



## Efficacy of the intervention based on the comprehensive model of the lived experience of adjustment on academic, psychological and social well-being

Samira Chenari<sup>1</sup>, Shahram Vahedi<sup>2</sup>, Mansour Bayrami<sup>3</sup>, Ali Gharadaghi<sup>4</sup>

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: [chenari\\_s@tabrizu.ac.ir](mailto:chenari_s@tabrizu.ac.ir)
2. Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: [vahedi\\_sh@tabrizu.ac.ir](mailto:vahedi_sh@tabrizu.ac.ir)
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: [m.bayrami@tabrizu.ac.ir](mailto:m.bayrami@tabrizu.ac.ir)
4. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. E-mail: [a.gharedaghi@tabrizu.ac.ir](mailto:a.gharedaghi@tabrizu.ac.ir)

### ARTICLE INFO

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 17 July 2022

Received in revised form

10 August 2022

Accepted 23 September

2022

Published Online 22 May

2023

#### Keywords:

Comprehensive Model of the Lived Experience of Adjustment, Academic Well-being, Psychological Well-being, Social Well-being, Maladjusted Students

### ABSTRACT

**Background:** Inspecting the first-year students' mental health reveals that most of them cannot adapt emotionally, and they experience mental health problems comprising irrational beliefs, emotional, motivational, communication, and social issues and learning, along with a significant failure in academic performance. Nonetheless, none of the interventions has been based on the lived experience of the students who have the most problems adapting to the university.

**Aims:** The aim of this study was to investigate the efficacy of the educational program based on the comprehensive model of the lived experience of adjustment (CMLEA) on the academic, psychological and social well-being of maladjusted first-year students.

**Methods:** The present research was conducted with a quasi-experimental design of pre-test, post-test, and follow-up with a control group. The sample consisted of 40 freshmen who scored lower than the average in the Student Adaptation to College Questionnaire (Baker & Stryk, 1986). The convenience sampling method was used to select the students. Then they were assigned to two experimental and control groups. In the present research, academic well-being (Tuominen-Soini et al., 2012), social well-being (Keyes, 1998), and psychological well-being (Ryff, 1989) scales were used. After the pre-test, the experimental group received 18 one-hour sessions of university adaptation training. After two months, a follow-up study was done. The data were analyzed using mixed analysis of variance method.

**Results:** The results revealed that the intervention program significantly impacted students' academic, psychological and social well-being ( $P < 0.01$ ) so that the scores of the well-being components significantly increased in the post-test stage and remained stable in the follow-up stage.

**Conclusion:** Results from the intervention indicated that the educational program based on the CMLEA with amending students' problems in adapting to the university leads to an increase in their well-being components in the first year.

**Citation:** Chenari, S., Vahedi, Sh., Bayrami, M., & Gharadaghi, A. (2023). Efficacy of the intervention based on the comprehensive model of the lived experience of adjustment on academic, psychological and social well-being. *Journal of Psychological Science*, 22(123), 455-472. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1772-fa.html>

*Journal of Psychological Science*, Vol. 22, No. 123, June, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.123.455](https://doi.org/10.52547/JPS.22.123.455)



✉ **Corresponding Author:** Shahram Vahedi, Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.  
E-mail: [vahedi\\_sh@tabrizu.ac.ir](mailto:vahedi_sh@tabrizu.ac.ir), Tel: (+98) 41-33392090

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The first year of university brings numerous challenges and responsibilities for first-year students (Castello et al., 2022), which requires them to adapt to different fields of academic, personal-emotional, social, and attachment to the institution (Baker & Siryk, 1986). If students cannot adjust to the diverse demands of this period, their well-being will be affected by all significant features of university life (Bruffaerts et al., 2018; Conley et al., 2020). Since the achievement and persistence of students in the university depend on different characteristics of their adaptation and well-being, the most recent experimental studies have considered the effectiveness of combined and multidimensional interventions in this context (Long et al., 2021; Recabarren et al., 2019; Yöntem & Özer, 2018). However, none of the intervention programs has been based on the lived experiences and needs of students who have experienced the most problems adapting to the university. Chenari et al. (2022) made it clear in the comprehensive model of the lived experience of adjustment (CMLEA) that maladjusted students experience the most individual problems in 5 main components (irrational beliefs, emotional, motivational, communication, and social and learning issues). In that research, students mentioned 27 sub-components in this context, including self-blame, lack of self-confidence, feeling stressed, hopelessness, purposelessness, lack of assertiveness, inability to get along with others, failure to read comprehension, lack of concentration, etc. A review of the theoretical and research foundations related to the attained themes reveals that the training of rational-emotive behavior therapy and self-compassion have an effective role in reducing irrational beliefs and creating self-acceptance (Bernard & Dryden, 2019; Stephenson et al., 2018), teaching optimistic explanatory styles in increasing motivation (Seligman, 2006), teaching communication and social skills to reduce communication and interpersonal problems (Segrin & Taylor, 2007) and self-regulation skills in reducing learning problems (Zimmerman, 2002).

Consequently, this study aimed to answer whether the educational program based on the CMLEA can affect the academic, psychological and social well-being of maladjusted first-year university students.

### **Method**

The present study was conducted with a quasi-experimental method with a pre-test, post-test, and follow-up design with a control group. The study's statistical population consisted of all maladjusted first-year bachelor students of Bandar Abbas Azad University in 2020-2021. Using a convenience sampling method, forty freshmen who scored below the cut-off score in the Student Adaptation to College Questionnaire (Baker & Siryk, 1986) and expressed their consent to participate in the study were randomly divided into two experimental and control groups. In the test stages, the participants responded online to the Psychological Well-being Scale-short form (Ryff, 1989), Social Well-being Scale (Keyes, 1998), and Academic Well-being Scale (Tuominen-Soini et al., 2012).

The content of educational program comprises rational-emotive behavioral therapy techniques, mindful self-compassion, optimism, communicational skills, and self-regulation (Neff & Germer, 2018; Smeets et al., 2014; Mueser et al., 2014; Seligman, 2006; Ellis & MacLaren, 2005; Zimmerman, 2002). Before execution, this program was appraised and modified by 5 Tabriz University experts. The validity of the program's content was evaluated and confirmed based on the Lawshe method and Waltz et al.'s (2010) approach. The reliability of the program's content was checked and approved by a preliminary run on three maladjusted students in an A-B design. Afterwards, the program's content was taught online to the experimental group during 18 sessions of 60-minute, which were held twice a week. The control group did not receive any intervention. Also, a follow-up study was conducted after two months. The data were analyzed by mixed analysis of variance in SPSS-24 software.

### **Results**

Before performing the mixed variance analysis test, the assumptions of normality, homogeneity of

variance-covariance matrices and homogeneity of variances were examined and confirmed. Only

Mauchly's test violated the assumption of the groups' sphericity for all three dependent variables ( $P < 0.05$ ).

**Table 1. Multivariate analysis of variance test for academic, psychological and social well-being**

| Statistical index | Test         | Value | F     | Df Hypothesis | Df error | p     | Partial Eta Squared |
|-------------------|--------------|-------|-------|---------------|----------|-------|---------------------|
| Time              | Pilay effect | 0/73  | 14/40 | 6             | 150      | 0/001 | 0/36                |
|                   | Wilks Lambda | 0/28  | 21/64 | 6             | 148      | 0/001 | 0/46                |
| Time × Group      | Pilay effect | 0/79  | 16/57 | 6             | 150      | 0/001 | 0/40                |
|                   | Wilks Lambda | 0/20  | 29/39 | 6             | 148      | 0/001 | 0/54                |

According to the results of the multivariate analysis of the variance test in Table (1), the effect of the time factor and the interaction of time and group in the multivariate state is significant ( $P < 0.01$ ). This result

indicates a significant difference between the experimental and control groups in at least one of the dependent variables in the three stages of implementation.

**Table 2. Univariate mixed analysis of variance test for academic, psychological and social well-being with Greenhouse Geiser criteria**

| Variables                | Statistical index of factors | Ss      | Df   | Ms      | F     | p     | Partial Eta Squared |
|--------------------------|------------------------------|---------|------|---------|-------|-------|---------------------|
| Academic Well-being      | Group                        | 1608/67 | 1    | 1608/67 | 13/68 | 0/001 | 0/26                |
|                          | Time                         | 1507/01 | 1/48 | 1011/82 | 52/90 | 0/001 | 0/58                |
|                          | Time × Group                 | 2372/61 | 1/48 | 1592/98 | 83/29 | 0/001 | 0/68                |
| Psychological Well-being | Group                        | 702/80  | 1    | 702/80  | 25/50 | 0/001 | 0/40                |
|                          | Time                         | 562/21  | 1/56 | 416/63  | 23/68 | 0/001 | 0/38                |
|                          | Time × Group                 | 915/31  | 1/56 | 584/70  | 33/23 | 0/001 | 0/46                |
| Social Well-being        | Group                        | 1085/07 | 1    | 1085/07 | 9/67  | 0/004 | 0/20                |
|                          | Time                         | 1025/45 | 1/56 | 657/38  | 30/60 | 0/001 | 0/44                |
|                          | Time × Group                 | 1598/61 | 1/56 | 1024/83 | 47/71 | 0/001 | 0/55                |

Based on Table (2), the effect of group and time are significant for all dependent variables ( $P < 0.05$ ), meaning that each of these two factors can cause a significant change in the mean scores of the dependent variables. Also, the interaction effect of time and group for three variables of academic, psychological and social well-being was significant ( $P < 0.05$ ). Thus, the educational program can significantly enhance the experimental group's academic, psychological and social well-being scores compared to the control group in three stages of implementation. The pairwise comparison of the adjusted means of the test stages in the dependent variables revealed that the pre-test-post-test and pre-test-follow-up stages were significantly different for all the dependent variables ( $P < 0.05$ ). Thus, we can conclude that the results remained stable during the follow-up study.

## Conclusion

The findings disclosed that the educational program based on the CMLEA could positively and significantly increase the experimental group's

academic, social and psychological well-being scores compared to the control group. According to the results, by having REBT techniques, the educational program can decrease the irrational beliefs of maladjusted students and, in line with the results of past studies, play an influential role in reducing their emotional, academic, and social problems (Ezenwaji et al., 2019; Sousa & Padovani, 2021). Based on the perspective of cognitive theorists, irrational beliefs are the main cause of emotional problems and ineffective behaviors (Bernard & Dryden, 2019). Therefore, finding and changing irrational beliefs probably significantly changes unhealthy emotions and negative behavioral consequences. Likewise, according to the results, this program, by containing self-compassion training, offers the possibility of increasing the students' well-being components, which is consistent with the results of previous studies (Egan et al., 2022; Smeets et al., 2014). Self-compassion restrains irrational beliefs of self-worthlessness and intolerance of disappointment and also, reduces fear of failure and anxiety about others' evaluations in various contexts, all of which are

essential in increasing students' well-being (Stephenson et al., 2018; Neff & Germer, 2018). As established by previous studies, teaching optimism in this program helps reduce motivational problems and increase well-being components (Alibake et al., 2012; Sheykholeslami & Saied Esmaeeli, 2021). According to Seligman (2006), optimism generates more psychological adaptation to stressful factors by increasing cognitive flexibility and facilitates the pursuit of goals and success by creating hope, motivation, and perseverance. Likewise, the well-being of students can be increased by getting communication and social skills. In that regard, research findings reveal that teaching social skills is associated with increased general health, mental, social, and academic well-being (Bayrami, 2012; Sobhi-Gharamaleki et al., 2019 and Ghadampour et al., 2018). In fact, learning how to establish social interactions solves students' weaknesses in establishing interpersonal relationships and attaining desires and generates a sense of control and mastery over the environment, which leads to positive emotions and life satisfaction (Segrin & Taylor, 2007). Furthermore, in line with past studies (Veyskarami et al., 2021; Sam Khaniyani, 2020), learning problems were the last group of students' problems that this educational program could make an essential contribution to reducing with the help of teaching self-regulation skills. The most critical function of self-regulation is to enhance self-

awareness and self-organization of behavior, which reduces academic problems and increases positive attitudes and emotions (Zimmerman, 2002).

### Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This study was derived from a Ph.D. dissertation by Samira Chenari in educational psychology and was approved by the University of Tabriz with a code of 94763/17 on 2020-11-16. To implement this study, the code of ethics of IR.TABRIZU.REC.1400.023 and necessary permissions were obtained. All participants announced their consent to participate in the study and they voluntarily participated in this study.

**Funding:** This PhD dissertation was conducted without financial support.

**Authors' contribution:** The first author is the principal researcher in this study. The second author is the first supervisor, the third author is the second supervisor, and the fourth author is the advisor of this dissertation.

**Conflict of interest:** The authors of this study declared no conflict of interest for this study.

**Acknowledgments:** We hereby appreciate the supervisors and advisors of this study as well as all the students who participated in this study., the advisors, and the beloved participants of the study.



## بررسی تأثیر مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی

سمیرا چناری<sup>۱</sup>، شهرام واحدی<sup>۲\*</sup>، منصور بیرامی<sup>۳</sup>، علی قره‌داغی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران.

### چکیده

### مشخصات مقاله

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۶

بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۱۹

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۱

انتشار برخط: ۱۴۰۲/۰۳/۰۱

#### کلیدواژه‌ها:

مدل جامع تجربه زیسته سازگاری،  
بهزیستی تحصیلی،  
بهزیستی روانی،  
بهزیستی اجتماعی،  
دانشجویان ناسازگار

**زمینه:** بررسی سلامت روان دانشجویان سال اول نشان می‌دهد که درصد قابل توجهی از آن‌ها قادر به سازگاری عاطفی نیستند و مشکلات سلامت روان شامل باورهای غیرمنطقی، مشکلات هیجانی، انگیزشی، ارتباطی و اجتماعی و یادگیری همراه با افت قابل ملاحظه عملکرد تحصیلی را تجربه می‌کنند؛ اما محتوای هیچ‌یک از مداخله‌ها، مبتنی بر تجربه زیسته دانشجویان دارای بیشترین مشکلات سازگاری با دانشگاه نبوده است.

**هدف:** هدف از انجام این مطالعه بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی دانشجویان ناسازگار سال اول دانشگاه بود.

**روش:** پژوهش حاضر با روش شبه‌آزمایشی طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. نمونه شامل ۴۰ نفر از دانشجویان ناسازگار سال اول دوره کارشناسی دانشگاه آزاد واحد بندرعباس بودند که در پرسشنامه سازگاری دانشجو با دانشگاه (بیکر و سیریک، ۱۹۸۶)، نمره پایین‌تر از نمره میانگین کسب کردند. دانشجویان با شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. در این پژوهش از پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی (تومنین-سومنی و همکاران، ۲۰۱۲)، بهزیستی اجتماعی (کیز، ۱۹۹۸) و بهزیستی روانی (ریف، ۱۹۸۹) استفاده شد. پس از اجرای پیش‌آزمون گروه آزمایش طی ۱۸ جلسه یک‌ساعته آموزش سازگاری با دانشگاه را دریافت کرد و پس از دو ماه مطالعه پیگیری به عمل آمد. داده‌ها با روش آماری تحلیل واریانس آمیخته تجزیه و تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر افزایش بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی دانشجویان ناسازگار تأثیر معناداری داشته است ( $P < 0/01$ )؛ به‌نحوی که نمرات مؤلفه‌های بهزیستی، افزایش معناداری در مرحله پس‌آزمون داشت و در مرحله پیگیری پایدار مانده است.

**نتیجه‌گیری:** نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری به‌واسطه کاهش مشکلات دانشجویان در سازگاری با دانشگاه به افزایش مؤلفه‌های بهزیستی آن‌ها در سال اول منجر می‌شود.

**استناد:** چناری، سمیرا؛ واحدی، شهرام؛ بیرامی، منصور؛ و قره‌داغی، علی (۱۴۰۲). بررسی تأثیر مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی، مجله علوم روانشناختی، دوره بیست‌ودوم، شماره ۱۲۳، ۴۵۵-۴۷۲.

**مجله علوم روانشناختی**، دوره بیست‌ودوم، شماره ۱۲۳، بهار (خرداد) ۱۴۰۲.





## مقدمه

ورود به دانشگاه شروع مرحله جدیدی از زندگی است که چالش‌ها و مسئولیت‌های زیادی را برای جوان‌ها به همراه دارد و باید خود را با آن‌ها سازگار کنند (کاستلو و همکاران، ۲۰۲۲). سازگاری با دانشگاه، فرآیند چندبعدی است که توانایی مقابله با مطالبات تحصیلی و اجتماعی زندگی دانشگاهی و همچنین احساس بهزیستی عاطفی و دلبستگی به مؤسسه را در برمی‌گیرد (بیکر و سیریک، ۱۹۸۶). ناسازگاری، نتیجه ناتوانی در ایجاد هماهنگی کافی بین تقاضاهای محیطی و نیازهای خود است که به صورت رفتارهای ناکارآمد و پریشانی‌های عاطفی و روانی بروز پیدا می‌کند (لیودمیلا و همکاران، ۲۰۱۹)؛ بر این اساس، دانشجویانی که قادر به سازگاری با تقاضاهای مختلف محیط دانشگاه نباشند به عنوان دانشجوی ناسازگار شناخته می‌شوند. بررسی وضعیت سلامت روان دانشجویان سال اول در ایران نشان می‌دهد که ۲۸/۷ درصد از آن‌ها قادر به سازگاری عاطفی مناسب نیستند و اختلالات روانی خفیف تا متوسط را تجربه می‌کنند (هادوی و همکاران، ۱۳۹۳). مطالعه پروفترس و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان می‌دهد که نزدیک به یک‌سوم از دانشجویان سال اول، دچار مشکلات سلامت روان از دو نوع درون‌ریز و برون‌ریز می‌شوند که این مشکلات با افت قابل ملاحظه عملکرد تحصیلی و جهت‌گیری هدف در آن‌ها همراه است. با تحقق نیافتن اهداف، انگیزه فراگیران کاهش می‌یابد و زمینه ارزیابی‌های منفی‌تر نسبت به خود و محیط آموزشی، کاهش مشارکت، بروز فرسودگی و به‌طور کلی کاهش بهزیستی تحصیلی ایجاد می‌شود (تومین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). شرایط استرس‌زای سال اول دانشگاه، علاوه بر مشکلات عاطفی و تحصیلی، بر کیفیت ارتباطات اجتماعی و احساس امنیت و تعلق دانشجویان نسبت به محیط اجتماعی دانشگاه تأثیر منفی می‌گذارد و سطح رضایت‌مندی آن‌ها را کاهش می‌دهد (کنلی و همکاران، ۲۰۲۰)؛ کاستلو و همکاران، ۲۰۲۲). درواقع می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که ناتوانی در سازگاری مطلوب با چالش‌های سال اول دانشگاه، زنگ خطری برای بهزیستی دانشجویان در همه جنبه‌های زندگی روزمره و در نهایت ترک تحصیل آن‌ها است؛ بنابراین دانشجویان باید در این دوره آسیب‌پذیر از رشد مورد حمایت قرار گرفته و راهبردهای مقابله‌ای مؤثر را یاد بگیرند تا بتوانند در برابر چالش‌ها عملکرد خود را ارتقاء بخشند (راهات و ایلهان، ۲۰۱۶). مروری بر پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد که

اکثر مطالعات تجربی که در جهت افزایش سازگاری و بهزیستی دانشجویان صورت گرفته، آموزش مهارت‌های منفرد و تک‌بعدی را مدنظر قرار داده‌اند (قاسمیان و همکاران، ۲۰۱۲؛ قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷؛ بیرامی و همکاران، ۱۳۹۲؛ علی بیگ و همکاران، ۱۳۹۱). درحالی‌که جدیدترین برنامه‌های مداخله‌ای در این حوزه با درنظر گرفتن مؤلفه‌های مختلف سازگاری دانشگاهی، به اجرای برنامه‌های آموزشی چندبعدی رو آورده‌اند. برای مثال، لانگ و همکاران (۲۰۲۱) به بررسی اثربخشی آموزش فنون ذهن‌آگاهی، مهارت‌های مقابله‌ای شناختی - رفتاری و تنظیم هیجان بر بهزیستی دانشجویان پرداختند. یونتم و اوزر (۲۰۱۸)، برنامه تلفیقی از آموزش‌های رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی، مهارت‌های مقابله‌ای و ارتباطی را تدوین نموده و سودمندی آن را در جهت افزایش ابعاد سازگاری دانشجویان سال اول مورد بررسی قرار دادند. همچنین در مطالعه دیگری، کارآمدی بسته آموزشی ترکیبی از فنون ذهن‌آگاهی، راهبردهای شناختی - رفتاری، مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان بر وضعیت روان و کیفیت زندگی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت (رکابارن و همکاران، ۲۰۱۹).

شواهد پژوهشی گذشته روشن می‌سازد که تاکنون برنامه مداخله‌ای مبتنی بر تجارب زیسته و نیازهای دانشجویانی که در انطباق یافتن با دانشگاه، بیشترین مشکلات را تجربه کرده‌اند اجرا نشده است. روش پژوهش کیفی پدیدارشناختی این قابلیت را برای روانشناسان فراهم می‌سازد که ویژگی‌های کلیدی و اصلی پدیده‌های روانی را با تجزیه و تحلیل روایات و تجربیات افراد دارای مشکلات روانی در بستر فرهنگی آن‌ها مشخص کنند (دیویدسن، ۲۰۱۳). بر این اساس، چناری و همکاران (۱۴۰۱) به بررسی تجارب زیسته ۱۸ دانشجوی ناسازگار در قالب مطالعه پدیدارشناسی پرداختند و مدل جامع تجربه زیسته سازگاری را با ۵ مضمون اصلی و ۲۷ مضمون فرعی در حیطه مشکلات فردی استخراج کردند. این مطالعه نشان داد که باورهای غیرمنطقی مانند خودسرزنی، خودارزیابی منفی، عدم اعتمادبه‌نفس و... یکی از مهم‌ترین مشکلات دانشجویان ناسازگار است. این دانشجویان با مشکلات هیجانی مانند احساس ناامیدی، استرس، پرخاشگری، زودرنجی و... درگیر بودند و مشکلات انگیزشی مانند عدم میل و اشتیاق، عدم پشتکار، نداشتن هدف و... را نشان می‌دادند. بسیاری از آن‌ها اذعان داشتند که فاقد مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی هستند و

مشکلاتی را در برقراری ارتباط، ابراز وجود، کم‌رویی، دیرجوشی و... تجربه می‌کنند و در انتها بسیاری از آن‌ها به تجربه مشکلات یادگیری مانند مشکل درک مطلب، عدم تمرکز و... اشاراتی داشتند. بر این اساس در راستای مضامین حاصل‌شده و مبانی نظری و پروتکل‌های درمانی مرتبط با آن‌ها، برنامه آموزشی تلفیقی اجرا و بومی‌سازی شد.

الیس در نظریه رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی<sup>۱</sup> خود اشاره می‌کند که سه عنصر شناخت، هیجان و رفتار در ارتباط با یکدیگر قرار دارند و باورهای غیرمنطقی مبنای هیجانات و اعمال منفی ناکارآمد هستند. به همین جهت این رویکرد، هدف خود را شناخت باورهای غیرمنطقی، به چالش کشیدن آن‌ها و ایجاد فلسفه جدید در زندگی قرار می‌دهد (برنارد و درایدن، ۲۰۱۹). REBT، خصوصاً به دنبال تغییر باورهای غیرمنطقی است که با بی‌ارزشی یا ناکافی دانستن خود در ارتباط است، چون نقش مهمی در افزایش عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس افراد دارد (الیس، ۲۰۱۳). وقتی عزت‌نفس افزایش می‌یابد، خود می‌تواند منبع و محرکی برای کاهش سایر باورهای غیرمنطقی باشد (خرسندپور و همکاران، ۱۴۰۰). با توجه به مبانی نظری ذکرشده و شواهد پژوهشی که اثربخشی درمان REBT را بر کاهش باورهای غیرمنطقی، ادراک‌های منفی و بهبود پریشانی‌های عاطفی، مشکلات فرسودگی تحصیلی، جرأت‌ورزی پایین و کم‌رویی مورد تأیید قرار می‌دهند (ازنواجی و همکاران، ۲۰۱۹؛ سوزا و پادوانی، ۲۰۲۱؛ قاسمیان و همکاران، ۲۰۱۲)، بخشی از پروتکل‌های درمانی این رویکرد در برنامه آموزشی قرار داده شد. یکی دیگر از نقطه‌نظرات REBT این است که پذیرش بی‌قیدوشرط خود نقش مهمی در کاهش مشکلات روانشناختی و عدم بازگشت مشکلات هیجانی دارد (برنارد و درایدن، ۲۰۱۹). این رویکرد، شفقت به خود را یک فلسفه شخصی مؤثر در زندگی توصیف می‌کند که با باورهای غیرمنطقی ناسازگار است و امر پذیرش خود را برای افراد تسهیل می‌کند (استفنسون و همکاران، ۲۰۱۸). از دیدگاه نظریه‌پردازان شفقت به خود، اگر انسان‌ها یاد بگیرند خود و نقص‌هایشان را با آغوش باز بپذیرند، قدرت کافی برای شکوفایی را به دست خواهند آورد (نف و گرمر، ۲۰۱۸). مطالعه کروشوس و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که شفقت به خود نقش مهمی در ارتقای بهزیستی و سازگاری دانشجویان

در دوران گذار به دانشگاه دارد. سایر پژوهش‌ها نیز تأیید می‌کنند که آموزش بلندمدت و کوتاه‌مدت شفقت به خود، نقش مؤثری در پذیرش خود، تحمل پریشانی‌ها، افزایش لذت‌جویی، کاهش باورهای غیرمنطقی و سایر متغیرهای مؤثر در بهزیستی روانی، تحصیلی و احساس امنیت اجتماعی دانشجویان دارد (موسوی و همکاران، ۱۴۰۰؛ یوسفی سیاکوچه و همکاران، ۱۳۹۹؛ اسمیتز و همکاران، ۲۰۱۴؛ آکین و آکین، ۲۰۱۵؛ استفنسون و همکاران، ۲۰۱۸؛ آگان و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به نتایج مطالعه پدیدارشناسی که فراوانی زیاد خودارزیابی منفی، خودسرزنشی، کمال‌گرایی و... را در بین دانشجویان ناسازگار آشکار ساخت، بخشی از فنون مؤثر این رویکرد در پروتکل درمانی گنجانده شد.

مشکلات انگیزشی، گروه دیگری از مشکلات دانشجویان ناسازگار است. پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهند، گرایش به خوش‌بینی با انگیزه بیشتر و سازگاری بالاتر در طول ترم اول در ارتباط است (کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹). دانشجویان خوش‌بین عموماً عملکرد تحصیلی موفق‌تری نشان می‌دهند و با احتمال بیشتری تا زمان فارغ‌التحصیلی در دانشگاه ماندگارند (سولبرگنس و همکاران، ۲۰۰۹). بسیاری از پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که خوش‌بینی، سطح رضایت و کیفیت زندگی دانشجویان را از نظر ابعاد جسمانی، روانی، معنوی، اجتماعی و تحصیلی در محیط آموزشی ارتقاء می‌بخشد (صبوری‌پور و همکاران، ۲۰۲۱؛ علی‌بیگ و همکاران، ۱۳۹۱؛ شیخ‌الاسلامی و سید اسماعیلی، ۱۴۰۰). با توجه به نظریه خوش‌بینی آموخته‌شده که تفاوت در سبک تبیین رویدادها را عامل بااهمیتی در ایجاد خوش‌بینی - بدبینی و امیدواری - ناامیدی انسان‌ها می‌داند (سلیگمن، ۲۰۰۶) و همچنین با توجه به اینکه سبک‌های تبیین، بخش انگیزشی مدل زیمرمن در نظریه خودتنظیمی است (زیمرمن، ۲۰۰۲)، آموزش سبک‌های تبیین برای پوشش بخش شناختی انگیزش در برنامه آموزشی گنجانده شد. چهارمین بخش از مشکلات دانشجویان ناسازگار به ضعف در مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی اختصاص دارد. ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مهارت‌های اجتماعی با افزایش کیفیت روابط بین‌فردی، نقش تعیین‌کننده‌ای در سطح کیفیت زندگی دارد و از هر دو جنبه فیزیولوژیکی و روانشناختی، سلامت و بهزیستی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سگرین و

<sup>۱</sup>. rational emotive behavior therapy (REBT)

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** این پژوهش با روش شبه‌آزمایشی، طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری، کلیه دانشجویان ناسازگار سال اول دوره کارشناسی دانشگاه آزاد بندرعباس در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. برای انتخاب نمونه پژوهش، پرسشنامه آنلاین سازگاری با دانشگاه (بیکر و سیریک، ۱۹۸۶)، در بین نمونه‌های در دسترس دانشجویان سال اول توزیع شد که ۳۱۳ دانشجو به آن پاسخ دادند. از این تعداد، ۵۲ نفر نمره پایین‌تر از نمره برش کسب کردند. سپس با ملاک قراردادن توان اندازه نمونه که برای به‌دست آوردن توان حداقل ۰/۹۰ به تعداد ۲۰ نفر در هر گروه نیاز بود (فارر و تاریگان، ۲۰۲۲)؛ از بین دانشجویانی که تمایل به شرکت در پژوهش داشتند، ۴۰ نفر انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه گمارده شدند. گروه آزمایش شامل ۳ مرد و ۱۷ زن با میانگین و انحراف معیار سنی (۱۸/۹۰،  $\pm 1/20$ ) و گروه کنترل شامل ۵ مرد و ۱۵ زن با میانگین و انحراف معیار سنی (۱۹/۰۵،  $\pm 1/09$ ) بودند. افراد نمونه در رشته‌های روانشناسی، مدیریت بازرگانی، مدیریت مالی، حسابداری و علوم تربیتی تحصیل می‌کردند. معیارهای ورود به مطالعه نداشتن اختلالات روانی زمینه‌ای پیش از شروع دانشگاه، عدم شرکت هم‌زمان در دوره روانشناختی دیگر، عدم مصرف دارو، نداشتن اعتیاد به مواد مخدر و الکل و معیارهای خروج، غیبت بیش از سه جلسه و عدم تمایل به همکاری بود.

## ب) ابزار

پرسشنامه بهزیستی روانشناختی: نسخه کوتاه ۱۸ سؤالی با توجه به نسخه ۱۲۰ سؤالی ریف (۱۹۸۹) در ۶ عامل پذیرش خود، رابطه مثبت با دیگران، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی، تسلط بر محیط و خودمختاری طراحی شده است (ریف و کیز، ۱۹۹۵). پاسخ سؤالات بر یک پیوستار ۶ درجه‌ای مشخص می‌شود. ریف و کیز (۱۹۹۵)، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را حدود ۰/۵۵ گزارش کردند. خانجانی و همکاران (۱۳۹۳)، برازش خوبی از الگوی ۶ عاملی این مقیاس را در نمونه‌ای از دانشجویان ایرانی گزارش کردند و همسانی درونی را برای کل مقیاس (آلفای کرونباخ = ۰/۷۱) به دست آوردند. در مطالعه حاضر همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ (۰/۸۱) تأیید شد.

تیلور، ۲۰۰۷). مطالعه بیرامی (۱۳۹۰) بر روی دانشجویان سال اول روشن ساخت که آموزش مهارت‌های اجتماعی، سلامت عمومی، جسمانی و کارکرد اجتماعی دانشجویان را به نحو معنا داری افزایش می‌دهد. همچنین یادگیری مهارت‌های اجتماعی به افزایش رفتارهای سازگارانه تحصیلی و اجتماعی منجر می‌شود (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷؛ صبحی قراملکی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ بنابراین متناسب با مشکلات دانشجویان، مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز آن‌ها در پروتکل درمانی قرار گرفت. در انتها تجارب زیسته نشان داد که اغلب دانشجویان ناسازگار دچار مشکلات یادگیری هستند. زیمرمن (۲۰۰۲)، بسیاری از این مشکلات را ناشی از ضعف در فرآیندهای اصلی خودتنظیمی می‌داند. آموزش خودتنظیمی، نقش مؤثری بر کیفیت استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارد و با افزایش خودکارآمدی و کاهش تعلل‌ورزی، بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد (ویسکرمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سام خانیانی، ۱۳۹۹). علاوه بر این، یافته‌ها حاکی از آن است که رفتارهای خودتنظیمی با کاهش سطح اضطراب و افزایش انگیزه درونی، در بهبود بهداشت روان نقش مؤثر دارند (ویسکرمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سام خانیانی، ۱۳۹۹). بر این اساس، متناسب با نیازهای دانشجویان، بخشی از محتوای برنامه آموزشی به مهارت‌های خودتنظیمی تخصیص پیدا کرد.

به‌طور کلی، مروری بر پژوهش‌ها روشن می‌سازد که غالب مداخله‌های انجام‌شده بر روی دانشجویان، مبتنی بر مبانی نظری و به‌صورت تک‌بعدی در جهت کاهش مشکلات و افزایش بهزیستی آن‌ها اجرا شده‌اند و برنامه‌های آموزشی ترکیبی محدودی که در این زمینه وجود دارد، مبتنی بر تجربه زیسته دانشجویان ناسازگار و مشکلات آن‌ها اجرا نشده است. به‌علاوه، جای خالی برنامه آموزشی جامعی که مبتنی بر فرهنگ و جو دانشگاهی کشور ما بومی‌سازی و اعتباریابی شده باشد احساس می‌شود؛ زیرا مبتنی بر نظرگاه روانشناسی بومی، بافت و زمینه اجتماعی - فرهنگی و شرایط زیست‌محیطی نقش مهمی در پدیده‌های روانشناختی دارند. از این رو، پژوهش حاضر هدف خود را پاسخ به این سؤال قرار داد که آیا برنامه آموزشی مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر بهزیستی تحصیلی، اجتماعی و روانی دانشجویان ناسازگار سال اول دانشگاه اثربخش است یا خیر؟



پرسشنامه بهزیستی اجتماعی: این مقیاس را کیز (۱۹۹۸) با ۳۳ گویه در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای که ۵ عامل مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، انسجام اجتماعی، پذیرش و یکپارچگی اجتماعی را می‌سنجد طراحی کرده است. کیز (۱۹۹۸)، پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۸ و برای مؤلفه‌ها از (۰/۵۷ تا ۰/۸۱) گزارش کرده است. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای بهزیستی اجتماعی کل (۰/۹۰) و زیرمؤلفه‌ها از (۰/۶۷ تا ۰/۸۰) به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: تومین - سونی و همکاران (۲۰۱۲) این پرسشنامه را در ۴ خرده مقیاس ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه با ۳۱ گویه طراحی کردند. پاسخ‌ها در دو مقیاس ۵ و ۷ درجه‌ای علامت‌گذاری می‌شوند. آن‌ها روایی پرسشنامه را مطلوب و ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ از ۰/۶۴ تا ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران این مقیاس به وسیله مرادی و همکاران (۱۳۹۵) اعتباریابی شده که وجود ۴ عامل را با تحلیل عاملی تأیید کرده و همسانی درونی را با ضرایب آلفای کرونباخ (۰/۷۳ تا ۰/۸۸) گزارش کرده‌اند. در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس (۰/۹۰) و زیر مؤلفه‌ها (۰/۷۶ تا ۰/۸۸) محاسبه و تأیید شد.

پرسشنامه سازگاری دانشجو با دانشگاه: این ابزار به وسیله بیکر و سیریک (۱۹۸۶) در چهار خرده مقیاس سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی - عاطفی و دلبستگی سازمانی طراحی شده است. پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای علامت‌گذاری می‌شود. نمرات بالا نشان از سازگاری

بیشتر دارد. نقطه برش برای مشکلات سازگاری (۲۰۱) در نظر گرفته می‌شود. در ایران نوشادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶) ضرایب پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب روایی را با محاسبه همبستگی نمره ابعاد سازگاری با نمره کل (۰/۷۰ تا ۰/۹۱) مورد تأیید قرار داده‌اند.

محتوای برنامه آموزشی شامل فنون رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی، شفقت به خود ذهن آگاهانه، خوش‌بینی، مهارت‌های ارتباطی و خودتنظیمی است (نف و گرم، ۲۰۱۸؛ اسمیتز و همکاران، ۲۰۱۴؛ موزر و همکاران، ۲۰۱۴؛ سلیگمن، ۲۰۰۶؛ الیس و مک لارن، ۲۰۰۵؛ زیرمن، ۲۰۰۲). این برنامه پس از طراحی مورد بازبینی و اصلاح ۵ نفر از متخصصان دانشگاه تبریز قرار گرفت. ضریب روایی محتوایی (CVR) با روش لاشه و شاخص روایی محتوایی (CVI) با رویکرد والتز و همکاران (۲۰۱۰) بر اساس نظرات ۱۰ متخصص ارزیابی شد. برای تمام جلسات مقدار CVR بالاتر از ۰/۸۰ و مقدار CVI بین ۰/۹۰ تا ۱ حاصل شد. برای تعیین پایایی، بسته آموزشی به صورت فشرده بر روی ۳ دانشجوی ناسازگار در یک طرح A-B اجرا شد که اندازه اثر حاصل شده برای همه متغیرهای وابسته در طیف متوسط و قابل قبول قرار داشت. پس از تأیید روایی و پایایی، پژوهشگر طی ۱۸ جلسه یک ساعته که به طور مداوم هفته‌ای دو جلسه برگزار می‌شد، محتوای برنامه را در بستر آنلاین به گروه آزمایش آموزش داد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. بعد از دو ماه مطالعه پیگیری صورت گرفت. محتوای جلسات به شرح جدول (۱) است.

جدول ۱. محتوای جلسات برنامه آموزشی مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری

| جلسات | عناوین محتوای آموزشی                                                                                                                                                                                                |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | معارفه و برقراری ارتباط اولیه، آشنایی با مقررات، بیان اهداف، آشنایی با اهمیت سازگاری با دانشگاه و پیامدهای آن، معرفی چهارچوب کلی جلسات، اجرای پیش‌آزمون                                                             |
| دوم   | آشنایی با احساسات منفی سالم و ناسالم، شرح مدل ABC از منظر دیدگاه REBT و علل ایجاد ناراحتی، اجرای تکلیف کلاسی در مثال‌های ABC و ارائه تکلیف خانه                                                                     |
| سوم   | آشنایی با باورهای غیرمنطقی و ماهیت آن، شناخت باورهای غیرمنطقی دانشجویان با ذکر مثال، آشنایی با باورهای منطقی، ارائه تکلیف خانه در خصوص باورهای منطقی و غیرمنطقی                                                     |
| چهارم | آموزش زیر سؤال بردن کارکردی - تجربی - منطقی و فلسفی باورها، آموزش تکنیک‌های فاجعه‌زدایی و جانشینی، تکلیف خانه به چالش کشیدن باورهای غیرمنطقی با تکنیک‌های آموخته شده                                                |
| پنجم  | آشنایی با انواع سبک‌های تبیین (تداوم، فراگیری و شخصی‌سازی)، نقش سبک‌های تبیین در خوش‌بینی - بدبینی و امیدواری - ناامیدی، ارائه تکلیف اصلاح باورها بر اساس سبک‌های تبیین آموخته شده                                  |
| ششم   | آشنایی با شفقت به خود و مؤلفه‌های آن، تمرین‌های یافتن صدای منتقد درونی، یافتن جملات مبتنی بر عشق و محبت، تکلیف خانگی دفترچه یادداشت شفقت به خود، دستبند مداخله، مراقبه عشق و محبت، جملات مهربانی با خود قبل از خواب |

| جلسات   | عناوین محتوای آموزشی                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| هفتم    | نقش خودانتقادی در کاهش اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی، تعلل‌ورزی و ترس از شکست، راهکارهای ایجاد انگیزه، تمرین یافتن صدای مشفق درونی، گسترش شفقت به خود، تکالیف خانگی نامه مشفقانه به خود، مراقبه عشق و محبت، جملات مهربانی با خود قبل از خواب |
| هشتم    | توجه به پیامدها و انرژی دهنده‌گی دیدگاه‌های جدید، آموزش تمرین علنی کردن گفتگوی درونی، تمرین لذت افزایی، تمرین سپاسگزاری، شرح خودپذیری و پیامدهای آن، راهکارهای مقابله با بازگشت مشکلات، مرور جلسات ۲ تا ۸                               |
| نهم     | آشنایی با هدف و اهمیت آن، ویژگی‌های مختلف هدف (میزان دشواری، اختصاصی بودن، سطح و پایداری به هدف)، اهداف بلندمدت و کوتاه‌مدت، اهداف یادگیری و عملکردی، ارائه تکلیف خانه تعیین هدف                                                        |
| دهم     | آشنایی با مراحل پردازش اطلاعات، نقش تمرین و معنادار ساختن مطالب در یادگیری و حفظ آن، علل فراموشی و یادداری                                                                                                                              |
| یازدهم  | آشنایی با راهبردهای حافظه، موانع حفظ دقت و توجه، نحوه متمرکز ساختن توجه و تکنیک‌های سریع تمرکز                                                                                                                                          |
| دوازدهم | آموزش راهبردهای مطالعه و سازمان‌دهی مطالب (علامت‌گذاری، هاشیه‌نویسی، خلاصه‌نویسی، فهرست عناوین و سرفصل‌ها، پرسش از خود، نقشه مفهومی، آموزش تکنیک کرنل برای یادداشت‌برداری، آموزش روش پس ختم)، مرور مطالب جلسات ۹ تا ۱۲                  |
| سیزدهم  | آشنایی با مفهوم ارتباط و اجزای آن، ویژگی‌های فرازبانی، محتوای کلامی و غیر کلامی در ارتباط با ارائه تکالیف کلاسی                                                                                                                         |
| چهاردهم | آشنایی با اهمیت آماده‌سازی ارتباط و تکنیک‌های انگیزشی و اجتماعی آن، آشنایی با خودافشایی، ویژگی‌ها و کارکردهای آن                                                                                                                        |
| پانزدهم | آشنایی با مهارت گوش‌دادن فعال، موانع و روش‌های مؤثر گوش‌دادن فعال، همراه با تمرین‌های کلاسی و تکلیف خانگی سناریوسازی                                                                                                                    |
| شانزدهم | آشنایی با موانع ایجاد ارتباط مؤثر، ویژگی‌های سبک‌های ارتباطی پرخاشگرانه، منفعلانه و جرأت‌مندانه با ارائه تکلیف کلاسی و خانگی                                                                                                            |
| هفدهم   | معرفی مدل ۴ مرحله‌ای پاسخ جرأت‌مندانه، آموزش مراحل ۵ گانه مهارت درخواست کردن، آموزش تکنیک رد قاطعانه، تمرین ایفای نقش                                                                                                                   |
| هجدهم   | مرور مشکلات دانشجویان ناسازگار و راهبردهای آموزش داده‌شده، پاسخ به سؤالات و رفع اشکالات، اجرای پس‌آزمون                                                                                                                                 |

## یافته‌ها

داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس آمیخته و نرم‌افزار SPSS-24 تجزیه و تحلیل شدند. از این روش استفاده شد؛ چون یک عامل

درون‌گروهی (زمان) و یک عامل بین‌گروهی (عضویت گروهی) وجود داشت. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و مراحل آزمون در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی در مراحل آزمون

| متغیر وابسته    | مراحل آزمون | گروه آزمایش | گروه کنترل   |
|-----------------|-------------|-------------|--------------|
|                 |             | میانگین     | انحراف معیار |
| بهزیستی تحصیلی  | پیش‌آزمون   | ۹۸/۸۵       | ۱۱/۱۵        |
|                 | پس‌آزمون    | ۱۱۴/۶۵      | ۱۱/۳۱        |
|                 | پیگیری      | ۱۱۶/۷۵      | ۱۱/۳۴        |
| بهزیستی روانی   | پیش‌آزمون   | ۵۹/۶۵       | ۶/۱۰         |
|                 | پس‌آزمون    | ۷۰/۳۰       | ۶/۲۵         |
|                 | پیگیری      | ۷۰/۵۵       | ۵/۹۰         |
| بهزیستی اجتماعی | پیش‌آزمون   | ۸۳/۲۰       | ۱۰/۹۹        |
|                 | پس‌آزمون    | ۹۷/۲۰       | ۱۲/۷۴        |
|                 | پیگیری      | ۹۷/۰۵       | ۱۲/۱۹        |

قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع مؤلفه‌های بهزیستی در گروه‌ها در سه مرحله اجرا برقرار است ( $P > 0/05$ ). بر اساس نتایج آزمون ام‌باکس پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها تأیید شد، چون مقدار

( $F = 1/23$ ) در سطح ( $P < 0/05$ ) معنادار نشد. پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته در دو گروه و سه مرحله اجرا با آزمون لون بررسی شد که تفاوت واریانس خطای نمرات برای هیچ‌کدام از متغیرهای وابسته در سطح ( $P < 0/05$ ) معنادار نبود، در نتیجه این پیش‌فرض تأیید شد. نتایج آزمون موچلی حاکی از آن بود که پیش‌فرض

یکسان نبود برای گزارش اثرات درون گروهی از آزمون تعدیل کروییت گرینهوس - گیسر استفاده شد. اثرات درون گروهی یافته‌های پژوهش در جدول (۳) گزارش شده است.

کروییت گروه‌ها برای سه متغیر بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی مورد تخطی قرار گرفته است چراکه مقدار آزمون در سطح ( $P < 0/05$ ) معنادار شد؛ بنابراین چون واریانس‌های این سه متغیر در بین گروه‌های مورد مطالعه

جدول ۳. نتایج آزمون اثرات درون گروهی چندمتغیره بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی

| آزمون         | ارزش | F     | df فرضیه | df خطا | P     | مجذور اتای سهمی |
|---------------|------|-------|----------|--------|-------|-----------------|
| اثر پیلایی    | ۰/۷۳ | ۱۴/۴۰ | ۶        | ۱۵۰    | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۶            |
| لامبدای ویلکز | ۰/۲۸ | ۲۱/۶۴ | ۶        | ۱۴۸    | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۶            |
| اثر پیلایی    | ۰/۷۹ | ۱۶/۵۷ | ۶        | ۱۵۰    | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۰            |
| لامبدای ویلکز | ۰/۲۰ | ۲۹/۳۹ | ۶        | ۱۴۸    | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۴            |

معنادار شده است ( $F = ۲۹/۳۹$ ,  $P < 0/01$ ) که این یافته بیانگر آن است که بین میانگین نمره‌های حداقل یکی از متغیرهای وابسته دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که اثر عامل درون گروهی یعنی مراحل آزمایش در حالت چندمتغیره معنادار است ( $F = ۲۱/۶۴$ ,  $P < 0/01$ ). همچنین تعامل اثر درون گروهی و بین گروهی نیز در حالت چندمتغیره

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته تک متغیری بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی با معیار گرینهوس-گیسر

| متغیرهای وابسته | اثرات       | Ss      | Df   | Ms      | F     | P     | مجذور اتای سهمی |
|-----------------|-------------|---------|------|---------|-------|-------|-----------------|
| گروه            | گروه        | ۱۶۰۸/۶۷ | ۱    | ۱۶۰۸/۶۷ | ۱۳/۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۶            |
| بهزیستی تحصیلی  | زمان        | ۱۵۰۷/۰۱ | ۱/۴۸ | ۱۰۱۱/۸۲ | ۵۲/۹۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۸            |
|                 | زمان × گروه | ۲۳۷۲/۶۱ | ۱/۴۸ | ۱۵۹۲/۹۸ | ۸۳/۲۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۸            |
|                 | گروه        | ۷۰۲/۸۰  | ۱    | ۷۰۲/۸۰  | ۲۵/۵۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۰            |
| بهزیستی روانی   | زمان        | ۵۶۲/۲۱  | ۱/۵۶ | ۴۱۶/۶۳  | ۲۳/۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۸            |
|                 | زمان × گروه | ۹۱۵/۳۱  | ۱/۵۶ | ۵۸۴/۷۰  | ۳۳/۲۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۶            |
|                 | گروه        | ۱۰۸۵/۰۷ | ۱    | ۱۰۸۵/۰۷ | ۹/۶۷  | ۰/۰۰۴ | ۰/۲۰            |
| بهزیستی اجتماعی | زمان        | ۱۰۲۵/۴۵ | ۱/۵۶ | ۶۵۷/۳۸  | ۳۰/۶۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۴            |
|                 | زمان × گروه | ۱۵۹۸/۶۱ | ۱/۵۶ | ۱۰۲۴/۸۳ | ۴۷/۷۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۵            |

گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل در سه مرحله اجرا به طور معناداری افزایش دهد.

بر اساس نتایج جدول (۴)، اثر گروه و اثر زمان برای سه متغیر بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی در سطح ( $P < 0/01$ ) معنادار است. این یافته به این معناست که اجرای برنامه آموزشی توانسته است بدون در نظر گرفتن مراحل آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر و بدون در نظر گرفتن اثر گروه، بین مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با یکدیگر، در میانگین نمرات متغیرهای وابسته تغییر معناداری ایجاد کند. همچنین اثر تعاملی زمان و گروه برای متغیر بهزیستی تحصیلی ( $P < 0/01$ )،  $F = ۸۳/۲۹$ ، بهزیستی روانی ( $F = ۳۳/۲۳$ ,  $P < 0/01$ ) و بهزیستی اجتماعی ( $F = ۴۷/۷۱$ ,  $P < 0/01$ ) معنادار شده است که این یافته روشن می‌سازد، برنامه آموزشی توانسته است نمرات بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی

**جدول ۵. نتایج آزمون مقایسه زوجی بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل**

| متغیرهای وابسته | مراحل آزمایش | گروه   | اختلاف میانگین | خطای استاندارد | P     | فاصله اطمینان ۹۵ درصد |            |
|-----------------|--------------|--------|----------------|----------------|-------|-----------------------|------------|
|                 |              |        |                |                |       | کران بالا             | کران پایین |
| بهزیستی تحصیلی  | پیش آزمون    | آزمایش | ۰/۲۰           | ۳/۵۴           | ۰/۹۵  | ۷/۳۸                  | -۶/۹۸      |
|                 | پس آزمون     | آزمایش | ۱۷/۶۰          | ۳/۶۰           | ۰/۰۰۱ | ۲۴/۹۰                 | ۱۰/۲۹      |
|                 | پیگیری       | آزمایش | ۲۰/۲۵          | ۳/۵۳           | ۰/۰۰۱ | ۲۷/۴۱                 | ۱۳/۰۸      |
| بهزیستی روانی   | پیش آزمون    | آزمایش | ۰/۶۰           | ۱/۸۸           | ۰/۷۵  | ۴/۴۲                  | -۳/۲۲      |
|                 | پس آزمون     | آزمایش | ۱۱/۷۰          | ۱/۹۶           | ۰/۰۰۱ | ۱۵/۶۷                 | ۷/۷۲       |
|                 | پیگیری       | آزمایش | ۱۲/۸۵          | ۱/۸۹           | ۰/۰۰۱ | ۱۶/۶۹                 | ۹/۰۱       |
| بهزیستی اجتماعی | پیش آزمون    | آزمایش | ۰/۱۰           | ۳/۳۴           | ۰/۹۷  | ۶/۸۶                  | -۶/۶۶      |
|                 | پس آزمون     | آزمایش | ۱۵/۲۵          | ۳/۶۴           | ۰/۰۰۱ | ۲۲/۶۳                 | ۷/۸۶       |
|                 | پیگیری       | آزمایش | ۱۵/۹۰          | ۳/۵۴           | ۰/۰۰۱ | ۲۳/۰۶                 | ۸/۷۳       |

**جدول ۶. نتایج آزمون مقایسه زوجی بهزیستی تحصیلی، روانی و اجتماعی در عامل زمان**

| متغیرهای وابسته | گروه   | مراحل آزمایش | اختلاف میانگین | خطای استاندارد | P     | فاصله اطمینان ۹۵ درصد |            |
|-----------------|--------|--------------|----------------|----------------|-------|-----------------------|------------|
|                 |        |              |                |                |       | کران بالا             | کران پایین |
| بهزیستی تحصیلی  | آزمایش | پیش آزمون    | -۱۵/۸۰         | ۱/۲۴           | ۰/۰۰۱ | -۱۳/۲۸                | -۱۸/۳۱     |
|                 |        | پیش آزمون    | -۱۷/۹۰         | ۱/۴۴           | ۰/۰۰۱ | -۱۴/۹۸                | -۲۰/۸۱     |
|                 |        | پس آزمون     | -۲/۱۰          | ۰/۸۰           | ۰/۰۱۳ | -۰/۴۷                 | -۳/۷۳      |
|                 | کنترل  | پیش آزمون    | ۱/۶۰           | ۱/۲۴           | ۰/۲۰  | ۴/۱۱                  | -۰/۹۱      |
|                 |        | پیش آزمون    | ۲/۱۵           | ۱/۴۴           | ۰/۱۴  | ۵/۰۶                  | ۰/۷۶       |
|                 |        | پس آزمون     | ۰/۵۵           | ۰/۸۰           | ۰/۴۹  | ۲/۱۸                  | -۱/۰۸      |
| بهزیستی روانی   | آزمایش | پیش آزمون    | -۱۰/۶۵         | ۰/۹۰           | ۰/۰۰۱ | -۸/۸۱                 | -۱۲/۴۸     |
|                 |        | پیش آزمون    | -۱۰/۹۰         | ۱/۴۳           | ۰/۰۰۱ | -۷/۹۹                 | -۱۳/۸۰     |
|                 |        | پس آزمون     | -۰/۲۵          | ۱/۱۱           | ۰/۸۲  | ۲/۰۱                  | -۲/۵۰      |
|                 | کنترل  | پیش آزمون    | ۰/۴۵           | ۰/۹۰           | ۰/۶۲  | ۲/۲۸                  | -۱/۳۸      |
|                 |        | پیش آزمون    | ۱/۳۵           | ۱/۴۳           | ۰/۳۵  | ۴/۲۵                  | -۱/۵۵      |
|                 |        | پس آزمون     | ۰/۹۰           | ۱/۱۱           | ۰/۴۲  | ۳/۱۵                  | -۱/۳۵      |
| بهزیستی اجتماعی | آزمایش | پیش آزمون    | -۱۴            | ۰/۹۲           | ۰/۰۰۱ | -۱۲/۱۳                | ۱۵/۸۶      |
|                 |        | پیش آزمون    | -۱۳/۸۵         | ۱/۵۴           | ۰/۰۰۱ | -۱۰/۷۳                | ۱۶/۹۶      |
|                 |        | پس آزمون     | ۰/۱۵           | ۱/۳۴           | ۰/۹۱  | ۲/۸۷                  | -۲/۵۷      |
|                 | کنترل  | پیش آزمون    | ۱/۱۵           | ۰/۹۲           | ۰/۲۲  | ۳/۰۱                  | ۰/۷۱       |
|                 |        | پیش آزمون    | ۱/۹۵           | ۱/۵۴           | ۰/۲۱  | ۵/۰۶                  | -۱/۱۶      |
|                 |        | پس آزمون     | ۰/۸۰           | ۱/۳۴           | ۰/۵۵  | ۳/۵۲                  | -۱/۹۲      |

پیگری معنادار است ( $P < ۰/۰۵$ )؛ بنابراین افزایش بهزیستی گروه آزمایش در دوره پیگیری پایدار مانده است.

### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به منظور بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر مؤلفه‌های بهزیستی دانشجویان ناسازگار سال اول

مقایسه میانگین‌های زوجی مربوط به گروه آزمایش و کنترل در جدول (۵) نشان می‌دهد که بین این دو گروه جز در مرحله پیش آزمون در سایر مراحل آزمون تفاوت معناداری ( $P < ۰/۰۵$ ) در مؤلفه‌های بهزیستی وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج جدول (۶) تفاوت میانگین‌های سه متغیر وابسته تنها برای گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون - پس آزمون و پیش آزمون -

دانشگاه انجام شد. بدین منظور برنامه آموزشی جامع سازگاری با دانشگاه اجرا شد و یافته‌های پژوهش، افزایش مثبت و معناداری در نمرات بهزیستی تحصیلی، اجتماعی و روانی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشان داد. باتوجه به نتایج حاصل شده، انتظار بر این است که برنامه مداخله‌ای به جهت برخورداری از آموزش‌های REBT در افزایش بهزیستی روانی دانشجویان، نقش اثرگذار داشته باشد؛ زیرا بر اساس دیدگاه نظریه پردازان شناختی، ریشه مشکلات عاطفی و پریشانی‌های روانی، باورهای غیرمنطقی و بایدهای مطلق افراد است (الیس، ۲۰۱۳). رویکرد REBT، در کنار ایجاد بینش نسبت به باورهای غیرمنطقی، افراد را سوق می‌دهد تا با تغییر بایدهای مطلق خود به ترجیح‌های انعطاف‌پذیر، در برابر ترس‌ها و اجبارهای ناکارآمد خود عمل کنند و احساسات ناسالم را تغییر دهند (برنارد و درایدن، ۲۰۱۹). این یافته در راستای نتایج مطالعه سوزا و پادوانی (۲۰۲۱) قرار دارد که با آموزش‌های REBT به کاهش باورهای غیرمنطقی و افزایش بهزیستی ذهنی و روانشناختی دانشجویان پرداختند. همچنین رفتارهای ناکارآمد تحصیلی و اجتماعی، جرأت‌ورزی پایین و احساس نارضایتی تحصیلی و اجتماعی می‌تواند از پیامدهای فعال‌شدن باورهای غیرمنطقی باشد که با پی‌ارزش دانستن و محدود کردن خود، مانع از رشد شخصی می‌شوند. طبق دیدگاه الیس (۲۰۱۳)، پیامدهای مثبت تغییر دادن نگرش‌های غیرمنطقی به نگرش‌های منطقی‌تر به سایر حوزه‌ها تعمیم می‌یابد و سایر رفتارهای ناکارآمد را کاهش می‌دهد. این یافته نیز هماهنگ با مطالعات گذشته است که اثربخشی REBT در بهبود فرسودگی تحصیلی، مشارکت اجتماعی و جرأت‌مندی به تأیید رساندند (سوزا و پادوانی، ۲۰۲۱؛ ازواجی و همکاران، ۲۰۱۹؛ قاسمیان و همکاران، ۲۰۱۲). بر اساس نتایج ما، آموزش‌های کوتاه‌مدت شفقت به خود به‌عنوان بخشی از برنامه آموزشی جامع سازگاری با دانشگاه نقش مؤثری در افزایش معنادار مؤلفه‌های بهزیستی دانشجویان داشته است، همان‌گونه که پژوهش‌های گذشته، اثربخشی آموزش فنون شفقت به خود را بر افزایش مؤلفه‌های بهزیستی دانشجویان مورد تأیید قرار داده‌اند (اگان و همکاران، ۲۰۲۲؛ آکین و آکین، ۲۰۱۵؛ اسمیتز و همکاران، ۲۰۱۴؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۰؛ یوسفی‌سیاکوچه و همکاران، ۱۴۰۰). در تبیین این یافته مبتنی بر نتایج مطالعه استفنسون و همکاران (۲۰۱۸) می‌توان گفت، شفقت به خود با ایفای نقش به‌عنوان یک باور منطقی، باورهای غیرمنطقی بی‌ارزش یا ناکافی

دانستن خود و عدم تحمل ناامیدی را مهار می‌کند که این بازداری، از پیامدهای هیجانی آشفته ساز جلوگیری می‌کند و افزایش سلامت روان را در پی دارد. همان‌گونه که تجربه زیسته دانشجویان ناسازگار نشان می‌دهد، آن‌ها به دلیل انتقادهای درونی، ترس از ارزیابی‌های منفی دیگران، ترس از مسخره شدن و قراردادن استانداردهای بالا از درگیری در چالش‌های تحصیلی و اجتماعی اجتناب می‌ورزند (چناری و همکاران، ۱۴۰۱). شفقت به خود با پرورش امنیت درونی، پذیرش خود و اعتمادبه‌نفس بالا، افراد را برمی‌انگیزاند که بدون ترس از شکست و اضطراب از ارزیابی‌های دیگران، تلاش و پشتکار خود را افزایش دهند (نف و گرمر، ۲۰۱۸)؛ بنابراین هماهنگ با یافته‌های گذشته، دور از انتظار نیست که دستیابی به این نگرش‌های مثبت، حس امنیت، اعتماد و تعلق به محیط اجتماعی دانشگاه را به دنبال داشته باشد (آکین و آکین، ۲۰۱۵) و بر کمیت و کیفیت فعالیت‌های تحصیلی تأثیر مثبت بگذارد (اگان و همکاران، ۲۰۲۲).

آموزش خوش‌بینی یکی از دیگر از متغیرهای موجود در بسته آموزشی سازگاری با دانشگاه است. مبتنی بر دیدگاه سلیگمن (۲۰۰۶)، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری شناختی را در برابر رویدادهای ناگوار افزایش می‌دهد و مانع از این می‌شود که این رویدادها در دائمی‌ترین، فراگیرترین و شخصی‌ترین صورت خود تصور شوند؛ بنابراین خوش‌بینی با ایجاد انتظارات مثبت، قدرت تاب‌آوری دانشجویان را برای مقابله با سختی‌ها و شرایط سخت افزایش می‌دهد و سازگاری روانشناختی بیشتری با عوامل استرس‌زا ایجاد می‌کند (سولبرگ‌نس و همکاران، ۲۰۰۹؛ صبورپور و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین افزایش خوش‌بینی با عملکرد موفق‌تر تحصیلی و اجتماعی همراه است؛ چون امید به نتایج مثبت، ارتباط مستقیمی با افزایش انگیزه برای تعقیب اهداف شخصی دارد و سخت‌کوشی و تسلیم نشدن را در مواجهه با سختی‌ها بالا می‌برد که این‌ها سهم مهمی در رسیدن به نتایج بهتر دارند (سولبرگ‌نس، ۲۰۰۹ و سلیگمن، ۲۰۰۶)؛ بنابراین هماهنگ با نتایج مطالعه علی‌بیگ و همکاران (۱۳۹۱) و شیخ‌الاسلامی و سید اسماعیلی (۱۴۰۰) می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خوش‌بینی با تغییر سبک تبیین رویدادها و کاهش مشکلات انگیزشی نقش مؤثری در افزایش مؤلفه‌های بهزیستی دانشجویان داشته است.

افزایش مؤلفه‌های بهزیستی دانشجویان می‌تواند متأثر از آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی موجود در برنامه آموزشی و کاهش



مشکلات ارتباطی آن‌ها باشد. نظریه REBT کمبود یا فقدان مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را با ادامه یافتن مشکلات بهداشت روان در ارتباط می‌داند (برنارد و درایدن، ۲۰۱۹). شواهد پژوهشی نیز از این یافته حمایت می‌کند که آموزش مهارت‌های اجتماعی به افزایش سطح سلامت عمومی، بهزیستی روانی، اجتماعی و تحصیلی منجر می‌شود (بیرامی، ۱۳۹۰؛ صبحی قراملکی و همکاران، ۱۳۹۷ و قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت که کسب مهارت‌های اجتماعی، نگرش مثبت دانشجویان نسبت به توانمندی‌های خود را افزایش می‌دهد که هیجانات مثبت و احساس رضایت از زندگی را به دنبال دارد. درواقع وقتی دانشجویان، نحوه برقراری تعاملات اجتماعی مناسب و با کیفیت را یاد می‌گیرند و نقاط ضعف خود را در برقراری روابط بین فردی رفع می‌کنند، بهتر می‌توانند خواسته‌ها و اهداف تحصیلی و اجتماعی خود را پیگیری کنند و در برابر تقاضاهای پیچیده این دوران پاسخگو باشند. به تبع این موفقیت، ظرفیت کنترل و تسلط بر محیط و باورهای خودکارآمدی در آن‌ها افزایش می‌یابد که این تجربیات مثبت، احساس امید به آینده، شادی و رضایت از زندگی را به دنبال دارد (سگرین و تیلور، ۲۰۰۷). همچنین انتظار بر این است که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به واسطه در اختیار قرار دادن فنون کاهش مشکلات یادگیری، بخشی از افزایش بهزیستی تحصیلی و روانی دانشجویان را تبیین کند که این نتیجه در راستای نتایج مطالعات گذشته است (ویسکرمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سام خانیانی، ۱۳۹۹). بر اساس نظریه زیمرمن (۲۰۰۲)، یادگیری خودتنظیمی، دانشجویان را در فرآیند یادگیری خود فعال می‌کند، به آن‌ها آموزش می‌دهد که با آگاهی پیدا کردن از نقاط قوت و ضعف خود، یادگیری انواع راهبردهای مؤثر تکلیف، نحوه تعیین هدف و پیگیری آن، فرآیند یادگیری خود را مدیریت کنند و با هر نوع تکلیف یادگیری تطبیق پیدا کنند. از نظر زیمرمن (۲۰۰۲) بدیهی است که کسب خودآگاهی، خودانگیختگی و مهارت‌های رفتاری که یادگیرنده تاکنون در آن ضعف داشته، زمینه موفقیت تحصیلی را فراهم کند و با افزایش دادن رضایت از خود و ایجاد انگیزه، نگرش و هیجان‌های مثبت را برای ادامه دادن مسیر بالا ببرد.

مهم‌ترین محدودیت‌های این مطالعه به شیوع همه‌گیری کووید-۱۹ مربوط می‌شود. به دلیل استفاده از پرسشنامه خودگزارشی آنلاین و جلسات آموزشی مجازی امکان ایجاد شرایط محیطی برابر برای همه دانشجویان وجود نداشت. مداخله مجازی می‌تواند در کیفیت انتقال مطالب و پیگیری فهم مطالب اثرگذار باشد. نتایج، قابل تعمیم به دانشجویان سال‌ها و مقاطع تحصیلی بالاتر نیست و هم‌زمانی اجرای مداخله با شیوع همه‌گیری کرونا می‌تواند روایی بیرونی یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین ماهیت تلفیقی بسته آموزشی مشخص نمی‌کند که هر کدام از محتواهای آموزشی دقیقاً بر کدام یک از مؤلفه‌های بهزیستی دانشجویان اثر معنادار گذاشته است. پیشنهاد می‌شود پس از بازگشایی دانشگاه‌ها اثربخشی بسته آموزشی مورد بازبینی قرار بگیرد و قابلیت تعمیم آن بر روی دانشجویان سال‌ها و مقاطع دیگر بررسی شود. در انتها این برنامه می‌تواند در واحدهای مشاوره روانشناختی دانشگاهی برای کاهش مشکلات سازگاری و بهزیستی دانشجویان مورد استفاده قرار بگیرد.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این پژوهش برگرفته از رساله دکتری تخصصی سمیرا چناری در رشته روانشناسی تربیتی است که با شماره ۱۷/۹۴۷۶۳ در تاریخ ۱۳۹۹/۸/۲۶ در دانشگاه تبریز به تصویب رسیده است. برای اجرای این پژوهش کد اخلاق IR.TABRIZU.REC.1400.023 و مجوزهای لازم اخذ گردیده است. کلیه شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش اعلام رضایت داشتند و داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند.

**حامی مالی:** این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

**نقش هر یک از نویسندگان:** در این پژوهش نویسنده اول، پژوهشگر اصلی است. نویسنده دوم استاد راهنمای اول، نویسنده سوم استاد راهنمای دوم و نویسنده چهارم، استاد مشاور این رساله هستند.

**تضاد منافع:** نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاور این تحقیق و تمامی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش حاضر صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

## منابع

بیرامی، م. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر سلامت عمومی دانشجویان سال اول دانشگاه تبریز. *پژوهش‌های روانشناختی*، ۱۴(۱)، ۶۷-۶۴.

<https://www.magiran.com/paper/941135>

چناری، س.، واحدی، ش.، بیرامی، م.، قره داغی، ع. (۱۴۰۱). واکاوی تجربه زیسته دانشجویان ناسازگار از ابعاد ناسازگاری در دانشگاه: پژوهش کیفی پدیدارشناسی. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۲)، ۱۵۷-۱۸۱.

[https://apsy.sbu.ac.ir/article\\_101827.html](https://apsy.sbu.ac.ir/article_101827.html)

خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، مظاهری، م. ع.، شکری، امید. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤال) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۹(۳۲)، ۲۷-۳۶.

[https://jtbcp.riau.ac.ir/article\\_67.html](https://jtbcp.riau.ac.ir/article_67.html)

خرسندپور، ت.، رضاخانی، س.، شریفی، ح. (۱۴۰۰). الگوی ساختاری باورهای غیرمنطقی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و عزت‌نفس در دانشجویان: نقش واسطه‌ای تفکر انتقادی. *علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۱)، ۷۷۵-۷۸۶.

<https://psychologicalscience.ir/article-1-1071-fa.html>

سام‌خانیانی، ط. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *ایده‌های نوین روانشناسی*، ۴(۸)، ۱-۱۱.

<http://jnip.ir/article-1-299-fa.html>

شیخ‌الاسلامی، ع.، سید اسماعیلی، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خوش‌بینی بر دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳)، ۱-۱۶.

[https://jep.susb.ac.ir/article\\_6475.html](https://jep.susb.ac.ir/article_6475.html)

صبحی قراملکی، ن.، پورعبدل، س.، سجادپور، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان زورگو. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹(۳۴)، ۱-۱۶.

[https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article\\_3308.html?lang=fa](https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_3308.html?lang=fa)

علی‌بیگ، ف.، احمدی، ا.، فرحبخش، ک.، عابدی، ا.، علی‌بیگ، م. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش خوش‌بینی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر مقیم خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۹)، ۷۰۹-۷۲۰.

<https://ijme.mui.ac.ir/article-1-1719-fa.html>

قدم‌پور، ع.، رادمهر، ف.، یوسف‌وند، ل. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه جرأت‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۳)، ۱۶۵-۱۸۰.

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_3643.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_3643.html)

کشت‌ورز کندازی، ا.، اوجی نژاد، ا. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۲)، ۸۵-۱۰۹.

[https://jsli.shirazu.ac.ir/article\\_6043.html](https://jsli.shirazu.ac.ir/article_6043.html)

محبی نورالدین‌وند، م. ح.، شهنی بیلاق، م.، پاشا شریفی، ح. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۴۰)، ۶۱-۷۹.

[https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article\\_534316.html](https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article_534316.html)

مرادی، م.، سلیمانی خشاب، ع.، شهاب‌زاده، ص.، صباغیان، ح.، دهقان‌زاده، م. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۲۳-۱۴۸.

<https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>

موسوی، م.، خواجه‌وند خوشلی، ا.، اسدی، ج.، عبدالله‌زاده، ح. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تحمل‌پیشانی در زنان مبتلا به لوپوس اریتماتوز سیستمیک. *علوم روانشناختی*، ۲۰(۹۹)، ۴۶۰-۴۵۳.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-860-fa.html>

نوشادی، س.، شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۶). رابطه ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۲۵)، ۱۲۳-۱۵۲.

[https://jep.susb.ac.ir/article\\_3093.html](https://jep.susb.ac.ir/article_3093.html)

ویسکرمی، ح.، سلیمانی، م.، صنوبر، ع. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۲)، ۸۷-۱۰۶.

[https://pma.cfu.ac.ir/article\\_1727.html?lang=fa](https://pma.cfu.ac.ir/article_1727.html?lang=fa)

هادوی، م.، یزدانی، مینا، خدادادی، ع.، هاشمی، ز.، امین‌زاده، ف. (۱۳۹۱). مقایسه سلامت روان دانشجویان سال‌های اول و آخر دانشکده پرستاری، مامایی و پیراپزشکی رفسنجان بر اساس آزمون SCL-۹۰. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۳(۶)، ۵۴۹-۵۶۰.

<http://journal.rums.ac.ir/article-1-2097-fa.html>

یوسفی سیاکوچه، ع.، کافی ماسوله، س. م.، ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش شفقت به خود ذهن آگاه بر لذت‌جویی، حافظه سرگذشتی و کیفیت خواب دانشجویان افسرده. *علوم روانشناختی*، ۱۹(۹۱)، ۸۴۵-۸۵۶.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-676-fa.html>

## References

- Akin, A., & Akin, U. (2015). Self-compassion as a predictor of social safeness in Turkish university students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 43-49. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30005-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30005-4)
- Alibake, F., Ahmady, A., Farahbakhsh, K., Abedi, A., & Alibake, M. (2012). The effect of optimism training on quality of life among dormitory female students at Isfahan Medical University. *Iranian Journal of Medical Education*, 12(9), 709-720. (Persian) <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1719-en.html>
- Baker, R. W., & Stryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 33(1), 31-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.31>
- Bayrami, M. (2012). Effect of assertiveness training on general health in first year students of Tabriz University. *Psychological Research*, 14(1), 47-64. (Persian) <https://www.magiran.com/paper/941135?lang=en>
- Bernard, M. E., & Dryden, W. (2019). *Advances in REBT: Theory, Practice, Research, Measurement, Prevention and Promotion*. Springer Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93118-0>
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Nock, M. K., & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, 225, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044>
- Chenari, S., Vahedi, S., Bayrami, M., & Gharadaghi, A. (2022). Analysis of the Lived Experience of Maladjusted Students from the Dimensions of Maladjustment in University: Qualitative Phenomenological Study. *Journal of Applied Psychology*, 16(2), 181-157. (Persian) [https://apsy.sbu.ac.ir/article\\_101827.html](https://apsy.sbu.ac.ir/article_101827.html)
- Conley, C. S., Shapiro, J. B., Huguenel, B. M., & Kirsch, A. C. (2020). Navigating the college years: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 8(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/2167696818791603>
- Costello, M. A., Nagel, A. G., Hunt, G. L., Rivens, A. J., Hazelwood, O. A., Pettit, C., & Allen, J. P. (2022). Facilitating connection to enhance college student well-being: Evaluation of an experiential group program. *American Journal of Community Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12601>
- Davidson, A. S. (2013). Phenomenological Approaches in Psychology and Health Sciences. *Qualitative research in psychology*, 10, 318-339. <https://doi.org/10.1080/14780887.2011.608466>
- Egan, H., O'hara, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2022). Mindfulness, self-compassion, resiliency and well-being in higher education: a recipe to increase academic performance. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 301-311. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1912306>
- Ellis, A. (2013). The Value of a Human Being. In: Bernard, M. (eds) *The Strength of Self-Acceptance*. Springer Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6_4)
- Ellis, A., & MacLaren, C. (2005). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide* (2th ed.). Impact Publishers. <https://a.co/d/5Sj7izS>
- Ezenwaji, I. O., Eseadi, C., Ugwoke, S. C., Vita-Agundu, U. C., Edikpa, E., Okeke, F. C., Nwafor, B. N., Ozioko, A. N., Ebinyasi, J. O., Nwabuko, L. O., Njoku, L. G., & Agu, M. A. (2019). A group-focused rational emotive behavior coaching for management of academic burnout among undergraduate students: Implications for school administrators. *Medicine*, 98(30), e16352. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000016352>
- Furrer, R., & Tarigan, B. (2022). Planning Experiments and Sample Size Estimations. Retrieved from Zurich University website: [https://www.math.uzh.ch/consulting/fileadmin/user\\_upload/Planning\\_experiments\\_and\\_sample\\_size\\_estimation.pdf](https://www.math.uzh.ch/consulting/fileadmin/user_upload/Planning_experiments_and_sample_size_estimation.pdf)
- Ghadampour, E., Radmehr, F., & Yousefvand, L. (2018). The effect training of assertiveness program on academic well-being girl students in first grade. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(3), 165-180. (Persian) <https://dx.doi.org/10.22051/jontoe.2018.17096.1938>
- Ghasemian, D., D'Souzaand, L., & Ebrahimi, S. (2012). Effectiveness of rational emotive therapy on shyness: Influence of gender. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 169-173. <https://psycnet.apa.org/record/2012-03779-022>
- Hadavi, M., Yazdani, M., Khodadadi, A., Hashemi, Z., & Aminzadeh, F. (2014). Comparison of the Mental Health Status of First- and last-year students of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty of Rafsanjan based on SCL90 in 2012. *Journal of*

- Rafsanjan University of Medical Sciences, 13 (6) 549-560. (Persian) <http://journal.rums.ac.ir/article-1-2097-en.html>
- Keshtvarz Kondaz, E., & Oajinejad, A. (2021). The mediating role of academic optimism in the relationship between perceived self-efficacy and students' adjustment to university. *Studies in Learning & Instruction*, 12(2), 85-109. (Persian) <https://www.magiran.com/paper/2248676?lang=en>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(3), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Mazaheri, M., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of the Ryff's scale of Psychological well-being, short form (18-item) among male and female students. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 9(32), 27-36. (Persian) [https://jtbcp.riau.ac.ir/article\\_67.html?lang=en](https://jtbcp.riau.ac.ir/article_67.html?lang=en)
- Khorsandpour, T., Rezakhani, S., & Sharifi, H. (2021). The structural pattern of irrational beliefs based on personality traits and self-esteem in students: the mediating role of critical thinking. *Psychological Sciences*, 20(101), 775-786. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-1071-en.html>
- Kroshus, E., Hawrilenko, M., & Browning, A. (2021). Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college. *Social Science & Medicine*, 269, 113514. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113514>
- Long, R., Kennedy, M., Malloy Spink, K., & Lengua, L. J. (2021). Evaluation of the Implementation of a Well-being Promotion Program for College Students. *Frontiers in psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.610931>
- Mohebi Nooredinvand, M. H., Shehni Yeilagh, M., & Sharifi, H. P. (2014). The relationship of psychological capital (hope, optimism, resiliency and self-efficacy) with the achievement goals and academic performance of the first-year students. *Research in Curriculum Planning*, 11(40), 61-79. (Persian) [https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article\\_534316.html?lang=en](https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article_534316.html?lang=en)
- Moradi, M., Soleimani Khesbab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani version of academoic well-being questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 123-148. (Persian) <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>
- Mousavi, S. M., Khajevand Khoshli, A., Asadi, J., & Abdollahzadeh, H. (2021). Comparison of the effectiveness of compassion-focused therapy and acceptance and commitment therapy on distress tolerance in women with systemic lupus erythematosus. *Psychological Sciences*, 20(99), 453-460. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-860-en.html>
- Mueser, K. T., Gottlieb, J. D., & Gingerich, S. (2014). Social skills and problem solving training. In S. G. Hoffman (Ed.), *Wiley Handbook of Cognitive Behavioral Therapy* (pp. 243-71). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118528563.wbcbt12>
- Neff, K., & Germer, C. (2018). *The Mindful Self-Compassion Workbook: A Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive*. Guilford Press. <https://self-compassion.org/mindful-self-compassion-workbook/>
- Noshadi, S., & Sheykholeslami, R. (2017). Relationship between class structure and adjustment to university: Mediating role of academic burnout. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(25), 123-152. (Persian) <https://dx.doi.org/10.22111/jeps.2017.3093>
- Podymova, L. S., Gots, E. V., Rozhnov, A. A., Kovaleva, N. V., Podymov, N. A., Novitskaya, L. Y., & Ovchinnikov, A. A. (2019). Reflection, self-actualization and creativity peculiarities of socio and psychologically maladjusted students. *Journal of Environmental Treatment Techniques*, 7(4), 548-554. [http://jett.dormaj.com/Volume7\\_Issue4.html](http://jett.dormaj.com/Volume7_Issue4.html)
- Rahat, E., & Ilhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 187-208. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0058>
- Recabarren, R. E., Gaillard, C., Guillod, M., & Martin-Soelch, C. (2019). Short-term effects of a multidimensional stress prevention program on quality of life, well-being and psychological resources. A randomized controlled trial. *Frontiers in psychiatry*, 10(88). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00088>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>



- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality & Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z., & Memon, M. A. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among Iranian students. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>
- Sam Khaniani, T. (2020). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive skills training on Academic procrastination and Psychological well-being in students. *Journal of Psychology New Ideas*, 4(8), 1-11. (Persian) <http://jnip.ir/article-1-299-en.html>
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and individual differences*, 43(4), 637-646. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage Books Publishing. <https://www.pdfdrive.com/learned-optimism-how-to-change-your-mind-and-your-life-e175927886.html>
- Sheykholeslami, A., & Saied esmaeeli, N. (2021). The Effectiveness of Optimism Skills Training on Academic Boredom of Students with Poor Academic Performance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 1-16. (Persian) <https://dx.doi.org/10.22111/jeps.2021.6475>
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of Clinical Psychology*, 70(9), 794-807. <https://doi.org/10.1002/jclp.22076>
- Sobhi-Gharamaleki, N., Pourabdol, S., & Sjjadpour, S. (2019). The effectiveness of social skills training on improving social well-being bullying Students. *Psychological Methods and Models*, 9(34), 1-16. (Persian) [http://jpmm.marvdasht.iau.ir/article\\_3308.html?lang=en](http://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_3308.html?lang=en)
- Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x>
- Sousa, C. R. D., & Padovani, R. D. C. (2021). Assertive skills: a comparison of two group interventions with Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00188-7>
- Stephenson, E., Watson, P. J., Chen, Z. J., & Morris, R. J. (2018). Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Current Psychology*, 37(4), 809-815. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9563-2>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, 22, 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Veyskarami, H., Soleymani, M., & Senobar, A. (2021). The effect of self-regulation learning strategies on academic self-efficacy and test anxiety among female students with academic failure. *Educational and Scholastic studies*, 10(2), 87-106. (Persian) [http://pma.cfu.ac.ir/article\\_1727.html?lang=en](http://pma.cfu.ac.ir/article_1727.html?lang=en)
- Waltz, C. F., Strickland, O., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer Publishing. <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/138859/1/9780826105080.pdf>
- Yöntem, M. K., & Özer, Ö. (2018). The Effect of Adjustment Training Based on Rational Emotive Behavior Therapy on Adjustment to University. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 90-98. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p90>
- Yousefi Siakoucheh, A., Kafi Masouleh, S. M., & Abolghasemi, A. (2020). Efficiency of mindful self-compassion training on hedonia, autobiographical memory and sleep quality in depressed university student. *Psychological Sciences*, 19(91), 845-856. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-676-en.html>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)