

The effect of Psychological Resilience Education Program on Negative Automatic Thoughts and Cognitive Coping Strategies

Authors

Farzaneh Okhovati¹, Omid Shokri ^{*2}, Ali Khodaei³

1. Master of General Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University of Tehran, Iran. f.okhovati@yahoo.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran. alikhodie@pnu.ac.ir

Abstract

Receive Date:
04/05/2021

Accept Date:
23/08/2021



Introduction: Globally, stress is a well-recognized feature of the life of undergraduate students. However, there currently is little evidence to suggest what role resilience plays in this issue. The purpose of this study was to examine the effectiveness of the resilience education program on negative automatic thoughts and cognitive coping strategies among university students.

Method: In this quasi-experimental study with a pretest-posttest nonequivalent-group design in a company with a follow-up stage, 30 university students within experimental and control groups responded to the Negative Automatic Thoughts Questionnaire (Hollon & Kendall, 1980) and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). The experimental group received 10 resilience training sessions (1 hour a session).

Result: The results of statistical procedures of multivariate and univariate covariance analysis indicated that the resilience education program was effective in increasing adaptive coping strategies consisting of acceptance, positive reappraisal, positive refocusing, refocus on planning and putting into perspective, and in decreasing negative automatic thoughts and non-adaptive coping strategies consists of self-blame, other-blame, rumination, and catastrophizing in short term and long term.

Discussion and conclusion: 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

Negative Automatic Thoughts, Mental Immunization, Resilience Education Program, Cognitive Coping Strategies.

Corresponding Author's E-mail

oshokri@yahoo.com

تأثیر آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر افکار خودآیند منفی و راهبردهای مقابله‌شناختی هیجان در دانشجویان

نویسندگان

فرزانه اخوتی^۱، امید شکری^{۲*}، علی خدائی^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، واحد تهران مرکز دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
f.okhovati@yahoo.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

alikhodie@pnu.ac.ir

چکیده

مقدمه: در مجموع، استرس یک ویژگی کاملاً شناخته شده تجربه زندگی دانشجویی قلمداد می‌شود. با این وجود، شواهدی کمی پیرامون نقش سازه تاب‌آوری در رویارویی با تجارب استرس‌زا وجود دارد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر افکار خودآیند منفی و راهبردهای مقابله‌شناختی دانشجویان انجام شد.

روش: در این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری، ۳۰ دانشجوی دانشگاه شهید بهشتی که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند در دو گروه آزمایش و کنترل، قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه افکار خودآیند منفی و پرسشنامه راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان، پاسخ دادند. از طریق ۱۰ جلسه و هر جلسه یک ساعت، برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد.

نتایج: نتایج روش‌های آماری تحلیل کواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه مداخله‌ای در افزایش راهبردهای انطباقی مقابله‌شناختی شامل پذیرش، بازاریابی مثبت، بازتمرکز مثبت، تمرکز بر برنامه‌ریزی و دیدگاه‌گیری و کاهش افکار خودآیند منفی و کاهش راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی شامل خودسرزنشگری، دگرسرزنشگری، نشخوارگری ذهنی و فاجعه‌سازی موثر بود. **بحث و نتیجه‌گیری:** نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین ارتقای مهارت‌های رابطه بین‌فردی، در تحقق ایده مصونیت روانی فراگیران به طور تجربی موثر واقع می‌شود.

تاریخ دریافت:

۱۴۰۰/۰۲/۱۴

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۰/۰۶/۰۱



کلیدواژه‌ها

افکار خودآیند منفی، ایمن‌سازی روانی، برنامه آموزش تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌شناختی هیجان.

پست الکترونیکی نویسنده
مسئول

oshokri@yahoo.com

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه نویسنده اول است.

مقدمه

توسعه برنامه‌های آموزشی مختلف مانند برنامه بازآموزی اسنادی^۵ [۱۳، ۱۲]، برنامه توانمندسازی خودنظم‌دهی^۶ [۱۴]، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^۷ [۱۵]، برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر^۸ [۱۶]، برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی^۹ [۱۷] و برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی^{۱۰} منجر شده است [۱۸]. محققان علاقه‌مند به برنامه آموزش تاب‌آوری، می‌کوشند تا توانایی یادگیرندگان را برای مدیریت سازگارانه مطالبات زندگی تحصیلی افزایش دهند. در برنامه آموزش تاب‌آوری از طریق آموزش مهارت‌های تفکر خوش‌بینانه به یادگیرندگان، آنها می‌آموزند که در مواجهه با مشکلات بیشتر واقع‌نگرانه و منقطع‌بیندیشند. علاوه بر این، در این برنامه مهارت‌هایی مانند جرأت‌ورزی، بارش فکری خلاقانه، تصمیم‌گیری، آرمیدگی و گروه دیگری از مهارت‌های مقابله و حل مسئله آموزش داده می‌شود [۲۱، ۲۰].

طبق مدل عامل مراقبتی/محافظة‌ی تاب‌آوری، محققان مختلف با سرمایه‌گذاری بر روی توان تفسیری برخی عوامل مراقبتی مانند سخت‌روی، عزت نفس، حمایت اجتماعی ادراک شده، خوش‌بینی و هیجانات مثبت و منفی با هدف کاهش پیامدهای مواجهه با رخدادهای منفی گام‌هایی استوار برداشته‌اند. بر این اساس، در این مطالعه، که بر آموزه‌های مفهومی مدل فرایندی مقابله استوار است، با توجه به نقش تفسیری مفاهیم شناختی در پیش‌بینی تمایز در پاسخ به تجارب انگیزاننده، بر نقش راهبردهای مقابله شناختی^{۱۱} به عنوان یک عامل محافظتی تاکید می‌شود. به طور کلی، هیجانات، به مثابه مجموعه‌ای از گرایش‌های پاسخ‌دهی تجربه‌ای، فیزیولوژیک و رفتاری هستند که در طول زمان آشکار می‌شوند [۲۲]. وقتی فرد موقعیتی را ارزیابی کند که با اهداف وی رابطه دارد، هیجانات پدیدار می‌شوند [۲۳]. تنظیم هیجان بر تلاش‌های فرد برای حفظ، بازداری و بهبود تجربه و بیانگری هیجانی دلالت دارد. فردی که در مواجهه با یک تجربه هیجانی منفی قادر است ضمن بازداری تجربه هیجانی، رفتارهای هدف‌مدارانه خویش را دنبال کند، از نظم‌بخشی هیجانی تعمدی به طور انطباقی استفاده می‌کند [۲۴]. تحقق نظم‌بخشی

مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که روند رو به رشد سطح تجارب تنیدگی‌زا در بین دانشجویان در موقعیت‌های پیشرفت مانند عوامل تنیدگی‌زای درون-فردی، بین‌فردی و در نهایت، محیطی، سلامت تحصیلی آنها را دچار تهدید کرده است [۴، ۳، ۲، ۱]. به بیان دیگر، همسو با نتایج برخی از مطالعات، ناهمخوانی بین سطح مطالبه‌گری تجارب پیرامونی در محیط‌های پیشرفت و ادراک از منابع مقابله‌روان‌شناختی و موقعیتی در فراگیران، مشکلات سلامت جسمانی و روان‌شناختی را در آنها سبب شده است [۶، ۵]. بر اساس آموزه‌های مفهومی مدل تبدالی فرایندی تنیدگی - مقابله [۷]، تنیدگی به تبادل بین فرد و محیط اشاره می‌کند که بر اساس آن فرد مطالبات بافتاری را فراتر از ذخایر مقابله‌ای خویشتن ارزیابی می‌کند. اگر بر اساس مواضع فکری مدل فرایندی مقابله، مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا گریزناپذیر است، قلمروهای مفهومی مختلفی در موقعیت عناصر واسطه‌مند، تمایز در الگوی پاسخ به تنشگرها و میزان آسیب متعاقب رویایی با آن تجارب را موجب می‌شود. بر اساس شواهد تجربی موجود، یکی از قلمروهای مفهومی تمایزدهنده پاسخ به تجارب فشارزا، تاب‌آوری روان‌شناختی^۲ نام دارد. تاب‌آوری روان‌شناختی به توانایی بازگشت زود هنگام سطح کنش‌وری فرد به مرحله قبل از رویارویی با تجارب ناخوشایند اطلاق می‌شود [۷]. در سال‌های اخیر، تحلیل روشمند ویژگی‌های کارکردی مفهوم تاب‌آوری در رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده تحصیلی با هدف تصریح تمایز در الگوی آسیب‌یافتگی یادگیرندگان متعاقب مواجهه با تجارب چالش‌انگیز در کانون توجه گروه کثیری از محققان بوده است [۸، ۹، ۱۰، ۱۱].

با توجه به کارکرد ضربه‌گیرانه مفهوم تاب‌آوری روان‌شناختی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز، تلاش محققان علاقه‌مند به قلمرو روان‌شناسی مثبت به طور اعم و حوزه پژوهشی «آموزش و پرورش مثبت» به طور خاص، با هدف تحقق ایده مصونیت روانی افراد مختلف در مواجهه با مطالبات فراروی به

7 Penn Resilience Program (PRP)
8 positive psychotherapy program
9 enrichment of interpersonal relationships program
10 Resilience Education Program (REP)
11 cognitive coping strategies

1 transactional model of stress-coping process
2 psychological resilience
3 buffering function
4 positive education
5 attribution retraining program
6 self-regulation empowerment program

هیجانی سازش یافته، مستلزم استفاده بهینه از طیف وسیعی از راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان زیربنایی مانند آگاهی هیجانی و پذیرش است. در مقابل، عدم توانایی مکفی در بازداری یک تجربه هیجانی دشوار با هدف پیگردی رفتارهای هدف‌مدارانه، مشخصه اصلی تنظیم هیجانی غیرانطباقی تلقی می‌شود [۲۵].

نظم‌بخشی شناختی هیجان به مثابه وجهی از قلمرو مطالعاتی وسیع‌تر تنظیم هیجان بر روش‌های شناختی هوشیارانه مدیریت اطلاعات انگیزاننده هیجان دلالت دارد [۲۶]. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که نظم‌بخشی هیجان‌ها به کمک شناختارها یا افکار، به طور گریزناپذیری، با کیفیت زندگی افراد رابطه نشان می‌دهد و به افراد کمک می‌کنند که هیجان‌ها خود را در مواجهه با رخدادها تنیدگی‌زا و پس از رویارویی با تجارب انگیزاننده، کنترل کنند [۲۵]. بر اساس دیدگاه برخی از محققان، نظم‌بخشی هیجان از نه راهبرد مقابله شامل سرزنش خود، پذیرش، نشخوارگری ذهنی، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، باارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و سرزنش دیگری، تشکیل شده است [۲۷].

قلمرو مفهومی دیگری که در این مطالعه، با تاکید بر موضع‌گیری قلمروهای مفهومی توضیح دهنده مدل فرایندی مقابله در رویارویی با تجارب ناخوشایند و با هدف تصریح تمایز در پاسخ‌دهی به مطالبات انگیزاننده پیرامونی انتخاب شده است، افکار خودآیند منفی است [۲۹، ۲۸]. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که افکار خودآیند منفی، ضمن پیش‌بینی نقایص در کنش‌وری هیجانی/اجتماعی سازگارانه یادگیرندگان، با دشواری‌های یادگیری و عدم پیشرفت تحصیلی، سوء مصرف مواد و الکل، ایده‌پردازی‌های خودکشی، تعارضات خانوادگی، تعاملات ضعیف با همسالان و معلمان و مشکلات رفتاری آنها نیز رابطه دارند [۳۱، ۳۰]. طبق دیدگاه بک [۷] طرحواره‌های شناختی و خطاهای فکری از خاستگاهی تجربی/تحولی برخوردارند. شکل‌گیری افکار منفی نسبت به خود و آینده یکی از بدکارکردی‌های هیجانی است. بر اساس دیدگاه تعداد زیادی از محققان شناختی، واکنش‌های هیجانی و رفتاری در فرایندهای شناختی ریشه دارند. بنابراین، با توجه به نقش تعیین‌کننده افکار، باورها و دیگر فرایندهای شناختی در پیش‌بینی تجارب هیجانی افراد، تجهیز خزانه مهارتی آنها با هدف کمک به افراد برای مدیریت این افکار، در

دستیابی به ایده خطیر ایمن‌سازی روانی و کارکرد روزانه سالم‌تر آنها، از اهمیت زیادی برخوردار است. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که محققان مختلف کوشیده‌اند با استفاده از برنامه‌های آموزش مختلف و از طریق تقویت خزانه مهارت‌های شناختی/هیجانی/اجتماعی یادگیرندگان، در مسیر محقق کردن ایده خطیر مصون‌سازی آنها در مواجهه با تجارب چالش‌انگیز، گام‌هایی استوار بردارند [۳۱]. بر این اساس، نتایج یک مطالعه نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش انعطاف‌پذیری، راهبردهای مقابله انطباقی و برخی عوامل و منابع محافظتی دیگر مانند خوش‌بینی، عاطفه مثبت و عزت نفس دانشجویان و همچنین در کاهش راهبردهای غیرانطباقی و نشانه‌های افسردگی، عاطفه منفی و تنیدگی ادراک شده آنها، موثر بود [۳۲]. همچنین، در مطالعه دیگری که با هدف آزمون اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی انجام شد، نتایج در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که بسته آموزشی منتخب در کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی مربوط به موقعیت یادگیری شامل خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی موثر بود [۳۳]. در یک مطالعه دیگر نیز که با هدف آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر هیجان‌های مثبت و منفی، سبک نظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانشجویان پزشکی انجام شد، مقایسه متوسط نمرات هیجان‌های مثبت و منفی، راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته نظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایشی و کنترل نشان داد که در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، متوسط نمرات هیجان‌های مثبت، راهبردهای سازش‌یافته و تاب‌آوری روان‌شناختی از لحاظ آماری به طور معناداری بالاتر بود. همچنین، نتایج نشان داد که در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، متوسط راهبردهای نظم‌بخشی سازش‌نیافته از نظر آماری کمتر بود [۱۵]. در مطالعه دیگری هم که با هدف تعیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و مشغولیت تحصیلی دانشجویان انجام شد، نتایج نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی در افزایش میزان هیجان‌های پیشرفت مثبت مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون و همچنین مولفه‌های مختلف مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، احساس تعهد و شیفتگی/افزایش‌یافته دانشجویان

۱۲۳

و افکار خودآیند منفی انجام شد.

روش

نوع پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل همراه با پیگیری بود.

آزمودنی

الف) جامعه آماری

پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان روان‌شناسی مقطع کارشناسی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند.

ب) نمونه آماری

در این مطالعه، ۳۰ نفر از دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی سال اول دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در این پژوهش، از بین کلاس‌های دانشجویان سال اول دانشکده، در دو گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، به قید قرعه، دانشجویان روان‌شناسی به عنوان گروه آزمایش و دانشجویان علوم تربیتی، به عنوان گروه کنترل، انتخاب شدند. سپس، از بین دانشجویان سال اول روان‌شناسی، تمامی ۱۵ داوطلب علاقه‌مند به شرکت در مداخله، انتخاب شدند. در این بخش، به منظور رعایت برخی ملاحظات روش‌شناختی و آماری، از بین دانشجویان گروه علوم تربیتی نیز تعداد ۱۵ مشارکت‌کننده، برای قرار گرفتن در گروه کنترل، انتخاب شدند. بر اساس روش پیشنهادی کوهن [۳۴] با پذیرش $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با $0/50$ ، از طریق انتخاب ۱۵ مشارکت‌کننده برای هر یک از دو گروه کنترل و آزمایش و در نهایت توان آزمون آماری برابر با $0/88$ ، حجم نمونه شامل ۳۰ واحد آزمایشی تعیین شد. در این پژوهش، اهمّ ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل مشارکت‌کنندگان در گروه‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی و عدم سابقه استفاده از خدمات روان‌شناختی و دارو به دلیل تشخیص یک اختلال روانی بودند. ملاک‌های خروج از پژوهش، حضور نیافتن بیشتر از یک جلسه در دوره آموزشی و عدم پاسخ به بیش از پنج درصد کل ماده‌های ابزارهای سنجش بود. در نهایت، هیچ یک از مشارکت‌کنندگان از پژوهش حذف نشدند. در این پژوهش، محققان با هدف حذف خطای منتسب به تفاوت‌های فردی اولیه مشارکت‌کنندگان از واریانس خطا و مدیریت آن و

در کاهش میزان هیجانات پیشرفت منفی مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون آنها موثر بود [۱۳].

در مجموع، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی درباره آزمون اثربخشی تلاش‌های مداخله‌ای بر وجوه متفاوت کُنش-وری یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، مرور دنباله اطلاعاتی در این قلمرو مطالعاتی نشان می‌دهد که به چند دلیل، همچنان توسعه تلاش‌های مداخله‌ای با هدف غنابخشی به سرمایه روانی یادگیرندگان در زمره اولویت‌های پژوهشی محققان تربیتی، قرار دارد. یکم، همه تلاش‌های مداخله‌ای معطوف بر تعمیق خزانه مهارتی یادگیرندگان، از یک خاستگاه نظری غالب، تغذیه نمی‌شوند. بنابراین، ضعف در خاستگاه نظری زیربنایی محتوای مداخله منتخب، برای محققان علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی، آزمون آموزه‌های یک رویکرد غالب را ممکن نمی‌سازد. در این بخش، فرض می‌شود که تدارک چهارچوبی مفهومی برای ایده منتخب و همچنین، تعمیق بخشی به محتوای مداخله با رجوع به آموزه‌های یک منطق نظری غالب، نه فقط سبب می‌شود که مطالعه فعلی از دیگر مطالعات تمایز یابد، که حتی، فرصت مغتنمی را برای آزمون تجربی ظرفیت‌های تبیینی یک قالب مفهومی مشخص فراهم می‌آورد. بنابراین، تغذیه‌گری محتوای اندیشیده شده برای مداخله روانی - آموزشی از طریق رجوع به یک چهارچوب مفهومی غالب، در تامین هویت برای گزاره منتخب، از اهمیت زیادی برخوردار است. دوم، علاوه بر این، ضعف در خاستگاه نظری تلاش‌های مداخله‌ای اغلب مانع از این می‌شود که محققان بتوانند برای ایده پژوهشی خود در یک پازل اطلاعاتی بزرگتر، نقشی تکمیلی را برگزینند. بر این اساس، آنچه هویت مستقلی را برای ایده منتخب در پژوهش حاضر فراهم می‌آورد این است که اگر چه محققانی دیگر، گزاره‌هایی نزدیک به مسئله فعلی را تعقیب نموده‌اند، اما هر یک از این گزاره‌ها، همچون قطعه‌ای مستقل، وزنی تکمیلی برای کامل کردن پازل مطالعاتی در قلمرو مطالعاتی توانمندسازی روانی یادگیرندگان دارند. بنابراین، از آنجا که رویارویی یادگیرندگان با تجارب فشارزای تحصیلی، روندی فزاینده به خود گرفته است، رجوع به آموزه‌های مدل فرایندی مقابله، برای توسعه مداخلاتی معطوف بر توانمندسازی روانی یادگیرندگان، از اهمیت زیادی برخوردار است. بنابراین، این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی

آنجا که هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی بود، با وجود اجرای نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان، با استناد به منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایچ [۴۰] و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع ۳۶ ماده، ۱۸ ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه حسین‌آبادی و شکری [۳۹]، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۷۴ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۱، ۰/۶۹، ۰/۷۴، ۰/۷۷، ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۶۷ و ۰/۷۹ به دست آمد.

شیوه انجام پژوهش

پس انتخاب مشارکت‌کنندگان و قبل از ارائه بسته آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی برای گروه آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آنها در اندازه‌های مربوط به متغیرهای افکار خودآیند منفی و راهبردهای مقابله‌شناختی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش مختلف پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۱ جلسه به مدت یک ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه آموزش تاب‌آوری» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش 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 جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است با هدف تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه کنترل که در فهرست انتظار به سر می‌برند، ارائه شد.

البته افزودن بر اعتماد نسبت به استنتاج‌های علی برآمده از یافته‌های پژوهش، از روش آماری تحلیل کواریانس استفاده کردند [۳۵].

ابزار پژوهش

۱) پرسشنامه افکار خودآیند منفی! هولون و کندال [۳۶] پرسشنامه افکار خودآیند منفی را با هدف سنجش افکار منفی شناور در ذهن افراد توسعه دادند. این پرسشنامه شامل ۳۰ سوال است و مشارکت‌کنندگان به هر سوال بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. در این آزمون، نمره بالا نشان دهنده فزون‌یافتگی افکار و شناختارهای منفی در افراد است. طراحان پرسشنامه تأکید می‌کنند که نمرات این آزمون با ویژگی‌های اسنادی مربوط با افسردگی مانند شناختارهای منفی نسبت به خود، ناامیدی و ناتوانی، رابطه نشان می‌دهد. هولون و کندال [۳۶] ضریب همسانی درونی نمره کلی پرسشنامه افکار خودآیند منفی را ۰/۹۷ گزارش کردند. در مطالعه کاویانی، جواهری و بحیرایی [۳۷] نتایج مربوط به همبستگی بین نمرات پرسشنامه افکار خودآیند و افسردگی در مشارکت‌کنندگان، شواهدی در دفاع از روایی همگرای پرسشنامه افکار خودآیند منفی فراهم کرد. همچنین، در مطالعه کاویانی و همکاران [۳۷] نتایج مربوط به همبستگی بین نمرات مشارکت‌کنندگان در مراحل اول و دوم اجرای پرسشنامه افکار خودآیند منفی نشان داد که این ابزار از اعتبار قابل قبولی نیز برخوردار است. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نمره کلی افکار خودآیند منفی، ۰/۹۵ به دست آمد.

۲) پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان^۲ گارنفسکی و همکاران [۲۶] اولین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌بخشی هیجان، نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان را با ۳۶ ماده و ۹ مقیاس شامل خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت مجدد، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگرسرزنش‌گری در گروهی از نوجوانان هلندی، توسعه دادند. در این پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای (از ۱ هرگز تا ۵ همیشه) پاسخ می‌دهند. در تحقیقات متعددی بر روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان آزمون و تایید شده است [۳۸]. در مطالعه حسین‌آبادی و شکری [۳۹]، از

جدول ۱، محتوای برنامه آموزش تاب‌آوری را نشان می‌دهد.

جدول ۱. فهرست محتوای برنامه آموزش تاب‌آوری

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه بازآموزی اسنادی (آموزش روانی)	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه بازآموزی اسنادی با تاکید بر مدل تجدید نظر شده کرک و داج
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد	ارائه 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 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 نقشه-ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
جلسه چهارم	آموزش مهارت رابطه بین‌فردی بهم‌وابستگی در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی 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 به دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومنداها»، «پذیرش و احترام» و در نهایت «تصدیق تفاوتها».
جلسه ششم	آموزش مهارت احساسات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» در متن روابط بین‌فردی.
جلسه هفتم	آموزش انتخاب اهداف بردسبرد در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد - باخت، هدف باخت - برد و هدف بردسبرد.
جلسه هشتم	آموزش مهارت‌های مدیریت همیارانه تعارض	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.
جلسه 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.
جلسه دهم	آموزش مهارت‌های تعامل بین‌فردی (جرات‌ورزی و مذاکره)	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 زبان آودن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

شیوه تحلیل داده‌ها

در این بخش، به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون اول و دوم، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای متغیرهای افکار خودآیند منفی و راهبرد‌های مقابله‌ شش‌ناختی از متغیرهای وابسته، در کوتاه‌مدت و بلندمدت از چند طرح تحلیل کواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری استفاده شد.

قبل از بکارگیری فن آماری تحلیل کواریانس، برای طرح‌های تحلیل کواریانس تک‌متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین متغیر کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، قبل از بکارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس آزمون لاون برای تعیین همگنی وار یانس‌های خطا آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، در این روش، برای تعیین

3Levene's test of equality of error variance

1homogeneity of regression

2Box's test of equality of covariance matrices

پژوهش، نیمی از مشارکت کنندگان (مشارکت کنندگان گروه آزمایش) از بین دانشجویان سال اول روان‌شناسی در گروه روان‌شناسی و نیمی از مشارکت کنندگان (مشارکت کنندگان گروه کنترل) از بین دانشجویان سال اول گروه علوم تربیتی، انتخاب شدند. جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای مقابله‌شناختی انطباقی و غیرانطباقی و افکار خودآیند منفی را در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=۳۰)

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
خودسرزنشگری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱/۰۷	۲/۶۴	دیدگاه‌گیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۴۰	۲/۲۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۲۷	۲/۵۳		کنترل	کنترل	۱۱/۹۸	۲/۴۱
دگرسرزنشگری	پیش‌آزمون	آزمایش	۹/۰۷	۲/۹۷	پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰/۲۳	۲/۷۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۷۸	۲/۲۸		کنترل	کنترل	۱۲/۲۰	۲/۳۵
پذیرش	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰/۶۰	۱/۵۹	نشخوارگری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۶۷	۳/۳۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰/۹۵	۲/۵۳		کنترل	کنترل	۱۲/۳۳	۲/۶۱
فاجعه‌سازی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰/۹۳	۴/۰۱	بازارزیابی مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۴/۵۳	۳/۸۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۲۷	۳/۶۳		کنترل	کنترل	۱۲/۲۱	۴/۵۷
افکار خودآیند منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۲۷	۲۳/۸۰	پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۲۳	۱/۷۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۵۰/۸۰	۱۴/۶۷		کنترل	کنترل	۱۱/۲۰	۲/۳۵
	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۹/۲۰	۲۲/۳۵	برنامه‌ریزی مجدد	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱/۹۳	۲/۶۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۶۰/۲۱	۲۲/۵۷		کنترل	کنترل	۱۱/۹۸	۲/۳۷

$df=16, p=0/10$] و پیگیری $[K-S=0/18, df=16,$
 $[K-S=0/19,$ به دست آمد که نشان می دهد
 مفروضه بهنجاری توزیع نمرات متغیرها در واحدهای
 زمانی مختلف، برقرار است.

در بخش اول، نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری
 برای تعیین اثر عامل گروه بر نمره شدت افکار
 خودآیند منفی دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت
 نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره شدت افکار
 خودآیند منفی دانشجویان در کوتاه‌مدت $[\eta^2=0/18]$
 $[F(1, 27) = 5/21, P<0/05,$ و بلندمدت
 $[F(1, 27) = 4/77, P<0/05, \eta^2=0/16]$ از لحاظ
 آماری معنادار است. در این بخش، نتایج آزمون لون
 برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا نشان داد که
 در کوتاه مدت $[F(1, 28) = 0/75, P=0/27]$ و
 بلندمدت $[F(1, 28) = 0/86, P=0/36]$ مفروضه
 همگنی واریانس‌های خطا برقرار است.

در بخش دوم، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری
 برای تعیین اثر عوامل گروه بر ترکیب خطی
 راهبردهای انطباقی مقابله شناختی شامل پذیرش،
 بازارزایی مثبت، دیدگاه‌گیری، بازتمرکز مثبت و
 برنامه‌ریزی مجدد در دانشجویان در کوتاه‌مدت و
 بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی
 راهبردهای انطباقی مقابله شناختی دانشجویان در
 کوتاه‌مدت $[\eta^2=0/50, P<0/05, \text{ویلز لاند} = 0/51]$
 $[F(4, 20) = 4/89, P<0/05, \text{ویلز لاند} = 0/50]$ و بلندمدت
 $[F(4, 20) = 3/74, P<0/05, \text{ویلز لاند} = 0/50]$
 از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول
 خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری
 آماری تاثیر عامل گروه بر راهبردهای غیرانطباقی
 مقابله شناختی بیانگر آن است که متغیر برآمد
 جدید، در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است.
 نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و
 بلندمدت تمامی راهبردهای انطباقی مقابله شناختی
 به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح
 متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون کلموگرف -
 اسمیرنوف نشان داد که مفروضه بهنجاری تک‌متغیری
 برای نمرات افکار خودآیند منفی، در پیش‌آزمون
 $[K-S=0/20, df=16, p=0/12]$ پس‌آزمون
 $[K-S=0/17, df=16, p=0/19]$ و پیگیری
 $[K-S=0/18, df=16, p=0/16]$ به دست آمد.
 برای نمرات خودسرزنش‌گری، در پیش‌آزمون
 $[K-S=0/21, df=16, p=0/09]$ پس‌آزمون
 $[K-S=0/17, df=16, p=0/20]$ و پیگیری
 $[K-S=0/21, df=16, p=0/08]$ ، برای نمرات
 پذیرش، پیش‌آزمون $[K-S=0/18, df=16, p=0/14]$
 $[K-S=0/13, df=16, p=0/20]$ پس‌آزمون و
 پیگیری $[K-S=0/15, df=16, p=0/20]$ ، برای
 نمرات نشخوارگری، پیش‌آزمون $[K-S=0/15, df=16, p=0/20]$
 $[K-S=0/12, df=16, p=0/18]$ پس‌آزمون و
 $[K-S=0/20, df=16, p=0/09]$ پیگیری
 $[K-S=0/18, df=16, p=0/14]$ ، برای نمرات بازتمرکز مثبت، پیش‌آزمون
 $[K-S=0/20, df=16, p=0/11]$ پس‌آزمون
 $[K-S=0/19, df=16, p=0/12]$ و پیگیری
 $[K-S=0/13, df=16, p=0/20]$ ، برای نمرات
 تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، پیش‌آزمون $[K-S=0/20, p=0/20]$
 $[K-S=0/15, df=16, p=0/20]$ پس‌آزمون
 $[K-S=0/16, df=16, p=0/20]$ و پیگیری
 $[K-S=0/14, df=16, p=0/14]$ ، برای نمرات بازارزیایی مثبت،
 پیش‌آزمون $[K-S=0/20, df=16, p=0/10]$ ،
 پس‌آزمون $[K-S=0/16, df=16, p=0/19]$ و
 پیگیری $[K-S=0/17, df=16, p=0/19]$ ، برای
 نمرات دیدگاه‌گیری، پیش‌آزمون $[K-S=0/16, p=0/20]$
 $[K-S=0/14, df=16, p=0/19]$ پس‌آزمون
 $[K-S=0/16, df=16, p=0/20]$ و پیگیری
 $[K-S=0/14, df=16, p=0/09]$ ، کلموگرف - اسمیرنوف،
 پس‌آزمون $[K-S=0/12, df=16, p=0/20]$ و
 پیگیری $[K-S=0/11, df=16, p=0/20]$ ، برای
 نمرات دگرسرزنش‌گری، پیش‌آزمون $[K-S=0/12, p=0/12]$
 $[K-S=0/20, df=16, p=0/14]$ پس‌آزمون

جدول ۳. نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای انطباقی مقابله شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	η^2	P
گروه				
	پذیرش	۶/۲۳ (۱ و ۲۳)	۰/۲۳	*۰/۰۱
	دیدگاه‌گیری	۷/۶۷ (۱ و ۲۳)	۰/۲۵	*۰/۰۱
پس‌آزمون	بازارزیایی مثبت	۹/۳۲ (۱ و ۲۳)	۰/۲۹	*۰/۰۱
	بازتمرکز مثبت	۱۱/۵۰ (۱ و ۲۳)	۰/۳۳	*۰/۰۱

*.۰/۰۱	۰/۲۸	۸/۷۸ (۱ و ۲۳)	برنامه‌ریزی مجدد گروه
*.۰/۰۱	۰/۲۳	۶/۴۱ (۱ و ۲۳)	پذیرش
*.۰/۰۱	۰/۲۵	۷/۵۴ (۱ و ۲۳)	دیدگاه‌گیری
*.۰/۰۱	۰/۲۸	۸/۹۸ (۱ و ۲۳)	بازارزیابی مثبت پیگیری
*.۰/۰۱	۰/۳۴	۱۱/۵۸ (۱ و ۲۳)	بازتمرکز مثبت
*.۰/۰۱	۰/۲۹	۹/۱۸ (۱ و ۲۳)	برنامه‌ریزی مجدد

[F از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید، در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت تمامی راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

در بخش دوم، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی در کوتاه‌مدت [$\eta^2 = 0/50, P < 0/05$ ، ویلکز لاند $= 0/51$ ، $F(4, 21) = 4/89$] و بلندمدت [$\eta^2 = 0/41$ ، ویلکز لاند $= 3/58, P < 0/05$ ، $F(4, 21) = 3/58$ ،

جدول ۴. نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	η^2	P
پس‌آزمون	خودسرزنشگری	۱۵/۲۸ (۱ و ۲۴)	۰/۳۹	*.۰/۰۱
	دگرسرزنشگری	۱۳/۸۴ (۱ و ۲۴)	۰/۳۷	*.۰/۰۱
	فاجعه‌سازی	۸/۶۵ (۱ و ۲۴)	۰/۲۶	*.۰/۰۱
	نشخوارگری	۷/۷۸ (۱ و ۲۴)	۰/۲۱	*.۰/۰۱
پیگیری	خودسرزنشگری	۷/۲۲ (۱ و ۲۴)	۰/۲۳	*.۰/۰۱
	دگرسرزنشگری	۶/۹۲ (۱ و ۲۴)	۰/۲۸	*.۰/۰۱
	فاجعه‌سازی	۷/۵۸ (۱ و ۲۴)	۰/۲۴	*.۰/۰۱
	نشخوارگری	۱۱/۲۳ (۱ و ۲۴)	۰/۳۲	*.۰/۰۱

تعمیق منابع مقابله‌ای فراگیران و کمک به تحقق مصونیت روانی در آنها به طور تجربی حمایت کرد. طبق دیدگاه پنگ و همکاران [۱۵] و استینه‌هارت و دالبیر [۳۳] نتایج نشان داد یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای قابل انتخاب برای کمک به تحقق مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده موقعیت‌های پیشرفت بر تجهیز خزانه‌مهارتی آنها مبتنی است. برنامه‌تاب‌آوری روان‌شناختی به کمک پربرسازی یا غنی‌سازی خزانه‌مهارتی فراگیران با تمرکز بر توان تفسیری دوایر مفهومی شناخت و هیجان و همچنین از طریق سازوکارهایی چون

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی بر افکار خودآیند منفی و راهبردهای مقابله‌شناختی دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری در کاهش میزان راهبردهای غیرانطباقی مقابله‌شناختی شامل خودسرزنشگری، دگرسرزنشگری، فاجعه‌سازی و نشخوارگری فکری و شدت افکار خودآیند منفی و در افزایش راهبردهای انطباقی مقابله‌شناختی شامل پذیرش، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، بازتمرکز مثبت و برنامه‌ریزی مجدد، موثر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات شکر و همکاران [۱۲]، گشتاسبی و همکاران [۱۳]، استینه‌هارت و دالبیر، [۳۳] پنگ و همکاران [۱۵]، از نقش تعیین‌کننده برنامه آموزش تاب‌آوری با هدف

توانمندسازی تاکید می‌شود که متعاقب تغییر در ریخت‌شناسی عناصری پیش‌بینی‌کننده در مدل فرایندی مقابله، برای مثال با جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز در نظام شناختی فرد، ساخت‌یافتگی و تجهیزشدگی منابع مقابله‌ای (اعم از فردی و موقعیتی) انتظار می‌رود [۳۳، ۱۲]. بر اساس مفروضه توانمندسازی، تقویت منابع مقابله‌ای از طریق کمک به فرد در مدیریت بهینه‌انگیختگی‌های جسمانی/هیجانی - که در رویارویی با مطالبات فراروی یک منبع بااهمیت اطلاع‌دهنده تلقی می‌شود - ضمن تحکیم خودباوری در وی، او را در برابر نقایص شناختی/هیجانی و اشکال مختلفی از بدکارکردی‌های رفتاری مانند تسلیم‌شدگی یا درماندگی آموخته شده مصون نگاه می‌دارد. از طرف دیگر، مفروضه بسط‌نشان می‌دهد که چگونه احساس توانمندشدگی در خلق و وسعت‌بخشی به منابع مقابله‌ای ایفای نقش می‌کند. برای مثال نتایج مطالعه گشتاسبی و همکاران [۱۳] نشان می‌دهد که خودباوری از طریق تسهیل دسترسی به تجارب حمایتی (برای مثال حمایت اطلاعاتی/هیجانی)، منابع مقابله‌ای فرد را وسعت می‌بخشد و از این طریق وی را مستعد تجارب هیجانی مثبت می‌کند. بنابراین، بر اساس آموزه‌های برآمده از مدل فرایندی مقابله، بسط‌یافتگی و ساخت منابع مقابله‌ای از طریق تجهیز خزانه مهارتی فرد، احتمال انتخاب رویه‌های سازش‌یافته را در مقایسه با رویه‌های سازش‌نیافته در پاسخ‌دهی به مطالبات پیش‌روی قوت می‌بخشد.

مرور شواهد تجربی روزآمد در قلمرو مطالعاتی آزمون اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای در موقعیت‌های تحصیلی، مقایسه اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری را با برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا [۱۵]، برنامه آموزش کنترل هیجان^۹ [۴۲]، برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی [۱۷] و برنامه توانمندسازی خودنظم‌دهی [۱۴] به مثابه یک ضرورت پژوهشی بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد.

محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهش

با وجود آن که نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، در تأمین ایمن‌سازی روانی

بازسازماندهی شناختی و مدیریت تجارب هیجانی، سهم قابل ملاحظه‌ای در پیش‌بینی ایمن‌سازی روانی فراگیران ایفا می‌کند. طبق مدل تبادل‌یافته‌ی فرایندی تنیدگی - مقابله [۷] تمایز یافتگی در عناصر پس‌آیندی متعاقب رویارویی با تجارب انگیزاننده یا عناصر پیش‌آیندی، محصول تفاوت در ویژگی‌های کنشی عناصر واسطه‌مندی چون فرایندهای ارزیابی شناختی، راهبردهای مقابله‌ای و تجارب هیجانی افراد تلقی می‌شود. در مطالعه حاضر، تغییر در آرایش افکار خودآیند منفی در نظام شناختی فرد و جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز^۵ در برابر تفاسیر خود ناتوان‌ساز^۶ متعاقب رویارویی با موقعیت‌های ناخوشایند به مثابه یک عنصر پیش‌آیندی در مدل فرایندی مقابله، از طریق فراخوانی مدل ارجحی از راهبردهای سازش‌یافته پاسخ‌دهی به تجارب ناکام‌کننده در مقابل راهبردهای مقابله‌ای سازش‌نیافته، در شکل‌دهی به عناصر پس‌آیندی منشا اثر واقع می‌شود [۱۶]. بنابراین، یکی از مسیرهای مفروض توضیح دهنده اثربخشی برنامه تاب‌آوری روان‌شناختی بر افکار خودآیند منفی و راهبردهای مقابله شناختی بر اساس آموزه‌های مدل فرایندی مقابله از طریق تاکید بر توان تفسیری فرایندهای ارزیابی شناختی و جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز به جای تفاسیر خود ناتوان‌ساز در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز است. طبق مدل فرایندی مقابله، مسیر مفروض دیگر برای توضیح اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی نیازمند تمرکز بر توان تبیینی هیجانات هستند. در مدل فرایندی مقابله، هیجانات یک منبع عظیم اطلاعاتی تلقی می‌شوند. در این مدل مفهومی، متعاقب تغییر در عناصر شناختی واسطه‌مند، تغییر در تجارب هیجانی افراد، تمایز یافتگی در وضعیت عناصر پس‌آیندی را موجب می‌شود [۱۸].

در این مطالعه، همسو با مواضع فکری نظریه بسط و ساخت هیجانات مثبت^۶ [۴۱]، نقش تجارب هیجانی افراد در پیش‌بینی کنش‌وری آنها متعاقب رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده با تاکید بر نقش دو مفروضه «بسط یا پرورش» و «ساخت یا توانمندسازی» مورد توجه قرار می‌گیرد. در مفروضه

6broaden-and build theory of positive emotions

7cultivation

8enabling

9emotion control education program

1cognitive restructuring

2management of emotional experiences

3cognitive appraisals

4empowering interpretations

5disempowering interpretations

منابع

1. Den Hartigh RJR, Hill Y. Conceptualizing and measuring psychological resilience: What can we learn from physics? *New Ideas in Psychology*. 2002; 66:100934
2. Azevedo A, Shane MJ. A new training program in developing cultural intelligence can also improve innovative work behavior and resilience: A longitudinal pilot study of graduate students and professional employees. *The International Journal of Management Education*, 2019; 17(3):100-112.
3. حداد رنجبر سمیه، سعدی‌پور اسماعیل، درتاج فریبرز، دلاور علی و ابراهیمی قوام صغری. اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۳۹۸، دوره ۱۷ (۲)، ۳۱-۴۵.
4. Mugford, H., O'Connor, C., Danelson, K., & Popoli, D. (2022). Medical students' perceptions and retention of skills from active resilience training. *Family Medicine*, 54 (3), 213-215.
5. Hatamizadeh N, Adibsereshki N, Kazemnejad A, Sajedi F. Randomized trial of a resilience intervention on resilience, behavioral strengths and difficulties of mainstreamed adolescent students with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2020; 128:109-117.
6. احمدیان نسب مریم، حسن‌آبادی حمیدرضا، صادقی مصوره‌السادات و محمدخانی شهرام. طغیان علیه سرنوشت: افزایش تلاش راهبردی و احساس کنترل از خلال بازآموزی اسنادی در دانشجویان مشروطی. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۳۹۹، دوره ۱۸ (۳۵)، ۳۷-۵۳.
7. Lazarus RS. *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer. 1999
8. Cerit E, Simsek N. A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of Psychiatric Nursing*. 2021; 35:610-616.

فراگیران از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آنها نقش حساسی داشت، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، اثربخشی برنامه آموزشی فقط در گروهی از دانشجویان روان‌شناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی آزمون شد. بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های تحقیق حاضر نیازمند آن است که گروه‌های وسیع‌تری 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 محققان پیش‌بینی کردند که در تعطیلات تابستان دسترسی به فراگیران به راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب به ۲ ماه محدود شد. سوم، به منظور اطلاع بیشتر از قوت‌مندی تأثیر مداخله تاب‌آوری محور، مقایسه اثربخشی آن با دیگر تلاش‌های مداخله‌ای معطوف بر ارتقای ایمنی روان‌شناختی یادگیرندگان، نیز از اهمیت زیادی برخوردار است.

به طور کلی، مجموعه مهارت‌های چندگانه منتخب برای برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی به ویژه در ابعاد شناختی/هیجانی/اجتماعی از طریق تقویت مهارت‌های تفکر مثبت، منصفانه، واقع‌نگرانه، منطقی و فعال و همچنین کمک بیش از پیش به شکل‌گیری گروهی از مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به تعمیق تعاملات بین‌فردی مانند مهارت‌های خودشناسایی، خودارزشی و خودراهبری^۸ در پیش‌بینی تمایز در انتخاب راهبردهای مقابله‌ای ارجح برای رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی و همچنین الگوی ارزیابی ارجح درباره تجارب تحصیلی تهدیدکننده حائز اهمیت فراوانی است.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت‌کنندگان معزز که ما را مسئولانه و مهربانانه همراهی کردند، صمیمانه تشکر می‌شود.

5 proactive
6 self-identity
7 self-worth
8 self-leadership

1 positive
2 flexible
3 realistic
4 rational

۱۷. شگری امید، پورشهریار حسین. اثربخشی برنامه آموزش غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، مهارت‌های مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳۹۸ سال پانزدهم، شماره ۵۹، ۳۰۸-۲۸۷.
۱۸. محبی سمیه، شگری امید، پورشهریار حسین. تاثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳۹۷، سال ۱۵، شماره ۵۷، ۹۹-۸۳.
19. Walsh P, Owen PA, Mustafa N, Beech R. Learning and teaching approaches promoting resilience in student nurses: An integrated review of the literature. *Nurse Education in Practice*. 2020; 45:102748.
20. Haverfield MC & Theiss JA. Emotion regulation and resilience in parent-adolescent interactions among families of harmful versus non-harmful parental alcohol use. *Journal of Applied Communication Research*. 2020; 48(1):26-48.
21. Wrig B & Mynett JR. Training medical students to manage difficult circumstances- a curriculum for resilience and resourcefulness? *Medical Education*, 2019; 19:1-9.
22. Zarotti N, Povah C, Simpson J. Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*. 2020; 156:109795.
23. Mauss IB, Bunge SA, Gross JJ. Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007; 1:146-147.
24. Gratz KL, Tull, MT. Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance and mindfulness-based treatments. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change*. Oakland, CA: New Harbinger Publications. 2010.
25. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC. 2002
26. Robertson T, Daffern M, Bucks RS. Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*. 2012; 17:72-82.
27. Garnefski N, Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
9. Ang WHD, Shorey S, Hoo MXY, Chew SHJ, Lau Y. The role of resilience in higher education: A meta-ethnographic analysis of students' experiences. *Journal of Professional Nursing*. 2021; 37:1092-1109.
10. Li H, Martin AJ, Yeung WJJ. Academic risk and academic resilience: individual, contextual and cultural influences on the educational development of Asian children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2015; 35(8):1025-1026.
11. Gadari S, Farokhzadian J & Mangolian shahrbabaki P. Effectiveness of resilience training on social self-efficacy of the elementary school girls during COVID-19 outbreak. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2022; 27(1):308-319.
۱۲. شگری امید، گشتاسبی زهرا، شریفی مسعود، فتح‌آبادی جلیل و رحیمی‌نژاد پیمان. اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۱۳۹۵، سال دوم، شماره ۲، ۶۶-۵۱.
۱۳. گشتاسبی زهرا، شگری امید، فتح‌آبادی جلیل و شریفی مسعود. تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳۹۶، سال چهارم، شماره ۴، ۳۸-۲۳.
14. Cleary TJ, Velardi B, Schnaidman B. Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*. 2017; 64:28-42.
15. Peng L, Li M, Zuo X, Miao Y, Chen L, Yu Y, Liu B, Wang T. Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*. 2014; 61(62):47-51.
۱۶. خانجانی مهدی، شهیدی شهریار، فتح‌آبادی جلیل، شگری امید، مظاهری محمد علی و رحیمی‌نژاد پیمان. اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر علائم افسردگی، اضطراب، استرس، نگرش‌های ناکارآمد و خوش‌بینی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۳۹۴، دوره ۹ (۴)، ۳۵-۱۹.

38. Garnefski N, Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*. 2007; 23(3):141-149.

۳۹. حسین‌آبادی منیره، شگری امید. آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳۹۴، سال دوازدهم، شماره ۴۶، ۲۱۱-۱۹۹.

40. Garnefski N, Kraaij V. Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*. 2006; 41:1045-1053.

41. Fredrickson BL. Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013; 47:1-53.

psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*. 2007; 23(3):141-149.

28. Ghazayi Niri F, Molodi A, Shayanmehr EK. The effect of mindfulness training on reducing negative automatic thought on depressed female students in Ardebil boarding canters. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*. 2015; 4(3):280-284.

29. Vuthiarpa S, Sethabouppha H, Soivong P, Williams R. Effectiveness of a school-based cognitive behavioral therapy program for Thai adolescents with depressive symptoms. *Pacific Rim Int J Nurs Res*. 2012; 16(3):206-212.

30. Arimitsu K, Hofmann SG. Cognitions as mediators in the relationship between self-compassion and affect. *Personality and Individual Differences*. 2015; 74:41-48.

31. Idsoe T, Keles S. Study protocol for a randomized controlled trial of a group cognitive-behavioral course for depressed adolescents. *BMC Psychiatry*. 2016; 16:1-10.

32. Steinhardt MA, Dolbier CL. Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*. 2008; 56(4):445-453.

۳۳. ستاری بهزاد، پورشهریار حسین، شگری امید. اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱۳۹۴، شماره ۴، ۹۳-۷۶.

۳۴. سرمد زهره، بازرگان عباس، حجازی الهه. روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه. ۱۳۹۸

35. Giles DC. *Advanced research methods in psychology*. Routledge. 2002

36. Hollon SD, Kendall PC. Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*. 1980; 4(4):383-395.

۳۷. کاویانی حسین، جواهری فروزان، بحیرایی هادی. اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۳۸۴، ۵۹-۴۹، (۱) ۷.