

تأثیر برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» بر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، هیجان‌های پیشرفت و رضامندی تحصیلی ادراک شده

The Effect of the Combat Stress Now Program on Cognitive Appraisals, Cognitive Emotion Regulation Strategies, Achievement Emotions and Academic Satisfaction

Kazem Rajaeinia
MA. In Educational Psychology

Omid Shokri, PhD
Shahid Beheshti University

امید شکری*
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

کاظم رجایی‌نیا
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

Sheida Jabalameli, PhD
Shahid Beheshti University

حسین پورشهریار
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» بر ارزیابی‌های فرایندهای شناختی، راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته مقابله‌ی شناختی، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و رضامندی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. در این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و همراه با پیگیری، ۵۰ دانشجوی رشته روان‌شناسی سال اول در دو گروه آزمایش و گواه قبل و بعد از آموزش به نسخه تجدیدنظرشده‌ی مقیاس ارزیابی تنیدگی (رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵)، پرسشنامه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان (گارفنسکی، کرایج و اسپینان، ۲۰۰۱)، نسخه‌ی کوتاه پرسشنامه‌ی هیجان‌های پیشرفت (عبدالله‌پور، ۱۳۹۴) و مقیاس چندبعدی رضامندی زندگی در یادگیرندگان (هابنر، ۱۹۹۴) پاسخ دادند. از طریق ۱۰ جلسه و هر جلسه دو ساعت، برنامه‌ی آموزشی «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» به شیوه‌ی گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه‌ی آموزشی «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» در افزایش نمره‌ی ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبردهای سازش‌یافته مقابله‌ی شناختی، هیجان‌های پیشرفت مثبت و رضامندی تحصیلی و در کاهش نمره‌ی ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید، راهبردهای سازش‌نیافته مقابله‌ی شناختی و هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان مؤثر بود. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه‌ی آموزشی «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» از طریق کاهش تجارب تنیدگی‌زا، تحمل‌پذیر کردن و تعدیل رخدادهای منفی، حفظ خودپنداشت مثبت، حفظ تعادل هیجانی و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران، در تحقق ایده‌ی ایمن‌سازی و مصونیت روانی یادگیرندگان به‌طور تجربی مؤثر واقع می‌شود.

واژه‌های کلیدی: رضامندی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت، برنامه‌ی اکنون با تنیدگی مبارزه کن، ارزیابی‌های شناختی راهبردهای نظم‌جویی، شناختی هیجان

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of the Combat Stress Now Program on university students' cognitive appraisal processes, cognitive emotion regulation strategies, achievement emotions and academic satisfaction. In this Quasi-experimental study with pretest-posttest control-group design in company with follow up stage, 50 students in experimental (25 students) and control (25 students) groups responded to the Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), The Achievement Emotions Questionnaire-Revised (AEQ-R) and the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS). The experimental group received 10 Combat Stress Now Program sessions (2 hours a session). The results statistical procedures of multivariate and univariate covariance analysis indicated that Combat Stress Now Program was effective in increasing positive cognitive appraisals, adaptive cognitive emotion regulation strategies, positive achievement emotions and academic satisfaction and in decreasing negative cognitive appraisals, non-adaptive cognitive emotion regulation strategies and negative achievement emotions in short term and long term. These findings suggest that Combat Stress Now Program by reducing or eliminating stressors, tolerating or adjusting to negative events or realities, maintaining a positive self-image, maintaining emotional equilibrium and continuing satisfying relationships with others could result in mental immunization in students.

Keywords: academic satisfaction, achievement emotions, Combat Stress Now Program, cognitive appraisals, cognitive emotion regulation strategies

received: 17 February 2020

accepted: 07 September 2020

دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۸

پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۷

*Contact information: oshokri@yahoo.com

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

مقدمه

در سال‌های اخیر، مرور شواهد نظری و تجربی در محدوده تلاش‌های پژوهشگران تربیتی به‌طور پرواضحی نشان می‌دهد که با فزونی یافتن میزان مطالبات زندگی تحصیلی، غالب فراگیران سطوح بالایی از هیجان‌های پیشرفت منفی و کاهش میزان ادراک از رضامندی تحصیلی را گزارش کرده‌اند. در چنین شرایطی برخی از پژوهشگران تربیتی کوشیده‌اند با تاسی از آموزه‌های مفهومی مدل‌های نظری موجود در قلمرو مطالعاتی تنیدگی و مقابله و با هدف تأمین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده تحصیلی و همچنین به منظور کمک به آن‌ها برای دستیابی به نتایج تحصیلی قابل قبول، طیف وسیعی از برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای را توسعه داده و آزمون کنند. بر اساس شواهد تجربی موجود برنامه‌تاب‌آوری پنسیلوانیا^۱ (برانواسر، گلیهام و کیم، ۲۰۰۹؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ خانجانی و دیگران، ۲۰۱۴؛ سلیگمن، ارنست، گیلهم، رویچ و لینکینس، ۲۰۰۹؛ شکری و دیگران، ۲۰۱۴؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتقاد و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۴)، برنامه‌آموزش تاب‌آوری^۲ (استینهارت و دالیبر، ۲۰۰۸؛ آنگر، راسل و کانلی، ۲۰۱۴؛ حاتمی‌زاده، ادیب سرشکی، کاظم‌نژاد و ساجدی، ۲۰۲۰؛ حمدان - منصور، پاسکار و باندک، ۲۰۰۹؛ کلری، ویستنن، وست، لویز و کارنهار، ۲۰۱۸)، برنامه‌بازآموزی اسنادی^۳ (شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد، ۲۰۱۶؛ گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، ۲۰۱۷)، برنامه‌غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی^۴ (دسای، ۲۰۱۰؛ شکری و پورشهریار، ۲۰۱۹)، برنامه‌توانمندسازی خودنظم‌جویی^۵ (کلری، ویلاردی و اشنایدمن، ۲۰۱۷) و برنامه‌آموزش عادات رفتاری سالم^۶ (ورماک و دیگران، ۲۰۱۹) در زمره مهم‌ترین این برنامه‌های مداخله‌ای هستند. بنابراین، پژوهشگران این پژوهش در صدد هستند تا با آموزش برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن»^۷،

ضمن تقویت خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده تحصیلی و تلاش برای جایگزینی الگوی تفاسیر شناختی خودتوانمندساز به جای الگوی تفاسیر خودناتوان‌ساز در آن‌ها، جایگزینی خودگویی‌های مثبت به جای خودگویی‌های منفی و حتی هدف‌گزینی‌های جدید در فراگیران، شناسایی تنشگرها و عناصر پیشاینده آن‌ها و همچنین نظارت بر آن‌ها، برای تقویت تجارب هیجانی مثبت و افزایش سطح رضامندی تحصیلی فراگیران مؤثر واقع شوند. به بیان دیگر، تأکید بر ایده مهارت‌آموزی و ضرورت انجام تمرین‌ها و تکالیف خانگی نیز دو خصیصه بنیادین چنین برنامه‌ای را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، نتایج مطالعاتی از این دست، در آزمون توان تفسیری برخی مدل‌های نظری زیربنایی در قلمرو مطالعاتی تنیدگی و مقابله مانند نظریه تبادلی تنیدگی و مقابله^۸، نقش بالاهمیتی ایفا می‌کنند.

بدون شک، همسو با شواهد تجربی، نظریه ارزیابی و هیجان‌ها (لازاروس، ۱۹۹۹، ۲۰۰۱، ۲۰۰۶)، با تأکید بر قلمروهای مفهومی شامل پیشایندها، میانجی‌گرها و پسایندها، پدیدایی تجارب هیجانی مختلف را در رویارویی با مطالبات انگیزاننده فراروی تبیین می‌کند. به‌طور کلی، در نظریه ارزیابی و هیجان‌ها، تأکید می‌شود که نقطه آغازین در شکل‌دهی به تجارب هیجانی با تمرکز بر نقش تفسیری فرایندهای ارزیابی شناختی مشخص می‌شود. در این چهارچوب مفهومی، متعاقب سلطه‌گری الگوی ارجحی از تفاسیر شناختی، ادراک از منابع مقابله‌ای نیز معنا می‌یابد. بنابراین، ارزیابی‌های شناختی ارجح از طریق فراخوانی الگوی مشخصی از تجارب هیجانی، در پیش‌بینی ادراک فرد از منابع مقابله‌ای وی منشا اثر واقع می‌شوند. در نهایت، پس از تعیین الگوی ارجح رویارویی با تجارب انگیزاننده فراروی، در محدوده مفهومی پسایندها، کنش‌وری روان‌شناختی فرد معنا می‌شود. البته در مدل

1 - Pennsylvania Resilience Program (PRP)
2 - Resilience Education Program (REP)
3 - Attributional Retraining Program (ARP)
4 - Enrichment of Interpersonal Relationships Skills Program

5 - Self-Regulation Empowerment Program (SREP)
6 - Healthy Habits Training Program (HHTP)
7 - Combat Stress Now Program (CSNP)
8 - Transactional Theory of Stress and Coping

دانشجویان و کاهش الگوی اسنادی بدبینانه در آن‌ها مؤثر است. نتایج پژوهش استینه‌هاارت و دالبیر (۲۰۰۸) نیز نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش انعطاف‌پذیری، راهبردهای مقابله‌سازشی و برخی عوامل و منابع محافظتی دیگر مانند خوش‌بینی، عاطفه مثبت و حرمت خود دانشجویان و هم‌چنین در کاهش راهبردهای غیرسازشی^۱ و نشانه‌های افسردگی، عاطفه منفی، تنیدگی ادراک شده آن‌ها مؤثر است. در پژوهش دیگری هیروکاوا، یاگی و میوتا (۲۰۰۲) با استفاده از یک طرح آزمایشی 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 آزمایشی در سه حوزه آمیdgی ماهیچه‌ای پیش‌رونده، مهارت‌های شناختی اجتماعی و رفتارهای ابرازمندان^۲ در ۱۴ جلسه آموزش دیدند. به‌طور کلی، نتایج پژوهش هیروکاوا و دیگران (۲۰۰۲) از اثربخشی برنامه آموزشی منتخب در تقویت خزانه مهارت‌های مقابله‌ای رفتاری و شناختی دانشجویان، کاهش سطح تنیدگی دانشجویان و هم‌چنین از طریق افزایش نمایش رفتارهای ابرازمندان^۲ دانشجویان در بهبود سازش‌یافتگی هیجانی اجتماعی مشارکت‌کنندگان به‌طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش ستاری، پورشهریار و شکری (۲۰۱۶) که با هدف آزمون اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی انجام شد، نتایج در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که بسته آموزشی منتخب در کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی مربوط به موقعیت یادگیری شامل خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی مؤثر است. در پژوهش شکری و دیگران (۲۰۱۶)، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه بازآموزی اسنادی در افزایش راهبردهای سازشی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل پذیرش، بازآرزیابی مثبت، بازتمرکز مثبت، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی و دیدگاه‌گیری مؤثر بود هم‌چنین، بازآموزی مزبور در

مفهومی پیشنهاد شده درباره فرایند مقابله، به منظور تصریح تمایز غیرقابل انکار در الگوی ارجح مواجهه با تجارب منفی، بر نقش تبیینی گروه وسیعی از منابع درون - برون فردی مانند حمایت اجتماعی ادراک شده - به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی - و رگه‌های شخصیتی - به مثابه یک عامل فردی - نیز تأکید شده است. در این پژوهش نیز با تأسی از روح فکری حاکم بر مدل فرایندی مقابله و با هدف محقق نمودن ایده خطیر مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی، تأثیر «برنامه با تنیدگی مبارزه کن» بر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، هیجان‌های پیشرفت و رضامندی تحصیلی ادراک شده، آزمون خواهد شد.

مرور شواهد تجربی مختلف پیرامون مسئله منتخب نشان می‌دهد که تعداد زیادی از پژوهشگران با هدف کمک به تحقق ایمن‌سازی روانی دانشجویان در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی، از گستره وسیعی از برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای استفاده کرده‌اند (استینه‌هاارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ انگ، برگیمن، بیسکانتی و والنس، ۲۰۰۶؛ بامبر و اشنايدر، ۲۰۱۶؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ دهقان - نیری و ادیب - حاج‌باقری، ۲۰۱۱؛ ریگر، گلانسی و پیتس، ۲۰۱۳؛ شکری و دیگران، ۲۰۱۴؛ کاتالی، چاپلین، گلیهام، ریویچ و سلیگمن، ۲۰۰۶؛ مکنندو، فابل، پردی، کلارک و هاپکو، ۲۰۱۶؛ منصوری و دیگران، ۲۰۱۴). در پژوهش شکری و دیگران (۲۰۱۴) که با هدف آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر خوش‌بینی، رضایت از زندگی و تجارب هیجانی مثبت و منفی دانشجویان انجام شد، نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه مداخله‌ای در افزایش خوش‌بینی، سطح رضامندی از زندگی و عاطفه مثبت و در کاهش افسردگی، اضطراب، تنیدگی و سطح عاطفه منفی دانشجویان مؤثر است. نتایج پژوهش منصوری و دیگران (۲۰۱۴)، نیز نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در کوتاه‌مدت و بلندمدت در افزایش یافتگی روان‌شناختی و الگوی اسنادی خوشبینانه

کاهش راهبردهای غیرسازشی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل خودسرزنشگری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرنشگری مؤثر است. همچنین نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری نشان داد در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی در افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان مؤثر است. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد برنامه بازآموزی اسنادی در کمک به دانشجویان برای شناسایی توانمندی فردی (احساس فردی، بازخوردها و باورها)، شناسایی و استفاده بهینه از منابع بیرونی (بسط احساس ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و غنی‌سازی مهارت‌های بین‌فردی و توانش حل مسئله (مقاومت، شوخ‌طبعی و تعامل) برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنان مؤثر واقع شده است. نتایج پژوهش گشتاسبی و دیگران (۲۰۱۷) که با هدف تعیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی در افزایش میزان هیجان‌های پیشرفت مثبت مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون و همچنین، مؤلفه‌های مختلف مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، احساس تعهد و شیفتگی/فریفتگی دانشجویان و در کاهش میزان هیجان‌های منفی مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون آنها مؤثر است. نتایج پژوهش پیش گفته، از نقش تعیین‌کننده برنامه بازآموزی اسنادی به کمک تقویت تفاسیر خودتوانمندساز، بهبود مدیریت تجارب هیجانی و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، برای کمک به تأمین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی به‌طور تجربی حمایت کرد.

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

مداخله‌ای بر آموزه‌های مفهومی برآمده از یک مدل نظری مشخص، استوار نبوده است. به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهندگی یک منطق نظری مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده است که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمون تجربی توان تبیینی یک یا حتی بیش از یک مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو مطالعاتی از دست بدهند. علاوه بر این، همسو با پیشنهاد ایلریس (۲۰۰۲، ۲۰۰۳) وسعت‌یافتگی گستره معنایی مفهوم کلیدی یادگیری در بین پژوهشگران تربیتی، ضرورت بیش از پیش توسعه آن دسته از تلاش‌های تحقیقاتی که انتخاب آنها در گسترش دامنه مفهومی یادگیری و به تبع آن بازمعنادگی به اولویت‌های تحقیقاتی فراروی پژوهشگران تربیتی مؤثر است، اهمیتی مضاعف می‌یابد. بر این اساس، این پژوهش به کمک فرضیه‌های زیر راهبری می‌شود:

۱- برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» بر افزایش راهبردهای سازشی نظم‌دهی شناختی هیجان و بر کاهش راهبردهای غیرسازشی نظم‌دهی شناختی هیجان مؤثر است.

۲- برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» بر افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی (ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع) و کاهش ارزیابی شناختی تهدیدمحور مؤثر است.

۳- برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» بر افزایش هیجان‌های پیشرفت مثبت و کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی مؤثر است.

۴- برنامه «اکنون با تنیدگی مبارزه کن» بر افزایش رضامندی تحصیلی ادراک شده مؤثر است.

روش

این پژوهش از نوع مطالعات شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ و نمونه آماری شامل ۵۰ دانشجوی زن [با میانگین سنی ۲۱/۱۵ و انحراف استاندارد ۱/۲۴ در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۴ سال]

پاسخ می‌دهند. در پژوهش رویلی و دیگران (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش^۵ (ماده‌های ۱، ۴، ۵ و ۱۲)، تهدید^۶ (ماده‌های ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳ و ۱۴) و منابع^۷ (با شمول ماده‌های ۳، ۸ و ۱۱) به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدامی (۲۰۱۶)، که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ارزیابی تنیدگی در دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی از روایی سازه نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی حمایت کرد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۸۴، در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ و در مرحله پیگیری به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی

شناختی هیجان^۸ (گارفنسی، کرایج و اسپیناون، ۲۰۰۱). گارفنسی و دیگران (۲۰۰۱) اولین بار با هدف بررسی ابعاد شناختی نظم‌جویی هیجان نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان را مشتمل بر ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری^۹ (ماده‌های ۱، ۱۰، ۱۹ و ۲۸)، پذیرش^{۱۰} (ماده‌های ۲، ۱۱، ۲۰ و ۲۹)، نشخوارگری^{۱۱} (ماده‌های ۳، ۱۲، ۲۱ و ۳۰)، تمرکز مثبت مجدد^{۱۲} (ماده‌های ۴، ۱۳، ۲۲ و ۳۱)، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^{۱۳} (ماده‌های ۵، ۱۴،

و مرد [با میانگین سنی ۲۰/۸۶ و انحراف استاندارد ۱/۰۹ در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۴ سال] در مقطع کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی بود. در این پژوهش، مشارکت‌کنندگان با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند اما نمونه منتخب به صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تخصیص یافتند. در این پژوهش که مشتمل بر دو گروه آزمایش و گواه بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن^۱ (۱۹۸۶) نقل از سرمد، بازارگان و حجازی، (۲۰۲۰) با فرض $\alpha=0.05$ و با پذیرش اندازه اثر برابر ۰/۵۰، برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با ۰/۸۰، برای هر یک از دو گروه آزمایش و گواه، نمونه‌ای برابر با ۲۵ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. در این پژوهش محقق کوشید با هدف کنترل واریانس خطا و افزایش توان آزمون آماری در تشخیص تفاوت‌های واقعی بین گروه‌ها، مشارکت‌کنندگان را از بین گروهی از دانشجویان رشته تحصیلی روان‌شناسی سال اول دانشگاه شهید بهشتی انتخاب کند که پیش از این به دلیل سابقه بیماری‌های روانی از هیچ دارو یا مداخلات روان‌شناختی خاصی استفاده نکرده‌اند. علاوه بر این، ملاک خروج در پژوهش حاضر عدم حضور بیش از یکبار در جلسات آموزشی بود.

نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی

تنیدگی^۲ (رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). پی‌کاک و لانگ^۳ (۱۹۹۰) نقل از رویلی و دیگران، (۲۰۰۵) بر اساس الگوی تبدلی تنیدگی^۴ (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵) و به منظور اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا مقیاس ارزیابی تنیدگی را توسعه دادند. در نسخه اصلی این مقیاس، ارزیابی شناختی به صورت چندوجهی اندازه‌گیری می‌شود. در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به ۲۴ ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴)

1 - Cohen, J.

2 - Stress Appraisal Measure-Revised

3 - Peacock, E. J. & Wong, P. T.

4 - transactional model of stress

5 - challenge

6 - threat

7 - resources

8 - Emotion Cognitive Regulation Questionnaire-Revised (ECRQ-R)

9 - self-blame

10 - acceptance

11 - rumination

12 - positive refocusing

13 - refocus on planning

پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۷۴ به دست آمد. در این پژوهش، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۰، ۰/۶۹، ۰/۷۴، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۸۰ به دست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های

پیشرفت^۵ (عبدالله‌پور، ۲۰۱۴). پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خودگزارش‌دهی چندبُعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی می‌سنجد. بنابراین، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، یادگیری و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ ماده و هشت زیرمقیاس لذت^۶ (۱۰ ماده)، امیدواری^۷ (۸ ماده)، غرور^۸ (۹ ماده)، خشم^۹ (۹ ماده)، اضطراب^{۱۰} (۱۲ ماده)، شرم^{۱۱} (۱۱ ماده)، ناامیدی^{۱۲} (۱۰ ماده) و خستگی^{۱۳} (۱۱ ماده) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان

۳۳ و ۳۲)، ارزیابی مثبت مجدد^۱ (ماده‌های ۶، ۱۵، ۲۴ و ۳۳)، کم‌اهمیت‌شماری^۲ (ماده‌های ۷، ۱۶، ۲۵ و ۳۴)، فاجعه‌نمایی^۳ (ماده‌های ۸، ۱۷، ۲۶ و ۳۵) و دیگر سرزنش‌گری^۴ (ماده‌های ۹، ۱۸، ۲۷ و ۳۶) در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسشنامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای (از ۱ هرگز تا ۵ همیشه) پاسخ می‌دهند. در تحقیقات متعددی بر روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان آزمون و تأیید شده است (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶؛ دی‌اکریمتتا و ون‌درلیدن، ۲۰۰۷). در پژوهش حسین‌آبادی و شکری (۲۰۱۶)، از آنجا که هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی بود، با وجود اجرای نسخه بلند پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان، با استناد به منطق پیشنهادی گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع ۳۶ ماده، ۱۸ ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در پژوهش گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان در گروهی از افراد بزرگسال انجام شد و نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش متعامد از ساختار ۹ عاملی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان، به طور تجربی حمایت کرد. علاوه بر این، در پژوهش گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۶۸، ۰/۷۳، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حسین‌آبادی و شکری (۲۰۱۶)، مقادیر ضرایب همسانی درونی، زیرمقیاس‌های خودسرنش‌گری،

- 1 - positive reappraisal
- 2 - putting into perspective
- 3 - catastrophizing
- 4 - other-blame
- 5 - Achievement Emotions Questionnaire-Revised (AEQ-R)
- 6 - enjoyment
- 7 - hope

- 8 - pride
- 9 - anger
- 10 - anxiety
- 11 - shame
- 12 - hopelessness
- 13 - boredom

بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آن‌ها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از تجمیع سه بسته ۲۴ ماده‌ای برای هر یک از سه قلمرو کلاس درس، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، توسعه یافت. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۵۵، ۰/۶۲، ۰/۵۰، ۰/۵۵، ۰/۶۵، ۰/۶۳ و ۰/۵۸، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۵۴، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۵۰، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی مربوط به کلاس درس به ترتیب برابر با ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۶۹، ۰/۷۳ و ۰/۶۵ به دست آمد.

مقیاس چندبُعدی رضامندی زندگی در فراگیران^۲ (هابنر، ۱۹۹۴). نسخه اصلی مقیاس چندبُعدی رضامندی زندگی در فراگیران شامل پنج مقیاس رضامندی از خانواده^۳، رضامندی از دوستان^۴، رضامندی تحصیلی^۵، رضامندی از محیط زندگی^۶ و رضامندی از خود^۷ است و مشارکت کنندگان به ماده‌ها بر روی یک طیف ۴ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. در این پژوهش، با هدف سنجش رضامندی تحصیلی مشارکت کنندگان فقط از مقیاس رضامندی تحصیلی شامل ۸ ماده استفاده شد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی مقیاس چندبُعدی

هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ ماده، مجموعه مشابه‌ای از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در پژوهش پکران، گوئتز، پری، کرامر و هاجستاد (۲۰۰۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۶، ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۲۰۱۶) - که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه جامع پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد - نتایج تحلیل عاملی تأییدی همسو با پژوهش پکران، گوئتز، فرنزل، بارچفیلد و پری (۲۰۱۱) با تأکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر^۱ نسخه فارسی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل ۲۴ مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در موقعیت‌های تحصیلی مختلف کلاس درس، یادگیری و امتحان به‌طور تجربی از روایی درونی این پرسشنامه حمایت کرد. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و دیگران (۲۰۱۶) با هدف توسعه نسخه تجدیدنظرشده پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، پژوهش و امتحان، ۳ ماده که دارای

1 - higher order factor structure

2 - Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)

3 - family satisfaction

4 - friends satisfaction

5 - school satisfaction

6 - living environment satisfaction

7 - self satisfaction

رضامندی از زندگی در فراگیران به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند (دیو و هابنر، ۱۹۹۴). در مطالعات دیو و هابنر (۱۹۹۴) و هابنر (۱۹۹۴) ضرایب همسانی درونی مقیاس چندبُعدی رضامندی زندگی در فراگیران بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ به‌دست آمد. همچنین، نتایج پژوهش هابنر (۱۹۹۴) با تأکید بر ساختار پنج عاملی مقیاس از روایی عاملی آن به‌طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش حبیبی، پوراوری، صالحی، غمخوار و پوراوری (۲۰۱۵) نتایج تحلیل عاملی تأییدی از ساختار پنج عاملی نسخه فارسی مقیاس چندبُعدی رضامندی از زندگی در یادگیرندگان شامل رضامندی از خانواده، دوستان، مدرسه، محل زندگی و خود، حمایت کرد. در پژوهش حبیبی و دیگران (۲۰۱۵) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رضامندی از خانواده، دوستان، مدرسه، محل زندگی و خود به‌ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۰، ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به‌دست آمد. در این پژوهش، ضریب همسانی درونی مقیاس رضامندی از زندگی تحصیلی ۰/۷۵ به‌دست آمد. پس از انتخاب مشارکت‌کنندگان و واگذاری تصادفی آن‌ها به گروه‌های گواه و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آن‌ها در اندازه‌های مربوط به ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، هیجان‌های پیشرفت و رضامندی تحصیلی، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه اکنون تنیدگی را کنترل کن» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به‌منظور

آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش جمع‌آوری شد. در نهایت، با هدف تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه گواه که در فهرست انتظار به‌سر می‌بردند، نیز ارائه شد. در مجموع، محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های نظام‌مند با هدف تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای افراد ذیل دو بُعد کلی مهارت‌های شناختی و مهارت‌های اجتماعی خلاصه می‌شود. در بُعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی و الگویی ارجح ارزیابی‌های شناختی افراد در پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آن‌ها در مدل فرایندی مقابله، به‌منظور شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای سازشی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر وقایع انگیزاننده، باورها، پیامدها، مجادله و انرژی^۱ به افراد آموزش داده می‌شود (جلسات ۱ تا ۵). در ادامه، در بُعد اجتماعی برنامه بازآموزی اسنادی، با هدف غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در افراد اهم مهارت‌های رابطه بین‌فردی شامل اهداف برد - برد^۲، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^۳ و مهارت‌های تعامل بین‌فردی^۴ به افراد آموزش داده می‌شود. در بخش پایانی مهارت‌های تعامل بین‌فردی، آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی^۵، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازمندانانه و آموزش مهارت مذاکره^۶ به‌طور مشخص در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفت (جلسات ۶ تا ۱۰).

1 - Activating events, Beliefs, Consequences, Disputing, Energy (ABCDE)

2 - win-win goals in relations

3 - collaborative conflict management skills

4 - interpersonal communication skills

5 - social problem solving skills

6 - negotiation

جدول ۱

فهرست محتوایی برنامه «اکنون تنیدگی را کنترل کن» بر اساس مدل فرایندی مقابله به تفکیک اهداف و فعالیت‌ها

جلسه	هدف‌ها	فعالیت‌ها
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و معرفی برنامه «اکنون تنیدگی را کنترل کن»	اجرای پیش‌آزمون و مرور مجمل زیربنای نظری برنامه منتخب
دوم	شناسایی موقعیت‌های تنیدگی‌زا	کمک به فهم تفاوت‌های فردی در پاسخ‌های احتمالی به موقعیت‌های تنیدگی‌زا
سوم	نظارت بر موقعیت‌های تنیدگی‌زا	تلاش برای شناسایی پاسخ‌های غیرمتعارف متعاقب رویارویی با شرایط چالش‌انگیز
چهارم	شناسایی عناصر پیش‌بینی شکل دهنده و زمینه‌ساز تجارب تنیدگی‌زا	ارائه چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها بر مبنای مدل تفکر ABCDE.
پنجم	اجتناب از خودگویی‌های منفی و تأکید بر خودگویی‌های مثبت	کمک به تجهیز سرمایه روان‌شناختی افراد با تأکید بر شناسایی و کاهش خودگویی‌های منفی و تقویت خودگویی‌های مثبت
ششم	مهارت‌آموزی	تجهیز خزانه مهارتی افراد در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده از طریق آموزش فن مذاکره، آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی، آموزش مهارت جرات‌ورزی و همچنین آموزش مهارت حل همیارانه موقعیت‌های متعارض
هفتم	هدف‌گزینی‌های اجتماعی جایگزین	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	۱- درنگ کردن و اندیشیدن ۲- از دیدگاه دیگران به امور نگریستن ۳- تعیین اهداف ۴- انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵- آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی
دهم	آموزش مهارت‌های تعامل بین‌فردی (جرات‌ورزی و مذاکره)	آموزش جرات‌ورزی با تأکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تأثیر تغییر بر نحوه احساس و آموزش مذاکره با تأکید بر ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌یافتنی ۲- به زبان آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق، اجرای پس‌آزمون

برای تحلیل داده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری و تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد مربوط به ارزیابی‌های شناختی و رضامندی تحصیلی ادراک شده پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد ارزیابی‌های شناختی و رضامندی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	گروه	<u>SD</u>	<u>M</u>	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
ارزیابی مبتنی بر تهدید	پیش‌آزمون	آزمایش	۲/۳۴	۱۹/۰۶	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
		گواه	۲/۲۹	۱۹/۲۰	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
		آزمایش	۲/۵۹	۱۷/۴۰	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
ارزیابی چالشی	پس‌آزمون	گواه	۲/۵۷	۱۹/۳۲	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
		آزمایش	۲/۷۷	۱۷/۲۳	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
		گواه	۲/۳۵	۲۱/۲۰	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
ارزیابی چالشی	پس‌آزمون	آزمایش	۲/۷۴	۱۳/۰۳	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
		گواه	۲/۵۲	۱۳/۸۰	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
		آزمایش	۲/۷۴	۱۵/۶۴	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
ارزیابی چالشی	پس‌آزمون	گواه	۲/۶۷	۱۳/۵۹	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
		آزمایش	۲/۲۳	۱۵/۴۱	پس‌آزمون	پیگیری	گواه
		گواه	۲/۴۳	۱۳/۵۰	پس‌آزمون	پیگیری	گواه

در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی را در گروه‌های آزمایش و گواه

جدول ۳

میانگین و انحراف استاندارد هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
هیجان اضطراب	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۱/۲۲	۲/۵۵	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۱/۵۵	۲/۲۹	پیش‌آزمون
		گواه	۲۱/۳۳	۲/۶۷		گواه	۲۱/۸۶	۲/۵۲	
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۳/۱۲	۲/۵۳	پس‌آزمون	آزمایش	۲۳/۸۸	۲/۴۹	پس‌آزمون
		گواه	۲۱/۲۰	۲/۳۴		گواه	۲۱/۶۱	۲/۴۶	
هیجان خشم	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۱/۳۷	۲/۸۴	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۰۴	۲/۶۱	پیش‌آزمون
		گواه	۲۱/۷۷	۲/۶۵		گواه	۲۸/۰۸	۲/۵۹	
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۴/۰۸	۲/۵۳	پس‌آزمون	آزمایش	۳۰/۴۴	۲/۵۵	پس‌آزمون
		گواه	۲۱/۶۸	۲/۷۲		گواه	۲۸/۱۳	۲/۳۴	
پیگیری	آزمایش	۲۴/۲۲	۲/۶۱	پیگیری	آزمایش	۳۰/۸۹	۲/۷۱	پیگیری	
	گواه	۲۱/۳۵	۲/۶۲	گواه	۲۸/۰۹	۲/۳۹			
هیجان ناامیدی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۸/۸۹	۲/۴۴	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۹/۲۳	۲/۲۹	پیش‌آزمون
		گواه	۱۸/۸۰	۲/۲۷		گواه	۲۹/۴۲	۲/۲۷	
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۰/۹۶	۲/۲۳	پس‌آزمون	آزمایش	۳۱/۳۹	۲/۳۸	پس‌آزمون
		گواه	۱۸/۶۱	۲/۶۳		گواه	۲۹/۳۰	۲/۳۴	
پیگیری	آزمایش	۲۰/۵۹	۲/۳۲	پیگیری	آزمایش	۳۱/۵۰	۲/۵۴	پیگیری	
	گواه	۱۸/۶۱	۲/۵۵	گواه	۲۹/۲۶	۲/۲۲			
هیجان خستگی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۷۷	۲/۶۲	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۲۲	۲/۴۵	پیش‌آزمون
		گواه	۱۶/۵۹	۲/۵۶		گواه	۲۸/۳۲	۲/۲۴	
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۴/۳۶	۲/۷۷	پس‌آزمون	آزمایش	۳۱/۲۴	۲/۶۶	پس‌آزمون
		گواه	۱۶/۴۷	۲/۶۱		گواه	۲۸/۲۱	۲/۳۱	
پیگیری	آزمایش	۱۴/۵۴	۲/۴۵	پیگیری	آزمایش	۳۱/۱۱	۲/۳۵	پیگیری	
	گواه	۱۶/۱۷	۲/۳۴	گواه	۲۸/۲۶	۲/۵۱			

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

جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد مربوط به راهبردهای سازشی و غیرسازشی نظم‌جویی شناختی

جدول ۴

میانگین و انحراف استاندارد راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	متغیر	مرحله	گروه	M	SD
خودسرزنشگری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱/۴۹	۲/۱۱	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۵۷	۲/۲۳	پیش‌آزمون
		گواه	۱۱/۶۵	۲/۱۷		گواه	۱۲/۶۵	۲/۲۹	
	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۲۰	۲/۴۱	پس‌آزمون	آزمایش	۱۴/۳۵	۲/۳۲	پس‌آزمون
		گواه	۱۱/۷۶	۲/۵۱		گواه	۱۱/۶۴	۲/۲۷	
پیگیری	آزمایش	۹/۳۱	۲/۳۲	پیگیری	آزمایش	۱۴/۲۱	۲/۳۱	پیگیری	
	گواه	۱۱/۸۹	۲/۳۴	گواه	۱۲/۳۱	۲/۱۶			

۲/۴۶	۱۲/۴۱	آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۳۷	۱۱/۵۶	آزمایش	پیش‌آزمون	نشخوارگری ذهنی
۲/۵۲	۱۲/۳۱	گواه		۲/۱۷	۱۱/۶۲	گواه		
۲/۵۴	۱۴/۵۲	آزمایش	پس‌آزمون	۲/۱۵	۸/۸۰	آزمایش	پس‌آزمون	
۲/۶۵	۱۲/۷۰	گواه		۲/۰۶	۱۱/۷۲	گواه		
۲/۴۰	۱۴/۸۹	آزمایش	پیگیری	۲/۲۰	۸/۷۴	آزمایش	پیگیری	
۲/۵۳	۱۲/۴۲	گواه		۲/۴۵	۱۱/۵۴	گواه		
۲/۳۹	۱۲/۴۵	آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۷۲	۱۰/۷۸	آزمایش	پیش‌آزمون	فاجعه‌سازی
۲/۲۰	۱۲/۶۱	گواه		۲/۷۶	۱۰/۷۰	گواه		
۲/۲۵	۱۴/۷۲	آزمایش	پس‌آزمون	۲/۳۳	۹/۰۲	آزمایش	پس‌آزمون	
۲/۳۳	۱۲/۴۹	گواه		۲/۶۷	۱۰/۵۲	گواه		
۲/۳۲	۱۴/۶۱	آزمایش	پیگیری	۲/۶۱	۸/۹۸	آزمایش	پیگیری	
۲/۲۹	۱۲/۵۲	گواه		۲/۵۶	۱۰/۲۱	گواه		
۲/۳۲	۱۲/۳۲	آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۲۵	۹/۳۰	آزمایش	پیش‌آزمون	دگرسرزنشگری
۲/۲۷	۱۲/۵۶	گواه		۲/۳۵	۹/۴۳	گواه		
۲/۲۵	۱۴/۶۵	آزمایش	پس‌آزمون	۲/۵۲	۷/۶۴	آزمایش	پس‌آزمون	
۲/۳۰	۱۲/۲۴	گواه		۲/۴۲	۹/۳۲	گواه		
۲/۳۸	۱۴/۴۵	آزمایش	پیگیری	۲/۵۱	۷/۳۹	آزمایش	پیگیری	
۲/۵۴	۱۲/۲۲	گواه		۲/۳۴	۹/۴۵	گواه		
				۲/۲۱	۱۱/۲۰	آزمایش	پیش‌آزمون	پذیرش
				۲/۳۲	۱۱/۲۲	گواه		
				۲/۲۷	۱۳/۲۸	آزمایش	پس‌آزمون	
				۲/۴۲	۱۱/۵۲	گواه		
				۲/۲۸	۱۳/۳۴	آزمایش	پیگیری	
				۲/۳۱	۱۱/۲۱	گواه		

چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس^۱ و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۲ آزمون و تأیید شدند. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع دانشجویان در کوتاه‌مدت $\partial \eta = 0.49$ و $F(3, 43) = 13.69, P < 0.05$ ، لاندای ویلکز > 0.51 و بلندمدت $\partial \eta = 0.47$ ، $F(3, 43) = 13.25, P < 0.05$ ، لاندای ویلکز > 0.52 از لحاظ آماری معنادار است.

به‌منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون اول و دوم، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای ارزیابی‌های شناختی سازش‌یافته و سازش‌نیافته، راهبردهای سازشی و غیرسازشی نظم‌جویی شناختی هیجان، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و رضامندی تحصیلی، از چند طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری و یک طرح تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد.

قبل از به‌کارگیری تحلیل کواریانس، برای طرح تحلیل کواریانس تک‌متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت و متغیر وابسته و همگنی شیب‌های رگرسیونی^۳ آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، قبل از به‌کارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس

1 - homogeneity of regression
2 - Box's M test of equality of covariance matrices

3 - Levene's test of equality of error variance

در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر مقیاس‌های ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع بیانگر آن است که متغیر وابسته جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای وابسته - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ

جدول ۵

نتایج اثرات بین گروهی مقیاس‌های ارزیابی شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	مجذور اتای تفکیکی
پس‌آزمون	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۶/۲۱ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۲
	ارزیابی چالشی	۱۶/۵۲ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۸
	ارزیابی از منابع	۱۷/۳۹ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۳
پیگیری	ارزیابی مبتنی بر تهدید	۶/۵۱ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۲
	ارزیابی چالشی	۱۶/۳۹ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۸
	ارزیابی از منابع	۱۸/۱۹ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۴

در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی راهبردهای مقابله غیرسازشی در دانشجویان در کوتاه‌مدت $[\eta^2_{\text{partial}} = ۰/۴۱, \eta^2 = ۰/۳۹]$ و بلندمدت $[F(۴ و ۴۱) = ۷/۰۹, P = ۰/۵۹]$ ، لاندای و پلکز $> ۰/۰۵, P = ۰/۸۵$ ، $۰/۶۱ = P, \eta^2_{\text{partial}} = ۰/۵۹]$ ، از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر راهبردهای مقابله غیرسازشی بیانگر آن است که متغیر وابسته جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای وابسته - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای غیرسازشی مقابله شناختی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

نتایج آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از مقیاس‌های ارزیابی مبتنی بر تهدید $[P = ۰/۵۳]$ ، $[F(۱ و ۴۸) = ۰/۴۱]$ ، ارزیابی چالشی $[P = ۰/۴۵]$ ، و ارزیابی از منابع $[P = ۰/۶۱]$ ، $[F(۱ و ۴۸) = ۰/۵۷]$ ، و در بلندمدت برای هر یک از مقیاس‌های ارزیابی مبتنی بر تهدید $[P = ۰/۴۵]$ ، $[F(۱ و ۴۸) = ۰/۵۵]$ ، ارزیابی چالشی $[P = ۰/۵۰]$ ، $[F(۱ و ۴۸) = ۰/۴۳]$ ، و ارزیابی از منابع $[P = ۰/۸۱]$ ، $[F(۱ و ۴۸) = ۰/۱۲]$ ، نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. هم‌چنین، نتایج آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت $[P = ۰/۶۳]$ ، ام باکس $= ۴/۶۶$ ، $۰/۷۲ = P$ ، و بلندمدت $[P = ۰/۷۸]$ ، ام باکس $= ۳/۶۹$ ، $[F(۶ و ۱۶۶۹۳/۱۳) = ۰/۵۳]$ برقرار است. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای غیرسازشی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل خودسرزنشگری، نشخوارگری ذهنی، فاجعه‌سازی و دگرسرزنشگری

جدول ۶

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

مرحله	متغیر	F(df)	P	مجذور اتای تفکیکی
پس‌آزمون	خودسرزنش‌گری	۱۰/۰۳ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۹
	نشخوارگری ذهنی	۱۱/۳۷ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۱
	فاجعه‌سازی	۱۳/۵۷ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۴
	دگرسرنش‌گری	۱۶/۷۲ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۸
پیگیری	خودسرزنش‌گری	۱۰/۶۵ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۹
	نشخوارگری ذهنی	۱۱/۵۹ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۱
	فاجعه‌سازی	۱۳/۶۰ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۴
	دگرسرنش‌گری	۱۶/۵۷ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۸

در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این راهبردهای سازشی مقابله‌شناختی در دانشجویان در کوتاه‌مدت $\eta^2_{\text{partial}} = 0/39$, $P < 0/05$, لانداي ويلكز = $0/39$, $\eta^2 = 0/39$ و بلندمدت $F(5, 39) = 4/74$, $P = 0/62$, لانداي ويلكز = $0/61$, $P < 0/05$, لانداي ويلكز = $0/70$, $P = 0/61$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر راهبردهای سازشی مقابله‌شناختی شامل پذیرش، برنامه‌ریزی مجدد، بازتمرکز مثبت، بازاریابی مثبت، دیدگاه‌گیری بیانگر آن است که متغیر وابسته جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای وابسته - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت راهبردهای سازشی نظم‌جویی شناختی هیجان به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

نتایج آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از راهبردهای مقابله‌غیرسازشی شامل خودسرزنش‌گری $F(1, 48) = 0/22$, $P = 0/62$ ، نشخوارگری ذهنی $F(1, 48) = 0/45$, $P = 0/53$ ، فاجعه‌سازی $F(1, 48) = 0/11$ و دگرسرنش‌گری $F(1, 48) = 0/17$, $P = 0/68$ و در بلندمدت برای هر یک از راهبردهای مقابله‌غیرسازشی شامل خودسرزنش‌گری $F(1, 48) = 0/16$ ، نشخوارگری ذهنی $F(1, 48) = 0/43$, $P = 0/54$ ، فاجعه‌سازی $F(1, 48) = 0/08$, $P = 0/79$ و دگرسرنش‌گری $F(1, 48) = 0/16$, $P = 0/69$ 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 $F(10, 110) = 0/37$, $P = 0/96$ ، ام‌باکس = $4/11$ و بلندمدت $F(10, 110) = 0/53$, $P = 0/87$ ، ام‌باکس = $5/71$ برقرار است.

نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی راهبردهای سازشی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل پذیرش، برنامه‌ریزی مجدد، بازتمرکز مثبت، بازاریابی مثبت، دیدگاه‌گیری

جدول ۷

نتایج اثرات بین‌گروهی راهبردهای سازشی مقابله‌شناختی هیجان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	مجدور اتای تفکیکی
پس آزمون	پذیرش	۱۷/۲۸ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۹
	بازتمرکز مثبت	۷/۷۴ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۴
	برنامه ریزی مجدد	۹/۷۶ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۹
	بازارزیابی مثبت	۱۰/۹۳ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۰
	دیدگاه‌گیری	۱۴/۶۷ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۵
پیگیری	پذیرش	۱۷/۱۵ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۹
	بازتمرکز مثبت	۷/۶۷ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۴
	برنامه‌ریزی مجدد	۹/۱۲ (۱)	۰/۰۱	۰/۱۹
	بازارزیابی مثبت	۱۰/۵۵ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۰
	دیدگاه‌گیری	۱۴/۶۴ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۵

اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌ها پیشرفت منفی شامل اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی منفی در دانشجویان در کوتاه مدت [F(۲, ۲۱۱) = ۰/۵۶, partial η² = ۰/۰۸, P = ۰/۰۸, > ۰/۰۵, لانداي ويلكز = ۰/۴۴]، و بلندمدت [F(۵ و ۳۹) = ۱۰/۳۵, partial η² = ۰/۵۷, P = ۰/۰۵, > ۰/۰۵, لانداي ويلكز = ۰/۴۳]، لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌های پیشرفت منفی شامل اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم بیانگر آن است که متغیر وابسته e در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت هیجان‌های پیشرفت منفی به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

نتایج آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از راهبردهای سازشی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل پذیرش [F(۱ و ۴۸) = ۱/۳۰, P = ۰/۲۶]، بازتمرکز مثبت [F(۱ و ۴۸) = ۰/۷۲, P = ۰/۴۰]، برنامه‌ریزی مجدد [F(۱ و ۴۸) = ۰/۰۴, P = ۰/۹۷]، بازارزیابی مثبت [F(۱ و ۴۸) = ۰/۵۹, P = ۰/۴۸] و دیدگاه‌گیری [F(۱ و ۴۸) = ۰/۰۲, P = ۰/۹۱] و در بلندمدت برای هر یک از راهبردهای سازشی نظم‌جویی شناختی هیجان شامل پذیرش [F(۱ و ۴۸) = ۱/۰۵, P = ۰/۴۸]، بازتمرکز مثبت [F(۱ و ۴۸) = ۰/۰۸, P = ۰/۸۵]، برنامه‌ریزی مجدد [F(۱ و ۴۸) = ۰/۰۴, P = ۰/۵۱]، بازارزیابی مثبت [F(۱ و ۴۸) = ۰/۱۸, P = ۰/۶۹] و دیدگاه‌گیری [F(۱ و ۴۸) = ۱/۵۳, P = ۰/۱۳]، نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت [F(۱۳ و ۹۲۷۶) = ۲۳/۶۷, P = ۱/۴۰]، ام باکس [F(۱۵ و ۹۲۷۶) = ۲۳/۷۱, P = ۰/۸۷] و بلندمدت [F(۱۵ و ۹۲۷۶) = ۱/۵۳, P = ۰/۱۳] برقرار است. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین

جدول ۸

نتایج اثرات بین‌گروهی هیجان‌های پیشرفت منفی مربوط به کلاس در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	مجذور اتای تفکیکی
پس‌آزمون	هیجان اضطراب	۱۷/۴۰ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۹
	هیجان خشم	۱۶/۷۶ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۸
	هیجان ناامیدی	۱۱/۱۴ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۱
	هیجان خستگی	۱۴/۶۵ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۵
	هیجان شرم	۱۴/۷۲ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۶
پیگیری	هیجان اضطراب	۱۷/۶۱ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۹
	هیجان خشم	۱۶/۲۰ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۸
	هیجان ناامیدی	۱۱/۸۴ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۱
	هیجان خستگی	۱۴/۱۱ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۵
	هیجان شرم	۱۴/۵۰ (۱)	۰/۰۱	۰/۲۶

مثبت شامل لذت، امیدواری و غرور در دانشجویان در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی مثبت در دانشجویان در کوتاه‌مدت $[F(۳, ۴۳) = ۹/۷۷, P = ۰/۰۰۰, \eta^2 = ۰/۴۱]$ و بلندمدت $[F(۳, ۴۳) = ۹/۳۵, P = ۰/۰۰۰, \eta^2 = ۰/۴۰]$ و بلندمدت $[F(۳, ۴۳) = ۹/۳۵, P = ۰/۰۰۰, \eta^2 = ۰/۴۰]$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌های پیشرفت مثبت شامل لذت، امیدواری و غرور بیانگر آن است که متغیر وابسته جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای وابسته - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سؤال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت هیجان‌های پیشرفت مثبت به‌طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

نتایج آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از هیجان‌های پیشرفت منفی شامل اضطراب $[F(۱, ۴۸) = ۰/۴۵, P = ۰/۵۳]$ ، خشم $[F(۱, ۴۸) = ۰/۲۲, P = ۰/۷۰]$ و خستگی $[F(۱, ۴۸) = ۰/۱۷, P = ۰/۶۸]$ و در بلندمدت برای هر یک از هیجان‌های پیشرفت منفی شامل اضطراب $[F(۱, ۴۸) = ۰/۲۲, P = ۰/۶۲]$ ، خشم $[F(۱, ۴۸) = ۰/۴۵, P = ۰/۵۳]$ ، شرم $[F(۱, ۴۸) = ۰/۱۷, P = ۰/۶۸]$ ، ناامیدی $[F(۱, ۴۸) = ۰/۱۷, P = ۰/۶۸]$ و خستگی $[F(۱, ۴۸) = ۰/۱۷, P = ۰/۶۸]$ نشان داد که مفروضهٔ همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضهٔ همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت $[P = ۰/۶۱]$ ، ام‌باکس $[F(۱۵, ۹۲۷۶/۶۳) = ۰/۸۶, P = ۰/۰۰۰]$ و بلندمدت $[P = ۰/۲۰]$ ، ام‌باکس $[F(۱۵, ۹۲۷۶/۶۳) = ۱/۲۹, P = ۰/۰۰۰]$ برقرار است.

نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌های پیشرفت

نتایج اثرات بین‌گروهی هیجان‌های پیشرفت مثبت مربوط به کلاس در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	مجذور اتای تفکیکی
پس‌آزمون	هیجان لذت	۱۲/۰۷ (۱)	۰/۰۰۱	۰/۲۱
	هیجان امیدواری	۲۰/۹۸ (۱)	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	هیجان غرور	۱۲/۹۵ (۱)	۰/۰۰۱	۰/۲۲
پیگیری	هیجان لذت	۱۲/۶۱ (۱)	۰/۰۰۱	۰/۲۲
	هیجان امیدواری	۲۰/۲۰ (۱)	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	هیجان غرور	۱۲/۵۰ (۱)	۰/۰۰۱	۰/۲۳

بحث

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که به‌طور تقریبی، حدود نیمی از دانشجویان، سطوح متوسطی از نگرانی‌های مربوط به سلامت روان‌شناختی مانند افسردگی و اضطراب را متعاقب رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا گزارش می‌کنند (بایران و بیلگل، ۲۰۰۸؛ کییز و دیگران، ۲۰۱۲؛ گارلو و دیگران، ۲۰۰۸؛ لانو، ۲۰۱۲). علاوه بر این، نتایج مطالعات نشان داده‌اند دانشجویانی که در پس‌آیندهای روان‌شناختی متعاقب مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا نمرهٔ بالایی کسب می‌کنند، در مشغولیت تحصیلی نمرهٔ کم و در نقصان‌یافتگی انگیزشی، ضعف در عملکرد تحصیلی و افکار خودکشی نمرهٔ بالایی به‌دست می‌آورند (بیرد و مک‌کینی، ۲۰۱۲؛ دانس و ایزنبرگ، ۲۰۱۲؛ گارلو و دیگران، ۲۰۰۸). بنابراین، هر تلاشی با هدف کمک به توانمندسازی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزایندهٔ زندگی تحصیلی، ضرورتی انکارناپذیر تلقی می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف آزمون اثربخشی برنامهٔ آموزشی «اکنون تنیدگی را کنترل کن» بر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و رضامندی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که برنامهٔ آموزشی «اکنون تنیدگی را کنترل کن» در افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبردهای سازشی نظم‌جویی شناختی هیجان، هیجان‌های پیشرفت مثبت و رضامندی تحصیلی و در کاهش ارزیابی شناختی غیرسازشی، راهبردهای غیرسازشی نظم‌جویی

نتایج آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از هیجان‌های پیشرفت مثبت شامل لذت [$F(1, 48) = 0.17, P = 0.68$], امیدواری [$F(1, 48) = 0.23, P = 0.72$], و غرور [$F(1, 48) = 0.45, P = 0.52$] در بلندمدت برای هر یک از هیجان‌های پیشرفت مثبت شامل لذت [$F(1, 48) = 0.15, P = 0.70$], امیدواری [$F(1, 48) = 0.45, P = 0.53$], و غرور [$F(1, 48) = 0.41, P = 0.68$] نشان داد که مفروضهٔ همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. هم‌چنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضهٔ همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت [$P = 0.71, \text{am باکس} = 4.03, 16693/13 = 0.63$] و بلندمدت [$P = 0.32, \text{am باکس} = 7.54, 11/17 = 0.63/16693/63$] برقرار است.

در نهایت، نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای تعیین اثر گروه بر نمرهٔ رضامندی تحصیلی ادراک شده در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر نمرهٔ رضامندی تحصیلی ادراک شده در کوتاه‌مدت [$F(1, 47) = 11.53, P < 0.05, \text{partial} \eta^2 = 0.20$] و بلندمدت [$F(1, 47) = 11.94, P < 0.05, \text{partial} \eta^2 = 0.26$] از لحاظ آماری معنادار است. در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت [$F(1, 48) = 1.06, P = 0.75$] و بلندمدت برای رضامندی تحصیلی ادراک شده [$F(1, 48) = 0.04, P = 0.22$] نشان داد که مفروضهٔ همگنی واریانس‌های خطا در کوتاه‌مدت و بلندمدت برقرار بود.

تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز و شیوه‌های کاهش پسایندهای روان‌شناختی متعاقب رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا، آموزش دربارهٔ مهارت‌های مقابله‌ای مانند بازسازماندهی شناختی و در نهایت، ضرورت جایگزینی و به‌کارگیری راهبردهای جدید در رویارویی با مطالبه‌گری‌های بافتاری، در غنی‌سازی خزانهٔ مهارتی فراگیران و در تقویت سرمایهٔ روان‌شناختی آن‌ها از نقش بالاهمیتی برخوردار است.

علاوه بر این، با توجه به این که محتوای منتخب برای توسعهٔ بستهٔ آموزشی پژوهش حاضر با رئوس کلی قابل انتخاب برای برنامه‌های آموزش مقابلهٔ کارآمد^۱ با مطالبات انگیزانندهٔ فراروی تناسب و تطبیق‌یافتگی نشان می‌دهد، بر این اساس، تمرکز بر نقش تفسیری عناصر مفهومی انتخاب شده برای بستهٔ آموزشی در تصریح ظرفیت تبیینی تلاش آموزشی این پژوهش با هدف توانمندسازی فراگیران از اهمیت زیادی برخوردار است (استینه‌هارت و دالبیر، ۲۰۰۸؛ تیلر، ۲۰۰۸؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ داود، ۲۰۱۴؛ ریگر و دیگران، ۲۰۱۳). اول، شناسایی موقعیت‌های تنیدگی‌زا^۲ و به‌دنبال آن واکنش‌های جسمانی، هیجانی و رفتاری متعاقب رویارویی افراد به چنین شرایطی (در بافت پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی). در این بخش، با هدف کمک به فهم تفاوت‌های فردی در پاسخ‌های احتمالی به موقعیت‌های متعارض، همسو با آموزه‌های برآمده از مدل فرایندی مقابله، بر نقش ارزیابی‌های شناختی تأکید شد. دوم، نظارت بر موقعیت‌های تنیدگی‌زا و تلاش برای شناسایی پاسخ‌های غیرمتعارف و سازش‌نیافته متعاقب رویارویی با شرایط چالش‌انگیز. سوم، شناسایی عناصر پیشایندهی شکل دهندهٔ و زمینه‌ساز تجارب تنیدگی‌زا^۳ در بافت تعاملات بین‌فردی (برای مثال تأکید بر نقش تفسیری اسنادهای ارتباطی). چهارم، اجتناب از خودگویی‌های منفی و تأکید بر خودگویی‌های مثبت^۴. با توجه به انکارناپذیری کاستی‌های انگیزشی/هیجانی متعاقب

شناختی هیجان و هیجان‌های پیشرفت منفی مؤثر بود نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های استینه‌هارت و دالبیر (۲۰۰۸)، اُنک و دیگران (۲۰۰۶) برانواسر و دیگران (۲۰۰۹)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴)، دسای (۲۰۱۰)، ریگر و دیگران (۲۰۱۳)، سلیگمن و دیگران (۲۰۰۹)، شکری و دیگران (۲۰۱۴)، شکری و دیگران (۲۰۱۶)، فورگارد و سلیگمن (۲۰۱۲)، کاتالی و دیگران (۲۰۰۶)، کلری و دیگران (۲۰۱۷)، گشتاسبی و دیگران (۲۰۱۷) و منصوری و دیگران (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که هر گونه تلاش نظامدار با هدف توانمندسازی فراگیران و پربرسازی خزانهٔ مهارتی آن‌ها از طریق مداخلات آموزشی/روانی، در تحقق ایدهٔ مصونیت یا ایمن‌سازی روانی در آن‌ها از نقش غیرقابل انکاری برخوردار است. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش با تأکید بر نقش تعیین‌کنندهٔ مطالبه‌گری‌های فزایندهٔ زندگی تحصیلی در پیش‌بینی مدل ارجح سبک زندگی تحصیلی فراگیران، انتخاب رفتارهای تسهیل‌کنندهٔ سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند تاب‌آوری تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و احساس رضامندی تحصیلی را در برابر عدم گرایش به انتخاب رفتارهای بازدارندهٔ سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی، در مواجهه با رخدادهای انگیزانندهٔ زندگی تحصیلی، بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد (شکری و دیگران، ۲۰۱۴؛ شکری و دیگران، ۲۰۱۶؛ گشتاسبی و دیگران، ۲۰۱۷؛ منصوری و دیگران، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های حمدان - منصور و دیگران (۲۰۰۹)، دهقان - نیری و ادیب - حاج‌باقری (۲۰۱۱) و ریگر و دیگران (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که برنامهٔ آموزشی «کنون تنیدگی را کنترل کن» به‌مثابهٔ یک برنامهٔ آموزش مدیریت شناختی/هیجانی/اجتماعی/رفتاری تنیدگی، با شمول تدابیر بهم‌وابسته‌ای مانند آموزش دربارهٔ منابع تنیدگی از قبیل باورهای غیرمنطقی و

این مهم، تلویحاتی برای تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش در بردارد. مهمترین اولویت پژوهشی متعاقب انجام این پژوهش، بر مقایسه اثربخشی برنامه اکنون تنیدگی را کنترل کن با دیگر تلاش‌های مداخله‌ای مانند برنامه آموزش تاب‌آوری، برنامه بازآموزی اسنادی و برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا است.

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تلاش برای پربراسازی مهارت‌های رابطه بین فردی در مشارکت‌کنندگان از طریق کمک به بسط سرمایه روان‌شناختی و منابع روانی - اجتماعی دانشجویان مانند مواجهه‌های فعالانه با رخدادها چالش‌انگیز، ارزیابی‌های چالشی معطوف بر وقایع انگیزاننده و همچنین، اسنادگزی‌های علی واقع‌نگر در تأمین ایمنی روانی آن‌ها، مؤثر واقع می‌شود.

منابع

- Abdollahpour, M. A. (2014). *Analyzing the structural equations of the social-cognitive model of achievement emotions: Testing alternative models*. Ph.D thesis. Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran. [In Persian].
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2015). Psychometric Properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6 (23), 100-120. [In Persian].
- 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.
- Bayran, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667-672.
- 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.

خودگویی‌های 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. پنجم، مهارت‌آموزی^۱. در پژوهش حاضر 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 جرات‌ورزی و هم‌چنین آموزش مهارت حل همیارانه موقعیت‌های متعارض نیز در شناساندن توان تبیینی برنامه منتخب از نقش غیرقابل انکاری برخوردار است. ششم، هدف‌گزی‌های اجتماعی جایگزین^۲. در این بخش همسو با شواهد تجربی موجود تلاش شد با هدف افزایش سطح سازگاری اجتماعی مشارکت‌کنندگان بر ضرورت جایگزینی جهت‌گیری‌های هدفی متمرکز بر حفظ رابطه به جای موضع‌گیری‌های هدفی مبتنی بر نمایش قدرت و هم‌چنین، التزام به بهره‌جستن از اهداف برد - برد نیز تأکید شود (دسای، ۲۰۱۰).

نتایج این پژوهش باید در بافت محدودیت‌های آن در کانون توجه قرار گیرد. اول، در پژوهش حاضر، عدم توجه به نقش تفسیری متغیر جمعیت‌شناختی جنسیت در مسیر آزمون اثربخشی بسته آموزشی منتخب می‌تواند توان محقق را در کنترل واریانس خطا تا حدی محدود کند. البته، اگرچه در این پژوهش پژوهشگران تلاشی برای کنترل واریانس ناشی از عامل خطای جنسیت نکرده‌اند، اما مرور بخش گزارش نتایج نشان می‌دهد که آزمون آماری انتخاب شده به اندازه کافی نسبت به تفاوت‌های واقعی حساس بوده است. دوم، در پژوهش حاضر، واحدهای آزمایشی از جامعه آماری به‌طور تصادفی انتخاب نشدند؛ فرایندی که اغلب در محدوده تلاش‌های پژوهشگران علوم رفتاری، تحقق آن به آسانی ممکن نیست. بنابراین، نمونه منتخب نمی‌تواند به طور کامل معرف جامعه زیربنایی خود باشد و البته

must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality & Social Psychology*, 48, 150–170.

- 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.
- Garlow, S., Rosenberg, J., Moore, D., Haas, A., Koestner, B., Hendin, H., & Nemeroff, C. (2008). Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project and Emory University. *Depression and Anxiety*, 25, 482–488.
- 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.
- Gashtasbi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4 (16), 23-38. [In Persian].
- Habibi, M., Pooravari, M., Salehi, S., Ghamkhar Fard, Z., & Pooravari, M. (2015). Validity and reliability of the multidimensional student's life satisfaction scale among Iranian girl students. *Journal of Research & Health*, 5 (1), 65-73.
- Hamdan-Mansour, A., Puskar, K., & Bandak, A. (2009). Effectiveness of cognitive- behavioral therapy on depressive symptomatology, stress and coping strategies among Jordanian university students. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(3), 188–196.
- Hatamizadeh, N., Adibsereshki, N., Kazemnejad, A., & Sajedi, F. (2020). Randomized trial of a resilience intervention on resilience, behavioral strengths and difficulties of mainstreamed adolescent students with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 128, 109-120.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002). An exam-
- Byrd, D., & McKinney, K. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185–193.
- 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.
- Cleary, M., Visentin, D., West, S., Lopez, V., & Kornhaber, R. (2018). Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 68, 112-120.
- Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Seligman, M. R. (2006). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems. The Penn Resilience Program. *Annual New York Academy of Sciences*, 1094, 282–286.
- 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.
- Dehghan-Nayeri, N., & Adib-Hajbaghery, M., (2011). Effects of progressive relaxation on anxiety and quality of life in female students: a non-randomized controlled trial. *Complementary Therapies in Medicine*, 19(4), 194–200.
- 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.
- Dew, T. & Huebner, E. S. (1994). Adolescents perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.
- Downs, M., & Eisenberg, D. (2012). Help seeking and treatment use among suicidal college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 104–114.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it

- Mansoori, E., Shokri, O., Pourshahriar, H., Pouretmad, H. R., & Rahiminejad, P. (2014). Effectiveness of Pennsylvania Resilience Program on university students' attributional styles and psychological adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 2(30), 85-105. [In Persian].
- McIndoo, C. C., File, A. A., Preddy, T., Clark, C. G., & Hopko, D. R. (2016). Mindfulness-based therapy and behavioral activation: A randomized controlled trial with depressed college students. *Behavior Research and Therapy*, 77, 118-128.
- 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.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17, 287-316.
- 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.
- 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.
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 547-557.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2020). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah Press. [In Persian].
- ination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 113-123.
- Hosseinabadi, M., & Shokri, O. (2016). Examining the gender-based equivalence of factorial structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Form. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychology*, 12 (46), 199-211. [In Persian].
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- 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.
- Keyes, C., Eisenberg, D., Perry, G., Dube, S., Kroenke, K., & Dhingra, S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133.
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of the Ryff's Scale of Psychological Well-Being, short form (18-item) among male and female students. *Journal of thought and Behavior in Clinical Psychology*, 9 (32), 27-36. [In Persian].
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2001). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665-673.
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress and Emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- 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.
- Lunau, K. (2012). Mental health crisis on campus: Canadian students feel hopeless, depressed, and even suicidal. *Macleans*.

- periences based on the Pennsylvania preventive model. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4 (7), 165-190. [In Persian].
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, M. A., & Khodami, M. M. (2016). Psychometric Analysis of the Stress Appraisal Measure-Revised Among University Students. *Advances in Cognitive Science*, 18 (2), 1-11. [In Persian].
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Taylor, S. E. (2008). *Health Psychology* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- 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.
- Wormack, L., Brechtel, L., Ubah, C., Frazier, A., Jackson, C. G., & Nathaniel, T. I. (2019). A *student-centered intervention program* to educate and retain knowledge in stroke education and healthy habits. *Preventive Medicine Reports*, 14, 100-118.
- Sattari, B., Pourshahriar, H., & Shokri, O. (2016). The effectiveness of intervention package of regulate achievement emotions on reduce students negative emotions. *Journal of School Psychology*, 4 (4), 76-93. [In Persian].
- 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.
- Shokri, O., Gashtasbi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, P. (2016). Effectiveness of the attributional retraining program on cognitive emotion regulation strategies and academic resilience among university students. *Positive Psychology Research*, 2 (6), 51-66. [In Persian].
- Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2019). 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. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15 (59), 287-308. [In Persian].
- Shokri, O., Shahidi, S., Mazaheri, M. A., Fathabadi, J., Rahiminejad, P., & Khanjani, M. (2014). Evaluating the effectiveness of an immunization intervention program for undergraduate against negative emotional ex-

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی