اثربخشی بسته آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا بر باورهای فراشناختی، واکنش‌پذیری هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی مدیران مدارس ابتدایی شهرستان کرج

امیرحسین شمس تبار[1]، سحر صوفی[2]

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه دانش البرز آبیک، قزوین، ایران.

۲. مدرس دانشگاه، دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران (پردیس بین‌المللی کیش)، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی‌ویک، پاییز ۱۴۰۵، صفحات ۸۴-۷۸

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، تعیین میزان اثربخشی این مداخله آموزشی بر بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و کاهش واکنش‌پذیری هیجانی و باورهای فراشناختی ناکارآمد مدیران مدارس ابتدایی شهر کرج بود. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل مدیران مدارس ابتدایی شهر کرج بود که از میان آنان ۳۰ نفر به‌صورت در دسترس انتخاب و به‌طور مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش مداخله آموزشی مبتنی بر بسته تاب‌آوری پنسیلوانیا را دریافت کرد، درحالی‌که گروه کنترل در طول اجرای پژوهش مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی، پرسشنامه واکنش‌پذیری هیجانی و پرسشنامه باورهای فراشناختی بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و با کنترل اثر پیش‌آزمون تحلیل شدند. نتایج نشان داد که پس از کنترل تفاوت‌های اولیه شرکت‌کنندگان، بین گروه آزمایش و کنترل در هر سه متغیر پژوهش تفاوت معناداری وجود داشت. به‌طور مشخص، اجرای بسته آموزشی تاب‌آوری پنسیلوانیا موجب افزایش معنادار انعطاف‌پذیری شناختی و کاهش معنادار واکنش‌پذیری هیجانی و باورهای فراشناختی در گروه آزمایش شد. یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش تاب‌آوری از طریق تقویت توانایی بازنگری در موقعیت‌های دشوار، ایجاد تفسیرهای انعطاف‌پذیرتر، افزایش مهارت حل مسئله و تعدیل شیوه مواجهه با افکار و هیجان‌ها، می‌تواند ظرفیت سازگاری روان‌شناختی مدیران را ارتقا دهد. درمجموع، بسته آموزشی تاب‌آوری پنسیلوانیا می‌تواند به‌عنوان یک مداخله آموزشی مؤثر برای تقویت منابع شناختی و هیجانی مدیران مدارس و کمک به سازگاری بهتر آنان در مواجهه با چالش‌ها و فشارهای حرفه‌ای مورداستفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری پنسیلوانیا، انعطاف‌پذیری شناختی، واکنش‌پذیری هیجانی، باورهای فراشناختی، مدیران مدارس ابتدایی.

مقدمه

سازمان‌های آموزشی به‌عنوان زیربنای توسعه سرمایه‌های انسانی هر جامعه، نقشی محوری در پرورش نسل آینده ایفا می‌کنند و در این میان، مدیران مدارس به‌عنوان عامل اصلی هدایت این سازمان‌ها، با طیف گسترده‌ای از تنش‌ها و موقعیت‌های چالش‌برانگیز روزمره مواجه هستند. تاب‌آوری به‌عنوان ظرفیت سازگاری مثبت در برابر تجربه‌های نامطلوب و فشارزا، از موضوعات محوری روان‌شناسی مثبت‌گرا به شمار می‌رود و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر آن، ازجمله برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا، در سال‌های اخیر توجه گسترده‌ای را به خود جلب کرده‌اند (رویچ و سلیگمن، ۲۰۱۱). بنیان‌گذاری جنبش روان‌شناسی مثبت و معرفی تاب‌آوری به‌عنوان یکی از ستون‌های بهزیستی روان‌شناختی (سلیگمن، ۱۹۹۹) مسیر مطالعات این حوزه را دگرگون کرد.

در سطح کاربست‌های داخلی نیز پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که این برنامه‌ها با سازه‌های شناختی و هیجانی نظیر بهزیستی روانی و فشار تحصیلی ارتباط معنادار دارند (میرزاپور و همکاران، ۲۰۲۱) و انعطاف‌پذیری در راهبردهای مقابله‌ای، سازوکاری بنیادین برای سازگاری با موقعیت‌های فشارزای زندگی است (چنگ و همکاران، ۲۰۲۱). بااین‌حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که تاب‌آوری پایین با باورهای فراشناختی ناکارآمد همبستگی مثبت دارد و تغییر این باورها یکی از اهداف اصلی مداخلات شناختی است (دالکاس و همکاران، ۲۰۲۱). دنیس و وندورال (۲۰۱۰) این سازه را نه یک ویژگی شخصیتی، بلکه مهارتی آموختنی و قابل تقویت می‌دانند؛ ازاین‌رو توجه به امکان ارتقای آن از مسیر آموزش، اهمیتی دوچندان می‌یابد. همچنین شواهد موجود حاکی از آن است که ارتقای ظرفیت‌های روان‌شناختی مدیران، کیفیت تعاملات آنان با معلمان و دانش‌آموزان را نیز ارتقا می‌بخشد (کرونه و همکاران، ۲۰۱۹) و تاب‌آوری در شغل معلمی و مدیریت آموزشی، متغیری تعیین‌کننده در پایداری حرفه‌ای افراد است (بلتمن و همکاران، ۲۰۱۶؛ الادو و همکاران، ۲۰۱۵).

باورهای فرد درباره قابلیت تغییر هیجان نیز می‌توانند بر نحوه تنظیم واکنش‌های هیجانی اثرگذار باشند. فراتحلیل کیم، کیم و یون نشان داده است که باور افراد درباره تغییرپذیری هیجان با استفاده بیشتر از راهبردهای سازگارانه‌ای مانند بازارزیابی شناختی و استفاده کمتر از راهبردهای ناسازگارانه‌ای مانند اجتناب ارتباط دارد (کیم، کیم و یون، ۲۰۲۴). این یافته اهمیت سازوکارهای شناختی را در تنظیم واکنش‌های هیجانی نشان می‌دهد و از این دیدگاه حمایت می‌کند که تقویت تاب‌آوری می‌تواند از مسیر تغییر در ارزیابی شناختی و راهبردهای تنظیم هیجان پیامدهای مطلوبی داشته باشد.

با وجود شواهد قابل‌توجهی مبنی بر اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در جمعیت‌های بالینی و غیربالینی (طولابی و همکاران، ۲۰۱۷) کاربست و بررسی تأثیر آن بر جامعه هدف مدیران مدارس ابتدایی ـ که به‌طور مستمر در معرض موقعیت‌های پرتنش اداری، ارتباطی و سازمانی قرار دارند ـ به‌عنوان یک شکاف پژوهشی جدی احساس می‌شود. افزون بر این، مشخص نیست که سازوکارهای شناختی و فراشناختی در طول فرایند آموزش تاب‌آوری چگونه و به چه میزان دستخوش تغییر می‌شوند و این تغییرات چه نسبتی با کاهش واکنش‌پذیری هیجانی دارند (کریستوفر و همکاران، ۲۰۱۸). بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر این بود که آیا بسته آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا می‌تواند باورهای فراشناختی، واکنش‌پذیری هیجانی و انعطاف‌پذیری شناختی مدیران مدارس ابتدایی شهرستان کرج را به‌طور معناداری تغییر دهد (آلادو و همکاران، ۲۰۱۵، ابرامسون، ۱۹۷۸).

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، در دسته پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها و ماهیت آزمون روابط متغیرها، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. در این طرح، متغیر مستقل (بسته آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا) به‌صورت عمدی و برنامه‌ریزی‌شده روی گروه آزمایش اعمال شد و متغیرهای وابسته پژوهش (انعطاف‌پذیری شناختی، واکنش‌پذیری هیجانی و باورهای فراشناختی) پیش و پس از مداخله در هر دو گروه سنجیده شدند؛ اثر پیش‌آزمون نیز در مرحله تحلیل آماری کنترل گردید. پژوهش در چارچوب پارادایم پوزیتیویستی و با رویکرد کمّی اجرا شد و تمام داده‌ها با ابزارهای استاندارد خودگزارشی و در قالب نمرات عددی گردآوری و تحلیل شدند. داده‌ها کدگذاری و وارد نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی همچون میانگین و انحراف استاندارد محاسبه و ارائه گردید. در بخش استنباطی، ابتدا پیش‌فرض‌های آماری ازجمله نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌ها بررسی شد. سپس با توجه به ساختار طرح پژوهش، برای بررسی تفاوت‌های حاصل از مداخله از تحلیل کوواریانس استفاده شد. پژوهشگر در راستای دقت نظر بیشتر، استفاده از آزمون‌های نرمالیتی، آزمون لوین و تحلیل کوواریانس با در نظر گرفتن مفروضات آماری را پیش‌بینی کرده است. در تحلیل نهایی، سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

در اجرای پژوهش، اصول اخلاقی حاکم بر پژوهش‌های رفتاری موردتوجه قرار گرفت. حفظ حریم خصوصی و محرمانگی اطلاعات در تمام مراحل پژوهش رعایت شد و هویت فردی مشارکت‌کنندگان در گزارش‌ها و تحلیل‌های نهایی آشکار نشد. در اجرای مداخله نیز شأن، استقلال و حقوق حرفه‌ای مدیران مورداحترام قرار گرفت و از هرگونه فشار برای مشارکت یا ادامه حضور جلوگیری شد. گروه کنترل نیز صرفاً به دلیل قرار گرفتن در شرایط کنترل، از حقوق اساسی مشارکت در پژوهش محروم نشد و اجرای پژوهش مطابق ضوابط دانشگاه و ملاحظات اخلاقی پیش رفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران مدارس ابتدایی شهرستان کرج بود. برای تعیین نمونه، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ بدین‌صورت که از میان مدیران واجد شرایط، ۳۰ نفر به‌صورت داوطلبانه انتخاب و به‌طور مساوی ۱۵ نفر در هر گروه در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. کلیه شرکت‌کنندگان پژوهش مدیران مدارس ابتدایی شهرستان کرج بودند و همگی مذکر بودند

ابزارهای پژوهش

بسته مبتنی بر برنامه آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا. این بسته، یک برنامه شناختی ـ رفتاری ساختاریافته برای افزایش تاب‌آوری و پیشگیری از مشکلات هیجانی بود. این برنامه شامل ده جلسه آموزشی یک‌ساعته بود و مؤلفه‌هایی چون مدل ABC، باورهای فراشناختی، بازسازی شناختی و چالش باورها را شامل شد. آموزش بر مباحث مدیریتی تأکید کرد و هر جلسه در قالب ۹۰ تا ۶۰ دقیقه اجرا شد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی. توسط دنیس و همکاران در سال ۲۰۱۰ ساخته‌شده و یک ابزار خودگزارشی کوتاه ۲۰ ماده‌ای است که پاسخ‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم ثبت می‌شود. تحلیل عاملی آن دو عامل پردازش حل مسئله با ۱۳ گویه و ادراک کنترل‌پذیری با ۶ گویه را شناسایی کرده است؛ سؤال ۲۰ بار عاملی قابل‌قبول نداشته و حذف‌شده است. همسانی درونی نمره کل و دو عامل پردازش حل مسئله و ادراک کنترل‌پذیری به ترتیب معادل ۰/۸۹، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ گزارش‌شده است.

فرم کوتاه پرسشنامه فراشناخت ولز. این مقیاس خودگزارشی ۳۰ سؤالی است که توسط ولز در سال ۱۹۹۷ ساخته‌شده و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت (۱- مخالفم تا ۴ کاملاً موافقم) ثبت می‌شود. این مقیاس دارای ۵ خرده مقیاس است: باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار و خطرات نگرانی، عدم اطمینان شناختی، نیاز به کنترل افکار و فرایندهای فراشناختی خودآگاهی شناختی. بر اساس ولز و همکاران (۲۰۰۴) دامنه آلفا ۰/۷۶ تا ۰/۹۳ و بازآزمایی ۰/۷۵ و خرده‌مقیاس‌ها ۰/۹۵ تا ۰/۸۷ است. آلفای کل در نمونه ایرانی ۰/۹۱ و خرده‌مقیاس‌های کنترل‌ناپذیری، باورهای مثبت، وقوف شناختی، اطمینان شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۸ و ۰/۷۱ گزارش‌شده است.

پرسشنامه واکنش‌پذیری هیجانی ناک. این ابزار توسط ناک و همکارانش در سال ۲۰۰۸ تدوین شد؛ یک ابزار خودگزارش‌دهی ۲۱ گویه‌ای دارای ۳ خرده مقیاس حساسیت، شدت یا برانگیختگی و پایداری است. مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از صفر (اصلاً شبیه من نیست) تا چهار (کاملاً شبیه من است) دارد و نمره بین ۲۱ تا ۱۰۵ در نوسان است: نمره کمتر از ۴۲ پایین، ۴۳ تا ۸۴ متوسط و بیشتر از ۸۵ بالا تلقی می‌شود. ناک و همکاران (۲۰۱۷) آلفای کل ۰/۹۴ و خرده‌مقیاس‌های ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۱ را گزارش کرده‌اند. روایی محتوایی در پژوهش ناک (۲۰۰۸) تائید شده است.

یافته‌ها

. اطلاعات مربوط به متغیرهایی نظیر سن، سابقه کار و سطح تحصیلات در جدول یافته‌های توصیفی گزارش‌شده است.

جدول۱. یافته‌های توصیفی متغیرهایی نظیر سن، سابقه کار و سطح تحصیلات

مشخصات جمعیت شناختی	گروه آزمایش n= 15	گروه کنترل n= 15	کل نمونه n=30
جنس مرد	۱۵ نفر (۱۰۰٪)	۱۵ نفر (۱۰۰٪)	۳۰
سن میانگین دامنه تغییرات انحراف معیار	۵۰،۸ ۴۲-۵۹ ۴،۸۲	۵۱،۲ ۴۰-۶۰ ۵،۱۷	۵۱ ۶۰-۴۰ ۴،۹۸
تحصیلات کارشناسی ارشد دکتری	۲ نفر (۱۳،۳٪) ۱۲ نفر (۸۰٪) ۱ نفر (۶،۷٪)	۳ نفر (۲۰٪) ۱۲ نفر (۸۰٪) -	۵ (۱۶،۷ ٪) ۲۴ (۸۰ ٪) ۱ (۶،۷ ٪)
سابقه میانگین دامنه تغییرات انحراف معیار	۱۷،۶ ۱۰-۲۵ ۳،۸۲	۱۸،۴ ۳۰-۱۱ ۴،۱۲	۱۸ ۳۰-۱۰ ۳،۹۸

پیش از اجرای تحلیل اصلی، پیش‌فرض‌های آماری بررسی شد. همان‌گونه که در پایان‌نامه گزارش‌شده، اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نبود ($p>0.05$)؛ بنابراین فرض همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار بود و اجرای تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر گروه مجاز بود. سطح معناداری آزمون لوین برای هر سه متغیر بیشتر از ۰/۰۵ بود؛ بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. همچنین آزمون شاپیرو ـ ویلک نیز برای هر سه متغیر معنادار نبود ($p>0.05$) که نشان‌دهنده عدم انحراف معنادار توزیع باقیمانده‌ها از نرمال بودن است؛ بنابراین پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس تأمین‌شده بود.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس

فرضیه	F	Sig	η^2 جزئی	نتیجه
مداخله بر انعطاف‌پذیری شناختی اثربخش است.	۳۴،۲۷	<0.001	۰،۵۵۹	تائید
مداخله بر واکنش‌پذیری هیجانی اثربخش است.	۲۲،۳۵	<0.001	۰،۴۵۳	تائید
مداخله بر باورهای فراشناختی اثربخش است	۲۶،۲۵	<0.001	۰،۴۹۳	تائید

نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه با کنترل اثر پیش‌آزمون نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در هر سه متغیر پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. در متغیر انعطاف‌پذیری شناختی، تفاوت معنادار بود (F= ۳۴/۲۷؛ p<۰۰۱) و اندازه اثر جزئی ۰، ۵۵۹ برآورد شد که نشان می‌دهد حدود ۵۶ درصد از واریانس نمرات پس‌آزمون با مداخله تبیین می‌شود؛ میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش ۷۰/۵۹ به‌طور قابل‌توجهی بالاتر از گروه کنترل ۵۷/۷۴ بود؛ یعنی آموزش تاب‌آوری موجب افزایش معنادار انعطاف‌پذیری شناختی مدیران شده است.

در متغیر واکنش‌پذیری هیجانی نیز تفاوت بین دو گروه معنادار بود (F= ۲۲/۳۵؛ p<۰۰۱) با اندازه اثر جزئی ۰/۴۵۳؛ میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش ۵۲/۹۸ پایین‌تر از گروه کنترل ۶۳/۲۹ بود که بیانگر کاهش معنادار واکنش‌پذیری هیجانی مدیران گروه آزمایش است. همچنین در متغیر باورهای فراشناختی، تفاوت معنادار بود (F= ۲۶/۲۵؛ p<۰۰۱) با اندازه اثر جزئی ۰/۴۹۳؛ میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش ۷۵/۰۲ پایین‌تر از گروه کنترل ۹۰/۹۸ بود که حاکی از کاهش معنادار باورهای فراشناختی ناکارآمد در گروه آزمایش است. به‌طور خلاصه، گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، انعطاف‌پذیری شناختی بالاتر و واکنش‌پذیری هیجانی و باورهای فراشناختی پایین‌تری داشت و این تفاوت‌ها پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون نیز باقی ماند؛ بنابراین می‌توان گفت تغییرات مشاهده‌شده ناشی از تفاوت‌های اولیه افراد نبوده، بلکه با دریافت مداخله ارتباط داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی پنسیلوانیا بر واکنش‌پذیری هیجانی، انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی مدیران مدارس ابتدایی کرج انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بسته آموزشی مذکور تأثیر معناداری بر کاهش واکنش‌پذیری هیجانی و افزایش انعطاف‌پذیری شناختی مدیران داشته است. همچنین تغییرات مثبتی در باورهای فراشناختی شرکت‌کنندگان مشاهده شد که حاکی از ارتقای آگاهی فراشناختی و تعدیل باورهای ناسازگارانه درباره فرایندهای شناختی است و این نتیجه با مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۳) همسو بود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اجرای مداخله مبتنی بر بسته تاب‌آوری پنسیلوانیا، پس از کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، موجب افزایش معنادار انعطاف‌پذیری شناختی مدیران گروه آزمایش شد. این یافته قابل توجیه است، زیرا مؤلفه‌های محوری برنامه ـ ازجمله مدل ABC و بازسازی شناختی ـ مستقیماً به بازنگری در تفسیرهای اولیه از موقعیت‌های دشوار و یافتن راه‌حل‌های جایگزین کمک می‌کنند. به‌بیان‌دیگر، آموزش تاب‌آوری افراد را به مشاهده، ارزیابی و به چالش کشیدن افکار خود تشویق می‌کند و به آنان می‌آموزد که هر فکری لزوماً بازتاب واقعیت نیست؛ همین فرایند با سازوکارهای ادراک گزینه‌های جایگزین و ادراک کنترل‌پذیری که در ساختار پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندورال (۲۰۱۰) و مطالعه صوفی و همکاران (۱۴۰۱) لحاظ شده، همسو است. درباره کاهش واکنش‌پذیری هیجانی، آموزش تاب‌آوری می‌تواند فاصله میان وقوع یک موقعیت فشارزا و واکنش هیجانی فرد را افزایش دهد. یکی از کارکردهای مهم آموزش تاب‌آوری، کمک به مدیریت پاسخ‌های هیجانی و کاهش واکنش‌های فوری، شدید و تکانشی در برابر موقعیت‌های دشوار است؛ مدیرانی که این مهارت را می‌آموزند، پیش از پاسخ دادن فرصت ارزیابی مجدد شناختی موقعیت را می‌یابند و همین امر شدت و پایداری واکنش‌های هیجانی آنان را کاهش می‌دهد. این

یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین درباره اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا در کاهش نشانه‌های هیجانی و بهبود سازگاری همسو است (گیلهام و همکاران، ۲۰۰۶؛ گیلهام و همکاران، ۲۰۰۷؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۱۴).

کاهش معنادار باورهای فراشناختی ناکارآمد نیز با سنت مداخلات شناختی ـ فراشناختی سازگار است؛ مؤلفه‌های برنامه پنسیلوانیا با به چالش کشیدن باورهای منفی درباره افکار و ترویج دیدگاه شناختی انعطاف‌پذیرتر، شیوه مواجهه فرد با افکار تکراری و نگرانی را تعدیل می‌کنند. البته باید توجه داشت که همه پژوهش‌ها اثر یکسان و هم‌اندازه‌ای برای برنامه گزارش نکرده‌اند؛ فرا تحلیل‌های موجود اثرات مثبت اما نسبتاً کوچک تا متوسط را نشان می‌دهند (داکلاس وهمکاران، ۲۰۲۱، رحمانی وصوفی، ۱۴۰۴، برونواسر و گیلهم، ۲۰۰۹) و نتایج می‌تواند تحت تأثیر موقعیت تنش‌زای هم‌زمان در زمان اجرای برنامه قرار گیرد (گیلهام و همکاران، ۲۰۰۷؛ برونواسر و گیلهم، ۲۰۰۹). درمجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بسته آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا می‌تواند به‌عنوان یک مداخله آموزشی مؤثر برای تقویت منابع شناختی و هیجانی مدیران مدارس و کمک به سازگاری بهتر آنان در مواجهه با چالش‌ها و فشارهای حرفه‌ای مورداستفاده قرار گیرد (کازانی وصوفی، ۱۴۰۴).

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به ماهیت نیمه‌آزمایشی طرح و در نتیجه محدودیت روش‌شناختی در کنترل ناقص متغیرهای مداخله‌گر (ازجمله رویدادهای تنش‌زای هم‌زمان با اجرای برنامه)، حجم نمونه و محدودیت جغرافیایی به شهرستان کرج، اتکای داده‌ها به خوگزارش‌دهی و سوگیری مقبولیت اجتماعی احتمالی، و نبود مرحله پیگیری شش‌ماهه اشاره کرد. از منظر نظری، چندوجهی بودن سازه‌های پژوهش و فقدان پیشینه کافی درباره کاربست بسته در جامعه مدیران مدارس (زیرا پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر دانشجویان و نوجوانان متمرکز بوده‌اند) محدودیت‌ساز بود. در سطح کاربردی نیز سنجش صرفاً کوتاه‌مدت، اجرای برنامه در بستری کنترل‌شده با ضوابط سخت‌گیرانه، و نادیده ماندن نقش بافتار سازمانی مدرسه (فرهنگ‌سازمانی، سبک رهبری و حمایت همکاران) از محدودیت‌های پژوهش به شمار می‌روند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با طرح‌های طولی و پیگیری شش‌ماهه تا یک‌ساله اجرا شوند؛ از روش‌های ترکیبی (مانند مصاحبه نیمه ساختاریافته) و مشاهده رفتاری در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده و ارزیابی همکاران استفاده شود؛ متغیرهای میانجی (نظیر خودکارآمدی مدیریتی) و تعدیل گر (نظیر حمایت سازمانی ادراک‌شده) بررسی گردند؛ اثربخشی بسته با مداخلات ذهن‌آگاهی و رویکردهای شناختی ـ رفتاری بومی‌شده مقایسه شود؛ و نمونه‌گیری به سایر شهرستان‌ها، مدیران دوره متوسطه و هنرستان‌ها و مناطق محروم گسترش یابد. بر اساس نتایج پژوهش، گنجاندن بسته آموزش تاب‌آوری پنسیلوانیا در برنامه‌های ضمن‌خدمت مدیران مدارس، برگزاری کارگاه‌های تعاملی برای طراحان دوره‌های آموزشی (همسو با محبی و همکاران، ۱۳۹۷ و شکری و همکاران، ۱۳۹۵) طراحی برنامه جامع آموزش مستمر مدیران در وزارت آموزش‌وپرورش، توجه نظام ارزیابی عملکرد به انعطاف‌پذیری شناختی و مهارت‌های مدیریت هیجان، و تدوین راهنمای بسته بومی‌شده برای مراکز مشاوره آموزش‌وپرورش پیشنهاد می‌شود.

منابع

- رحمانی، س. ا. و صوفی، س.(۱۴۰۴). پیش‌بینی انعطاف‌پذیری شناختی دانشجویان بر اساس کمال‌گرایی و واکنش‌پذیری هیجانی: نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی. مجله پژوهش در روانشناسی و علوم رفتاری ایران، ۱۰ (۴۳)، ۱-۱۰،
- شکری، ا.، شهیدی، ش.، مظاهری، م.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی‌نژاد، پ. و خانجانی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۷، ۱۶۵-۱۹۰
- شکری، ا.، گشتاسبی، ز.، شریفی، م.، فتح‌آبادی، ج. و رحیمی‌نژاد، پ. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۲(۲)، ۵۱-۶۶.
- صوفی، س.، آقایی ثابت، س.، رضایی فرح‌آبادی، م. و نیابتی چرندابی، ه..(۱۴۰۱). تجربه تاب‌آوری معلمان در دوره کرونا: مطالعه پدیدارشناختی. مجله پژوهش در روانشناسی و علوم رفتاری ایران، (۲۹) ۷، ۱-۱۴.

- کازانی، س. و صوفی، س.(۱۴۰۴) .پیش‌بینی مهارت‌های حرفه‌ای مدیران ارشد آموزش‌وپرورش استان قزوین براساس کمال‌گرایی و واکنش‌پذیری هیجانی: نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی. مجله پژوهش روان‌شناسی و علوم رفتاری ایران، ۱۰ (۴۳)، ۱-۱۲.
- محبی، س.، شکری، ا. و پورشهریار، ح. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. فصلنامه روان‌شناسی، ۱۵(۵۷)، ۸۳-۹۹.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49–74.
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. Cognitive Therapy and Research, 39, 263–278. https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2016). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 18, 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.02.001
- 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. https://doi.org/10.1037/a0017671
- Cheng, C., Lau, H. P. B., & Chan, M. P. S. (2021). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 147(4), 331–361. https://doi.org/10.1037/bul0000317
- Cheng, C., Lau, H. P. B., & Chan, M. P. S. (2021). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 147(4), 331–361. https://doi.org/10.1037/bul0000317
- Christopher, M. S., Hunsinger, M., Goerling, L. R. J., Bowen, S., Rogers, B. S., Gross, C. R., Dapolonia, E., & Pruessner, J. C. (2018). Mindfulness-based resilience training to reduce health risk, stress reactivity, and aggression among law enforcement officers: A feasibility and preliminary efficacy trial. Psychiatry Research, 264, 104–115. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.03.059
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4
- Dolcos, S., Hu, Y., Iordan, A. D., Moore, M., & Dolcos, F. (2021). Cultivating affective resilience: Proof-of-principle evidence of translational benefits from a novel cognitive-emotional training intervention. Frontiers in Psychology, 12, 585536. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.585536
- Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K., & Gallop, R. (2006). Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. Journal of Abnormal Child Psychology, 34(2), 203–219. https://doi.org/10.1007/s10802-005-9014-7
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75(1), 9–19. https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.9
- Kim, Y., Kim, S., & Yoon, S. (2024). Emotion malleability beliefs matter in emotion regulation: A comprehensive review and meta-analysis. *Cognition and Emotion, 38*(6), 841–856. https://doi.org/10.
- Mirzapour, H., Mostafa, V., Hamidi, O., & Amerehei Borcheloei, S. (2021). The effectiveness of Pennsylvania resilience program on mental well-being and academic stress among students with visual impairment in Tehran. Journal of Exceptional Education, 1(161), 101–101. http://exceptionaleducation.ir/article-1-2231-en.html
- Nock, M. K., Wedig, M. M., Holmberg, E. B., & Hooley, J. M. (2008). The Emotion Reactivity Scale: Development, evaluation, and relation to self-injurious thoughts and behaviors. Behavior Therapy, 39(2), 107–116. https://doi.org/10.1016/j.beth.2007.05.005
- Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2011). Master resilience training in the U.S. Army. American Psychologist, 66(1), 25–34. https://doi.org/10.1037/a0021897
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. American Psychologist, 54(8), 559–562. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.55
- Toulabi, S., Hassanabadi, H., & Izanloo, B. (2017). The effect of resilience program training on cognitive appraisal and achievement behaviors among university students. Cognitive Psychology Journal (CPJ), 5(3), 51–60. http://jcp.khu.ac.ir/article-1-2699-en.html
- Wells, A. (1997). Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide. John Wiley & Sons.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. Behaviour Research and Therapy, 42(4), 385–396. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5