

## **Effectiveness of the Attributional Retraining Program on Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Resilience among University Students**

**O. Shokri<sup>1\*</sup>, Z. Gashtasbi<sup>2</sup>, M. Sharifi<sup>3</sup>, J. Fathabadi<sup>4</sup>, S. P. Rahiminejad<sup>5</sup>**

1- Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, Department of Educational and Developmental Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

2- M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Department of Educational and Developmental Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3- Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, Department of Educational and Developmental Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

4- Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, Department of Educational and Developmental Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

5- M.A. in Industrial and Organizational Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

### **Abstract**

The purpose of the study was to determine the effectiveness of attributional retraining program on students' emotion cognitive regulation strategies and academic resilience. In this quasi-experimental research with pretest-posttest nonequivalent-group design and follow up stage, 41 undergraduate students at Shahid Beheshti University in the experimental group and control group, before and after the training, responded to Garnefski, Kraaij & Spinhoven Emotion Cognitive Regulation Questionnaire and Martin & Marsh Academic Resilience Scale. The experimental group received 7 resilience training sessions (2 hours a session). The results of multivariate covariance analysis, in the short term and long term, indicated that attributional retraining program was effective in increasing adaptive cognitive coping strategies (including acceptance, positive reappraisal positive refocusing, refocus on planning, and perspective taking), and also it was effective in decreasing non-adaptive cognitive coping strategies (including on self-blame, rumination, catastrophizing and other-blame). Also, results of univariate covariance analysis showed that attributional retraining program was effective in increasing academic resilience in the short term as well as long term. Generally, these findings suggest that attributional retraining program was effective in improving the resilience of identifying and making optimum their personal power (personal feeling, attitudes and beliefs), find and make full use of their external resources (development of safety and feeling of protection), and mastering their interpersonal skills and problem solving ability (such as persistence, humor and communication).

**Keywords:** attributional retraining program, emotion cognitive regulation strategies, academic resilience, university students.

---

\* oshokri@yahoo.com

## اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان

امید شکری<sup>۱\*</sup>، زهرا گشتاسبی<sup>۲</sup>، مسعود شریفی<sup>۳</sup>، جلیل فتح‌آبادی<sup>۴</sup>، سید پیمان رحیمی‌نژاد<sup>۵</sup>

۱- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و تحولی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۲- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۳- استادیار روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی و تحولی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۴- دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی و تحولی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۵- کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران

### چکیده

پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان انجام شد. در این پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون و مرحله‌ی پی‌گیری، ۴۱ دانشجوی کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان گارنفسکی، کرایچ و اسپیناون و مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ۷ جلسه دوساعته، آموزش برنامه بازآموزی اسنادی به شیوه گروهی را دریافت نمود. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه بازآموزی اسنادی در افزایش راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان (شامل پذیرش، بازارزایی مثبت، بازتمرکز مثبت، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی و دیدگاه‌گیری) مؤثر بود؛ همچنین بازآموزی مزبور در کاهش راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان (شامل خودسرزنش‌گری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرنشگری) مؤثر بود. همچنین نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی در افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان نیز مؤثر بود. به‌طور کلی، نتایج مطالعه نشان داد که برنامه بازآموزی اسنادی در کمک به دانشجویان برای شناسایی توانمندی فردی (احساس فردی، نگرش‌ها و باورها)، شناسایی و استفاده بهینه از منابع بیرونی (بسط احساس ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و غنی‌سازی مهارت‌های بین‌فردی و توانش حل مساله (مقاومت، شوخ‌طبعی و تعامل) برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنان مؤثر واقع شده است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه بازآموزی اسنادی، راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان، تاب‌آوری تحصیلی، دانشجویان.

## مقدمه

مرور نتایج مطالعات مختلف در قلمرو مطالعاتی تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که تلاش نظام‌دار محققان مختلف مانند مارتین (۲۰۰۲)، هارتلی (۲۰۱۱)، مارتین، جینس، براکت، مالبرگ و هال (۲۰۱۳)، آنگر، راسل و کانلی (۲۰۱۴)، لی، مارتین و یتانگ (۲۰۱۵) برای پاسخ به سوالاتی نظیر این که چرا برخی از فراگیران در مواجهه با موانع و شرایط چالش‌انگیز تحصیلی نه تنها سطوح بالایی از تجارب استرس‌زای تحصیلی را نشان می‌دهند بلکه از پدیده‌افت تحصیلی نیز به شدت در رنج هستند در حالی که گروه دیگری از فراگیران در رویارویی با تجارب رنج‌ناهنده تحصیلی و گریزناپذیری در کاهش سطح بهزیستی آن‌ها متعاقب این مواجهه، بازگشت و بهبود زودهنگامی در سطح کنش‌وری خود به وضعیت قبل از برخورد با آن رویدادها را نشان می‌دهند؟ مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد تلاش روشمند محققان برای پاسخ به سوالات فوق، بسط و توسعه سازه تاب‌آوری تحصیلی را سبب شده است.

به‌طور کلی، سازه تاب‌آوری بیانگر فرایند، توانش یا پیامد انطباق موفقیت‌آمیز با وجود رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز و تهدیدکننده است (مورالیس، ۲۰۰۸؛ مارتین، ۲۰۱۳). در بافت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی به مثابه توانایی فراگیران برای مواجهه کارآمد با موانع، محدودیت‌ها، تهدیدها و چالش‌های زندگی تحصیلی مفهوم‌سازی می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ مارتین، ۲۰۱۳؛ مالیک و کوار، ۲۰۱۶). توجه به نقش تفسیری مفهوم تاب‌آوری تحصیلی گروهی از محققان تربیتی کوشیده‌اند به کمک مدل‌های

مفهومی مختلف بر اهمیت مطالعه نظام‌مند عناصر پیش‌بینی و پس‌بینی این قلمرو مطالعاتی تاکید کنند (نوتا، سورسی و زیمرمن، ۲۰۰۴؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ ویلکس و اسپوی، ۲۰۱۰؛ مارتین، کالمر، داوی و مارش، ۲۰۱۰؛ والکی، جیکیل، هال بامان، ۲۰۱۳؛ گارسیا - آیزکوردو، رویس - ریسکویز، کاریلو - گارسیا و ساباکو - تیار، ۲۰۱۵؛ دیکنسون و دیکنسون، ۲۰۱۵؛ ینگ، وانگ، لین و چن، ۲۰۱۶).

برای مثال نتایج برخی مطالعات نشان داده‌اند که رویارویی با تجارب تحصیلی ناکام‌کننده و تبعات هیجانی و انگیزشی مواجهه با این شرایط، در تبیین ضرورت و اهمیت تقویت خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران و همچنین تأمین ایده‌خطیر مصونیت روانی آن‌ها به کمک توسعه برخی از تلاش‌های آموزشی / مداخله‌ای مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا<sup>۱</sup>، برنامه آموزش تاب‌آوری<sup>۲</sup> و برنامه بازآموزی اسنادی<sup>۳</sup>، همواره در کانون توجه گروهی از محققان تربیتی بوده است (پنگ، لی، زو، مایو، پن، یو، لیو و وانگ، ۲۰۱۴؛ برانواسر، گلیهام و کیم، ۲۰۰۹؛ جیاونی و الینا، ۲۰۰۹؛ کاتالی، چاپلین، گلیهام، ریویچ و سلیگمن، ۲۰۰۶). بنابراین، در این مطالعه کوشش شده استبا استفاده از برنامه بازآموزی اسنادی و از طریق کمک به فراگیران با هدف افزایش درک آن‌ها از توانمندی فردی خویش، شناسایی و بهره‌گرفتن از منابع بیرونی در آن‌ها و همچنین، بسط مهارت‌های رابطه‌بین‌فردی و توانش حل مساله در بین فراگیران، نقش این برنامه

<sup>1</sup> Pennsylvania Resilience Program (PRP)

<sup>2</sup> Resilience Education Program (REP)

<sup>3</sup> Attributional Retraining Program (ARP)

نظم‌بخشی هیجان‌ها از طریق شناختارها<sup>۶</sup> یا افکار به طور گریزناپذیری با کیفیت زندگی افراد رابطه نشان می‌دهد و به افراد کمک می‌کنند که هیجان‌های خود را در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا و پس از رویارویی با تجارب انگیزاننده کنترل کنند (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱؛ گارنفسکی، تیردس، کرایچ، لیجستی و وندن‌کامر، ۲۰۰۴). در مدل مفهومی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) درباره راهبردهای نظم‌بخشی شناختی، شامل نه راهبرد مقابله شناختی مانند خودسرزنش‌گری<sup>۷</sup>، پذیرش<sup>۸</sup>، نشخوارگری<sup>۹</sup>، بازتمرکز مثبت<sup>۱۰</sup>، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی<sup>۱۱</sup>، ارزیابی مثبت مجدد<sup>۱۲</sup>، کم‌اهمیت‌شماری<sup>۱۳</sup>، فاجعه‌سازی<sup>۱۴</sup> و در نهایت، دیگرسرزنش‌گری<sup>۱۵</sup> است (گارنفسکی، لیجستی، کرایچ، وندن‌کامر و تیردس، ۲۰۰۲؛ گارنفسکی، بون و کرایچ، ۲۰۰۳؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶). نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری راهبردهای مقابله شناختی در پیش‌بینی اشکال مختلف نارسانا کنش‌وری هیجانی و انگیزشی در افراد به‌طور تجربی دفاع کرده‌اند (گراس و جان، ۲۰۰۳؛ جان و گراس، ۲۰۰۴؛ سیسلر، آلتانج، فلدنر و فورسیت، ۲۰۱۰؛ کان، جاکوپکاک، سیرت، هلدیرنت و زیچنر، ۲۰۱۰؛ سالیوان، هلمس، کلیور و گودمن، ۲۰۱۰؛ تاگر، گود و برامر، ۲۰۱۰؛ رابرتون، دافرن و بوکس، ۲۰۱۲).

را بر تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> و راهبردهای مقابله شناختی<sup>۲</sup> آزمون کند.

بنابراین در این مطالعه، رویکرد مفهومی پیشنهادی آبرامسون<sup>۳</sup>، سلیگمن<sup>۴</sup> و تیزدل<sup>۵</sup> (۱۹۸۷؛ نقل از پیترسون و استین، ۲۰۰۹) درباره خوش‌بینی با تاکید بر مفهوم سبک‌های تبیینی یا اسنادی، منطق نظری زیربنایی برنامه بازآموزی اسنادی را تشکیل می‌دهد. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیرانطباقی، با گستره وسیعی از بدکارکردهای انگیزشی، هیجانی و جسمانی در آن‌ها رابطه دارد (سیفرت، ۲۰۰۴؛ پیترسون و استین، ۲۰۰۹؛ چوانگ، سیت، سو، آیانگ و ماک، ۲۰۱۳). علاوه بر این، نتایج مطالعات نوتا و همکاران (۲۰۰۴)، اسپیلبلی، فرانکس و میلر (۲۰۱۰) و پنگ و همکاران (۲۰۱۴)، جانسون، تاسابشیرازی، کستلر و کاردوا (۲۰۱۵) با تاکید بر تداخل بالقوه دوایر مفهومی تاب‌آوری و راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای مفهومی ایمن‌سازی روانی فرگیران در مواجهه با واقعیت غیرقابل انکار موقعیت‌های تحصیلی تهدید کننده، بر اصرار برای استفاده بیش از پیش از شیوه‌های کارآمد رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا مبتنی است.

طبق دیدگاه گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) نظم‌بخشی شناختی هیجان به مثابه وجهی از قلمرو مطالعاتی وسیع‌تر نظم‌بخشی هیجان بر روش‌های شناختی هشیارانه مدیریت اطلاعات انگیزاننده هیجان دلالت دارد. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که

<sup>6</sup> cognitions

<sup>7</sup> self-blame

<sup>8</sup> acceptance

<sup>9</sup> rumination

<sup>10</sup> positive Refocusing

<sup>11</sup> refocus on planning

<sup>12</sup> positive reappraisal

<sup>13</sup> putting into perspective

<sup>14</sup> catastrophizing

<sup>15</sup> other-blame

<sup>1</sup> academic resilience

<sup>2</sup> cognitive coping strategies

<sup>3</sup> Abramson

<sup>4</sup> Seligman

<sup>5</sup> Teasdale

مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی، پژوهش در نظر دارد که اثربخشی برنامه مداخله‌ای مبتنی بر بازآموزی اسنادی را در قلمرو مطالعاتی تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای مقابله شناختی به مثابه عواملی مراقبتی در بین گروهی از دانشجویان به طور تجربی بیازمایند. بر این اساس، این مطالعه به کمک فرضیه‌های زیر هدایت می‌شود:

۱- برنامه بازآموزی اسنادی بر افزایش راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان اثرگذار است.

۲- برنامه بازآموزی اسنادی بر کاهش راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان اثرگذار است.

۳- برنامه بازآموزی اسنادی بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی اثرگذار است.

## روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون همراه با پی‌گیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان روان‌شناسی مقطع کارشناسی ورودی ۹۴ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بودند. نمونه آماری نیز شامل کلیه دانشجویان ثبت نام شده برای واحدهای درس آمار توصیفی و استنباط آماری بودند. در این مطالعه، به‌طور کاملاً تصادفی، از دانشجویان ثبت نام شده برای واحد درسی آماری توصیفی در گروه کنترل و از دانشجویان ثبت نام شده برای واحد درسی استنباط آماری برای گروه آزمایشی استفاده شد. در این مطالعه که شامل دو گروه آزمایشی و کنترل

پیشتر اشاره شد که روند رو به رشد نرخ تجارب هیجانی منفی و نقصان‌یافتگی انگیزشی در فراگیران متعاقب رویارویی با موقعیت‌های تحصیلی رنجاننده سبب شد که تعدادی از محققان اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف را با هدف کمک به تحقق ایده‌ایمن‌سازی روانی فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت به‌طور تجربی بیازمایند (هیروکاوا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲؛ الف؛ هیروکاوا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲؛ ب؛ کئوگ، بوند و فلاکسمان، ۲۰۰۶؛ استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ پنگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ شکری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی، رحیمی‌نژاد و خانجانی، ۱۳۹۳؛ منصور، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳؛ ستاری، پورشهریار و شکری، ۱۳۹۴). بر این اساس، در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۳) نتایج نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری به کمک تقویت تفکر خوش‌بینانه، بهبود مدیریت تجارب هیجانی و غنی‌سازی مهارت‌های روابط بین‌فردی، برای کمک به تحقق ایده‌ایمن‌سازی روانی فراگیران از نقش با اهمیتی برخوردار بود. همچنین، در مطالعه منصور و همکاران (۱۳۹۳) نتایج نشان داد که برنامه آموزشی منتخب در افزایش سطح سازگاری روان‌شناختی و الگوی اسنادی خوش‌بینانه و کاهش الگوی اسنادی بدبینانه دانشجویان مؤثر بود. در مجموع نتایج این مطالعه نشان داد که می‌توان از برنامه تاب‌آوری پنسلوانیا به عنوان یک کوشش مداخله‌ای مؤثر و کارآمد برای تغییر در الگوی اسنادی بدکارکرد دانشجویان استفاده کرد و از این طریق سطح سازگاری روان‌شناختی آن‌ها را به مقدار قابل ملاحظه‌ای افزایش داد.

به‌طور کلی، با توجه به ضرورت تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران در رویارویی با

دادند. در این پرسشنامه، مشارکت کنندگان 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 CERQ آزمون و تایید شده است (دی‌آکریمن و ون‌درلیدن، ۲۰۰۷). در مطالعه حسین‌آبادی و شکری (۱۳۹۴)، از آنجا که هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه CERQ در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی بود، با وجود اجرای نسخه اصلی CERQ، با استناد به منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) 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 حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری ذهنی، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۴، ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۶۶، ۰/۸۶ و ۰/۷۵ به دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی<sup>۲</sup>: مارتین و مارش (۲۰۰۶) مقیاس تاب‌آوری تحصیلی را با هدف آزمون کیفیت روان‌شناختی تاب‌آوری در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی توسعه دادند. این مقیاس شامل شش گویه است که مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت درجه‌ای از «به هیچ وجه درباره من صدق نمی‌کند» (۱) تا «کاملاً درباره من صدق می‌کند» (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه مارتین و مارش (۲۰۰۶) که با هدف تحلیل روان‌سنجی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی انجام

بود، بر اساس روش پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶)، نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۸۳) با انتخاب سطح معناداری آماری برابر با ۰/۰۵ (ش ۰/۰۵=)  $\alpha$ ، و با پیش‌بینی اندازه اثر متوسط، با انتخاب ۲۰ مشارکت‌کننده برای هر یک از دو گروه کنترل و آزمایش، توان آزمون برابر با ۰/۸۸ تعیین شد. علاوه بر این، در این مطالعه، دو گروه از دانشجویان روان‌شناسی سال اول از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ملاک‌ها برای انتخاب دانشجویان شامل رشته تحصیلی و سال ورود آن‌ها و ملاک‌ها برای خروج آن‌ها نیز بیش از یک بار غیبت از حضور در جلسات آموزشی و عدم پاسخ‌گویی به بیش از پنج درصد سوالات بود.

*ابزارهای سنجش: پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان*<sup>۱</sup>: گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) اولین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌بخشی هیجان نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان را مشتمل بر ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری (مشتمل بر ماده‌های ۱، ۱۰، ۱۹ و ۲۸)، پذیرش (مشتمل بر ماده‌های ۲، ۱۱، ۲۰ و ۲۹)، نشخوارگری ذهنی (مشتمل بر ماده‌های ۳، ۱۲، ۲۱ و ۳۰)، بازتمرکز مثبت (مشتمل بر ماده‌های ۴، ۱۳، ۲۲ و ۳۱)، برنامه‌ریزی مجدد (مشتمل بر ماده‌های ۵، ۱۴، ۲۳ و ۳۲)، بازارزیابی مثبت (مشتمل بر ماده‌های ۶، ۱۵، ۲۴ و ۳۳)، دیدگاه‌گیری (مشتمل بر ماده‌های ۷، ۱۶، ۲۵ و ۳۴)، فاجعه‌سازی (مشتمل بر ماده‌های ۸، ۱۷، ۲۶ و ۳۵) و دیگرسرزنش‌گری (مشتمل بر ماده‌های ۹، ۱۸، ۲۷ و ۳۶) در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه

<sup>۲</sup> Academic Resilience Scale (ARS)

<sup>۱</sup> Emotion Cognition Regulation Questionnaire (ECRQ)

هفته و هر هفته ۲ ساعت برنامه‌ی بازآموزی اسنادی (استینهارت و دالیبر، ۲۰۰۸؛ سلیگمن، ۲۰۰۷؛ سلیگمن، ۲۰۰۶) ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، ۱ پس‌آزمون برگزار شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه‌ی آموزشی، مجدد در مرحله‌ی پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است با هدف تامین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب، به‌طور فشرده در چهار جلسه به افراد گروه کنترل که در فهرست انتظار به سر می‌بردند، نیز ارائه شد.

شد نتایج تحلیل عاملی تاییدی از ساختار تک عاملی مقیاس به‌طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۱ به دست آمد.

*روش اجرا و تحلیل:* پس از انتخاب دانشجویان و واگذاری آن‌ها به گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی واحدهای آزمایشی در قلمروهای مفهومی چندگانه راهبردهای مقابله انطباقی و غیرانطباقی و تاب‌آوری تحصیلی، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایش، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به بسته ابزارهای سنجش پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت کنندگان گروه آزمایش به مدت هفت

#### جدول ۱. فهرست محتوایی برنامه‌ی بازآموزی اسنادی به تفکیک اهداف و فعالیت‌ها

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزشی پنسیلوانیا (آموزش روانی)	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه بازآموزی اسنادی
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس	ارائه چندین سناریوی دربردارنده‌ی یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها
جلسه سوم	ارزیابی‌الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	تعریف مفهوم اسناد - خوش‌بینی در برابر بدبینی - تبیین رویدادها براساس الگوی الیس -
جلسه چهارم	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه	بر اساس الگوی الیس دو عامل مجادله و انرژی‌دهندگی به کمک سناریوهای مختلف آزمون شد. مشارکت کنندگان به کمک چهار اصل: ۱- گردآوری شواهد ۲- مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
جلسه پنجم	تشخیص سبک‌های رفتاری افراد	آموزش برقراری ارتباط پویا با کمک مدل دیسک
جلسه ششم	آموزش مراحل ۵ گانه‌ی 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 هفتم	آموزش مهارت‌های اجتماعی ابراز وجود (جرات‌ورزی) و مذاکره	در آموزش مهارت جرات‌ورزی بر گام‌های ذیل تاکید شد: ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تاثیر تغییر بر نحوه‌ی احساس. برای مذاکره نکات زیر تاکید شد: ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲- به زبان آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

## یافته‌ها

قبل از بکارگیری تحلیل کواریانستک متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی<sup>۱</sup> آزمون و رد نشدند. علاوه بر این، قبل از بکارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس<sup>۲</sup> و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا<sup>۳</sup> آزمون و رد نشدند. نتایج مربوط به آزمون ام‌باکس برای راهبردهای مقابله غیرانطباقی [ $P > ,0/05$  ام‌باکس =  $1/79,20/16$ ] و نتایج مربوط به آزمون لوین برای راهبردهای غیرشناختی شامل خودسرزنشگری [ $F(10, 6308/02) = 2/31 P > ,0/05$ ]، نشخوارگری ذهنی [ $F(10, 6308/02) = 1/08 P > ,0/05$ ]، فاجعه‌سازی [ $F(10, 6308/02) = 2/08 P > ,0/05$ ] و دگرسرزنشگری [ $F(10, 6308/02) = 0/32 P > ,0/05$ ] در کوتاه مدت و همچنین نتایج مربوط به آزمون ام‌باکس برای راهبردهای مقابله غیرانطباقی [ $P > ,0/05$  ام‌باکس =  $1/82,21/19$ ] و نتایج مربوط به آزمون لوین برای راهبردهای غیرانطباقی شامل خودسرزنشگری [ $F(10, 6308/02) = 2/31 P > ,0/05$ ]، نشخوارگری ذهنی [ $F(10, 6308/02) = 2/11 P > ,0/05$ ]، فاجعه‌سازی [ $F(10, 6308/02) = 2/19 P > ,0/05$ ] و دگرسرزنشگری [ $F(10, 6308/02) = 1/09 P > ,0/05$ ] در بلندمدت به ترتیب از رعایت مفروضه‌های همگنی ماتریس‌های کواریانس و همگنی واریانس‌های خطا حمایت کردند. علاوه بر این، نتایج مربوط به آزمون ام‌باکس برای راهبردهای مقابله انطباقی [ $P > ,0/05$ ]

ام‌باکس =  $27/18$ ،  $1/55$ ،  $(0/06/5350/15) = F(15)$  و نتایج مربوط به آزمون لوین برای راهبردهای مقابله انطباقی شامل پذیرش [ $P > ,0/05$ ،  $0/16 P > ,0/05$ ] (۱ و ۳۹) [ $F(10, 6308/02) = 1/31 P > ,0/05$ ]، بازتمرکز مثبت [ $P > ,0/05$ ،  $1/45 P > ,0/05$ ]، برنامه‌ریزی مجدد [ $P > ,0/05$ ،  $2/65 P > ,0/05$ ] = بازآرزیابی مثبت و دیدگاه‌گیری [ $F(10, 6308/02) = 2/21$ ،  $20/16$  = ام‌باکس  $P > ,0/05$ ] به آزمون ام‌باکس برای راهبردهای مقابله انطباقی [ $F(10, 6308/02) = 1/21$ ،  $20/16$  = ام‌باکس  $P > ,0/05$ ] و نتایج مربوط به آزمون لوین برای راهبردهای مقابله انطباقی شامل پذیرش [ $P > ,0/05$ ] (۱۰ و ۳۹) [ $F(10, 6308/02) = 2/31$ ]، بازتمرکز مثبت [ $P > ,0/05$ ]، برنامه‌ریزی مجدد [ $F(10, 6308/02) = 2/31$ ]، بازآرزیابی مثبت و دیدگاه‌گیری [ $F(10, 6308/02) = 2/56 P > ,0/05$ ] در بلندمدت به ترتیب از رعایت مفروضه‌های همگنی ماتریس‌های کواریانس و همگنی واریانس‌های خطا حمایت کردند. در نهایت، نتایج مربوط به آزمون لوین برای تاب‌آوری تحصیلی در کوتاه‌مدت [ $F(10, 6308/02) = 2/31 P > ,0/05$ ] و در بلندمدت [ $F(10, 6308/02) = 1/87 P > ,0/05$ ] از رعایت مفروضه همگنی واریانس‌های خطا حمایت کردند.

در این بخش، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان (شامل خودسرزنشگری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرزنشگری) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی مثبت در دانشجویان در کوتاه مدت [ $\eta^2 = 0/44$ ،  $P < ,0/05$ ] و ویلکز لاندن [ $F(4, 32) = 6/30$ ،  $0/56$ ] و

<sup>1</sup> homogeneity of regression

<sup>2</sup> Box's test of equality of covariance matrices

<sup>3</sup> Levene's test of equality of error variance



است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

بلندمدت  $[F(۴ و ۳۲) = ۷/۴۹]$  از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان غیرانطباقی (شامل خودسرزنشگری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرزنشگری) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار

## جدول ۲. نتایج اثرات بین گروهی راهبردهای غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان در مرحله پس آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	آماره F (درجات آزادی)	سطح معناداری	مجدور انا	توان آماری
پس آزمون	خودسرزنشگری	۱۲/۹۰ (۱)	*۰/۰۱	۰/۳۰	۰/۹۸
	نشخوارگری ذهنی	۴/۳۶ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۸۵
	فاجعه سازی	۷/۹۴ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۸۸
	دگرسرزنشگری	۹/۷۱ (۱)	*۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۸۳
	خودسرزنشگری	۱۳/۶۵ (۱)	*۰/۰۱	۰/۳۳	۰/۹۹
پیگیری	نشخوارگری ذهنی	۹/۵۹ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۹۵
	فاجعه سازی	۸/۶۰ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۸۷
	دگرسرزنشگری	۱۰/۵۷ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۰	۰/۹۰

در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان (شامل پذیرش، برنامه‌ریزی مجدد باز تمرکز مثبت، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد.

در بخش دیگر، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان (شامل پذیرش، برنامه‌ریزی مجدد باز تمرکز مثبت، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی مثبت در دانشجویان در کوتاه مدت  $[F(۵ و ۳۰) = ۵/۵۸]$  و بلند مدت  $[F(۵ و ۳۰) = ۴/۷۰]$  از لحاظ آماری معنادار است.

### جدول ۳. نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	آماره F (درجات آزادی)	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پس‌آزمون	پذیرش	۵/۶۵ (۱)	*۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۸۴
	بازتمرکز مثبت	۱۰/۷۴ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۰	۰/۹۰
	برنامه‌ریزی مجدد	۹/۴۲ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۸	۰/۸۹
	بازارزیابی مثبت	۱۳/۳۱ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۵	۰/۹۵
	دیدگاه‌گیری	۱۱/۶۲ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۳	۰/۹۴
پیگیری	پذیرش	۵/۱۵ (۱)	*۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۸۳
	بازتمرکز مثبت	۹/۶۷ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۹۰
	برنامه‌ریزی مجدد	۹/۱۲ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۹۰
	بازارزیابی مثبت	۶/۵۵ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۸۵
	دیدگاه‌گیری	۹/۶۴ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۷	۰/۸۸

در بخش پایانی، جداول (۴) اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد را برای متغیرهای اصلی تحقیق شامل راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی را نشان می‌دهد.

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلند مدت راهبردهای انطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

### جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای مقابله و تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون و پیگیری (n=۴۱)

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خودسرزنشگری	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۳۳	۱/۸۴	بازتمرکز مثبت	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۹۶	۲/۵۱
	پیگیری	آزمایش	۷/۸۸	۱/۰۲	بازتمرکز مثبت	پیگیری	آزمایش	۱۱/۸۹	۱/۳۴
	کنترل	کنترل	۱۱/۸۹	۱/۳۴	بازتمرکز مثبت	کنترل	کنترل	۱۱/۸۹	۱/۳۴
	کنترل	کنترل	۱۱/۸۹	۱/۳۴	بازتمرکز مثبت	کنترل	کنترل	۱۱/۸۹	۱/۳۴
نشخوارگری ذهنی	پس‌آزمون	آزمایش	۱۲/۳۹	۲/۸۳	برنامه‌ریزی مجدد	پس‌آزمون	آزمایش	۱۴/۰۴	۲/۹۵
	پیگیری	آزمایش	۹/۴۴	۲/۲۰	برنامه‌ریزی مجدد	پیگیری	آزمایش	۹/۴۴	۲/۲۰
	کنترل	کنترل	۱۴/۱۲	۲/۴۵	برنامه‌ریزی مجدد	کنترل	کنترل	۱۴/۱۲	۲/۴۵
	کنترل	کنترل	۱۴/۱۲	۲/۴۵	برنامه‌ریزی مجدد	کنترل	کنترل	۱۴/۱۲	۲/۴۵
فاجعه‌سازی	پس‌آزمون	آزمایش	۷/۵۰	۱/۷۲	بازارزیابی مثبت	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۵۲	۱/۶۷
	پیگیری	آزمایش	۶/۵۰	۰/۹۲	بازارزیابی مثبت	پیگیری	آزمایش	۶/۵۰	۰/۹۲
	کنترل	کنترل	۱۱/۲۱	۱/۸۹	بازارزیابی مثبت	کنترل	کنترل	۱۱/۲۱	۱/۸۹
	کنترل	کنترل	۱۱/۲۱	۱/۸۹	بازارزیابی مثبت	کنترل	کنترل	۱۱/۲۱	۱/۸۹

**ادامه جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای مقابله و تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون و پی‌گیری (n=۴۱)**

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
دیدگاه‌گیری	پس	آزمایش	۱۵/۰۶	۱/۶۹	پس	آزمایش	۶/۷۸	۲/۰۲	دگرسرزنشگری
	آزمون	کنترل	۱۱/۸۳	۲/۱۰	آزمون	کنترل	۹/۱۷	۲/۰۸	
	پیگیری	آزمایش	۱۴/۰۶	۲/۸۵	آزمایش	پیگیری	۶/۳۹	۲/۰۵	
	کنترل	کنترل	۱۲/۲۲	۲/۵۴	کنترل	کنترل	۸/۹۶	۲/۳۴	
تاب‌آوری تحصیلی	پس	آزمایش	۲۳/۱۷	۲/۹۳	پس	آزمایش	۱۳/۲۷	۱/۹۰	پذیرش
	آزمون	کنترل	۱۵/۵۶	۲/۲۳	آزمون	کنترل	۱۳/۱۷	۲/۰۶	
	پیگیری	آزمایش	۲۱/۸۸	۲/۸۰	آزمایش	پیگیری	۱۳/۵۰	۲/۶۶	
	کنترل	کنترل	۱۶/۴۸	۲/۴۱	کنترل	کنترل	۱۳/۲۱	۲/۵۹	

**بحث**

پیشتر اشاره شد که مطالعه با هدف آزمون اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی انجام شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت اثر برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌بخشی شناختی هیجان از نظر آماری معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری نشان داد که اثر برنامه بازآموزی اسنادی بر تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان نیز موثر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات شکر و همکاران (۱۳۹۳)، منصوری و همکاران (۱۳۹۳)، ستاری و همکاران (۱۳۹۴)، پنگ و همکاران (۲۰۱۴)، هیروکاوا و همکاران (۲۰۰۲) الف و ب، کتوگ و همکاران (۲۰۰۶)، استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸)، جیاونی و الینا (۲۰۰۹) و کاتالی و همکاران (۲۰۰۶) از نقش تفسیری برنامه مداخله‌ای منتخب با هدف تامین مصونیت روانی فراگیران در

مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی به مثابه یک واقعیت غیرقابل انکار به طور تجربی حمایت کرد. بر اساس آموزه‌های مفهومی مدل نظری زیربنایی برنامه آموزشی منتخب معناداری آماری اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای مقابله شناختی و همچنین تاب‌آوری تحصیلی بیانگر این است که هر گونه تلاش هدفمند و نظام‌دار برای تغییر در الگوی تفاسیر ارجح فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده تحصیلی و همچنین اصرار بر غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها نه تنها در میزان آسیب‌پذیری فراگیران در رویارویی با این شرایط تهدید کننده موثر واقع می‌شود بلکه در بازگشت زود هنگام سطح کنش‌وری آن‌ها به وضعیت قبل از مواجهه با رخداد‌های آسیب‌رسان منشا اثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، یکی از مسیرهای مفهومی قابل انتخاب برای تبیین اثربخشی برنامه تاب‌آوری بر راهبردهای مقابله‌ای ارجح برای مدیریت موقعیت‌های تحصیلی تهدید کننده از طریق

اجتماعی از طریق تقویت مهارت‌های تفکر مثبت<sup>۱۲</sup>، منعطف<sup>۱۳</sup>، واقع‌نگرانه<sup>۱۴</sup>، منطقی<sup>۱۵</sup> و فعال<sup>۱۶</sup> و همچنین کمک بیش از پیش به شکل‌گیری گروهی از مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به تعمیق تعاملات بین‌فردی مانند مهارت‌های خودشناسایی<sup>۱۷</sup>، خودارزشی<sup>۱۸</sup> و خودراهبری<sup>۱۹</sup> 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 (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ پنگ و همکاران، ۲۰۱۴).

یکی از محدودیت‌های پژوهش آن است که به دلیل عدم واگذاری تصادفی واحدهای آزمایشی به سطوح متغیر مستقل آزمایشی، تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به دانشجویان منتخب در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی محدود می‌شود. محدودیت دیگر پژوهش این است که به دلیل پیش‌بینی عدم دسترسی به گروه دانشجویان منتخب، مدت زمان تعیین شده برای آزمون اثرات بلندمدت مداخله ۲ ماه مشخص گردید. یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق این بود که به دلیل بی‌پاسخ‌گذاشتن سوال مربوط به گروه جنسی به وسیله واحدهای آزمایشی، محققان نتوانستند در مطالعه حاضر - با هدف کمک به افزایش توان آزمون آماری در تشخیص تفاوت‌های واقعی - سهم عامل جنس را در تبیین تغییرپذیری

جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز<sup>۱</sup> به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز<sup>۲</sup> مشخص می‌شود. بر این اساس، میل به انتخاب اسنادهای علی سازش‌یافته<sup>۳</sup> در مقایسه با اسنادهای علی سازش‌نیافته<sup>۴</sup> از طریق پیش‌بینی الگوی تجارب هیجانی فراگیران و همچنین مختصات انگیزشی آن‌ها در تبیین تمایزیافتگی غیرقابل انکار در نشانگرهای عینی و ذهنیکیفیت زندگی تحصیلی<sup>۵</sup> فراگیران به‌طور ویژه‌ای ایفای نقش می‌کند.

علاوه بر این، تمرکز بر غنی‌سازی خزانه مهارت‌های رابطه بین‌فردی در فراگیران از طریق بسط خزانه ظرفیت‌های مقابله‌ای آن‌ها در پیش‌بینی مدل ارجح پاسخدهی به مطالبات زندگی تحصیلی در بین آن‌ها موثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، بیش‌تجهیزشدگی در بُعد مهارت‌های بین‌فردی با تاکید بر محورهایی چون بهم‌وابستگی در روابط<sup>۶</sup>، ادراک مثبت از دیگران<sup>۷</sup>، احساسات مثبت برای دیگران<sup>۸</sup>، اهداف برد - برد در روابط<sup>۹</sup>، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض<sup>۱۰</sup> و مهارت‌های تعامل بین‌فردی<sup>۱۱</sup> از طریق تسهیل در دسترسی به تجارب حمایتی پیرامونی در بسط توان مقابله‌ای فراگیران بیش از پیش موثر است. به‌طور کلی، مجموعه مهارت‌های چندگانه منتخب برای آموزش برنامه بازآموزی اسنادی به ویژه در بُعد

<sup>12</sup> positive

<sup>13</sup> flexible

<sup>14</sup> realistic

<sup>15</sup> rational

<sup>16</sup> proactive

<sup>17</sup> self-identity

<sup>18</sup> self-worth

<sup>19</sup> self-leadership

<sup>1</sup> empowering interpretations

<sup>2</sup> disempowering interpretations

<sup>3</sup> adaptive causal attributions

<sup>4</sup> non-adaptive causal attributions

<sup>5</sup> quality of academic life

<sup>6</sup> interdependence in relationships

<sup>7</sup> positive perception of others

<sup>8</sup> positive feelings for others

<sup>9</sup> win-win goals in relationships

<sup>10</sup> collaborative conflict management skills

<sup>11</sup> interpersonal communication skills

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

منصوری، ا.، شکری، ا.، پورشهریار، ح.، پوراعتماد، ح. ر. و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۳۰)، ۱۴۴-۱۲۹.

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.

Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 68-82.

Cheung, K., Sit, P., Soh, K., Jeong, M., & Mak, S. (2013) Predicting Academic Resilience with Reading Engagement and Demographic Variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea, and Singapore from the PISA Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-15.

Cohn, A. M., Jakupcak, M., Seibert, L. A., Hildebrandt, T. B., & Zeichner, A. (2010). The role of emotion dysregulation in the association between men's restrictive emotionality and use of physical aggression. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(1), 53-64.

اندازه‌های منتسب به متغیرهای وابسته از اثرات خطا متمایز کنند. بنابراین، ضرورت استفاده از گروه‌های نمونه دیگر استفاده از دو گروه جنسی و همچنین، توسعه تلاش‌های آموزشی / مداخله‌ای دیگر با هدف مقایسه اثربخشی این برنامه‌ها برای دستیابی به هدف مصونیت روانی فراگیران، مهمترین اولویت‌های پژوهشی بعدی را تشکیل می‌دهند.

به‌طور کلی، در این پژوهش برنامه بازآموزی اسنادی برای گروهی از دانشجویان استفاده شد. در مجموع، نتایج نشان داد که برنامه بازآموزی اسنادی از قابلیت آموزش و یادگیری برخوردار است. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی فراگیران بهبود در مدیریت تجارب هیجانی، مهارت‌های ارتباطی، روابط بین‌فردی و تفکر مثبت‌نگر در آن‌ها از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است.

## منابع

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

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

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

- adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603–611.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267–276.
- Giovanni, A. F., & Elena, T. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903–1934.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hartley, M. T., (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59 (7), 596-604.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002a). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 113-123.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002b). Effects of stress coping strategies on psychological and physiological responses during speeches in Japanese and English. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 203-212.
- Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Kestler, J. L., & Cordova, J. R. (2015). Models and messengers of resilience: a theoretical model of college students' resilience, regulatory strategy use, and academic achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35 (7), 869–885.
- John, O.P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1333.
- 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.
- Dickinson, M. J., & Dickinson, D. A. J. (2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Education*, 40 (10), 1889–1903.
- García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, L., Carrillo-García, C., & Sabuco-Tebar, E. A. (2015). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 8, 1-13.
- Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 401–408.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045–1053.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V.V., Van Den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between

- understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83.
- Martin, A. J., & Marsh H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353–370.
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33, 197–213.
- Notaa, L., Soresia, S., Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61(62), 47–51.
- Peterson, C., & Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York, 313–321.
- Robertson, T., Daffern, M., Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 72–82.
- Schelble, J. L., Franks, B. L., & Miller, M. D. (2010). Emotion dysregulation and academic resilience in maltreated children. *Child Youth Care Forum*, 39, 289–303.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Seligman, M.E.p. 2006. *Learned optimism: How to change your mind and your life*. new York: pocket Books.
- Seligman, M.E.p. 2007. *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. new York: Mariner Books.
- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behavior Research and Therapy*, 44, 339-357.
- Li, H., Martin, A. J., & Yeung, W. J. J. (2015). 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*, 35 (8), 1025–1026.
- Mallick, M. K., & kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2, 20-27.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46 (1), 34-49.
- Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5) 488–500.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473–496.
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. C., Malmberg, L. E. & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128–133.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an

- Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4 (1), 66-83.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29 (3), 276-288.
- Wolke, D., Jaekel, J., Hall, J., & Baumann, N. (2013). Effects of sensitive parenting on the academic resilience of very preterm and very low birth weight adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53, 642-647.
- Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2016). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. *Personality and Individual Differences*, 90, 108-112.
- 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.
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, 19(1), 30-51.
- Tager, D., Good, G. E., & Brammer, S. (2010). "Walking over 'em": An exploration of relations between emotion dysregulation, masculine norms, and intimate partner abuse in a clinical sample of men. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(3), 233-239.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to



