

# ساخت بسته جامع توانمندسازی روانی و اثربخشی آن بر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور دانشجویان

## Development of Psychological Empowerment Comprehensive Package and its Effectiveness on University Students' Health-Oriented Academic Lifestyle Behaviors

Elham Kooshki  
Ph.D in Educational Psychology  
Shahid Beheshti University

Saeed Ghanbari, PhD  
Shahid Beheshti University

سعید قنبری\*  
استادیار گروه روان‌شناسی  
دانشگاه شهید بهشتی

الهام کوشکی  
دانش آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شهید بهشتی

Omid Shokri, PhD  
Shahid Beheshti University

Jalil Fathabadi, PhD  
Shahid Beheshti University

جلیل فتح‌آبادی  
دانشیار گروه روان‌شناسی  
دانشگاه شهید بهشتی

امید شکری  
استادیار گروه روان‌شناسی  
دانشگاه شهید بهشتی

### چکیده

این پژوهش با هدف ساخت بسته جامع توانمندسازی روانی دانشجویان و تعیین اثربخشی آن بر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور انجام شد. در یک مطالعه شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه غیرمعادل و همراه با پیگیری دو ماهه، ۳۶ دانشجو در دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و گواه (۱۸ نفر) قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، ۲۰۱۷ الف) پاسخ دادند. از طریق ۱۰ جلسه و هر جلسه دو ساعت، بسته توانمندسازی روانی به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج نشان داد بسته توانمندسازی روانی در افزایش رفتارهایی مانند خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و در کاهش رفتارهایی مانند درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه و خودناتوان‌سازی مؤثر است. براساس نتایج این پژوهش می‌توان دریافت که تلاش برای پربرسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی مشارکت‌کنندگان از طریق بسط سرمایه روان‌شناختی و منابع روانی - اجتماعی آن‌ها مانند خوش‌بینی، رفتارهای مقابله‌ای، تاب‌آوری، مهار روان‌شناختی، حرمت خود، تحمل ابهام و حمایت اجتماعی و متعاقب آن توانمندسازی افراد برای کاستن از تجارب تنیدگی‌زا، سازش‌یافتگی با رویدادها و واقعیات منفی و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران، مصونیت روانی دانشجویان را موجب می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** بسته جامع توانمندسازی روانی، روان‌شناسی سلامت تحصیلی، رفتارهای سلامت، ایمن‌سازی روانی

### Abstract

This study aimed to develop a university students' comprehensive psychological empowerment package and to determine its effectiveness on health-oriented academic lifestyle behaviors. With a quasi-experimental study, 36 students in the experimental group (18 subjects) and control group (18 subjects) before and after training, responded to the health-oriented academic lifestyle facilitator/preventive questionnaire (Salehzadeh, Shokri & Fathabadi, 2017a). The experimental group received 10 sessions of the empowerment package (2 hours a session). The results indicated that the psycho-educational package was effective in increasing the rate of referrals to behaviors such as academic optimism, academic engagement, and academic resilience, and in decreasing the rate of referrals to behaviors such as learned helplessness, avoidance of help-seeking, passive aggression, self-handicapping, avoidance of effort, academic dishonesty and maladaptive perfectionism. The findings suggest that attempting to enhance the interpersonal skills of the participants by helping them to expand their psychological capital and their psychosocial resources such as optimism, coping behaviors, resilience, psychological control, self-esteem, ambiguity tolerance and social support, and subsequent empowerment of individuals to reduce stressful experiences, adaptation to negative events and maintain satisfactory relationships with other, may result in mental immunization in students.

**Keywords:** comprehensive package for psychological empowerment, psychology of academic health, health behaviors, mental immunization

received: 24 July 2019

accepted: 21 December 2021

دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۰۲

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۳۰

\*Contact information: ghanbari\_sbu@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی است.

## مقدمه

نخستین بار اندیشه‌ی خطیر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با شمول رفتارهای بازدارنده/تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی مبتنی بر سلامت در غالب یک مدل مفهومی به وسیله‌ی صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی (۲۰۱۷ الف) توسعه یافت. صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۷ ب) کوشیدند با اخذ روی‌آوردی واقع‌نگر نسبت به یکی از مهمترین دغدغه‌های فکری پژوهشگران تربیتی و از طریق توسعه‌ی مدل رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده‌ی سبک زندگی سلامت‌محور از یک سوی، همراستا با آموزه‌های جنبش نوظهور آموزش و پرورش مثبت، چالش اساسی فراروی نظام تعلیم و تربیت را متعاقب تأکید بر عیوب سلطه‌گری نهضت کمی‌نگر و بازده‌محور به تصویر کشیده و حتی موفق با ارائه‌ی یک مدل مفهومی شوند و از دیگر سوی، اهمیت کاربست این دانش نظری را با هدف توسعه‌ی برنامه‌ها و مداخله‌های روانی و آموزشی بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد.

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که مهمترین چالش فراروی پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت پاسخ به این پرسش کلیدی است که چرا فراگیران پس از حضور در موقعیت‌های پیشرفت، الگوهای متمایزی از رفتارهای پیشرفت‌مدارانه اعم از ارتقادهنده و یا بازدارنده‌ی سلامت و بهزیستی را برمی‌گزینند (جیانگ، روزنیگ و گاسپارد، ۲۰۱۸). چرا برخی فراگیران از سلامت تحصیلی بالایی برخوردارند و برخی دیگر، به‌شدت در معرض اضطراب، افسردگی و ناامیدی قرار دارند و در برخورد با موقعیت‌های چالش‌زا میل به تسلیم‌شوندگی و برخوردهای انفعالی را از خود بروز می‌دهند؟ با وجود آن که صورت‌بندی‌های مفهومی موجود سازه‌های نظری متفاوتی را برای پاسخ به این سؤال برگزیده‌اند، تأکید بر نقش تفسیری هیجانات پیشرفت، نقطه‌ی پیوند همه‌ی انتخاب‌های مفهومی مزبور است.

از آنجا که معلمان و اساتید همواره در موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت با الگوهای رفتاری گوناگون و متنوعی از سوی فراگیران مواجه می‌شوند، مطالعه‌ی محیط‌های تحصیلی حاکی از وجود گستره‌ی وسیعی از رفتارهای منتخب از سوی فراگیران است که در موقعیت‌های مختلف چون کلاس درس، اوقات امتحان، مطالعه، تعامل و ارتباطات درون و برون‌فردی، ظهور و بروز می‌یابند الگوهایی رفتاری مانند یادگیری تسلط‌محور در برابر عملکردی، رفتار اجتناب از شکست به‌عنوان یک مکانیزم دفاعی در قالب راهبردهای خودناتوان‌سازی<sup>۱</sup>، فریبکاری تحصیلی<sup>۲</sup>، اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۳</sup>، کمال‌گرایی<sup>۴</sup>، کناره‌گیری از تلاش<sup>۵</sup>، درماندگی آموخته‌شده<sup>۶</sup> در برابر خوش‌بینی آموخته‌شده<sup>۷</sup>، پرخاشگری منفعلانه<sup>۸</sup>، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۹</sup>، شادکامی تحصیلی<sup>۱۰</sup>، اتخاذ راهبردهای مقابله‌ای سازنده<sup>۱۱</sup> در مقابل راهبردهای تخریب‌گر<sup>۱۲</sup>، سازش‌یافتگی اجتماعی<sup>۱۳</sup> در مقابل سازش‌نیافتگی اجتماعی، و سازش‌یافتگی هیجانی<sup>۱۴</sup> در مقابل سازش‌نیافتگی هیجانی، همه در زمره‌ی رفتارهایی هستند که فراگیران به دلایل مختلف و تحت تأثیر علل گوناگون، آن را برگزیده و بروز می‌دهند (شیب، ۲۰۰۳؛ شکری و پورشهریار، ۲۰۱۹؛ کریست - آشنمن و ها، ۲۰۰۹؛ نیومن، استریکلر، ابرین، لوی و لینچ، ۲۰۱۹؛ وانگ، شیولیوا و پرمیاکووا، ۲۰۱۹؛ وست و ترنر، ۲۰۰۶).

در پژوهش‌های مختلف در قلمرو انگیزش پیشرفت، مدل‌های رفتاری فراگیران به پشتوانه‌ی نظریه‌های شناختی معاصر در حوزه‌ی انگیزش پیشرفت از سوی محققان تربیتی بررسی و واکاوی شده است (گاریو، گاریو و بابلینو، ۲۰۱۹؛ میر، فلیکنستین و کالر، ۲۰۱۹). در نگاهی دقیق به نتایج این پژوهش‌ها می‌توان به پرسمادترین و اثرگذارترین الگوهای رفتاری اتخاذشده از سوی فراگیران در محیط‌های پیشرفت شامل مدل رفتاری تسلط‌محور، مدل رفتاری اجتناب از شکست، مدل رفتاری درماندگی آموخته‌شده، مدل رفتاری کناره‌گیری از تلاش، مدل رفتاری پرخاشگری منفعلانه، مدل رفتاری تاب‌آوری

1 - academic self-handicapping  
2 - cheating  
3 - procrastination  
4 - perfectionism  
5 - work avoidance  
6 - learned helplessness  
7 - academic optimism

8 - passive aggression  
9 - academic resilience  
10 - academic buoyancy  
11 - constructive coping strategies  
12 - destructive strategies  
13 - social adjustment  
14 - emotional adjustment

و گلادلانس، ۲۰۱۸). بنابراین، همسو با دانش نظری و تجربی موجود در قلمرو توانمندسازی روانی یادگیرندگان و همچنین، با رجوع به دارایی اطلاعاتی متخصصان این قلمرو پژوهشی، جست‌وجوگری و کشف تعیین‌کننده‌ترین عرصه‌های مفهومی شکل‌دهنده به بسته توانمندسازی روانی یادگیرندگان، در توسعه بسته مزبور ضرورت شمول نافذترین قلمروها در شکل‌دهی به محتوای مداخله روانی - اجتماعی در کانون توجه محققان قرار داد.

مرور شواهد تجربی مختلف پیرامون مسئله منتخب نشان می‌دهد که تعداد زیادی از محققان با هدف کمک به تحقق ایمن‌سازی روانی دانشجویان در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی به‌طور کلی، از گستره وسیعی از برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (برانواسر، گلبهام و کیم، ۲۰۰۹؛ پنگ، لی، زو، مائو، چن و دیگران، ۲۰۱۴؛ شکری و دیگران، ۲۰۱۴؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتقاد و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۴)، برنامه آموزش تاب‌آوری (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ محبی، شکری و پورشهریار، ۲۰۱۷)، برنامه بازآموزی اسنادی (هال، هلاکیج، پری و راتیگ، ۲۰۰۴؛ ستاری، پورشهریار و شکری، ۱۳۹۴؛ شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۶؛ گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، ۲۰۱۷)، مداخله آموزش مثبت‌نگری برای افزایش بهزیستی و شادکامی (رومو - گزالز و دیگران، ۲۰۱۴)، برنامه آموزش مهارت‌های حل تعارض (آرسینو، آدمز و گلدز، ۲۰۰۹؛ سالیبی، ۲۰۰۶؛ سیرن و آستان، ۲۰۰۸؛ فورد، ۲۰۰۶؛ کورنیلیوس و فایر، ۲۰۰۶)، برنامه آموزش ذهن‌آگاهی و برنامه مقابله‌ای مبتنی بر مراقبه ذهن‌آگاهانه (بامبر و اسپنیدر، ۲۰۱۶؛ مکنندو، فابل، پردی، کلارک و هاپکو، ۲۰۱۶)، برنامه آموزش خودنظم‌دهی (کلری، ویلاردی و اسپنایدمن، ۲۰۱۷) و مداخلات مبتنی بر جنبش نوظهور آموزش و پرورش مثبت‌نگر (انگ، برگیمن، بیسکانتی و والنس، ۲۰۰۶؛ سلیگمن، ارنست، گلبهام، رویچ و لینکینس، ۲۰۰۹؛ فورگارد و سلیگمن، ۲۰۱۲؛ کاتالی، چاپلین، گلبهام، رویچ و سلیگمن، ۲۰۰۶)، استفاده کرده‌اند.

تحصیلی، مدل رفتاری سرزندگی تحصیلی، مدل رفتاری خوش‌بینی تحصیلی، مدل رفتاری مشغولیت تحصیلی و مدل رفتاری اجتناب از درخواست کمک اشاره کرد که هر یک به سهم خود در تسهیل و ارتقاء سلامت تحصیلی فراگیران یا بازدارندگی آن نقش ایفا می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ کلاسان و بوتیلیر، ۲۰۱۷). در نگاهی کل‌نگر و جامع، می‌توان این الگوهای رفتاری را در دامنه یک اجتماع مفهومی به‌گونه‌ای گرد هم آورد که ضمن برخورداری از ارتباطی ارگانیک و پویا با یکدیگر قادر باشند سبک زندگی تحصیلی ارتقا‌دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی را از بُعد عنصر زیربنایی انگیزش معنا بخشیده و آن را ترسیم کنند (بای و دیبوسک - لانی، ۲۰۱۸؛ پرز و دیگران، ۲۰۱۹).

در این راستا، تجویز هرگونه نسخه مناسب برای ایجاد یا تقویت یک رفتار سازنده یا خاموش کردن یک رفتار سازش‌نا یافته و مخرب، در وهله نخست نیازمند دریافت درک دقیق و واقع‌نگرانه از آن رفتار است. محققان با اتکا به توان تفسیری نظریه‌های شناختی معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، الگوهای رفتاری فراگیران را در محیط‌های تحصیلی شناسایی و علل ایجاد و نیز تبعات مثبت یا آسیب‌های احتمالی مترتب بر آن‌ها را تبیین کرده‌اند. و با تأکید بر وزن تفسیری شناختارها و باورهای افراد، الگوهای رفتاری فراگیران را بر اساس نظریه‌های انتظار - ارزش، خودارزشمندی، اسناد، هدف پیشرفت، خودکارآمدی، مهارگری، و خودتعیین‌گری و امید در محیط‌های پیشرفت تبیین نموده‌اند (کاتفرید، ۲۰۱۹؛ لکی، شکری، سپاه منصور و ابراهیمی، ۲۰۱۸؛ لیو، مسیودا و لی، ۲۰۱۷).

مرور پیشینه تجربی بسته‌های آموزشی برای یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که چگونه فقر در خزانه مهارتی فراگیران در قلمروهایی مانند مهارت‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی در تصریح ضعف در نیمرخ مؤلفه‌های شکل‌دهنده به سرمایه روان‌شناختی آن‌ها مانند خودکارآمدی، خوش‌بینی، امید و تاب‌آوری در رویارویی با مطالبه‌گری‌های محیط‌های پیشرفت ایفای نقش می‌کند (شکری و پورشهریار، ۲۰۱۹؛ مارو، سالر، لیبالو

نتایج پژوهش استینهارت و دالبیر (۲۰۰۸) نیز نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش انعطاف‌پذیری، راهبردهای مقابله‌سازش‌یافته و برخی عوامل و منابع محافظتی دیگر مانند خوش‌بینی، عاطفه مثبت و حرمت خود دانشجویان و هم‌چنین در کاهش راهبردهای سازش‌نیافته و نشانه‌های افسردگی، عاطفه منفی، تنیدگی ادراک‌شده آن‌ها مؤثر بود. در مطالعه پنگ و دیگران (۲۰۱۴) که با هدف آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر هیجانات مثبت و منفی، سبک نظم‌جویی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی دانشجویان پزشکی انجام شد، مقایسه متوسط نمرات هیجانات مثبت و منفی، راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته نظم‌جویی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی مشارکت‌کنندگان نشان داد که در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، متوسط نمرات هیجانات مثبت، راهبردهای سازش‌یافته و تاب‌آوری روان‌شناختی از لحاظ آماری به‌طور معناداری بالاتر بود. هم‌چنین، در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه، متوسط راهبردهای نظم‌جویی سازش‌نیافته از نظر آماری کمتر بود. در پژوهش شگری و دیگران (۲۰۱۶) که با هدف تعیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان انجام شد، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه بازآموزی اسنادی در افزایش راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان شامل پذیرش، باارزیابی مثبت، بازتمرکز مثبت، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی و پذیرش دیدگاه و هم‌چنین، بازآموزی در کاهش راهبردهای سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان شامل خودسرزنش‌گری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرزنش‌گری مؤثر بود. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری نیز نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی در افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد.

در مجموع، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی درباره آزمون اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف بر کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، شواهد تجربی نشان می‌دهد که مهمترین محدودیت این قلمرو مطالعاتی این است که تلاش برای توسعه برنامه‌های

مداخله‌ای بر آموزه‌های مفهومی برآمده از یک مدل نظری مشخص، استوار نبوده است. به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهندگی یک منطق نظری 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 از دست بدهند. هم‌چنین، واقعیت غیرقابل انکار تنوع مطالبات فراروی فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی و نابسندگی غیرقابل انکار ظرفیت‌های شناختی صرف در مواجهه با این تجارب انگیزاننده، ضرورت گریزناپذیر تجهیز روان‌شناختی آن‌ها را به کمک بسط منابع مقابله‌ای فراگیران و تأمین مصونیت روانی آن‌ها در رویارویی با مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی، بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد (آندو، ۲۰۱۱؛ دسای، ۲۰۱۰؛ رمو - گونزالز، اینزوویگ، سانچز - گارسیا، انریکوئیز - هرناندز، لویز - مورا و دیگران، ۲۰۱۴؛ ساکورایی، مک‌کال - ولف و کاشیما، ۲۰۱۰؛ مک‌لندو، پردی هاپکو، ۲۰۱۶؛ هیکدارمز و اوز، ۲۰۱۶). علاوه بر این، همسو با پیشنهاد ایلریس (۲۰۰۳) وسعت‌یافتگی گستره معنایی مفهوم کلیدی یادگیری در بین محققان تربیتی، ضرورت بیش‌ازپیش توسعه آن دسته از تلاش‌های تحقیقاتی که انتخاب آن‌ها در باور به گستراندن دامنه مفهومی یادگیری و به‌تبع آن بازمعنادگی به اولویت‌های تحقیقاتی فراروی محققان تربیتی مؤثر است، اهمیتی مضاعف می‌یابد. بنابراین، در این پژوهش کوشش شده است از طریق توسعه یک برنامه روانی - آموزشی و تعیین اثربخشی آن بر رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی دانشجویان، زمینه مناسب تحقق اندیشه مصونیت و ایمنی روانی آن‌ها در رویارویی با مطالبه‌گری‌های فزاینده موقعیت‌های پیشرفت را فراهم آورد.

## روش

طبق دیدگاه کرک (۲۰۰۹) با توجه به عدم گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه، این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه غیرمعاذل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری، دانشجویان مقطع کارشناسی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول و دوم سال

سبک زندگی تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی سازش‌نا یافته، مربوط بودند. در این مطالعه، نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل چندعاملی مرتبه اول پرسشنامه رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، برآزش مطلوبی با داده‌ها دارد. در نسخه اصلی پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ می‌دهند. در این ابزار، با افزایش نمره افراد در هر مدل رفتاری، نمره تخصیص داده شده به آن‌ها ذیل رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور افزایش می‌یابد. در پژوهش صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۷ الف) نتایج روایی عاملی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از ساختار چندبعدی این ابزار حمایت کرد. در پژوهش صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۷ الف) نتایج مربوط به همبستگی بین رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با هیجان‌های پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تئیدی تحصیلی ادراک‌شده نشان داد پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از روایی سازه برخوردار است. علاوه بر این، در پژوهش صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۷ الف) ضرایب همسانی درونی تسهیل‌گرهای سلامت تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۵، ۰/۹۳، ۰/۹۳ و ۰/۹۳ و ضرایب همسانی درونی برای بازدارنده‌های سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی سازش‌نا یافته به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۹۵، ۰/۹۶ و ۰/۹۵ به دست آمد. در مطالعه حاضر، محققان با هدف اطمینان از مختصات فنی ابزار سنجش رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی

تحصیلی ۹۷-۹۶ و نمونه آماری، ۳۶ دانشجوی کارشناسی بود که ۱۸ دانشجوی روان‌شناسی در گروه آزمایشی (با میانگین سنی ۱۸/۹۴ و انحراف استاندارد ۰/۸۱) و ۱۸ دانشجوی علوم تربیتی در گروه گواه (با میانگین سنی ۱۹/۱۷ و انحراف استاندارد ۱/۲۴) قرار گرفتند. مشارکت‌کنندگان از نمونه‌های از قبل شکل گرفته، با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. بر اساس منطق پیشنهادی کوهن<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۲۰۱۷) با فرض آن که  $\alpha=0/05$  است برای دستیابی به توان آمون آماری برابر با ۰/۸۰، برای هر یک از دو گروه آزمایش و گواه، نمونه‌ای حدود ۲۰ نفر انتخاب شدند. اهم ملاک‌های ورود به پژوهش رضایت آگاهانه دانشجویان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، عدم سابقه ارجاع به روان‌شناس یا مصرف داروهای تجویز شده به وسیله روان‌پزشکان و متخصصان سلامت و در نهایت، دامنه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال و اهم ملاک‌های خروج نیز شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، سوء مصرف مواد مخدر و داروهای روان‌گران، غیبت دو جلسه از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسات آموزشی و عدم انجام مسئولانه تمرین‌ها و تکالیف خانگی بودند.

### پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی

**تحصیلی ارتقادهنده/بازدارنده سلامت تحصیلی<sup>۲</sup>**  
(صالح‌زاده و دیگران، ۲۰۱۷ الف). صالح‌زاده و دیگران (۲۰۱۷ الف) این پرسشنامه را نخستین بار با هدف سنجش رفتارهای سبک زندگی تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور توسعه دادند. سپس، محققان با هدف توسعه نسخه اصلی پرسشنامه مزبور، برحسب شواهد به دست آمده از مرحله پیشین، نسخه ۱۲۴ ماده‌ای پرسشنامه مشتمل بر ۱۳ مدل رفتاری متعارف در موقعیت‌های پیشرفت را با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی آزمودند. در این نسخه، ۴۸ ماده به رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و ۷۶ ماده نیز به رفتارهای بازدارنده

وجوه رفتاری تسهیل گر/ها/بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، قبل از ارائه بسته روانی آموزشی توانمندسازی روانی یادگیرندگان، برای گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به پرسشنامه تسهیل گر/ها/بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه جامع توانمندسازی روانی یادگیرندگان» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به‌منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش جمع‌آوری شد. در نهایت، با هدف تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه گواه که در فهرست انتظار به‌سر می‌برند، نیز ارائه شد.

تحصیلی سلامت‌محور، بر روی گروه نمونه‌ای مشتمل بر ۳۰۰ دانشجوی دانشگاه شهید بهشتی، پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا‌دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی و نسخه کوتاه سپاهه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا<sup>۱</sup> (اندلر و پارکر، ۱۹۹۴) را به‌طور همزمان اجرا کردند. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی رفتارهای تسهیل گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۸۸، ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۹۵ و برای رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته شده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی سازش‌نیافته به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۵، ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به‌دست آمد.

پس از تخصیص واحدهای آزمایشی به گروه‌های آزمایش و گواه، در مرحله پیش‌آزمون به‌منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آن‌ها در

جدول ۱

رئوس کلی فهرست محتوایی بسته توانمندسازی روانی یادگیرندگان

جلسه	هدف‌ها	فعالیت‌ها و تکالیف
اول	آموزش روانی بر اساس مدل تاب‌آوری	گذار از تنیدگی به سوی تاب‌آوری با تأکید بر تمایزگذاری طبقات مفهومی ناظر بر پاسخدهی افراد در رویارویی با تجارب فشارزا شامل: پاسخدهی مبتنی بر تسلیم شون‌دگی و درماندگی پاسخدهی مبتنی بر نقصان یافتگی پاسخدهی مبتنی بر تاب‌آوری و پرتاقتی پاسخدهی مبتنی بر بالندگی تمایزسازی راهبردهای مقابله مسئله‌محور از راهبردهای مقابله هیجان‌محور در یافت رابطه آن‌ها با هر یک اشکال مختلف پاسخدهی به موقعیت‌های تنیدگی‌زا
دوم	آموزش آرمیدگی ماهیچه‌ای پیش‌رونده و مراقبه	توجه متمرکز بر نواحی پیشانی، فک، گردن و شانه‌ها، بازوها و دست‌ها، نشیمنگاه، ران‌ها و پاها
سوم	آموزش مدل مسئولیت‌پذیری برای مدیریت موقعیت‌های تنیدگی‌زا	فرایند چندگامی کمک‌کننده به افراد برای تسهیل مسئولیت‌پذیری در مواجهه با رویدادها (از زیر خط تا روی خط قرار گرفتن) گام یکم، تماشای پاسخدهی به موقعیتی پرتنیدگی مانند زمانی که فرد فیلم می‌بیند، البته بدون هر گونه قضاوت درباره خود یا دیگران گام دوم، تعیین موقعیت خود بر اساس مدل مسئولیت‌پذیری (تعیین موقعیت فردی در پایین یا بالای خط) گام سوم، از خود سؤال کنید احساساتان درباره آنچه می‌بینید، چیست؟ گام چهارم، سناریویی جدید بسازید و آنچه را دوست دارید اتفاق بیفتد، تصور کنید و احساس و رفتار خود را نیز در موقعیت جدید مشخص کنید گام پنجم، برای فیلم جدیدی که ساخته‌اید مسئولیت بپذیرید

<p>تأکید بر تفاسیر خودتوان‌مندساز در برابر تفاسیر خودناتوان‌ساز با استفاده از مدل تفکر آلیس (مدل تفکر ABCDE)</p> <p>شناسایی رویداد تنیدگی‌زا یا انگیزاننده (A)</p> <p>تعیین باورها یا تفاسیر خودناتوان‌ساز دربارهٔ رویداد انگیزاننده (B)</p> <p>شناسایی پیامد رفتاری/احساسی باورها یا تفاسیر خودناتوان‌ساز (C)</p> <p>مجادله یا مقابله با افکار منفی (D)</p> <p>انرژی‌یابی متعاقب حمله به خطاهای شناختی برای رویارویی با موقعیت تنیدگی‌زا (E)</p> <p>آشنایی با هشت روش تفکر آسیب‌رسان (تفکر همه یا هیچ، بیش‌تعمیم‌دهی، فیلتردهی منفی، شتاب‌زدگی در نتیجه‌گیری، بزرگ کردن یا کوچک جلوه‌دادن موقعیت‌ها، استدلال هیجانی، باید بیانگری‌ها، برچسب‌زنی)</p> <p>یادگیری شیوه‌های تفکر توانمندساز</p> <p>خاستگاه باورها کدامند؟</p>	<p>آموزش مهارت بازساختاردهی/پایش (نظارت) شناختی</p> <p>چهارم</p>
<p>اسنادگزینی‌های علی سازش‌یافته (خوش‌بینانه) در برابر اسنادگزینی‌های علی سازش‌نیافته (بدبینانه)</p> <p>ویژگی‌های اسنادهای علی</p> <p>پایدار در برابر ناپایدار</p> <p>فراگیر در برابر اختصاصی</p> <p>شخصی در برابر غیرشخصی</p> <p>جدول ثبت رویدادهای منفی با تأکید بر ویژگی‌های اسنادهای علی</p>	<p>آموزش سبک‌های تبیینی خوش‌بینانه (آموزش مهارت‌های تفکر مثبت)</p> <p>پنجم</p>
<p>بهم‌وابستگی در روابط بر اساس توانش پیوند هیجانی و سازگاری</p> <p>ادراک مثبت دربارهٔ دیگران بر اساس برابرنگری، تشخیص توانمندی‌ها، پذیرش و احترام، تصدیق تفاوت‌ها</p> <p>احساسات مثبت دربارهٔ دیگران بر اساس خصیصه‌هایی چون گرمی، انسانیت و همدلی</p>	<p>آموزش هوش هیجانی</p> <p>ششم</p>
<p>هدف‌های پیشرفت اجتماعی (هدف برد - باخت، هدف باخت - برد، هدف بردبرد) و (تحول‌یافتگی اجتماعی، نمایانگری تحول‌یافتگی اجتماعی، اجتناب از نمایان‌شدگی عدم تحول‌یافتگی اجتماعی)</p> <p>هدف‌های پیشرفت تحصیلی بر اساس مدل هدف‌های پیشرفت</p>	<p>آموزش دوباره سازماندهی اهداف</p> <p>هفتم</p>
<p>راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته راه‌حل‌یابی برای شرایط متعارض بین فردی</p> <p>راهبرد اجتنابی (همکاری/همیاری پایین و ابرازمندی پایین)</p> <p>راهبرد رقابتی یا پرخاشگرانه (همکاری/همیاری پایین و ابرازمندی بالا)</p> <p>راهبرد سازش‌یافته‌نگر یا مسامحه‌نگرانه (همکاری بالا و ابرازمندی پایین)</p> <p>راهبرد مصالحه‌جویانه (همکاری متوسط و ابرازمندی متوسط)</p> <p>راهبرد همیارانه (همکاری بالا و ابرازمندی بالا)</p> <p>راه‌حل‌یابی همیارانه‌ومبتنی بر سازش‌نیازمندآموزش فن گفت‌وگو(مناکره)بر اساس نکات زیراست:</p> <p>تعیین تقاضایی منطقی و دست‌یافتنی</p> <p>توانایی به زبان آوردن تقاضای منطقی</p> <p>توجه به نقاضاهای منطقی طرف مقابل</p> <p>تلاش برای دستیابی به توافق</p> <p>استمرار گفت‌وگو تا حصول توافق</p>	<p>آموزش مهارت خودمهارگری در موقعیت‌های متعارض اجتماعی</p> <p>هشتم</p>
<p>راه‌حل‌یابی اثربخش برای موقعیت‌های چالش‌انگیز:</p> <p>اندیشیدن دربارهٔ ماهیت مسئله و علل وقوع آن و پرهیز از رویه‌های برانگیخته‌وارنه</p> <p>پرهیز از انجماد ذهنی از طریق تلاش برای درونی‌سازی چشم‌انداز دیگران</p> <p>پرهیز از هدف‌گزینی‌های ناظر بر بیانگری و نمایش قدرت و گزینش هدف‌های تأمین‌کننده سازش‌یافتگی</p> <p>تأکید بر پیامدهای مثبت و منفی انتخاب گزینش‌های رفتاری</p> <p>تعیین سودمندی راه‌حل گزینش‌شده</p>	<p>آموزش مهارت حل مسئله</p> <p>نهم</p>
<p>تمرین رفتاری</p> <p>بیانگری تکرار شونده</p> <p>غیردفاعی بودن</p> <p>پرسشگری منفی</p> <p>بیانگری منفی</p> <p>سازش سودمند</p>	<p>آموزش تعاملات ابرازمندانانه (مهارت بیانگری غیرتهاجمی دیدگاه‌های فردی به دیگران)</p> <p>دهم</p>

جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی و کمال‌گرایی سازش‌نیافته را در گروه‌های آزمایش و گواه در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

به‌منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمونی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری‌شده رفتارهای بازدارنده/تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، هدف‌تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد.

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد رفتارهای بازدارنده سلامت (قسمت الف) در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	<u>M</u>	<u>SD</u>
درماندگی آموخته شده	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۰/۸۸	۷/۴۸
		گواه	۲۰/۹۰	۷/۵۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۸/۴۳	۷/۶۷
		گواه	۲۰/۳۴	۷/۶۶
	پیگیری	آزمایش	۱۸/۷۲	۷/۵۵
		گواه	۲۰/۵۶	۷/۵۱
اجتناب از کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۳۰	۳/۶۴
		گواه	۱۳/۴۵	۳/۳۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۷۹	۳/۴۶
		گواه	۱۳/۳۵	۳/۴۱
	پیگیری	آزمایش	۱۱/۹۰	۳/۳۲
		گواه	۱۳/۳۴	۳/۲۹
پرخاشگری منفعلانه	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۷۸	۵/۳۳
		گواه	۱۳/۶۷	۵/۴۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۰۵	۵/۴۸
		گواه	۱۳/۷۵	۵/۵۳
	پیگیری	آزمایش	۱۱/۱۷	۵/۳۴
		گواه	۱۳/۸۵	۵/۳۸
اهمال کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۵/۷۰	۶/۸۸
		گواه	۲۵/۶۷	۶/۴۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۴/۶۱	۶/۴۸
		گواه	۲۵/۳۰	۶/۵۳
	پیگیری	آزمایش	۲۴/۷۷	۶/۳۴
		گواه	۲۵/۶۵	۶/۳۸



جدول ۳

میانگین و انحراف استاندارد بازدارنده‌های سلامت تحصیلی (قسمت ب) در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
خودناتوان سازی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۴/۰۲	۴/۸۶
		گواه	۱۴/۱۴	۴/۷۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۲۸	۴/۸۱
		گواه	۱۴/۳۴	۴/۷۷
	پیگیری	آزمایش	۱۱/۴۵	۴/۵۵
		گواه	۱۴/۵۶	۴/۷۶
اجتناب از تلاش	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۳/۶۱	۶/۳۹
		گواه	۲۳/۵۵	۶/۴۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۲/۳۳	۶/۴۱
		گواه	۲۳/۴۵	۶/۵۱
	پیگیری	آزمایش	۲۲/۴۸	۶/۵۶
		گواه	۲۳/۵۶	۶/۴۸
فریبکاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۳/۸۸	۵/۸۹
		گواه	۲۳/۶۷	۵/۷۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۱/۱۷	۵/۸۱
		گواه	۲۳/۷۵	۵/۸۳
	پیگیری	آزمایش	۲۱/۳۵	۵/۷۸
		گواه	۲۳/۸۵	۵/۶۹
کمال‌گرایی سازش‌نیافته	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۵۵	۵/۵۸
		گواه	۱۴/۶۵	۵/۶۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۶/۶۱	۵/۷۶
		گواه	۱۶/۳۰	۵/۶۹
	پیگیری	آزمایش	۱۴/۷۹	۵/۶۵
		گواه	۱۶/۶۵	۵/۵۴

هدف تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را در گروه‌های آزمایش و گواه در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و نشان می‌دهد.

جدول ۴ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی،

میانگین و انحراف استاندارد رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
خوش‌بینی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴/۰۲	۶/۳۴
		گواه	۳۴/۱۴	۶/۲۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۵/۶۸	۶/۳۵
		گواه	۳۴/۳۴	۶/۴۳
	پیگیری	آزمایش	۳۵/۳۹	۶/۳۹
		گواه	۳۴/۵۶	۶/۴۰
مشغولیت تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۱/۸۳	۳/۹۷
		گواه	۲۱/۸۷	۳/۸۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۲/۷۲	۳/۸۳
		گواه	۲۱/۷۸	۳/۷۹
	پیگیری	آزمایش	۲۲/۵۰	۳/۹۰
		گواه	۲۱/۸۰	۳/۸۵
هدف تسلطی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۶/۴۴	۶/۷۹
		گواه	۳۶/۵۹	۶/۷۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۷/۹۵	۶/۸۱
		گواه	۳۶/۴۹	۶/۸۳
	پیگیری	آزمایش	۳۷/۸۱	۶/۷۸
		گواه	۳۶/۵۵	۶/۶۹
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴/۷۲	۷/۱۸
		گواه	۳۴/۵۹	۷/۲۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۶/۶۷	۷/۳۳
		گواه	۳۴/۶۵	۷/۲۴
	پیگیری	آزمایش	۳۶/۴۹	۷/۳۰
		گواه	۳۴/۶۰	۷/۲۳
تاب‌آوری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۲/۰۵	۷/۷۱
		گواه	۳۲/۱۲	۷/۶۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۴/۷۲	۷/۷۰
		گواه	۳۲/۱۹	۷/۶۱
	پیگیری	آزمایش	۳۴/۵۸	۷/۷۷
		گواه	۳۲/۰۹	۷/۶۶

را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج‌متغیری برای اثر درون‌گروهی فراهم می‌آورد.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون‌گروهی مفروضه کرویت موخلی برقرار است. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی

جدول ۵  
نتایج آزمون کرویت موخلی

متغیر	آماره موخلی	$\Delta X^2$	df	P
درماندگی آموخته شده	۰/۹۵۸	۱/۴۱	۲	۰/۴۹۳
اجتناب از کمک‌طلبی	۰/۹۵۲	۱/۸۹	۲	۰/۴۵۱
پرخاشگری منفعلانه	۰/۹۴۶	۲/۰۹	۲	۰/۳۵۶
اهمال کاری تحصیلی	۰/۹۴۱	۲/۱۳	۲	۰/۳۳۱
خودناتوان سازی	۰/۹۷۲	۱/۸۸	۲	۰/۷۴۱
اجتناب از تلاش	۰/۹۶۴	۱/۹۵	۲	۰/۷۲۵
فریبکاری تحصیلی	۰/۹۵۶	۱/۴۵	۲	۰/۵۰۹
کمال‌گرایی سازش نیافته	۰/۹۴۱	۱/۹۱	۲	۰/۳۵۱
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۹۴۶	۲/۱۵	۲	۰/۳۵۶
مشغولیت تحصیلی	۰/۹۴۳	۲/۱۱	۲	۰/۳۳۷
هدف تسلطی	۰/۹۷۲	۱/۸۸	۲	۰/۷۴۱
سرزندگی تحصیلی	۰/۹۵۶	۱/۵۵	۲	۰/۵۰۲
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۹۷۱	۱/۶۵	۲	۰/۶۷۱

رفتارهای بازدارنده/تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به‌طور تجربی دفاع می‌کند.

جدول ۶ نیز نتایج آزمون لون را نشان می‌دهد. نتایج این آزمون نیز از همگنی واریانس‌های خطا برای

جدول ۶  
نتایج آزمون لون برای همگنی واریانس خطا

متغیر	df1	df2	F	P
درماندگی آموخته شده	۱	۳۴	۰/۱۴	۰/۷۱
اجتناب از کمک‌طلبی	۱	۳۴	۰/۱۶	۰/۶۹
پرخاشگری منفعلانه	۱	۳۴	۱/۱۴	۰/۲۹
اهمال کاری تحصیلی	۱	۳۴	۰/۰۵	۰/۸۵
خودناتوان سازی	۱	۳۴	۱/۷۵	۰/۲۰
اجتناب از تلاش	۱	۳۴	۰/۲۹	۰/۵۹
فریبکاری تحصیلی	۱	۳۴	۰/۱۵	۰/۶۹
کمال‌گرایی سازش نیافته	۱	۳۴	۰/۴۹	۰/۴۹
خوش‌بینی تحصیلی	۱	۳۴	۰/۱۸	۰/۶۸
مشغولیت تحصیلی	۱	۳۴	۰/۱۱	۰/۷۴
هدف تسلطی	۱	۳۴	۰/۱۱	۰/۷۴
سرزندگی تحصیلی	۱	۳۴	۰/۰۷	۰/۷۹۳
تاب‌آوری تحصیلی	۱	۳۴	۰/۲۹	۰/۵۹

در بخش اول، نتایج تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده  $(F(2, 68) = 39/51, P < 0.05, \eta^2 = 0.54)$ ، اجتناب از کمک‌طلبی  $(F(2, 68) = 20/34, P < 0.05, \eta^2 = 0.37)$ ، پرخاشگری منفعلانه  $(F(2, 68) = 42/39, P < 0.05, \eta^2 = 0.56)$ ، اهمال کاری تحصیلی  $(F(2, 68) = 19/82, P < 0.05, \eta^2 = 0.37)$ ، خودناتوان‌سازی  $(F(2, 68) = 14/29, P < 0.05, \eta^2 = 0.30)$ ، کناره‌گیری از تلاش

در بخش اول، نتایج تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته‌شده  $(F(2, 68) = 39/51, P < 0.05, \eta^2 = 0.54)$ ، اجتناب از کمک‌طلبی  $(F(2, 68) = 20/34, P < 0.05, \eta^2 = 0.37)$ ، پرخاشگری منفعلانه  $(F(2, 68) = 42/39, P < 0.05, \eta^2 = 0.56)$ ، اهمال کاری تحصیلی  $(F(2, 68) = 19/82, P < 0.05, \eta^2 = 0.37)$ ، خودناتوان‌سازی  $(F(2, 68) = 14/29, P < 0.05, \eta^2 = 0.30)$ ، کناره‌گیری از تلاش

غیرخطی ( $F(1, 38) = 37/55, P < .05, \eta^2 = .12$ )، فریبکاری  
 اهمال کاری تحصیلی برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 9/94, P < .05, \eta^2 = .23$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 38) = 64/21, P < .05, \eta^2 = .65$ )  
 خودناتوان سازی برحسب سطوح عامل درون آزمودنی به صورت  
 خطی ( $F(1, 34) = 7/82, P < .05, \eta^2 = .19$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 34) = 31/26, P < .05, \eta^2 = .48$ )،  
 کناره گیری از تلاش برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 11/8, P < .05, \eta^2 = .21$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 34) = 26/82, P < .05, \eta^2 = .44$ )،  
 فریبکاری تحصیلی برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 33/11, P < .05, \eta^2 = .49$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 34) = 37/68, P < .05, \eta^2 = .53$ ) و  
 کمال گرایی سازش نیافته برحسب سطوح عامل درون آزمودنی به  
 صورت خطی ( $F(1, 34) = 13/64, P < .05, \eta^2 = .29$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 34) = 24/46, P < .05, \eta^2 = .42$ )، از  
 نظر آماری معنادار بودند.

علاوه بر این، نتایج مربوط به روند تغییر نقاط  
 داده ای برای مقادیر متناسب به رفتارهای درماندگی  
 آموخته شده برحسب تعامل سطوح عامل درون آزمودنی و  
 بین آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) ( $F(1, 34) = 7/58, P < .05, \eta^2 = .17$ )،  
 اهمال کاری تحصیلی ( $F(1, 34) = 5/97, P < .05, \eta^2 = .11$ )،  
 خودناتوان سازی ( $F(1, 34) = 6/97, P < .05, \eta^2 = .14$ )،  
 کناره گیری از تلاش ( $F(1, 34) = 11/8, P < .05, \eta^2 = .21$ )،  
 فریبکاری تحصیلی ( $F(1, 34) = 10/12, P < .05, \eta^2 = .24$ ) و  
 کمال گرایی سازش نیافته ( $F(1, 34) = 7/12, P < .05, \eta^2 = .15$ )  
 از لحاظ آماری معنادار بود.

علاوه بر این، نتایج مربوط به روند تغییر نقاط دلهای  
 برای مقادیر متناسب به رفتارهای درماندگی آموخته شده برحسب  
 سطوح عامل درون آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) ( $F(1, 34) = 33/28, P < .05, \eta^2 = .50$ )،  
 غیرخطی ( $F(1, 38) = 7/51, P = .12, \eta^2 = .12$ )، اجتناب  
 از کمک طلبی برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 13/75, P < .05, \eta^2 = .29$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 34) = 24/52, P = .12, \eta^2 = .42$ )،  
 پرخاشگری منفعلانه برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 37/94, P < .05, \eta^2 = .59$ ) و

( $F(2, 68) = 13/24, P < .05, \eta^2 = .28$ )، فریبکاری  
 تحصیلی ( $F(2, 68) = 34/78, P < .05, \eta^2 = .51$ ) و کناره گیری  
 سازش نیافته ( $F(2, 68) = 16/34, P < .05, \eta^2 = .23$ ) از لحاظ  
 آماری معنادار بود.

هم چنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر  
 تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر  
 رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی  
 آموخته شده ( $F(2, 68) = 44/18, P < .05, \eta^2 = .57$ )،  
 اجتناب از کمک طلبی ( $F(2, 68) = 34/98, P < .05, \eta^2 = .42$ )،  
 پرخاشگری منفعلانه ( $F(2, 68) = 41/39, P < .05, \eta^2 = .61$ )،  
 اهمال کاری تحصیلی ( $F(2, 68) = 37/07, P < .05, \eta^2 = .44$ )،  
 خودناتوان سازی ( $F(2, 68) = 15/70, P < .05, \eta^2 = .32$ )،  
 کناره گیری از تلاش ( $F(2, 68) = 19/76, P < .05, \eta^2 = .37$ )،  
 فریبکاری تحصیلی ( $F(2, 68) = 42/60, P < .05, \eta^2 = .28$ ) و  
 کمال گرایی سازش نیافته ( $F(2, 68) = 27/06, P < .05, \eta^2 = .28$ )  
 از لحاظ آماری معنادار بود.

در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز  
 بر مقیاس های درماندگی آموخته شده ( $F(1, 34) = 17/93, P < .05, \eta^2 = .32$ )،  
 اجتناب از کمک طلبی ( $F(1, 34) = 17/93, P < .05, \eta^2 = .32$ )،  
 پرخاشگری ( $F(1, 34) = 11/66, P < .05, \eta^2 = .18$ )،  
 منفعلانه ( $F(1, 34) = 7/58, P < .05, \eta^2 = .17$ )،  
 اهمال کاری تحصیلی ( $F(1, 34) = 5/97, P < .05, \eta^2 = .11$ )،  
 خودناتوان سازی ( $F(1, 34) = 6/97, P < .05, \eta^2 = .14$ )،  
 کناره گیری از تلاش ( $F(1, 34) = 11/8, P < .05, \eta^2 = .21$ )،  
 فریبکاری تحصیلی ( $F(1, 34) = 10/12, P < .05, \eta^2 = .24$ ) و  
 کمال گرایی سازش نیافته ( $F(1, 34) = 7/12, P < .05, \eta^2 = .15$ )  
 از لحاظ آماری معنادار بود.

علاوه بر این، نتایج مربوط به روند تغییر نقاط دلهای  
 برای مقادیر متناسب به رفتارهای درماندگی آموخته شده برحسب  
 سطوح عامل درون آزمودنی به صورت خطی (تابع خطی) ( $F(1, 34) = 33/28, P < .05, \eta^2 = .50$ )،  
 غیرخطی ( $F(1, 38) = 7/51, P = .12, \eta^2 = .12$ )، اجتناب  
 از کمک طلبی برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 13/75, P < .05, \eta^2 = .29$ ) و  
 غیرخطی ( $F(1, 34) = 24/52, P = .12, \eta^2 = .42$ )،  
 پرخاشگری منفعلانه برحسب سطوح عامل درون آزمودنی  
 به صورت خطی ( $F(1, 34) = 37/94, P < .05, \eta^2 = .59$ ) و

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله، نقش تفسیری اسنادهای خوش‌بینانه - به مثابه یک منبع مقابله‌ای - در رابطه بین تجارب انگیزاننده پیرامونی و واکنش‌ها به این تجارب، از طریق فرضیه «توانمندسازی» قابل تبیین است. در فرضیه توانمندسازی تأکید می‌شود که تجربه بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق برانگیختن باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی مدل سازش یافته پاسخ به تجارب تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف، اثر می‌گذارد. بنابراین، فرض می‌شود که ظرفیت مدیریت پرکیفیت واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیک به رویدادهای انگیزاننده در موقعیت‌های مختلف، یک منبع بااهمیت تقویت باورهای خودکارآمدی تلقی می‌شود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴) و کاتالی و دیگران (۲۰۰۶) از نقش تفسیری برنامه مداخله‌ای منتخب با هدف تأمین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی به مثابه یک واقعیت غیرقابل انکار به‌طور تجربی حمایت کرد. بر اساس آموزه‌های مفهومی مدل نظری زیربنایی این برنامه آموزشی، معناداری آماری اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه بازموزی 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 تهدیدکننده مؤثر 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 تهدیدکننده از طریق جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز<sup>۱</sup> به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز<sup>۲</sup>

تعامل سطوح عامل درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی ( $[F(1, 34) = 22/41, P < 0/05, \eta^2 = 0/40]$ ) و غیرخطی ( $[F(1, 34) = 17/51, P < 0/05, \eta^2 = 0/25]$ )، فریبکاری تحصیلی تعامل سطوح عامل درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی ( $[F(1, 34) = 49/87, P < 0/05, \eta^2 = 0/59]$ ) و غیرخطی ( $[F(1, 34) = 25/68, P < 0/05, \eta^2 = 0/30]$ ) و کمال‌گرایی سازش‌نیافته تعامل سطوح عامل درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی به صورت خطی ( $[F(1, 34) = 23/16, P < 0/05, \eta^2 = 0/41]$ ) و غیرخطی ( $[F(1, 34) = 14/41, P < 0/05, \eta^2 = 0/30]$ )، از نظر آماری معنادار بودند.

## بحث

نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴)، شکری و پورشهریار (۲۰۱۹)، فورگارد و سلیگمن (۲۰۱۲) و کاتالی و دیگران (۲۰۰۶) از نقش تعیین‌کننده بسته جامع توانمندسازی روانی یادگیرندگان با هدف تعمیق منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و کمک به تحقق مصونیت روانی در آن‌ها به‌طور تجربی حمایت کرد. طبق دیدگاه استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴) و کاتالی و دیگران (۲۰۰۶) با تأکید بر کارکرد دو «فرضیه پرورش<sup>۱</sup>» و «فرضیه توانمندسازی<sup>۲</sup>» در قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی مقابله در تبیین اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری روان شناختی بر الگوی تجارب هیجانی افراد از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. بر اساس فرضیه پرورش، جایگزینی الگوی اسنادی سازش‌یافته از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف در مدیریت مدل پاسخ فردی به تجارب انگیزاننده احساس کارآمدی کند. به بیان دیگر، بر اساس فرضیه پرورش تأکید می‌شود که نمره بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده - به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند - و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازش‌یافته در مدیریت پاسخ به رویدادهای تنیدگی‌زا اثرگذار است.

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

یکی از مهمترین مهارت‌های رابطه بین فردی برای غنی‌سازی یا پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر احساسات مثبت برای دیگران مبتنی است. مرور پیشینه تجربی نشان می‌دهد که پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی یا کاهش رجوع به گزینه‌های رفتاری سازش نیافته در بافت رویارویی با مطالبات انگیزاننده روابط بین فردی بر مهارت تعیین‌کننده احساسات مثبت برای دیگران و شمول احساساتی مانند صمیمیت، فروتنی و همدلی مبتنی است (دسای، ۲۰۱۰). بر اساس نتایج مطالعات شیب (۲۰۰۳) و کریست - آشنمن و هال (۲۰۰۹) احساس صمیمیت که بر نمایش میل به مراقبت‌گری غیرانحصاری و تملک‌گرایانه دلالت دارد و بیانگری احساس علاقه‌مندی، نگرانی و بهزیستی را نسبت به دیگران شامل می‌شود و به‌طریق مختلفی مانند دیدن، لبخند زدن، لمس کردن و کلمات بیان می‌شود، یک عنصر مقدماتی بااهمیت برای پاسخدهی همدلانه است. البته آلبرتی و ایمونس (۱۹۹۸) نشان دادند که برای غالب افراد نمایش رفتارهای ابزارمندان در مقایسه با احساسات مثبت و مراقبت‌گرایانه آسان‌تر است. علاوه بر این، تقویت احساس فروتنی نیازمند آن است که افراد توانایی شنیدن فعالانه را در خویشتن‌پروارند، نسبت به شنیدن نیازهای دیگران شنوا باشند، برای دیگران و نیازهای آن‌ها ارزشگذاری کنند و حتی روش مناسبی را برای پاسخ به نیازهای دیگران برگزینند. به‌طور کلی، همدلی بر توانایی فهم احساسات و دیدگاه‌های دیگران مبتنی است. همدلی بر عملگری با تأکید بر دگرمحوری مشخص می‌شود. شیب (۲۰۰۳) خاطر نشان می‌سازد که بنای نگاه همدلانه بر تمایل فرد برای درک دنیای دیگران به طرز غیرقضاوتی استوار می‌شود. به بیان دیگر، همدلی با

سهیم شدن در تجارب هیجانی دیگران، فهم تمایز نیاز فرد از نیاز دیگران و هم‌چنین، پذیرش و تصدیق فردیت و شأن دیگر افراد مبتنی است. طبق دیدگاه کارتلجی و میلبرن (۱۹۹۵) برخورداری از نگاه همدلانه، پیشنیاز پدیدآیی روابط عاری از تعهدات محدودکننده و ضامن رفاه و آسایش دیگر افراد است.

شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد که در بافت مطالعاتی پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی با هدف کاهش رفتارهای سازش نیافته برون‌ریزانه در یادگیرندگان بر نقش تعیین‌کننده راهبردهای همیارانه حل موقعیت‌های متعارض بین فردی تأکید شده است. به بیان دیگر، برحسب شواهد تجربی موجود، یکی از مهمترین قلمروهای مفهومی توضیح‌دهنده تمایز یافتگی در نیمرخ تجارب هیجانی منفی افراد در بافت تعاملات بین فردی از طریق راهبردهای مدیریت شرایط چالش‌انگیز بین فردی مشخص می‌شود. طبق دیدگاه وست و ترنر (۲۰۰۶) تعارض بین فردی به مثابه یک عنصر پیش‌بینی برای تجربه خشم در تعامل با دیگران بر الگویی از تعامل بین فردی دلالت دارد که در آن افراد هدف‌های سازش نیافته‌ای را برمی‌گزینند و هدف هر یک، دیگری را در دستیابی به هدف خود با مانع روبرو می‌کند. چنین وضعیتی از طریق ایجاد ساختار رقابتی مجموع صفر سبب می‌شود که تحقق پیشرفت برای فردی با رویارویی با شکست برای دیگری همراه شود. طبق دیدگاه زیمرمن (۲۰۰۱) چنین ساختاری رفتارهایی مانند رویارویی‌ها (برخوردها)، تهدیدها و تسلیم‌شدگی در برابر خواسته‌های طرف سلطه‌گرا (مماشات) را موجب می‌شود. بر اساس دیدگاه دسای (۲۰۱۰) الگوی منحصر به فردی از ترکیب دو عنصر همکاری (نگرانی برای دیگران) و جرأت‌ورزی (نگرانی برای خود)، سبک ارجح فرد برای مدیریت موقعیت‌های متعارض را موجب می‌شود. در این دیدگاه، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی پایین به سبک حل تعارض اجتنابی، ترکیب همکاری پایین و جرأت‌ورزی بالا به سبک حل تعارض مبتنی بر رقابت یا مقابله، ترکیب همکاری بالا و جرأت‌ورزی پایین به سبک حل تعارض انطباق، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی متوسط به سبک حل تعارض مصالحه یا

سازش و در نهایت، ترکیب همکاری و جرات‌ورزی بالا به سبک حل تعارض مبتنی بر همکاری و تشریح مساعی منجر می‌شود.

راهبردهای مدیریت همیارانه تعارض شامل سازش‌یافتگی یا همراستایی نگرش، کاهش دفاعی بودن در دیگران و فهم ادراک دیگران از تعارض برای هدف‌های برد-برد است. بر اساس دیدگاه فورد (۲۰۰۶) سازش‌یافتگی در نگرش شامل عدم احساس نیاز به دفاع از حقانیت فردی، حذر از پافشاری بی‌مورد، تصدیق مواضع دیگری، طرح دیدگاه فردی، موافقت درباره عدم موافقت و در نهایت، فهمیدن این که فرد دیگر نیز دلایل بااهمیتی دارد. هامیلتن (۲۰۰۷) نیز راهبردهایی مانند جایگزینی تعامل ارزیابانه/قضویتی با توصیف غیرقضویتی، جایگزینی قطعیت یا تعصب ورزیدن با آینده‌نگری (احتیاط) و پذیرش، جایگزینی مهارگری و تصمیم‌گیری برای دیگر افراد با شیوه حل مسئله همیارانه، جایگزینی بی‌طرفی یا عدم نگرانی با همدلی و جایگزینی برتری‌جویی با برابری را برای کاهش دفاعی بودن خود و دیگری پیشنهاد می‌کند. علاوه بر این، به منظور غنی‌سازی روابط بین‌فردی نیاز است که فرد دیگران را با خود برابر بداند، قابلیت‌ها و توانمندی‌های آن‌ها را تشخیص دهد، دیگران را بپذیرد و به آن‌ها احترام بگذارد و هم‌چنین، تفاوت‌های خود با دیگران را تصدیق کند. کورنیلوس و فایر (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که روی آورد برابرنگرانه برای برابری و مساوات، عدم سلسله مراتب، عدم تبعیض و پرهیز از پیشداوری در روابط ارزش‌گذاری می‌کند. علاوه بر این، طبق دیدگاه سالیبی (۲۰۰۶) هر فرد یا گروهی نقاط قوت و توانمندی‌هایی دارند. روی آورد مبتنی بر نیرومندی بر بازشناسی نقاط قوت هر فرد و احترام برای آن‌ها، درک و پذیرش محدودیت‌های دیگران و تصدیق تفاوت‌های با دیگران متمرکز است. هر فردی نقاط قوت و وضعی دارد و هیچ کس کامل و بی‌نقص نیست. با این وجود، افراد اغلب متمایلند که در مقایسه با خود بیشتر عیوب را در دیگران جستجو کنند و در حالی که خویشان را برحسب انگیزه‌هایشان قضاوت می‌کنند برای قضاوت درباره دیگران بر رفتار آن‌ها متمرکز می‌شوند (کاوی، ۱۹۹۷). در روی آورد مبتنی

بر نیرومندی این موضوع اهمیت ویژه‌ای دارد که فرد در تعامل با دیگران از عباراتی مانند من به اراده و پشتکار شما اطمینان دارم، آنچه را انجام می‌دهید دوست دارم و تفکر شما ستودنی و قابل تحسین است، استفاده کند. کادوشین و کادوشین (۱۹۹۷) تأکید می‌کنند که پذیرش از طریق نگرشی غیرقضویتی و احترام گذاردن به کمک آزاد گذاردن افراد برای این که خودشان باشند و خویشان را آزادانه بیان کنند، مشخص می‌شود. کارنیلوس و فاری (۲۰۰۶) خاطر نشان می‌سازند که احترام گذاردن به دیگران از طریق احترام به آن‌ها در حالی که با یکدیگر برابرند، احترام به این حق افراد که می‌توانند عقاید خود را داشته باشند، احترام به تصمیمات دیگران و در نهایت، احترام به ارزش‌ها و تجربه دیگران مشخص می‌شود. در این بخش، کاوی (۱۹۹۷) نیز یادآور می‌شود که تحقق هم‌افزایی در روابط نیازمند تصدیق تفاوت‌ها است. بنابراین، تفاوت‌ها باید به مثابه مزیتی برای ایجاد انتخاب‌های جدید در زندگی دیده شوند. بر اساس شواهد موجود، در این بخش با هدف غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی با تأکید بر ادراک مثبت از دیگران، از فعالیت‌هایی مانند اندیشیدن به بازشناسی نیرومندی‌ها در عیوب، بازی حدس زدن درباره این که نیرومندی‌ها به چه کسی مربوط می‌شود و داستان توصیف مردان نابینا از یک فیل استفاده شد. علاوه بر این، در این بخش پیرامون موضوعاتی مانند این که واقعیت کامل محصول شمول ابعاد مختلفی است که کدام به یک اندازه اهمیت دارند، وقتی هر فرد متفاوت از افراد دیگر است، مباحثه پیرامون این که فقط یک نفر درست می‌گوید، اشتباه است و در نهایت، با تصدیق تفاوت‌ها است که می‌توان تصویر کاملی را از یک موضوع به‌دست آورد، مستدل بحث و تبادل نظر شد.

با وجود آن که نتایج این پژوهش همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، در تأمین ایمن‌سازی روانی فراگیران از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آن‌ها ایفای نقش می‌کند، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از دانشجویان یک رشته تحصیلی در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی محدود شد.

بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های این پژوهش نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از فراگیران انتخاب شوند. برای مثال، پیشنهاد می‌شود با هدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون اثرات برنامه آموزشی منتخب، فراگیران دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، با توجه به این که محقق پیش‌بینی کرد که با نزدیک شدن به فصل امتحانات پایان‌ترم دسترسی به فراگیران به راحتی ممکن نباشد، طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب، حداکثر به ۲ ماه محدود شد. سوم، با توجه به محدودیت‌های مربوط به عدم دسترسی محقق به فراگیران در هفته بیش از یک ساعت به دلیل انباشت واحدهای درسی در طول نیمسال تحصیلی، محقق بیش از ۲ ساعت در هفته امکان تماس رودررو و حضوری را با واحدهای آزمایشی نداشت. اما هر یک از واحدهای آزمایشی این فرصت را داشتند که از طریق ایمیل پیرامون تکالیف مربوط به هر مرحله از دوره آموزشی با محقق مکاتبه کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلساتی به منظور مرور مهارت‌های آموزش داده شده، گاهی در طول هفته بیش از یکبار محقق و مشارکت‌کنندگان با یکدیگر دیدار داشته باشند. با وجود آن که در این پژوهش برنامه آموزشی شناخت اجتماعی در مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت انجام شد، اما طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین اثرات بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است. بر این اساس، گریشام و دیگران (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که تخصیص حدود ۳۰ ساعت در طول ۱۰ هفته و هر هفته ۳ ساعت برای تغییر و حفظ مهارت‌های اجتماعی جدید در بین افراد با دشواری‌های هیجانی و رفتاری کاملاً ناکافی است. چنین فراگیرانی به‌طور حتم به زمان بسیار بیشتری برای بهبود در تراز مهارت‌های اجتماعی خود نیازمند هستند. گریشام و دیگران (۲۰۰۶) دریافتند که تخصیص حداقل ۶۰ ساعت و تدارک فرصت‌هایی برای استفاده از مهارت‌های جدید در کلاس‌های درس در پیش‌بینی ماندگاری اثرات مداخله بسیار اثرگذار است. در مجموع، نتایج این پژوهش همسو با شواهد تجربی مرتبط با توسعه تلاش‌های آموزشی

برای تعمیق منابع مقابله‌ای فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز نشان می‌دهد که بسته جامع توانمندسازی روانی یادگیرندگان از طریق کمک به دانش‌آموزان برای شناسایی توانمندی فردی خود (احساسات، باورها و نگرش‌های فردی)، شناسایی منابع بیرونی و استفاده کامل از آن‌ها (توسعه ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی (هدف‌گزینی اجتماعی)، در تحقق اندیشه ایمن‌سازی روانی فراگیران به‌طور تجربی مؤثر واقع می‌شود.

### منابع

- Ando, M. (2011). An intervention program focused on self-understanding and interpersonal interactions to prevent psychosocial distress among Japanese university students. *Journal of Adolescence*, 34 (5), 929-940.
- Alberti, R. & Emmons, M. (1998). *Complete Guide to Assertive Living*. Mumbai: Jaico Publishing House.
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80 (6), 1739-1755.
- Bae, C. L., & DeBusk-Lane, M. (2018). *Motivation belief profiles in science: Links to classroom goal structures and achievement*. *Learning and Individual Differences*, 67, 91-104.
- Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2016). Mindfulness based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1-32.
- 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.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approaches* (2nd ed.). New York, NY: Pergamon.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.



- memory: A Bayesian replication of the explicit-implicit model of AM. *Learning and Individual Differences*, 73, 30-41.
- Ghashtasbi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4 (4), 23-38. [In Persian].
- Gottfried, A. E. (2019). *Academic intrinsic motivation: Theory, assessment and longitudinal research*. Advances in Motivation Science. Elsevier Inc.
- Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in college student's academic development. *The Journal of Social Psychology*, 144 (6), 591-612.
- Hamilton, V. M. (2007). *Human relations: The art and science of building effective relationships*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (2016). Interpersonal sensitivity, coping ways and automatic thoughts of nursing students before and after a cognitive-behavioral group counseling program. *Nurse Education Today*, 36, 152-158.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152.
- Johnson, D. W. (1986). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kadushin, A., & Kadushin, G. (1997). *The social work interview: A guide for human service professionals* (4th ed.). New York, NY: Columbia University Press.
- Kavale, K. A., Mathur, S. R., & Mostert, M. P. (2004). Social skills training and teaching social behavior to students with emotional and behavioral disorders. In R. Rutherford Jr., M.M. Quinn, & S.R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and be-*
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). *Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status*. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Cornelius, H., & Faire, S. (2006). *Everyone can win: Responding to conflict constructively*. Australia: Simon and Schuster.
- Covey, S. R. (1997). *The 7 habits of highly effective people*. London: Simon and Schuster.
- 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.
- Dawood, R. (2014). Positive psychology and child mental health: A premature application in school based psychological intervention? *Social and Behavioral Sciences*, 113, 44-53.
- Desai, M. (2010). A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood, children's well-being. *Indicators and Research* 3, Springer Science+Business Media B.V.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A bio psychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *emotional, and personality development* (pp. 719-788). New York, NY: Wiley.
- Ford, L. (2006). *Human relations: A game plan for improving personal adjustment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18, 107-120.
- Gareau, A., Gaudreau, P., & Boileau, L. (2019). Past academic achievement contributes to university students' autonomous motivation (AM) which is later moderated by implicit motivation and working

- Newman, B. N., Strickler, J. G., O'Brien, C., Lui, T., & Lynch, M. (2019). Deconstructing *perfectionism in college students*: Patterns of behavior, emotion, and cognition. *Personality and Individual Differences, 145*, 106-111.
- Ong, A. D. O., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. W. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 730-749.
- Pahljina-Reinic, R., & Kolić-Vehovec, S. (in press). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences*.
- 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.
- Perez, T., Dai, T., Kaplan, B., Cromley, J. G., Brooks, W. D., White, A. C., Mara, K. R., & Balsai, M. J. (2019). Interrelations among expectancies, task values, and perceived costs in undergraduate biology achievement. *Learning and Individual Differences, 72*, 26-38.
- 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.
- Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & Kashima, E. S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention program on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations, 34* (2), 176-185.
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2017a). Development and validation of the promoting and preventing educational health academic lifestyle behaviors questionnaire: Perspectives on contemporary theories of achievement motivation. *Quarterly Of Educational Measurement, 8* (30), 61-105. [In Persian].
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2017b). *havioral disorders* (pp. 446-461). New York, NY: The Guilford Press.
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of the Positive Psychotherapy Inventory (PPTI). *Journal of Applied Psychology, 4*(7), 165-190. [In Persian].
- Kirk, R. E. (2009). Experimental design. In R. E. Millisap & A. Maydeu-Olivares (Eds.), *The sage handbook of quantitative methods in psychology* (pp. 23-45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kirst-Ashman, K. K., & Hull, G. H., Jr. (2009). *Understanding generalist practice* (5th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Lou, N. M., Masuda, T., & Liman Man Wai Li, L. M. W. (2017). Incremental mindsets and prevention-focused *motivation*: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences, 59*, 96-106.
- Mansoori, E., Shokri, O., Pour Shahriar, H., Pouretamad, H., & Rahiminezhad, P. (2013). The effectiveness of the Pennsylvania Resilience Program on students' attributional styles and psychological adjustment. *Applied Psychology Quarterly, 8* (30), 129-144. [In Persian].
- McIndoo, C. C., File, A. A., Preddy, T., Clark, C. G., & Hopko, D. R. (2016). Mindfulness-based therapy and behavioral activation: A randomized controlled trial with depressed college students. *Behavior Research and Therapy, 77*, 118-128.
- Meyer, J., Fleckenstein, J., & Köller, O. (2019). Expectancy value interactions and academic *achievement*: Differential relationships with *achievement* measures. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 58-74.
- Mohebi, S., Shokri, O., & Pour Shahriar, H. (2017). The effect of resilience training program on cognitive evaluations, coping and emotions. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists, 15* (57), 83-99. [In Persian].
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation, 63*, 126-132.

- conflict solution strategies, cognitive coping skills and perceived positive relations with others. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (59), 287-308. [In Persian].
- Shokri, O., Gashtasbi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, P. (2016). Effectiveness of the attributional retraining program on cognitive emotion regulation strategies and academic resilience among university students. *Positive Psychology Research*, 2 (2), 51-66. [In 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.
- Sternberg, R. J. (2003). The other three Rs: Part three, resilience. Retrieved March 23, 2020 from <https://www.apa.org/monitor/may03/pc.html>
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83.
- Wang, K. T., Sheveleva, M. S., Permyakova, T. M. (2019). Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 143, 1-6.
- Wešt, R. and Turner, L. H. (2006). *Understanding interpersonal communication: Making choices in changing times*. Southbank, VIC: Thomson.
- Zimmerman, S. L. (2001). *Family Policy: Constructed solutions to family problems*. London: Sage Publications.
- Health-oriented academic lifestyle: An emerging idea in academic health psychology. *Educational Psychology Quarterly*, 13 (46), 1-30. [In Persian].
- Sattari, B., PourShahriar, H., & Shokri, O. (2016). The effectiveness of intervention package of regulate achievement emotions on reduce students negative emotions. *Journal of School Psychology*, 4, (4), 76-93. [In Persian].
- Saleeby, D. (2006). Introduction: Power in the people. In D. Saleeby (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp. 1-24). Boston, MA: Pearson.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42 (4), 243-252.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seren, S., & Ustun, B. (2008). Conflict resolution skills of nursing students in problem-based compared to conventional curricula. *Nurse Education Today*, 28 (4), 393-400.
- Shebib, B. (2003). *Choices: Counseling skills for social workers and other professionals*. New York, NY: Allyn and Bacon.
- Shokri, O., & PourShahriar, H. (2019). The effectiveness of the enrichment of interpersonal relationship skills program on causal attributions, interpersonal

