

اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک زندگی تحصیلی: رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی

The Effectiveness of Pennsylvania Resilience Program Training on Academic Life Style: Academic Health Preventing Behaviors

Reza Darabi MSc

Mehdi Arabzade PhD ✉

Hasan Heidari PhD

Hossein Davoodi PhD

رضا دارابی^۱

مهدی عربزاده^۲

حسن حیدری^۳

حسین داودی^۳

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of Pennsylvania resilience program training on academic lifestyle: academic health preventing behaviors. In this experimental quasi study with a pre-test-post-test and follow design, 50 undergraduate students of Kharazmi university in two experimental and control groups before and after training, answered to the questionnaire of academic health behaviors including components of learned helplessness, avoidance of help seeking, aggression passively responded, academic procrastination, self-disability, effort avoidance, academic deception, maladaptive perfectionism. In 12 two-hour sessions, the experimental group received resilience training in a group manner. The results of multivariate analysis of covariance showed that resilience training program was effective in reducing the components of learned helplessness, avoiding help seeking, passive aggression, academic procrastination and academic deception. But avoidance of effort and perfectionism had no significant effects on the components of self-disability. Overall, the results of the present study show that the Pennsylvania resilience program was effective in reducing academic deterrent behaviors to help ensure the psychological immunity of learners in the face of the demands of academic life.

Keywords: Resilience Program, Academic Lifestyle, Academic Health Deterrent Behaviors

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر رفتارهای بازدارنده تحصیلی در دانشجویان بود. در این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس-آزمون همراه با پیگیری، ۵۰ دانشجوی کارشناسی دانشگاه خوارزمی در دو گروه آزمایش و کنترل، قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل مولفه‌های درماندگی آموخته شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی، کمال‌گرایی غیرانطباقی پاسخ دادند. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه دو ساعته، آموزش برنامه تاب‌آوری را به شیوه گروهی دریافت کردند. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که برنامه آموزشی تاب‌آوری در کاهش مولفه‌های درماندگی آموخته شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی موثر بود. اما بر مولفه‌های خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش و کمال‌گرایی اثرات معناداری نداشت. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در کاهش رفتارهای بازدارنده تحصیلی و کمک به تامین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی اثرگذار است.

واژه‌های کلیدی: برنامه تاب‌آوری، سبک زندگی تحصیلی، رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۸ تصویب نهایی: ۱۴۰۰/۸/۱۶

۱. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران.

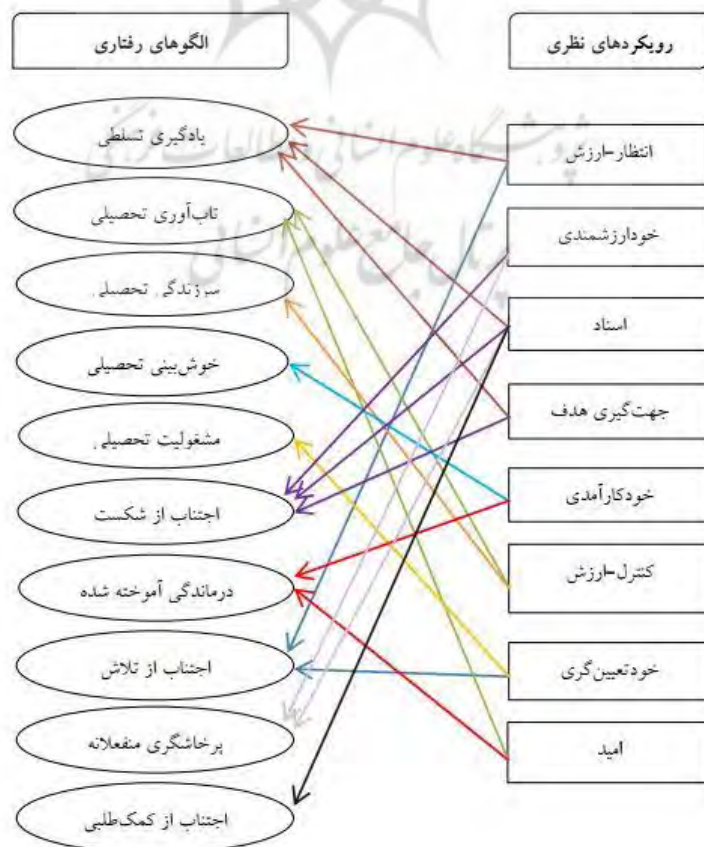
۲. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران.

● مقدمه

سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور (health-based academic lifestyle)، ایده و مدلی نوظهور در روانشناسی سلامت تحصیلی است که توسط صالح‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی تحلیلی و با نگاهی یکپارچه به رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، از جمله: انتظار-ارزش، اسناد، جهت‌گیری هدف، امید، کنترل-ارزش، خودکارآمدی، خودتعیین‌گری و خودارزشمندی بر اساس روانشناسی مثبت‌نگر و جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر مطرح شده است. آموزش و پرورش مثبت‌نگر با به‌کارگیری اصول روانشناسی مثبت (آدز و دیگران، ۲۰۱۱) درصدد رواج و توسعه‌ی مطلوب بالندگی فراگیر در موقعیت‌های پیشرفت است. در این راستا تلاش متخصصین تربیتی در مطالعه آموزش و پرورش مثبت‌نگر در محیط‌های پیشرفت و یادگیری با تاکید بر اهمیت نقش این رویکرد در پرورش بهزیستی و پیوند آن با موفقیت تحصیلی به طور قابل ملاحظه‌ای در حال افزایش است (نوریش و دیگران، ۲۰۱۳). نظریه‌پردازان رویکردهای مذکور در تبیین انواع رفتارها و انگیزش فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی به نقش واسطه‌ای هیجان‌ها و باورها در رابطه بین عوامل پیش‌بینی شناختی با الگوهای رفتاری سازش‌یافته (جهت‌گیری هدف تسلطی، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی و سازش نیافته (اجتناب از کمک طلبی درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از تلاش، اهمال کاری تحصیلی، پرخاشگری منفعلان، کمال‌گرایی غیرانطباقی، خودناتوان‌سازی و فریبکاری تحصیلی) اشاره کرده‌اند (فلدمنو اسنایدر، ۲۰۰۵؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ سون، ۲۰۱۵).

در مطالعه صالح‌زاده و همکاران (۱۳۹۶)، رفتارهای سازش یافته مذکور به‌عنوان رفتارهای ارتقاءدهنده، و رفتارهای سازش نیافته به‌عنوان رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی در محیط‌های پیشرفت شناسایی شده‌اند. آنها براساس یافته‌های پژوهشی خود از تحلیل نظریه‌های انگیزش پیشرفت، به این نتایج رسیدند که الگوهای رفتاری سازش یافته سلامت محور، در قالب راهبردهای یادگیری خودراهبر و الگوهای سازش نیافته در قالب راهبردهای اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، فریبکاری تحصیلی، کمال‌گرایی غیرانطباقی در محیط‌های پیشرفت قابل تبیین هستند. نسبت آنها با هر نظریه براساس توان تفسیری نظریه در شکل شماره (۱) نمایش داده شده است.



شکل ۱. الگوهای رفتاری فراگیران منتسب به رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت.

اقتباس از عموپور و همکاران (۱۳۹۹) به استناد رویکردهای نظری و پیشینه تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، الگوهای رفتاری تبیین شده در بافت آموزشی به دو دسته کلی رفتارهای ارتقادهنده و رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی تفکیک شده‌اند. شکل توسعه مدل سبک زندگی تحصیلی سلامت محور که از طریق اجتماع مفهومی مدل‌های رفتاری ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی شکل گرفته است، چارچوبی فراهم می‌سازد تا به کمک آن بتوان ضمن شناسایی مختصات انگیزشی فراگیران در محیط‌های پیشرفت، سلامت تحصیلی فراگیران را تبیین، پیش‌بینی و کنترل نمود. با توجه به اهمیت و تاثیرات محیط آموزشی بر سلامت روان فراگیران، در این راستا پرداختن به عوامل موثر بر رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت تحصیلی در بافت آموزشی به منظور بهبود کیفیت آموزش و یادگیری فراگیران، بعنوان آینده‌سازان جامعه، امری ضروری است.

تلاش در جهت ایجاد و تقویت رفتارهای تسهیل‌گر و اصلاح و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی، بعنوان یکی از اولویت‌های مهم پژوهشی حوزه روانشناسی تربیتی، در سایه شناسایی دقیق این رفتارها و عوامل موثر بر آنها امکان پذیر است. جهت تحقق این هدف مهم، در راستای برنامه‌های مداخلاتی مبتنی بر موج سوم شناختی- رفتاری، احتمالاً با آموزش تاب‌آوری می‌توان این هدف را محقق ساخت. مفهوم تاب‌آوری در دهه گذشته به خاطر اثراتی که بر توانایی مقابله و سازگاری در برابر مشکلات نوجوانان و جوانان داشته است به طور قابل ملاحظه‌ای توجه محققان را به خود جلب کرده است (زویل، ۲۰۱۶). شواهد تجربی نشان می‌دهد که برنامه تاب‌آوری به مثابه یک برنامه بازآموزی اسنادی یکی از برنامه‌های مداخله‌ای پراستفاده برای تجهیز روانشناختی افراد در رویارویی با تجارب منفی زندگی - اعم از تحصیلی و غیر تحصیلی - از اهمیت غیر قابل انکاری برخوردار است. (سیلگمن، ارنست، گیلیهام، رویچ و ولینکینس، ۲۰۰۹، فورگارد، و سیلگمن، ۲۰۱۲، پنگ و همکاران، ۲۰۱۴ به نقل از طولابی، ۱۳۹۶). یکی از معتبرترین برنامه‌های شناخته شده در عصر حاضر برای این منظور برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا است که برگرفته از روانشناسی مثبت‌گرا در دهه‌های اخیر است. دیدگاه آبرامسون، سلیگمن و تیزدل (۱۹۸۷؛ نقل از پیترسون و استین، ۲۰۰۰) درباره‌ی خوش‌بینی با تاکید بر مفهوم سبک‌های تبیینی، منطق نظری زیربنایی برنامه آموزش تاب‌آوری را تشکیل می‌دهد. طبق دیدگاه آبرامسون و همکاران (۱۹۷۸؛ نقل از پترسون، ۲۰۰۰)، مفهوم الگوی اسنادی به مثابه یک مهارت آموخته شده، بر تفسیر ترجیحی فرد در مورد علل وقوع رخدادها دلالت دارد. طبق این چهارچوب مفهومی، در مواجهه با رخداد‌های منفی، گرایش فرد به استفاده از علل بیرونی، ناپایدار و خاص بیانگر سبک تبیینی خوش‌بینانه (optimistic explanatory style) و تمایل فرد به استفاده از علل درونی، پایدار و فراگیر بیانگر الگوی اسنادی بدبینانه (pessimistic explanatory style) است. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده یادگیرندگان از الگوهای اسنادی غیرانطباقی، با مشکلات انگیزشی، هیجانی و جسمانی آنها مرتبط است (سیفرت، ۲۰۰۴؛ پیترسون و استین، ۲۰۰۹؛ راسموسن، اسپچر و گرینهوس، ۲۰۰۹). این مشکلات در بافت‌های آموزشی از طریق مقایسه عملکرد فراگیران تاب‌آور و غیرتاب‌آور قابل ردیابی است.

در بافت آموزشی، منظور از تاب‌آوری تحصیلی بیان‌گر توانایی فراگیر برای مواجهه با تجارب آسیب‌زننده تحصیلی مزمن و شدید است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹، مارتین، ۲۰۱۳). طبق دیدگاه فالن (۲۰۱۰) نیز تاب‌آوری تحصیلی بیانگر توانایی فراگیران بر رویارویی کارآمد با موانع، چالش‌ها و فشارها در موقعیت‌های پیشرفت است. علاوه بر این، مفهوم تاب‌آوری به احتمال بالای دست‌یابی به موفقیت با وجود رویارویی با موانع و چالش‌های تحصیلی اشاره می‌کند (مالیک و کوار، ۲۰۱۶). برنامه‌ی تاب‌آوری پنسیلوانیا دارای دو مؤلفه شناختی و اجتماعی است. مؤلفه‌ی شناختی این برنامه به تصحیح سبک‌های شناختی ناسازگار و سوگیری‌های مربوط به پردازش اطلاعات می‌پردازد که با افسردگی و اضطراب همبستگی مستقیم دارند (آبرامسون، آلوی، هانکین، کلمنتس، ژوو، هوگان و ویتهاوس، ۲۰۰۰). هدف از تغییر و تصحیح این الگوهای تفکر در این برنامه پیشگیری از بروز علائم مربوط به اضطراب و افسردگی است. مؤلفه‌ی اجتماعی برنامه پیشگیری، همسو با برخی از الگوهای نظری موجود درباره افسردگی به منظور کاهش چشمگیر تجارب هیجانی منفی در بین افراد، بر نقش محوری عناصر اجتماعی مانند حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌شود. از آنجا که بسیاری از این الگوهای ناسازگار با برایندهای منفی در زمینه‌ی سلامت اجتماعی و فردی ارتباط مستقیم دارند، تصحیح این الگوها می‌تواند به رشد جوانان و نوجوانان سالم‌تری بی‌انجامد که در بزرگسالی نیز

از سلامت بیشتری در همه زمینه‌ها برخوردار خواهند بود. لذا در این پژوهش برآن شدیم تا به بررسی اثرات برنامه‌تاب‌آوری پنسیلوانیا، به‌عنوان مداخله‌ای برآمده از آیین‌ها و باورهای مذهبی همسو با فرهنگ ایرانی-اسلامی، بر رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی در بافت آموزشی بپردازیم.

• روش

این پژوهش از بُعد هدف، جزو پژوهش‌های کاربردی و براساس شیوه گردآوری داده‌ها، جزو پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه و گزینش تصادفی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه خوارزمی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که از بین آنها، ۵۰ دانشجو به شیوه در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارش شدند. در هر گروه ۲۵ دانشجو شرکت داشت. ملاک‌های ورود به پژوهش، تحصیل در دوره کارشناسی، تمایل برای شرکت در برنامه، و عدم شرکت همزمان در برنامه مداخله‌ای دیگر تا پایان دوره پی‌گیری بود. همچنین ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش نیز با توجه به ماهیت عملی پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه، عدم مشارکت فعال در برنامه و دریافت برنامه مداخله‌ای همزمان دیگر بود. در پژوهش حاضر، ابزارهای مورد استفاده قرار گرفت.

الف. پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی (Academic Life style Behaviors Questionnaire): این پرسشنامه مشتمل بر ۱۲۴ ماده با تفکیک ۱۳ الگوی رفتاری شناسایی شده، برای اجرا بر روی افراد نمونه توسط صالحی و همکاران (۱۳۹۶) طراحی و تدوین شده. در این پرسشنامه ۴۸ ماده مربوط به رفتار ارتقا دهنده سلامت تحصیلی و ۷۶ ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی معین گردیده. پاسخ دهنده‌گان باید به هر ماده بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) پاسخ دهند. بدین نحو که گزینه کاملاً موافقم نمره ۵، نسبتاً موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، نسبتاً مخالفم نمره ۲، و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. سازه‌های زیربنایی و تعداد ماده‌های هر یک در بعد رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته شده ۰/۹۲، اجتناب از کمک طلبی ۰/۹۴، پرخاشگری منفعلانه ۰/۹۴، اهمال کاری تحصیلی ۰/۹۳، خودناتوان سازی ۰/۹۰، اجتناب از تلاش ۰/۹۵، فریبکاری تحصیلی ۰/۹۶، کمال‌گرایی غیر انطباقی ۰/۹۵ توسط (صالح‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶) محاسبه شده است.

ب. برنامه‌تاب‌آوری پنسیلوانیا (PRP) (Penn Resiliency Program): این برنامه، یک برنامه درمانی و پیشگیرانه است که بر اساس مدل شناختی-رفتاری توسط گیلهام، جیکاکس، ریویچ، سلیگمن و سیلور (۱۹۹۰) در دانشگاه پنسیلوانیا طراحی شده است. در این برنامه برآموزش مهارت‌های حل‌مسأله و نیز شیوه‌های تبیینی برای کمک به نوجوانان و جوانان برای کنار آمدن با عوامل روزمره تنیدگی‌زا تأکید می‌شود. این برنامه به صورت گروهی اجرا می‌شود و می‌توان از آن در مدارس، دانشگاه‌ها، کلینیک‌ها و دیگر سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی استفاده نمود (گیلهام و ریویچ، ۲۰۰۹). برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا یکی از رایج‌ترین طرح‌ها در زمینه درمان و پیشگیری از بروز افسردگی است (گیلهام، برواناسر و فررز، ۲۰۰۸).

• شیوه اجرا

پس از هماهنگی‌های لازم با مسئولین دانشگاه، از بین داوطلبان، ۵۰ دانشجو انتخاب و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه منتسب شدند. بعنوان پیش‌آزمون، پرسشنامه سبک زندگی تحصیلی (رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی) برای همه آزمودنی‌ها اجرا شد، سپس گروه آزمایش برنامه‌ی آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا را در ۱۲ جلسه دو ساعته در طول ۸ هفته در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۹، قبل از شیوع بیماری کرونا دریافت کرد. به منظور کنترل بیشتر عوامل تهدید کننده روایی درونی، آموزش برنامه توسط یکی از اساتید بعنوان همکار پژوهشی، انجام شد. در پایان جلسه دوازدهم، پس از آزمون و حدود دوماه بعد، آزمون پی‌گیری از همه مشارکت‌کنندگان گرفته شد. با توجه به مصادف شدن دوره پیگیری و اتمام پژوهش با دوران همه‌گیری کووید-۱۹، به منظور رعایت حقوق گروه گواه که دوره انتظار را طی کرده بودند، برنامه آموزشی فشرده در ۶ جلسه بصورت مجازی برایشان اجرا شد. همچنین طی فرایند اجرای پژوهش با دادن حق قطع همکاری دانشجویان برای ادامه کار، و الزام پژوهشگر در حفظ اطلاعات شرکت‌کنندگان، تلاش شد اصول اخلاقی پژوهش رعایت شود.

جلسه	تمرین‌ها و تکالیف منزل	شرح توصیف
	عنوان	معرفی افراد گروه با هم و تشریح برنامه تاب‌آوری
۲۰۱	در جلسه	پس از معرفی افراد و تشریح اهداف جلسه و اجرای پیش‌آزمون‌ها، محرم‌انگیزی، محدودیت‌ها، نقش‌ها، قواعد و مسئولیت‌های مربوط به آن در کنار اهمیت انجام کامل تکالیف منزل مورد بحث قرار می‌گیرند. روابط بین افکار و احساسات مثبت و منفی و ارتباط آن با رفتارها با استفاده از چرخه تجربه و مدل شناختی برای افراد شرح داده خواهد شد. به منظور کمک به افراد در درک هر چه بهتر الگوی ABC پس از طرح چند سناریو که در بردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده (A) است، پیامدهای مواجهه با این رویدادها (C) و باورهای زیربنایی این پیامدها مورد توجه قرار می‌گیرد. در این بخش، نقش محوری و تعیین‌کننده عنصر باورها (B)، در پیش‌بینی الگوهای متمایز تجارب هیجانی و رفتاری افراد در مواجهه با رویدادهای ناگوار به بحث گذاشته می‌شود.
	تکلیف منزل:	افراد با استفاده از جدول ثبت وقایع، به ثبت رویدادهایی می‌پردازند که در آن یک باور منفی و ناکارآمد منجر به بروز رفتارها و هیجان‌های مخرب در آنان شده است
	عنوان	آموزش سبک اسنادی خوش‌بینانه و بدبینانه
۴۰۳	در جلسه	ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند. در این جلسه افراد در می‌یابند که تمایز قابل مشاهده در الگوی واکنش‌های هیجانی‌شان نسبت به رویدادهای ناخوشایند، از طریق ویژگی‌های غالب اسنادهای مورد استفاده آنها، قابل تبیین می‌باشد. تعریف مفهوم اسناد و ویژگی‌های آن به افراد آموزش داده می‌شود. اسناد بیانگر شیوه ترجیحی افراد در تبیین علل وقوع رخدادها می‌باشد. مفهوم سبک اسنادی و سه بُعد تعیین‌کننده پایدار / ناپایدار، فراگیر/ اختصاصی و درونی/ بیرونی و ارتباط آن با الگوی ABC به افراد آموزش داده می‌شود.
	تکلیف منزل:	افراد می‌بایست با استفاده از جدول سبک‌های اسنادی به ثبت مواردی بپردازند که در آن سبک بدبینانه‌ای اتخاذ کرده بودند و با توجه به الگوی ABC پیامدهای ناگوار آن را نیز یادداشت نمایند. سپس همان سبک‌های بدبینانه را با استفاده از سبک خوش‌بینانه مورد ارزیابی قرار داده پیامدهای رفتاری و هیجانی منبعت از آن سبک را نیز ثبت نمایند
	عنوان	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه
۶۰۵	در جلسه	در این بخش، به منظور آموزش مقابله کارآمد با باورهای فاجعه‌آمیز دو عامل مجادله (D) (disputation) و انرژی دهنده (E) (energization) به الگوی ABC اضافه می‌شود. D بیانگر مجادله با باورهای نادرست (B) است و E بیانگر میزان انرژی دهنده حاصل از تغییر ایجاد شده در پیامدها می‌باشد.
	تکلیف منزل:	در این بخش افراد می‌آموزند که تحقق یک مجادله مؤثر بر چهار اصل استوار می‌باشد. اولین اصل، گردآوری شواهد است. اصل دوم مطرح کردن تفسیرهای جایگزین است. اصل سوم، اجتناب از فاجعه‌پنداری است. چهارمین اصل، تدوین نقشه حمله می‌باشد.
	تکلیف منزل	افراد با استفاده از تحلیل ABCDE در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند در زندگی واقعی، بستر مناسبی را برای مجادله اثربخش با رخدادها فراهم کنند. برای این منظور به افراد پیشنهاد می‌شود در مواجهه با هر رویداد ناخوشایند، به گفتگوهایی که در ذهن خویش مرور می‌کنند، توجه نمایند و سپس بکوشند که در رویارویی با آنها از راهکارهای مقابله‌ای سود بجویند.
	عنوان	آموزش مراحل پنج‌گانه مهارت‌های حل مسأله
۸۰۷	در جلسه	در این بخش، افراد می‌آموزند که حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل مستلزم پشت سر گذاردن پنج مرحله می‌باشد. گام اول: درنگ کردن و اندیشیدن؛ گام دوم: از دیدگاه دیگران به امور نگریستن؛ گام سوم: تعیین اهداف؛ گام چهارم: انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی؛ گام پنجم: آزمون اثر بخشی راه حل انتخابی
	تکلیف منزل:	افراد با استفاده از مراحل پنج‌گانه حل مسأله در موقعیت‌های واقعی زندگی خود به تمرین این مهارت می‌پردازند و پیامدهای رفتاری و هیجانی آن را در ارتباط با خود و دیگران ثبت می‌نمایند
	عنوان	مهارت‌های اجتماعی رفتار قاطعانه یا ابراز وجود (جرات ورزی) و مذاکره
۱۰۰۹	در جلسه	در این بخش، فعالیت‌های مورد نیاز برای آموزش مهارت‌های اجتماعی جرات ورزی و مذاکره به اختصار توصیف می‌شوند. فراگیری مهارت جرات ورزی مستلزم آن است که افراد دیدگاه‌های خود را با روشی غیرتهاجمی و همراه با ابراز وجود به دیگران منتقل کنند. در واقع، افراد می‌آموزند که ابراز وجود - به مثابه یک راهبرد مؤثر نقطه مفیدی در میانه انفعال و پرخاشگری است.
	تکلیف منزل:	در بخش آموزش مهارت جرات ورزی، بر انتقال غیرتهاجمی دیدگاه‌های خویش به دیگران تأکید شد. اما، گاهی تعامل با دیگران سبب می‌شود که درستی اندیشه‌ها و افکار افراد با چالش روبرو شود. یا آنکه افراد درمی‌یابند که دیگران اهدافی متفاوت با آنها را دنبال می‌کنند. در چنین شرایطی، به افراد آموزش داده می‌شود که بتوانند از طریق مهارت مذاکره، به راه حلی دست یابند، که برای هر دو طرف خوشایند و پذیرفتنی می‌باشد. افراد در ارتباط با افراد دیگر در زندگی واقعی خود با خلق سناریوهای متفاوت به تمرین مهارت ابراز وجود می‌پردازند. همچنین در کنار آن مهارت گفتگو و مذاکره را نیز تمرین می‌کنند.
	عنوان	آموزش مهارت اعتماد به نفس و عزت نفس
۱۱	در جلسه	این مهارت یکی از مهارت‌های زیربنایی در آموزش مهارت‌های اجتماعی محسوب می‌شود. افراد در این جلسه چهار نوع اعتماد به نفس (بالای واقعی، پایین واقعی، بالای کاذب و پایین کاذب) در بعد توانایی و باور؛ را می‌آموزند و تفاوت آن‌ها را همراه با بررسی موانع عدم باور به توانایی‌ها را درک می‌نمایند. در مهارت ارتقاء اعتماد به نفس افراد مراحل چهارگانه آن را فرا می‌گیرند. گام اول: تهیه فهرست توانایی‌ها. گام دوم: درک تفاوت بین عملکرد و ظرفیت. گام سوم: حصول آگاهی نسبت به ظرفیت‌ها. گام چهارم: تبدیل ناتوانی به توانایی. جمع‌بندی مباحث و اجرای پس‌آزمون.
	تکلیف منزل	افراد با استفاده از تکنیک‌های افزایش اعتماد به نفس در محیط واقعی آن را تمرین می‌کند و ارتباط آن را با الگوی ABC و سبک اسنادی خوش‌بینانه و پیامدهای رفتاری و هیجانی ثبت می‌نمایند.
۱۲	جلسه جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	

• یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد. جهت پی بردن به این موضوع که مداخله انجام شده منجر به تغییر معنادار میانگین‌های گروه آزمایش در متغیرهای وابسته در مراحل پس آزمون و در مقایسه با هم شده است یا خیر، از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. بررسی پیش فرض نرمال بودن با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز نشان داد که همه متغیرها دارای توزیع نرمال بودند ($p > 0/01$). همچنین نتایج آزمون M باکس حاکی از یکسانی ماتریس کواریانس دو گروه در این متغیرها است ($F(30, 70, 1, 837) = 1/359, P = 0/0005$). بر این اساس از نتایج آزمون چندمتغیری اثر پیلای برای گزارش آزمونهای چندمتغیری استفاده شد. همچنین به منظور بررسی یکسانی واریانس دو گروه از آزمون لون استفاده شد که نتایج آن نشان داد که تفاوت واریانس دو گروه به لحاظ آماری معنادار نیست ($P > 0/01$).

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

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه آزمایش و زمان آزمون

گروه آزمایش	متغیر	نوبت آزمون		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	SD	میانگین	SD	میانگین	SD	
رفتارهای بازدارنده	درماندگی آموخته‌شده	۳۰/۹۲۰	۳/۱۸	۲۵/۷۲۰	۳/۷۵	۲۷/۷۶۰	۲/۷۵	SD
	اجتناب از کمک طلبی	۲۹/۳۲۰	۳/۰۷	۲۵/۸۴۰	۳/۲۶	۲۷/۰۸۰	۲/۶۹	میانگین
	پرخاشگری منفعلانه	۳۹/۸۴۰	۳/۹۱	۲۹/۷۶۰	۳/۸۰	۳۵/۴۰۰	۳/۷۷	SD
	اهمال کاری تحصیلی	۳۳/۰۸۰	۳/۱۳	۲۹/۸۰۰	۳/۱۳	۲۹/۶۰۰	۴/۰۶	میانگین
	خودناتوان‌سازی	۲۳/۴۰۰	۲/۸۵	۲۰/۴۰۰	۲/۳۸	۲۱/۱۲۰	۲/۸۳	SD
	اجتناب از تلاش	۳۲/۷۲۰	۴/۲۷	۲۹/۸۴۰	۴/۴۶	۳۳/۵۶۰	۲/۶۹	میانگین
	فریبکاری تحصیلی	۳۱/۲۰۰	۳/۳۹	۲۶/۷۶۰	۳/۷۸	۳۱/۶۴۰	۴/۰۶	SD
	کمال‌گرایی غیرانطباقی	۳۰/۴۰۰	۳/۳۶	۲۷/۰۴۰	۴/۰۹	۳۰/۹۶۰	۳/۱۱	میانگین

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه کنترل و زمان آزمون

گروه کنترل	متغیر	نوبت آزمون		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری اول
		میانگین	SD	میانگین	SD	میانگین	SD	
رفتارهای بازدارنده	درماندگی آموخته‌شده	۳۱/۱۶۰	۴/۳۷	۳۰/۰۴۰	۳/۷۳	۳۱/۵۲	۳/۶۲	SD
	اجتناب از کمک طلبی	۲۸/۱۶	۴/۱۱	۲۷/۷۲	۴/۳۱	۲۹/۳۶	۳/۸۱	میانگین
	پرخاشگری منفعلانه	۳۴/۵۲	۵/۷۳	۳۲/۳۲	۵/۰۳	۳۳/۸۸	۴/۷۱	SD
	اهمال کاری تحصیلی	۲۹/۰۴	۵/۰۴	۲۷/۲۰	۳/۴۲	۳۱/۰۰	۴/۵۴	میانگین
	خودناتوان‌سازی	۲۲/۹۶	۳/۲۹	۲۲/۸۰	۴/۴۰	۲۲/۴۴	۴/۲۸	SD
	اجتناب از تلاش	۳۳/۱۲	۵/۸۳	۳۳/۱۶	۴/۸۶	۳۲/۶۸	۴/۵۱	میانگین
	فریبکاری تحصیلی	۳۰/۱۶	۵/۸۷	۳۱/۴۰	۴/۷۸	۳۴/۷۶	۴/۹۰	SD
	کمال‌گرایی غیرانطباقی	۳۰/۵۲	۵/۴۹	۳۰/۶۴	۶/۱۹	۳۲/۹۲	۲/۹۷	میانگین

جدول ۳. نتایج آزمون چندمتغیری اثر پیلای برای متغیرهای رفتارهای بازدارنده

عامل	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری	مجذور اتا تفکیکی
بین گروهی	۳/۳۲	۸	۴۱	۰/۰۰۰۵	۰/۳۹۴
درون فردی	۹/۹۴	۸	۴۱	۰/۱۲۱	۰/۰۷۴
گروه*درون گروهی	۶/۵۳۹	۱۶	۳۳	۰/۰۰۰۵	۰/۹۵۵

با توجه به نتایج آزمون اثر پیلای می‌توان گفت اثر عامل بین فردی غیرمعنادار ($F_{(8, 41)} = 9/94, P = 0/121, \eta^2 = 0/074$)، عامل بین گروهی معنادار ($F_{(8, 41)} = 3/32, P = 0/0005, \eta^2 = 0/394$) و اثر متقابل آنها معنادار است ($F_{(16, 33)} = 6/539, P = 0/0005, \eta^2 = 0/955$).

با توجه به نتایج آزمونهای چند متغیری، در ادامه نتایج آزمونهای تک متغیری برای اثر متقابل عامل بین گروهی با عامل گروه گزارش شده است ($P < 0/05$).

جدول ۴: نتایج آزمون‌های تک متغیری برای اثر متقابل عامل بین گروهی و زمان در مولفه‌های رفتارهای بازدارنده

عامل	خرده مقیاس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتای تفکیکی
اثر تعاملی درماندگی آموخته‌شده	۷۷/۴۴۰	۷۷/۴۴۰	۱	۷۷/۴۴۰	۱۴/۸۳۵	۰/۰۰۰۵	۰/۲۳۶
اجتناب از کمک طلبی	۷۳/۹۶۰	۷۳/۹۶۰	۱	۷۳/۹۶۰	۱۳/۰۳۸	۰/۰۰۱	۰/۲۱۴
پرخاشگری منفعلانه	۹۰/۲۵۰	۹۰/۲۵۰	۱	۹۰/۲۵۰	۸/۶۹۹	۰/۰۰۰۵	۰/۱۵۳
اهمال کاری تحصیلی	۱۸۴/۹۶۰	۱۸۴/۹۶۰	۱	۱۸۴/۹۶۰	۱۰/۸۹۹	۰/۰۰۱	۰/۱۳۲
خودناتوان‌سازی	۱۹/۳۶۰	۱۹/۳۶۰	۱	۱۹/۳۶۰	۳/۹۴۴	۰/۰۵۳	۰/۰۷۶
اجتناب از تلاش	۱۰/۲۴۰	۱۰/۲۴۰	۱	۱۰/۲۴۰	۰/۴۸۲	۰/۴۹۱	۰/۰۱۰
فریبکاری تحصیلی	۱۰۸/۱۶۰	۱۰۸/۱۶۰	۱	۱۰۸/۱۶۰	۹/۶۸۵	۰/۰۰۳	۰/۱۶۸
کمال‌گرایی غیرانطباقی	۲۱/۱۶۰	۲۱/۱۶۰	۱	۲۱/۱۶۰	۱/۸۰۱	۰/۱۸۶	۰/۰۳۶
خطا							
درماندگی آموخته‌شده	۲۵/۵۶۰	۴۸	۴۸	۵/۲۲۰			
اجتناب از کمک طلبی	۲۷۲/۲۸۰	۴۸	۴۸	۵/۶۷۳			
پرخاشگری منفعلانه	۴۹۷/۹۶۰	۴۸	۴۸	۱۰/۳۷۴			
اهمال کاری تحصیلی	۸۱۴/۶۰۰	۴۸	۴۸	۱۶/۹۷۱			
خودناتوان‌سازی	۲۳۵/۶۴۰	۴۸	۴۸	۴/۹۰۹			
اجتناب از تلاش	۱۰۲۰/۷۶۰	۴۸	۴۸	۲۱/۲۶۶			
فریبکاری تحصیلی	۵۳۶/۰۸۰	۴۸	۴۸	۱۱/۱۶۸			
کمال‌گرایی غیرانطباقی	۵۶۴/۰۸۰	۴۸	۴۸	۱۱/۷۵۲			

نتایج آزمون‌های تک متغیری بر روی عامل تعاملی نشان داد که در متغیرهای درماندگی آموخته شده ($\eta^2=0/236$)، اجتناب از کمک طلبی ($F_{(1/48)}=14/835$, $P=0/0005$ ، $\eta^2=0/214$)، اجتناب از کمک طلبی ($F_{(1/48)}=13/038$, $P=0/001$ ، $\eta^2=0/214$)، پرخاشگری منفعلانه ($F_{(1/48)}=8/699$, $P=0/0005$ ، $\eta^2=0/153$)، اهمالکاری تحصیلی ($F_{(1/48)}=10/899$, $P=0/001$ ، $\eta^2=0/132$)، فریبکاری تحصیلی ($F_{(1/48)}=9/685$, $P=0/0005$ ، $\eta^2=0/168$)، تفاوت دو گروه به لحاظ آماری معنادار است ($P=0/005$). همچنین تفاوت دو گروه در متغیرهای خودناتوان‌سازی ($F_{(1/48)}=3/944$, $P=0/053$ ، $\eta^2=0/076$)، اجتناب از تلاش ($F_{(1/48)}=0/482$, $P=0/491$ ، $\eta^2=0/010$)، کمال‌گرایی غیرانطباقی ($F_{(1/48)}=1/801$, $P=0/186$ ، $\eta^2=0/036$)، معنادار نیست.

• بحث

پیشتر اشاره شد که مطالعه حاضر با هدف آزمون تاثیر برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر رفتارهای بازدارنده تحصیلی دانشجویان انجام شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت اثر برنامه تاب‌آوری بر مولفه‌های درماندگی آموخته شده، اجتناب از کمک طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمالکاری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی از نظر آماری معنادار بود. نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات صالحی و همکاران (۱۳۹۶) طولابی و همکاران (۱۳۹۶)، عمویور و همکاران (۱۳۹۸)، خانجانی و همکاران (۱۳۹۴)، شکری و همکاران (۱۳۹۳، ۱۳۹۴) و سلیگمن و همکاران (۲۰۰۶)، از نقش تفسیری برنامه مداخله‌ای پنسیلوانیا با هدف کاهش فشارهای تحصیلی فراگیران به طور تجربی حمایت کرد. بر اساس آموزه‌های مفهومی مدل نظری زیربنایی برنامه آموزشی مذکور، معناداری آماری اثرات کوتاه‌مدت برنامه مذکور بر رفتارهای بازدارنده بیانگر این است که هر برنامه نظام‌دار برای تغییر در الگوی رفتاری فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های پرتنش تحصیلی و تلاش برای ارتقاء مهارت‌های مقابله‌ای آنها در تنه در میزان آسیب‌پذیری فراگیران در رویارویی با این شرایط تهدید کننده موثر واقع می‌شود بلکه در بازگشت زود هنگام سطح کنش‌وری آنها به وضعیت قبل از مواجهه، منشا اثر واقع می‌شود. امروزه تحقیقات نشان داده است مداخلاتی که تقویت کننده تاب‌آوری (resilience) است و موجب حفظ و تداوم بهزیستی و عملکرد افراد در برابر رنج و سختی موجود در کار می‌شوند، مشکلات روانشناختی همچون افسردگی، تنیدگی، هیجان منفی و اضطراب را کاهش می‌دهند (سپهوند، ۱۳۹۸؛ نقل از آروند، ۱۴۰۰). به بیان دیگر، در تبیین اثربخشی

برنامه تاب‌آوری بر رفتارهای کاهنده، از طریق جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز (empowering interpretations) به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز مشخص می‌شود.

در تبیین اثرات برنامه منتخب بر رفتارهای بازدارنده تحصیلی می‌توان چنین ادعان کرد که، با توجه به ماهیت برنامه و آموزش‌های ارائه شده، تمرکز بر غنی‌سازی خزانة مهارت‌های رابطه بین‌فردی در فراگیران از طریق بسط خزانة ظرفیت‌های مقابله‌ای آنها در پیش‌بینی مدل ارجح پاسخدهی به مطالبات زندگی تحصیلی در بین آنها موثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، در بُعد مهارت‌های بین‌فردی با تأکید بر محورهایی چون ارتقاء سطح روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، اهداف برد - برد در روابط، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین‌فردی از طریق تسهیل در دسترسی به تجارب حمایتی پیرامونی در بسط توان مقابله‌ای فراگیران بیش از پیش موثر است. به‌عنوان مثال در آموزش جرات‌ورزی، مشارکت‌کنندگان با انتقال غیرتهاجمی دیدگاه خود توأم با احترام به دیگران آشنا شدند که خود می‌تواند موجب پیشگیری از تنش‌های بین‌فردی با افراد حلقه اول زندگی شود. افرادی که بیشترین زمان خود را با آنها سپری می‌کنیم و اصلاح ارتباط با آنها در تأمین سلامت روان بسیار موثر است. البته، گاهی تعامل با دیگران باعث می‌شود که درستی اندیشه‌ها و افکار افراد با چالش مواجه شود. یا آنکه افراد درمی‌یابند که دیگران اهدافی متفاوت با آنها را دنبال می‌کنند. در چنین شرایطی، آموزش نحوه مذاکره صحیح، با حفظ استقلال فردی و نحوه درست ابراز وجود بدون احساس حقارت غالباً موجب می‌شود، هر دو طرف به راه حلی خوشایند و پذیرفتنی دست یابند. همچنین در آموزش مهارت‌های ابراز وجود، افزایش اعتماد به نفس و روابط اجتماعی، مشارکت‌کنندگان با شیوه‌های مطالبه‌گری مطلوب و موثر آشنا می‌شوند که موجب ارتقاء مهارت کمک‌طلبی بعنوان یکی از راهبردهای یادگیری می‌شود. فراگیران با استفاده از مهارت کمک‌طلبی می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران، در جهت رفع آنها برآیند. بدون شک، فراگیران در کارهای مرتبط با زندگی تحصیلی و مطالعه دروس با مشکلاتی مواجه می‌شوند که نیاز به کمک دارند، در چنین موقعیتی رفتار کمک‌طلبی به عنوان یک شیوه مقابله‌ای اثرگذار بر استرس و تنش‌های درون آنها نقش قابل توجهی دارد که در نتیجه آن علاوه بر ادامه موفقیت‌آمیز جریان یادگیری، مسائل و مشکلات یادگیری تشخیص داده شده و عملکرد تحصیلی نیز بهبود می‌یابد (علائی و همکاران، ۱۴۰۰).

وابستگی و پیوند اجتماعی قابلیت‌های سرگرم‌کننده انسانی هستند که مواردی فراتر از حضور فیزیکی در یک جامعه را در بر می‌گیرند (آمادو، استنکلیف، مک‌کارون، مک‌کالیون ۲۰۱۳؛ جانسون و همکارانش ۲۰۱۰؛ نوسباوم ۲۰۱۱). به طور کلی، مجموعه مهارت‌های چندگانه منتخب برای آموزش برنامه تاب‌آوری به ویژه در بُعد اجتماعی از طریق تقویت مهارت‌های تفکر مثبت، منعطف، واقع‌نگرانه، منطقی و فعال و همچنین کمک بیش از پیش به شکل‌گیری گروهی از مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به تعمیق تعاملات بین‌فردی مانند مهارت‌های خودشناسایی، خودارزشی و خودراهبری در پیش‌بینی تمایز در انتخاب راهبردهای مقابله‌ای ارجح برای رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی و همچنین الگوی ارزیابی ارجح درباره تجارب تحصیلی تهدید‌کننده حائز اهمیت فراوانی است (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ پنگ و همکاران، ۲۰۱۴).

اما در تبیین عدم اثربخشی برنامه بر خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش و کمال‌گرایی در دوره پیگیری می‌توان چنین گفت که تلاقی دوره آموزشی با حوادث تاریخی (شرایط کرونایی و بروز شرایط قرنطینه‌گی بویژه برای گروه‌های دانش‌آموزی و دانشجویی) اثرات برنامه مذکور را تحت تأثیر خود قرار داده است. در دوران همه‌گیری کوید-۱۹، توصیه بر کاهش فعالیت‌های فیزیکی خارج از منزل، در اجتناب از تلاش و خودناتوان‌سازی دانشجویان و دانش‌آموزان بی‌تأثیر نبوده است. این موضوع در مطالعات بسیاری مورد بررسی قرار گرفته و نتایج پژوهش‌های (غلامی و همکاران، ۱۳۹۹؛ دان و شائو، ۲۰۲۰) حکایت از اثرات منفی پاندمی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان فراگیران دارد.

درخصوص کمال‌گرایی هم می‌توان گفت که این مولفه جزء ویژگی‌های شخصیتی فراگیران است و شکل‌گیری آن طی سال‌های متممادی و متأثر از ژنتیک و اثرات عمیق محیطی است، لذا تغییر این ویژگی شخصیتی احتمالاً نیازمند آموزش‌های بیشتر و طولانی‌تری است که طول دوره این برنامه نتوانسته تغییرات معناداری در این ویژگی ایجاد کند.

• نتیجه گیری

به طور کلی، در مطالعه حاضر برنامه تاب‌آوری برای گروهی از دانشجویان استفاده شد. در مجموع، نتایج نشان داد که این برنامه از قابلیت آموزش و یادگیری برخوردار است. همچنین، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که برای کاهش رفتارهای بازدارنده تحصیلی، تاکید بر مهارت‌های ارتباطی، روابط بین فردی و تفکر مثبت‌نگر فراگیران از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. آموزش مهارت‌های افزایش اعتماد به نفس، جرات‌ورزی و ابراز وجود، می‌تواند در حل بسیاری از مشکلات تحصیلی - از جمله سوال نپرسیدن و کمک نطلبیدن بخاطر ترس از تمسخر سایرین، یا احساس خجالت از عدم فهم مطلب - و افزایش انگیزه در کمک طلبی برای رفع مشکلات تحصیلی موثر است. همچنین آموزش این مهارت‌ها موجب می‌شود، فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، تمرکز و توجه بیشتری به داشته‌های خود معطوف نماید و تمرکز بر داشته‌ها موجب استفاده بیشتر و بهتر از توانمندیها می‌شود. بر همین اساس، فرد مدام در تلاش است بین تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش یک تعادل و هماهنگی نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است (کشت و رز، رضایی و توماج، ۱۴۰۰). یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر آن است که به دلیل عدم تناسب تعداد دختران و پسران در گروه‌های آزمایشی و کنترل، محققان نتوانستند - با هدف کمک به افزایش توان آزمون آماری در تشخیص تفاوت‌های واقعی - سهم عامل جنس را در تبیین تغییرپذیری اندازه‌های منتسب به متغیرهای وابسته از اثرات خطا متمایز کنند. بنابراین، ضرورت استفاده از گروه‌های نمونه دیگر مانند دانش‌آموزان، استفاده از دو گروه جنسی و همچنین، توسعه تلاش‌های آموزشی / مداخله‌ای دیگر با هدف مقایسه اثربخشی این برنامه‌ها برای دستیابی به هدف مصونیت روانی فراگیران، مهمترین اولویت‌های پژوهشی بعدی را تشکیل می‌دهند.

• منابع

- آروند، حمید؛ عبدی، بهنام؛ عسگرزاد، نسرین؛ ارتقایی، حمیده. (۱۴۰۰). عوامل ارتقاء تاب‌آوری کارکنان پرستاری درگیر در مراقبت‌های بالینی از بیماران مبتلا به کووید-۱۹. *مجله روانشناسی*، ۲۵ (۴)، ۵۶۰-۵۷۰
- خانجانی، مهدی؛ شهیدی، شهریار؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ شکری، امید؛ مظاهری، محمدعلی؛ رحیمی‌نژاد، پیمان. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر علائم افسردگی، اضطراب، استرس، نگرش‌های ناکارآمد و خوش‌بینی دانشجویان، *روانشناسی کاربردی*، ۳۵(۹)
- شکری، امید؛ شهیدی، شهریار؛ مظاهری، محمدعلی؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ رحیمی‌نژاد، سیدپیمان؛ خانجانی، مهدی. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنیسلوانیا. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۴)، ۱۹۰-۱۶۵.
- صالح زاده، پروین؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم اندازه بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۳۰: ۱۰۵-۶۱
- طولابی، سعید؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا؛ ایزانلو، بلال. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر رفتارهای پیشرفت. *مجله روانشناسی شناختی*، ۲(۱۲).
- علائی، ن؛ قاسم زاده، س؛ نقش، ز. (۱۴۰۰). اثر باورهای انگیزشی و تعلق ورزی بر خودتنظیمی با نقش واسطه‌ای کمک طلبی بر دانش آموزان دوره اول متوسطه. *مجله روانشناسی*، ۲۵ (۴)، ۵۱۹-۵۲۹.
- عموپور، محمد مهدی. (۱۳۹۸). تاثیر برنامه ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی دانشجویان دانشگاه خوارزمی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- کشت و رز گندازی، احسان؛ رضایی فرد، اکبر؛ توماج، عبدالجلال (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۵ (۳)، ۵۱۰-۴۹۰
- Amado, A., Stancliffe, R., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 360-375.
- Abramson, L.Y., Alloy, L.B., Hankin, B.L., Clements, C.M., Zhu, L., Hogan, M.E. & Whitehouse, W.G. (2000) *Optimistic cognitive styles and invulnerability to depression*. In J.E. Gillham (ed.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (pp. 75-98).

- Duan, L., Shao, x., Wang, Y., Huang, J., Miao, j., Yang, x. (2020). An investigation of the mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affect Disorder*, (275) 112–118, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Johnson, K., Walmsley, J., & Wolfe, M. (2010). *People with intellectual disabilities: Toward a good life*. Portland, OR: Policy Press.
- Mallick, M. K., & kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2, 20-27.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83.
- Martin, A. J., & Marsh H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353–370.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Norrish, J.M, Williams, P, O'Connor, M, Robinson, J (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3, 147-161.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B (2011). Towards a positive university. *Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.
- 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.
- Seifert, T. (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.
- 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.
- Song Y, Lindquist R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurs Edu Today*. 35,86-90.

