

اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، مهارت‌های مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران

The Effectiveness of the Enrichment of Interpersonal Relationship Skills Program on Causal Attributions, Interpersonal Conflict Solution Strategies, Cognitive Coping Skills and Perceived Positive Relations with Others

Omid shokri, PhD
Shahid Beheshti University

Hosien Pourshahria, PhD
Shahid Beheshti University

حسین پورشهاریار
استادیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه شهید بهشتی

امید شکری
استادیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و ادراک از روابط مثبت با دیگران در دانشجویان انجام شد. در این پژوهش تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری، ۷۲ دانشجو در دو گروه آزمایش (۴۰ نفر) و کنترل (۳۲ نفر) قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه سبک اسنادی (پیترسون و دیگران، ۱۹۸۲)، سیاهه سبک حل تعارض (کاردک، ۱۹۹۴)، نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (گارفنسکی، کرایج و اسپینهاون، ۲۰۰۱) و مقیاس روابط مثبت با دیگران (ریف، ۱۹۸۹) پاسخ دادند. برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در ۱۰ جلسه و هر جلسه یک ساعت به صورت گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در افزایش میزان اسنادهای علی مثبت، راهبرد حل مسئله مثبت، راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت و در کاهش نمره اسنادهای علی منفی، راهبردهای غیرانطباقی حل تعارض‌های بین‌فردی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی دانشجویان مؤثر است. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین پربارسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران به‌طور تجربی مؤثر واقع می‌شود.

واژه‌های کلیدی: برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، نظم‌جویی شناختی هیجانی، ادراک از روابط مثبت با دیگران

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of enrichment of interpersonal relationship skills program on university students' causal attributions, interpersonal conflict solution strategies, cognitive emotion regulation strategies and perception of positive relations with others. In this experimental study with pretest-posttest control-group design and follow up stage, 72 students participated, 40 students in the experimental group and 32 students in the control group. The participants completed the Attribution Style Questionnaire (ASQ; Peterson & et al., 1982), the Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI; Kurdek, 1994), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-SF; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001), and the Positive Relationships with Others Scale (PROS; Ryff, 1989). The experimental group received 10 sessions of enrichment of interpersonal relationship skills program (1 hour a session). The results of multivariate and univariate covariance analysis indicated that enrichment of interpersonal relationship skills program was effective in increasing positive causal attributions, positive problem solving strategy, adaptive cognitive emotion regulation strategies and positive relations with others and in decreasing negative causal attributions, non-adaptive interpersonal conflict solution styles and non-adaptive cognitive emotion regulation strategies in short term and long term. The findings suggest that enrichment of interpersonal relationship skills program may result in mental immunization in students through increasing positive thinking strategies, adaptive emotional management skills and interpersonal relationships skills enrichment.

Keywords: enrichment of interpersonal relationship skills program, causal attributions, interpersonal conflict solution strategies, cognitive emotion regulation, perception of positive relations with others

received: 25 January 2018

accepted: 01 March 2019

دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۰۵

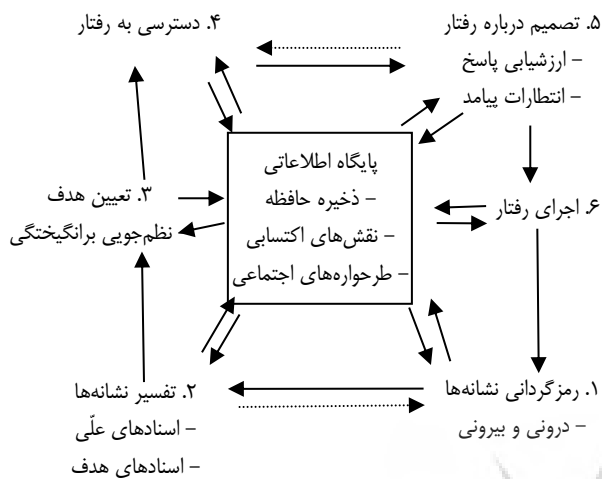
پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۰

Contact information: oshokri@yahoo.com. این مقاله برگرفته از طرحی درون‌سازمانی با همین عنوان است که با حمایت مالی دانشگاه شهید بهشتی انجام شده است.

مقدمه

مرور تلاش های مفهومی پژوهشگران تربیتی در سال های اخیر نشان می دهد که با گسترش دامنه معنایی مفهوم یادگیری در موقعیت های پیشرفت و ضرورت غیرقابل انکار شمول مولفه های هیجانی-اجتماعی به گستره معنایی مفهومی یادگیری با هدف جامعیت بخشیدن به این قلمرو پژوهشی، دغدغه بهبود نشانگرهای کیفی زندگی تحصیلی فراگیران به کمک تقویت خزانه مهارت های هیجانی و اجتماعی در آنها به موازات فراهم سازی بستر اطلاعاتی مناسب برای رشدیافتگی شناختی فراگیران همواره در کانون توجه پژوهشگران مختلف بوده است. به بیان دیگر، هر گونه تلاش نظامدار با هدف تقویت حافظه شناختی ذهن فراگیران، بدون توجه کافی به نیمرخ مشخصه های هیجانی-اجتماعی آنها می تواند مسیر دستیابی به نشانگرهای کمی اثر بخشی زندگی تحصیلی را برای آنها بسیار ناهموار جلوه دهد (ایلریس، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳). بنابراین، واقعیت غیرقابل انکار تنوع مطالبات پیش روی فراگیران در موقعیت های تحصیلی و نابسندگی غیرقابل انکار ظرفیت های شناختی صرف در مواجهه با این تجارب برانگیزاننده، ضرورت بیش از پیش تجهیز روان شناختی آنها را به کمک بسط منابع مقابله ای فراگیران و تأمین مصونیت روانی آنها در رویارویی با مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی را بیش از پیش مورد تأکید قرار می دهد (آندو، ۲۰۱۱؛ دسای، ۲۰۱۰؛ ساکورایی، مک کال-ولف و کاشیما، ۲۰۱۰؛ رمو-گونزالز و دیگران، ۲۰۱۴؛ مک اندو، فایل، پردی و هاپکو، ۲۰۱۶؛ هیکدارمز و اوز، ۲۰۱۶). همسو با بسیاری از شواهد تجربی، الگوی تجدید نظر شده پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی^۱ (کرک و داج، ۱۹۹۴) از طریق تأکید بر مکانیزم های اصلی پردازش اطلاعات اجتماعی از مرحله رویارویی با یک تعامل اجتماعی تا مرحله پاسخ دهی به آن موقعیت بین فردی، در درک بهینه سازش یافتگی اجتماعی و الگوی کیفی تعامل های اجتماعی افراد به طور مؤثری نقش دارد. الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی کرک و داج (۱۹۹۴) بر بازشناسی روابط غیرخطی بین مراحل مختلف پردازش اطلاعات در فرایند تعامل

اجتماعی تأکید می کند. این الگو ماهیتی چرخه ای دارد و در بردارنده حلقه های پسخوراندی^۲ است که مسیرهای موازی و اعمال همزمان فرایندهای مشخص را شامل می شود (شکل ۱).



شکل ۱. مدل اصلی پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی (کرک و داج، ۱۹۹۴)

در این الگو فرض می شود که افراد با بهره گیری از یک پایگاه اطلاعاتی معین که شامل دانش مبتنی بر تجارب پیشین، نقش های اجتماعی و طرحواره های اجتماعی^۳ است، وارد موقعیت اجتماعی می شوند. این پایگاه اطلاعاتی دارای ساختارهای ذهنی مکنونی است که از خاطره های تجارب بین فردی پیشین و دانش اجتماعی فرد تشکیل شده است. طبق دیدگاه کرک و داج (۱۹۹۴) محتوای این پایگاه اطلاعاتی با تغییر سن و تجارب فرد تغییر می کند. این پایگاه اطلاعاتی بر هر یک از وجوه پردازش اطلاعات اجتماعی اثر می گذارد و از هر یک از مراحل چندگانه پردازش شامل رمزگردانی نشانه ها^۴، تفسیر نشانه ها^۵، تعیین اهداف^۶، دسترسی یا ساخت پاسخ^۷، تصمیم گیری درباره پاسخ^۸ و اجرای رفتاری^۹ تأثیر می پذیرد (خدایی، زارع، علیپور و شکری، ۱۳۹۴؛ داج و پیتی، ۲۰۰۳؛ داج، کویی و لینام، ۲۰۰۶).

طبق دیدگاه داج و دیگران (۲۰۰۳) و کرک و داج (۱۹۹۴)، گام های اول و دوم الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی شامل رمزگردانی و تفسیر نشانه ها به طور همزمان رخ می دهند. در

1. revised model of social information processing
2. feedback loops
3. social schemas

4. encoding of cues
5. interpretation of cues
6. clarification of goals

7. response access and construction
8. response decision
9. behavioral enactment

خلال این مراحل، افراد به منظور شکل‌دهی به یک بازنمایی ذهنی از موقعیت پیش روی خود، آن موقعیت را مشاهده و ارزیابی می‌کنند. به منظور ارزیابی این موقعیت فرد از نشانه‌های درونی و بیرونی استفاده می‌کند. به بیان دیگر، افزون بر نشانه‌های اجتماعی بی‌واسطه موجود در موقعیت رابطه، فرد از طرحواره‌های پیشین پایگاه اطلاعاتی خود برای تفسیر موقعیت استفاده می‌کند. بر اساس دیدگاه کرک و داج (۱۹۹۴)، تمرکز صرف بر طرحواره‌های شناختی و عدم توجه به نشانه‌های اجتماعی موجود در موقعیت پیش رو، در فراخوانی روش‌های پاسخ‌دهی غیرانطباقی به مطالبات بین‌فردی اثر می‌گذارد. هنگام تفسیر نشانه‌ها، افراد اسنادهایی درباره علیت و قصد، نشان می‌دهند. الگوی اسنادی مورد استفاده در این مرحله، بر فرایند تصمیم‌گیری در مراحل بعدی اثر می‌گذارد. برای مثال، اگر والد رفتارهای منفی فرزند خود را با تمرکز بر یک الگوی اسنادی بدکارکرد به ویژگی‌های شبه‌رگه^۱ غیرقابل تغییر در او نسبت دهد، در مراحل بعدی کیفیت انتخاب اهداف و پاسخ‌دهی به آن موقعیت بین‌فردی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (گالوین، بیلاند و برامل، ۲۰۰۸).

در گام سوم فرد برای تعیین هدف اقدام می‌کند (داج و پیتی، ۲۰۰۳؛ داج و دیگران، ۲۰۰۳؛ داج و دیگران، ۲۰۰۶؛ کرک و داج، ۱۹۹۴). شواهد تجربی بسیاری نشان داده‌اند که انتخاب اهداف اجتماعی به‌طور نیرومندی با ویژگی‌های رفتاری^۲ یا پاسخ‌های رفتاری رابطه دارند (اردلیو و آشر، ۱۹۹۶؛ دراکی، ۲۰۱۰؛ سالمیوالی، آجانن، هانپا و پیتس، ۲۰۰۵). برای مثال نتایج پژوهش سالمیوالی و دیگران (۲۰۰۵) نشان داد که اهداف دستیابی به قدرت و احترام^۳ با نمایش رفتارهای پرخاشگرانه و اهداف مبتنی بر حفظ تعامل‌های بین‌فردی^۴ با رفتارهای اجتماعی سازش‌یافته رابطه دارند. افزون بر آن، کرک و داج (۱۹۹۴) دریافتند که بین اهداف اجتماعی منتخب و سازش‌یافتگی اجتماعی افراد رابطه وجود دارد. طبق دیدگاه کرک و داج (۱۹۹۴) سازش‌یافتگی اجتماعی از طریق میزان وقت گذراندن با همسالان، میزان استفاده از رفتارهای اجتماعی

انطباقی و جامعه‌پسند^۵ و عدم بهره‌گیری از رفتارهای آزارنده و جامعه‌ناپسند^۶ مشخص می‌شود. کرک و داج تأکید کرده‌اند که صورت‌بندی هدف‌های بهبود دهنده روابط با سازش‌یافتگی مثبت و ساخت اهداف مخرب روابط با سازش‌نیافتگی اجتماعی رابطه دارد. نتایج پژوهش روسی و آشر (۱۹۹۹) و کازورا و فلاندرس (۲۰۰۷) نشان داد که بین انتخاب اهداف اجتماعی و راهبردهای ترجیحی^۷ حل تعارض‌های بین‌فردی رابطه وجود دارد. بر اساس نتایج پژوهش کازورا و فلاندرس (۲۰۰۷) بین انتخاب اهداف مبتنی بر تداوم رابطه و راهبردهای سازش‌یافته حل تعارض‌های بین‌فردی و بین اهداف مبتنی بر مهار و استفاده از راهبردهای پرخاشگرانه حل تعارض‌های بین‌فردی رابطه معناداری مشاهده شد. افزون بر آن، برخی پژوهش‌ها عوامل اثرگذار بر اهداف اجتماعی نیز پرداخته‌اند (اردلی و آشر، ۱۹۹۶؛ تراپ-گوردان و آشر، ۲۰۰۵؛ سالمیوالی و دیگران، ۲۰۰۵). برای مثال، نتایج پژوهش سالمیوالی و دیگران (۲۰۰۵) نشان داد که ادراک از خود^۸ مثبت با اهداف قدرت و ادراک از دیگری مثبت با اهداف گروهی رابطه مثبت معنادار دارد. اردلی و آشر (۱۹۹۶) دریافتند که اهداف اجتماعی از طریق باورهای خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است. برای مثال، افراد در صورتی که خود را برای نمایش رفتارهای سازش‌نیافته در حل تعارض‌های بین‌فردی، کارآمد ارزیابی کنند، در رویارویی با موقعیت‌های ارتباطی چالش‌انگیز تمایل بیشتری به استفاده از رفتارهای پرخاشگرانه دارند. تراپ-گاردن و آشر (۲۰۰۵) دریافتند که تجربه شکست و ناکامی در حل تعارض‌های پیشین از طریق راهبردهای مبتنی بر تداوم روابط اجتماعی، در پیش‌بینی و انتخاب اهداف اجتماعی بعدی اثر دارند.

پس از تعیین هدف، گام بعدی در الگوی فرایندی پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی از طریق تمرکز بر ارزیابی تجارب موجود در پایگاه اطلاعاتی، دسترسی یا ساخت پاسخ است (داج و پیتی، ۲۰۰۳؛ داج و دیگران، ۲۰۰۳؛ داج و دیگران، ۲۰۰۶؛ کرک و داج، ۱۹۹۴). داج و دیگران (۲۰۰۳) و کرک و داج (۱۹۹۴) تأکید کرده‌اند که تعداد پاسخ‌های در دسترس افراد پس از رجوع آن‌ها به

1. trait-like

2. behavioral characteristics

3. goals of relationship maintenance

4. goals of gaining power

5. prosocial

6. non-prosocial

7. preferential

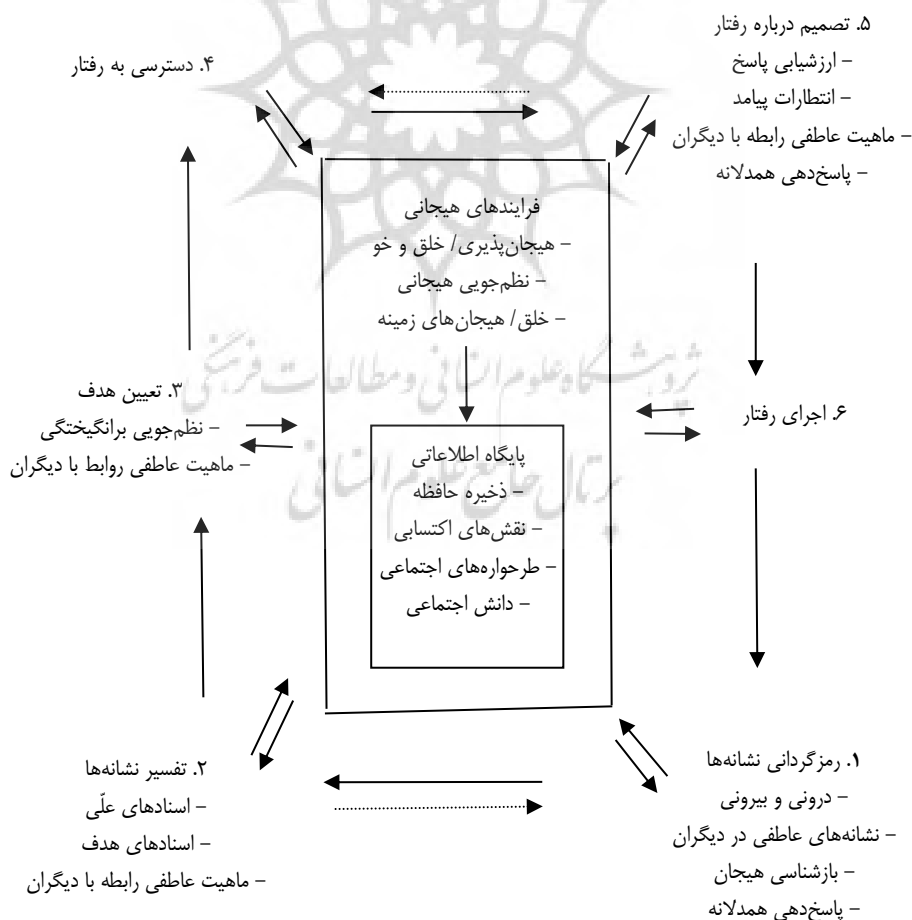
8. self-construal

می‌کنند. پس از تصمیم‌گیری درباره الگوی رفتاری، در گام پایانی الگوی پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی، رفتار منتخب اجرا می‌شود. به دنبال اجرای پاسخ، موقعیت اجتماعی ویژه تمام می‌شود، اما پردازش اطلاعات اجتماعی به پایان نمی‌رسد. ماهیت چرخه‌ای الگوی پیشنهادی کرک و داج (۱۹۹۴) ایجاب می‌کند که پس از اجرای رفتار، کل موقعیت اجتماعی مورد نظر با هدف استفاده برای رمزگردانی نشانه‌ها در موقعیت‌های اجتماعی بعدی در پایگاه اطلاعاتی فرد ذخیره شود.

لیمریسی و آرسینو (۲۰۰۰) با تأکید بر نقش محوری هیجان در هر یک از گام‌های چندگانه الگوی پردازش شناختی اطلاعات هیجانی، الگوی پیشنهادی کرک و داج (۱۹۹۴) را مورد بازنگری قرار دادند. در الگوی تجدید نظر شده پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی، لیمریسی و آرسینو (۲۰۰۰) بر نقش مهم هیجان در درون هر یک از گام‌های الگوی کرک و داج (۱۹۹۴) تأکید کردند (شکل ۲).

خزانه رفتاری خود در پیش‌بینی تراز تحول اجتماعی افراد، اهمیت زیادی دارد. به بیان دیگر، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های پیش‌بینی‌کننده ناکارآمدی افراد در مدیریت روابط بین‌فردی و حل سازش‌یافته تعارض‌های ارتباطی از طریق فقر در خزانه رفتاری آن‌ها مشخص می‌شود.

در گام پنجم الگو، افراد پس از ارزیابی پاسخ‌های پیشین خود به موقعیت‌های بین‌فردی، در مواجهه با موقعیت جدید، درباره انتخاب الگوی رفتاری ترجیحی خود تصمیم می‌گیرند (داج و پیتی، ۲۰۰۳). داج و پیتی (۲۰۰۳)، داج و دیگران (۲۰۰۳)، داج و دیگران (۲۰۰۶) و کرک و داج (۱۹۹۴)، معتقدند که در موقعیت تصمیم‌گیری برای انتخاب یک الگوی رفتاری خاص در مواجهه با یک موقعیت بین‌فردی، عواملی مانند ادراک از کارآمدی فردی برای نمایش رفتار انتخابی، میزان تطبیق رفتار انتخابی با مطالبات موقعیت پیش رو و پیش‌بینی پیامدهای رفتار انتخابی ایفای نقش



شکل ۲. مدل تجدیدنظر شده پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی (لیمریسی و آرسینو، ۲۰۰۰)

پژوهشگران بسیاری 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^۱ (برانواسر، گلیهام و کیم، ۲۰۰۹؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ شگری و دیگران، ۱۳۹۳؛ منصور، شگری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳)، برنامه آموزش تاب‌آوری^۲ (آنگر، راسل و کانلی، ۲۰۱۴؛ استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ دوستی، پورمحمدرضای‌تجریشی و غباری‌بناب، ۱۳۹۳)، برنامه بازآموزی اسنادی^۳ (شگری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۵؛ گشتاسبی، شگری، فتح‌آبادی و شریفی، ۱۳۹۶؛ هال، هلاکیچ، پری و راتیگ، ۲۰۰۴)، مداخله آموزش مثبت‌نگری برای افزایش بهزیستی و شادکامی^۴ (رومو-گنزالز و دیگران، ۲۰۱۴)، برنامه آموزش مهارت‌های حل تعارض^۵ (سیرن و آستان، ۲۰۰۸)، برنامه آموزش ذهن‌آگاهی^۶ و برنامه مقابله‌ای مبتنی بر مراقبه ذهن‌آگاهانه^۷ (بامبر و اسپنیدر، ۲۰۱۶؛ مکنو و دیگران، ۲۰۱۶)، برنامه آموزش آر دیگر^۸ (استرنبرگ، ۲۰۰۳)، برنامه آموزش مدیریت تنیدگی^۹ (الزم، وندرمولین و دی‌بوئر، ۲۰۱۵؛ ریگر، گلانسی و پیتس، ۲۰۱۳)، برنامه توانمندسازی خودنظم‌جویی^{۱۰} (کلری، ویلاردی و اسپنایدمن، ۲۰۱۷) و مداخله‌های مبتنی بر جنبش نوظهور آموزش و پرورش مثبت‌نگر^{۱۱} (داود، ۲۰۱۴؛ تیلر، ۲۰۰۸؛ آنگ، برگین، بیسکانتی و والس، ۲۰۰۶؛ سلیگمن، ارنست، گلیهام، رویچ و لینکینس، ۲۰۰۹؛ فورگارد و سلیگمن، ۲۰۱۲؛ کاتالی، چاپلین، گلیهام، رویچ و سلیگمن، ۲۰۰۶؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴) استفاده کرده‌اند. نتایج تحلیل کواریانس پژوهش شگری و دیگران (۱۳۹۳) که با هدف آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر خوش‌بینی، رضایت از زندگی و تجارب هیجانی مثبت و منفی دانشجویان انجام شد، نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه مداخله‌ای در افزایش میزان خوش‌بینی، سطح رضایتمندی از زندگی و عاطفه مثبت و در کاهش میزان افسردگی، اضطراب، تنیدگی و سطح عاطفه

به اعتقاد لیمرسی و آرسینو (۲۰۰۰) هیجان، بخش اصلی پایگاه اطلاعاتی است که فرد از طریق آن به درون موقعیت اجتماعی وارد می‌شود. افراد به دلیل تمایز در ویژگی‌های زیست‌شناختی و مهارت‌های مدیریت هیجانی، با زمینه خلقی متمایزی به یک موقعیت اجتماعی وارد می‌شوند. مفروض است که در خلال مراحل اول و دوم فرایند پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی (رمزگردانی و تفسیر نشانه‌های اجتماعی) هیجان‌های دیگری و هیجان‌های فردی تفسیر می‌شوند. برای مثال، احساس شرمساری نوجوان به‌عنوان یک نشانه عاطفی- در پی اشتباهی که مرتکب شده است، الگوی تفسیر والدین از رفتار وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مقابل، در موقعیت بین‌فردی، شدت حالت‌های هیجانی افراد و وضعیت خلقی غالب آن‌ها در پیش‌بینی توجه به نوع نشانه‌ها و تفسیر آن موقعیت مؤثر است. لیمرسی و آرسینو (۲۰۰۰) معتقدند که در یک موقعیت بین‌فردی، تجارب هیجانی و توانایی نظم‌جویی هیجانی افراد بر نوع اهداف انتخابی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش هارپر، لیمرسی و کاورلی (۲۰۱۰) نشان داد که در رویارویی با تعارض بین‌فردی، دشواری در نظم‌جویی هیجانی در پیش‌بینی دشواری در انتخاب اهداف اثر می‌گذارد. افزون بر آن، نتایج پژوهش لیمرسی، فریدستروم، کلی، باورساکس و وافورد (۲۰۰۶) نشان داد که وضعیت هیجانی شاد در پیش‌بینی اهداف ارتباطی، همچنین وضعیت هیجانی خشم در پیش‌بینی اهداف تسلط‌مدارانه مؤثر بود. لیمرسی و آرسینو (۲۰۰۰) نیز تأکید کردند که توانایی دسترسی به پاسخ‌های معین از تجارب هیجانی کنونی و مهارت نظم‌جویی هیجانی فرد تأثیر می‌پذیرد. افزون بر آن، پیوندهای هیجانی بین افراد در رویارویی با یک موقعیت بین‌فردی چالش‌برانگیز، الگوی ارزیابی گزینه‌های رفتاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در گام پایانی فرایند پردازش اطلاعات اجتماعی، در آن موقعیت بین‌فردی مشخص، تجارب هیجانی فرد و نشانه‌های هیجانی فرد دیگر همانند یک حلقه پسخوراندی، اطلاعاتی را فراهم می‌کند که بر اساس آن، فرد اعمال خود را تغییر می‌دهد.

- | | | |
|--|--|--|
| 1. Pennsylvania Resilience Program | Training Program | Program |
| 2. Resilience Education Program | 6. Mindfulness Training Program | 10. Self-regulation Empowerment Program |
| 3. attributional retraining program | 7. Mindfulness Meditation Coping Program | 11. Classroom Intervention Based on Positive Education |
| 4. Positive Education Intervention for Promotion of Happiness and Well-being | 8. Another 3R Training Program | |
| 5. Conflict Resolution Skills | 9. Stress Management Training | |

منفی دانشجویان مؤثر بود. نتایج پژوهش منصوری و دیگران (۱۳۹۳) نیز نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در کوتاه‌مدت و بلندمدت در افزایش سطح سازش‌یافتگی روان‌شناختی و الگوی اسنادی خوش‌بینانه دانشجویان و کاهش الگوی اسنادی بدبینانه در آن‌ها مؤثر بود. نتایج پژوهش استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸) نیز نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش انعطاف‌پذیری، راهبردهای مقابله انطباقی و برخی عوامل و منابع محافظتی دیگر مانند خوش‌بینی، عاطفه مثبت و حرمت خود دانشجویان و همچنین در کاهش راهبردهای غیرانطباقی، نشانه‌های افسردگی، عاطفه منفی و تنیدگی ادراک شده آن‌ها مؤثر بود. در پژوهش دیگری هیروکواوا، یاگی و میاتا (۲۰۰۲ الف، ۲۰۰۲ ب) با استفاده از طرح تجربی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل، اثربخشی برنامه آموزشی مدیریت تجارب تنیدگی‌زا را در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر رشته مددکاری اجتماعی آزمون کردند. در این پژوهش، دانشجویان گروه آزمایش در سه حوزه آرمیدگی عضلانی پیش‌رونده، مهارت‌های شناختی اجتماعی و رفتارهای ابرازوری^۱ به مدت ۱۴ جلسه آموزش دیدند. نتایج این اثر بخشی برنامه آموزشی منتخب در تقویت خزانه مهارت‌های مقابله‌ای رفتاری و شناختی دانشجویان، کاهش سطح تنیدگی دانشجویان، همچنین از طریق افزایش نمایش رفتارهای ابرازوری دانشجویان در بهبود سازش‌یافتگی هیجانی اجتماعی مشارکت‌کنندگان به‌طور تجربی حمایت کرد.

در مجموع، با وجود منابع زیاد اطلاعاتی درباره آزمون اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف بر کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، مهم‌ترین محدودیت این قلمرو پژوهشی این است که تلاش برای گسترش برنامه‌های مداخله‌ای، بر آموزه‌های مفهومی برآمده از یک مدل نظری مشخص استوار نبوده است. برای مثال، برنامه آموزش آرمیدگی عضلانی پیش‌رونده و مداخله شناختی رفتاری^۲ (وازکوییز و دیگران، ۲۰۱۲)، برنامه آموزش روان‌نمایشگری^۳ (کورکی، یزدخواستی، ابراهیمی و عریضی، ۱۳۹۰)، آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر^۴ (رضایی، یحیی‌زاده و پروین، ۱۳۹۳)، مداخله

آموزشی سرسختی^۵ (جامسون، ۲۰۱۴؛ شکوهی‌فرد، حمید و سودانی، ۱۳۹۲)، برنامه آموزش مهارت‌های مقابله‌ای^۶ (اژه‌ای، رضایی و غلامعلی‌لوانسانی، ۲۰۱۱) و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی^۷ (پاکدامن ساوجی و گنجی، ۲۰۱۳؛ گاطع‌زاده، ۱۳۹۰) از آن جمله محسوب می‌شوند.

به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهندگی یک منطق نظری مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده است که چنین پژوهش‌هایی، ظرفیت آزمون تجربی توان تبیینی یک یا حتی بیش از یک مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو پژوهشی از دست بدهند. افزون بر آن، همسو با پیشنهاد ایلریس (۲۰۰۲، ۲۰۰۳) وسعت‌یافتگی گستره معنایی مفهوم یادگیری در بین پژوهشگران تربیتی، ضرورت گسترش بیشتر آن دسته از تلاش‌های پژوهشی را که انتخاب آن‌ها در باور به گستراندن دامنه مفهومی یادگیری و بازمعنادگی به اولویت‌های پژوهشی پیش روی پژوهشگران تربیتی مؤثر است، اهمیتی زیادی پیدا می‌کند. بر این اساس، این پژوهش قصد دارد تا از طریق اصلاح اسنادهای علی سازش‌نیافته، تشویق و بهره‌گیری از راهبردهای انطباقی حل تعارض‌های بین‌فردی، ضمن غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها، زمینه را برای افزایش نشانه‌های سازش‌یافتگی هیجانی و اجتماعی در فراگیران فراهم کند. فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، اسنادهای علی مثبت را افزایش و اسنادهای علی منفی را کاهش می‌دهد.
۲. برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، راهبردهای مقابله‌ای انطباقی را افزایش و راهبردهای مقابله‌ای غیرانطباقی را کاهش می‌دهد.
۳. برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، راهبردهای حل تعارض سازش‌یافته را افزایش و راهبردهای حل تعارض سازش‌نیافته را کاهش می‌دهد.
۴. برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، روابط مثبت با دیگران را افزایش می‌دهد.

1. assertive behaviors	Behavioral Intervention	5. Hardiness Educational Intervention
2. Progressive Muscle Relaxation Training Program and Cognitive-	3. Psychodrama Training Program	6. Coping Skills Training Program
	4. Effective Interaction Skills Program	7. Life Skills Training Program

روش

طبق دیدگاه کرک (۲۰۰۹) با توجه گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل، این پژوهش از نوع پژوهش‌های تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان روان‌شناسی سال اول و دوم دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند. در این پژوهش نمونه آماری شامل ۷۲ دانشجو (۴۰ دانشجو در گروه آزمایشی و ۳۲ دانشجو در گروه کنترل) بود و مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند اما نمونه منتخب به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شد. بر اساس منطق پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶) نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۹۶) با فرض آن که $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با $0/60$ به منظور دستیابی به توان آماری برابر با $0/90$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای بیش از ۳۰ واحد آزمایشی انتخاب شد. با توجه به افت احتمالی آزمودنی‌ها به‌ویژه در گروه آزمایش، تعداد مشارکت‌کنندگان تخصیص‌یافته به این گروه کمی بیشتر انتخاب شد، اگرچه در پایان هیچ‌کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و کنترل ریزش نداشتند.

پرسشنامه سبک اسنادی^۱ (پیترسون و دیگران، ۱۹۸۲). این پرسشنامه ۳۶ ماده‌ای با هدف سنجش الگوهای اسنادی افراد گسترش یافت. نمرات سبک تبیینی از حوادث خوب و حوادث ناگوار در سه بُعد علی: درونی در مقابل بیرونی^۲، پایدار در مقابل ناپایدار^۳ و فراگیر در مقابل ویژه^۴ به دست می‌آید. در این پرسشنامه دوازده موقعیت فرضی بیان شده که نیمی از آن‌ها موقعیت‌های خوب (مثبت) و نیمی دیگر موقعیت‌های بد (منفی) هستند. همچنین نیمی از موقعیت‌ها مربوط به روابط میان فردی و نیمی دیگر به موقعیت‌های پیشرفت مربوط هستند. شرکت‌کننده در هر رویداد با چهار ماده روبرو می‌شود و از وی خواسته می‌شود که خود را در آن موقعیت خاص تصور کند.

سپس اولین پرسش که در مورد عمده‌ترین علت واقعه است مطرح می‌شود. از این ماده در نمره‌گذاری پرسشنامه استفاده نمی‌شود. ترتیب توالی سه ماده بعدی برای همه موقعیت‌ها یکسان است و ابعاد اسنادهای علی را مورد سنجش قرار می‌دهد. بر این اساس، ماده دوم برای هر موقعیت، بُعد درونی بودن یا بیرونی بودن الگوی اسنادی، ماده سوم برای هر موقعیت، بُعد پایداری در برابر ناپایداری الگوی اسنادی و ماده چهارم برای هر موقعیت، بُعد فراگیر در برابر ویژه الگوی اسنادی را می‌سنجد. در این پرسشنامه هر یک از ماده‌ها روی یک طیف هفت درجه‌ای از ۱ تا ۷ پاسخ داده می‌شود. در این پرسشنامه هر پاسخ دارای نمراتی با دامنه ۱ تا ۷ است. برای هر کدام از وقایع مثبت، نمره ۱ پایین‌ترین یا بدترین و نمره ۷ بالاترین یا بهترین نمره است. در مقابل، برای موقعیت‌های منفی نمره ۱ بهترین و نمره ۷ بدترین نمره است. برای همه وقایع مثبت بالاترین نمره ۲۱ و پایین‌ترین نمره ۳ است. در این پرسشنامه نمرات وقایع مثبت و منفی به‌طور مجزا محاسبه می‌شود. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که پیش از این پژوهشگرانی مانند لیو و باتیس (۲۰۱۴)، لوئیس، واسبوچ، پاورس، مانیکوی و لیو (۲۰۱۴) و مینس، مک‌کارتی - جونس، فرنیهاگ، لوئیس، بنتال و آلوی (۲۰۱۲)، مختصات فنی پرسشنامه سبک اسنادی شامل روایی و اعتبار را آزمون و به‌طور تجربی، روایی سازه پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. در ایران نیز، شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی نیا (۱۳۹۴) روایی و اعتبار این ابزار را بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه فارسی پرسشنامه سبک‌های اسنادی در پژوهش آن‌ها نشان داد که ساختار عاملی این ابزار برای موقعیت‌های مثبت و منفی شامل سه بُعد درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه بود. افزون بر آن، الگوی پراکندگی مشترک بین وجوه مختلف اسنادهای علی مثبت و منفی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی از روایی همگرایی پرسشنامه سبک‌های اسنادی به‌طور تجربی حمایت کرد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه نیز برای موقعیت‌های مثبت به ترتیب

برابر با ۰/۶۵، ۰/۶۵ و ۰/۷۹ و برای موقعیت‌های منفی به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۶۵ به‌دست آمد.

سیاهه سبک حل تعارض^۱ (کاردک، ۱۹۹۴). این سیاهه با هدف سنجش سبک ارجح افراد برای حل تعارض‌ها در تعامل‌های بین‌فردی گسترش یافت. این ابزار ۱۶ ماده دارد و از چهار سبک حل تعارض شامل حل مسئله مثبت^۲ (۲، ۶، ۱۰ و ۱۴)، مشغولیت ناشی از تعارض^۳ (۱، ۵، ۹ و ۱۳)، کناره‌گیری از تعارض^۴ (۳، ۷، ۱۱ و ۱۵) و متابعت^۵ (۴، ۸، ۱۲ و ۱۶) تشکیل شده است. حل مسئله مثبت بیانگر تلاش فرد برای درک موقعیت طرف مقابل و استفاده از شیوه‌های استدلال سازنده برای دستیابی به سازش است. مشغولیت ناشی از تعارض بر آزار کلامی، دفاعی بودن یا تهاجم و از دست دادن مهار دلالیت دارد. کناره‌گیری بیانگر اجتناب از مسئله، اجتناب از صحبت کردن و فاصله گرفتن از موقعیت‌های متعارض است و متابعت بر پذیرش راه‌حل فرد دیگر بدون بیان ابرازورزی مواضع فردی خود اشاره دارد. در این سیاهه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» پاسخ می‌دهند. در پژوهش برانجی، دارن، والک و میوس (۲۰۰۹) مقادیر آلفای کرونباخ سیاهه سبک حل تعارض نوجوانان در تعامل با پدر بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ و در تعامل با مادر بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۶ به‌دست آمد. در پژوهش کاردک (۱۹۹۴)، نتایج تحلیل عاملی سیاهه سبک حل تعارض، به‌طور تجربی، با تکرار ساختار چهارعاملی سبک‌های حل تعارض شامل حل مسئله مثبت، مشغولیت ناشی از تعارض، کناره‌گیری از تعارض و متابعت، به‌طور تجربی از روایی عاملی این ابزار حمایت کرد. در پژوهش خدایی و دیگران (۱۳۹۵) ضرایب همسانی درونی سبک‌های حل تعارض شامل حل مسئله مثبت، مشغولیت ناشی از تعارض، کناره‌گیری از تعارض و متابعت به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ به‌دست آمد. در این پژوهش نیز، ضرایب همسانی درونی سبک‌های حل تعارض شامل حل مسئله مثبت، مشغولیت ناشی از تعارض، کناره‌گیری

از تعارض و متابعت به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۷، ۰/۷۴ و ۰/۶۹ به‌دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان^۶

(گارنفسکی، کرایج و اسپینهان، ۲۰۰۱). این پرسشنامه اولین بار با هدف بررسی ابعاد شناختی نظم‌جویی هیجان روی گروهی از نوجوانان هلندی ساخته شد. این ابزار شامل ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری^۷ یا افکار مبتنی بر سرزنش خویش در رویارویی با یک رویداد آسیب‌زا، پذیرش^۸ یا افکار مبتنی بر پذیرش رویداد آسیب‌زا، نشخوارگری^۹ یا اندیشیدن مستمر درباره افکار و احساس‌های مربوط به رویداد آسیب‌زا، تمرکز مثبت مجدد^{۱۰}، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^{۱۱} یا اندیشیدن به افکار و احساس‌های خوشایند به‌جای رویداد واقعی، ارزیابی مثبت مجدد^{۱۲} یا اندیشیدن به معنای مثبت یک رویداد از لحاظ تحول فردی، کم‌اهمیت شماری^{۱۳} یا افکار کاهش‌دهنده اهمیت^{۱۴} یک رویداد منفی هنگام مقایسه با رویدادهای دیگر، فاجعه‌نمایی^{۱۵} یا تمرکز صرف بر وحشت^{۱۶} حاصل از یک رویداد منفی و دیگرسرزنش‌گری^{۱۷} یا افکار مبتنی بر سرزنش دیگران در رویارویی با یک رویداد آسیب‌زا است. در این پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. در پژوهش‌های بسیاری، ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان آزمون و تأیید شده است (جرمان، ون‌درلیندن، داکرمونت و زرماتن، ۲۰۰۶؛ داکرمونت و ون‌درلیندن، ۲۰۰۷؛ عبدی، تابان و قائمیان، ۲۰۱۲؛ گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶). در پژوهش حسین‌آبادی و شکری (۱۳۹۴) که با هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان در دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد، همسو با منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که نسخه ۱۸ ماده‌ای پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان با ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری، پذیرش،

1. Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI)
2. positive problem solving
3. conflict engagement
4. withdrawal
5. compliance
6. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

- (CERQ-SF)
7. self-blame
8. acceptance
9. rumination
10. positive Refocusing
11. refocus on planning

12. positive reappraisal
13. putting into perspective
14. seriousness
15. catastrophizing
16. terror
17. other-blame

سپس، برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدداً در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش جمع‌آوری شد. در نهایت، با هدف رعایت اخلاق در پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه کنترل که در فهرست انتظار قرار داشتند نیز ارائه شد. محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های نظام‌دار با هدف تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای افراد در دو بُعد کلی مهارت‌های شناختی و مهارت‌های اجتماعی خلاصه می‌شود. در بُعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی و الگوی ارجح ارزیابی‌های شناختی افراد در پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آن‌ها در مدل تجدیدنظر شده کرک و داج، به منظور شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای انطباقی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر رخدادهای انگیزاننده^۵، باورها^۶، پیامدها^۷، مجادله^۸ با خود و انرژی‌دهندگی به افراد آموزش داده می‌شود (جلسه‌های ۱ تا ۳). در ادامه، در بُعد اجتماعی برنامه بازآموزی اسنادی با هدف غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در افراد، مهارت‌های رابطه بین‌فردی مهم شامل بهم‌وابستگی در روابط^۹، ادراک مثبت از دیگران^{۱۰}، احساس‌های مثبت نسبت به دیگران^{۱۱}، اهداف بردسرد^{۱۲}، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^{۱۳} و مهارت‌های تعامل بین‌فردی^{۱۴} به افراد آموزش داده می‌شود. در بخش پایانی مهارت‌های تعامل بین‌فردی، آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی^{۱۵}، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازورزی و آموزش مهارت مذاکره^{۱۶} به طور مشخص مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت (جلسه‌های ۴ تا ۱۰).

دگرسرنش‌گری، نشخوارگری، فاجعه‌نمایی، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت مجدد و کم‌اهمیت‌شماری، برآزش مطلوبی با داده‌ها نشان داد. در این پژوهش نیز، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های خودسرنش‌گری، پذیرش، دگرسرنش‌گری، نشخوارگری، فاجعه‌نمایی، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت مجدد و کم‌اهمیت‌شماری به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۷۰، ۰/۶۹، ۰/۶۵، ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۶۶ به دست آمد.

مقیاس روابط مثبت با دیگران^۱ (ریف، ۱۹۸۹). این مقیاس

از شش زیرمقیاس پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، هدف‌مندی در زندگی، رشد شخصی و استقلال تشکیل شده است. ریف (۱۹۸۹) نسخه‌های متفاوت ۱۸، ۵۴ و ۸۴ ماده‌ای مقیاس بهزیستی روان‌شناختی را توسعه داد. در این پژوهش، برای اندازه‌گیری رابطه مثبت با دیگران از نسخه ۱۴ ماده‌ای مقیاس روابط مثبت با دیگران استفاده شد. هر ماده این مقیاس روی یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش ریف (۱۹۸۹) ضریب همسانی درونی مقیاس روابط مثبت با دیگران ۰/۷۹ به دست آمد. افزون بر آن، نتایج پژوهش ریف (۱۹۸۹، ۱۹۹۵) شواهدی را در دفاع از ساختار شش عاملی نسخه‌های مختلف مقیاس بهزیستی روان‌شناختی فراهم کرد. در پژوهش شکری و دیگران (۱۳۸۷)، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس روابط مثبت با دیگران برابر با ۰/۷۴ گزارش شد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس روابط مثبت با دیگران برابر با ۰/۷۸ به دست آمد.

پس انتخاب مشارکت‌کنندگان و انتصاب تصادفی آن‌ها به گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آن‌ها در متغیرهای اسنادهای علی، راهبردهای حل موقعیت‌های متعارض، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و ادراک از روابط مثبت با دیگران، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش مختلف پاسخ دادند.

- | | | |
|--|-------------------------------------|--|
| 1. Positive Relationships with Others Scale (PROS) | 5. disputing | 10. collaborative conflict management skills |
| 2. activating events | 6. interdependence in relationships | 11. interpersonal communication skills |
| 3. beliefs | 7. positive perception of others | 12. social problem solving skills |
| 4. consequences | 8. positive feelings for others | 13. negotiation |
| | 9. win-win goals in relations | |

جلسه	هدف‌ها	فعالیت‌ها
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی	اجرای پیش‌آزمون، مرور کوتاه زیربنای نظری برنامه بازآموزی اسنادی با تأکید بر مدل تجدید نظر شده کرک و داج
دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالت‌های هیجانی در پیروبارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	ارائه چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. همچنین، تعریف مفهوم اسناد -خوش‌بینی در برابر بدبینی- تبیین رویدادها براساس الگوی الیس (مدل تفکر ABCDE).
سوم	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه	مشارکت‌کنندگان به کمک چهار اصل: ۱- گردآوری شواهد ۲- مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
چهارم	آموزش مهارت رابطه بین‌فردی بهم‌وابستگی در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر دو عنصر مفهومی «انسجام» یا پیوند هیجانی دو فرد با یکدیگر و «سازش‌یافتگی» یا توانایی افراد برای تغییر در پاسخ خود نسبت به دیگری برای دستیابی به تعادل.
پنجم	آموزش مهارت ادراک‌های مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومنداها»، «پذیرش و احترام» و در نهایت «تصدیق تفاوت‌ها».
ششم	آموزش مهارت احساس‌های مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین‌فردی نیازمند آن است که احساسات افراد نسبت به دیگران به کمک ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود.
هفتم	آموزش انتخاب اهداف بردسبرد در روابط	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد-باخت، هدف باخت-برد و در نهایت هدف برد-برد.
هشتم	آموزش مهارت‌های مدیریت تعارض همیارانه	غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تأکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.
نهم	آموزش مهارت‌های حل مسئله	برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل پنج مرحله: ۱- درنگ کردن و اندیشیدن ۲- از دیدگاه دیگران به امور نگریستن ۳- تعیین اهداف ۴- انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵- آزمون اثربخشی راه حل انتخابی.
دهم	آموزش مهارت‌های تعامل بین‌فردی (ابرازوری و مذاکره)	آموزش ابرازوری با تأکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساس‌ها ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تاثیر تغییر بر نحوه احساس و آموزش مذاکره با تأکید بر ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲- به زبان آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تدوam مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

به اسنادهای علی مثبت و منفی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد اسنادهای علی مثبت و منفی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
اسناد درونی / بیرونی مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۰/۴۱	۳/۷۴
	کنترل		۳۰/۵۴	۳/۵۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۲/۴۳	۳/۶۷
	کنترل		۳۰/۳۴	۳/۶۶
پیگیری	آزمایش		۳۲/۷۲	۳/۵۵
	کنترل		۳۰/۵۶	۳/۵۱
اسناد پایدار / ناپایدار مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۲۵	۳/۵۳
	کنترل		۲۸/۳۱	۳/۳۳
پس‌آزمون	آزمایش		۳۰/۵۶	۳/۴۶
	کنترل		۲۸/۳۵	۳/۴۱
پیگیری	آزمایش		۳۰/۲۱	۳/۳۲
	کنترل		۲۸/۳۴	۳/۲۹
اسناد فراگیر / ویژه مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۷/۷۸	۳/۳۳
	کنترل		۲۷/۶۷	۳/۴۱
پس‌آزمون	آزمایش		۲۹/۹۸	۳/۴۸
	کنترل		۲۷/۷۵	۳/۵۳
پیگیری	آزمایش		۲۹/۸۹	۳/۳۴
	کنترل		۲۷/۶۵	۳/۳۸
اسناد درونی / بیرونی منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۶/۲۳	۳/۳۱
	کنترل		۲۶/۳۸	۳/۴۲
پس‌آزمون	آزمایش		۲۴/۰۱	۳/۵۰
	کنترل		۲۶/۹۶	۳/۴۳
پیگیری	آزمایش		۲۴/۳۸	۳/۳۳
	کنترل		۲۶/۳۹	۳/۵۱
اسناد پایدار / ناپایدار منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۶/۱۲	۳/۲۳
	کنترل		۲۶/۴۰	۳/۳۴
پس‌آزمون	آزمایش		۲۴/۵۰	۳/۲۸
	کنترل		۲۶/۳۲	۳/۵۶
پیگیری	آزمایش		۲۴/۳۹	۳/۴۶
	کنترل		۲۶/۶۵	۳/۳۱
اسناد فراگیر / خاص منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۳۲	۳/۳۹
	کنترل		۲۲/۵۲	۳/۲۱
پس‌آزمون	آزمایش		۲۴/۷۲	۳/۲۸
	کنترل		۲۲/۷۶	۳/۳۱
پیگیری	آزمایش		۲۲/۸۹	۳/۶۰
	کنترل		۲۴/۶۵	۳/۴۱

جدول ۳ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی حل تعارض‌های بین‌فردی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۳

میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای حل تعارض و ادراک از روابط مثبت با دیگران در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای مادران

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
مشغولیت ناشی از تعارض	پیش‌آزمون	آزمایش	۸/۵۲	۳/۸۷
	کنترل		۸/۸۰	۲/۸۶
پس‌آزمون	آزمایش		۶/۴۴	۲/۷۳
	کنترل		۸/۷۸	۲/۶۹
پیگیری	آزمایش		۶/۶۷	۲/۸۲
	کنترل		۸/۸۴	۲/۶۲
حل مسئله مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۴/۰۸	۲/۷۷
	کنترل		۱۴/۲۱	۲/۶۵
پس‌آزمون	آزمایش		۱۶/۲۰	۳/۷۱
	کنترل		۱۴/۱۶	۲/۸۸
پیگیری	آزمایش		۱۶/۳۵	۲/۸۷
	کنترل		۱۴/۱۶	۲/۷۱
مثابته	پیش‌آزمون	آزمایش	۸/۳۶	۲/۴۵
	کنترل		۸/۳۵	۲/۸۷
پس‌آزمون	آزمایش		۶/۶۴	۲/۲۵
	کنترل		۸/۲۸	۲/۸۱
پیگیری	آزمایش		۶/۳۴	۲/۵۳
	کنترل		۸/۲۰	۲/۶۷
کناره‌گیری از تعارض	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰/۶۸	۲/۴۵
	کنترل		۱۰/۴۵	۲/۷۰
پس‌آزمون	آزمایش		۸/۵۲	۲/۴۹
	کنترل		۱۱/۸۴	۲/۶۸
پیگیری	آزمایش		۸/۰۸	۲/۴۸
	کنترل		۱۰/۹۲	۲/۶۹
ادراک از روابط مثبت با دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۱/۴۳	۳/۴۵
	کنترل		۵۱/۴۵	۳/۷۰
پس‌آزمون	آزمایش		۵۳/۶۹	۳/۴۹
	کنترل		۵۱/۳۴	۳/۶۸
پیگیری	آزمایش		۵۴/۰۸	۳/۴۸
	کنترل		۵۱/۵۶	۳/۶۹

جدول ۴ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی

هیجان را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۴

میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای مقابله شناختی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
	پیش‌آزمون	آزمایش	۶/۴۹	۱/۱۱		پیش‌آزمون	آزمایش	۶/۴۹	۱/۱۱
	کنترل	کنترل	۶/۶۵	۱/۱۷		کنترل	کنترل	۶/۶۵	۱/۱۷
خودسرزنش‌گری	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۸۰	۱/۸۴		پس‌آزمون	آزمایش	۴/۸۰	۱/۸۴
	کنترل	کنترل	۶/۷۶	۱/۵۱		کنترل	کنترل	۶/۷۶	۱/۵۱
	پیگیری	آزمایش	۴/۸۸	۱/۳۲		پیگیری	آزمایش	۴/۸۸	۱/۳۲
	کنترل	کنترل	۶/۸۹	۱/۳۴	تمرکز مثبت مجدد	پس‌آزمون	آزمایش	۶/۸۹	۱/۳۴
	پیش‌آزمون	آزمایش	۷/۷۲	۱/۳۷		پیش‌آزمون	آزمایش	۷/۷۲	۱/۳۷
	کنترل	کنترل	۷/۶۳	۱/۲۹		کنترل	کنترل	۷/۶۳	۱/۲۹
نشخوارگری ذهنی	پس‌آزمون	آزمایش	۵/۸۰	۱/۳۵		پس‌آزمون	آزمایش	۵/۸۰	۱/۳۵
	کنترل	کنترل	۷/۵۷	۱/۲۸		کنترل	کنترل	۷/۵۷	۱/۲۸
	پیگیری	آزمایش	۵/۷۴	۱/۳۱		پیگیری	آزمایش	۵/۷۴	۱/۳۱
	کنترل	کنترل	۷/۵۹	۱/۴۵	برنامه‌ریزی مجدد	پس‌آزمون	آزمایش	۷/۵۹	۱/۴۵
	پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۶۵	۱/۷۲		پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۶۵	۱/۷۲
	کنترل	کنترل	۴/۷۰	۱/۷۶		کنترل	کنترل	۴/۷۰	۱/۷۶
فاجعه‌سازی	پس‌آزمون	آزمایش	۲/۴۹	۱/۳۳		پس‌آزمون	آزمایش	۲/۴۹	۱/۳۳
	کنترل	کنترل	۴/۵۲	۱/۶۷		کنترل	کنترل	۴/۵۲	۱/۶۷
	پیگیری	آزمایش	۲/۵۰	۱/۹۲		پیگیری	آزمایش	۲/۵۰	۱/۹۲
	کنترل	کنترل	۴/۵۱	۱/۸۹	ارزیابی مثبت مجدد	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۵۱	۱/۸۹
	پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۹۵	۱/۲۵		پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۹۵	۱/۲۵
	کنترل	کنترل	۴/۸۳	۱/۶۷		کنترل	کنترل	۴/۸۳	۱/۶۷
دگرسرزنش‌گری	پس‌آزمون	آزمایش	۶/۶۴	۱/۵۲		پس‌آزمون	آزمایش	۶/۶۴	۱/۵۲
	کنترل	کنترل	۴/۹۶	۱/۶۴		کنترل	کنترل	۴/۹۶	۱/۶۴
	پیگیری	آزمایش	۶/۳۹	۱/۰۵		پیگیری	آزمایش	۶/۳۹	۱/۰۵
	کنترل	کنترل	۴/۹۶	۱/۳۴	پذیرش دیدگاه	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۹۶	۱/۳۴
	پیش‌آزمون	آزمایش	۶/۳۲	۱/۲۱		پیش‌آزمون	آزمایش	۶/۳۲	۱/۲۱
	کنترل	کنترل	۶/۲۲	۱/۶۱		کنترل	کنترل	۶/۲۲	۱/۶۱
پذیرش	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۹۶	۱/۳۹		پس‌آزمون	آزمایش	۸/۹۶	۱/۳۹

نظم‌جویی شناختی هیجان و ادراک از روابط مثبت با دیگران در کوتاه‌مدت و بلندمدت، از چند طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری و یک طرح تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد. قبل از به‌کارگیری تحلیل کواریانس، برای طرح تحلیل

در این بخش به‌منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون و پیگیری، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای اسنادهای علی مثبت و منفی، راهبردهای حل تعارض‌های بین فردی، راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی

اسنادهای علی مثبت در کوتاهمدت و بلندمدت به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۵

نتایج اثرات بین‌گروهی اسنادهای علی مثبت در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F	η^2
پس‌آزمون	اسناد درونی/ بیرونی	۱۲/۹۸	۰/۱۶
	اسناد پایدار/ ناپایدار	۱۹/۳۷	۰/۲۲
	اسناد فراگیر/ ویژه	۱۶/۳۵	۰/۲۰
پیگیری	اسناد درونی/ بیرونی	۱۲/۶۱	۰/۱۶
	اسناد پایدار/ ناپایدار	۱۹/۲۰	۰/۲۱
	اسناد فراگیر/ ویژه	۱۶/۵۰	۰/۲۰

*P < ۰/۰۱

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاهمدت برای هر یک از ابعاد اسنادهای علی منفی شامل درونی/ بیرونی ($F_{(1, 70)}=1/65, P=0/20$)، پایدار/ ناپایدار ($F_{(1, 70)}=1/44, P=0/22$) و فراگیر/ ویژه ($F_{(1, 70)}=2/08, P=0/16$) و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد اسنادهای علی منفی شامل درونی/ بیرونی ($F_{(1, 70)}=1/23, P=0/42$)، پایدار/ ناپایدار ($F_{(1, 70)}=1/55, P=0/20$) و فراگیر/ ویژه ($F_{(1, 70)}=2/05, P=0/14$) نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاهمدت ($P=0/72, F_{(6, 310.88/0.8)}=0/62, 3/90$) و بلندمدت برقرار است ($P=0/76, F_{(6, 310.88/0.8)}=0/60, 3/34$). در بخش دوم، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی اسنادهای علی منفی (درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه) در دانشجویان در کوتاهمدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی اسنادهای علی منفی در دانشجویان در کوتاهمدت ($\eta^2=0/33, P<0/05, F_{(3, 65)}=10/76$) و بلندمدت ($\eta^2=0/31, P<0/05, F_{(3, 65)}=9/90$) و

کواریانس، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین همپراش و متغیر برآمد^۱ و همگنی شیب‌های رگرسیونی^۲ آزمون و تأیید شدند. افزون بر آن، قبل از به‌کارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس^۳ و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۴ آزمون و تأیید شدند.

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاهمدت برای هر یک از ابعاد اسنادهای علی مثبت شامل درونی/ بیرونی ($F_{(1, 70)}=0/36, P=0/45$)، پایدار/ ناپایدار ($F_{(1, 70)}=0/16, P=0/69$) و فراگیر/ ویژه ($F_{(1, 70)}=0/49, P=0/41$) و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد اسنادهای علی مثبت شامل درونی/ بیرونی ($F_{(1, 70)}=0/41, P=0/43$)، پایدار/ ناپایدار ($F_{(1, 70)}=0/20, P=0/67$) و فراگیر/ ویژه ($F_{(1, 70)}=0/55, P=0/43$) نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاهمدت ($P=0/66, F_{(6, 310.88/0.8)}=0/69, 4/36$) و بلندمدت برقرار است ($P=0/76, F_{(6, 310.88/0.8)}=0/53, 3/20$). در بخش اول، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی اسنادهای علی مثبت (درونی/ بیرونی، پایدار/ ناپایدار و فراگیر/ ویژه) در دانشجویان در کوتاهمدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی اسنادهای علی مثبت در دانشجویان در کوتاهمدت ($\eta^2=0/46, P<0/05, F_{(3, 65)}=18/44$) و بلندمدت ($\eta^2=0/45, P<0/05, F_{(3, 65)}=17/89$) و

از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر اسنادهای علی مثبت بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این ماده که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که

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

از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر اسنادهای علی منفی بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید -منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد- در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که اسنادهای علی منفی در کوتاه‌مدت و بلندمدت به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۶

نتایج اثرات بین‌گروهی اسنادهای علی منفی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F	η^2
پس‌آزمون	اسناد درونی / بیرونی	۸/۴۴	۰/۱۹
	اسناد پایدار / ناپایدار	۱۳/۳۱	۰/۲۵
	اسناد فراگیر / ویژه	۹/۵۷	۰/۲۱
پیگیری	اسناد درونی / بیرونی	۸/۶۱	۰/۱۹
	اسناد پایدار / ناپایدار	۱۳/۲۰	۰/۲۵
	اسناد فراگیر / ویژه	۹/۵۰	۰/۲۰

* $P < .01$

در بخش سوم، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل خودسرزنش‌گری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرنش‌گری در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت و نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان در دانشجویان در کوتاه‌مدت ($\eta^2 = 0.41$)، $P < 0.05$ ، و یلکز لاند=۰/۵۹، $F(4, 63) = 11.14$ و بلندمدت ($\eta^2 = 0.37$)، $P < 0.05$ ، و یلکز لاند=۰/۶۴، $F(4, 63) = 10.05$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید -منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد- در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان در کوتاه‌مدت و بلندمدت به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۷

نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F	η^2
پس‌آزمون	خودسرزنش‌گری	۵/۹۴	۰/۱۲
	نشخوارگری ذهنی	۸/۰۱	۰/۱۵
	فاجعه‌سازی	۶/۹۱	۰/۱۴
پیگیری	دگرسرنش‌گری	۷/۰۴	۰/۱۴
	خودسرزنش‌گری	۵/۶۵	۰/۱۲
	نشخوارگری ذهنی	۸/۵۹	۰/۱۵
	فاجعه‌سازی	۶/۶۰	۰/۱۴
	دگرسرنش‌گری	۷/۵۷	۰/۱۴

* $P < .01$

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از راهبردهای مقابله غیرانطباقی شامل پذیرش $P = 0.26$ ، $F(1, 70) = 1.30$ ، تمرکز مثبت مجدد $P = 0.40$ ، $F(1, 70) = 0.72$ ،

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از راهبردهای مقابله غیرانطباقی شامل خودسرزنش‌گری $P = 0.67$ ، $F(1, 70) = 0.19$ ، نشخوارگری ذهنی $P = 0.51$ ، $F(1, 70) = 0.44$ ، فاجعه‌سازی $P = 0.85$ ، $F(1, 70) = 0.04$ و دگرسرنش‌گری $P = 0.68$ ، $F(1, 70) = 0.17$ و در بلندمدت برای هر یک از راهبردهای مقابله غیرانطباقی شامل خودسرزنش‌گری $P = 0.71$ ، $F(1, 70) = 0.16$ ، نشخوارگری ذهنی $P = 0.54$ ، $F(1, 70) = 0.43$ ، فاجعه‌سازی $P = 0.79$ ، $F(1, 70) = 0.08$ و دگرسرنش‌گری $P = 0.69$ ، $F(1, 70) = 0.16$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت $P = 0.80$ ، ام‌باکس=۶/۸۴، $F(10, 299.3/14) = 0.44$ و بلندمدت برقرار است $P = 0.87$ ، ام‌باکس=۵/۷۱، $F(10, 299.3/13) = 0.53$.

جدول ۸

نتایج اثرات بین گروهی راهبردهای انطباقی مقابله شناختی در مرحله پس آزمون

مرحله	متغیر	F	η ²
پس آزمون	پذیرش	۲۱/۳۹	۰/۲۵
	تمرکز مثبت مجدد	۲۵/۲۰	۰/۲۸
	برنامه ریزی مجدد	۹/۸۹	۰/۱۳
	ارزیابی مثبت مجدد	۱۳/۷۵	۰/۱۷
پیگیری	پذیرش دیدگاه	۲۲/۷۴	۰/۲۶
	پذیرش	۲۱/۱۵	۰/۲۵
	تمرکز مثبت مجدد	۲۴/۶۷	۰/۲۸
	برنامه ریزی مجدد	۹/۹۱	۰/۱۳
	ارزیابی مثبت مجدد	۱۲/۵۵	۰/۱۶
	پذیرش دیدگاه	۲۲/۶۴	۰/۲۶

*P < ۰/۰۱

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه مدت برای هر یک از راهبردهای حل تعارض های بین فردی شامل مشغولیت ناشی از تعارض (F_(۱, ۷۰) = ۰/۷۵, P = ۰/۴۳)، حل مسئله مثبت (F_(۱, ۷۰) = ۰/۶۵, P = ۰/۵۶)، متابعت (F_(۱, ۷۰) = ۰/۹۷, P = ۰/۰۴) و کناره گیری از تعارض (F_(۱, ۷۰) = ۰/۲۲, P = ۰/۷۴) و در بلندمدت برای هر یک از راهبردهای حل تعارض های بین فردی شامل مشغولیت ناشی از تعارض (F_(۱, ۷۰) = ۰/۳۰, P = ۰/۶۵)، حل مسئله مثبت (F_(۱, ۷۰) = ۰/۷۲, P = ۰/۴۰)، متابعت (F_(۱, ۷۰) = ۰/۸۹, P = ۰/۱۰) و کناره گیری از تعارض (F_(۱, ۷۰) = ۰/۲۲, P = ۰/۷۹) نشان داد که مفروضه همگنی واریانس های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس های کواریانس در کوتاه مدت (F_(۱۰, ۲۰۹۰۲/۱۴) = ۰/۵۰, P = ۰/۸۹)، ام باکس = ۵/۲۹، و بلندمدت برقرار است (F_(۱۰, ۲۰۹۰۲/۱۴) = ۰/۵۳, P = ۰/۸۶)، ام باکس = ۵/۳۴.

در بخش چهارم، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای حل تعارض دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای مشغولیت ناشی از تعارض، حل مسئله مثبت، متابعت و کناره گیری از تعارض در دانشجویان در کوتاه مدت

برنامه ریزی مجدد (F_(۱, ۷۰) = ۰/۰۴, P = ۰/۹۷)، ارزیابی مثبت مجدد (F_(۱, ۷۰) = ۰/۵۹, P = ۰/۴۸) و پذیرش دیدگاه (F_(۱, ۷۰) = ۰/۹۱, P = ۰/۰۲) و در بلندمدت برای هر یک از راهبردهای مقابله انطباقی شامل پذیرش (F_(۱, ۷۰) = ۱/۰۵, P = ۰/۱۷)، تمرکز مثبت مجدد (F_(۱, ۷۰) = ۰/۵۹, P = ۰/۴۸)، برنامه ریزی مجدد (F_(۱, ۷۰) = ۰/۰۸, P = ۰/۸۵)، ارزیابی مثبت مجدد (F_(۱, ۷۰) = ۰/۴۴, P = ۰/۵۱) و پذیرش دیدگاه (F_(۱, ۷۰) = ۰/۶۹, P = ۰/۱۸) نشان داد که مفروضه همگنی واریانس های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس های کواریانس در کوتاه مدت (F_(۱۰, ۲۳۶/۶۳) = ۰/۱۳, P = ۰/۲۳/۶۷)، ام باکس = ۱/۴۰ و بلندمدت برقرار است (F_(۱۵, ۹۲۷۶/۱۳) = ۱/۵۳, P = ۰/۸۷)، ام باکس = ۲۳/۷۱.

در این بخش، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان شامل پذیرش، برنامه ریزی مجدد، تمرکز مثبت مجدد، ارزیابی مثبت مجدد، پذیرش دیدگاه در دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای انطباقی مقابله شناختی در دانشجویان در کوتاه مدت (F_(۵, ۶۳) = ۱۴/۱۸, P < ۰/۰۵, η² = ۰/۵۳) و بلندمدت (F_(۵, ۶۳) = ۱۳/۷۰, P < ۰/۰۵, η² = ۰/۵۳) و پلکز لاند = ۰/۴۸، و پلکز لاند = ۰/۴۸، از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان شامل پذیرش، برنامه ریزی مجدد، تمرکز مثبت مجدد، ارزیابی مثبت مجدد و پذیرش دیدگاه بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده اند اهمیت می یابد. نتایج جدول ۸ نشان می دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده اند.

بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت ($P=0/61$) و بلندمدت ($F_{(1, 70)}=0/26$) و بلندمدت برای نمره کلی ادراک از روابط مثبت با دیگران ($F_{(1, 70)}=0/32$, $P=0/56$) نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در کوتاه‌مدت و بلندمدت برقرار بود.

بحث

این پژوهش با هدف آزمون اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های روابط بین فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین فردی، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و ادراک از روابط مثبت با دیگران در دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های روابط بین فردی در افزایش اسنادهای علی مثبت، راهبرد حل مسئله مثبت در بافت تعارض‌های بین فردی، راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان و ادراک از روابط مثبت با دیگران و در کاهش اسنادهای علی منفی، راهبردهای غیرانطباقی حل تعارض‌های بین فردی و راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان مؤثر بود.

نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸)، اُنک و دیگران (۲۰۰۶)، برانواسر و دیگران (۲۰۰۹)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴)، سلیگمن و دیگران (۲۰۰۹)، شکری و دیگران (۱۳۹۳)، شکری و دیگران (۱۳۹۵)، فورگارد و سلیگمن (۲۰۱۲)، کاتالی و دیگران (۲۰۰۶)، گشتاسبی و دیگران (۱۳۹۶) و منصوری و دیگران (۱۳۹۳) از نقش تعیین‌کننده تلاش‌های آموزشی / مداخله‌ای مختلف با هدف تقویت منابع مقابله‌ای فراگیران و کمک به تحقق مصونیت روانی در آن‌ها به‌طور تجربی حمایت کرد. بر اساس دیدگاه آنگر و دیگران (۲۰۱۴)، استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸)، برانواسر و دیگران (۲۰۰۹)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴)، کاتالی و دیگران (۲۰۰۶) و گلری و دیگران (۲۰۱۷)، بر اساس منطق فکری حاکم بر جنبش نوظهور آموزش و پرورش مثبت نشان داد که تحقق مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبه‌گیری‌های موقعیت‌های پیشرفت، نیازمند تجهیز شدن خزانه مهارت‌های مقابله‌ای یا سرمایه روان‌شناختی فراگیران است. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که فقر در ذخایر مربوط به منابع مقابله‌ای فراگیران

($\eta^2=0/35$, $P<0/05$) و یلکز لانداندا ($F_{(4, 63)}=8/65$, $P<0/05$) و بلندمدت ($\eta^2=0/32$, $P<0/05$) و یلکز لانداندا ($F_{(4, 63)}=8/16$, $P<0/05$) از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای حل تعارض نشان می‌دهد که متغیر برآمد جدید منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد- در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای چندگانه مشغولیت ناشی از تعارض، حل مسئله مثبت، متابعت و کناره‌گیری از تعارض در دانشجویان از لحاظ آماری به‌طور معناداری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول ۹

نتایج اثرات بین گروهی راهبردهای مختلف حل تعارض در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F	η^2
پس‌آزمون	مشغولیت ناشی از تعارض	۳۲/۵۳	۰/۳۳
	حل مسئله مثبت	۳۰/۲۲	۰/۳۱
	متابعت	۲۰/۱۳	۰/۲۳
پیگیری	کناره‌گیری از تعارض	۱۰/۶۲	۰/۱۴
	مشغولیت ناشی از تعارض	۳۲/۶۴	۰/۳۳
	حل مسئله مثبت	۳۰/۲۰	۰/۳۱
	متابعت	۱۹/۲۸	۰/۲۲
	کناره‌گیری از تعارض	۱۰/۱۲	۰/۱۳

* $P < 0/01$

در بخش پایانی، نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای تعیین اثربخشی برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر میزان ادراک از روابط مثبت با دیگران در بین دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر متوسط نمره ادراک از روابط مثبت با دیگران دانشجویان در کوتاه‌مدت ($\eta^2=0/17$, $P<0/05$) و بلندمدت ($F_{(1, 47)}=9/51$, $P<0/05$) و بلندمدت ($F_{(1, 47)}=6/35$, $P<0/05$) از لحاظ آماری معنادار بود. در این

داج و پیتی، ۲۰۰۳؛ داج و دیگران، ۲۰۰۳؛ داج و دیگران، ۲۰۰۶؛ دراکی، ۲۰۱۰؛ سالمیوالی و دیگران، ۲۰۰۵؛ کرک و داج، ۱۹۹۴). بنابراین، بر اساس آموزه‌های برآمده از این مدل، مهم‌ترین مسیرهای مفهومی قابل انتخاب برای غنی‌سازی خزانه مهارتی افراد و تشویق آن‌ها به انتخاب مدل‌های رفتاری سازش‌یافته که خود محصول تمرکز همزمان بر عناصر مفهومی تشریک مساعی^۹ و ابرازورزی است، نیازمند تغییر در تفاسیر شناختی، اسنادهای علی، هدف‌گزینی و در نهایت، تجهیز سرمایه روان‌شناختی آن‌ها است (گالوین و دیگران، ۲۰۰۸).

افزون بر آن، با توجه به اینکه محتوای منتخب برای گسترش بسته آموزشی این پژوهش با رئوس کلی قابل انتخاب برای برنامه‌های آموزش مقابله کارآمد^{۱۰} با مطالبات انگیزاننده پیش رو، تناسب و سازش‌یافتگی نشان می‌دهد، بر این اساس، تمرکز بر نقش تفسیری عناصر مفهومی انتخاب شده برای بسته آموزشی در تصریح ظرفیت تبیینی تلاش آموزشی این پژوهش با هدف پربراسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی از اهمیت زیادی برخوردار است (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ تیلر، ۲۰۰۸؛ داود، ۲۰۱۴؛ ریگر و دیگران، ۲۰۱۳). اول، شناسایی موقعیت‌های تعارض برانگیز^{۱۱} و به‌دنبال آن واکنش‌های جسمانی، هیجانی و رفتاری در پی رویارویی افراد به چنین شرایطی (در بافت تعامل‌های بین‌فردی). در این بخش، با هدف کمک به فهم تفاوت‌های فردی در پاسخ‌های احتمالی به موقعیت‌های متعارض، همسو با آموزه‌های برآمده از مدل تجدید نظر شده پردازش اطلاعات اجتماعی، بر نقش ارزیابی‌های شناختی تأکید شد. دوم، نظارت بر موقعیت‌های متعارض^{۱۲} و تلاش برای شناسایی پاسخ‌های غیرمتعارف و سازش‌یافته در پی رویارویی با شرایط چالش‌انگیز. سوم، شناسایی عناصر پیشیندی شکل‌دهنده و زمینه‌ساز تجارب متعارض^{۱۳} در بافت تعامل‌های بین‌فردی (برای مثال تأکید بر نقش تفسیری اسنادهای ارتباطی)، چهارم، اجتناب از خودگویی‌های منفی و تأکید بر خودگویی‌های مثبت^{۱۴}. با توجه به انکارناپذیری کاستی‌های انگیزشی/هیجانی متعاقب خودگویی‌های

که از طریق سلطه‌گری ارزیابی‌های شناختی سازش‌نیافته مانند ارزیابی مبتنی بر تهدید^۱ در مواجهه با مطالبات چالش‌انگیز محیط‌های پیشرفت در مقابل ارزیابی‌های چالشی^۲، تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز^۳ در مقابل تفاسیر خودتوانمندساز^۴، راهبردهای مقابله غیرانطباقی در مقابل راهبردهای مقابله انطباقی، اسنادهای علی منفی (بدبینانه) در مقابل اسنادهای علی مثبت (خوش‌بینانه) و عدم تاب‌آوری روان‌شناختی در برابر تاب‌آوری روان‌شناختی مشخص می‌شود، ضمن محدود کردن الگوی پاسخ کیفیت‌مدارانه به مطالبه‌گری‌های کمی، در تضعیف نشانگری کیفی اثربخشی زندگی تحصیلی فراگیران مانند رضایت‌مندی تحصیلی^۵، بهزیستی تحصیلی^۶ و هیجان‌های پیشرفت مثبت^۷ مؤثر واقع می‌شوند. بنابراین، ایده زیربنایی در جنبش نوپای آموزش و پرورش مثبت این است که گستره معنایی مفهوم «پیشرفت»، فقط به بعد رشدیافتگی کمی و تجهیز بیش از پیش خزانه دانش فنی فرگیران در قلمروهای مختلف محدود نمی‌شود. در واقع، ضرورت اندیشیدن به ابعاد غیرکمی تحقق پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی و تمرکز بیشتر روی برخی ردیف‌های مفهومی مانند «تقویت هیجان‌های مثبت»، «پربراسازی یا غنی‌سازی مهارت‌های تعاملات بین‌فردی» و «تعمیق خزانه منابع مقابله‌ای» زمینه وسعت‌یافتگی معنایی مفهوم پیشرفت را فراهم کرده است (داود، ۲۰۱۴).

نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های دیگر، ضمن حمایت تجربی از منطق فکری منتخب در مدل پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی نشان می‌دهد که ترکیب منحصربه‌فردی از حلقه‌های مفهومی چندگانه مانند تفسیرهای شناختی، اسنادهای علی، جهت‌گیرهای هدف پیشرفت اجتماعی، میزان دسترسی به تنوع از انتخاب‌های رفتاری (وسعت‌یافتگی خزانه مهارتی) و انتظاراتی پیامد که از خاستگاهی تجربی/تحولی برخوردارند و مدل تعامل بین آن‌ها دارای ماهیتی چرخه‌ای^۸ است، در تعیین سطح رشدیافتگی اجتماعی افراد از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (خدایی و دیگران، ۱۳۹۴؛

1. threat appraisal

2. challenge appraisal

3. disempowering interpretations

4. empowering interpretations

5. academic life satisfaction

6. academic well-being

7. positive achievement emotions

8. cyclic

9. cooperativeness

10. coping effectiveness training

11. identifying stressors

12. monitoring stress

13. identifying stress antecedents

14. avoiding negative self-talk and

engaging in positive self-talk

۲۰۱۴؛ شکری و دیگران، ۱۳۹۳؛ منصور و دیگران، ۱۳۹۳)، برنامه آموزش تاب‌آوری (انگرو و دیگران، ۲۰۱۴؛ استینه‌پار و دالبیر، ۲۰۰۸؛ دوستی و دیگران، ۱۳۹۳)، برنامه بازآموزی اسنادی (شکری و دیگران، ۱۳۹۵؛ گشتاسبی و دیگران، ۱۳۹۶؛ هال و دیگران، ۲۰۰۴)، به ضرورت انجام پژوهش در این قلمرو، بیش از پیش تأکید می‌کند. افزون بر آن، پیشنهاد می‌شود که اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی برای تحقق ایده ایمن‌سازی روانی، در دانشجویان دختر و پسر مقایسه شود. به بیان دیگر، تمرکز بر نقش تعدیل‌کننده متغیر جنس در فرایند آزمون تجربی اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی مشخص خواهد کرد که آیا توان تفسیری این برنامه برای مصون‌سازی فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده، تابع متغیر جنس است یا خیر.

به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تلاش برای پربراسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در مشارکت‌کنندگان از طریق کمک به گسترش سرمایه روان‌شناختی و منابع روانی اجتماعی آن‌ها مانند خوش‌بینی، رفتارهای مقابله‌ای، تاب‌آوری، مهارت روان‌شناختی، حرمت خود، تحمل ابهام و حمایت اجتماعی و به‌دنبال آن، توانمندسازی افراد برای کاستن از تجارب متعارض^۴، سازش‌یافتگی با رخدادها و واقعیت‌های منفی^۵، حفظ خودپنداشت مثبت^۶، حفظ تعادل هیجانی^۷ و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران^۸ موجب مصونیت روانی دانشجویان می‌شود.

منابع

حسین‌آبادی، م. و شکری، ا. (۱۳۹۴). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲ (۴۶)، ۲۱۱-۱۹۹.

خدایی، ع.، زارع، ح.، علیپور، ا. و شکری، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی کرک و داج بر کاهش تعارض والد - نوجوان. *دوفصلنامه روان‌شناسی خانواده*، ۲ (۲)، ۳۸-۲۷.

منفی در رویارویی با موقعیت‌های متعارض، شناسایی و کاهش خودگویی منفی نیز در تصریح ظرفیت تفسیری بسته منتخب با هدف کمک به تجهیز سرمایه روان‌شناختی افراد از نقش غیرقابل انکاری برخوردار است. چهارم، مهارت‌آموزی^۱. در این پژوهش نه تنها پالایش شناختی افراد که تلاش بیش از پیش برای گستراندن گزینه‌های رفتاری قابل انتخاب در خزانه مهارتی افراد در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده مانند آموزش فن مذاکره، آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی، آموزش مهارت ابرازروزی و همچنین آموزش مهارت حل همیارانه موقعیت‌های متعارض نیز در شناساندن توان تبیینی برنامه منتخب از نقش غیرقابل انکاری برخوردار است. پنجم، هدف‌گزینی‌های اجتماعی جایگزین^۲. در این بخش، همسو با شواهد تجربی موجود تلاش شد با هدف افزایش سطح سازش‌یافتگی اجتماعی مشارکت‌کنندگان بر ضرورت جایگزینی جهت‌گیری‌های هدفی متمرکز بر حفظ رابطه به‌جای موضع‌گیری‌های هدفی مبتنی بر نمایش قدرت تأکید شود. بر این اساس، این پژوهش، التزام به بهره بردن از اهداف برد-برد نیز بخش دیگری از ظرفیت بسته آموزشی را با هدف توانمندسازی شناختی/هیجانی/اجتماعی مشارکت‌کنندگان به تصویر می‌کشد (دسای، ۲۰۱۰).

در این پژوهش، بی‌توجهی به نقش تفسیری متغیر جمعیت‌شناختی جنس در مسیر آزمون اثربخشی بسته آموزشی منتخب می‌تواند کنترل واریانس خطا را تا حدی محدود کند. اگرچه در این پژوهش پژوهشگران تلاشی برای کنترل واریانس ناشی از عامل خطای جنس صورت نگرفت، مرور بخش گزارش نتایج نشان می‌دهد که آزمون آماری انتخاب‌شده به اندازه کافی نسبت به تفاوت‌های واقعی حساس بوده است. همچنین در این پژوهش، واحدهای آزمایشی از جامعه آماری به‌طور تصادفی انتخاب نشدند. بنابراین، نمونه منتخب نمی‌تواند به‌طور کامل معرف جامعه زیربنایی خود باشد.

مقایسه اثربخشی برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی با برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^۳ (پنگ و دیگران،

- | | | |
|--------------------------------------|--|--|
| 1. acquiring skills | 5. tolerating or adjusting to negative events or realities | 8. continuing satisfying relationships with others |
| 2. setting new goals | 6. maintaining a positive self-image | |
| 3. Pennsylvania resilience program | 7. maintaining emotional equilibrium | |
| 4. reducing or eliminating stressors | | |

منصوری، ا.، شکری، ا.، پورشهریار، ح.، پوراعتماد، ح. ر. و رحیمی نژاد، پ. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پسنیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱ (۳۰)، ۱۴۴-۱۲۹.

Abdi, S., Taban, S., & Ghaemian, A. (2012). Cognitive emotion regulation questionnaire: Validity and reliability of the Persian translation of the CERQ (36-item). *Social and Behavioral Sciences*, 32, 2-7.

Alzahem, A. M., Van der Molen, H. T., De Boer, B. J. (2015). Effectiveness of a Dental Students Stress Management Program. *Health Professions Education*, 1 (1), 34-42

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.

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.

Branje, S. J. T., Doorn, M., Valk, I., & Meeus, W. (2009). Parent-adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 195-204.

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.

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.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K.

رضایی، ع. ح.، یحیی‌زاده، ح. و پروین، س. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر و جراتمندی بر سازگاری اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۱ (۳)، ۳۰-۱۵.

دوستی، م.، پورمحمدرضای تجربی، م. و غباری‌بناب، ب. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر بهزیستی روان‌شناختی دختران خیابانی دارای اختلال‌های برونی‌سازی شده. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۱)، ۵۴-۴۳.

سرمد، ز.، بازرگان، ع. و حجازی، ا. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

شکری، ا.، تمیزی، ن.، عبدالله‌پور، م. آ. و تقوایی‌نیا، ع. (۱۳۹۴). تحلیل روان‌سنجی پرسشنامه سبک اسنادی در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹ (۳۳)، ۱۰۵-۸۳.

شکری، ا.، دستجردی، ر.، دانشورپور، ز.، غنایی، ز.، زین‌آبادی، ح. ر. و گراوند، ف. (۱۳۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر بیرجند در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. *مجله دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۱۵ (۳)، ۶۱-۵۴.

شکری، ا.، شهیدی، ش.، مظاهری، م. ع.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی‌نژاد، پ. و خانجانی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجارب هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پسنیلوانیا. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۷)، ۱۹۳-۱۶۵.

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

شکوهی فرد، س.، حمید، ن. و سودانی، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر تربیت معلم. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴ (۲)، ۲۵-۱۴.

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

کورکی، م.، یزدخواستی، ف.، ابراهیمی، ا. و عریضی، ح. ر. (۱۳۹۰). اثربخشی روان‌نمایشگری در بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش اعتیاد به اینترنت در دانشجویان دختر. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۷ (۴)، ۲۸۸-۲۷۹.

گاطع‌زاده، ع. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان دانشجویان دختر. *فصلنامه زن و فرهنگ*، ۳ (۹)، ۱۱۹-۱۱۱.

- Training with Irrational Beliefs (Cognitive Approach) on Test Anxiety of Students. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 2165-2168.
- 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.
- Galvin, K. M., Bylund, C. L., & Brommel, B. J. (2008). *Family Communication: Cohesion and Change* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire - development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- 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.
- Harper, B. D., Lemerise, E. A., & Caverly, S. L. (2010). The effect of induced mood on children's social information processing Goal clarification and response decision. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 575-586.
- 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.
- 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.
- 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.
- d'Acremonta, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30, 271-282.
- 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., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719-788). New York, NY: Wiley.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Drake, A. C. (2010). *Social Information Processing: The effect of Affective ties on children's social goals*. Honors College Capstone Experience/ Thesis Projects. Western Kentucky University.
- Erdley, C. A., & Asher S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329-1344.
- Ejei, J., rezaei, M. R., & Gholamali Lavasani, M. (2011). The Effectiveness of Coping Strategies

- optimism–pessimism bias in the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 66, 79-85.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- 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.
- Meins, E., McCarthy-Jones, S., Fernyhough, C., Lewis, G., Bentall, R. P., & Alloy, L. B. (2012). Assessing negative cognitive style: Development and validation of a Short-Form version of the Cognitive Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 52, 581-585.
- 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.
- Pakdaman Savoji, A., & Ganji, K. (2013). Increasing Mental Health of University Students through Life Skills Training (LST). *Social and Behavioral Sciences*, 84, 1255-1259.
- 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, 47-51.
- Peterson, C., Semel, A., von Beayer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attribution Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 229-286.
- Regehr, C., 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.
- Romo-González, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez-Gracida, O. D., Enríquez- Hernández, C. B., López-Mora, G., Martínez, A. J., & Larralde, C. (2014). Promotion of Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning*. Roskilde University.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Jameson, P. R. (2014). The effects of a hardiness educational intervention on hardiness and perceived stress of junior baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 34(4), 603-607.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acromont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131.
- Kazura, K., & Flanders R. (2007). Preschool children's social understanding: A pilot study of goals and strategies during conflict situations. *Psychological Reports*, 101, 547-554.
- Kirk, R. E. (2009). Experimental desing. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (Eds.), *the sage Handbook of quantitative methods in psychology* (pp. 23-45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kurdek, L. A. (1994). Conflict resolution styles in gay, lesbian, heterosexual nonparent, and heterosexual parent couples. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 705-722.
- Lemerise, E. A., & Arsenio W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lemerise, E. A., Fredstrom, B. K., Kelley, B. M., Bowersox, A. L., & Waford, R. N. (2006). Do provocateurs' emotion displays influence children's social goals and problem solving? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 555-567.
- Lewis, S. P. Waschbusch, D. A., Powers, S. D., Monique, L., & Lou, k. M. (2014). Factor structure of the Children's Attributional Style Questionnaire–Revised. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 46(2): 125-133.
- Liu C., & Bates, T. C. (2014). The structure of attributional style: Cognitive styles and

- of nursing students in problem-based compared to conventional curricula. *Nurse Education Today*, 28(4), 393-400.
- 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 3, resilience. Retrieved June 20, 2018 from: <http://www.apa.org/monitor/may03/pc.html>.
- Taylor, S. (2008). *Health psychology*. New York: McGraw-Hill Companies, Incorporated.
- Troop-Gordon, W., & Asher S. R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development*, 76(3), 568-582.
- 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.
- Vázquez, F. L., Torres, A., Blanco, V., Díaz, O., Otero, P., & Hermida, E. (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 (11), 1456-1463.
- individual happiness and wellbeing of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 79-102.
- Rose, A. J., & Asher S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Sciences*, 4: 99-104.
- 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.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J., & Peets, K. (2005). 'I'm ok but you're not' and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363-375.
- 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