۴۲ (۴), ۲۴۳-۲۵۲.
- Seifert, T. L. (۲۰۰۴). Understanding student motivation. *Educational Research*, ۳۲ (۲), ۱۳۷-۱۴۹.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (۲۰۰۶). Positive psychotherapy. *American Psychology*, ۶۱, ۷۷۴-۷۸۸.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, C. J., Reivich, K., & Linkins, M. (۲۰۰۹). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, ۳۵ (۳), ۲۹۳-۳۱۱.
- Seren, S., & Ustun, B. (۲۰۰۸). Conflict resolution skills of nursing students in problem-based compared to conventional curricula. *Nurse Education Today*, ۲۸ (۴), ۳۹۳-۴۰۰.
- Shokoohifard, S., Hamidi, N., & Sodani, M., (۲۰۱۳). The effect of hardiness training on quality of teachers training female students. *Journal of knowledge & Reserch in Applied psychology*, ۱۴(۲), ۱۴-۲۵. (persian)
- Shokri, O., Gashtasbi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, S, P. (۲۰۱۷). Effectiveness of the Attributional Retraining Program on Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Resilience among University Students. *Journal of Positive Psychology Research*, ۲(۲), ۵۱-۶۶. (persian)
- Shokri, O., Shahidi, SH., Mazaheri, M., Fathabadi, J., Rahiminejad, S, P., & KHanjani, M. (۲۰۱۴). Evaluating the effectiveness of an immunization

- intervention program for undergraduates against negative emotional experiences based on the Pennsylvania preventive model. *Journal of measuring and educational Evaluating students*, ۴(۱), ۱۶۵-۱۹۰. (persian)
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, M, A., & Khodami, M, M. (۲۰۱۶). Psychometric Analysis of the Stress Appraisal Measure-Revised Among University Students. *Journal of Advances in Cognitive Sceince*, ۱۸(۲), ۱-۱۱. (persian)
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (۲۰۰۸). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۰, ۷۶۵-۷۸۱.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (۲۰۰۸). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, ۵۶ (۴), ۴۴۵-۴۵۳.
- Tamers, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (۲۰۰۲). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, ۶(۱), ۲-۳۰.
- Tomba, E., Belaise, C., Ottolini, F., Ruini, C., Bravi, A., Albieri, E., Rafanelli, C., Caffo, E., Fava, G. A. (۲۰۱۰). Differential effects of well-being promoting and anxiety-management strategies in a non-clinical school setting. *Journal of Anxiety Disorders*, ۲۴, ۳۲۶-۳۳۳.
- Vázquez, F. L., Torres, A., Blanco, V., Díaz, O., Otero, P., & Hermida, E. (۲۰۱۲). Comparison of relaxation training with a cognitive-behavioral intervention for indicated prevention of depression in university students: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, ۴۶ (۱۱), ۱۴۵۶-۱۴۶۳.
- Walburg, V. (۲۰۱۴). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, ۴۲, ۲۸-۳۳.
- Wong, P. W. C., Fu, K. W., Chan, K. K., Chan, W. S. C., Liu, P. M. Y., Law, Y. W., & Yip, P. S. F. (۲۰۱۲). Effectiveness of a universal school-based program for preventing depression in Chinese adolescents: A quasi-experimental pilot study. *Journal of Affective Disorders*, ۱۴۲, ۱۰۶-۱۱۴.
- Yu, G., & Lee, D. J. (۲۰۰۸). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, ۸۷ (۲), ۲۶۹-۲۸۶.