

بررسی اثربخشی روش‌های بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری شناختی بر رویکردهای یادگیری و هیجانات تحصیلی در دانشجویان داروسازی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زنجان

صغری کرمی: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

مسعود حجازی*: عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

محمد مسعود وکیلی: عضو هیات علمی، گروه آموزشی بهداشت و ارتقاء سلامت، دانشگاه علوم پزشکی زنجان، زنجان، ایران.

محمد سعید احمدی: عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه فرهنگیان، زنجان، ایران.

چکیده: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی روش‌های بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری شناختی بر رویکردهای یادگیری و هیجانات تحصیلی در دانشجویان داروسازی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زنجان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجویان داروسازی و پرستاری در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی در دو گروه ۳۶ نفری آزمایش و یک گروه ۳۶ نفری کنترل جایگزین شدند و برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری شناختی در ۷ جلسه روی گروه‌های آزمایش اجرا شد. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه هیجان‌های دانشگاهی عبدالله پور (۱۳۹۴) و پرسشنامه رویکردهای یادگیری میلر و همکاران (۱۹۹۹) پیش از شروع مداخله آموزشی و پس از آن از افراد هر دو گروه جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های توصیفی و تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام گرفت. یافته‌های تحلیل کوواریانس نشان داد که برنامه‌ی آموزشی تاب‌آوری شناختی بر رویکردهای یادگیری و هیجانات تحصیلی اثربخشی بیشتری نسبت به برنامه بازآموزی اسنادی داشت ($p < 0/05$). در نتیجه آموزش تاب‌آوری شناختی می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای مناسب برای کمک به رویکردهای یادگیری و هیجانات تحصیلی در دانشجویان به کار رود.

واژگان کلیدی: بازآموزی اسنادی، تاب‌آوری شناختی، رویکردهای یادگیری، هیجانات تحصیلی.

***نویسنده‌ی مسؤول:** عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

Email: masod1357@yahoo.com

مقدمه

فراگیران در تمام طبقه‌ها و تمام سطوح ممکن است که نتوانند در چالش‌های تحصیلی موفق عمل نمایند و دلیل آن را می‌توان نه در فقدان توانمندی، بلکه در استفاده از رویکردهای نامناسب یادگیری جستجو کرد (جوردن، پارکر، لی و اونویگباز ۲۰۱۵). رویکردهای یادگیری فراگیران نظریه‌ای است که توسط مارتون و سالجو (۱۹۷۶) معرفی شده است و دربرگیرنده مفاهیم رویکردهای عمیق و سطحی فرایند یادگیری است. این نظریه توسط بیگز، کیمبر و لانگ (۲۰۰۱ و ۲۰۰۴) در سه مدل (پیش‌زمینه، فرایند، پیامد) بسط داده شد که در آن دانش‌آموزان در نقطه کانونی فرایند یادگیری قرار می‌گیرند. رویکرد عمیق در راهبرد یادگیری به انگیزه درونی بالا و یادگیری معنادار اشاره دارد (لوپز و لوپز ۲۰۱۳) و استراتژی‌هایی است که اجازه می‌دهد رابطه معنی‌دار بین پیش‌زمینه، فرایند و پیامد در پروسه یادگیری برقرار شود (گانزلو گارسیا و همکاران ۲۰۱۹). از سوی دیگر، رویکردهای یادگیری ضعیف و سطحی ممکن است موجب سرخوردگی علامت شکست باشد. از طرف دیگر امروزه روانشناسان تربیتی معتقدند که فراگیران در طی آموزش تحصیلی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نایل می‌شوند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می‌دهند؛ اما علیرغم حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجانات در کلاس، تحقیق بر روی هیجانات در بافتهای آموزشی به آرامی و به تدریج در حال ظهور است و به‌ویژه هیجانات خوشایند به‌وسیله محققان تعلیم و تربیتی بررسی لازم را به همراه نداشته است. به همین دلیل در ۱۵ سال اخیر بر تعداد محققانی که بر بافت آموزشی با نگاه هیجانی تحقیق می‌کنند، اضافه شده است. فعال سازی هیجان‌های مثبتی همانند امید و لذت می‌تواند از طریق افزایش انگیزه و تنظیم هیجان و انتخاب راهبردهای یادگیری بر فرایند یادگیری تأثیر مثبتی داشته باشد (گرولیچ و همکاران ۲۰۱۴؛ گوتز و هال ۲۰۱۴، ریندل، تولیز و دریسل

۲۰۱۸)؛ برعکس هیجان‌های منفی تحصیلی (چون اضطراب و ناامیدی) ممکن است از طریق مکانیسم‌های رفتاری، مانند بازداری از فعالیت به‌وسیله افزایش نگرانی و اضطراب و گرایش به اجتناب از شرایط موفقیت‌آمیز که می‌تواند احساسات منفی را ایجاد کند، بر فرایند یادگیری تأثیرگذار باشد (رابنستن و تانوک ۲۰۱۰، پگران و همکاران ۲۰۱۰؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷). پیشینه‌های پژوهشی حاکی از ارتباط بین هیجان تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی (وانگ، هو و ین ۲۰۱۷)؛ موفقیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (ریندل، تولیست و درسل ۲۰۱۸)؛ مرکز کنترل (مانتنسر ۲۰۱۷)؛ کمال‌گرایی تحصیلی (علوی، شکری و پورشهریار ۱۳۹۶) خودکارآمدی تحصیلی (فاتحی پیکانی و شکری ۱۳۹۳) نیز می‌باشد. رویکردهای مطالعه و هیجان‌های تحصیلی یادگیری در آموزش رشته‌های پیراپزشکی اهمیت زیادی دارد، زیرا مأموریت اصلی آموزش این افراد تربیت پرستاران و داروسازی توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت لازم را برای حفظ و ارتقای سلامت آحاد جامعه داشته باشند (میرزا بیگی و همکاران ۱۳۹۰). مطالعات نشان می‌دهد که می‌توان با استفاده از برنامه‌های بازآموزی اسنادی روش‌های اصلاح اسنادهای نامطلوب و جایگزینی اسنادهای مطلوب‌تر را آموزش داد (شریفی، کارسولی و بشلیده ۱۳۹۰). بازآموزی اسنادی یک رویکرد مداخله‌ای باهدف رفع مشکلات انگیزشی فراگیران در یادگیری است که اسنادهای فراگیران را در مورد موفقیت و شکست‌های آن‌ها در تکالیف تحصیلی را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد (واینر ۲۰۱۲). برنامه آموزشی تاب‌آوری شناختی، سازه دیگر مداخله‌ای است که در چند دهه اخیر توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب نموده است. تاب‌آوری بر تعامل بین فرد و محیط متکی است و به معنای «توانایی افراد برای مقابله و سازگاری مثبت با رویدادهای ناگوار» (جکسن و همکاران ۲۰۰۷) است و هدف از آموزش تاب‌آوری بهبود خود مراقبتی افراد، خودکارآمدی و توازن بین کار و زندگی با هدف

معیارهای ورود به طرح را دارا بودند، ۱۱۲ نفر (۳۶ نفر در هر گروه آزمایش و ۳۶ نفر در گروه گواه) انتخاب شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه، فقدان هرگونه بیماری و دامنه سنی بین ۲۰ تا ۳۵ سال باشد. ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: عدم حضور در جلسات آموزش؛ اخلال در جریان آموزش؛ عدم پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها؛ شرکت در سایر جلسات آموزشی به‌طور هم‌زمان.

ابزار پژوهش: پرسشنامه هیجان‌های دانشگاهی:

نسخه تجدیدنظر شده هیجان‌های دانشگاهی (عبدالله پور ۱۳۹۴). پکران، گونتز و پری (۲۰۰۵) این پرسش‌نامه را به‌مثابه یک ابزار خود گزارشی چند بعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های دانشگاهی توسعه داده است. این پرسش‌نامه هشت نوع هیجان متفاوت در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسش‌نامه شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. در پرسش‌نامه هیجان‌های دانشگاهی مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل هشتاد گویه و هشت زیرمقیاس لذت (۱۰ گویه) امیدواری (۸ گویه)، فخر (۹ گویه)، خشم (۹ گویه)، اضطراب (۱۲ گویه)، شرم (۱۱ گویه)، ناامیدی (۱۰ گویه) و خستگی (۱۱ گویه) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هرکدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ گویه مجموعه مشابه ای از هشت نوع هیجان قبل از اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ ضرایب جسمانی

کاهش فرسودگی است (تیلور ۲۰۱۹) و اساس تئوری‌های شناختی بر این فرض است که پاسخ‌های عاطفی افراد بر اساس تفسیرهایشان از موقعیت شکل می‌گیرد (کلیم، ثورن، اهلیرت ۲۰۱۴) و در نهایت تاب‌آوری شناختی مفهومی ترکیبی است که به معنای مقاومت معنادار در مقابل رویداد ناگوار و یا سازگاری و دستیابی به نتایج مثبت از یک بحران اطلاق می‌شود (هافت، میرز، هافت ۲۰۱۶) و هدفش بازنگری مثبت و پذیرش وقایع و رویدادهای زندگی است (هیلمریچ و همکاران ۲۰۱۷). ادبیات پژوهشی مداخله تاب‌آوری شناختی حاکی از اثرگذاری این رویکرد در ارزیابی شناختی و هیجان‌ها (مجبی، شگری و پورشهریار ۱۳۹۷) است. از طرفی دیگر رویارویی با تجارب هیجانی تحصیلی ناکام‌کننده و عدم استفاده از رویکردهای یادگیری مناسب دارای تبعات هیجانی و انگیزشی است که در مواجهه با این شرایط، تبیین و ضرورت اهمیت تقویت خزانه مهارت‌های مقابله‌ای و همچنین ایده خطیر مصونیت روانی فراگیران به کمک توسعه برخی بر برنامه‌های مداخله‌ای مانند بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری شناختی و حتی مقایسه اثربخشی مؤثرتر بین این دو روش برجسته‌تر می‌نماید. از این رو پرسش اساسی در این بررسی این است که آیا بین اثربخشی روش‌های بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری شناختی بر رویکردهای یادگیری و هیجان‌ات تحصیلی در دانشجویان داروسازی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زنجان تفاوت وجود دارد؟

مواد و روش‌ها

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجویان داروسازی و پرستاری در نیمسال اول سال تحصیل ۹۸-۱۳۹۷ بودند که از میان آن‌ها تعداد نمونه ۱۱۲ نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در مرحله اول به‌صورت سرشماری بود. بدین ترتیب که ابتدا با مراجعه به دانشگاه آن گروه از دانشجویان که تمایل به همکاری در طرح داشتند و سایر

۰/۹۰، اهداف ایزاری /آینده ۰/۹۱، ادراک از توانایی ۰/۹۰، ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۴ و ارزش‌گذاری بیرونی ۰/۸۹ است (میلر و همکاران ۱۹۹۹). این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، ۱؛ مخالفم؛ ۲؛ نظری ندارم، ۳؛ موافقم، ۴؛ کاملاً موافقم؛ ۵) می‌باشد ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای خرده مقیاس‌های اصلاح‌شده پس از تحلیل عامل و برآورده همبستگی‌های گویه - خرده مقیاس محاسبه شد. همه خرده مقیاس‌ها از اعتبار بالایی از ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ برخوردارند که مشابه نمره‌گذاری گزارش‌شده در مطالعه میلر و همکاران ۱۹۹۹ است (صداقت و همکاران ۱۳۸۹). نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که بارهای عاملی نشانگرها بر روی متغیرهای مکنون بین ۰/۵۸ تا ۰/۸۸ بود. ضریب همبستگی بین اهداف عملکردی و ادراک از توانایی ۰/۲۴، ادراک از توانایی و اهداف یادگیری ۰/۶۴، اهداف آینده و اهداف عملکرد ۰/۴۹، اهداف آینده یادگیری ۰/۸۱ و اهداف عملکرد ۰/۳۳ و ادراک از توانایی و اهداف آینده ۰/۶۰ به دست آمد (صداقت و همکاران ۱۳۸۹).

آموزش: برنامه آموزش بازآموزی اسنادی بر هیجانانات تحصیلی و رویکردهای یادگیری به مدت ۷ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل در لیست انتظار برای آموزش قرار گرفت. برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی بر هیجانانات تحصیلی و رویکردهای یادگیری بر اساس نظریه سلیگمن (۱۹۹۵) به‌وسیله پژوهشگر با نظارت و راهنمایی استاد راهنما ساخته شد. جلسات آموزش به‌صورت مختصر در ذیل ارائه شده است.

محتوایی برنامه بازآموزی اسنادی: جلسه اول: آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزشی (آموزش روانی)، جلسه دوم: آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخدادها منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی ایس، جلسه سوم: ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند، جلسه چهارم: مجادله و مقابله با

درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، 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 مطالعه عبدالله پور، در تاج و احدی (۱۳۹۳) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه جامع پرسشنامه هیجانانات پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد نتایج تحلیل عاملی تأییدی همسو با مطالعه پکران و همکاران (۲۰۱۱) با تأکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر نسخه فارسی پرسشنامه هیجانانات دانشگاهی شامل ۲۴ مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امید، غرور، تسکین، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در موقعیت‌های تحصیلی مختلف کلاس درس، یادگیری و امتحان به‌طور تجربی از روایی درونی AEQ حمایت کرد. علاوه بر این ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر، با هدف توسعه نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هیجانانات دانشگاهی برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان سه گویه که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آن‌ها بودند، انتخاب شدند؛ بنابراین از تجمیع سه بسته ۲۴ گویه‌ای برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسشنامه هیجانانات پیشرفت توسعه یافت. در مطالعه عبدالله پور (۱۳۹۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌ها برای هر یک از سه قلمرو کلاس درس، یادگیری و آموزش قابل قبول به دست آمد. پرسشنامه استاندارد رویکردهای یادگیری میلر و همکاران (۱۹۹۹): این پرسشنامه دارای ۳۲ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی رویکردهای یادگیری (اهداف یادگیری، اهداف عملکرد، اهداف ایزاری /آینده، ادراک از توانایی، ارزش‌گذاری درونی و بیرونی) می‌باشد. روایی و پایایی پرسشنامه ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای خرده مقیاس‌های اهداف یادگیری ۰/۸۴، اهداف عملکردی

تاب‌آوری، جلسه پنجم: ادامه راه‌های ایجاد تاب‌آوری: برقراری و حفظ ارتباط با دیگران - چهارچوب دادن به استرس‌ها و پذیرفتن تغییر، هدفمندی و امید داشتن نسبت به آینده و عمل کردن، خودآگاهی و پرورش اعتمادبه‌نفس، جلسه ششم: ادامه راه‌های ایجاد تاب‌آوری، جلسه هفتم: جمع‌بندی و نتیجه‌گیری.

یافته‌ها

یافته‌های به‌دست‌آمده در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه و تحلیل شدند. ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه و بعد برای بررسی کردن فرضیه پژوهش با توجه به طرح پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل از تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شد. بنابراین پیش‌فرض اساسی تحلیل کوواریانس شامل همسانی واریانس‌ها توسط آزمون تعقیبی بن فرونی مورد بررسی قرار گرفت.

نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه، جلسه پنجم: تشخیص سبک‌های رفتاری افراد، جلسه ششم: آموزش مراحل پنج‌گانه مهارت‌های حل مسئله، جلسه هفتم: آموزش مهارت‌های اجتماعی ابراز وجود (جرأت ورزی) و مذاکره (سلیگمن ۱۹۹۵).

آشنایی با راه‌های ایجاد تاب‌آوری خلاصه‌شده و در مدت ۷ جلسه (هر هفته یک جلسه)، هر جلسه به مدت یک ساعت به گروه آزمایش، آموزش داده شد.

برنامه تاب‌آوری شناختی: جلسه اول: ارائه رهنمودهایی برای مشارکت اعضا و تشریح چگونگی انجام کار، جلسه دوم: آشنایی با چهارچوب کلی بحث - تعریف تاب‌آوری - معرفی خصوصیات افراد تاب آور: ۱ - شادی ۲- خردمندی و بینش ۳- شوخ‌طبعی ۴- همدلی ۵- کفایت‌های عقلانی ۶- هدفمندی در زندگی ۷- ثبات قدم، جلسه سوم: آشنایی با عوامل حمایتی داخلی، جلسه چهارم: آشنایی با عوامل حمایتی خارجی و راه‌های ایجاد

جدول شماره ۱. نتایج تحلیل کوواریانس (مانکوا) جهت مقایسه مؤلفه‌های رویکردهای یادگیری گروه کنترل، بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اهداف یادگیری	55.619	2	27.810	3.642	0.030	0.074
	اهداف عملکرد	52.020	2	26.010	2.521	0.086	0.053
	اهداف ابزاری	116.957	2	58.478	6.769	0.002	0.130
	ادراک توانایی	153.415	2	76.707	7.887	0.001	0.148
	ارزش‌گذاری درونی	100.287	2	50.143	1.911	0.154	0.040
	ارزش‌گذاری بیرونی	51.257	2	25.628	0.909	0.406	0.020
خطا	اهداف یادگیری	694.822	91	7.635			

در جدول شماره ۱ (۱) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای اهداف یادگیری آورده شده است. میانگین سه گروه برای اهداف یادگیری ($F=3/64, P<0/05$)، اهداف ابزاری ($F=6/79, P<0/05$) و ادراک از توانایی ($F=8/89, P<0/05$) تفاوت معناداری را در پی دارد. اندازه اثر مشاهده شده برای اهداف یادگیری $0/074$ ، اهداف ابزاری

در جدول شماره ۱ (۱) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای اهداف یادگیری آورده شده است. میانگین سه گروه برای اهداف یادگیری ($F=3/64, P<0/05$)، اهداف ابزاری ($F=6/79, P<0/05$) و ادراک از توانایی ($F=8/89, P<0/05$) تفاوت معناداری را در پی دارد. اندازه اثر مشاهده شده برای اهداف یادگیری $0/074$ ، اهداف ابزاری

جدول شماره ۲. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی

متغیر	گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
اهداف یادگیری	تاب‌آوری	بازآموزی	۱/۰۴	۰/۷۱	۰/۴۳۳
	تاب‌آوری	کنترل	۱/۹۳	۰/۷۲	۰/۰۲۷
	بازآموزی	کنترل	۰/۸۹	۰/۷۲	۰/۷۵۰
اهداف ابزاری	تاب‌آوری	بازآموزی	۲/۷۵	۰/۷۵	۰/۰۰۱

۰/۱۹۴	۰/۷۷	۱/۴۴	کنترل	تاب آوری
۰/۳۴۰	۰/۸۲	-۱/۳۱	کنترل	بازآموزی
۰/۰۰۱	۰/۸۰	۳/۱۶	بازآموزی	تاب آوری
۰/۳۹۸	۰/۸۲	۱/۲۴	کنترل	تاب آوری
۰/۰۸۸	۰/۸۷	-۱/۹۲	کنترل	بازآموزی

تاب‌آوری شناختی بر اهداف ابزاری در مقایسه با بازآموزی اسنادی است. در متغیر ادراک از توانایی میانگین گروه تاب‌آوری به‌طور معناداری ۳/۱۶ نمره بیشتر از گروه بازآموزی اسنادی است که به معنای اثربخشی بیشتر آموزش تاب‌آوری شناختی بر ادراک از توانایی در مقایسه با بازآموزی اسنادی است.

نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که در متغیر اهداف یادگیری میانگین گروه تاب‌آوری به‌طور معناداری ۱/۹۳ نمره بیشتر از گروه کنترل است که به معنای اثربخشی آموزش تاب‌آوری شناختی بر اهداف یادگیری است. در متغیر اهداف ابزاری میانگین گروه تاب‌آوری به‌طور معناداری ۲/۷۵ نمره بیشتر از گروه بازآموزی اسنادی است که به معنای اثربخشی بیشتر آموزش

جدول شماره ۳. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه هیجانات تحصیلی گروه کنترل، بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	لذت	2	0.002	2.138
	اضطراب	2	0.030	22.999
	خشم	2	0.031	11.887
	غرور	2	0.017	12.840
	خستگی	2	0.198	959.574
	شرم	2	0.165	325.314
	ناامیدی	2	0.053	34.549
	خطا لذت	90		1101.264
	اضطراب	90		754.366
	خشم	90		372.097
	غرور	90		756.876
	خستگی	90		3889.928
	شرم	90		1646.853
	ناامیدی	90		621.872

توجه به نتایج میانگین لذت، اضطراب، خشم، غرور و ناامیدی در سه گروه تفاوت معناداری ندارد ($P > 0.05$). در ادامه نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای بررسی تفاوت جفتی میانگین‌ها در دو متغیری که نتیجه آن‌ها معنادار است آورده شده است.

در جدول شماره (۳) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای هیجانات تحصیلی آورده شده است. میانگین سه گروه برای خستگی ($F=11/10$, $P < 0.05$) و شرم ($F=8/89$, $P < 0.05$) تفاوت معناداری دارد. اندازه اثر مشاهده شده برای خستگی ۰/۱۹۸ و شرم ۰/۱۶۵ است. با

جدول شماره ۴. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی

منبع تغییرات	گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
خستگی	تاب‌آوری	بازآموزی	-۸/۰۸	۱/۸۰	۰/۰۰۱
تاب‌آوری	تاب‌آوری	کنترل	-۲/۱۲	۱/۷۵	۰/۶۸۶

۰/۰۰۲	۱/۷۰	۵/۹۶	کنترل	بازآموزی	
۰/۰۰۵	۱/۱۷	-۳/۸۲	بازآموزی	تاب‌آوری	شرم
۱/۰۰	۱/۱۴	۰/۵۵	کنترل	تاب‌آوری	
۰/۰۰۱	۱/۱۰	۴/۳۶	کنترل	بازآموزی	

داده و همین می‌تواند عامل اصلی برتری این برنامه نسبت به برنامه بازآموزی اسناد باشد. مجموع این عوامل استفاده از رویکردهای عمیق یادگیری در یادگیری‌شان را توسعه داده و دانشجویان با انگیزه بیشتری نسبت به یادگیری اقدام می‌کنند و هدفمندی و کاربردی بودن محتوی درسی‌شان وضوح بیشتری می‌یابد. نتایج این مطالعه حکایت از آن نیز دارد که اثربخشی تاب‌آوری شناختی بر هیجانات تحصیلی از بازآموزی اسناد بیشتر بود. این نتیجه با یافته‌های محبی و همکاران (۱۳۹۷)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، فورگارد و سلیگمن (۲۰۱۲)، پنگ و دیگران (۲۰۱۴) و کاتالی و دیگران (۲۰۰۶) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان از نظریه ارزیابی هیجان‌ها (لازاروس ۱۹۹۹) الهام گرفت. به‌طور کلی در نظریه ارزیابی هیجان‌ها تأکید می‌شود که نقطه آغاز شکل‌گیری تجارب هیجانی را می‌توان با تمرکز بر نقش تفسیری فرایندهای ارزیابی شناختی مشخص کرد. برنامه آموزشی تاب‌آوری شناختی با هدف قرار دادن باورهای شناختی و پذیرش و تفسیر مثبت از رویدادهای منفی سبب می‌شود فراگیران تجربه هیجان‌های منفی تحصیلی را به میزان کمتری دریافت کنند. در تبیین دیگر می‌توان ادعان کرد از آنجایی که افراد مورد بررسی افرادی تلاشگر و فعال هستند که بر چالشی چون کنکور فائق آمده و سختی دروس تجربی را پذیرفته‌اند و این بدان معناست که این افراد خود اسنادهای درونی و قابل کنترل دارند و این امر قدرت اثربخشی را کاهش می‌دهد زیرا آزمودنی‌ها محتوی بازآموزی اسناد را در عمل تجربه کرده‌اند؛ اما عدم تجانس میان ایده‌آل‌ها و واقعیات یا احساس عدم کفایت هنگام مواجهه با بیماران (میرزا بیگی ۱۳۹۰)؛ از جمله تعارضاتی است که هیجان‌های منفی بسیاری را با خود به همراه می‌آورد. محتوی پروتکل آموزشی تاب‌آوری نیز نقطه کانونی فشارها و تعارضات کاری آنان را هدف قرار داده و

نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی در جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که در متغیر خستگی میانگین گروه تاب‌آوری به‌طور معناداری ۸/۰۸ نمره کمتر از گروه کنترل است که به معنای اثربخشی آموزش تاب‌آوری شناختی بر خستگی است. همچنین میانگین خستگی گروه بازآموزی اسنادی ۵/۹۶ نمره بیشتر از گروه کنترل است. در متغیر شرم میانگین گروه تاب‌آوری به‌طور معناداری ۳/۸۲ نمره کمتر از گروه بازآموزی اسنادی است که به معنای اثربخشی بیشتر آموزش تاب‌آوری شناختی بر شرم در مقایسه با بازآموزی اسنادی است. میانگین شرم گروه بازآموزی ۴/۳۶ نمره بیشتر از گروه کنترل است.

بحث

مطالعه حاضر با هدف آزمون اثربخشی روش‌های بازآموزی اسنادی و تاب‌آوری شناختی بر رویکردهای یادگیری و هیجانات تحصیلی در دانشجویان داروسازی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زنجان انجام پذیرفت. نتایج نشان از این دارد که اثربخشی برنامه تاب‌آوری شناختی بر رویکرد یادگیری بیشتر از بازآموزی است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های توماس و ریول (۲۰۱۶)، تیلور (۲۰۱۹)، کلیتزر و کلات (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. همچنین طبق نظر جکسون و همکاران (۲۰۰۷) هدف برنامه‌های مداخله‌ای با محوریت تاب‌آوری توانمند ساختن افراد برای پذیرش رویدادهای ناگوار به‌عنوان بخش اجتناب‌ناپذیر پروسه زندگی حرفه ایشان است و افراد در مقابل آن باید با سه فاکتور پاسخگویی، حمایت و توانمندسازی (ایولینو- رامیرز ۲۰۰۷) واکنش نشان دهند. این موضوع دلالت گر همان چالشی است که کارکنان بهداشتی و درمانی درگیر آن هستند. از طرفی ماهیت بنیادین برنامه تاب‌آوری شناختی پاشنه آشیل این مشاغل یعنی چالش‌های زندگی و سازگاری با آن را هدف قرار

استفاده از رویکرد عمیق یادگیری و کاهش هیجانات منفی تحصیلی آنان مفید باشد.

نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج پژوهش حاضر آموزش تاب‌آوری شناختی می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای مناسب برای کمک به رویکردهای یادگیری و هیجانات تحصیلی در دانشجویان به کار رود.

References:

- Anttila, H Pyhältö, K Pietarinen, J 2018, Socially Embedded Academic Emotions in School, *Journal of Education and Learning*; Vol. 7, No. 3; 2018. ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269
- Becker, E Goetz, T Morger, V 2014, The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis, *Teaching and Teacher Education*, vol.43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Beilock, S 2010, Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement, *Proceedings of the National Academy of Science*, 107, 1860-1863. <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Biggs, J Kember, D & Leung, D 2001, The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133149. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>.
- Boese, G 2013, Assisting failure-prone individuals to navigate achievement transitions using a cognitive motivation treatment (attributional retraining), *J. Appl. Soc. Psychol.* Vol.43, no.9, 1946–1955. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12139>.
- Claessens, A Duncan, G & Engel, M 2009, Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-

به آنان در مدیریت بهینه‌انگیزگی‌های هیجانی در شکل‌دهی به رفتارهای هیجان‌های تحصیلی مختلف فراگیران یاری می‌رساند (یو و کانگ ۲۰۱۴). این امر سبب می‌شود که با دید وسیع و عمیق‌تری به حرفه خود بنگرند و انگیزش تحصیلی بیشتری تجربه کنند که متعاقباً هیجان‌های منفی تحصیلی آنان نیز کاهش می‌یابد. به‌طور خلاصه می‌توان گفت، کنترل‌پذیری واکنش‌های چندگانه هیجانی و جسمانی در رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی به کمک آموزش تاب‌آوری شناختی و تقویت منابع مقابله فردی، باعث می‌شود فراگیران از فروغلتیدن در ورطه اشکال مختلف نقصان انگیزش، شامل رویکردهای سطحی به فعالیت‌های تحصیلی، اهمال‌کاری، خودناتوانسازی تحصیلی، اجتناب از شکست و کناره‌گیری از تلاش مصون بمانند (گوئتز و دیگران ۲۰۱۰).

از محدودیت‌های این پژوهش شاید بتوان به محدود بودن نمونه تحقیق به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان اشاره نمود که روایی بیرونی تحقیق را تهدید می‌کند. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش این بود که به دلیل بی‌پاسخ‌گذاردن سؤال مربوط به گروه جنسی به‌وسیله واحدهای آزمایشی، محققان نتوانستند سهم عامل جنس را در تبیین تغییرپذیری اندازه‌های منتسب به متغیر وابسته از اثرات خطا را متمایز کنند؛ بنابراین، ضرورت استفاده از گروه‌های نمونه از دو گروه جنسی، مهم‌ترین اولویت‌های پژوهشی بعدی را تشکیل می‌دهد. بر اساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود که مداخله در بین جمعیت‌های مختلف با حجم نمونه‌های بالاتر و در مناطق جغرافیایی وسیع‌تر آزموده شود تا تعمیم‌پذیری نتایج قابل قبول‌تر گردد. از آنجایی‌که برنامه تاب‌آوری شناختی منجر به اثرگذاری بیشتری بر رویکرد یادگیری و هیجانات تحصیلی دانشجویان می‌شود، کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر در کمک به تدارک برنامه‌های مبتنی بر تاب‌آوری شناختی در محیط‌های آموزشی است که می‌تواند در

- Developmental Psychology, vol. 46, no.5, 1062.
- González-García, N 2019, Attitude and Learning Approaches in the Study of General Didactics, A Multivariate Analysis, Revista de Psicodidáctica (English Ed). doi:10.1016/j.psicoe.2019.03.001.
- Greulich, L Al Otaiba, S Schatschneider, C 2014, Understanding inadequate response to first-grade multi-tier intervention: Nomothetic and ideographic perspectives, Learning Disability Quarterly, vol.3, no.4, 204–217. doi:10.1177/0731948714526999.
- Guo, J. Yang, L & Shi, Q 2017, Effects of perceptions of the learning environment and approaches to learning on Chinese undergraduates' learning. Studies in Educational Evaluation, vol.55, 125–134. doi:10.1016/j.stueduc.2017.09.002.
- Haft, S Myers, C & Hoelt, F 2016, Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. Current Opinion in Behavioral Sciences, vol.10, 133–141. doi:10.1016/j.cobeha.2016.06.005.
- Hamm, J. M Chipperfield, J & Hladkyj, S 2016, Enhancing the academic success of competitive student athletes using a motivation treatment intervention (Attributional Retraining), Psychology of Sport and Exercise, vol.26, 113-122.
- Hayat AA Salehi A Kojuri, J 2018, Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation, J Adv Med Educ Prof, vol.6, no.4,168-175
- Helmreich, I Kunzler, A Chmitorz, A 2017, Psychological interventions for resilience enhancement in adults. Cochrane Database of Systematic Reviews, vol.2, 1–43. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527>.
- Jackson, D Firtko, A & Edenborough, M 2007, Personal resilience as a strategy K, Economics of Education Review, vol. 28, no.4, 415-427.
- Cutuli, J 2006, Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems. The Penn Resilience Program, Annual New York Academy of Sciences, no.1094, 282–286.
- Dong, N Bai, M Zhang, H 2019, Approaches to learning IFRS by Chinese accounting students, *Journal of Accounting Education*, doi:10.1016/j.jaccedu.2019.04.002.
- Fatehi Pikani, Z. Shokri, A 2014, Mediating role of developmental emotions in relation to academic self-efficacy beliefs and learning approaches, Two Quarterly Cognitive Strategies in Learning, Second Year, no. 3: 99-123[in Persian]
- Gashtasbi, Z 2017, The Impact of the Documentary Retraining Program on the Excitement of Academic Achievement and Engagement of Students, *Journal of Research in School and Virtual Learning*, vol.4, no.4, 38-23. [In Persian]
- Goetz, T & Hall, N 2014, Academic boredom. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), International handbook of emotions in education (pp. 311–330), NY: Taylor & Francis. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203148211.ch16>
- Goetz, T 2003, Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. In P. Mayring, & C. V. Rhoeneck (Eds.), Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning (pp. 9– 28). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Goetz, T 2010, Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects.
- Cont Votruba-Drzal, E. Maldonado-Carreño, C. & Haas, K 2010, Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade,

- Matteucci, M.C 2017, Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship, *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 67, 279–289.
- Mirzabeigi, Gh Sanjari, M Shirazi, F 2011, Nursing students' and educators' views about nursing education in Iran, *IJNR*, vol. 6, no. 20, 64-74.[in Persian]
- Mohebbi, S. Shokri, A. Porshehyar, H 2018, The effect of resiliency training program on cognitive assessment, coping and emotion, *Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, vol.15, No. 57: 81-99.[in Persian]
- Muntaner-Mas, A 2017, Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach, *Teaching and Teacher Education*, vol.67, 1–8. doi:10.1016/j.tate.2017.05.013
- Pakalniškienė, V Viliūnienė, R. & Hilbig, J 2016, Patients' resilience and distress over time: Is resilience a prognostic indicator of treatment? *Comprehensive Psychiatry*, vol.69, 88–99.
- Parker, P. C 2017, An attribution-based motivation treatment for low control students who are bored in online learning environments, *Motivation Science*, doi:10.1037/mot0000081
- Parker, P. C. Perry, R. P. Pekrun, R 2010, Boredom in achievement settings: Control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion, *Journal of Educational Psychology*, vol.102, 531–549. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019243>.
- Pekrun, R Goetz, T Titz, W 2002, Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, vol.37, 91–105. <https://doi.org/cf8br2>
- for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review, *Journal of Advanced Nursing*, vol.60, 1-9.
- Janeiro, I 2017, Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students, *Learning and Individual Differences*, vol.55, 61–68. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.007
- Jordan, J 2015, Effect of Study Skills Program Participation on Undergraduate Student Academic Performance, *International Journal of Education*, Vol. 7, No. 1
- Kember, D 2004, Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire, *British Journal of Educational Psychology*, vol.74,261–280. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904773839879>.
- Kreitzer, M & Klatt, M 2017, Educational innovations to foster resilience in the health professions, *Medical teacher*, vol.39, no.2, 153-159
- Kremer, K 2019, College expectations of eighth grade students: The role of learning approaches and parent influences. *Children and Youth Services Review*, 104396. doi:10.1016/j.childyouth.2019.104396.
- Lv, B 2019, The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach *Children and Youth Services Review*, vol.100, 175–182. doi:10.1016/j.childyouth.2019.03.00.
- Marton, F & Säljö, R 1976, On qualitative differences in learning: I. Out-come and process, *British Journal of Educational Psychology*, vol.46, no.1, 4–11. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980>.

- Rubinsten, O & Tannock, R 2010, Mathematics anxiety in children with developmental dyscalculia, *Behavioral and Brain Functions*, vol.6, no.46. doi:10.1186/1744-9081-6-46.
- Schutz, P & Pekrun, R 2007, *Emotion in education*, San Diego, CA: Academic Press <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50002-2>.
- Schutz, P.A 2006, Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Setting, *Edu Psychol Rev*, vol.18, 343-360.
- Seligman, M 2009, Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, vol.35, no.3, 293-311.
- Sharifi, M. Karsouli, S. Beshilde, K 2011, The Effectiveness of Attribution Retraining on Reducing Marital Burnout and Divorce in Divorce Applicant Couples, *Journal of Family Counseling and Psychotherapy*, First Year, No. 2: 212-225. [in Persian]
- Shukri, M 2017, The Effectiveness of Documentary Retraining Program on Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Resilience of Students, *Journal of Positive Psychology Research*, vol.2, No. 2, 51-66. [In Persian]
- Tai, H Pan, M Lee, B 2016, Effects of attributional retraining on writing performance and perceived competence of Taiwanese university nursing students, *Nurse Education Today*, no.44: 66-73.
- Taylor, R 2019, Contemporary issues: Resilience training alone is an incomplete intervention, *Nurse Education Today*, doi:10.1016/j.nedt.2019.03.014.url to share this paper: sci-hub.tw/10.1016/j.nedt.2019.03.014.
- Thomas, L Revell, S 2016, Resilience in nursing students: An integrative review, *Nurse Education Today*, vol.36, 457-462.
- Peng, L 2014, Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students, *Personality and Individual Differences*, vol.61-62, 47-51.
- Poondej, Ch Lerdpornkulrat, T 2016, Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, vol.37, 100-103.
- Ramazani, Kh 2014, The Influence of Documentary Training on Optimism and Pessimism of Ahwaz Elementary School Students. *Armaghane danesh, Journal of Research Lemma*, Yasuj University of Medical Sciences. Vol 20, No 2.[in Persian]
- Razavi Alavi, Z Shokri, Porshahriyar, H 2017, Modeling the Relationships Between Perfectionism, Achievement Excitement, and Academic Well-Being in Gifted Students: A Test of Sexual Immutability, *Journal of Exceptional Psychology*, Allameh Tabataba'i University, vol.7, No. 28: 95-135.in persian
- Reindl, M Tulis, M & Dresel, M 2018, Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom, *Learning and Individual Differences*, vol.62, 164-173.
- Reindl, M Tulis, M & Dresel, M 2018, Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom, *Learning and Individual Differences*, vol.62, 164-173.
- Reindl, M Tulis, M & Dresel, M 2018, Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom, *Learning and Individual Differences*, vol.62, 164-173.

- Wesner, A 2015, Booster sessions after cognitive-behavioral group therapy for panic disorder: Impact on resilience, coping, and quality of life. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, vol.43, no.5, 513–525. <https://doi.org/10.1017/S1352465814000289>.
- Witkow, M & Fuligni, A 2010, In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents, *Journal of Research on Adolescence*, vol.20, 630-651. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/josi.12120>.
- Yap, S & Baharudin, R 2016, The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model, *Social Indicators Research*, vol.126, no.1, 257–278.
- Yap, S & Baharudin, R 2016, The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model, *Social Indicators Research*, vol.126, no.1, 257–278.
- You, J & Kang, M 2014, The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning, *Computers & Education*, vol.77, 125-133.
- Ulmanen, S 2016, Students' experiences of the development of emotional engagement *julkaisussa*, *International Journal of Educational Research*, vol.79, 86-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.003>.
- Vofouri J 2017, The effect of training studying techniques (planning and time management, concentration and memory) on academic achievement and achievement motivation among Iranian students in Tajikistan, DOI: 10.22098/JSP.2017.572.
- Wang, D Yin, X 2017, Positive academic emotions and psychological resilience among rural-to-urban migrant adolescents in China, *Social Behavior and Personality: An international journal*, vol.45, 1665-1674.
- Weiner, B 2006, *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B 2012, An attribution theory of motivation. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 135-155.
- Wesner, A Behenck, A Finkler, D 2019, Resilience and coping strategies in cognitive behavioral group therapy for patients with panic disorder, *Archives of Psychiatric Nursing*, doi:10.1016/j.apnu.2019.06.003.

The Effectiveness of Attributional Retraining and Cognitive Resilience on Learning Approaches and Academic Emotions in Pharmacy and Nursing Students of Zanjan University of Medical Sciences

Soghra Karami: Ph.D. Student of Educational Psychology, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

Masoud hejazi*: Faculty Member, Department of Psychology, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

Mohammad Masoud Vakili: Faculty Member, Department of Public Health and Health Education, Zanjan university of Medical Sciences, Zanjan, Iran.

Mohammad Saeed Ahmadi: Faculty Member, Department of Psychology, Farhangian University, Zanjan, Iran.

Abstract: The aim of this study was to compare the effectiveness of documentary training and cognitive resilience methods on learning approaches and academic emotions in pharmacy and nursing students of Zanjan University of Medical Sciences. Method was executed semi-experimental with pretest-posttest design with a control group. Moreover, the statistical population of the study consisted of all pharmacy and nursing students in the first semester of the academic year in 2019 those were randomly divided into two experimental and control groups with 36 members in each group. Then, attributional retraining program and Cognitive Resilience were conducted on the experimental group within 7 sessions. Before and after starting educational intervention, the research data were collected using Abdollahpour University Academic emotions Questionnaire (1394) and Miller's Learning Approach Questionnaire (1999). Afterward, data analysis was performed using descriptive methods and covariance analysis in SPSS software Version 23. Accordingly, the findings of the covariance analysis indicated that the cognitive resilience program showed more effectiveness on learning approaches and academic emotions than the attribution retraining program ($p < 0.05$). In conclusion, cognitive re-training can be useful as an academic approach to help students regard learning approaches. Cognitive resilience also can be used as a re-training intervention method to help students in improving their learning approaches and academic emotions.

Key words: Attributional Retraining, Cognitive Resilience, Learning Approaches, Academic Emotions.

***Corresponding author:** Faculty Member, Department of Psychology, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

Email: masod1357@yahoo.com