



## Efficacy of Psychological Capital Training on the Empathy and Life Meaning in the Students with the Signs of Violence

Rasoul Pirhadi Tavandashti<sup>1</sup>, Mozghan Arefi<sup>2\*</sup>, Ilnaz Sajadian<sup>3</sup>

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Islamic Education and Training, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: [rlpirhadi@yahoo.com](mailto:rlpirhadi@yahoo.com)
2. Corresponding Author, Department of Psychology, Faculty of Islamic Education and Training, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: [m.arefi@khuif.ac.ir](mailto:m.arefi@khuif.ac.ir)
3. Department of Clinical Psychology, Community Health Research Center, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: [i.sajadian@khuif.ac.ir](mailto:i.sajadian@khuif.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**  
Received: 28 May 2022  
Revised: 9 Jul 2022  
Accepted: 25 Jul 2022  
Published Online: 31 Jul 2024

**Keywords:**  
*Empathy, Life Meaning, Psychological Capital, Violence.*

### ABSTRACT

The present study was conducted to investigate the efficacy of psychological capital training in enhancing the sense of empathy and purpose in life among students who exhibit signs of violence. The present study was semi-experimental in nature, consisting of experimental and control groups. It was designed with a three-stage (pretest, posttest, follow-up) and a two-month follow-up period. The statistical population included undergraduate and postgraduate students in the psychology major at Islamic Azad University (Khorasgan) who exhibited any indicators of violence during the academic year 2020-2021. Through purposive sampling, 27 students (18 boys and 9 girls) exhibiting symptoms of violence were randomly assigned to the experimental (14 students) and control (13 students) groups. Over the course of one and a half months, the experimental group participated in ten sessions of psychological capital training, each lasting seventy-five minutes. Violence questionnaire (EVQ), empathy scale (BES), and meaning in life questionnaire (MLQ) were implemented. The mixed ANOVA method was employed to analyze the data from the investigation using SPSS-23 software. The results showed that psychological capital training has significant effect on the signs of violence ( $F=38.48$ ;  $\eta^2=0.60$ ;  $P<0001$ ), empathy ( $F=30.91$ ;  $\eta^2=0.55$ ;  $P<0001$ ), and life meaning ( $F=24.08$ ;  $\eta^2=0.49$ ;  $P<0001$ ) of students who exhibit signs of violence. The present study's results indicate that psychological capital training can be a highly effective approach to reducing the appearance of violence and enhancing the empathy and life meaning of students who are experiencing violence. This is achieved by incorporating concepts such as optimism, hope, self-efficacy, and mental resilience.

**Cite this article:** Pirhadi Tavandashti, R., Arefi, M., & Sajadian, I. (2024). Efficacy of Psychological Capital Training on the Empathy and Life Meaning in the Students with the Signs of Violence. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(2), 319-335. doi: 10.22059/japr.2024.337196.644278.



**Publisher:** University of Tehran Press  
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.337196.644278>

© The Author(s).



## اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت

رسول پیرهادی تواندشتی<sup>۱</sup>، مژگان عارفی<sup>۲\*</sup>، ایلناز سجادیان<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: [rlpirhadi@yahoo.com](mailto:rlpirhadi@yahoo.com)
۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: [m.arefi@khuisf.ac.ir](mailto:m.arefi@khuisf.ac.ir)
۳. دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: [i.sajadian@khuisf.ac.ir](mailto:i.sajadian@khuisf.ac.ir)

### چکیده

### اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت انجام گرفت. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه‌مرحله‌ای (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان) دارای علائم خشونت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. در این پژوهش ۲۷ دانشجوی دارای علائم خشونت (۱۸ پسر و ۹ دختر) با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش (۱۴ دانشجو) و گواه (۱۳ دانشجو) جای‌دهی شدند. گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را طی یک و نیم ماه در ده جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت کردند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه خشونت (EVQ)، مقیاس همدلی (BES) و پرسشنامه معنا در زندگی (MLQ) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS<sup>23</sup> تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر علائم خشونت ( $F=38/48$ ;  $\eta^2=0/60$ ;  $P<0/001$ )، همدلی ( $F=30/91$ ;  $\eta^2=0/55$ ) و معنای زندگی ( $F=24/08$ ;  $\eta^2=0/49$ ;  $P<0/001$ ) دانشجویان دارای علائم خشونت تأثیر معنادار دارد. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با به‌کارگیری مفاهیمی مانند خوش‌بینی، امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری روانی می‌تواند به‌عنوان روشی کارآمد برای کاهش علائم خشونت و بهبود همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت مورد استفاده قرار گیرد.

### نوع مقاله:

پژوهشی

### تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

### کلیدواژه‌ها:

خشونت، سرمایه‌های روان‌شناختی، معنای زندگی، همدلی.

**استناد:** پیرهادی تواندشتی، ر.، عارفی، م.، و سجادیان، ا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۵(۲)، ۳۱۹-۳۳۵. doi: 10.22059/japr.2024.337196.644278

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.337196.644278>

© نویسنده‌گان.



## ۱. مقدمه

دانشگاه در حال حاضر با چالش‌های فراوانی مانند گسترش سریع اطلاعات، انفجار اطلاعات به‌ویژه در حوزه علمی و تغییر نگرش به دانشگاه با توجه به مشکلات اجتماعی، سیاسی، عاطفی، روانی و خانوادگی مواجه است. تأثیر متقابل این عوامل و تأثیر آن‌ها بر دانشگاه و دانشجو، مسئولیت مسئولان و سازمان‌های ذی‌ربط در حوزه آموزش عالی را بسیار دشوار می‌کند (عبدالرحمان<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). متأسفانه در سال‌های اخیر مشکلات عاطفی، روانی و اجتماعی در بین دانشجویان چنان روند صعودی نگران‌کننده‌ای داشته است که پدیده‌های غیرطبیعی مانند بدتر شدن سلامت روان، گرایش به مصرف موادمخدر و افت تحصیلی به‌عنوان موانع جدی پیشرفت دانشگاه را تحت تأثیر قرار داده است (مینز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). با رویکردی کل‌نگر، عوامل مؤثر و دخیل در پیشرفت و عملکرد تحصیلی را می‌توان در قالب سه دسته عوامل فردی، عوامل درون‌سازمانی و عوامل برون‌سازمانی مطرح کرد (خالایلا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). خشونت یکی از عوامل فردی است که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و آینده فردی و اجتماعی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (لو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). مطابق آمار، ۲۲ درصد موارد درگیری و خشونت فیزیکی در سال گذشته از دانشگاه‌ها گزارش شده است. همچنین ۲۷ درصد دانشجویان کشور درگیر مشکلات روانی و ۳۳ درصد از دانشجویان از زندگی خود ناراضی هستند (نوربخش و مولوی، ۱۳۹۴). خشونت عبارت است از استفاده عمدی از نیروی فیزیکی، زور، ارعاب، تهدید، رویارویی یا درگیری علیه یک گروه یا جامعه که به جراحت، مرگ، آسیب روانی، سوء رشد، محرومیت یا احتمال وقوع چنین حوادثی منجر می‌شود (هاپکینز و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). براین اساس، خشونت معمولاً رفتاری است که هدف آن آسیب‌رساندن به خود، آسیب‌رساندن به شخص دیگر یا تخریب چیزها است. براساس این دیدگاه، خشونت یک حالت روانی منفی همراه با نقص، انحراف شناختی و رفتارهای ناسازگارانه است و این مفهوم نیز به رفتار صریح اعم از فیزیکی و کلامی اشاره دارد که به آسیب‌رساندن به شخص، چیز یا سیستم دیگری می‌انجامد (کینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). شکل‌گیری خشونت به آسیب شدید به فرایندهای روانی، رفتاری، عاطفی و اجتماعی افراد منجر می‌شود. همدلی<sup>۷</sup> یکی از فرایندهای متأثر از خشونت است؛ زیرا خشونت سبب می‌شود افراد ارتباطات و تعاملات اجتماعی و همدلی کمتری داشته باشند (اسپجو-سیلس و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰).

همدلی رفتاری است که در آن فرد از نظر احساسات، افکار و رفتارها خود را در موقعیت دیگری قرار می‌دهد و می‌تواند دیدگاه آن شخص را درک کند و به آن احترام بگذارد و متناسب با آن رفتار کند. درعین حال، همدلی درک فرد از احساسات، افکار، نگرش‌ها و تجربیات یک فرد دیگر بوده و به معنای درک عاطفی دیگران است (آتان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). همدلی در معنای عام، توانایی قراردادن خود به جای دیگران، درک بهتر احساسات و تجربیات طرفین در تعامل با یکدیگر است. همدلی را باید فرایندی دانست که شامل ورود به قلمرو ادراکات شخصی دیگران و درگیر شدن در حوزه‌های ذهنی درونی آن‌ها می‌شود (پتراسی و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶). همدلی افراد را قادر می‌سازد تا افکار، احساسات و رفتارهای دیگران را پیش‌بینی کنند (کاجی اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۶). افرادی که همدلی کمتری دارند، بیشتر احتمال دارد رفتارهای ضداجتماعی از خود نشان دهند و برعکس، افرادی که همدلی بیشتری دارند، بیشتر احتمال دارد رفتارهای اجتماعی از خود نشان دهند (وانگ و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹).

بروز خشونت و پرخاشگری، با کاهش تعاملات اجتماعی و همدلی، سبب می‌شود تا افراد به‌مرور در روابط فردی، اجتماعی و خانوادگی دچار خمودگی شوند. این در حالی است که حفظ و گسترش روابط اجتماعی و خانوادگی، پایه‌ای از معنا در زندگی<sup>۱۲</sup>

1. Abdelrahman
2. Meens et al.
3. Khalaila
4. Lu et al.
5. Hopkins et al.
6. King
7. empathy
8. Espejo-Siles et al.
9. Atan
10. Petrucci et al.
11. Wang et al.
12. meaning of life

به‌شمار می‌رود (گاروسو-هرناندز و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). معنای زندگی معمولاً به احساس یکپارچگی وجودی اشاره دارد که به‌دنبال پاسخ به آنچه زندگی است، تحقق هدف زندگی و دستیابی به اهداف ارزشمند و در نتیجه دستیابی به احساس کامل بودن و مفید بودن است (یو و چانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). استگر و فرایزر<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) معنای زندگی را در معنای ساخت انسان مؤثر می‌دانند و حتی مدعی هستند که ماهیت انسان و وجود آن در گرو وجود چنین مفهومی است. معنای زندگی را می‌توان در طیف وسیعی از زمینه‌ها مانند وحدت و یکپارچگی زندگی، اهمیت درونی یک فرد در زندگی و تلاش برای یافتن معانی مثبت در رویدادهای ناراحت‌کننده یا آسیب‌زا تعریف کرد (جو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). نتایج چندین مطالعه نشان می‌دهد کشف معنا در زندگی به سازگاری روانی افراد کمک می‌کند و رشد شخصی را ارتقا می‌دهد (چو و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). مطابق یافته‌های گارسیا آلاندت و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) معنای زندگی یک پیش‌بینی‌کننده مهم سلامت روان است. چندین یافته پژوهشی نیز نشان داده است وجود معنا در زندگی جزء ضروری بهزیستی روانی و عاطفی است (شاکری و اصلی آزاد، ۱۴۰۳) و به‌طور سیستماتیک با ابعاد مختلف شخصیت، سازگاری با استرس، سلامت جسمی و روانی و اختلالات رفتاری ارتباط دارد (گلاو و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰).

برای بهبود عملکرد فردی، خانوادگی، اجتماعی و روانی دانشجویان از روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی استفاده شد. آموزش سرمایه روان‌شناختی یکی از انواع روش‌های آموزشی است که با مؤلفه‌های مهم خود می‌تواند برای دانشجویان مؤثر باشد. در این میان، نتایج پژوهش‌های مختلف، کارایی و نقش سرمایه روان‌شناختی<sup>۸</sup> را در بهبود مؤلفه‌های مختلف روان‌شناختی، عاطفی و آموزشی نشان داد (صحتی و همکاران، ۱۴۰۰؛ فرج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ رئیسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ قدرتی اصفهانی و مرادی، ۱۳۹۹؛ یه و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰؛ درویش‌موتوالی و علی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰؛ پوتس و کسیدی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰؛ تسار، هسا و لین<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۹؛ کیم و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۹؛ گائو و همکاران<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۸؛ کانگ و باسر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۸). سرمایه روان‌شناختی از نظر مفهومی حالت مثبت روان‌شناسی رشد فردی است که حداقل چهار ویژگی خاص دارد: خودکارآمدی<sup>۱۶</sup> (اعتماد به نفس و تلاش برای موفقیت در کارهای چالش‌برانگیز)، امید<sup>۱۷</sup> (پشتکار برای رسیدن به اهداف و تغییر جهت برای رسیدن به موفقیت)، خوش‌بینی<sup>۱۸</sup> (شواهد مثبت موفقیت فعلی و آینده)، و تاب‌آوری<sup>۱۹</sup> که مفهوم انعطاف‌پذیری در دستیابی به موفقیت و اهداف مستلزم زمان برای رویارویی با دشواری و مشکلات است (لیاوو و لیو<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۶). این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشی به زندگی فرد معنا می‌بخشند و تلاش فرد را برای تغییر شرایط استرس‌زا ادامه می‌دهند (رشید و بیات، ۱۳۹۸)، او را برای ورود به عرصه کار آماده می‌کنند و مقاومت و سرسختی او را در حصول اطمینان از رسیدن به هدف رقم می‌زنند (الیو و کاراکاس، ۲۰۱۵). بر این اساس ابعاد چهارگانه سرمایه (خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری) در فرایندی تعاملی می‌تواند خوددراکی مثبت را تقویت کند، امید و خوش‌بینی به آینده را افزایش دهد و با گسترش قدرت مقابله‌ای و توان روانی افراد سبب بهبود در همدلی و معنای زندگی آنان شود (آزادمنجیری و نامنی، ۱۳۹۹).

1. Garrosa-Hernández et al.
2. Yu & Chang
3. Steger & Frazier
4. Ju
5. Cho et al.
6. Garcia Alandete et al.
7. Glaw et al.
8. Psychological Capital
9. Ye et al.
10. Darvishmotevali & Ali
11. Poots & Cassidy
12. Tsaour, Hsu, & Lin
13. Kim et al.
14. Guo et al.
15. Kang & Busser
16. self efficacy
17. hope
18. optimism
19. resiliency
20. Liao & Liu

در ضرورت انجام این پژوهش باید گفت پرورش استعدادها و قابلیت‌های دانشجوی هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه می‌تواند زمینه تحقق اهداف تعریف‌شده را فراهم کند و آرمان‌های یک ملت را به سرمنزل مقصود برساند. مؤلفه‌های متنوع و متعدد، هم از نظر کمی و هم به لحاظ کیفی، دانشگاه و دانشجو را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که دائماً با تصویر و تعریف جدیدی از دانشگاه و دانشجو روبه‌رو می‌شویم. براساس تأکیدات نظری و تجربی بر مفاهیمی مانند وضعیت روانی و عملکرد تحصیلی، پژوهش و بررسی درباره سلامت روان دانشجویان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است؛ چرا که امروزه دانشجویان با سلامت روان و جسم و پراگیزه و موفق، سرمایه‌های واقعی اجتماع‌اند و ضامن توسعه پایدار جامعه خواهند بود. پژوهش درمورد ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده این متغیرها و ارتباطات احتمالی بین آن‌ها و همچنین به‌کارگیری روش‌های درمانی و آموزشی مناسب خواهد توانست راهبردها و تدبیرهای عملی کارآمد و اثربخشی را معرفی کند. در یک جمع‌بندی باید گفت با توجه به آسیب‌های روان‌شناختی و هیجانی در دانشجویان با علائم خشونت و اینکه این فرایند می‌تواند زندگی اجتماعی و تحصیلی دانشجویان را با بحران جدی مواجه سازد، ضروری است اقدامات لازم برای بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و رفتاری آنان انجام پذیرد تا از پیشروی آسیب‌ها در آینده جلوگیری شود؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت است.

## ۲. روش

### ۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) و دوره پیگیری دومه است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان) دارای علائم خشونت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین صورت که به‌منظور شناسایی دانشجویان دارای علائم خشونت، لینک اینترنتی پرسشنامه خشونت در اختیار دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان) قرار گرفت. به دلیل شرایط غیرحضوری کلاس‌ها به دلیل پاندمی ویروس کووید-۱۹، این لینک در گروه‌های درسی دانشجویان ارائه شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، دانشجویانی که نمرات بیشتر از میانگین در پرسشنامه خشونت به دست آورده بودند، شناسایی شدند (نمرات بیشتر از ۴۵). در این مرحله ۶۹ دانشجو شناسایی شدند. شایان ذکر است با این دانشجویان مصاحبه بالینی براساس پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی نیز به صورت آنلاین صورت گرفت. در گام بعد، دانشجویانی که نمرات بیشتر از میانگین در پرسشنامه خشونت به دست آورده بودند، شناسایی شدند (نمرات بیشتر از ۳۰). سپس این دانشجویان با استفاده از مصاحبه بالینی آنلاین نیز بررسی مجدد شدند تا از وجود خشونت اطمینان حاصل شود. در مرحله آخر ۳۰ نفر از این دانشجویان که بیشترین نمرات را در پرسشنامه خشونت به دست آورده بودند (نمرات بیشتر از میانگین و به صورت ترتیب‌بندی شده) انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شدند (۱۵ دانشجو در گروه آزمایش و ۱۵ دانشجو در گروه گواه). در گام بعد دانشجویان حاضر در گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (ده جلسه ۷۵ دقیقه‌ای) طی یک و نیم ماه دریافت کردند؛ درحالی که گروه گواه از دریافت این مداخله در طی انجام فرایند پژوهش بی‌بهره بود. پس از شروع مداخله یک نفر در گروه آزمایش و دو نفر در گروه گواه از ادامه پژوهش انصراف دادند. براین اساس ۲۷ دانشجو در پژوهش باقی ماندند (۱۴ دانشجو در گروه آزمایش و ۱۳ دانشجو در گروه گواه). معیارهای ورود به پژوهش شامل تحصیل در دانشگاه، وجود علائم خشونت با توجه به اجرای پرسشنامه و مصاحبه بالینی، عدم ابتلا به اختلالات حاد روان‌پزشکی هم‌زمان (خشونت ناشی از اختلالات حاد هم‌زمان نباشد)، عدم مصرف داروی روان‌پزشکی، سلامت جسمی و تمایل به شرکت در پژوهش به شکل داوطلبانه بود. معیارهای خارج شدن از پژوهش نیز شامل غیبت در دو جلسه آموزشی، عدم انجام تکالیف خواسته شده، بروز حوادث پیش‌بینی نشده و مصرف داروهای روان‌پزشکی بود.

**۲-۲. ابزارهای پژوهش****۲-۲-۱. پرسشنامه خشونت آیزنک<sup>۱</sup> (EVQ)**

پرسشنامه خشونت توسط آیزنک و ویلسون<sup>۲</sup> (۱۳۶۷) برای سنجش میزان خشونت و پرخاشگری دانشجویان ساخته شده است. این پرسشنامه ۳۰ سؤال دارد. در این پرسشنامه سؤالات ۳، ۸، ۹، ۱۹، ۲۰ و ۲۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. شیوه پاسخگویی آزمودنی‌ها به هریک از سؤالات پرسشنامه از دستورالعمل زیر پیروی می‌کند: نمره هر سؤال از صفر تا ۲ قابل تغییر است. حداکثر نمره ۲ و حداقل صفر است، نمره ۲ نشان‌دهنده خشونت شدید، نمره ۱ خشونت در حد متوسط و نمره صفر خشونت ضعیف است. دامنه نمرات این پرسشنامه صفر تا ۶۰ است. کسب نمرات بیشتر از ۳۰ نشان‌دهنده وجود علائم خشونت در دانشجویان است. آیزنک و ویلسون (۱۳۶۷) روایی سازه و محتوایی این پرسشنامه را مطلوب و به ترتیب به میزان ۰/۸۱ و ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین آنان میزان پایایی پرسشنامه را با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد کردند. روایی محتوایی این پرسشنامه مطلوب و ۰/۸۴ گزارش شده است. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه نیز ۰/۷۰ به دست آمده است (نوربخش و مولوی، ۱۳۹۴). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

**۲-۲-۲. پرسشنامه معنا در زندگی<sup>۳</sup> (MLQ)**

پرسشنامه معنا در زندگی توسط استگر و فرازیر (۲۰۰۶) تدوین شده است. این پژوهشگران پرسشنامه ذکرشده را در ۱۰ گویه تنظیم کرده‌اند. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس طیف لیکرت از کاملاً نادرست (نمره یک) تا کاملاً درست (نمره ۷) انجام می‌شود. سؤال ۹ به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شود. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۰ و بیشترین نمره ۷۰ است. کسب نمره بیشتر نشان‌دهنده داشتن معنا در زندگی است. طبق پژوهش‌های استگر و فرازیر (۲۰۰۶) اعتبار این پرسشنامه ۰/۸۷ برآورد شده است. طبق پژوهش استگر و همکاران (۲۰۰۶) پایایی آن نیز ۰/۷۳ است. ضریب پایایی پرسشنامه معنا در زندگی در پژوهش پیمان‌فر و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. در پژوهش مصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازه و تشخیصی این پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت و مطلوب گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

**۲-۲-۳. مقیاس همدلی اساسی<sup>۴</sup> (BES)**

مقیاس همدلی توسط جولیف و فارینگتون<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) ایجاد شد. این مقیاس در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود که پاسخ هر عبارت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. براین اساس دامنه نمرات این پرسشنامه ۲۰ تا ۱۰۰ است. کسب نمرات بیشتر نشان‌دهنده همدلی بیشتر است. جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) روایی سازه پرسشنامه را مطلوب و به میزان ۰/۹۱ گزارش کردند. همچنین میزان پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶). در مطالعه آلبیر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۹) برای مقیاس کامل ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی سازه استفاده کردند. آن‌ها یک آزمون همدلی پایه را با پرسشنامه همدلی هیجانی محرابیان<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) با شاخص کنش‌ورزی بین‌شخصی دیویس<sup>۸</sup> (۱۹۸۰) و مقیاس جامعه‌پسند کاپرا<sup>۹</sup> (۲۰۰۵) ترکیب کردند و همبستگی معناداری نشان‌دهنده روایی سازه به دست آوردند. همچنین جعفری و همکاران (۱۳۹۶) گزارش کردند در خود پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روش آزمون مجدد ۰/۷۲ است. از سوی دیگر، بیگی (۱۳۹۰) به نقل از کاجی اصفهانی و همکاران، (۱۳۹۶)

1. Eysenck Violence Questionnaire (EVQ)
2. Eysenck & Wilson
3. Meaning in Life Questionnaire (MLQ)
4. Basic Empathy Scale (BES)
5. Jolliffe & Farrington
6. Albiero et al.
7. Mehrabian Emotional Empathy Questionnaire
8. Davis Interpersonal Interaction Index
9. Capra's Sociability Scale

ضریب روایی این پرسشنامه را ۰/۹۴ و با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کرد که نشان‌دهنده روایی و پایایی برآزش است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

## ۲-۳. روند اجرای مداخله آموزشی

پس از اخذ مجوز از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) و طی مراحل نمونه‌گیری (همان‌طور که ذکر شد)، دانشجویهای منتخب دارای علائم خشونت (۳۰ نفر) به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۱۵ نفر در گروه آزمایشی و ۱۵ دانشجو در گروه کنترل). گروه آزمایش مداخله آموزشی سرمایه روان‌شناختی (ده جلسه) را به مدت یک ماه و نیم هر هفته دو جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت کردند. اما افراد گروه کنترل در طول مطالعه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. شایان ذکر است بسته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) برای جامعه آماری دانشجویان بررسی شد و روایی آن مورد استفاده قرار گرفت. به‌منظور ایجاد انگیزه برای شرکت در مطالعه حاضر، جنبه‌های درمانی و آموزشی مداخلات قبل از مداخله برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. باین‌حال، کل فرایند اجرای مداخله به‌صورت رایگان در اختیار آن‌ها قرار گرفت. گفتنی است مداخله این مطالعه توسط محقق و متخصص با رعایت کامل پروتکل‌های بهداشتی انجام شده است. پس از مداخله، یک نفر در گروه آزمایش و دو نفر در گروه کنترل از مطالعه انصراف دادند. براین‌اساس ۲۷ دانشجو در مطالعه باقی ماندند (۱۴ دانشجو در گروه آزمایش و ۱۳ دانشجو در گروه کنترل).

جدول ۱. خلاصه مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی

جلسه	شرح جلسه
اول	تعاریفی از امید و ناامیدی و ویژگی‌های افراد خوش‌بین ارائه شد و درباره مفاهیمی مانند خوش‌بینی، بدبینی، خوش‌بینی واقعی و خوش‌بینی غیرواقعی تمایز بین آن‌ها، تعاریفی از مفهوم خودکارآمدی و ویژگی‌های افراد دارای خودکارآمدی، تعاریفی از مفاهیم تاب‌آوری ارائه و درمورد ویژگی‌های افراد تاب‌آور و تاب‌آور بحث شد.
دوم	میزان امید و رضایت از زندگی شرکت‌کنندگان ارزیابی و انگیزه ایجاد شد. با مفهوم درماندگی آموخته‌اشناسایی صورت گرفت و نقش آن در خوش‌بینی و بدبینی درمورد نقش درماندگی آموخته‌شده در کاهش خودکارآمدی توضیح داده شد و تعاریف مفهوم سرسختی و معرفی اجزای آن (تعهد، چالش و کنترل) ارائه شد.
سوم	آگاهی شرکت‌کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید، آشنایی شرکت‌کنندگان با فرایند مستندسازی و مفهوم کنترل سایت، بررسی رابطه بین انگیزه، اراده و اعتمادبه‌نفس با خودکارآمدی و استفاده از تکنیک‌های بازخورد بر مؤلفه تعهد تمرکز و استفاده از تکنیک‌هایی برای بهبود ارتقای آن.
چهارم	شرکت‌کنندگان با نحوه دستیابی به اهداف روشن و قابل‌دستیابی آشنا شدند. آشنایی اعضا با استادان داخلی، خارجی، عمومی، خاص، پایدار و ناپایدار و نقش هریک از آن‌ها در خوش‌بینی صورت گرفت. نحوه تقویت اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد مثبت مرور و درمورد آن بحث شد. روی مؤلفه چالش، چگونگی تبدیل مشکلات به چالش تمرکز صورت گرفت تا افراد تمایل خود را برای رویارویی با آن‌ها افزایش دهند.
پنجم	چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهداف کوچک‌تر آموزش داده شد تا احتمال دستیابی به آن‌ها افزایش یابد. آگاهی اعضا از نقش اسناد در خوش‌بینی. از تجسم ذهنی برای ایجاد و تقویت تجربیات مثبت برای افزایش خودکارآمدی استفاده شد. روی عنصر کنترل تمرکز و درمورد چگونگی افزایش حس کنترل بر زندگی بحث شد.
ششم	به شرکت‌کنندگان گفته شد که چگونه اهداف روشن و عینی را تدوین کنند. نحوه ایجاد و انتشار اسناد داخلی مثبت آموزش داده شد. نمونه‌های جهانی و منطقه‌ای از افراد خودکارآمد ارائه شد. شرکت‌کنندگان با راهبردهای مبتنی بر مشکل و هیجان‌محور و نقش آن‌ها در افزایش تاب‌آوری آشنا شدند.
هفتم	اعضا از نقش تعیین هدف روزانه در دستیابی به اهداف بزرگ و نحوه انجام آن آگاه شدند. از تکنیک تجزیه و تحلیل رویدادهای ناخوشایند استفاده شد تا سطح خوش‌بینی افزایش یابد. آشنایی شرکت‌کنندگان با روش‌های علمی حل مسائل و نقش عملی آن‌ها در بالابردن سطح خودکارآمدی. درباره راهبردهای ساده حل مسئله مطرح و اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها تشویق شدند.
هشتم	اعضا با نحوه استفاده از چند پاراگراف برای رسیدن به هدف خوش‌بینی آشنا شدند. از تکنیک تجزیه و تحلیل رویدادهای ناخوشایند و شناسایی پیامدهای مثبت این رویدادها برای تقویت خوش‌بینی استفاده شد. از یک فرد موفق و خودکفا دعوت شد تا از الگوهای عینی برای افزایش سطح خودکارآمدی استفاده شود. درباره استراتژی‌های غیرمستقیم مبتنی بر احساسات بیشتر بحث شد تا در مواقع نیاز و در موقعیت‌های پراسترس از آن‌ها استفاده شود.
نهم	اعضا با نحوه تبدیل موانع به چالش برای رسیدن به اهداف آشنا شدند. بر استعدادها و قابلیت‌های فردی و محیطی برای افزایش سطح خوش‌بینی تمرکز شد. درمورد موقعیت‌ها برای افزایش خودکارآمدی و استفاده از تقویت و جایگزینی مستقیم و درمورد نقش منبع کنترل بر سرسختی و استفاده از تکنیک‌های خودگفتاری مثبت برای افزایش تاب‌آوری بحث شد.

جلسه	شرح جلسه
دهم	مرور آموزش‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش سطح امید خوش‌بینی، مرور آموزش‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش خوش‌بینی، مرور آموزش‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش سطح تاب‌آوری.

منبع: فرج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹

## ۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی، از آزمون شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup> برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، از آزمون لوین<sup>۲</sup> برای بررسی برابری واریانس‌ها (بهینه) برای بررسی فرضیه کروی داده‌های تحقیق، از آنالیز موجلی<sup>۳</sup> (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل واریانس آمیخته<sup>۴</sup> و آزمون تعقیبی بونفرونی<sup>۵</sup> استفاده شد. نتایج آماری با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند.

## ۳. یافته‌ها

### ۱-۳. توصیف جمعیت‌شناختی

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد میانگین سن در گروه آزمایش  $24/13 \pm 3/62$  سال و در گروه گواه  $23/75 \pm 4/33$  سال است. همچنین نتایج نشان داد تحصیلات در بیشتر افراد نمونه در گروه آزمایش (۸ نفر یا ۵۷/۱۴ درصد) و گروه گواه (۱۰ نفر یا ۷۹/۶۲ درصد) دوره کارشناسی بود. همچنین افراد حاضر در پژوهش ۱۸ پسر (معادل ۶۶/۶۷ درصد) و ۹ دختر (معادل ۳۳/۳۳ درصد) بودند.

### ۲-۳. شاخص‌های توصیفی

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی در دو گروه آزمایش و گواه

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
علائم خشونت	گروه آزمایش	۳۴/۶۴	۵/۰۸	۲۹/۶۴	۵/۷۱	۵/۱۲
	گروه گواه	۳۵	۴/۷۴	۳۶	۴/۴۶	۴/۷۲
همدلی	گروه آزمایش	۷۲/۴۲	۱۰/۹۸	۸۰/۲۱	۹/۶۵	۹/۰۳
	گروه گواه	۷۵/۰۷	۷/۸۶	۷۳/۴۶	۹/۱۱	۸/۷۱
معنای زندگی	گروه آزمایش	۴۱/۳۵	۵/۲۷	۴۶/۶۴	۵/۴۹	۵/۱۰
	گروه گواه	۴۲	۵/۳۹	۴۱/۸۴	۵/۰۱	۵/۶۰

قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای علائم خشونت ( $P=20$ )؛  $F=0/13$ ، همدلی ( $F=0/12$ ;  $P=20$ ) و معنای زندگی ( $F=0/11$ ;  $P=20$ ) برقرار است.

1. Shapiro-Wilk test
2. Levine test
3. Mauchly's Test
4. Mixed variance analysis
5. Bonferroni follow-up test



### ۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس

همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود. این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر علائم خشونت ( $F=0/13$ ;  $P=0/70$ )، همدلی ( $F=0/44$ ;  $P=0/40$ ) و معنای زندگی ( $F=0/30$ ;  $P=0/32$ ) رعایت شده است. نتایج آزمون موچلی نیز بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای علائم خشونت ( $Mauchlys W=0/93$ ;  $P=0/49$ )، همدلی ( $Mauchlys W=0/91$ ;  $P=0/35$ ) و معنای زندگی ( $P=0/33$ ) رعایت شده است.

### ۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی تأثیرات درون و بین‌گروهی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
مراحل	۶۸/۶۱	۲	۳۴/۳۰	۱۸/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۱
علائم گروه‌بندی	۳۷۳/۹۳	۱	۳۷۳/۹۳	۱۷/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۱
خشونت تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۴۲/۹۳	۲	۷۱/۴۶	۳۸/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۶۰	۱
خطا	۹۲/۸۴	۵۰	۱/۸۵				
مراحل	۱۸۴/۳۲	۲	۹۲/۱۶	۱۷/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۱
علائم گروه‌بندی	۱۷۵/۶۱	۱	۱۷۵/۶۱	۱۵/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۱
همدلی تعامل مراحل و گروه‌بندی	۳۳۰/۲۵	۲	۱۶۵/۱۲	۳۰/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۱
خطا	۲۶۷/۰۶	۵۰	۵/۳۴				
مراحل	۱۰۵/۴۷	۲	۵۲/۲۳	۲۱/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱
معنای گروه‌بندی	۱۴۹/۵۸	۱	۱۴۹/۵۸	۱۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۱
زندگی تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۱۶/۴۴	۲	۵۸/۲۲	۲۴/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۱
خطا	۱۲۰/۸۹	۵۰	۲/۴۱				

نتایج آزمون واریانس آمیخته نشان می‌دهد عامل زمان تأثیر معناداری بر نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت داشته است. براساس اندازه اثر، این عامل به ترتیب ۴۲، ۴۱ و ۴۶ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت را تبیین می‌کند. علاوه بر این، براساس نتایج، تأثیر عضویت گروهی یعنی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی هم بر علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت تأثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد این آموزش به ترتیب ۴۱، ۳۹ و ۴۰ درصد از تفاوت در نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت را تبیین می‌کند. علاوه بر این، نتایج بیانگر آن است که اثر متقابل نوع آموزش و عامل زمان بر نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت معنادار است. به این ترتیب نوع مداخله یعنی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در مراحل مختلف ارزیابی هم بر علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت تأثیر معنادار داشته است. با توجه به اندازه اثر، اثر تعامل آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و عامل زمان به ترتیب ۶۰، ۵۵ و ۴۹ درصد از تفاوت در نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت را تبیین می‌کند. در مجموع آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت در مراحل مختلف مورد ارزیابی تأثیر داشته است. در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات همدلی و معنای زندگی آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
علائم خشونت	پس‌آزمون	۲	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	۱/۹۰	۰/۳۸	۰/۰۰۱

متغیر	مرحله مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
همدلی	پیش‌آزمون	-۲	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	-۰/۰۹	۰/۱۹	۰/۸۷
معنای زندگی	پیش‌آزمون	-۳/۰۸	۰/۸۰	۰/۰۰۲
	پس‌آزمون	-۳/۳۰	۰/۵۷	۰/۰۰۱
همدلی	پیش‌آزمون	۳/۰۸	۰/۸۰	۰/۰۰۲
	پس‌آزمون	-۰/۲۲	۰/۴۵	۰/۶۹
معنای زندگی	پیش‌آزمون	-۲/۵۶	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	-۲/۲۴	۰/۴۵	۰/۰۰۱
معنای زندگی	پیش‌آزمون	۲/۵۶	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۰/۳۲	۰/۱۸	۰/۳۰

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معنا است که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر کند. یافته دیگر این جدول مشخص کرد بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که نمرات متغیرهای علائم خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ کند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر همدلی و معنای زندگی دانشجویانی است که علائم خشونت را تجربه می‌کنند. براساس نتایج، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر نشانه‌های خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان که از علائم خشونت رنج می‌برند، تأثیر معناداری دارد. اولین نتایج این مطالعه مشخص کرد آموزش سرمایه روان‌شناختی علائم خشونت دانشجویان را کاهش می‌دهد. نتایج هیچ مطالعه‌ای به‌طور کامل با مطالعه حاضر مطابقت نداشت. اما در مجموع، در راستای این یافته، رئیسی و همکاران (۱۳۹۹) دریافته‌اند آموزش سرمایه روان‌شناختی می‌تواند تحمل اضطراب و خودتنظیمی هیجانی مادران کودکان فلج مغزی را بهبود بخشد. درنهایت، یه و همکاران (۲۰۲۰) بر نقش سرمایه روان‌شناختی در ایجاد رفتارهای ایمن تأکید دارند.

هنگام تبیین اولین پیامد احتمالی این مطالعه در مورد اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر نشانه‌های خشونت دانشجویی، باید به نقش تاب‌آوری (به‌عنوان مؤلفه آموزش سرمایه روان‌شناختی) در این زمینه اشاره کرد؛ زیرا بروز علائم خشونت و رفتار خشونت‌آمیز معمولاً با کاهش تاب‌آوری روانی همراه است (لو و همکاران، ۲۰۲۱). تاب‌آوری یکی از راهبردهای مناسب برای ارتقای سلامت روانی و عاطفی در افراد است (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). تاب‌آوری به فرد کمک می‌کند علی‌رغم قرار گرفتن در معرض استرس شدید و عوامل خطر (مانند افکار و زمینه‌های خشونت‌آمیز) عملکرد اجتماعی، فردی، روان‌شناختی و عاطفی خود را بهبود بخشد. علاوه‌براین، تاب‌آوری عاملی است که افراد را از سختی‌ها و چالش‌های زندگی مصون می‌دارد. براین‌اساس دانشجویان با نشانه‌های خشونت که سرمایه روان‌شناختی و متعاقب آن تاب‌آوری را آموزش دیده‌اند، اغلب پس از مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا، با ایجاد احساسات مثبت به حالت عادی بازمی‌گردند. به این ترتیب می‌تواند در مواجهه با شرایط آشفته از راهبردهای مؤثر حل مسئله استفاده کنند و برخلاف گذشته، افکار و رفتارهای خشونت‌زای کمتری از خود بروز دهند. در تبیینی دیگر باید توجه داشت که آموزش سرمایه روان‌شناختی ظرفیت روانی افراد را برای برنامه‌ریزی بهتر برای تعاملات محیطی، اجتماعی و بین‌فردی گسترش می‌دهد (رئیسی و همکاران، ۱۳۹۹). به این ترتیب این مداخله می‌تواند به دانشجویان با علائم خشونت کمک کند تا استرس روانی کمتری را در تعاملات محیطی و اجتماعی خود تجربه کنند و در نتیجه خشونت کمتری از خود نشان دهند. علاوه‌براین، می‌توان گفت آموزش سرمایه روان‌شناختی با استفاده از تاب‌آوری بر دیدن جنبه‌های مثبت رویدادها

و رویدادهای زندگی تأکید دارد. این امر می‌تواند از قرار گرفتن افکار و عقاید دانشجویان با علائم خشونت در چرخه ناکارآمد و ناسالم جلوگیری کند و انسجامی برای حرکت در مسیرهای آینده ایجاد کند. این فرایند همچنین می‌تواند با بهبود رفتارهای اجتماعی در این افراد خشونت را کاهش دهد.

دومین یافته این مطالعه این است که آموزش سرمایه روان‌شناختی موجب بهبود همدلی دانشجویان دارای علائم خشونت می‌شود. نتایج هیچ پژوهشی به‌طور کامل با مطالعه حاضر مطابقت ندارد. اما در مجموع، در راستای این یافته، فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) گزارش می‌دهند که آموزش سرمایه روان‌شناختی موجب کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان می‌شود. پوتس و کسیدی (۲۰۲۰) نیز معتقدند سرمایه روان‌شناختی نقش مهمی در افزایش بهزیستی روانی دارد. در تفسیر احتمالی یافته دوم پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر بهبود همدلی دانشجویان دارای نشانه‌های خشونت، ابتدا باید مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی را در نظر گرفت و سپس تفسیر را براساس تأثیر اجزای آموزش داده شده یعنی خوش‌بینی که از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی است قرار داد که براساس نتایج پژوهش‌های قبلی (رشید و بیات، ۱۳۹۸) رابطه زیادی با همدلی دارد. افزایش خوش‌بینی با ایجاد هیجان و احساسات مثبت به رویدادهای زندگی می‌تواند زمینه را برای افزایش همدلی فراهم کند. به‌طور کلی، افرادی که در نتیجه آموزش سرمایه روان‌شناختی، خوش‌بینی زیادی کسب می‌کنند، می‌توانند عمیقاً و منطقی به مشکلات به‌وجودآمده فکر کنند و احساسات و افکار خود را در روابط اجتماعی و محیطی مناسب بیان کنند. علاوه‌براین، آن‌ها قادر به کنترل و تحریک احساسات و افکار ناخوشایند خود هستند؛ بنابراین، افراد خوش‌بین، کمتر دچار افسردگی عاطفی، شناختی و روانی می‌شوند و با استفاده از تفکر عمیق در مواجهه با رویدادهای نامطلوب زندگی، واکنش‌های سازگارانه بهتری نشان می‌دهند. این فرایند به تجربه پردازش شناختی، روانی و عاطفی بهتری منجر می‌شود و در نتیجه همدلی بیشتری در تعاملات اجتماعی نشان می‌دهد. به‌علاوه سرمایه روان‌شناختی فرد به سلامت روان منجر می‌شود (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). به‌دست‌آوردن سلامت روان همچنین می‌تواند به دانشجویانی که علائم خشونت دارند کمک کند تا فرایندهای شناختی و روانی بدبینانه، انعطاف‌ناپذیر و آسیب‌زا را کنار بگذارند و فرایندهای شناختی و عاطفی بیشتری را تجربه کنند که به افزایش همدلی می‌انجامد.

سومین یافته این پژوهش این است که آموزش سرمایه روان‌شناختی سبب بهبود معنای زندگی دانشجویان دارای علائم خشونت می‌شود. نتایج هیچ مقاله‌ای به‌طور کامل با مطالعه حاضر مطابقت ندارد. اما در مجموع، در راستای این یافته، قدرتی اصفهانی و مرادی (۱۳۹۹) دریافته‌اند آموزش سرمایه روان‌شناختی می‌تواند امید دانشجویان را بهبود بخشد. همچنین طبق پژوهش‌های تسار، هسا و لین (۲۰۱۹) و کیم و همکاران (۲۰۱۹) سرمایه روان‌شناختی می‌تواند سلامت روان افراد را به‌عنوان یک عنصر فعال افزایش دهد. در تبیین سومین پیامد احتمالی این پژوهش در مورد اثربخشی ارتقای معنای زندگی دانشجویان دارای نشانه‌های خشونت باید گفت یکی از پایه‌های آموزشی سرمایه روان‌شناختی، آموزش خودکارآمدی است. دستیابی به خودکارآمدی بالا با استفاده از جلسات آموزشی سرمایه روان‌شناختی به ایجاد حس آرامش در مواجهه با شرایط زندگی کمک می‌کند و برعکس، افراد با خودکارآمدی ضعیف در شرایط سخت استرس، اضطراب، افسردگی و خودکارآمدی پایین را تجربه می‌کنند و عملکرد آن‌ها کاهش می‌یابد (لیاوو و لیو، ۲۰۱۶). باورهای افراد در مورد توانایی‌ها یا خودکارآمدی آن‌ها تأثیر بسزایی بر میزان استرس و افسردگی آن‌ها در موقعیت‌های پرخطر دارد. در واقع به‌دلیل نقص در تفکر، افراد احساس ناامیدی و درماندگی می‌کنند و سطح اضطراب و افسردگی در آن‌ها افزایش می‌یابد. براین‌اساس، دانشجویان دارای علائم خشونت، با کسب خودکارآمدی از آموزش سرمایه روان‌شناختی می‌توانند در نحوه پردازش روانی-عاطفی و ترسیم برنامه ساختارمندتری برای زندگی خود احساس قدرت کنند و براساس این تجربه معنای بهتری در زندگی نیز داشته باشند. به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان ساختاری ارائه می‌شود که از سرمایه اجتماعی و درونی فراتر می‌رود (تسار، هسا و لین، ۲۰۱۹)؛ بنابراین، این مداخله از طریق تفسیر و ارزیابی اهداف زندگی، مسیر جدیدی را برای دانشجویان دارای نشانه‌های خشونت می‌گشاید و معنای زندگی آن‌ها را گسترده‌تر و غنی‌تر می‌کند.

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی است. محدودبودن جامعه پژوهش به دانشجویان روان‌شناسی با علائم خشونت در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان اولین محدودیت این پژوهش بود. همچنین متغیرهای مختلف فردی،

فیزیولوژیکی، اجتماعی و خانوادگی می‌توانند بر خشونت، همدلی و معنای زندگی دانشجویان دارای نشانه‌های خشونت تأثیر بگذارند که این پژوهش به دلیل کمبود وقت قادر به بررسی عمیق و کنترل آن‌ها نبود. همچنین در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده نشد که از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. به این ترتیب پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح طرح پیشنهادی پژوهشی، این پژوهش در سایر رشته‌ها، دانشگاه‌ها، شهرها و جوامع با فرهنگ‌های مختلف با ممانعت از عوامل ذکر شده و با استفاده از روش تصادفی انجام شود. در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود مسئولان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان نسبت به فعال‌سازی مشاوران و متخصصان در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی اقدام کنند. با شناسایی کامل دانشجویان دارای علائم خشونت از طریق دانشگاه، آموزش مشاوران و روان‌شناسان در مراکز مربوطه و کاربرد آموزش سرمایه‌روان‌شناختی، نسبت به کاهش علائم خشونت و افزایش همدلی و معنای زندگی برای دانشجویان دارای علائم خشونت اقدام کرد. از این طریق می‌توان سلامت روان این دانشجویان و عملکرد تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشید.

### ۵. ملاحظات اخلاقی

به‌منظور رعایت اخلاق در پژوهش، دانشجویان از شرکت در برنامه مداخله رضایت داشتند و از تمامی مراحل مداخله مطلع شدند. همچنین به دانشجویان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که پس از تکمیل فرایند پژوهش می‌توانند مداخلات را به شکل رایگان دریافت کنند. به دانشجویان هردو گروه آزمایش و گواه نیز اطمینان داده شد هویت شخصی و خانوادگی آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و اجباری برای ذکر نام خود نیست.

### ۶. سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است. از تمامی دانشجویان حاضر در پژوهش و مسئولان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) که در انجام پژوهش همکاری کامل داشتند قدردانی می‌کنیم.

### ۷. حمایت مالی

هیچ سازمان دولتی و خصوصی‌ای از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

### ۸. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

### منابع

- آزادمنجیری، م.، و نامنی، ا. (۱۳۹۹). نقش تعدیل‌کننده همدلی در رابطه سرمایه روان‌شناختی با افسردگی و اضطراب در پرستاران. *دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*. ۲۷(۳)، ۴۷۳-۴۶۳. [https://jsums.medsab.ac.ir/article\\_1321.html?lang=fa](https://jsums.medsab.ac.ir/article_1321.html?lang=fa)
- آیزنک، اچ. جی.، و ویلسون، ج. (۱۳۶۷). *خودشناسی*. ترجمه شهاب قهرمان. تهران: شباویز.
- پیمانفر، ا.، علی‌اکبری، م.، و محتشمی، ط. (۱۳۹۱). مقایسه احساس تنهایی و احساس معنا در زندگی سالمندان با سطوح نگرش مذهبی متفاوت. *مجله روان‌شناسی و دین*. ۱۵(۴)، ۵۲-۴۱. <https://www.sid.ir/paper/99428/fa>
- جعفری، م. ع.، و نوروزی، ز.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۶). بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی مقیاس همدلی اساسی؛ فرم فارسی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۱۴(۲۵)، ۳۸-۲۳. <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3099>
- رشید، خ.، و بیات، ا. (۱۳۹۸). تبیین رابطه ابعاد سرمایه‌های روان‌شناختی و مؤلفه‌های همدلی عاطفی با میانجی‌گری هوش زیباشناسی. *مجله علوم روان‌شناختی*. ۱۸(۷۴)، ۱۷۱-۱۸۰. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1398.18.74.4.1>

- رئیس، ح، شریفی، ط، غضنفری، ا، و چرامی، م. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان خودشفقت‌ورزی و آموزش سرمایه روان‌شناختی بر تحمل پریشانی و خودتنظیمی هیجانی. *پژوهش‌های علوم رفتاری*، ۱۸(۴)، ۴۸۱-۴۹۲.  
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17352029.1399.18.4.6.2>
- شاکری، آ، اصلی‌آزاد، م. (۱۴۰۳). ارائه مدل پریشانی هیجانی براساس رفتارهای ارتقادهنده سلامت و احساس انسجام روانی با نقش میانجی‌گری معنای زندگی در افراد مبتلا به بیماری عروق کرونر قلبی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۹(۷۳)، ۲۵۰-۲۳۸.  
[https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_17988.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_17988.html)
- صحتی، م، عشایری، ح، و دولت‌آبادی، ش. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر رفتارهای ارتقا سلامت و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در بیماران خودایمنی (پسوریازیس). *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۲۸(۲)، ۲۸-۱۹.  
<https://doi.org/10.22055/psy.2021.34776.2589>
- فرج‌زاده، پ، غضنفری، ا، چرامی، م، و شریفی، ط. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین. *پژوهش در یادگیری آموزشی و آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۴)، ۴۲-۳۱.  
<https://doi.org/10.30473/etl.2020.50537.3144>
- قدرتی اصفهانی، ز، و مرادی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و فعال‌سازی رفتاری بر امید در دانشجویان دختر خوابگاه‌های دانشگاه اصفهان. *زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)*، ۱۸(۲)، ۳۱۲-۲۹۳.  
<https://doi.org/10.22059/jwdp.2020.296246.1007783>
- کاجی اصفهانی، س، عارفی، م، آقایی، ا، اصلی‌آزاد، م، و فرهادی، ط. (۱۳۹۶). مطالعه همدلی شناختی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۴(۲)، ۱۲۶-۱۱۶.  
<http://childmentalhealth.ir/article-1-150-fa.html>
- مصرآبادی، ج، استوار، ن، و جعفریان، س. (۱۳۹۲). بررسی روایی سازه و تشخیصی پرسشنامه معنا در زندگی در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۷(۱)، ۹۰-۸۳.  
[https://www.behavsci.ir/article\\_67816.html](https://www.behavsci.ir/article_67816.html)
- نوربخش، ا، و مولوی، ح. (۱۳۹۴). رابطه هوش معنوی و باورهای مذهبی با احساس حقارت و خشونت در دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۱)، ۱۴-۴.  
<https://sanad.iau.ir/journal/jsrp/Article/533949?jid=533949>

## References

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), eo4192.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001>
- Aliyeva, R., & Karakus, M. (2015). The effects of positive psychological capital and negative feelings on students' violence tendency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 69-76.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.918>
- Atan, T. (2018). Empathy levels of university students who do and not do sports. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 500-503. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050322>
- Azad Manjiri, M., & Namani, E. (2020). The moderating effect of empathy on the relation psychological capital with depression and anxiety among nurses. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 27(3), 463-473. [https://jsums.medsab.ac.ir/article\\_1321.html?lang=en](https://jsums.medsab.ac.ir/article_1321.html?lang=en) (In Persian)
- Cho, E., Lee, D., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014). Meaning in life and school adjustment: testing the mediating effects of problem-focused coping and self-acceptance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 777-781. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.784>

- Darvishmotevali, M., & Ali, F. (2020). Job insecurity, subjective well-being and job performance: The moderating role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 102462. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102462>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 118, 105337. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337>
- Eysenck, H. J., & Glenn, W. (1976). Know Your Own Personality. Translated by: Sh. Ghahreman. Tehran: Shabaviz. (In Persian)
- Farajzadeh, P., Ghazanfari, A., Choramy, M., & Sharifi, T. (2020). The Effectiveness of Training Psychological Capitals on Academic Procrastination of Female Teacher-Students with Low Academic Engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 7(4), 31-42. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.50537.3144> (In Persian)
- Garcia Alandete, J., Lozano, B. S., NohaLes, P. S., & Martinez, E. R. (2013). Predictive role of meaning in life on psychological well-being and gender specific differences. *Act A colombi An Ade Psicología*, 16(1), 17-24. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79829185002.pdf>
- Garrosa-Hernández, E., Carmona-Cobo, I., Ladstätter, F., Blanco, L. M., & Cooper-Thomas, H. D. (2013). The relationships between family-work interaction, job-related exhaustion, detachment, and meaning in life: A day-level study of emotional well-being. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 169-177. <https://doi.org/10.5093/tr2013a23>
- Ghodrati Isfahani, Z., & Moradi, A. (2020). Effectiveness of Psychological Capital Training and Behavioral Activation Therapy on the Hope of Isfahan Gril Students in Dormitory. *Woman in Development & Politics*, 18(2), 293-312. <https://doi.org/10.22059/jwdp.2020.296246.1007783> (In Persian)
- Glaw, X., Hazelton, M., Kable, A., & Inder, K. (2020). Exploring academics beliefs about the meaning of life to inform mental health clinical practice. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(2), 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.02.009>
- Guo, L., Decoster, S., Babalola, M. T., De Schutter, L., Garba, O. A., & Riisla, K. (2018). Authoritarian leadership and employee creativity: The moderating role of psychological capital and the mediating role of fear and defensive silence. *Journal of Business Research*, 92, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.034>
- Hopkins, M., Fetherston, C. M., & Morrison, P. (2018). Aggression and violence in healthcare and its impact on nursing students: A narrative review of the literature. *Nurse Education Today*, 62, 158-163. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.12.019>
- Jafari, M. A., Nooroozi, Z., & Foolad Chang, M. (2017). The study of factor structure, reliability and validity of basic empathy scale: Persian form. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(25), 23-38. <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3099> (In Persian)
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Ju, H. (2017). The relationship between physical activity, meaning in life, and subjective vitality in community-dwelling older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 73, 120-124. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.08.001>
- Kaji Isfahani, S., Arefi, M., Aqaei Joshaghani, A., Asli Azad, M., & Farhadi, T. (2017). Comparison of cognitive empathy in students with relational and explicit aggression. *Journal of Child Mental Health*, 4(2), 116-124. <http://childmentalhealth.ir/article-1-150-en.html> (In Persian)

- Kang, H. J., & Busser, J. A. (2018). Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: The role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospitality Management*, 75, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.03.003>
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kim, M., Kim, A. C. H., Newman, J. I., Ferris, G. R., & Perrewé, P. L. (2019). The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 22(1), 108-125. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.04.003>
- King, E. A. (2021). Child welfare workers' experiences of client-perpetrated violence: Implications for worker mental health. *Children and Youth Services Review*, 120, 105763. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105763>
- Liao, R., & Liu, Y. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 36, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.003>
- Lu, D., Jeong, S. Y., & Zhu, L. (2021). Development and Validation of a Management of Workplace Violence Competence Scale for Nursing Practicum Students. *Asian Nursing Research*, 15(1), 2329. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.10.005>
- Meens, E. E. M., Bakx, A. W. E. A., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>
- Mesrabadi, J., Jafariyan, S., & Ostovar, N. (2013). Discriminative and construct validity of meaning in life questionnaire for Iranian students. *International Journal of Behavioral Sciences*, 7(1), 83-90. [https://www.behavsci.ir/article\\_67816.html](https://www.behavsci.ir/article_67816.html) (In Persian)
- Noorbakhsh, A., & Molavi, H., (2017). The relationship between spiritual intelligence and religious beliefs on humiliation and violence in students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 16(1), 4-12. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jsrp/Article/533949?jid=533949> (In Persian)
- Peimanfar, E., Dehkordi, M., & Mohtashami, T. (2013). Comparison of loneliness and a sense of meaning in life of elders with levels of deferent religious attitudes. *Ravanshnasi & Din*, 5(4), 41-52. <https://www.sid.ir/paper/99428/en> (In Persian)
- Petrucci, C., Cerra, C. L., Aloisio, F., Montanari, P., & Lancia, L. (2016). Empathy in health professional students: A comparative cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 41, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.022>
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Rashid, K., & Bayat, A. (2019). Explaining the Relationship between Dimensions of Psychological Capital and Components of Emotional Empathy by the Mediation of Aesthetic Intelligence. *Journal of Psychological Science*, 18(74), 23-38. <http://psychologicalscience.ir/article-1-88-en.html> (In Persian)
- Reisiei, H., Sharifi, T., Ghazanfari, A., & Chorami, M. (2021). Comparison of the effectiveness of self-compassion therapy and psychological capital training on stress tolerance and emotional self-regulation. *Journal of Research in Behavioral Sciences*, 18(4), 481-492. <http://dx.doi.org/10.52547/rbs.18.4.481> (In Persian)

- Sehati, M., Ashayeri, H., & Dolatabadi, S. (2021). Effectiveness of psychological capital training on health promotion behaviors and psychological flexibility in autoimmune (psoriasis) patients. *Psychological Achievements*, 28(2), 45-66. <https://doi.org/10.22055/psy.2021.34776.2589> (In Persian)
- Shakeri, A., Asli Azad, M. (2024). Model evaluation of emotional distress based on health-promoting behaviors and sense of psychological coherence with the mediating role of the meaning of life in people with coronary heart disease. *Journal of Modern Psychological Researches*, 19(73), 238-250. [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_17988.html?lang=en](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_17988.html?lang=en) (In Persian)
- Steger, F. M., & Frazier, P. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Tsaur, S., Hsu, F., & Lin, H. (2019). Workplace fun and work engagement in tourism and hospitality: The role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.03.016>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Ye, X., Ren, S., Li, X., & Wang, Z. (2020). The mediating role of psychological capital between perceived management commitment and safety behavior. *Journal of Safety Research*, 72, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2019.12.004>
- Yu, E. A., & Chang, E. C. (2021). Relational meaning in life as a predictor of interpersonal well-being: A prospective analysis. *Personality and Individual Differences*, 168, 110377. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110377>