http://jcp.khu.ac.ir

فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۵، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۶ مقاله علمی- پژوهشی

اثربخشی آموزش برنامه بازآموزی اسنادی بر ارزیابی‌های شناختی و رفتارهای پیشرفت دانشجویان

***سعید طولابی**: (نویسنده مسئول) دکتری روانشناسی تربیتی. saeedtoulabi@yahoo.com

حمیدرضا حسن آبادی: استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

بلال ایزانلو: استادیار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

سیدپیمان رحیمی نژاد: دانشجوی دکتری روانشناسی مثبت نگر

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۲۴ پذیرش اولیه: ۱۳۹۶/۶۲/۲۱ پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۰۶/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه باز آموزی اسنادی (مبتنی بر برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا) بر ارزیابی‌های شناختی و رفتارهای پیشرفت در دانشجویان انجام شد. در این پژوهش تجربی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون، ۵۱ دانشجوی کارشناسی دانشگاه خوارزمی که در سال ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل بودند بعنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. بعد از آن بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و کنترل (۲۶ نفر) منتسب شدند. از طریق ۶ جلسه دو ساعته، آموزش برنامه تاب‌آوری به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. آزمودنی ها، قبل و بعد از آموزش به نسخه تجدیدنظر شده ابزار ارزیابی شناختی استرسSAM-R)؛ رویلی، روسچ، جاریکا و واگان، ۲۰۰۵) و پرسشنامه راهبردهای مدیریت منابع MSLQ)، پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی، ۱۹۹۱) پاسخ دادند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که با کنترل پیش آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل، در افزایش ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر چالش و منابع و رفتارهای پیشرفت تحصیلی شامل کمک طلبی، مدیریت زمان و محیط، یادگیری از همسالان و نظم دهی به تلاش و نیز در کاهش ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p< ۰/۰۵$). به طور کلی، نتایج مطالعهٔ حاضر نشان می‌دهد که برنامهٔ تاب آوری پنسیلوانیا از طریق ۱)کمک به فراگیران برای شناسایی توانمندی‌های فردی خویش (احساس فردی، نگرش‌ها و باورها) و۲) همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطهٔ بین‌فردی، در بهبود ارزیابی‌های شناختی و رفتارهای پیشرفت دانشجویان موثر بوده است.

کلیدواژه‌ها: برنامهٔ تاب‌آوری پنسیلوانیا، ارزیابی های شناختی، رفتارهای پیشرفت.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 5, No. 3, Autumn 2017

The Effect of Attribution Retraining Program on Cognitive Appraisal and Achievement Behaviors among University Students

*** Toulabi, S.** (Corresponding author) PhD. saeedtoulabi@yahoo.com
Hasanabadi, H.R. Assistant Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran.
Izanlou, B. Assistant Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran.
Rahiminejad, S.P. PhD Student.

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of the of attribution retraining)resilience program (training on cognitive appraisal and achievement behaviors among university students. In this pretest-posttest nonequivalent-group design, 51 undergraduate students at Kharazmi University in experimental and control groups responded to the Cognitive appraisal scale (CAS, Lazarus, and Folkman,1984) and the motivation strategies for learning questionnaire (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie,1991). The experimental group received 6 resilience training sessions (2 hours a session).The results of multivariate covariance analysis indicated that the resilience program training was effective in increasing cognitive appraisal and achievement behaviors in short term. These findings suggest that resilience program training improve the achievement behaviors of university by letting them: 1) find their personal power (personal feeling, attitudes and beliefs), 2) find and make full use of their external resources (development of security and feeling of protection), 3) master their interpersonal skills and problem solving ability (such as persistence, humor and communication).

Keywords: Resilience program training, Cognitive appraisal, Achievement behaviors, Attribution retraining program.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

مقدمه

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ارزیابی‌های شناختی دانشجویان از موفقیت‌ها و شکست‌ها در محیط آموزشی، بر افزایش یا کاهش رفتارهای موثر در پیشرفت آنها تاثیر می‌گذارد. برای مثال ارزیابی دانشجویان ازمشکلات یادگیری ادراک شده، بعنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی در دانشگاه محسوب می‌شوند(وانگ، لئو، لئو، گائو و کانگ[1]، ۲۰۱۲). ارزیابی می‌تواند بصورت مثبت یا منفی باشد که خود سبب بروز هیجانات مختلفی می شوند و در روابط بین فردی و فعالیت‌های تحصیلی موثر هستند. در الگوی فولکمن و لازاروس[2] (۱۹۸۵)، ارزیابی‌های شناختی شامل ارزیابی‌های اولیه، ثانویه و ارزیابی مجدد می‌باشند. ارزیابی اولیه، به میزان استرس فرد در مواجهه با یک موقعیت استرس‌زا اشاره می‌کند که ممکن است به صورت غیرمرتبط، مثبت و یا استرس‌زا ارزیابی شود. رخدادهایی که به صورت استرس‌زا ارزیابی می‌شوند به درون یکی از گروه‌های مفید، چالش‌انگیز، تهدیدآمیز و آسیب/ فقدان قرار می‌گیرند. وقتی استرس با تحرک جسمی و روان‌شناختی همراه باشد، استرس وابسته به یک موقعیت چالش‌انگیز ارزیابی می‌شود. در ارزیابی چالشی، فرد، تجربه عامل خطر را به صورت فرصتی برای تأیید خود، پیش‌بینی پیشرفت، تسلط و رشد فردی تلقی می‌کند وموقعیت به صورت خوشایند، مهیج و انگیزاننده ارزیابی می‌شود و فرد در مواجهه با مطالبات موقعیتی، امیدوار، مطمئن و مشتاق است (شوارزر[3]، ۱۹۹۸).

ارزیابی‌های اولیه از طریق ارزیابی‌های ثانویه منعکس می‌شوند. ارزیابی‌های ثانویه به ادراک فرد از منابع مقابله‌ای موجود برای رویارویی با مطالبات موقعیتی اشاره می‌کنند. فرد به منظور انطباق مجدد با شرایط و ایجاد تعادل مجدد بین فرد 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 از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. برای ارزیابی‌های شناختی اولیه و ثانویه هیچ ترتیب زمانی ثابتی وجود ندارد. ارزیابی‌های شناختی اولیه و ثانویه به یکدیگر وابسته هستند و اغلب در یک زمان دیده می‌شوند. وجه تمایز ارزیابی مجدد از ارزیابی اولیه فقط این است که ارزیابی مجدد پس از ارزیابی قبلی پدیدار می‌شود (شوارزر، ۱۹۹۸). در موقعیت های تحصیلی، ارزیابی فرد از توانمندیهای خود، در انتخاب رفتارهای منجر به پیشرفت موثر خواهد بود.

طبق دیدگاه پکران و همکاران (۲۰۰۲ الف و ب) بخشی از پراکندگی اندازه‌های منتسب به رفتارهای مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق عوامل شناختی مانند ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابلهٔ شناختی قابل تبیین است (گوئتز[4] و همکاران، ۲۰۰۷). طبق دیدگاه لازاروس، فرض نظریه ارزیابی آن است که افراد به طور باثباتی رابطه خود با محیط را بر اساس معانی ضمنی آن رابطه برای بهزیستی خویش، ارزیابی می‌کنند (لازاروس، ۱۹۹۹). افراد این ارزشیابی‌ها را از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی انجام می‌دهند. طبق دیدگاه لازاروس، ارزیابی شناختی به آن دسته از فرایندهای ارزیابی شناختی اشاره می‌کند که بین مواجهه با رخدادها و واکنش نسبت به آن رخدادها مداخله می‌کنند. فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را که اتفاق افتاده، برای انتخاب رفتارهای خویش ارزیابی می‌کند (لازاروس، ۱۹۹۹). همچنین بر اساس نظریهٔ کنترل – ارزش[5] (پکران، گویتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲) فرض می‌شود که ارزیابی‌های کنترل و ارزش مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت در پیش‌بینی الگوی رفتاری فراگیران و معلمان دارای اهمیت بالایی است(پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در این نظریه تأکید می‌شود که ارزیابی های فراگیران از محیطهای یادگیری، در پیش‌بینی تجارب پیشرفت فراگیران موثر واقع می‌شوند.

بر اساس آنچه گفته شد، ضرورت گریزناپذیر تجهیز فراگیران با هدف آموزش مدیریت بهینهٔ مطالبات موقعیت‌های تحصیلی انگیزاننده، توسعهٔ برنامه‌های مداخله‌ای کارآمد را غیرقابل اجتناب می‌گرداند (نابر و ویات[6]، ۲۰۱۴؛ ریگر، گلنسی و پیتس[7]، ۲۰۱۳؛ پول و کوالتر[8]، ۲۰۱۲؛ جاکلووا[9]، ۲۰۱۲؛ ساکورای، مک‌کال ـ ولف و کاشیما[10]، ۲۰۱۰). در این بین، نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری برخی از برنامه‌های آموزشی /مداخله‌ای مانند برنامه آموزش تاب‌آوری[11]، برنامه بازآموزی اسنادی[12] و برنامه تاب‌آوری

[1] - Wang, Luo, Luo, Gao, Kong
[2] -Folkman, Lazarus
[3] - Schwarzer
[4] - Goetz
[5]- control-value theory
[6]- Naber & Wyatt
[7]- Reger, Glancy & Pitts
[8]- Pool & Qualter
[9]- Juklova
[10]- Sakurai, McCall-Wolf & Kashima
[11]- resilience education program
[12]- attribution retraining program

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

پنسیلوانیا[1] در بهبود رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی و به تبع آن ارتقای نشانگرهای عینی و ذهنی کیفیت زندگی تحصیلی[2] به طور تجربی حمایت کرده‌اند (استینهارت و دالبیر[3]، ۲۰۰۸؛ هیروکاوا، یاگی و میاتا[4]، ۲۰۰۲الف؛ هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲ب؛ کئوگ، بوند و فلاکسمان[5]، ۲۰۰۶؛ باکر[6]، ۲۰۰۳). بر این اساس، محققان در مطالعه حاضر در صدد هستند اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا را بعنوان یکی برنامه بازآموزی اسنادی بر فرایندهای ارزیابی شناختی و رفتارهای پیشرفت[7] دانشجویان آزمون کنند.

رویکرد مفهومی پیشنهادی ابرامسون، سلیگمن و تیزدل (۱۹۸۷؛ نقل از پیترسون و استین[8]، ۲۰۰۰) دربارهٔ خوش‌بینی با تاکید بر مفهوم سبک‌های تبیینی، منطق نظری زیربنایی برنامهٔ تاب آوری پنسیلوانیا را تشکیل می‌دهد. طبق دیدگاه آبرامسون و همکاران (۱۹۷۸؛ نقل از پترسون، ۲۰۰۰)، مفهوم الگوی اسنادی به مثابهٔ یک مهارت آموخته شده، بر تبیین ارجح فرد برای وقوع علل رخدادها دلالت دارد. طبق این چهارچوب مفهومی، در مواجهه با رخدادهای منفی، گرایش فرد به استفاده از علل بیرونی، ناپایدار و خاص بیانگر سبک تبیینی خوش‌بینانه[9] و تمایل فرد به استفاده از علل درونی، پایدار و فراگیر بیانگر الگوی اسنادی بدبینانه[10] است. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می دهد که استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیرانطباقی، با گسترهٔ وسیعی از بدکارکردهای انگیزشی، هیجانی و جسمانی در آنها رابطه دارد (سیفرت[11]، ۲۰۰۴؛ پیترسون و استین، ۲۰۰۹؛ راسموسن، اسچیر و گرینهوس[12]، ۲۰۰۹).

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که این محققان مختلف برای کمک به تحقق ایدهٔ خطیر ایمن‌سازی روانی فراگیران در مواجهه با تجارب استرس‌زای تحصیلی، بر آموزش مؤلفه‌هایی نظیر راهبردهای مقابله‌ای موثر و کارآمد، ارزیابی‌های شناختی چالشی، مدیریت زمان، آموزش حل مسئله اجتماعی و تقویت منابع انگیزشی و شناختی تاکید کرده‌اند (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲الف؛ هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲ب؛ کئوگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ باکر، ۲۰۰۳). به بیان دیگر، محققان علاقه‌مند به الگوی عوامل محافظتی[13] در برابر تجارب انگیزاننده موقعیت‌های تحصیلی تاکید کرده‌اند که برخی عوامل مراقبتی نظیر سرسختی[14] (کوباسا[15]، ۱۹۷۹)، عزت نفس[16] (مان، هاسمان، اسچالما و دیوریس[17]، ۲۰۰۴)، خوش‌بینی[18] (چانگ[19]، ۱۹۹۸) و عاطفهٔ مثبت[20] (فریدریکسن و لونسون[21]، ۱۹۹۸)، از طریق تعامل با تجارب تنیدگی‌زا در کاهش سطح پسایندهای منفی مواجهه با این تجارب، اثرگذار واقع می‌شوند.

مرور شواهد تجربی مختلف پیرامون مسئلهٔ منتخب نشان می‌دهد که تعداد زیادی از محققان با هدف کمک به تحقق ایمن‌سازی روانی دانشجویان در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی به طور کلی، از گسترهٔ وسیعی از برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (شکری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی، رحیمی‌نژاد و خانجانی،۱۳۹۳؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳؛ پنگ، لی، زو، مائو، چن، یو، لیو و وانگ[22]، ۲۰۱۴)، برنامهٔ آموزش تاب‌آوری (استینهارت و دالبیر[23]، ۲۰۰۸)، ؛ هال، هلاکیج، پری و راتیگ[24]، ۲۰۰۴)، برنامهٔ آموزش آرمیدگی ماهیچه‌ای پیش‌رونده و مداخلهٔ شناختی ـ رفتاری[25] (وازکوییز، تورس، بلانکو، دیاز، اترا و هرمیدا[26]، ۲۰۱۲)، مداخلهٔ آموزش مثبت‌نگری برای افزایش بهزیستی و شادکامی[27] (رومو ـ گنزالز و همکاران، ۲۰۱۴)، برنامهٔ آموزش مهارت‌های زندگی[28] (گاطع‌زاده، ۱۳۹۰؛ پاکدامن ساوجی و

1- Pennsylvania Resilience Program (PRP)
2- Quality of academic life
3- Steinhardt & Dolbier
4- Hirokawa, Yagi & Miyata
5 - Keogh, Bond & Flaxman
6 - Baker
7- Achievement behavors
8. Peterson & Steen
9. optimistic explanatory style
10. Pessimistic explanatory style
11. Seifert
12. Rasmussen, Scheier & Greenhouse

13. Protective factors model
14. Hardiness
15. Kobasa
16. Self-esteem
17. Mann, Hosman, Schaalma & de Vries
18. Optimism
19. Chang
20. positive affect
21. Fredrickson & Levenson
22- Peng, Li, Zuo, Miao, Chen, Yu, Liu & Wang
23- Steinhardt & Dolbier
24- Hall, Hladkyj, Perry & Ruthig
25- Progressive muscle relaxation training program and cognitive-behavioral intervention
26- Vázquez, Torres, Blanco, Díaz, Otero & Hermida
27- Positive education intervention for promotion of happiness and well-being
28- Life skills training program

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

گنجی، ۲۰۱۳)، برنامهٔ آموزش مهارت‌های مقابله‌ای[1] (اژه‌ای، رضایی، لواسانی، ۲۰۱۱)، برنامهٔ آموزش ذهن‌آگاهی[2] و برنامهٔ مقابله‌ای مبتنی بر مراقبهٔ ذهن‌آگاهانه[3](بامبر و اسچنیدر[4]، ۲۰۱۶)، برنامهٔ آموزش مدیریت استرس[5] (ریگر، گلانسی و پیتس، ۲۰۱۳؛ الزم، وندرمولین و دی‌بوئر[6]، ۲۰۱۵)، استفاده کرده‌اند. بر این اساس، نتایج مطالعهٔ منصوری و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در کوتاه مدت و بلندمدت در افزایش سطح سازگاری روان‌شناختی و الگوی اسنادی خوشبینانهٔ دانشجویان و کاهش الگوی اسنادی بدبینانه در آنها موثر بود. نتایج مطالعهٔ استینهارت و دالبیر (۲۰۰۸) نیز نشان داد که برنامهٔ 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، تنیدگی ادراک شده آنها موثر بود. در مطالعهٔ دیگری هیروکاوا و همکاران(۲۰۰۲) با استفاده از یک طرح آزمایشی پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل، اثربخشی برنامهٔ آموزشی مدیریت تجارب تنیدگی‌زا را در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر رشته مددکاری اجتماعی آزمون کردند. در این مطالعه، دانشجویان گروه آزمایشی در سه حوزهٔ آرمیدگی ماهیچه‌ای پیشرونده، مهارت‌های شناختی اجتماعی و رفتارهای ابزارمندانه در ۱۴ جلسه آموزش دیدند. به طور کلی، نتایج مطالعهٔ هیروکاوا و همکاران (۲۰۰۲) از اثربخشی برنامهٔ آموزشی منتخب در تقویت خزانهٔ مهارت‌های مقابله‌ای رفتاری و شناختی دانشجویان، کاهش سطح تنیدگی دانشجویان و همچنین از طریق افزایش نمایش رفتارهای ابزارمندانهٔ دانشجویان در بهبود سازگاری هیجانی اجتماعی مشارکت کنندگان به طور تجربی حمایت کرد.

در مجموع، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی دربارهٔ اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف بر کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، مرور دقیق شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که مهمترین محدودیت غیرقابل انکار این قلمرو مطالعاتی این است که تلاش برای توسعهٔ برنامه‌های مداخله‌ای بر آموزه‌های مفهومی برآمده از یک مدل نظری مشخص، استوار نبوده است. به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهندگی یک منطق تئوریک مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده است که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمون تجربی توان تبیینی یک یا حتی بیش از یک مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو مطالعاتی از دست بدهند. علاوه بر این، همسو با پیشنهاد ایلریس[7] (۲۰۰۲، ۲۰۰۳) وسعت‌یافتگی گسترهٔ معنایی مفهوم کلیدی یادگیری در بین محققان تربیتی، ضرورت بیش از پیش توسعهٔ آن دسته از تلاش‌های تحقیقاتی که انتخاب آنها در باور به گستراندن دامنهٔ مفهومی یادگیری و به تبع آن بازمعنادهی به اولویت‌های تحقیقاتی فراروی محققان تربیتی موثر است، اهمیتی مضاعف می‌یابد.

روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر یک طرح نیمه آزمایشی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ دانشگاه خوارزمی بود. نمونه مورد نظر، شامل ۵۱ دانشجوی مقطع کارشناسی بودند. این افراد بصورت داوطلبانه از طریق اطلاعیه فراخوان و پس از غربالگری براساس شرایط اولیه، بطور کاملاً تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. به منظور برآورد حجم نمونه، از روش پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶؛ نقل از سرمد و همکاران، ۱۳۸۳) استفاده شد. بر این اساس، در پژوهش حاضر، که دارای دو گروه آزمایش و کنترل است، با پذیرش α =۰/۰۵ و حجم اثر برابر با ۰/۵۰، با انتخاب ۲۵ مشارکت‌کننده برای هر گروه، می‌توان به توان آزمون برابر با ۰/۸۸ دست یافت. با این حال جهت جبران انصراف احتمالی مشارکت‌کنندگان در مراحل مختلف پژوهش، در دو گروه آزمایش و کنترل، برای هر گروه در مرحلهٔ انتخاب اولیهٔ دانشجویان، چهارمشارکت کننده بیشتر از تعداد برآورد شده بر اساس روش پیشنهادی کوهن، در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ملاک‌های ورود/خروج: دانشجویان همگی دانشجوی سال اول یا دوم مقطع کارشناسی سال تحصیلی ۹۵-۹۴ دانشگاه خوارزمی بوده و به پرسشنامه‌های این پژوهش پاسخ داده باشند و همزمان با این پژوهش در هیچ دوره آموزشی

[1]- Coping skills training program
[2]- Mindfulness training program
[3]- Mindfulness meditation coping program
[4]- Bamber & Schneider
[5]- Stress management training program
[6]- Alzahem, Van der Molen & De Boer
[7]- Illeris

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

خدمات روان‌شناختی شرکت نکنند. یک جلسه غیبت در کلاس‌های آموزشی و یا عدم پاسخگویی به پرسشنامه ها، منجر به حذف و خروج دانشجو از دوره آموزشی بود.

ابزارهای پژوهش

الف)مقیاس ارزیابی شناختی: این پرسشنامه بر اساس مدل تبادلی لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) توسعه یافته است و مفهوم ارزیابی‌های شناختی را به صورت چندبُعدی می‌سنجد. در مطالعهٔ رویلی، روسچ، جاریکا و واگن (۲۰۰۵) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخهٔ تجدید نظر شدهٔ مقیاس ارزیابی شناختی در بین گروهی از نوجوان انجام شد، نتایج تحلیل عاملی مقیاس تجدید نظر شده از ساختار سه عاملی مقیاس ارزیابی شناختی شامل تهدید، چالش و منابع حمایت کرد. در این مطالعه، ابعاد تهدید و چالش بیانگر ارزیابی شناختی اولیه و بُعد منابع معرف ارزیابی شناختی ثانویه بودند.

عبدالله پور و همکاران(۱۳۹۳)، با هدف آزمون روان‌سنجی نسخهٔ تجدید نظر شدهٔ مقیاس ارزیابی شناختی (SAM-R؛ رویلی، روسچ، جاریکا و واگان، ۲۰۰۵) در بین گروهی از دانشجویان ایرانی مطالعه ای انجام دادند. به منظور تعیین روایی عاملی SAM-R از روش‌های آماری تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی و به منظور بررسی همسانی درونی SAM-R از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که SAM-R از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. مقادیر ضرایب همسانی درونی SAM-R برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. نتایج این مطالعهٔ نشان داد که SAM-R برای سنجش مفهوم ارزیابی‌های شناختی در دانشجویان ایرانی ابزاری روا و پایا است.

ب): پرسشنامه راهبردهای مدیریت

فهرست محتوایی برنامهٔ تاب آوری

جلسه	تمرینات و تکالیف منزل	شرح توصیف
۱	عنوان	معرفی افراد گروه با هم و تشریح برنامه تاب‌آوری
	در جلسه	پس از معرفی افراد و تشریح اهداف جلسه و اجرای پیش‌آزمون‌ها، محرمانگی، محدودیت‌ها، نقش‌ها، قواعد و مسئولیت-های مربوط به آن در کنار اهمیت انجام کامل تکالیف منزل مورد بحث قرار می‌گیرند. روابط بین افکار واحساسات مثبت و منفی و ارتباط آن با رفتارها با استفاده از چرخه تجربه و مدل شناختی برای افراد شرح داده خواهد شد. به منظور کمک به افراد در درک هر چه بهتر الگوی ABC پس از طرح چند سناریو که دربردارندهٔ یک اتفاق ناراحت کننده (A) است، پیامدهای مواجهه با این رویدادها (C) و باورهای زیربنایی این پیامدها مورد توجه قرار می گیرد. در این بخش، نقش محوری و تعیین کنندهٔ عنصر باورها (B)، در پیش بینی الگوهای متمایز تجارب هیجانی و رفتاری افراد در مواجهه با رویدادهای ناگوار به بحث گذاشته می شود.
	تکلیف منزل:	افراد با استفاده از جدول ثبت وقایع، به ثبت رویدادهایی می‌پردازند که در آن یک باور منفی و ناکارآمد منجر به بروز رفتارها و هیجان‌های مخرب در آنان شده است
۲	عنوان	آموزش سبک اسنادی خوش‌بینانه و بدبینانه
	در جلسه	ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند. در این جلسه افراد در می یابند که تمایز قابل مشاهده در الگوی واکنش های هیجانی شان نسبت به رویدادهای ناخوشایند، از طریق ویژگی های غالبِ اسنادهای مورد استفادهٔ آنها، قابل تبیین می باشد. تعریف مفهوم اسناد و ویژگی‌های آن به افراد آموزش داده می‌شود. اسناد بیانگر شیوه ترجیحی افراد در تبیین علل وقوع رخدادهای مختلف است. مفهوم سبک اسنادی و سه بُعدِ تعیین کنندهٔ پایدار / ناپایدار، فراگیر/ اختصاصی و درونی/ بیرونی و ارتباط آن با الگوی ABC به افراد آموزش داده می‌شود.
	تکلیف منزل:	افراد می‌بایست با استفاده از جدول سبک‌های اسنادی به ثبت مواردی بپردازند که در آن سبک بدبینانه‌ایی اتخاذ کرده بودند و با توجه به الگوی ABC پیامدهای ناگوار آن را نیز یادداشت نمایند. سپس همان سبک‌های بدبینانه را با استفاده از سبک خوش‌بینانه مورد ارزیابی قرار داده پیامدهای رفتاری و هیجانی منبعث از آن سبک را نیز ثبت نمایند
۳	عنوان	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه پندارانه
	در جلسه	در این بخش، به منظور آموزش مقابلهٔ کارآمد با باورهای فاجعه آمیز دو عامل مجادله[1] (D) و انرژی دهندگی[1] (E) به الگوی ABC اضافه می شود. D بیانگر مجادله با باورهای نادرست (B) است و E بیانگر میزان انرژی دهندگی حاصل از تغییر ایجاد شده در پیامدها می باشد. در این بخش افراد می آموزند که تحقق یک مجادلهٔ مؤثر بر چهار اصل استوار می باشد. اولین اصل، گردآوری شواهد است. اصل دوم مطرح کردن تفسیرهای جایگزین است. اصل سوم، اجتناب از فاجعه پنداری است. چهارمین اصل، تدوین نقشهٔ حمله می باشد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

۳	عنوان	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه پندارانه
	در جلسه	در این بخش، به منظور آموزش مقابلهٔ کارآمد با باورهای فاجعه آمیز دو عامل مجادله[1] (D) و انرژی دهندگی[1] (E) به الگوی ABC اضافه می شود. D بیانگر مجادله با باورهای نادرست (B) است و E بیانگر میزان انرژی دهندگی حاصل از تغییر ایجاد شده در پیامدها می باشد. در این بخش افراد می آموزند که تحقق یک مجادلهٔ مؤثر بر چهار اصل استوار می باشد. اولین اصل، گردآوری شواهد است. اصل دوم مطرح کردن تفسیرهای جایگزین است. اصل سوم، اجتناب از فاجعه پنداری است. چهارمین اصل، تدوین نقشهٔ حمله می باشد.
	تکلیف منزل	افراد با استفاده از تحلیل ABCDE در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند در زندگی واقعی، بستر مناسبی را برای مجادلهٔ اثربخش با رخدادها را فراهم کنند. برای این منظور به افراد پیشنهاد می شود در مواجهه با هر رویداد ناخوشایند، به گفتگوهایی که در ذهن خویش مرور می کنند، توجه نمایند و سپس بکوشند که در رویارویی با آنها از راهکارهای مقابله ای سود بجویند.
۴		آموزش مراحلِ پنج‌گانهٔ مهارت های حل مسأله
	درجلسه	در این بخش، افراد می آموزند که حل موفقیت آمیز و کارآمد مسائل مستلزم پشت سر گذاردن پنج مرحله می باشد. گام اول: درنگ کردن و اندیشیدن؛ گام دوم: از دیدگاه دیگران به امور نگریستن؛ گام سوم: تعیین اهداف؛ گام چهارم: انتخاب شیوه ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی؛ گام پنجم: آزمون اثر بخشی راه حل انتخابی
	تکلیف منزل:	افراد با استفاده از مراحل پنج‌گانه حل مسأله در موقعیت‌های واقعی زندگی خود به تمرین این مهارت می پردازند و پیامدهای رفتاری و هیجانی آن را در ارتباط با خود و دیگران ثبت می‌نمایند
۵	عنوان	مهارتهای اجتماعی رفتار قاطعانه یا ابراز وجود (جرأت ورزی) و مذاکره
	در جلسه	در این بخش، فعالیت های مورد نیاز برای آموزش مهارت های اجتماعی جرأت ورزی و مذاکره به اختصار توصیف می شوند. فراگیری مهارت جرأت ورزی مستلزم آن است که افراد دیدگاه های خود را با روشی غیرتهاجمی و همراه با ابراز وجود به دیگران منتقل کنند. در واقع، افراد می آموزند که ابراز وجود ـ به مثابه یک راهبرد مؤثرـ نقطهٔ مفیدی در میانهٔ انفعال و پرخاشگری است. در بخش آموزش مهارت جرأت ورزی، بر انتقال غیرتهاجمی دیدگاه های خویش به دیگران تاکید شد. اما، گاهی تعامل با دیگران سبب می شود که درستی اندیشه ها و افکار افراد با چالش روبرو شود. یا آنکه افراد درمی یابند که دیگران اهدافی متفاوت با آنها را دنبال می کنند. در چنین شرایطی، به افراد آموزش داده می شود که بتوانند از طریق مهارت مذاکره، به راه حلی دست یابند، که برای هر دو طرف خوشایند و پذیرفتنی می باشد.
	تکلیف منزل:	افراد در ارتباط با افراد دیگر در زندگی واقعی خود با خلق سناریوهای متفاوت به تمرین مهارت ابراز وجود می‌پردازند. همچنین در کنار آن مهارت گفتگو و مذاکره را نیز تمرین می‌کنند.
۶	عنوان	آموزش مهارت اعتماد به نفس و عزت نفس
	در جلسه	این مهارت یکی از مهارت‌های زیربنایی در آموزش مهارت‌های اجتماعی محسوب می‌شود. افراد در این جلسه چهار نوع اعتماد به نفس (بالای واقعی، پایین واقعی، بالای کاذب و پایین کاذب) در بعد توانایی و باور؛ را می‌آموزند و تفاوت آن‌ها را همراه با بررسی موانع عدم باور به توانایی‌ها را درک می‌نمایند. در مهارت ارتقاء اعتماد به نفس افراد مراحل چهارگانه آن را فرا می‌گیرند. گام اول: تهیه فهرست توانایی‌ها. گام دوم: درک تفاوت بین عملکرد و ظرفیت. گام سوم: حصول آگاهی نسبت به ظرفیت‌ها. گام چهارم: تبدیل ناتوانی به توانایی. جمع‌بندی مباحث و اجرای پس‌آزمون.
	تکلیف منزل	افراد با استفاده از تکنیک‌های افزایش اعتماد به نفس در محیط واقعی آن را تمرین می‌کند و ارتباط آن را با الگوی ABC و سبک اسنادی خوش‌بینانه و پیامدهای رفتاری و هیجانی ثبت می‌نمایند.

منابع(رفتارهای پیشرفت): این پرسشنامه یکی از مولفه‌های پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) است که برای سنجش رفتارهای پیشرفت مورد استفاده قرارگرفت. MSLQ یک ابزار خودگزارش ده[1] است. این ابزار در مرکز ملی تحقیقات دانشگاه میشیگان[2](سال ۱۹۸۶؛ یعنی زمان تأسیس مرکز) برای بهبود تدریس و یادگیری در مقطع متوسطه طراحی شد. سپس، به منظور سنجش جهت‌گیریهای انگیزشی دانشجویان و استفاده آنها از راهبردهای مختلف یادگیری به دوره های دانشگاهی توسعه یافت. این پرسشنامه توسط پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیچی در سال ۱۹۹۱ با استفاده از یک نمونه ۳۸۰ نفری از دانشجویان هنجار شده است.

در پژوهش البرزی و سامانی(۱۳۷۸، به نقل از افروز و همکاران، ۱۳۸۶)روایی صوری ابزار با استفاده از نظر

[1] .Self-report
[2] .Michigan

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

متخصصان مطلوب گزارش شده است و روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش موسوی نژاد(۱۳۷۶) و فولاد چنگ(۱۳۸۲، به نقل از افروز و همکاران،۱۳۸۶) مطلوب گزارش شده است. افروز و همکاران(۱۳۸۶) روایی این ابزار را با استفاده از روش همسانی درونی محاسبه نمودند؛ ضریب همبستگی نمره باورهای انگیزشی با نمره کل۰/۷۴ و ضریب همبستگی نمره خود نظم بخشی با نمره کل ۰/۷۷ گزارش شده است که بیانگر روایی مطلوب ابزار است.

برنامه تاب آوری پنسیلوانیا: این برنامه، یک برنامه درمانی و پیشگیرانه است که بر اساس مدل شناختی-رفتاری توسط گیلهام، جیکاکس، ریویچ، سلیگمن و سیلور (۱۹۹۰) در دانشگاه پنسیلوانیا طراحی شده است. در این برنامه برآموزش مهارت‌های حل مسئله و نیز شیوه‌های تبیینی برای کمک به نوجوانان و جوانان برای کنار آمدن با عوامل روزمره فشارزا تأکید می‌شود. این برنامه به صورت گروهی اجرا می‌شود و می‌توان از آن در مدارس، دانشگاهها، کلینیک‌ها و دیگرسازمان‌ها و نهادهای اجتماعی استفاده نمود(گیلهام و ریویچ، ۲۰۰۹). برنامه تاب‌آوری پنسلوانیا یکی از رایجترین طرح‌ها درزمینه درمان و پیشگیری از بروز افسردگی است(گیلهام، بروانواسر و فررز،۲۰۰۸).

شیوه اجرای پژوهش

گروه آزمایش طی شش جلسه دو ساعته، هفته‌ایی یک جلسه و به صورت گروهی در برنامه آموزشی (تاب‌آوری پنسیلوانیا) با هدف ایمن سازی روانی شرکت کردند و گروه دیگر(کنترل) در فهرست لیست انتظار قرار گرفتند. در این برنامه شناسایی افکار و باورهای ناکارآمد و تصحیح شناختی با استفاده از مدل ABCDE الیس و خوشبینی با استفاده از سبک تبیین سلیگمن آموزش داده شد. همچنین مهارت‌های اجتماعی حل‌مسأله و مهارت‌های ارتباط مؤثر نیز آموزش داده شد. هر دو گروه قبل از اجرای جلسه‌های آموزشی برای گروه آزمایشی، پرسشنامۀهای مقیاس ارزیابی شناختی، رفتارهای پیشرفت را پاسخ دادند(پیش آزمون). سپس در آخرین جلسۀ آموزشی نیز (پس آزمون) برای هر دو گروه اجرا شد. جهت رعایت اخلاق پژوهشی، گروه کنترل بلافاصله بعد از پس آزمون در معرض اجرای آموزش برنامه تاب آوری قرار گرفت. در مراحل اجرای مداخلات پس از اعلام انصراف دو نفر از داوطلبان در بدو امر و غیبت یک جلسه‌ایی سه نفر از شرکت‌کنندگان (دو نفر در گروه آزمایش و یک نفر در گروه کنترل)، تعداد ۲۵ نفردر گروه آزمایشی، و ۲۶ نفر در گروه کنترل تا پایان برنامه شرکت نمودند.

یافته‌ها

در بخش نخست، جداول ۱ و ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد را برای متغیرهای اصلی تحقیق در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهند.

جهت پی بردن به این موضوع که مداخله انجام شده منجر به تغییر معنادار میانگین‌های گروه آزمایش در متغیرهای وابسته در مراحل پس آزمون و در مقایسه با هم شده است یا خیر، از

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش گروه آزمایش و زمان آزمون

گروه آزمایش	نوبت آزمون	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	متغیر	میانگین	SD	میانگین	SD	میانگین	SD
ارزیابی های شناختی	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۲۱	۴	۱۸	۳/۲۷	۱۷/۸۸	۴/۲۵
	ارزیابی مبتنی بر چالش	۱۰/۶۸	۲/۸	۱۳/۰۴	۲/۱۸	۱۲/۳۲	۲/۳۹
	ارزیابی مبتنی بر منابع	۷/۳۶	۲/۴۶	۹/۲۴	۲/۲۲	۹/۴۴	۲/۲۵
رفتارهای پیشرفت	مدیریت منابع اجتماعی	۲۶/۴۸	۴/۵۴	۳۴/۳۰	۴/۵۶	۲۹/۴۴	۵/۵۸
	مدیریت منابع فیزیکی-رفتاری	۴۸/۲	۵/۳۸	۵۲/۰۴	۵/۸۳	۵۲/۰۸	۴/۵۵

جدول ۲- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش گروه کنترل و زمان آزمون

گروه کنترل	نوبت آزمون	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری اول		پیگیری دوم	
	متغیر	میانگین	SD	میانگین	SD	میانگین	SD	میانگین	SD
ارزیابی های	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۲۲/۱۱	۷/۰۵	۲۱/۲۳	۵/۴۱	۱۷/۶۹	۵/۱۹	۱۷/۵۳	۴/۸۴
شناختی	ارزیابی مبتنی بر چالش	۱۱/۰۳	۳/۵۲	۱۰/۵۷	۲/۸	۱۳/۱۱	۲/۹۸	۱۳/۳	۳/۲
	ارزیابی مبتنی بر منابع	۸/۳۸	۲/۵۶	۸/۱۹	۱/۹۵	۱۰/۳۸	۲/۴۶	۱۰	۲/۵۶
رفتارهای	مدیریت منابع اجتماعی	۲۶/۰۳	۸/۱۳	۲۵/۲۳	۸/۰۶	۳۴/۵	۶/۵۸	۳۳/۰۷	۵/۶۲
پیشرفت	مدیریت منابع فیزیکی-رفتاری	۴۳/۷۶	۱۰/۶۳	۴۴/۳۴	۱۱/۶	۵۸/۳۸	۱۰/۷۵	۵۸/۶۱	۹/۶۸

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

جدول ۳- نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی میانگین‌های مربوط به عامل بین گروهی متغیرهای ارزیابی شناختی

متغیر	زمان	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	تفاوت میانگین i-j	خطای استاندارد	معناداری	مجذور اتا
تهدید	۱	۲۱/۱۵۶۹	۴/۷۳۰۲۱	۵۱	۳/۲۴۹	۰/۷۰۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۰۳
	۲	۱۷/۹۰۲۰	۴/۳۲۳۲۲	۵۱				
چالش	۱	۱۰/۶۲۷۵	۲/۷۷۸۲۱	۵۱	-۲/۴۴۹	۰/۵۲۰	۰/۰۰۰۵	۰/۳۱۲
	۲	۱۳/۰۷۸۴	۲/۵۹۸۷۹	۵۱				
منابع	۱	۷/۷۸۴۳	۲/۲۳۸۸۷	۵۱	-۲/۰۳۶	۰/۳۹۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴۶
	۲	۹/۸۲۳۵	۲/۳۹۷۵۵	۵۱				

جدول ۴- نتایج آزمون لون برای بررسی یکسانی واریانس‌ها در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	F	Df1	Df2	معناداری
مدیریت منابع اجتماعی ۱	۴/۷۵۶	۱	۴۹	۰/۳۴
مدیریت منابع اجتماعی ۲	۴/۸۰۷	۱	۴۹	۰/۳۳
مدیریت منابع فیزیکی ۱	۸/۵۷۴	۱	۴۹	۰/۰۰۵
مدیریت منابع فیزیکی ۲	۹/۱۲۳	۱	۴۹	۰/۰۰۴

جدول ۵- نتایج آزمون چندمتغیری اثرپیلای برای متغیرهای رفتارهای پیشرفت

عامل	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری	مجذور اتا تفکیکی
بین گروهی	۴/۹۹۸	۲	۴۸	۰/۰۱۱	۰/۱۷۲
درون فردی	۱/۷۴۱	۲	۴۸	۰/۱۸۶	۰/۰۶۸
گروه*درون گروهی	۲/۶۱۵	۲	۴۸	۰/۰۸۴	۰/۰۹۸

تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. بررسی پیش فرض نرمال بودن با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز نشان داد که همه متغیرها دارای توزیع نرمال بودند($p>$ ۰/۰۱). همچنین نتایج آزمون M باکس حاکی از یکسانی ماتریس کواریانس دو گروه در این متغیرها است ($F_{(۲۱, ۸۸۰/۲۳۹)}$=۰/۹۸۶, P= ۰/۴۷۷). بر این اساس از نتایج آزمون چندمتغیری لامبدای ویلکز برای گزارش کردن آزمونهای چندمتغیری استفاده شد.

برای بررسی یکسانی واریانس دو گروه از آزمون لون استفاده شد و نتایج آن نشان داد که تفاوت واریانس دو گروه به لحاظ آماری معنادار نبود ($P>$ ۰/۰۱).

فرضیه اول: *دانشجویان گروه آزمایش در مقایسه با دانشجویان گروه کنترل در ارزیابی های مبتنی بر چالش و منابع نمره بالاتر و در ارزیابی مبتنی بر تهدید نمره کمتری خواهند داشت.*

با توجه به نتایج آزمون لامبدای ویلکز می‌توان گفت اثر عامل بین فردی غیرمعنادار ($F_{(۳/۴۷)}$= ۱/۴۳۸, P=۰/۲۴۴, η^2=۰/۰۸۴)، عامل بین گروهی معنادار ($F_{(۱۹/۳۶۹}$ P= ۰/۰۰۰۵, η^2=۰/۵۵۳) و اثر متقابل آنها غیرمعنادار است ($F_{(۳/۴۷)}$=۰/۱۰۹ P=۰/۹۵۵ , η^2= ۰/۰۰۷). نتایج آزمون‌های تک متغیری بر روی عامل بین گروهی نشان داد که در متغیر تهدید ($F_{(۱/۴۹)}$ =۲۱/۳۱۳ ,P=۰/۰۰۰۵ , η^2=۰/۳۰۳)، چالش ($F_{(۱/۴۹)}$ =۲۲/۲۲۶ ,P=۰/۰۰۰۵ , η^2=۰/۳۱۲) و منابع ($F_{(۱/۴۹)}$ =۲۵/۹۷۸ , P=۰/۰۰۰۵ , η^2=۰/۳۴۶) تفاوت‌ها معنادار است.

با توجه به معنادار شدن اثر اصلی عامل بین گروهی میانگین‌های مربوط به این عامل، صرف نظر از سایر عامل‌ها، در هر یک از متغیرها با آزمون تعقیبی بن‌فرونی در جدول۳ نشان می‌دهد که در تمام متغیرها تفاوت بین میانگین بار اول و دوم معنادار است. براساس نتایج جدول ۲، بین میانگین نمرات پس‌آزمون وپیگیری همه مؤلفه‌های مطالعه حاضر، بعد از حذف اثرپیش‌آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی می‌توان مطرح نمود که برنامه تاب‌آوری به طور معناداری موجب افزایش زیرمقیاس‌های ارزیابی‌های شناختی(چالش و منابع) و کاهش زیرمقیاس تهدید شده است. این اثرگذاری در مرحله پیگیری نیز ادامه یافته ومشهود است.

فرضیه۲-دانشجویانی که برنامه آموزش تاب آوری را دریافت کردند نسبت به همتایان خود در گروه لیست انتظار رفتارهای پیشرفت مثبتی از خود نشان خواهند داد.

این آزمون دارای پیش نیازهایی است که باید رعایت شود. دراین راستا نتایج مربوط به بررسی نرمال بودن با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز نشان داد که در متغیرهای مربوط به رفتارهای پیشرفت تمام متغیرها دارای توزیع نرمال هستند

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

جدول۶- نتایج آزمون‌های تک متغیری برای عامل بین گروهی در متغیرهای رفتارهای پیشرفت

عامل	خرده مقیاس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتای تفکیکی
بین گروهی	مدیریت منابع اجتماعی	۲۱۸/۱۴۲	۱	۲۱۸/۱۴۲	۳/۸۲۴	۰/۰۵۶	۰/۰۷۲
	مدیریت منابع فیزیکی	۹۳۶/۸۰۵	۱	۹۳۶/۸۰۵	۸/۷۹۶	۰/۰۰۵	۰/۱۵۲
خطا	مدیریت منابع اجتماعی	۲۷۹۴/۸۷۸	۴۹	۵۷/۰۳۸			
	مدیریت منابع فیزیکی	۵۲۱۸/۶۰۷	۴۹	۱۰۶/۵۰۲			

جدول ۷- میانگین های مربوط به متغیرهای رفتارهای پیشرفت عامل در هر دو گروه

متغیر	گروه	میانگین	خطای استاندارد	تعداد	تفاوت دو میانگین i-j	خطای استاندارد	معناداری
مدیریت منابع اجتماعی	آزمایش	۲۸/۵۶۰	۱/۰۶۸	۲۵	۲/۹۲۵	۱/۴۹۶	۰/۰۵۶
	کنترل	۲۵/۶۳۵	۱/۰۴۷	۲۶			
مدیریت منابع فیزیکی	آزمایش	۵۰/۱۲۰	۱/۴۵۹	۲۵	۶/۰۶۲	۲/۰۴۴	۰/۰۰۵
	کنترل	۴۴/۰۵۸	۱/۴۳۱	۲۶			

(p> ۰/۰۱). نتایج آزمون M باکس حاکی از یکسانی ماتریس کواریانس دو گروه در این متغیرها نیست (F(۱۰، ۱۱۴۳۵/۷۹۲) =۵/۳۱۸, P=۰/۰۰۰۵). بر این اساس از نتایج آزمون چندمتغیری اثرپیلای برای گزارش کردن آزمون‌های چندمتغیری استفاده شد. به علاوه با توجه آزمون لون در جدول۴ برای بررسی یکسانی واریانس دو گروه در مدیریت منابع اجتماعی و فیزیکی می‌توان گفت فقط در متغیر مدیریت منابع فیزیکی ۱ و ۲ به لحاظ آماری بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد (P< ۰/۰۱). در متغیر مدیریت منابع اجتماعی تفاوت واریانس دو گروه به لحاظ آماری معنادار نیست (P> ۰/۰۱).

با توجه به نتایج آزمون چندمتغیری اثر پیلای در جدول۵ می‌توان گفت اثر عامل گروه معنادار (P=۰/۰۱۱)، عامل درون فردی غیرمعنادار (P=۰/۱۸۶) و اثر متقابل آنها غیرمعنادار است (P=۰/۰۸۴).

در ادامه نتایج آزمون‌های تک متغیری برای عامل بین گروهی گزارش شده است (P< ۰/۰۵). با توجه به نتایج می‌توان گفت فقط در متغیر مدیریت منابع فیزیکی تفاوت دو گروه به لحاظ آماری معنادار است (P= ۰/۰۰۵).

میانگین‌های مربوط به دو گروه در متغیر مدیریت منابع فیزیکی و اجتماعی در جدول۷ نشان داده شده است.

با توجه به معنادار شدن اثر اصلی عامل بین گروهی میانگین‌های مربوط به این عامل، صرف نظر از سایر عامل‌ها، در هر یک از متغیرها در جدول ۶ نشان می‌دهد که در زیر مقیاس متغیر مدیریت منابع فیزیکی تفاوت بین میانگین بار اول و دوم معنادار است و زیر مقیاس مدیریت منابع اجتماعی معنادار نیست. به عبارتی براساس جدول۷ می‌توان مطرح نمود که برنامه تاب‌آوری به طور معناداری موجب افزایش زیرمقیاس رفتارهای پیشرفت(مدیریت منابع فیزیکی) شده است. این اثرگذاری در مرحله پیگیری نیز ادامه یافته ومشهود است.

بحث و نتیجه‌گیری

پیشتر اشاره شد که مطالعهٔ حاضر با هدف آزمون تاثیر برنامهٔ تاب آوری پنسیلوانیا بر ارزیابی‌های شناختی و رفتارهای پیشرفت دانشجویان انجام شد. نتایج تحلیل کوارایانس نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت اثر برنامهٔ تاب آوری بر ارزیابی‌های شناختی و رفتارهای پیشرفت از نظر آماری معنادار بود.

این یافته با نتایج کاردمیل، ریویچ و سلیگمن (۲۰۰۲)؛ برانواسر، گیلهام و کیم (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. در تمامی این پژوهش‌ها محققان اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا را در افزایش معنادار ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر چالش و منابع و کاهش ارزیابی‌های مبتنی بر تهدید، در افراد مورد آموزش نشان داده‌اند.

در برنامه شناختی-اجتماعی تاب‌آوری پنسیلوانیا، با استفاده از الگوی (ABCDE) الیس نحوه‌ی به چالش گرفتن باورهای مبتنی بر بدبینی از طریق توجه به تفسیرهای جایگزین و بررسی شواهد موجود در تأیید یا رد این تفاسیرآموزش داده می‌شود. برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا معمولاً شامل آموزش طیف متنوعی از مهارت‌ها است که حل مسئله و مقابله‌ی موثر را تقویت می‌نمایند. به موازات افزایش توان فرد در حل مسأله و به چالش کشیدن باورهای ناکارآمد، میزان خودکارآیی و انتظارات خوش بینانه نیز در وی افزایش می‌یابد و این امر به نوبه‌ی خود به افزایش میزان درگیر بودن فرد در فرایند حل مسأله و اعتماد به نفس وی می‌انجامد. در این

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

برنامه پس از اثبات و احراز ارتباط میان باورها و پیامدها، به معرفی عینی سبک‌های تفکر خوش بینانه و بدبینانه پرداخته می‌شود. مبانی نظری برنامه پنسیلوانیا با مفهوم«شیوه‌های تبیینی» مرتبط است. سلیگمن (۱۹۹۰) این شیوه را برای کمک به فرد نسبت به درک و توجیه منطقی تجارب شخصی خود می داند. این افکار دایمی (مثلاً این باور که اتفاقات بد همیشه برای او می‌افتد)، فراگیر (مثلاً استفاده از تبیینهای کلی به جای تبیین‌های موضعی و وابسته به شرایط)، یا شخصی شده (سرزنش کردن خود به خاطر مشکلات به واسطه‌ی درونی سازی در مقابل مقصر دانستن سایر افراد یا شرایط به واسطه‌ی برونی-سازی) هستند. نوع این افکار است که شیوه‌ی تبیینی فرد را تعیین می کند و می‌تواند پاسخ عادی وی در قبال موانع روزمره و مهم را پیش بینی نماید. سبک تبیین یک فرد تعیین کننده‌ی خوش‌بینی یا بدبینی او است.

سلیگمن اعتقاد دارد می‌توان تغییر در سبک تبیین و خوشبین‌تر بودن را هم به کودکان و هم به بزرگسالان آموخت. ایجاد تغییر در تفکر و سبک تبیین از طریق تمرین و خودآگاهی هم در مورد کودکان و هم در مورد بزرگسالان شیوه‌ای موفقیت‌آمیز بوده است(سلیگمن، ۱۹۹۰). مطابق با نظر سلیگمن (۲۰۰۲) فرد برای اینکه بتواند به طور مؤثر با باورها و افکار مخرب خود کلنجار برود باید شواهدی دال بر اشتباه و خطا بودن باورهای خود پیدا کند. اصولاً فراگیری نحوه‌ی توجه به تبیین های جایگزین برای وقایع ناگوار و انتخاب یکی از تبیین های جایگزین، که موقتی‌ترین و خاص‌ترین تبیین ها باشد(به جای تبیین های عمومی ودائمی) کلید افزایش خوش بینی و کاهش احساس تهدید است. حجم وسیعی از تحقیقات نشان داده اند که افراد خوش بین از سطوح بالایی از سلامت ذهنی برخوردارند برای مثال، خوش‌بینی در دانشجویان سال اول پیش‌بینی کننده سازگاری بهتر، کمتربودن علایم افسردگی، سطوح بالاتر سلامتی، سطوح پایین‌تر فرسودگی و حمایت های اجتماعی ادراک شده بیشتری است. این دانشجویان رویدادهای زندگی تحصیلی را کمتر تهدید کننده ارزیابی‌کرده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتری داشتند(شیرر وهمکاران، ۲۰۰۱ ؛ فورگرید و سلیگمن، ۲۰۱۲). باورهای خودکارآمدی تحصیلی به دلیل ترغیب افراد به بهره‌گیری از اسنادهای علّی انطباقی[1] (در مقابل اسنادهای علّی غیرانطباقی[2]) در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده، گزینهٔ استفاده از تفاسیر خودتوانمندساز[3] (ارزیابی‌های چالشی) را بر گزینهٔ تفاسیر خودناتوان‌ساز[4] (ارزیابی‌های تهدیدآمیز) ارجح می‌سازد. علاوه بر این، میل به استفاده از الگوهای ارزیابی سازش یافته فرد را مستعد تجربهٔ هیجانات مثبت می‌کند (کینگ و گرلن، ۲۰۱۴). بر اساس آموزه‌های مفهومی مدل نظری زیربنایی برنامهٔ آموزشی منتخب معناداری آماری اثرات کوتاه‌مدت وبلندمدت برنامهٔ برنامهٔ تاب‌آوری پنسیلوانیا بر ارزیابی‌های شناختی بیانگر این است که هر گونه تلاش هدفمند و نظامدار برای تغییر در الگوی تفاسیر ارجح فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزانندهٔ تحصیلی و همچنین اصرار بر غنی‌سازی خزانهٔ مهارت‌های مقابله‌ای آنها نه تنها در میزان آسیب‌پذیری فراگیران در رویارویی با این شرایط تهدید کننده موثر واقع می‌شود بلکه در بازگشت زودهنگام 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 برنامهٔ تاب‌آوری بر راهبردهای مقابله‌ای ارجح برای مدیریت موقعیت‌های تحصیلی تهدید کننده و بروز رفتارهای پیشرفت از طریق جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز[5] به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز[6] مشخص می‌شود. بر این اساس، میل به انتخاب اسنادهای علّی سازش‌یافته[7] در مقایسه با اسنادهای علّی سازش‌نایافته[8]، درتغییرالگوی ارزیابی‌های شناختی فراگیران به طور ویژه‌ای ایفای نقش می‌کند.

علاوه بر این، در برنامه تاب‌آوری، تمرکز بر غنی‌سازی خزانهٔ مهارت‌های رابطهٔ بین‌فردی در فراگیران از طریق بسط خزانهٔ 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[9]، ادراک مثبت از دیگران[10]، احساسات مثبت برای دیگران[11]، اهداف برد ـ برد در روابط[12]، مهارت‌های مدیریت همیارانهٔ

[1]- Adaptive causal attributions

[2]- Nonadaptive causal attributions
[3]- Empowering interpretations
[4]- Disempowering interpretations
[5]- Empowering interpretations
[6]- Disempowering interpretations
[7]- Adaptive causal attributions
[8]- Non-adaptive causal attributions
[9]- Interdependence in relationships
[10]- Positive perception of others
[11]- Positive feelings for others
[12]- Win-win goals in relationships

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

موقعیت‌های متعارض[1] و مهارت‌های تعامل بین‌فردی[2] از طریق تسهیل در دسترسی به تجارب حمایت پیرامونی در بسط توان مقابله‌ای فراگیران بیش از پیش موثر است. به طور کلی، مجموعهٔ مهارت‌های چندگانهٔ منتخب برای آموزش برنامهٔ تاب آوری به ویژه در بُعد اجتماعی از طریق تقویت مهارت‌های تفکر مثبت[3]، منعطف[4]، واقع‌نگرانه[5]، منطقی[6] و فعال[7] و همچنین کمک بیش از پیش به شکل‌گیری گروهی از مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به تعمیق تعاملات بین‌فردی مانند مهارت‌های خودشناسایی[8]، خودارزشی[9] و خودراهبری[10] در پیش‌بینی الگوی ارزیابی ارجح دربارهٔ تجارب تحصیلی تهدید کننده حائز اهمیت فراوانی است (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ پنگ و همکاران، ۲۰۱۴).

یکی از محدودیت‌های مطالعهٔ حاضر آن است که به دلیل عدم تناسب تعداد دختران و پسران در گروه‌های آزمایشی و کنترل، محققان نتوانستند ـ با هدف کمک به افزایش توان آزمون آماری در تشخیص تفاوت‌های واقعی ـ سهم عامل جنس را در تبیین تغییرپذیری اندازه‌های منتسب به متغیرهای وابسته از اثرات خطا متمایز کنند. بنابراین، ضرورت استفاده از گروه‌های نمونهٔ دیگر مانند دانش‌آموزان، استفاده از دو گروه جنسی و همچنین، توسعهٔ تلاش‌های آموزشی/مداخله‌ای دیگر با هدف مقایسه اثربخشی این برنامه‌ها برای دستیابی به هدف مصونیت روانی فراگیران، مهمترین اولویت‌های پژوهشی بعدی را تشکیل می‌دهند.

به طور کلی، در مطالعهٔ حاضر برنامهٔ تاب‌آوری برای گروهی از دانشجویان استفاده شد. در مجموع، نتایج نشان داد که این برنامهٔ از قابلیت آموزش و یادگیری برخوردار است. علاوه بر این، نتایج مطالعهٔ حاضر نشان داد که برای افزایش رفتارهای پیشرفت فراگیران، تغییر مثبت در ارزیابی‌های شناختی، مهارت‌های ارتباطی، روابط بین‌فردی و تفکر مثبت‌نگر در آنها از نقش تعیین کننده‌ای برخوردار است.

[1]- Collaborative conflict management skills
[2]- Interpersonal communication skills
[3]- Positive
[4]- Flexible
[5]- Realistic
[6]- Rational
[7]- Proactive
[8]- Self-identity
[9]- Self-worth
[10]- Self-leadership

منابع

Abdolahpourm, MA., Dortaj, F., Ahadi, H (1393). Evaluation of Factorial Structure of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) among Iranian Students.Quarterly measurement studies and educational evaluation. Volume 4, Issue 8, Winter 2015, Page 161-186. [Persian]

Afrooz, Gh., Moltafet, GH. (2007). Effects of Training Self-regulation Skills on Academic Performance among High School Students with Vision Loss. Journal of Exceptional Children, 2007(Issue 2), Page 169-186. [Persian]

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.

Bamber, D. Schneider, Kraenzle. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety. in college students: A narrative synthesis of the research.

Cardemil, E. V., Reivich, K. J., & Seligman, M. E.(2002). The prevention of depressive symptoms in lowincome minority middle school students. Prevention & Treatment, 5 (1).

Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1109–1120.

Fredrickson B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequel of negative emotions. Cognition and Emotion, 12, 191–220.

Gatezadeh, A.A. (2011). The efficacy of life skills training on Islamic azad university female students' mental health. Volume 3, Number 9 ; Page(s) 111 To 119. [Persian].

Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., Silver, T.(1990). The Penn ResiliencyProgram.Unpublished manual, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Gillham JE, Brunwasser SM, Freres DR. (2007). Preventing depression early in adolescence: The Penn Resiliency Program. In: Abela JRZ, Hankin BL, editors. Handbook of Depression in children and adolescents, 1, 309–332.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekran, R., Hall, N. C. (2007). Between- and Within-domain relations of students' academic emotions. Journal of educational psychology, 99, 715-733.

Hall, N.C., Hladkyj, S., Perry, R.P., and Ruthig, J.C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in college students' academic development.Journal of Social Psychology144, 591–612.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

Frydenberg (Ed.). Beyond coping: Meeting goals, visions, and Challenges (pp. 1 49- 1 74). Oxford, UK: Elsevier.

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.

Pintrich, P. R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J.(1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Pool, Lorraine Dacre; Qualter, Pamela.(2012). Improving Emotional Intelligence and Emotional Self-Efficacy through a Teaching Intervention for University Students. Learning and Individual Differences, 22 (3), 306-312.

Rasmussen HN,. Scheier MF,. Greenhouse JB.(2009). Optimism and physical health: a meta-analytic review.Ann Behav Med. 37(3), 239-56.

Romo-González, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez-Gracida, O. D., Enríquez-Hernández, C. B., López-Mora, G., Martínez, A. J., & Larralde, C. (2014). Promotion of Individual Happiness and Wellbeing of Students by a Positive Education Intervention. Journal of Behavior, Health, & Social Issues, 5, 2, 79-102.

Rowley, A. A., & Roesch, S. C. Evaluating and developing multidimensional, dispositional measures of appraisal. Journal of Personality Assessment, 2005; 85 (2), 188-196.

Regehr, Ch., Glancy, D., Pitts, A .(2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders,148(1), 1-11.

Rezaei, M.R, Ejei, J., Gholamalii Lavasa, M. (2012). The effectiveness of coping strategies training whit irrational beliefs (cognitive approach) on test anxiety of students. Volume 4, Number 3 (15); Page(s) 13 To 20. [Persian]

Sakurai T., McCall-Wolf F., Kashima E. S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention programme on social ties of international students in Australia. International Journal of Intercultural Relations, 34, 176-185.

Sarmad. G; Bazagan. A; & Hejazi. A (2004). Research Methods in Behavioral Sciences. Tehran: Agah Publisher. [Persian]

Schwarzer, R. (1998). Stress and coping from a social-cognitive perspective. In P. Csermely (Ed.), Stress of life: From molecules to man.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. Educational Research, 46(2), 137-149

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins (2009). Positive education: Positive psychology and classroominterventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293-311.

Shokri, O., Shahidi, Sh., Mazaheri, M., Rahimi, S., Khanjani, M. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Immunization Intervention Program for

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.

King RB, Gaerlan MJM. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement and higher achievement in school. European Journal of Psychology and Education; 29.81-100.

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.

Knud, Illeris.(2002).Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. Lifelong education , VOL. 22, NO. 4 396–40.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1–11.

Lazarus, R. S. Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer; 1999.

Lazarus, R. S and Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer; 1985

Mann, M., Hosman C. M. H., Schaalma, H. P., & de Vries, N. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. Health Education Research, 19, 357–372.

Mansouri, E & pourshahriar. H (1393). The Effectiveness of Pennsylvania resilience program on styles and psychological adaptation of students. Applied Psychology Quarterly. Volume 8, Issue 30, autumn 2014, Page129-144. [Persian]

Naber, J., Wyatt, TH. (2014). The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. Nurse Educ Today.34(1)67-72.

Pakdaman Savoji A, Ganji K, Ahmadzadeh M. The Effect of Life Skills Training (LST) on Achievement Motivation and Academic Achievement of Students. Social Welfare. 2013; 12 (47) :245-265[Persian]

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.

Pekrun, R, Goetz, T., Titz, W., & Perry, R P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 9 1 - 1 06.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W, & Perry, R P. (2002b). Positive emotions in education. In E.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]

Undergraduates against Negative Emotional Experiences Based on the Pennsylvania Preventive Model. Quarterly measurement studies and educational evaluation.Volume 4, Issue 7, autumn 2014, Page 165-190. [Persian]

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.

Vazquez, F.L., Otero, P., Torres, A., Hermida E., Blanco, V., Diaz, O. (2012) comparison of relaxation training with a cognitive-behavioral intervention for indicated prevention of depression in university students: a randomized controlled trial . Journal of Psychiatric Research, 46, 1456 - 1463.

Wang, L., Luo, J., Luo, J., Gao, W., & Kong, J. (2012). The effect of Internet use on adolescents' lifestyles: A national survey. Computers in Human Behavior, 28, 2007–2013.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1396.5.3.4.2]