

تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها

Effect of Resilience Education on Cognitive Appraisals, Coping and Emotions

Somayeh Mohebi
MA in General Psychology
Shahid Beheshti University

Omid Shokri, PhD
Assistant Professor of
Shahid Beheshti University

امید شکری
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

سمیه محبی
کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی
دانشگاه شهید بهشتی

Hosein Pourshahriar, PhD
Assistant Professor of Shahid Beheshti University

حسین پورشهریار
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و منفی گروهی از دانش‌آموزان دختر انجام شد. در این پژوهش تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری، ۳۲ دانش‌آموز دختر ۱۲ ساله در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از آموزش به نسخه تجدیدنظرشده سنجش ارزیابی تنیدگی (رویلی، رویس، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵)، مقیاس مقابله فعال (گرین‌گلس، شوارزر، جاکوبیک، فیکسنباوم و تابرت، ۱۹۹۹) و نسخه تجدیدنظرشده مقیاس هیجان‌های متمایز (فردریکسون، تاگادی، واگ و لارکین، ۲۰۰۳) پاسخ دادند. در ۱۰ جلسه یک‌ساعته برنامه آموزش تاب‌آوری روانی به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبرد مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و در کاهش ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های منفی دانش‌آموزان دختر مؤثر بود. در مجموع، نتایج این بررسی نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای سازشی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران به طور تجربی مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی‌های شناختی، برنامه آموزش تاب‌آوری، مقابله فعال، هیجان‌های مثبت و منفی

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of resilience education program on girl students' cognitive appraisals, proactive coping and positive and negative emotional experiences. In this true-experimental study with pretest-posttest control-group design in company with follow up stage, 32 girl students aged 12 year olds in experimental and control groups responded to the Stress Appraisal Measure-Revised (Rowley, Roesch, Jurica & Vaughn, 2005), the Proactive Coping Inventory (Greenglass, Schwarzer, Jakubiec, Fiksenbaum & Taubert, 1999) and the Modified Differential Emotions Scale (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003). The experimental group received 10 resilience training sessions (1 hours a session). The results statistical procedures of multivariate and univariate covariance analysis indicated that resilience education program was effective in increasing challenging and resource appraisals, proactive coping strategy and positive emotions and in decreasing threat appraisal and negative emotions in short term and long term. These findings suggest that resilience training program by increasing positive thinking strategies, adaptive emotional management skills and interpersonal relationships skills enrichment could result in mental immunization in students.

Keywords: cognitive appraisals, positive and negative emotions, proactive coping, resilience education program

received: 28 September 2017

accepted: 19 September 2018

Contact information: oshokri@yahoo.com

دریافت: ۹۶/۷/۶

پذیرش: ۹۷/۶/۲۸

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی است.

مقدمه

(۲۰۰۹). برنامه بازآموزی اسنادی (شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۵؛ گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، ۱۳۹۶)، آموزش تاب‌آوری (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ آنگر، راسل و کانلی، ۲۰۱۴)، غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی (دسای، ۲۰۱۰) و توانمندسازی خودنظم‌جویی (کلری، ویلاردی و اشنایدمن، ۲۰۱۷) تأکید کرده‌اند.

بدون شک، همسو با شواهد تجربی، نظریه ارزیابی هیجان‌ها^۱ (لازاروس، ۱۹۹۹)، با تأکید بر قلمروهای مفهومی شامل پیش‌اندیها، میانجی‌گرها و پس‌اندیها، پدیدایی تجارب هیجانی را در رویارویی با مطالبات تبیین می‌کند. به طور کلی، در نظریه ارزیابی و هیجان‌ها تأکید می‌شود که نقطه آغاز شکل‌گیری تجارب هیجانی را می‌توان با تمرکز بر نقش تفسیری فرایندهای ارزیابی شناختی مشخص کرد. در این چهارچوب مفهومی، متعاقب الگوی ارجحی از تفسیرهای شناختی، ادراک از منابع مقابله‌ای نیز معنا می‌یابد. بنابراین، ارزیابی‌های شناختی ارجح از طریق فراخوانی الگوی مشخصی از تجارب هیجانی، در پیش‌بینی ادراک فرد از منابع مقابله‌ای وی اثر می‌گذارد. در نهایت، پس از تعیین الگوی ارجح رویارویی با تجارب انگیزاننده فراروی، در محدوده مفهومی پس‌اندیها، کنش‌وری روان‌شناختی فرد معنا می‌شود. البته در مدل مفهومی پیشنهادشده درباره فرایند مقابله، به منظور تصریح تمایز غیرقابل انکار در الگوی ارجح مواجهه با تجارب منفی، بر نقش تبیینی گروه وسیعی از منابع درون‌فردی-بیرون‌فردی مانند حمایت اجتماعی ادراک‌شده - به مثابه منبع مقابله‌ای موقعیتی - و رگه‌های شخصیتی - به مثابه عامل فردی - نیز تأکید شده است (بندورا، ۲۰۰۱؛ لازاروس، ۱۹۹۹).

بر اساس جهت‌گیری مفهومی غالب در مدل فرایندی مقابله، در نظام چرخه‌ای الگوی فرایندی پیش‌اندیها و پس‌اندیهای گزینه‌های رفتاری منتخب در مواجهه با تجارب انگیزاننده، به‌طور گریزناپذیری بخشی از پراکندگی اندازه‌های منتسب به تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق عوامل شناختی مانند اسنادهای علی و ارزیابی‌های شناختی قابل تبیین است (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷؛ داوودندی و شکری، ۱۳۹۵). طبق دیدگاه لازاروس، فرض غالب در نظریه ارزیابی آن است که افراد

مرور مجموعه تلاش‌های پژوهشی موجود با تأسی از آموزه‌های مفهومی جنبش فکری روان‌شناسی مثبت‌نگر، نشان می‌دهد که ضرورت استفاده از جهت‌گیری‌های این نهضت، در قلمروهای مطالعاتی متفاوت مانند مداخلات بالینی/آموزشی، همواره در کانون توجه پژوهشگران بوده است (سلیگمن، ارنست، گیلهم، رویچ و لینکینس، ۲۰۰۹). یکی از عرصه‌های مطالعاتی منتخب که اخیراً به طور خاص برای نمایش ظرفیت‌های تبیینی روان‌شناسی مثبت در کانون توجه پژوهشگران علاقه‌مند به تلاش‌های پژوهشی چندرشته‌ای قرار گرفته «آموزش و پرورش مثبت» است. ایده زیربنایی در جنبش نوپای آموزش و پرورش مثبت این است که گستره معنایی مفهوم «پیشرفت»، فقط به بعد رشدیافتگی کمی و تجهیز بیش از پیش خزانه دانش فنی فراگیران در قلمروهای مختلف محدود نمی‌شود. به بیان دیگر، ضرورت اندیشیدن به ابعاد غیرکمی تحقق پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی و تمرکز بر موضوعاتی مانند «تقویت هیجان‌های مثبت»، «پربارسازی یا غنی‌سازی مهارت‌های تعاملات بین‌فردی» و «تعمیق ذخیره منابع مقابله‌ای» زمینه‌ساز وسعت‌یافتگی معنایی مفهوم پیشرفت را سبب شده است (داود، ۲۰۱۴؛ فورگارد و سلیگمن، ۲۰۱۲؛ برانواسر، گیلهم و کیم، ۲۰۰۹؛ کاتالی، چاپلین، گیلهم، رویچ و سلیگمن، ۲۰۰۶؛ آنگ، برگیمن، بیسکانتی و والاس، ۲۰۰۶). بنابراین، گروهی از پژوهشگران با هدف کمک به تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران بر ضرورت استفاده از برنامه‌های آموزشی مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳؛ شکری و دیگران، ۱۳۹۳)، روان‌درمانگری مثبت‌نگر (سلیگمن، رشید و پارکس، ۲۰۰۶)، برنامه «شاهزاده کوچک افسرده است ۲» (وانگ و دیگران، ۲۰۱۲)، برنامه آموزش راهبردهای مدیریت اضطراب^۲ و بهزیستی درمانی^۴ (تومبا و دیگران، ۲۰۱۰)، خوش‌بینی استرالیایی: برنامه مهارت‌های تفکر مثبت^۵ (رونی، حسن، کانی، رابرتس و نسا، ۲۰۱۳)، برنامه‌های مداخله‌ای مدرسه‌محور^۶ (داوود، ۲۰۱۴؛ کالیر و کریستنسن، ۲۰۱۰؛ رونی و دیگران، ۲۰۰۹؛ نیل و کریستنسن،

1. positive psychotherapy
2. The Little Prince is Depressed (LPD)
3. anxiety-management strategies training program
4. Well-Being Therapy (WBT)

5. Aussie Optimism: Positive Thinking Skills Program (AOP-PTS)
6. school-based intervention programs
7. theory of appraisal of emotions

بنابراین تهدید ویژگی نسبی هماهنگی بین ظرفیت‌های مقابله‌ای ادراک شده و ابعاد آسیب‌زای محیط است. در تجربه آسیب/فقدان، پیش از این آسیب‌هایی برای فرد اتفاق افتاده است. آسیب‌ها شامل آسیب یا فقدان افراد ارزشمند، اهداف مهم، خودارزشی یا موقعیت اجتماعی است. بر این اساس فرد به جای تلاش برای تغییر محیط در احساسات درماندگی غرق می‌شود (لازاروس، ۱۹۹۹).

ارزیابی‌های اولیه از طریق ارزیابی‌های ثانویه منعکس می‌شود. ارزیابی‌های ثانویه به انتخاب‌های مقابله‌ای دردسترس برای مواجهه با تنیدگی اشاره دارد. به بیان دیگر ارزیابی‌های ثانویه به معنی ادراک فرد از منابع مقابله‌ای موجود برای رویارویی با مطالبات موقعیتی است. فرد به منظور انطباق مجدد با شرایط و ایجاد تعادل مجدد بین خود و محیط، توانایی، حمایت اجتماعی و منابع دیگر را ارزیابی می‌کند. در موقعیت‌های تحصیلی، تجربه شایستگی وابسته به تکلیف یا دانش پیش‌نیاز برای مواجهه با تکالیف اهمیت بسیار دارد. برای ارزیابی‌های شناختی اولیه و ثانویه هیچ ترتیب زمانی ثابتی وجود ندارد. ارزیابی‌های شناختی اولیه و ثانویه به یکدیگر وابسته است و اغلب در یک زمان دیده می‌شود. شوارزر^۲ (۱۹۹۸) نقل از شکری، (۱۳۸۸) تأکید می‌کند که به جای اصطلاحات ارزیابی‌های شناختی اولیه و ثانویه، به ترتیب استفاده از اصطلاحات «ارزیابی مطالبه^۳» و «ارزیابی منبع^۴» مناسب‌تر است. ارزیابی مجدد به معنی تغییر در ارزیابی بر اساس اطلاعات جدید از محیط و فرد و وجه تمایز ارزیابی مجدد از ارزیابی فقط این است که ارزیابی مجدد پس از ارزیابی قبلی پدیدار می‌شود (لازاروس، ۲۰۰۱).

در دهه گذشته، در قلمرو بررسی‌های روان‌شناسی سلامت بر نقش محوری مفهوم مقابله تأکید شده است. هم‌چنین، با افزایش ضرورت تأکید بر روی آورد روان‌شناختی مثبت، توجه بر حوزه توانمندی‌های انسان و به‌ویژه توسعه مفاهیم مقابله اهمیت یافته است. بر این اساس، درک تمایز بین مدل‌های سنتی مقابله و مدل مقابله فعالانه اهمیت بسیار دارد و پژوهشگران با هدف تصریح منطق زیربنایی مفهوم مقابله فعال بر مقابله مثبت و آینده‌نگر تأکید کرده‌اند (بران و فیست، ۲۰۱۰؛ فولکمن و موسکوویتس، ۲۰۰۴؛ گرین‌گلز، ۲۰۰۶).

بررسی‌های مبتنی بر روی آورد سنتی مقابله، عمدتاً از طریق

به طور باثبات رابطه خود را با محیط بر اساس معانی ضمنی آن رابطه، برای بهزیستی خویش، ارزیابی می‌کنند (لازاروس، ۱۹۹۹). افراد این ارزشیابی‌ها را از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی انجام می‌دهند. طبق دیدگاه لازاروس، ارزیابی شناختی آن دسته از فرایندهای ارزیابی است که بین مواجهه با رویدادها و واکنش به آن‌ها مداخله می‌کند. فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده، برای بهزیستی خویش، ارزیابی می‌کند. به بیان دیگر، ارزیابی در تعیین اهمیت فردی مواجهه با رخدادها برای بهزیستی اثرگذار است (لازاروس، ۱۹۹۹). لازاروس (۲۰۰۱) اشاره می‌کند که ارزیابی شناختی فرایندی است که در فراخوانی تجارب هیجانی لازم و کافی تلقی می‌شود.

در الگوی فولکمن و لازاروس (۱۹۸۵)، ارزیابی‌های شناختی شامل ارزیابی‌های اولیه و ثانویه و ارزیابی مجدد^۱ است. ارزیابی اولیه به میزان تنیدگی فرد در مواجهه با موقعیت تنیدگی‌زا اشاره می‌کند. در ارزیابی‌های شناختی اولیه یک موقعیت ممکن است به صورت غیرمرتبط، مثبت یا تنیدگی‌زا ارزیابی شود. رخدادهایی که به صورت تنیدگی‌زا ارزیابی می‌شود در درون یکی از گروه‌های مفید، چالش‌برانگیز، تهدیدآمیز و آسیب/فقدان قرار می‌گیرد. وقتی تنیدگی به جای تشویق ارگانیزم به انتخاب پاسخ‌های مبتنی بر گریز یا واکنش‌های انفعالی، با اخذ موضع‌گیری‌های فعالانه و مبتنی بر رویارویی با شرایط انگیزاننده همراه شود، وابسته به موقعیت و چالش‌برانگیز ارزیابی می‌شود. در ارزیابی چالشی فرد تجربه عامل خطر را به صورت فرصتی برای تأیید خود، پیش‌بینی پیشرفت و تسلط و رشد فردی تلقی می‌کند. موقعیت به صورت خوشایند، مهیج و انگیزاننده ارزیابی می‌شود و فرد در مواجهه با مطالبات موقعیتی، امیدوار، مطمئن و مشتاق است. وقتی فرد خود را در خطر احساس کند و منتظر وقوع آسیب یا فقدان آتی باشد، تهدید مشاهده می‌شود. ارزیابی مبتنی بر آسیب و فقدان به درد و آسیب‌های جسمی یا تهدیدشدگی حرمت خود فردی اشاره می‌کند. با وجود آن که در ارزیابی آسیب تصویر فرد از آینده منفی است، او همچنان راه‌های تسلط بر موقعیت مورد نظر را جست‌وجو می‌کند. فرد با استفاده از ظرفیت‌های مقابله‌ای خود برای حصول به نتیجه مثبت، درباره موقعیت و به تبع آن بازبایی بهزیستی فردی خود تلاش می‌کند.

مقابله واکنشی، مقابله انتظاری، مقابله پیشگیرانه و مقابله فعالانه را از یکدیگر متمایز می‌کنند. در مقابله واکنشی چشم‌انداز زمانی زمان حال و گذشته است و موقعیت تنیدگی‌ها را اخیراً رخ داده است، بنابراین، فرد به رویداد مهم واکنش نشان می‌دهد و برای کاهش پیامدهای منفی آن تلاش می‌کند. پذیرش موقعیت واکنش محتمل به رخداد منفی است (شوارزر و کنول، ۲۰۰۳، ۲۰۰۹؛ شوارزر، ۲۰۰۱). تفاوت اصلی بین مقابله واکنشی و مقابله انتظاری به چشم‌انداز زمانی مربوط می‌شود. در مقابله انتظاری رخداد تنیدگی‌ها هنوز اتفاق نیفتاده، اما احتمال وقوع آن بسیار زیاد است و رخداد مهم در آینده نزدیک اتفاق می‌افتد (شوارزر و کنول، ۲۰۰۳، ۲۰۰۹؛ شوارزر، ۲۰۰۱). در مقابله پیشگیرانه افراد برای وقوع رخدادهای غیرمتعارف در زندگی، مانند از دست دادن کار، بیماری و بلایا آماده می‌شوند که ممکن است در آینده رخ بدهد یا نه (شوارزر و کنول، ۲۰۰۳، ۲۰۰۹؛ شوارزر، ۲۰۰۱). مقابله فعال به این معناست که فرد هدف‌مدار است، برای دستیابی به اهداف آتی می‌کوشد، تلاش می‌کند منابع عمومی خود را وسعت بخشد و از این طریق برای مقابله اثربخش با چالش‌ها آماده می‌شود. افراد علاقه‌مند به استفاده از مقابله فعالانه منابع اجتماعی را برای دستیابی به اهداف زندگی شناسایی و استفاده می‌کنند. منابع اطلاعاتی و هیجانی برای مواجهه فعالانه با رخدادهای مهم یکسان دارد (شوارزر و کنول، ۲۰۰۳، ۲۰۰۹؛ گرین‌گلس، ۲۰۰۲). مقابله فعالانه و پیشگیرانه اساساً با استفاده از رفتارهای مشابهی مشخص می‌شوند. تنها تفاوت این دو نوع مقابله در این است که مقابله پیشگیرانه از طریق ارزیابی مبتنی بر تهدید و مقابله فعالانه از طریق ارزیابی چالشی مشخص می‌شود. در مقابله فعال، فرد برای رویارویی با چالش‌ها برانگیخته می‌شود (شوارزر و تابر، ۲۰۰۲؛ شوارزر و لاسزیسکا، ۲۰۰۸؛ شوارزر و کنول، ۲۰۰۹). نتایج بررسی‌های مختلف نشان می‌دهد که بین راهبردهای مقابله فعالانه با سرزندگی، رضامندی از زندگی، سطوح پایین‌تر افسردگی، خوش‌بینی، خودکارآمدی شغلی و بهزیستی رابطه مثبت و با فرسودگی شغلی و خشم، رابطه منفی وجود دارد (گرین‌گلس، ۲۰۰۶؛ اسکال و گرین‌گلس، ۲۰۰۵).

هیجان، همان‌طور که در نظام‌های پویا تعریف شده (داماسیو، ۲۰۰۴) نوعی فرایند هماهنگ و چندمؤلفه‌ای از زیرسیستم‌های فیزیولوژیک شامل فرایندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی، چهره‌ای و فرایندهای فیزیولوژیک پیرامونی هستند. در این نظام، فرایندهای

تمرکز بر تحلیل روشمند راهبردهای کاهش‌دهنده تنیدگی افراد در مواجهه با وقایع چالش‌برانگیز اکنون و گذشته مشخص و بنابراین، در این بررسی‌ها به فرایند چگونگی مواجهه افراد با موقعیت‌های منفی زندگی آن‌ها توجه می‌شود. در این روی آورد، مفروضه اصلی این است که افراد به دلیل رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در معرض مخاطرات و پیامدهای منفی متفاوت هستند. طبق دیدگاه شوارزر و تابر (۲۰۰۲)، گرین‌گلس، شوارزر، جاکوبیک، فیکسناب و تابر (۱۹۹۹) و گرین‌گلس (۲۰۰۲) از آنجا که موقعیت تنیدگی‌زا اخیراً به وقوع پیوسته، هرگونه تلاش برای کاهش اثرات منفی آن رخداد منفی، به پدیدایی مفهوم مقابله واکنشی منجر می‌شود.

در مجموع، چون مدل‌های مقابله سنتی بر ماهیت واکنشی مقابله تأکید می‌کند، از شمول موضع مبتنی بر اخذ دیدگاه‌های آینده‌مدارانه (اجتناب از وقایع منفی، آسیب یا فقدان) باز می‌ماند (آبراهام، کانر، جونس و آکانر، ۲۰۰۸). این مهم‌ترین وجه تمیز مفاهیم مقابله فعالانه و سنتی است. در مقایسه با مقابله سنتی، در مقابله فعال افراد بیشتر بر آینده متمرکز هستند. آینده شامل فرصت‌ها، خطرات و مطالبات است، اما این موارد تهدیدکننده نیست و این دشواری‌ها به مثابه چالش ارزیابی می‌شود (گرین‌گلس و دیگران، ۱۹۹۹؛ گرین‌گلس، ۲۰۰۲). مقابله فعالانه به مثابه مدیریت هدف و مقابله سنتی به مثابه مدیریت خطر ارزیابی می‌شود (گرین‌گلس، ۲۰۰۲؛ شوارزر و کنول، ۲۰۰۹). در مقابله فعالانه در مقایسه با مقابله سنتی، شیوه مواجهه افراد با مشکلات فعالانه‌تر است. در مقابله فعالانه فرایند مقابله با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و دشوار زمینه رشد فردی را از طریق محقق ساختن اهداف، ممکن می‌سازد. بنابراین، در مقابله فعالانه در مقایسه با مقابله سنتی نه تنها فرد در مواجهه با مشکلات از روش فعالانه‌تری استفاده می‌کند، بلکه این روش به دلیل خاستگاه انگیزشی خود از روش سنتی مثبت‌تر است (گرین‌گلس، ۲۰۰۲).

طبق نظریه مقابله فعالانه شوارزر (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) انواع روش‌های مقابله بر اساس چشم‌انداز زمانی نسبت به مطالبات و اهمیت ذهنی وقوع یک رویداد از یکدیگر تفکیک می‌شود. در مقایسه با چهار چوب‌های مفهومی متمرکز بر اهمیت واکنشی مقابله، توجه به چشم‌انداز زمانی در ایجاد موازنه بین رویکردهای نظری به مفهوم مقابله اهمیت بسیار دارد (شوارزر و لاسزیسکا، ۲۰۰۸). شوارزر و کنول (۲۰۰۳) و شوارزر (۲۰۰۱) چهار نوع مقابله شامل

تمایلات سازگاران در فراگیران با هدف کمک به آن‌ها برای تجربه روابط ایمن و رضایت‌بخش با معلمان و دانش‌آموزان، تعیین هنجارها و قوانین رفتاری برای فراگیران و آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی و در نهایت پذیرش و تعهد (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ هندرسون و میلستین، ۱۹۹۶؛ کامپفر، ۱۹۹۹؛ جیوانی و النا، ۲۰۰۹؛ قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب، ۱۳۹۵). علاوه بر این، استرنبرگ (۲۰۰۳) با پیشنهاد «برنامه آموزش ۳ آر دیگر»^۶ بر ضرورت چگونگی حل مؤثر مشکلات فردی و بین‌فردی فراگیران، با تمرکز بر یادگیری مهارت‌های استدلال، تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری، تأکید کرده است. همچنین، در طرح پژوهشی تاب‌آوری بین‌المللی^۷ تأکید می‌شود که هرگونه تلاش برای افزایش تاب‌آوری فراگیران نیازمند آن است که آن‌ها توانمندی فردی خود را بشناسند (احساسات، بازخوردها و باورهای فردی)، منابع بیرونی به طور کامل استفاده (توسعه ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی خود را تقویت کنند (خلاقیات، شوخ‌طبعی، ایستادگی و تعامل) (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴).

در مجموع، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی دربارهٔ آزمون اثربخشی برنامه‌های آموزشی بر کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، مرور دقیق شواهد تجربی نشان می‌دهد 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 نیست. به بیان دیگر، فقدان یک منطق نظری مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده است که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمون تبیین مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو از دست بدهد. علاوه بر این، همسو با پیشنهاد ایلریس (۲۰۰۲، ۲۰۰۳) و وسعت‌یافتگی گستره معنایی مفهوم کلیدی یادگیری در بین پژوهشگران تربیتی، ضرورت بیش از پیش توسعه آن دسته از تلاش‌های پژوهشی که انتخاب آن‌ها در باور به گستراندن دامنه مفهومی یادگیری و به تبع آن بازمعنادگی به اولویت‌های پژوهشی فراروی پژوهشگران تربیتی مؤثر است، اهمیتی مضاعف می‌یابد. بر این اساس، پژوهشگران در

عاطفی برای تجربه هیجان‌ها بسیار بااهمیت تلقی می‌شوند. برای مثال مؤلفه‌های مربوط به هیجان اضطراب شامل احساس ناآرامی و عصبی بودن (مؤلفه عاطفی)، نگرانی (مؤلفه شناختی)، انگیزش اجتنابی (مؤلفه انگیزشی)، بیانگری چهره‌ای اضطرابی و فعال‌سازی فیزیولوژیک پیرامونی است. فردریکسون (۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۰۵، ۲۰۰۹) و فردریکسون و برانینگان (۲۰۰۵) نظریه بسط و ساخت هیجان مثبت^۱ را با هدف تصریح نابسندگی توان تفسیری مدل‌های سنتی هیجان توسعه دادند. فردریکسون تأکید می‌کند که تمرکز صرف بر گرایش‌های عملی معین متعاقب یک تجربه هیجانی، فقط برای به تصویر کشیدن ویژگی‌های کنشی هیجان‌های منفی در افراد مفید است. فردریکسون (۲۰۱۳)، فریدریکسون و کوهن (۲۰۰۸) و مرادی، باقرپور، حسونند، رضاپور و شهاب‌زاده (۱۳۹۵) به منظور تبیین ویژگی کارکردی تجارب هیجانی مثبت بر نقش این هیجان‌ها در بسط خزانه تفکر - عمل تأکید می‌کنند. علاوه بر این، نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که هیجان‌های مثبت از طریق فراخوانی الگوهای شناخت فعال (فریدریکسون، ۲۰۰۴؛ ساتویک، ویتیلینگام و چارنی، ۲۰۰۵)، تفکر منعطف و فراگیر^۲ (بالتی، گاشکی و کول، ۲۰۰۳؛ کامپتون، ویرتر، پژومند، کلوس و هیلر، ۲۰۰۴؛ دریسباخ و گاشکی، ۲۰۰۴)، تفکر خلاق^۳ (فیلیپس، بال، آدامز و فراس، ۲۰۰۲؛ راوی، هیرش و آندرسون، ۲۰۰۷)، تفکر منسجم و یکپارچه^۴ (آیسن، روزنیگ و یونگ، ۱۹۹۱) و تفکر سطح بالا و پیش‌رونده^۵ (پیونی و آیسن، ۲۰۱۱) در افزایش سطح کنش‌وری افراد و به تبع آن افزایش رضامندی و هیجان‌های مثبت در آن‌ها اهمیت دارد.

مرور شواهد تجربی مرتبط با مسئله منتخب در این پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تقویت مهارت‌های مقابله‌ای در فراگیران اساساً بر استفاده از چنین راهبردهایی مبتنی بوده است؛ ایجاد فرصت برای مشارکت در فعالیت‌های مختلف (مثلاً تحریک حس کنجکاوی و طرح سؤال در کلاس‌های درس)، طراحی و حفظ انتظارات واقع‌نگرانه از دانش‌آموزان، ایجاد جو حمایتی و مبتنی بر مراقبت و همچنین تلاش برای اعتمادآفرینی در بافت تعاملات بین‌فردی، افزایش

1. broaden-and-build theory of positive emotions
2. flexible and inclusive thinking
3. creative thinking
4. integrative

5. forward-looking and high-level thinking
6. "Another 3R" training program
7. International Resilience Research Project (IRRP)

نسخهٔ تجدیدنظرشدهٔ سنجش ارزیابی تنیدگی^۱

(رویلی، رویش، جاریکا و وانگ، ۲۰۰۵). پی‌کاک و لانگ (۱۹۹۰) بر اساس الگوی تبدالی تنیدگی (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵) و به منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا سنجش ارزیابی تنیدگی را توسعه دادند. در نسخهٔ اصلی این سنجش، ارزیابی شناختی به صورت چندوجهی اندازه‌گیری می‌شود. در این ابزار مشارکت‌کنندگان به ۲۴ ماده روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. در بررسی رویلی و دیگران (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخهٔ تجدیدنظرشدهٔ سنجش ارزیابی تنیدگی، سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت را تکرار کرد. در بررسی رویلی و دیگران (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 بررسی شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵)، با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخهٔ فارسی سنجش ارزیابی تنیدگی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخهٔ تجدیدنظرشدهٔ سنجش ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید (۷ ماده)، چالش (۴ ماده) و منابع (۳ ماده) تشکیل شده است. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد نسخهٔ تجدیدنظرشدهٔ سنجش ارزیابی تنیدگی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی روایی سازهٔ نسخهٔ تجدیدنظرشدهٔ سنجش ارزیابی تنیدگی را نشان داد. در این بررسی، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع در مرحلهٔ پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۸۳ و ۰/۸۳، در مرحلهٔ پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۹ و ۰/۸۳ و در مرحلهٔ پیگیری به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس مقابلهٔ فعال^۲ (گرین‌گلس و دیگران، ۱۹۹۹). نسخهٔ اصلی مقیاس مقابلهٔ فعال شامل ۵۵ ماده است و در این فهرست، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. مقیاس مقابلهٔ فعال از هفت مقیاس شامل مقیاس مقابلهٔ فعال (۱۴ ماده)، مقیاس مقابلهٔ تاملی (۱۱ ماده)، مقیاس برنامه‌ریزی استراتژیک (۴ ماده)، مقیاس مقابلهٔ پیشگیرانه

این بررسی درصددند اثربخشی برنامهٔ آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی را بر ارزیابی‌های شناختی، مقابلهٔ مثبت و هیجان‌های مثبت و منفی در دانش‌آموزان دختر بسنجند. به بیان دیگر، پژوهشگران در این بررسی می‌کوشند با تأسی به آموزه‌های مفهومی مدل فرایندی مقابله، به مثابه یکی از پرستادترین مدل‌های مفهومی شکل‌دهنده به محتوای برنامه‌های آموزشی در گروه‌های مختلف، اثربخشی برنامهٔ آموزش تاب‌آوری را بر ارزیابی‌های شناختی، مقابلهٔ فعال و هیجان‌های مثبت و منفی دانش‌آموزان دختر بسنجند. به بیان دیگر، در این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال هستیم که آیا برنامهٔ آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی، مقابلهٔ فعال و هیجان‌های مثبت و کاهش ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های منفی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؟

روش

این پژوهش از نوع بررسی تمام‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری و جامعهٔ آماری آن شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر ۱۲ ساله یکی از دبستان‌های دخترانهٔ شهر تهران در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. پس از پیگیری‌های مجدانه از آموزش‌وپرورش شهر تهران، آموزش‌وپرورش منطقه و همچنین مسئولان مدرسهٔ دخترانه، برنامهٔ آموزش تاب‌آوری، از اواسط بهمن شروع شد و تا ۲۰ اسفند طول کشید. در این بررسی نمونهٔ آماری شامل ۳۲ دانش‌آموز دختر ۱۲ ساله بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌برداری دردسترس انتخاب شدند، اما نمونهٔ منتخب به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تخصیص یافت. در این بررسی، که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطلق پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶) نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۸۳)، با فرض $\alpha = 0.05$ و اندازهٔ اثر $f^2 = 0.60$ ، برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با ۰/۸۰، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای برابر با ۱۵ مشارکت‌کننده انتخاب شد. البته پژوهشگران با پیش‌بینی ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان به‌ویژه در گروه آزمایش، به تعداد مشارکت‌کنندگان این گروه ۲ دانش‌آموز افزودند.

به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۸۱، در مرحله پس از آزمون به ترتیب برابر با ۰/۷۶ و ۰/۹۳ و در مرحله پیگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۵ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پس از انتخاب مشارکت کنندگان و قرار دادن تصادفی آنها در گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش از آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آنها در اندازه‌های مربوط به متغیرهای ارزیابی‌های شناختی، مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و منفی، قبل از ارائه بسته آموزشی، هر دو گروه به ابزارهای سنجش پاسخ دادند. سپس، به مشارکت کنندگان گروه آزمایش به مدت ۵ هفته و هر هفته ۲ جلسه به مدت یک ساعت، مهارت‌های «برنامه آموزش تاب‌آوری» آموزش داده (جدول ۱) و پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس از آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت دو ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، دوباره در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش جمع‌آوری شد. شایان ذکر است که با هدف تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه در اختیار مشارکت کنندگان گروه کنترل قرار گرفت، که در فهرست انتظار بودند. در مجموع، محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های نظام‌دار 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 پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آنها بر اساس مدل فرایندی مقابله، و به قصد شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای سازشی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر ABCDE^۲ 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 به هم وابستگی در روابط^۳، ادراک مثبت از دیگران^۴، احساسات مثبت از دیگران^۵،

(۱۰ ماده)، مقیاس جست‌وجوی حمایت ابزاری (۸ ماده)، مقیاس جست‌وجوی حمایت هیجانی (۵ ماده) و مقیاس مقابله اجتنابی (۳ ماده) تشکیل شده است (گرین گلس و دیگران، ۱۹۹۹). نتایج بررسی‌ها در نمونه‌های متفاوت ویژگی‌های فنی روایی و اعتبار مقیاس مقابله فعال را به طور تجربی نشان داد (گرین گلس و دیگران، ۱۹۹۹؛ الماسی، پک، پاپ و گرین گلس، ۲۰۱۴؛ همبریک و مک کورد، ۲۰۱۰؛ پاسیکوسکی، سیک، گرین گلس و تابت، ۲۰۰۲). در این بررسی پژوهشگران مقیاس مقابله فعال، فقط مقیاس مقابله فعال - شامل ۱۴ ماده - را برای اندازه‌گیری راهبرد مقابله فعال در دانش‌آموزان استفاده کردند و ضرایب همسانی درونی مقیاس مقابله فعال در مرحله پیش از آزمون برابر با ۰/۶۷، در مرحله پس از آزمون برابر با ۰/۶۹ و در مرحله پیگیری نیز برابر با ۰/۶۵ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظرشده مقیاس هیجان‌های متمایز^۱

(فریدریکسون، تاگادی، واگ و لارکین، ۲۰۰۳). فریدریکسون و دیگران (۲۰۰۳) مقیاس هیجان‌های متمایز را بسط دادند تا مجموعه وسیع‌تری از هیجان‌های مثبت را شامل شود. در این مقیاس ۲۰ ماده‌ای، مشارکت کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. فریدریکسون (۲۰۱۳) تأکید می‌کند که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس هیجان‌های متمایز اساساً ابزاری برای سنجش هیجان‌های مثبت است، اما برنامه عاطفه مثبت و منفی، منحصراً حالت‌های عاطفی مثبت کاملاً مشخص را شامل می‌شود. در نسخه تجدیدنظرشده مقیاس هیجان‌های متمایز، مانند نسخه اصلی آن، هر هیجان بر اساس مجموعه سه‌جزئی توصیف‌گرهای هیجانی اندازه‌گیری می‌شود. در این مقیاس، ماده‌های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۹ به هیجان‌های مثبت و ماده‌های ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۷، ۱۸ و ۲۰ به هیجان‌های منفی مربوط است. نتایج بررسی‌ها روایی و اعتبار مقیاس هیجان‌های متمایز را نشان داد (کوهن، فریدریکسون، براون، میکلس و کانوی، ۲۰۰۹؛ فریدریکسون، کوهن، کافی، پک و فینکل، ۲۰۰۸). در این بررسی، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های هیجان‌های مثبت و منفی در مرحله پیش از آزمون

1. Modified Differential Emotions Scale (MDES)
2. interdependence in relationships
3. Activating events, Beliefs, Consequences, Disputing, Energy

4. positive perception of others
5. positive feelings for others

مهارت‌های حل مسئله اجتماعی^۴، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازمندانانه^۵ و آموزش مهارت مذاکره^۶ به طور مشخص در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفت (جلسات ۴ تا ۱۰).

اهداف برد-برد، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^۲ و مهارت‌های تعامل بین‌فردی^۳ به افراد آموزش داده شد. در بخش پایانی مهارت‌های تعامل بین‌فردی، آموزش

جدول ۱

فهرست محتوایی برنامه آموزش تاب‌آوری بر اساس مدل فرایندی مقابله به تفکیک اهداف و فعالیت‌ها

جلسه‌ها	هدف‌ها	فعالیت‌ها
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه بازآموزی اسنادی (آموزش روانی)	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه آموزش تاب‌آوری با تأکید بر مدل فرایندی مقابله
دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالت‌های هیجانی متعاقب رویارویی با رخدادهای منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی آلیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	طرح چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. هم‌چنین، تعریف مفهوم اسناد - خوش‌بینی در برابر بدبینی - تبیین رویدادها بر اساس الگوی آلیس (مدل تفکر ABCDE).
سوم	مجادله و مقابله با بازخوردها و باورهای فاجعه‌پندارانه	مشارکت‌کنندگان به کمک چهار اصل: ۱- گردآوری شواهد ۲- مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
چهارم	آموزش مهارت رابطه بین‌فردی به‌هم‌وابستگی در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر دو عنصر مفهومی «انسجام» یا پیوند هیجانی دو فرد با یکدیگر و «سازگاری یا تطبیق‌یافتگی» یا توانایی افراد برای تغییر در پاسخ خود به دیگری برای دستیابی به تعادل.
پنجم	آموزش مهارت ادراکات مثبت از دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومنداها»، «پذیرش و احترام» و درنهایت «تصدیق تفاوت‌ها».
ششم	آموزش مهارت احساسات مثبت از دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی نیازمند آن است که احساسات افراد از دیگران به کمک ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود.
هفتم	آموزش انتخاب اهداف برد - برد در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد - باخت، هدف باخت - برد و درنهایت هدف برد - برد.
هشتم	آموزش مهارت‌های مدیریت همیارانه تعارض	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.
نهم	آموزش مهارت‌های حل مسئله	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.
دهم	آموزش مهارت‌های تعامل بین‌فردی (جرئت‌ورزی و مذاکره)	آموزش جرئت‌ورزی با تأکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تأثیر تغییر بر نحوه احساس و آموزش مذاکره با تأکید بر ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲- به زبان آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تدوام مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

1. win-win goals in relations
2. collaborative conflict management skills
3. interpersonal communication skills

4. social problem solving skills
5. assertive behaviors
6. negotiation

یافته‌ها

جدول ۲ شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش را در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
ارزیابی مبتنی بر تهدید	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۸/۰۶	۴/۳۴
		کنترل	۱۷/۹۸	۴/۸۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۷/۲۹	۷/۶۷
		کنترل	۱۸/۸۷	۷/۵۷
	پیگیری	آزمایش	۱۶/۲۳	۶/۷۷
		کنترل	۱۸/۲۰	۷/۳۵
ارزیابی چالشی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۴/۰۳	۳/۹۵
		کنترل	۱۴/۲۸	۴/۶۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۴/۸۲	۴/۹۴
		کنترل	۱۳/۷۳	۳/۹۷
	پیگیری	آزمایش	۱۵/۴۱	۴/۲۳
		کنترل	۱۳/۴۷	۴/۰۷
ارزیابی از منابع	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۶۴	۳/۰۸
		کنترل	۱۲/۹۵	۳/۸۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۳/۱۱	۳/۶۲
		کنترل	۹/۱۳	۴/۷۰
	پیگیری	آزمایش	۱۴/۰۶	۴/۶۳
		کنترل	۹/۴۰	۴/۶۶
مقابلة فعال	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۱/۱۲	۵/۶۰
		کنترل	۴۲/۵۳	۵/۰۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۴۱/۲۲	۴/۶۳
		کنترل	۳۷/۸۷	۵/۷۳
	پیگیری	آزمایش	۴۲/۱۲	۵/۳۴
		کنترل	۲۸/۴۰	۶/۷۴
هیجان‌های مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۷/۵۹	۷/۴۷
		کنترل	۲۷/۵۳	۸/۰۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۲/۰۶	۶/۹۵
		کنترل	۲۷/۴۷	۵/۳۴
	پیگیری	آزمایش	۳۳/۴۷	۷/۶۱
		کنترل	۲۷/۳۰	۴/۴۶
هیجان‌های منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۵/۸۸	۸/۱۲
		کنترل	۱۵/۷۹	۷/۹۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰/۲۹	۸/۴۳
		کنترل	۱۵/۲۰	۹/۵۰
	پیگیری	آزمایش	۹/۵۹	۸/۴۱
		کنترل	۱۴/۸۰	۵/۶۵

در ادامه، به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون اول و دوم، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای متغیرهای ارزیابی‌های شناختی، راهبرد مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و منفی از متغیرهای وابسته، در کوتاه‌مدت و بلندمدت از چندطرح تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری استفاده شد.

قبل از به‌کارگیری فن آماری تحلیل کوواریانس، برای طرح‌های تحلیل کوواریانس تک‌متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین هم‌پراش و متغیر وابسته و همگنی شیب‌های رگرسیون^۱ آزمون و تأیید و علاوه‌براین، قبل از به‌کارگیری طرح‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کوواریانس^۲ و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۳ آزمون و تأیید شد.

در بخش اول نتایج فن آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری، برای تعیین اثر عامل گروه بر نمره راهبرد مقابله فعال دانش‌آموزان در نمرات پس‌آزمون و مرحله پیگیری، نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره راهبرد مقابله فعال دانش‌آموزان در نمرات پس‌آزمون ($F(1, 29) = 5/97, P < 0/05, \text{partial } \eta^2 = 0/17$) و مرحله پیگیری ($F(1, 29) = 5/77, P < 0/05, \text{partial } \eta^2 = 0/17$) از لحاظ آماری معنادار است. در این بخش، نتایج آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا نشان داد که در مرحله پس‌آزمون ($F(1, 30) = 0/65, P = 0/43$) و مرحله پیگیری ($F(1, 30) = 0/06, P = 0/81$) مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است.

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر اساس ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های ارزیابی شناختی بر اساس تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون

1. homogeneity of regression
2. Box's test of equality of covariance matrices
3. Levene's test of equality of error variance

$P=0/96$ ، ارزیابی چالشی $(F_{(1, 30)} = 0/36, P=0/55)$ ، $P=0/94$ ، $(F_{(1, 30)}=0/06, P=0/94)$ و ارزیابی از منابع $(F_{(1, 30)}=0/03)$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است.

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های هیجان‌های مثبت و منفی دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت و مرحله پیگیری نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های هیجان‌های مثبت و منفی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون $(\text{partial } \eta^2=0/23, P<0/05)$ ، لامبدای ویلکز $=0/77$ ، $(F_{(2, 27)} = 4/11)$ و مرحله پیگیری $(\text{partial } \eta^2=0/25, P<0/05)$ ، لامبدای ویلکز $=0/76$ ، $(F_{(2, 27)} = 4/38)$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول خروجی تحلیل کوواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر مقیاس‌های هیجان‌های مثبت و منفی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که متغیر وابسته جدید -ترکیب خطی متغیرهای وابسته- در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کوواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال مهم است که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری مقیاس‌های هیجان‌های مثبت و منفی دانش‌آموزان هر دو به طور معنادار از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده است.

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در مرحله پس‌آزمون برای هر یک از مقیاس‌های هیجان‌های مثبت $(P=0/19, F_{(1, 30)} = 1/81)$ و هیجان‌های منفی $(P=0/71, F_{(1, 30)} = 0/14)$ و در مرحله پیگیری برای هر یک از مقیاس‌های هیجان‌های مثبت $(P=0/24, F_{(1, 30)} = 1/63)$ و هیجان‌های منفی $(P=0/69, F_{(1, 30)} = 0/28)$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است.

$\text{partial } \eta^2 = 0/29, P<0/05$ ، لامبدای ویلکز $=0/71$ ، $(F_{(3, 25)} = 3/34)$ و مرحله پس‌آزمون $(\text{partial } \eta^2=0/28)$ ، لامبدای ویلکز $=0/73$ ، $(F_{(3, 25)} = 3/25)$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول خروجی تحلیل کوواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر مقیاس‌های ارزیابی شناختی بر اساس تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع نشان می‌دهد که متغیر وابسته جدید -ترکیب خطی متغیرهای وابسته- در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کوواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال لازم می‌شود که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری مقیاس‌های ارزیابی شناختی بر اساس تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع هر سه به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده است.

جدول ۳

نتایج اثرات بین‌گروهی مقیاس‌های ارزیابی شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	df	F	P	partial η^2
ارزیابی مبتنی بر تهدید	(۱و۲۷)	۴/۸۰	۰/۰۱۶	۰/۱۵	
پس‌آزمون ارزیابی چالشی	(۱و۲۷)	۷/۰۱	۰/۰۱۱	۰/۲۱	
ارزیابی از منابع	(۱و۲۷)	۴/۷۸	۰/۰۱۶	۰/۱۵	
ارزیابی مبتنی بر تهدید	(۱و۲۷)	۶/۰۱	۰/۰۱۵	۰/۱۸	
ارزیابی چالشی	(۱و۲۷)	۷/۳۹	۰/۰۱۱	۰/۲۲	
ارزیابی از منابع	(۱و۲۷)	۶/۱۹	۰/۰۱۶	۰/۱۹	

در ادامه، نتایج مربوط به آزمون لون در مرحله پس‌آزمون برای هر یک از مقیاس‌های ارزیابی بر اساس تهدید $(P=0/26, F_{(1, 30)} = 1/31)$ ، ارزیابی چالشی $(P=0/20, F_{(1, 30)} = 2/54)$ و ارزیابی از منابع $(P=0/37, F_{(1, 30)} = 0/83)$ و در مرحله پیگیری برای هر یک از مقیاس‌های ارزیابی بر اساس تهدید

هاتلینگ (Hotelling's Trace) و ریشه ری (Roy's Largest Root) آزمون ویلکز لاتدا را برای محاسبه F انتخاب کردند.

۱. در این بررسی، بر اساس پیشنهاد گیلز (۲۰۰۲) پژوهشگران از بین آماره‌های چهارگانه [پیلای (Pillai's Trace)، ویلکز لاتدا (Wilks' Lambda)،

تجارب هیجانی مثبت و کاهش تجارب هیجانی منفی می‌توان با تأکید بر نقش مشهود سبک‌های تنظیم‌گری هیجانی^۱ ردیابی کرد. 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 غیرسازشی و تهدیدکننده^۶ از طریق تقویت منابع مقابله‌ای درون‌فردی-برون‌فردی در مواجهه با موقعیت‌های فشارزا باعث افزایش پسایندهای هیجانی مثبت و کاهش سطح تجارب هیجانی منفی می‌شود. علاوه بر این، نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که در مواجهه با تجارب منفی، التزام به استفاده از تفاسیر خودتوانمندساز در برابر تفاسیر خودناتوان‌ساز از طریق بازداری هیجان‌های منفی از فروغلتیدن افراد به ورطه نقصان انگیزش^۷ جلوگیری می‌کند (سیفرت، ۲۰۰۴).

یکی دیگر از مسیرهای نظری مفروض برای دفاع از ظرفیت تبیینی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی، افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی با تأکید بر آموزه‌های برآمده از نظریه بسط و ساخت هیجان‌های مثبت (فردریکسون و کوهن، ۲۰۰۸) است. طبق دیدگاه فردریکسون (۲۰۱۳) نظریه بسط و ساخت شامل دو فرضیه «بسط» و «ساخت» است. در «فرضیه بسط» تأکید می‌شود که هیجان‌های مثبت به مثابه محصول انعطاف‌پذیری شناختی^۸ از طریق وسعت بخشیدن به گستره افکار و میل به عمل‌گری^۹ در افزایش سطح رضامندی و کاهش تجارب هیجانی منفی مؤثر واقع می‌شود. بر اساس فرضیه بسط، هیجان‌های مثبت - که محصول تفسیرهای خودتوانمندساز است - با فراخوانی الگوهای شناخت فعال (فردریکسون، ۲۰۰۴؛ ساتویک و دیگران، ۲۰۰۵)، تفکر منعطف و فراگیر^{۱۰} (بالتی و دیگران، ۲۰۰۳؛ کامپتون و دیگران، ۲۰۰۴؛ دریسباخ و گاشکی، ۲۰۰۴)، تفکر خلاق^{۱۱} (فیلیپس و دیگران، ۲۰۰۲؛ راوی و دیگران، ۲۰۰۷)، تفکر منسجم و یکپارچه^{۱۲} (آیسن و دیگران، ۱۹۹۱) و تفکر سطح بالا

جدول ۴

نتایج اثرات بین‌گروهی مقیاس‌های هیجان‌های مثبت و منفی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F	df	partial η ²	p
پس‌آزمون	هیجان‌های مثبت	۶/۵۰	(۱۰۲۸)	۰/۱۹	۰/۰۱۷
	هیجان‌های منفی	۵/۰۲	(۱۰۲۸)	۰/۱۵	۰/۰۲۳
پیگیری	هیجان‌های مثبت	۸/۶۸	(۱۰۲۸)	۰/۲۴	۰/۰۰۶
	هیجان‌های منفی	۴/۹۰	(۱۰۲۸)	۰/۱۵	۰/۰۲۵

بحث

در این بررسی با تأکید بر محتوای فکری مدل فرایندی مقابله، اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و منفی در گروهی از دانش‌آموزان دختر ۱۲ ساله انجام شد. نتایج روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش نمرات ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبرد مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و در کاهش نمرات ارزیابی بر اساس تهدید و هیجان‌های منفی دانش‌آموزان دختر مؤثر بود.

نتایج این بررسی، همسو با یافته‌های شکری و دیگران (۱۳۹۳، ۱۳۹۵)، گشتاسی و دیگران (۱۳۹۶)، منصوری و دیگران (۱۳۹۳)، استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴)، سلیگمن و دیگران، (۲۰۰۹)، فورگارد و سلیگمن (۲۰۱۲)، براناسر و دیگران، (۲۰۰۹)، کاتالی و دیگران، (۲۰۰۶) و اُنک و دیگران، (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 می‌کند. طبق دیدگاه پنگ و دیگران (۲۰۱۴)، براناسر و دیگران (۲۰۰۹)، استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸) و کاتالی و دیگران (۲۰۰۶) یکی از مسیرهای مفهومی مفروض را برای دفاع از توان تبیینی و تفسیری برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی در افزایش

1. emotion regulation styles
2. cognitive imperialism
3. empowering interpretations
4. disempowering interpretations
5. challenge oriented
6. threat oriented

7. demotivation
8. cognitive flexibility
9. fuction
10. flexible and inclusive thinking
11. creative thinking
12. integrative

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله، نقش تفسیری اسنادهای خوش‌بینانه -به مثابه منبع مقابله‌ای- در رابطه بین تجارب انگیزاننده پیرامونی و واکنش‌ها به این تجارب، از طریق فرضیه «توانمندسازی» قابل تبیین است. در فرضیه توانمندسازی تأکید می‌شود تجربه بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی مدل سازگارانۀ 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.

با وجود آن که نتایج این بررسی همسو با شواهد دیگر نقش تقویت منابع مقابله‌ای را در تأمین ایمن‌سازی روانی فراگیران نشان می‌دهد، به برخی محدودیت‌های آن باید توجه کرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از دانش‌آموزان یک مدرسه محدود شده و بنابراین ضرورت بسط و تعمیم بیش‌ازپیش یافته‌های پژوهش نیازمند آن است که گروه‌های مختلف فراگیران و با هدف مشخص کردن نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس فراگیران هر دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، با توجه به این که پژوهشگران پیش‌بینی کردند که ممکن است در تعطیلات تابستان دسترسی به فراگیران به راحتی ممکن نباشد، طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب به ۲ ماه محدود شد. سوم، با توجه به محدودیت‌های مدرسه برای دسترسی پژوهشگران به دانش‌آموزان در طول دوره آموزشی، پژوهشگران تصمیم گرفتند با هدف کوتاه‌تر کردن دوره آموزش در طول هفته ۲ جلسه یک‌ساعته برگزار کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود به‌ویژه برای گروه فراگیران ابتدایی، جلسات مرور مهارت‌های آموزش طول دوره و تعداد جلسات بیشتر شود.

مرور شواهد تجربی روزآمد در قلمرو آزمون اثربخشی

و پیش‌رونده^۱ (پیونی و آسن، ۲۰۱۱) در افزایش سطح کنش‌وری افراد و به تبع آن افزایش رضامندی و هیجان‌های مثبت در آن‌ها اهمیت دارد.

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های فرضیه بسط، هیجان‌های مثبت با افزایش میل به عمل‌گری، گشودگی بیشتر نسبت به بهره‌گیری از انتخاب‌های رفتاری را در پی دارد (فردریکسون، ۲۰۱۳). بر اساس فرضیه ساخت، دستاورد عظیم وسعت‌یافتگی در دامنه افکار، فعالیت‌ها و روابط به مثابه پاسخی به تجربه هیجان‌های مثبت در فرضیه بسط، زمینه را برای شکل‌گیری منابع مقابله‌ای فردی دیرپا مانند افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری فراهم می‌آورد. طبق دیدگاه فردریکسون (۲۰۱۳) توسعه در منابع فردی از طریق پیش‌بینی تجارب هیجانی مثبت فراروی، در ایجاد ماریپیچ بالارونده‌ای^۲ از هیجان‌های مثبت متعاقب نیز نقش قابل ملاحظه‌ای را ایفا می‌کند.

مرور پیشینه نظری و تجربی نشان می‌دهد نه تنها کارکرد فرضیه‌های بسط و ساخت به عنوان دو انتخاب مفهومی ارجح برای تبیین الگوی اثرگذاری هیجان‌های مثبت در نظریه بسط و ساخت هیجان‌های مثبت، بلکه کارکرد دو «فرضیه پرورش^۳» و «فرضیه توانمندسازی^۴» 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 سازش‌یافته از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رخدادهای تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف برای مدیریت شیوه انطباقی پاسخدهی به تجارب انگیزاننده، بیشتر احساس کارآمدی کند. به بیان دیگر، بر اساس فرضیه پرورش در قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله تأکید می‌شود که نمره بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده -به مثابه منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند- و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازشی در مدیریت پاسخ به رویدادهای تنیدگی‌زا اثرگذار واقع می‌شود (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷).

1. forward-looking and high-level thinking
2. upward spiral

3. cultivation
4. enabling

منابع

داودوندی، ف. و شکری، آ. (۱۳۹۵). فرایندهای ارزیابی شناختی، هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: یک تحلیل واسطه‌ای. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۰)، ۱۹۸-۱۸۳.

سرمد، ز.، بازرگان، ع. و حجازی، آ. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات آگاه.

شکری، آ. (۱۳۸۸). *مقایسه الگوی روابط علی پیشایندها و پسایندهای استرس تحصیلی دانشجویان دختر و پسر در پارادایم‌های فرهنگی جمع‌گرا و فردگرا*. رساله دکتری. دانشگاه تربیت معلم تهران.

شکری، آ.، تمیزی، ن.، عبدالله‌پور، م.، آ. و خدای، م. م. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸ (۲)، ۱۱-۱.

شکری، آ.، شهیدی، ش.، مظاهری، م. ع.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی‌نژاد، پ. و خانجانی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنیسلوانیا. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۷)، ۱۹۰-۱۶۰.

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

قره‌آغاجی، س.، واحدی، ش.، فتحی‌آذر، آ. و ادیب، ی. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله‌های آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد درمانگری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۰)، ۲۰۷-۱۹۹.

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

مرادی، م.، باقرپور، م.، حسونند، م. ح.، رضای، م. و شهاب‌زاده، ص. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای حرمت خود و عواطف مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲، ۳۰۵-۲۸۹.

منصوری، آ.، شکری، آ.، پورشهریار، ح.، پوراعتماد، ح. ر. و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر سبک‌های اسنادی

برنامه‌های مداخله‌ای در موقعیت‌های تحصیلی، مقایسه اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری با برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ منصوری و دیگران، ۱۳۹۳؛ شکری و دیگران، ۱۳۹۳). برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر^۱ (سلیگمن، رشید و پارکس، ۲۰۰۶). برنامه «شاهزاده کوچک افسرده است»^۲ (وانگ و دیگران، ۲۰۱۲). برنامه آموزش راهبردهای مدیریت اضطراب^۳ و بهزیستی درمانی^۴ (تومبا و دیگران، ۲۰۱۰). خوش‌بینی استرالیایی: برنامه مهارت‌های تفکر مثبت^۵ (رونی، حسن، کانی، رابرتس و نسا، ۲۰۱۳) و برنامه‌های مداخله‌ای مدرسه‌محور^۶ (داوود، ۲۰۱۴؛ کالیر و کریستنسن، ۲۰۱۰؛ رونی و دیگران، ۲۰۰۹؛ نیل و کریستنسن، ۲۰۰۹) بر ضرورت پژوهشی تأکید می‌کند.

علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر و پسر مقایسه و توان تفسیری این برنامه برای ایمن‌سازی دانش‌آموزان در مواجهه با موقعیت‌های برانگیزاننده در دو جنس مشخص شود.

در مجموع نتایج این بررسی، 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 بازخوردهای فردی)، شناسایی منابع بیرونی و استفاده کامل از آنها (توسعه ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی آنها (هدف‌گزینی اجتماعی)، در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران به طور تجربی مؤثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، نتایج این بررسی نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای سازشی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، در تحقق ایده مصونیت روانی فراگیران به طور تجربی مؤثر است.

1. positive psychotherapy
2. The Little Prince is Depressed (LPD)
3. anxiety-management strategies training program
4. Well-Being Therapy (WBT)

5. Aussie Optimism: Positive Thinking Skills Program (AOP-PTS)
6. school-based intervention programs

- affect and attentional shifting. *Cognitive Therapy and Research*, 28 (6), 733–744.
- Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Seligman, M. R. (2006). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems. The Penn Resilience Program. *Annual New York Academy of Sciences*, 1094, 282–286.
- Damasio, A. R. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (pp. 49–57). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dawood, R. (2014). Positive psychology and child mental health: A premature application in school-based psychological intervention? *Social and Behavioral Sciences*, 113, 44 – 53.
- Desai, M. (2010). *A Rights-Based Preventative Approach for Psychosocial Well-Being in Childhood, Children's Well-Being*. Indicators and Research 3, Springer Science Business Media B.V.
- Dreisbach, G., & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343–353.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). 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*, 48, 150–170.
- Folkman, S., & Moskowitz J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- 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.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱(۳۰)، ۱۴۴–۱۲۹.
- Abraham, C., Conner, M., Jones, F., & O'Connor, D. (2008). *Health Psychology. Topics in Applied Psychology*. London: Hodder Education.
- Almássy, Z., Pék, G., Papp, G., & Greenglass, E. R. (2014). The psychometric properties of the Hungarian version of the proactive coping inventory: Reliability, construct validity and factor structure. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14 (1), 115-124.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-298.
- Bolte, A., Goschke, T., & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science*, 14 (5), 416–421.
- Brannon, L., & Feist, J. (2010). *Health Psychology. An introduction to behavior and health*. Belmont, CA: Wadsworth.
- 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.
- Calear, A. L., & Christensen, H. (2010). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence*, 33, 429–438.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28–42.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368.
- Compton, R. J., Wirtz, D., Pajoumand, G., Claus, E., & Heller, W. (2004). Association between positive

- Greenglass, E. R. (2006). Vitality and Vigor: Implications for Health Functioning. In P Buchwald (Ed.), *Stress and Anxiety. Application to health, work place, community, and education.* (pp.65-86). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Greenglass, E. R., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., & Taubert, S. (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument.* Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12-14.
- Hambrick, E. P., & McCord, D. M. (2010). Proactive coping and its relation to the five-factor model of personality. *Individual Differences Research, 8*(2), 67-77.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning.* Roskilde University.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education, 22*(4), 396-406.
- Isen, A. M., Rosenzweig, A. S., & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making: An International Journal of the Society for Medical Decision Making, 11*(3), 221-230.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resiliency and development positive life adaptations* (pp. 179–224). NY: Kluwer Academic.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis.* New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37–67). New York: Oxford University Press.
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society, 359*, 1367–1377.
- Fredrickson, B. L. (2005). *The broaden-and-build theory of positive emotions.* In F. A. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (Eds.), *The Science of Well-Being* (pp. 217–238). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity.* New York, NY: Crown Publishers.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology, 47*, 1-53.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*(3), 313–332.
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). *Positive emotions.* In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 777–796). (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045–1062.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365–376.
- Giles, D. (2002). *Advanced research methods in Psychology.* London: Routledge.
- Giovanni, A. F., & Elena, T. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality, 77*(6), 1903–1934.
- Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping and quality of life management. In E Frydenberg (Ed.), *beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges.* (pp. 37-62). London: Oxford University Press.

- E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E., & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry*, 40, 522–532.
- Schwarzer, R. (2000). Managed stress at work through preventive and proactive coping. In E. A. Locke (Ed.) *The Blackwell Handbook of Principals of Organizational Behavior*. (pp. 342-355). Oxford: Blackwell.
- Schwarzer, R (2001). Stress, resources and proactive coping. *Applied Psychology, An International Review*, 50, 400- 407.
- Schwarzer, R., & Knoll, N (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. In S. J. López & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: Handbook of models and measures* (pp. 393-409). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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(4), 243–252.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2009). Proactive coping. In S. J. López (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 781-784). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2008). Reactive, anticipatory, preventive and proactive coping: A theoretical distinction. *The Prevention Researcher*, 15, 22-24.
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges*. (pp. 19-35) London: Oxford University Press.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208–215.
- Ong, A. D. O., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. W. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730–749.
- Pasikowski, T., Sek, H., Greenglass, E. R., & Taubert, S. (2002). The Proactive Coping Inventory-Polish Adaptation. *Polish Psychological Bulletin*, 33, 41-46.
- Peacock, E. J., & Wong, P. T. P. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A 9 multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, 6, 227-236.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, 61–62, 47–51.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1), 12–22.
- Pyone, J. S., & Isen, A. M. (2011). Positive affect, intertemporal choice, and levels of thinking: Increasing consumers' willingness to wait. *Journal of Marketing Research*, 48(3), 532–543.
- Rooney R., Hassan S., Kane R., Roberts, C. M., & Nesa, M. (2013). Reducing depression in 9-10 year old children in low SES schools: a longitudinal universal randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*, 51(12), 845–854.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104 (1), 383–388.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547–557.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri,

- (2010). Differential effects of well-being promoting and anxiety-management strategies in a non-clinical school setting. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 326–333.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83.
- Uskul, A. K., & Greenglass, E. R. (2005). Psychological well-being in a Turkish-Canadian sample. *Anxiety, Stress and Coping*, 18, 169-178.
- 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. (2012). Effectiveness of a universal school-based program for preventing depression in Chinese adolescents: A quasi-experimental pilot study. *Journal of Affective Disorders*, 142, 106–114.
- Positive psychotherapy. *American Psychology*, 61, 774-788.
- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 255–291.
- 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.
- Sternberg, R. J. (2003). The other three Rs: Part three, resilience. Retrieved March 30, 2018 from <http://www.apa.org/monitor/may03/pc.html>.
- Tomba, E., Belaise, C., Ottolini, F., Ruini, C., Bravi, A., Albieri, E., Rafanelli, C., Caffo, E., & Fava, G. A.