



Effectiveness of the Intervention based on the Comprehensive Model of the Lived Experience of Adjustment on Dimensions of Collegiate Adjustment of Maladjusted First-Year University Students

Samira Chenari¹, Shahram Vahedi^{1*}, Mansour Bayrami², Ali Gharadaghi¹

¹ Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran.

² Department of Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

*Corresponding author: Shahram Vahedi, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran. E-mail: vahedi117@yahoo.com

Article Info

Keywords: Lived Experience, Adjustment to university, Adjustment Dimensions, Maladjusted Students

Abstract

Introduction: One of the most important psychological constructs for the success and persistence of students in the challenging period of the first year of university is adjustment. This research was done to investigate the effectiveness of the educational program based on the comprehensive model of the lived experience of adjustment (CMLEA) on the dimensions of adjustment of maladjusted first-year university students.

Methods: The present research method was semi-experimental with a Pretest–posttest control group design. The research community consisted of all maladjusted students of the first year of Bandar Abbas Azad University in the academic year 2020-2021. The sample consisted of 40 low-adjustment students selected via the convenience sampling method and randomly placed in two experimental and control groups. Data were collected using the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). The experimental group was subjected to the intervention of the educational program developed by the researcher to adjust to the university for 18 60-minute sessions, and the control group did not receive any intervention.

Results: The results of MANOVA analysis showed that there was a significant difference between the experimental and control groups in the variables of academic, social, personal-emotional adjustment and attachment to the university ($P < 0.05$). Likewise, the results of the univariate ANOVA indicated that all dimensions of students' adjustment were high in the experimental group compared to the control group and these differences were significant in the 2-month follow-up stage in favor of the experimental group ($P < 0.05$).

Conclusion: Considering the positive effect of intervention based on the CMLEA in improving the adjustment dimensions of maladjusted students, it is suggested that this intervention program be used to reduce the adaptation problems of first year students.

اثربخشی مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر ابعاد سازگاری دانشگاهی دانشجویان ناسازگار سال اول دانشگاه

سمیرا چناری^۱، شهرام واحدی^{۱*}، منصور بیرامی^۲، علی قره‌داغی^۱

^۱ گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

^۲ گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

* نویسنده مسؤل: شهرام واحدی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
ایمیل: vahedi117@yahoo.com

چکیده

مقدمه: یکی از سازه‌های روان‌شناختی بااهمیت برای موفقیت و ماندگاری دانشجویان در دوره پرچالش سال اول دانشگاه سازگاری است. این پژوهش با این هدف انجام شد که اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری را بر ابعاد سازگاری دانشجویان ناسازگار سال اول دانشگاه مورد بررسی قرار دهد.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش، کلیه دانشجویان ناسازگار سال اول دانشگاه آزاد بندرعباس در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. نمونه شامل ۴۰ نفر از دانشجویان با سازگاری پایین بود که به شیوه در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه سازگاری دانشجو با دانشگاه (بیکر و سیریک، ۱۹۸۶) گردآوری شد. گروه آزمایش به مدت ۱۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای مورد مداخله برنامه آموزشی قرار گرفت و گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی-عاطفی و دلبستگی به دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین نتایج تحلیل واریانس تک متغیره حاکی از آن بود که همه ابعاد سازگاری دانشجویان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالا بود و این تفاوت‌ها در مرحله پیگیری ۲ ماهه نیز به نفع گروه آزمایشی معنادار بوده‌اند ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: باتوجه به تأثیر مثبت برنامه مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر افزایش ابعاد سازگاری دانشجویان ناسازگار، استفاده از برنامه مداخله‌ای مذکور جهت کاهش مشکلات سازگاری دانشجویان سال اول پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، سازگاری با دانشگاه، ابعاد سازگاری، دانشجویان ناسازگار

دوره بزرگسالی نوظهور، سنین ۱۸ تا ۲۵ سالگی، دوره گذار بین نوجوانی و بزرگسالی است، دوره‌ای که وابستگی‌های دوران کودکی و نوجوانی ترک می‌شوند اما هنوز مسئولیت‌های پایدار دوره بزرگسالی برعهده گرفته نشده‌اند [۱]. این دوره با ویژگی‌های اساسی همچون کشف هویت، بی‌ثباتی، تمرکز بر خود، احساس درگذر بودن و بررسی ممکن‌های زندگی از گروه‌های سنی قبل و بعد از خود متمایز می‌شود [۲]. یکی از رخدادهای هم‌زمان با دوره بزرگسالی نوظهور، ورود به دانشگاه است. اکثر دانش‌آموزان، ورود به دانشگاه را یک وظیفه رشدی مهم و کلید موفقیت در زندگی می‌دانند و تحصیلات عالی را به مدت طولانی دنبال می‌کنند به امید آنکه به جایگاه اقتصادی اجتماعی بالاتر و فرصت‌های شغلی مناسب‌تر دست یابند [۲]. ورود به دانشگاه با تغییرات زیادی در عرصه‌های محیط آموزشی، برنامه‌های درسی، شیوه‌های تدریس، هنجارهای سازمانی، روابط بین‌فردی و شبکه دوستی همراه است و بسیاری از دانشجویان را مجبور به ترک خانواده، محل زندگی و پذیرش مسئولیت‌های شخصی جدید می‌کند [۳]. هم‌زمان شدن بروز این تغییرات با افزایش ناگهانی مسئولیت‌ها و خودمختاری‌های دوره بزرگسالی نوظهور برای اغلب دانشجویان، یک تجربه پرچالش و استرس‌زا است [۴]. اگرچه بسیاری از دانشجویان سال اول از این دوره گذار با موفقیت عبور می‌کنند، اما برخی دیگر قادر به تطبیق خود با تغییرات جدید، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر نیستند و در معرض خطر سازگاری پایین قرار می‌گیرند [۵]؛ به‌نحوی که جدیدترین شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، حدود ۴۰ درصد از دانشجویان سال اول از مشکلات سازگاری با دانشگاه رنج می‌برند و این در حالی است که ویژگی‌های جمعیت شناختی مانند سن، جنسیت، مذهب و وضعیت تأهل در تجربه مشکلات سازگاری با دانشگاه نقش معناداری ندارد [۶]. دیگر مطالعات نیز در کنار شباهت دانشجویان دختر و پسر در فرآیند سازگاری با دانشگاه، نقش متغیرهایی مانند تعداد خواهرها و برادرها، منبع درآمد، فعالیت‌های اجتماعی قبل از ورود به دانشگاه و محل اقامت را در این زمینه معنادار نیافتند [۷]. باتوجه به اینکه محیط جدید دانشگاه نیازمند تطبیق یافتن با شرایط گوناگون است، لذا سازگاری با دانشگاه یک فرآیند چندوجهی در نظر گرفته می‌شود که دانشجویان باید در چهار حوزه تحصیلی، اجتماعی، شخصی-عاطفی و دلبستگی سازمانی سازگاری مناسب پیدا کنند [۸]. سازگاری تحصیلی به توانایی دانشجو در مدیریت خواسته‌های تحصیلی، درخواست حمایت علمی و برخورداری از اعتمادبه‌نفس و انگیزه بالا اشاره دارد [۸]. این بعد یکی از مهم‌ترین معیارهای موفقیت دانشجویان در سال اول دانشگاه است؛ زیرا دانشجویان

با سازگاری تحصیلی بالا، انگیزش درونی بیشتری دارند، زمان بیشتری را صرف کسب دانش و پژوهش می‌کنند، به تنظیم عملکرد تحصیلی خود می‌پردازند، از برنامه تحصیلی انتخابی خود احساس رضایت بیشتری دارند و به دلیل تجربه‌های مثبت خود به معدل بالاتری دست می‌یابند [۹]. سازگاری اجتماعی با فعالیت‌هایی که فرد در ارتباط با محیط اجتماعی انجام می‌دهد و میزان انطباق او با شرایط ماندن در جامعه یا در گروه اجتماعی که به آن تعلق دارد، مشخص می‌شود [۱۰]. توانایی دوست‌یابی، برقراری روابط رضایت‌بخش و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی از مصادیق آن در محیط دانشگاه است [۸]. سازگاری شخصی-عاطفی، برخورداری از بهزیستی عاطفی و نداشتن پریشانی‌های جسمانی-روانی در فرآیند سازگاری با دانشگاه است [۸]. دانشجویانی که در سازگاری شخصی-عاطفی، عملکرد ضعیفی داشته باشند، معمولاً سطوح بالایی از روان‌رنجوری را تجربه می‌کنند که به دلیل استرس‌های زیاد، معمولاً در چندین جنبه از تجارب دانشگاهی خود مانند مطالعه، عملکرد تحصیلی و یکپارچگی اجتماعی دچار پریشانی می‌شوند [۱۱] و دلبستگی سازمانی به میزان ارتباط گرفتن دانشجویان با جامعه دانشگاهی و دلبستگی یافتن به آن به لحاظ عاطفی اشاره دارد [۱۲]. تعهد داشتن نسبت به اهداف تحصیلی، شخصی و سازمانی دانشگاه و احساس رضایت از حضور در آن از نشانه‌های این بعد از سازگاری دانشگاهی است [۸]. طبق مطالعات گذشته، ناتوانی در سازگاری مناسب با سطوح بالایی از مشکلات عاطفی و رفتاری همراه است [۴، ۱۳]. فراتر از مشکلات روان‌شناختی و مرتبط با سلامتی، ناتوانی در انطباق با شرایط جدید، انگیزش و سرزندگی دانشجویان را کاهش می‌دهد، آن‌ها را با افت تحصیلی روبه‌رو می‌کند و در نهایت منجر به ترک تحصیل و خروج از دانشگاه می‌شود [۹]. [۱۴]؛ لذا باتوجه به فراوانی بالای ناسازگاری در بین دانشجویان سال اول، ضرورت دارد جهت جلوگیری از بروز مشکلات ذکر شده و ارتقای نرخ ماندگاری در دانشگاه، دانشجویان با سازگاری پایین در انطباق یافتن با شرایط جدید مورد حمایت قرار بگیرند و مداخله‌هایی را در جهت رفع مشکلات تجربه‌شده در بافت آموزشی خود دریافت کنند. باتوجه به اینکه تجارب دانشجویان در محیط آموزشی اجتماعی یک پدیده چندبعدی است و دارای جهت‌گیری روانی، فرهنگ محور و مبتنی بر ساختار اجتماعی است [۱۵]، ضرورت دارد که مداخله‌ها در جهت رفع مشکلات تجربه‌شده دانشجویان صورت گیرد تا بیشترین اثربخشی را داشته باشد. اگرچه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که جدیدترین مطالعه‌ها در حوزه سازگاری و بهزیستی دانشجویان در دانشگاه از اجرای مداخله‌های تک‌بعدی فاصله گرفته‌اند و تدوین مداخله‌های ترکیبی را مورد توجه قرار داده‌اند [۱۶-۱۸]؛ اما محتوای هیچ‌کدام

از برنامه‌های آموزشی، مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان با سازگاری پایین تدوین نشده است.

پژوهشگران این مطالعه طی مطالعه پدیدارشناسی که بر روی ۱۸ دانشجوی ناسازگار انجام دادند، مدل تجربه زیسته سازگاری با دانشگاه را طراحی کردند و روشن ساختند که این دانشجویان، بیشترین مشکلات فردی را در ۵ مؤلفه اصلی و ۲۸ مؤلفه فرعی تجربه می‌کنند که عبارت‌اند از: ۱. مشکلات ارتباطی و اجتماعی (مشکل برقراری ارتباط، کنار آمدن با دیگران، عدم ابراز وجود و کم‌جراتی، دیرجوش بودن و احساس خجالت و کم‌رویی) ۲. باورهای غیرمنطقی (خود سرزنشی، خودارزیابی منفی، عدم اعتماد به نفس، ترس از مسخره شدن، خودکم‌بینی، کمال‌گرایی و تعلل ورزی) ۳. مشکلات انگیزشی (عدم میل و اشتیاق، بی‌علاقگی، بی‌حوصلگی، انگیزه بیرونی، عدم پشتکار و نداشتن هدف) ۴. مشکلات هیجانی (تجربه احساس‌های استرس، ناامیدی، زودرنجی، غریبی، ترس، پرخاشگری و عصبانی بودن) و ۵. مشکلات یادگیری (ضعف در تمرکز، به خاطر سپاری مطالب و مشکل درک مطلب) [۱۹]. نتایج حاصل از مطالعه تجربه زیسته سازگاری حاکی از آن است که باورهای غیرمنطقی و مشکلات هیجانی، دو گروه عمده از مشکلات دانشجویان ناسازگار است. نظریه پردازان دیدگاه رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی، باورهای غیرمنطقی را مبنای هیجانات و اعمال منفی ناکارآمد در نظر می‌گیرند [۲۰]. از نظر این دیدگاه، باورهای غیرمنطقی به دلیل ماهیت مطلق‌گرا، الزام‌آور و غیرواقعی که دارند به پیامدهای هیجانی و رفتاری خودبیرانگر منجر می‌شوند، به همین جهت نیازمند تغییرند [۲۱]. مطالعات گذشته تأیید می‌کنند که برنامه سازگاری مبتنی بر رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی در افزایش سازگاری دانشجویان سال اول دوره کارشناسی عملکرد مؤثری دارد [۱۶] و مشاوره گروهی مبتنی بر رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی می‌تواند به ارتقای سازگاری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ناسازگار کمک کند [۲۲]. همچنین نظریه‌پردازان رویکرد رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی معتقدند یکی از علت‌های اصلی بازگشت مشکلات هیجانی، شروع مجدد افکار خودتحقیری و خودسرزنشی در افراد است [۲۰] به همین جهت شفقت به خود را به‌عنوان یک فلسفه شخصی کارآمد معرفی می‌کنند که می‌تواند در کنار کاهش باورهای غیرمنطقی، امرپذیرش خود را هموار کند [۲۳]. این سازه به دلیل گسترش مهربانی با خود، اشتراکات انسانی و ذهن‌آگاهی، ارزیابی‌های منفی نسبت به خود و ترس از ارزیابی‌های منفی دیگران را کاهش می‌دهد [۲۴، ۲۵] و مداخلات مبتنی بر آن، اثربخشی بالایی در افزایش عواطف مثبت، خودکارآمدی تحصیلی و کفایت اجتماعی دانشجویان نشان می‌دهند [۲۶-۲۸]. فقدان انگیزه، سومین گروه از مشکلات

دانشجویان ناسازگار است. پیروان نظریه خوش‌بینی آموخته‌شده، سبک تبیین رویدادها را عامل بااهمیتی در ایجاد خوش‌بینی و امیدواری انسان‌ها می‌دانند [۲۹]. در صورتی که دانشجویان نوظهور نسبت به رویدادهای مثبت و منفی، گرایش به افکار مثبت و خوش‌بینی داشته باشند در مواجهه با رویدادهای استرس‌زای سال اول به نحو مؤثرتری سازگار می‌شوند، از راهبردهای مقابله‌ای کارآمدتری استفاده می‌کنند، شبکه‌های دوستی گسترده‌تری تشکیل می‌دهند و سطوح کمتری از مشکلات هیجانی و بین‌فردی را تجربه می‌کنند [۳۰، ۳۱]. همچنین نقش مؤثر خوش‌بینی در پیش‌بینی مثبت ابعاد سازگاری دانشگاهی در سایر مطالعات مورد تأیید قرار گرفته است [۳۲، ۳۳]. چهارمین گروه از مشکلات دانشجویان، مشکلات یادگیری است که بر اساس مبانی نظری، یادگیرندگانی که در حوزه تحصیلی با مشکلاتی در تعیین هدف، تلاش، پشتکار، استفاده از راهبردهای یادگیری و... مواجه‌اند در فرایندهای اصلی خودتنظیمی دچار ضعف هستند [۳۴]. نتایج یک مطالعه پدیدارشناسی تأیید می‌کند که دانشجویان سال اول فاقد مهارت‌های خودتنظیمی هستند و بیشترین مشکلات را در دو حوزه راهبردهای شناختی و فراشناختی تجربه می‌کنند [۳۵]. خودتنظیمی، ظرفیت عاملی را در کنش‌ها و رسیدن به اهداف بالا می‌برد و نقش مهمی در رشد خودتعیین‌گری ایفا می‌کند [۳۶]. بر اساس پیشینه پژوهشی، آموزش راهبردهای خودتنظیمی به نحو مؤثری سازگاری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار را ارتقا می‌دهد [۳۷] و به افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان منجر می‌شود [۳۸، ۳۹]. آخرین نقطه‌ضعف دانشجویان ناسازگار، مشکلات ارتباطی و اجتماعی است. توسعه مهارت‌های اجتماعی از نیازهای اصلی در مؤسسات آموزش عالی محسوب می‌شود؛ زیرا کیفیت روابط بین‌فردی دانشجویان به طور مستقیم با سطوح سازگاری دانشگاهی آن‌ها در ارتباط است [۴۰]. مهارت‌های اجتماعی، سطح مهارت حل مسئله بین‌فردی را افزایش می‌دهند [۴۰] و طبق ادبیات پژوهشی گذشته آموزش این مهارت‌ها، نقش اثرگذار و معناداری بر سطح انگیزش، سازگاری تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و فردی دانشجویان دارد [۴۱، ۴۲]. بر این اساس باتوجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی ذکرشده، مشکلات درون‌فردی دانشجویان ناسازگار را می‌توان با کمک ترکیبی از برنامه‌های مهارت‌آموزی رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی، شفقت به خود ذهن‌آگاهی، آموزش‌های خودتنظیمی و مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی بهبود بخشید. آنچه اهمیت پژوهش حاضر را برجسته می‌سازد این است که تاکنون در کشور ما به تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی چندوجهی و ترکیبی در خصوص ارتقای مهارت‌های سازگاری دانشجویان توجه نشده

است و جای خالی یک برنامه مداخله‌ای جامع که متناسب با فرهنگ، شرایط بومی و نیازهای مختلف دانشجویان ایرانی باشد احساس می‌شود. از طرفی، اگرچه جدیدترین مطالعات خارجی، اثربخشی مداخلات چندبعدی را در سازگاری با دانشگاه مؤثر می‌دانند [۱۶-۱۸]، اما محتوای هیچ‌یک از این برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تجربه زیسته دانشجویان با سازگاری پایین و نیازهای آن‌ها طراحی نشده است؛ لذا نویسندگان این مطالعه بر اساس یافته‌هایی که از مطالعه کیفی پدیدارشناسی به دست آوردند [۱۹]، به تدوین برنامه آموزشی اقدام نمودند که بررسی روایی آن به لحاظ تجربی، حائز اهمیت است. در این راستا سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی-عاطفی و دلبستگی سازمانی دانشجویان ناسازگار مؤثر است؟ آیا نتایج مداخله بعد از گذشت دو ماه ثبات دارد؟

روش

برای انجام مطالعه حاضر ابتدا با استفاده از نتایج مطالعه کیفی چناری و همکاران (۱۴۰۱) که روشن ساختند دانشجویان سال اول با سازگاری پایین در چه مؤلفه‌هایی دچار ضعف هستند [۱۹]، برنامه مداخله‌ای مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری تدوین شد. سپس، در این پژوهش اثربخشی این برنامه مداخله‌ای با روش نیمه‌آزمایشی، طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل بر ابعاد سازگاری دانشگاهی با روش کمی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان ناسازگار سال اول دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. علت انتخاب این جامعه آماری این بود که نویسنده اول این پژوهش از اساتید گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس بود که تجربه تدریس با دانشجویان سال اول در رشته‌های مختلف این دانشگاه را داشت و شاهد مشکلات آن‌ها در سازگاری با دانشگاه بود. براین اساس، محقق جهت دسترسی به دانشجویان ناسازگار سه مرحله را طی کرد: در مرحله اول تعداد دانشجویان سال اول دانشگاه مشخص گردید (حدود ۱۷۰۰ نفر)؛ در مرحله دوم بر اساس جدول تعیین حجم نمونه مورگان، تعداد ۳۱۳ پرسش‌نامه «سازگاری دانشجو با دانشگاه» به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از بین دانشجویان سال اول جمع‌آوری شد؛ در مرحله سوم، دانشجویانی که در این پرسش‌نامه، نمره پایین‌تر از نمره برش (۱۹۲) کسب کردند به‌عنوان دانشجوی ناسازگار شناسایی شدند که تعداد آن‌ها در مطالعه حاضر (۵۲) نفر بود. جهت تعیین حجم نمونه در گروه آزمایش و کنترل از نتایج مطالعه Furrer & Tarigan (۲۰۲۲) استفاده شد. این دو پژوهشگر در مطالعه خود روشن ساختند که برای کسب توان حداقل ۰/۹۰ به حجم نمونه ۲۰ نفر

در هر گروه نیاز است [۴۳]؛ بنابراین از بین ۵۲ دانشجوی ناسازگار، تعداد ۴۰ نفر به شیوه در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای‌گذاری شدند. گروه آزمایش شامل ۱۷ زن و ۳ مرد با میانگین و انحراف معیار سنی (۱۸/۹۰، $\pm ۱/۲۰$) و گروه کنترل شامل ۱۵ مرد و ۵ زن با میانگین و انحراف معیار سنی (۱۹/۰۵، $\pm ۱/۰۹$) بودند. معیارهای ورود به مطالعه کسب نمره پایین‌تر از نمره برش، نداشتن اختلالات روانی زمینه‌ای پیش از شروع دانشگاه، عدم شرکت در دوره روان‌شناختی دیگر، عدم مصرف دارو هم‌زمان با انجام پژوهش، نداشتن اعتیاد به مواد مخدر و الکل و معیارهای خروج، غیبت بیش از سه جلسه و عدم تمایل به همکاری بود. همچنین در این پژوهش به آزمودنی‌ها اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات و یافته‌ها صرفاً جنبه پژوهشی داشته و در خلال دوره محرمانه خواهند ماند و پس از آگاه‌سازی گروه آزمایش از قوانین پژوهش و روند انجام آن از آن‌ها رضایت‌نامه کتبی دریافت شد.

در این مطالعه از پرسش‌نامه استاندارد سازگاری دانشجو با دانشگاه استفاده شد. این ابزار به‌وسیله Baker & Stryk (۱۹۸۶) در چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی-عاطفی و دلبستگی سازمانی طراحی شده است [۸]. پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای علامت‌گذاری می‌شوند و حداکثر نمره مقیاس ۳۳۵ و حداقل نمره ۶۷ است. برای تشخیص مشکلات سازگاری نمره برش (۲۰۱ \leq) در نظر گرفته می‌شود [۴۴] که در این مطالعه به جهت حذف ۳ سؤال مرتبط با تجربه خوابگاه، این نمره به (۱۹۲) تقلیل یافت. نوشادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶) در ایران، ضرایب پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ گزارش کردند و ضرایب روایی را با محاسبه همبستگی نمرات انواع سازگاری با نمره کل در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۹۱ به دست آورده‌اند [۴۵]. در مطالعه حاضر، ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای سازگاری کل (۰/۹۰) و برای ابعاد سازگاری در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ به دست آمد. برای سنجش روایی، همبستگی نمرات زیرمقیاس‌ها با نمره سازگاری کل بررسی شد که برای سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی-عاطفی و دلبستگی سازمانی به ترتیب ضرایب ۰/۷۹، ۰/۶۹، ۰/۸۲ و ۰/۵۵ حاصل شد که روایی قابل قبولی از مقیاس بود.

محتوای برنامه مداخله‌ای همان‌گونه که در بخش مقدمه ذکر شد، بر اساس تجربه زیسته دانشجویان ناسازگار [۱۹] و مبتنی بر مبانی نظری و پروتکل‌های درمانی مرتبط با مضامین به دست آمده تدوین شده است [۲۰، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۴، ۴۶]. پنج نفر از اساتید دانشگاه تبریز که دارای تخصص و تجربه کار بالینی و مشاوره‌ای بودند بر تهیه این برنامه آموزشی نظارت داشتند. روایی

محتوایی آن با روش Lawshe و روش Waltz و همکاران (۲۰۱۰) [۴۷]، مورد ارزیابی قرار گرفت که مقدار CVR برای همه جلسه‌ها بالاتر از ۰/۸ و مقدار CVI بین ۰/۹۰ تا ۱ به دست آمد. در نتیجه، روایی محتوایی تأیید شد. پایایی بسته آموزشی با اجرای طرح A-B بر روی ۳ دانشجوی ناسازگار با ۷ مرتبه اندازه‌گیری، مورد ارزیابی قرار گرفت که بر اساس فرمول Cohen و ملاک Ferguson، اندازه اثر متوسط و قابل قبول حاصل شد [۴۸]. جلسات آموزشی توسط پژوهشگر اول این مطالعه برای گروه آزمایش اجرا گردید. محتوا طی ۱۸ جلسه یک ساعته، هفته‌ای دو مرتبه به صورت آنلاین ارائه شد. برای هر جلسه، پاورپوینت‌های آموزشی تهیه شده بود که برای ارائه

مطالب، بسته به محتوای جلسات، از روش‌های مختلف آموزشی همچون سخنرانی، پرسش‌وپاسخ، حل مسئله، بارش فکری و ایفای نقش، استفاده می‌شد. به طور معمول، جلسات با مرور تکالیف جلسه گذشته، ارائه محتوای اصلی و ارائه تکلیف منزل اداره می‌شدند.

برای اطمینان از ماندگاری اثرات مداخله، بعد از گذشت دو ماه از پس‌آزمون، مطالعه پیگیری صورت گرفت. باتوجه به اینکه گروه کنترل در این مطالعه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد، پس از اتمام آزمایش، برای رعایت اصول اخلاقی، محتوای بسته آموزشی طی دو هفته به طور فشرده برای این گروه به صورت داوطلبانه اجرا شد. محتوای جلسات در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی جامع سازگاری با دانشگاه

جلسه	عناوین محتوای آموزشی
اول	معارفه، بیان اهداف، مقررات و چارچوب جلسات، مقدمه سازگاری با دانشگاه و پیامدهای آن، اجرای پیش‌آزمون
دوم	آشنایی با احساسات منفی سالم و ناسالم، شرح مدل ABC از منظر دیدگاه REBT و علل ایجاد ناراحتی
سوم	آشنایی با باورهای غیرمنطقی، معرفی باورهای غیرمنطقی دانشجویان، آشنایی با باورهای منطقی
چهارم	آموزش زیرسؤال‌بردن کارکردی، تجربی، منطقی و فلسفی باورها؛ آموزش تکنیک‌های فاجعه زدایی و جانشینی
پنجم	آشنایی با انواع سبک‌های تبیین دخیل در بدبینی / خوش‌بینی و امیدواری / ناامیدی
ششم	آشنایی با شفقت به خود و مؤلفه‌های آن، تمرین‌های یافتن صدای منتقد درونی، یافتن جملات مبتنی بر عشق و محبت، تکالیف خانگی دفترچه یادداشت شفقت به خود، دستبند مداخله، مراقبه عشق و محبت، جملات مهربانی با خود قبل از خواب
هفتم	نقش خود انتقادی در کاهش اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی، اهمال کاری و ترس از شکست، راهکارهای ایجاد انگیزه، تمرین یافتن صدای مشفق درونی، تکالیف خانگی نامه مشفقانه به خود، مراقبه عشق و محبت، جملات مهربانی با خود قبل از خواب
هشتم	توجه به پیامدها و انرژی دهنده‌ی دیدگاه‌های جدید، آموزش تمرین علنی کردن گفتگوی درونی، تمرین لذت‌افزایی، تمرین سپاسگزاری، شرح خودپذیری و پیامدهای آن، راهکارهای مقابله با بازگشت مشکلات
نهم	آشنایی با هدف و اهمیت آن، ویژگی‌های مختلف هدف، اهداف بلندمدت و کوتاه‌مدت، اهداف یادگیری و عملکردی
دهم	آشنایی با مراحل پردازش اطلاعات، نقش تمرین و معنادار ساختن مطالب در یادگیری و حفظ آن، علل فراموشی و یاد داری
یازدهم	آشنایی با راهبردهای حافظه، موانع حفظ دقت و توجه، نحوه متمرکز ساختن توجه و تکنیک‌های سریع تمرکز
دوازدهم	آشنایی با راهبردهای مطالعه و سازمان‌دهی مطالب (خلاصه‌نویسی، نقشه مفهومی، یادداشت‌برداری، روش پس‌ختم و...)
سیزدهم	آشنایی با مفهوم ارتباط و اجزای آن، ویژگی‌های فرازبانی، محتوای کلامی و غیر کلامی در ارتباط
چهاردهم	آشنایی با مهارت آماده‌سازی ارتباط و تکنیک‌های آن، خود افشایی و ویژگی‌ها و کارکردهای آن
پانزدهم	آشنایی با مهارت گوش‌دادن فعال، آشنایی با موانع و روش‌های مؤثر گوش‌دادن فعال
شانزدهم	آشنایی با موانع ایجاد ارتباط مؤثر، معرفی انواع سبک‌های ارتباطی و بیان ویژگی‌ها و پیام‌های ارتباطی هر یک
هفدهم	معرفی مدل ۴ مرحله‌ای پاسخ جرأت‌مندانه، مهارت درخواست کردن، تکنیک رد قاطعانه، تمرین ایفای نقش
هجدهم	مرور مشکلات دانشجویان ناسازگار و راهبردهای آموزش داده‌شده، پاسخ به سوالات و رفع اشکالات، اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تجربه زیسته سازگاری بر ابعاد سازگاری با دانشگاه به دلیل برقرار نشدن مفروضه همگنی شیب رگرسیون ($P < 0/01$) و عدم امکان استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر از

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) در نرم‌افزار SPSS-24 استفاده شد. برای استفاده از روش مانوا ابتدا تفاضل نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون و تفاضل نمرات پیش‌آزمون-پیگیری محاسبه شد و مبنای تحلیل قرار گرفت. آماره‌های

توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل در جدول (۲) گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی ابعاد سازگاری با دانشگاه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۶۱/۵۰	۸/۶۶	۶۱/۷۵	۹/۵۵
	پس‌آزمون	۷۶/۷۵	۹/۲۷	۶۱/۲۰	۹/۵۳
	پیگیری	۷۷/۴۵	۸/۰۹	۶۰/۳۵	۸/۲۰
سازگاری شخصی-عاطفی	پیش‌آزمون	۴۰/۸۰	۶/۷۷	۴۰/۷۰	۵/۷۹
	پس‌آزمون	۵۰/۹۰	۵/۵۹	۴۰/۲۵	۴/۸۲
	پیگیری	۵۱/۰۵	۵/۹۶	۴۰/۳۰	۵/۴۷
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۴۳/۲۰	۵/۸۷	۴۳/۲۰	۷/۸۰
	پس‌آزمون	۵۲/۳۰	۵/۷۳	۴۲/۴۰	۷/۳۲
	پیگیری	۵۲/۳۰	۵/۲۹	۴۲/۰۵	۶/۷۰
دلبستگی سازمانی	پیش‌آزمون	۲۵/۷۵	۵/۱۰	۲۴/۴۰	۴/۲۷
	پس‌آزمون	۳۰/۱۵	۴/۱۵	۲۴/۳۰	۴/۶۴
	پیگیری	۳۰/۲۰	۴/۸۴	۲۴/۰۵	۳/۵۷

قبل از استفاده از روش مانوا، ابتدا پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته و همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس به شرح جداول (۳) مورد بررسی قرار گرفت.

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، میانگین متغیرهای وابسته در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش با یکدیگر تفاوت قابل‌توجهی دارد. همچنین، میانگین ابعاد سازگاری با دانشگاه در گروه آزمایش پس از گذشت ۲ ماه از مداخله تا حدودی پایدار مانده است.

جدول ۳. بررسی مفروضه نرمال بودن و همگنی واریانس خطای متغیرهای وابسته در گروه‌ها

متغیرها	آزمون	آزمون شاپیرو ویلک		آزمون لون	
		گروه آزمایش		گروه کنترل	
		آماره	P	آماره	P
سازگاری تحصیلی	پس‌آزمون	۰/۹۳	۰/۱۹	۰/۹۴	۰/۳۱
	پیگیری	۰/۹۳	۰/۱۸	۰/۰۹	۰/۰۶
	پس‌آزمون	۰/۹۵	۰/۴۳	۰/۲۶	۰/۰۶
شخصی-عاطفی	پیگیری	۰/۹۴	۰/۳۱	۰/۹۴	۰/۰۲
	پس‌آزمون	۰/۹۵	۰/۴۳	۰/۵۰	۰/۶۹
	سازگاری اجتماعی	۰/۹۷	۰/۸۲	۰/۹۸	۰/۶۶
دلبستگی سازمانی	پس‌آزمون	۰/۹۳	۰/۱۶	۰/۹۵	۰/۴۰
	پیگیری	۰/۹۶	۰/۶۴	۰/۹۳	۰/۴۷
				۰/۲۰	۰/۵۱

همان‌گونه که در جدول (۳) ملاحظه می‌شود، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع ابعاد سازگاری با دانشگاه در گروه‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک در سطح ($P > ۰/۰۵$) برقرار است. همچنین نتایج آزمون لون برای هر چهار متغیر وابسته در مراحل آزمون در سطح

معنادار نیست، در نتیجه مفروضه همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته در مراحل آزمون تأیید شد. همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از دیگر پیش‌فرض‌های روش مانوا است که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول ۴. بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس ابعاد سازگاری با دانشگاه

ام باکس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۴۹/۷۳	۱/۰۶	۳۶	۴۸۵۸/۸	۰/۳۶

نتایج آزمون ام باکس در جدول (۴) نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با مقدار $P > ۰/۰۵$ و $F = ۱/۰۶$ برقرار است. در ادامه جهت بررسی کفایت همبستگی بین متغیرهای وابسته از آزمون کرویت بارتلت به شرح جدول (۵)

جدول ۵. بررسی مفروضه کرویت بین متغیرهای وابسته

ضریب احتمال	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۸۴	۲۵۲/۵۹	۲۸	۰/۰۰۱

بنابراین با حصول اطمینان از تحقق پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس چندمتغیره از این آزمون استفاده شد.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره ابعاد سازگاری با دانشگاه در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	ارزش F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر بیلابی	۵۲/۹۶	۸	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳
لامبدای ویلکز	۵۲/۹۶	۸	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳
اثر هتلینگ	۱۳/۶۶	۸	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۳/۶۶	۸	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳

بر اساس نتایج جدول (۶)، آزمون چندمتغیره اثر هتلینگ $(F(۸,۳۱) = ۵۲/۹۶, P < ۰/۰۰۱)$ ، بین دو گروه آزمایش و کنترل در ترکیب متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص کردن اینکه در کدام یک از متغیرها بین دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد، نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره گزارش می‌شود:

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره ابعاد سازگاری با دانشگاه در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله

پس‌آزمون

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	سازگاری تحصیلی	۲۴۹۶/۴۰	۱	۲۴۹۶/۴۰	۱۰۹/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴
	سازگاری شخصی-عاطفی	۱۱۱۳/۰۲	۱	۱۱۱۳/۰۲	۸۶/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۶۹
	سازگاری اجتماعی	۹۴۰/۹۰	۱	۹۴۰/۹۰	۶۲/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	دلبستگی به مؤسسه	۲۰۲/۵۰	۱	۲۰۲/۵۰	۳۹/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱
خطا	سازگاری تحصیلی	۸۶۶/۷۰	۳۸	۲۲/۸۰			
	سازگاری شخصی-عاطفی	۴۸۶/۷۵	۳۸	۱۲/۸۰			
	سازگاری اجتماعی	۵۷۰/۶۰	۳۸	۱۵/۰۱			
	دلبستگی به مؤسسه	۱۹۲/۶۰	۳۸	۵/۰۶			

بر اساس نتایج جدول (۷)، بین دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای سازگاری تحصیلی ($F=109/45$)، سازگاری شخصی-عاطفی ($F=86/89$)، سازگاری اجتماعی ($F=62/66$) و دلبستگی به مؤسسه تفاوت معناداری ($P<0/05$)

وجود دارد. در نتیجه برنامه مداخله‌ای توانسته است پس از اجرا، ابعاد سازگاری دانشجویان ناسازگار را بهبود بخشد. جهت بررسی اثربخشی برنامه مداخله‌ای در مرحله پیگیری، نتایج تحلیل واریانس تک متغیره ارائه می‌شود:

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره ابعاد سازگاری با دانشگاه در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله

پیگیری

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری	مجدور اتا
گروه	سازگاری تحصیلی	3010/22	1	3010/22	89/10	0/001	0/70
	سازگاری شخصی-عاطفی	1134/22	1	1134/22	42/39	0/001	0/52
	سازگاری اجتماعی	1050/62	1	1050/62	55/26	0/001	0/59
	دلبستگی به مؤسسه	230/40	1	230/40	25/34	0/001	0/40
خطا	سازگاری تحصیلی	1283/75	38	33/78			
	سازگاری شخصی-عاطفی	1016/55	38	26/75			
	سازگاری اجتماعی	722/35	38	19/01			
	دلبستگی به مؤسسه	345/50	38	9/09			

بر اساس نتایج جدول (۸)، در مرحله پیگیری تفاوت نمرات گروه آزمایش و کنترل در همه ابعاد سازگاری با دانشگاه معنادار شده است ($P<0/05$). لذا می‌توان نتیجه گرفت که اثر مداخله مبتنی

بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری در طول ۲ ماه بعد از مداخله همچنان پایدار مانده است.

بحث

نتایج مطالعه حاضر حاکی از اثربخشی مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری بر افزایش سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخص-عاطفی و دلبستگی سازمانی دانشجویان ناسازگار بود. اگرچه تاکنون در مطالعات گذشته، پژوهشی صورت نگرفته که اثربخشی مداخله مبتنی بر مدل تجربه زیسته سازگاری را بر ابعاد سازگاری دانشجویان ناسازگار مورد بررسی و اعتباریابی قرار دهد؛ ولی به‌طور کلی، نتایج این مطالعه در راستای نتایج مطالعاتی است که اثربخشی مداخلات با ماهیت چندوجهی و ترکیبی را در افزایش سازگاری و بهزیستی دانشجویان مورد تأیید قرار می‌دهند [۱۶-۱۸، ۴۲، ۴۹-۵۱]. یکی از علت‌های هم‌راستایی این مطالعات به هسته مشترک برنامه‌های آموزشی به‌کاررفته در آن‌ها مربوط است که غالب آن‌ها آمیخته‌ای از آموزش راهبردهای شناختی-رفتاری، فنون ذهن‌آگاهی، شفقت به خود، مهارت‌های اجتماعی و ارتباط مؤثر و در برخی، آموزش مهارت‌های تحصیلی را برای کاهش مشکلات روانی، اجتماعی و تحصیلی دانشجویان و افزایش حفظ و حضور آن‌ها در دانشگاه مورد استفاده و تأیید قرار داده‌اند. اگرچه در مطالعات مذکور، اختلاف‌هایی در ابزارهای به کار برده شده، تعداد جلسات آموزشی، نمونه مورد مطالعه، فرهنگ و موقعیت مکانی وجود دارد؛ اما باتوجه به منطبق مشترکی

که در توجه به تنوع نیازهای دانشجویان و استفاده از فنون مهارت‌آموزی چندگانه مشاهده می‌شود، این هم‌راستایی قابل تأیید است.

در تبیین نتایج حاصل‌شده در این مطالعه باید اذعان داشت که یکی از اهداف آموزش فنون رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی، پرورش مسئولیت‌پذیری هیجانی است که منجر به ایجاد مرکز کنترل درونی می‌شود و این پذیرش را در دانشجویان ناسازگار ایجاد می‌کند که هیجان‌ات و اعمال ناکارآمد آن‌ها برگرفته از شیوه تفکر و باورهایشان است نه رویدادهای محیطی [۲۱]؛ لذا آموزش راهبردهای رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی با تغییر باورهای غیرمنطقی دانشجویان، توانایی تنظیم هیجان و کنارآمدن مؤثر آن‌ها با تقاضاهای مختلف دانشگاه را افزایش می‌دهد که از پیامدهای این امر کاهش مشکلات هیجانی، افزایش عملکرد مثبت و احساس رضایت‌مندی و تعلق به دانشگاه است. همچنین برنامه مداخله‌ای حاضر به‌واسطه‌ی تقویت مهارت‌های شفقت به خود ذهن‌آگاهانه، امنیت لازم برای مواجهه با تجربه‌های دشوار سال اول دانشگاه، مانند شکست‌ها، نگرانی‌ها، سختی‌ها و... را فراهم می‌کند و با تغییر مرجع قضاوت از بیرونی به چارچوب‌های مهربان‌تر و بخشنده‌تر درونی، احساس درونی شایستگی دانشجویان را افزایش می‌دهد [۲۴، ۲۵]؛ بنابراین افزایش

خودپذیری و کاهش نگرانی‌های ناشی از ارزیابی‌های منفی دیگران که در نتیجه افزایش شفقت به خود ایجاد می‌شود می‌تواند نقش مؤثری در افزایش سازگاری با چالش‌های شخصی، تحصیلی، اجتماعی و ارتقای سطح تعهدات سازمانی داشته باشد. آموزش سبک‌های اسنادی خوش‌بینانه و گسترش افکار مثبت نیز انتظارات مثبتی را نسبت به آینده و توانایی مقابله با چالش‌های آموزش عالی ایجاد می‌کند که این امر، کاهش ارزیابی‌های منفی و سازگاری بیشتر با چالش‌ها را در پی دارد [۲۹]. همچنین با افزایش یافتن خوش‌بینی، میزان گشودگی نسبت به تجربیات جدید، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای فعال و منابع حمایتی در دسترس افزایش پیدا می‌کند که بر قدرت انطباق‌پذیری دانشجویان تأثیر مثبت دارد [۳۱].

یکی دیگر از عواملی که دست‌یابی به نتایج حاضر را تبیین می‌کند، تقویت مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانشجویان است. یادگیری خودتنظیمی نقش مهمی در افزایش خودمختاری دانشجویان دارد و به آن‌ها کمک می‌کند که بتوانند به‌واسطه‌ی مهارت‌های کسب‌شده، به‌طور فعالانه و خلاق به تعیین هدف، تنظیم راهبردها، بازبینی و اصلاح عملکرد خود بپردازند، مشکلات خود را در حیطه تحصیلی مرتفع سازند و برای ادامه حضور در دانشگاه انگیزه درونی پیدا کنند [۳۴، ۳۶]. علاوه بر این، با توجه به اینکه بخشی از مشکلات دانشجویان ناسازگار به فقدان مهارت‌های اجتماعی تعلق داشت، لذا آموزش مهارت‌های ارتباطی و جرأت‌مندی توانست ظرفیت حل مسئله دانشجویان را در روابط بین‌فردی جدید ارتقا بخشد [۴۰]. به دنبال ارتقا یافتن شایستگی‌های اجتماعی، سطوح خودپنداره و عزت‌نفس دانشجویان در تعاملات بین‌فردی نیز بهبود پیدا می‌کند که افزایش نگرش، هیجانات و رفتارهای سازگاران را به دنبال دارد [۴۱].

در ذکر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به شیوع هم‌زمان همه‌گیری کووید-۱۹ با انجام پژوهش و انتخاب دانشجویان ناسازگار در دسترس اشاره نمود که می‌تواند از عوامل تهدیدکننده روایی بیرونی و تعمیم یافته‌ها باشد. این مداخله بر روی دانشجویان سال اول دوره کارشناسی انجام شده، در نتیجه یافته‌ها، قابل تعمیم به مقاطع تحصیلی بالاتر نیست. با توجه به شرایط موجود و تعطیلی مراکز دانشگاهی، از مداخله آنلاین استفاده شد که در این روش، اطمینان از انتقال مناسب محتوا و دریافت بازخوردهای غیرکلامی محدود است. همچنین ماهیت تلفیقی و چندبعدی بسته آموزشی حاضر در عین حال که یک مزیت

است، چون دقیقاً مشخص نمی‌کند که افزایش ابعاد سازگاری دانشگاهی در اثر کدام مؤلفه‌ها بوده است می‌تواند نوعی محدودیت باشد. پیشنهاد می‌شود پس از بازگشایی دانشگاه‌ها اثربخشی بسته آموزشی بر روی دانشجویان سال اول و سایر مقاطع در دوره‌های حضوری مورد بازبینی قرار بگیرد تا قابلیت اثربخشی و تعمیم‌پذیری آن مشخص شود. باتوجه‌به اثربخشی برنامه مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری در افزایش سازگاری دانشجویان با دانشگاه، این برنامه آموزشی را می‌توان برای کاهش مشکلات سازگاری دانشجویان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره دانشگاهی به کار بست. همچنین با توجه به اینکه این برنامه مداخله‌ای به تقویت مهارت‌های چندگانه دانشجویان در سازگاری با دانشگاه می‌پردازد به مسئولین پیشنهاد می‌شود که به‌عنوان اقدامی پیشگیرانه، این برنامه مداخله‌ای را به عنوان یک واحد درسی در ترم اول تحصیلی تعریف و اجرا کنند تا آمادگی ورود به محیط سرنوشت‌ساز جدید ایجاد شود.

نتیجه‌گیری

به‌عنوان نتیجه‌گیری کلی، مطالعه حاضر نشان داد که مداخله مبتنی بر مدل جامع تجربه زیسته سازگاری می‌تواند به نحو اثربخشی، ابعاد سازگاری دانشگاهی دانشجویان سال اول را افزایش بخشد و مشکلات متعدد آن‌ها را در دوره گذار کاهش دهد.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر برگرفته از رساله دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی است که در تاریخ ۱۳۹۹/۸/۲۶ با شماره ۱۷/۹۴۷۶۳ در دانشگاه تبریز به تصویب رسیده است. کارآزمایی بالینی با دریافت کد اخلاق IR.TABRIZU.REC.1400.023 از کمیته اخلاق زیست‌پزشکی دانشگاه تبریز اجرا گردیده و کلیه اصول اخلاقی اعم از رضایت آگاهانه، رعایت اصل رازداری، اختیاری بودن شرکت در پژوهش و ترک آن تا حد ممکن رعایت شده است.

تضاد منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با این مطالعه وجود ندارد.

سپاسگزاری

پژوهشگران از کلیه دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش که در مطالعه همکاری داشتند، کمال تشکر و قدردانی را دارند.

1. Arnett JJ. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol*. 2000;55(5):469-80.
2. Arnett JJ. College Students as Emerging Adults: The Developmental Implications of the College Context. *Emerging Adulthood*. 2016;4(3):219-22.
3. Larose S, Duchesne S, Litalien D, Denault A-S, Boivin M. Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*. 2019;60(5):684-710.
4. LaBrie JW, Ehret PJ, Hummer JF, Prenovost K. Poor adjustment to college life mediates the relationship between drinking motives and alcohol consequences: A look at college adjustment, drinking motives, and drinking outcomes. *Addictive Behaviors*. 2012;37(4):379-86.
5. Haktanir A, Watson JC, Ermis-Demirtas H, Karaman MA, Freeman PD, Kumaran A, et al. Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2021;23(1):161-78.
6. Anbesaw T, Beyene A, Kefale J. Adjustment problem and associated factors among first-year undergraduates at Wollo University, Ethiopia. *Front. Educ*. 2022;7:946417.
7. Parmaksiz I. Assertiveness as the Predictor of Adjustment to University Life amongst University Students. *International Journal of Instruction*. 2019;12(4):131-48.
8. Baker RW, Siryk B. Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *J Couns Psychol*. 1986;33(1):31-8.
9. Van Rooij E, Jansen EP, van de Grift WJ. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*. 2018;33(4):749-67.
10. Ryabov VV, Ananishnev VM, Ivanov AV, Tkachenko AV, Merkushin VI, Akhtyan AG. Modern study of student's social adaptation phenomenon in large university educational complexes. *EurAsian Journal of BioSciences*. 2019;13(2):2343-8.
11. Feldt RC, Graham M, Dew D. Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Meas Eval Couns Dev*. 2011;44(2):92-104.
12. Credé M, Niehorster S. Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educ Psychol Rev*. 2012;24(1):133-65.
13. Tomsa R, Ortiz V, Sedano J, Jenaro C. Mental Health of First Year College Students from the Psychoanalytic Approach of Cencillo. *Procedia Soc Behav Sci*. 2014;127:621-5.
14. Holliman AJ, Sheriston L, Martin AJ, Collie RJ, Sayer D. Adaptability: does students' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction? *J Furth High Educ*. 2019;43(10):1444-55.
15. Alhazmi AA, Kaufmann A. Phenomenological qualitative methods applied to the analysis of cross-cultural experience in novel educational social contexts. *Front Psychol*. 2022;13:785134.
16. Yöntem MK, Özer Ö. The effect of adjustment training based on rational emotive behavior therapy on adjustment to university. *International Journal of Higher Education*. 2018;7(4):90-8.
17. Long R, Halvorson M, Lengua LJ. A mindfulness-based promotive coping program improves well-being in college undergraduates. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2021;34(6):690-703.
18. Sousa CRd, Padovani RdC. Assertive skills: a comparison of two group interventions with Brazilian university students. *Psicol Reflex Crit*. 2021;34:27.
19. Chenari S, Vahedi S, Bayrami M, Gharadaghi A. Analysis of the Lived Experience of Maladjusted Students from the Dimensions of Maladjustment in University: Qualitative Phenomenological Study. *Journal of Applied Psychology*. 2022;16(2):157-81. [Persian]
20. Ellis A, MacLaren C. *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide*. Atascadero, CA: Impact Publishers; 2005.
21. Bernard M, Terjesen MD. *Rational Emotive, Cognitive Behavioral Approaches to the Challenge of Child and Adolescent Mental Health. Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Approaches to Child and Adolescent Mental Health: Theory, Practice, Research, Applications*: Springer; 2020. p. 3-30.
22. Hamidi F, Paidar F, Mohammadi F. The Role of Rational Emotive Behavioral Therapy on Students Adjustment. *International Journal of School Health*. 2017;42:1-6.
23. Stephenson E, Watson P, Chen ZJ, Morris RJ. Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Curr Psychol*. 2018;37(4):809-15.
24. Werner KH, Jazaieri H, Goldin PR, Ziv M, Heimberg RG, Gross JJ. Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, stress, and coping*. 2012;25(5):543-58.
25. Neff K, Germer C. *The Mindful Self-Compassion Workbook: A Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive* y. Guilford Publications; 2018.
26. Smeets E, Neff K, Alberts H, Peters M. Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *J Clin Psychol*. 2014;70(9):794-807.
27. Alirezaee F, Mardani Hamooleh M, Seyedfatemi N, Ghaljeh M, Haghani S. Effects of Self-

- compassion Training on the Positive and Negative Emotions of Nursing Students: A Quasi-experimental Study. *Iran Journal of Nursing*. 2021;34(132):21-32. [Persian]
28. Haydari Y, Barzegar Bafrooei K. The effectiveness of cognitive self-compassion training on academic well-being among ninth-grade students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*. 2020;22(3):251-8. [Persian]
29. Seligman ME. *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage; 2006.
30. Lapsley DK, Hill PL. Subjective invulnerability, optimism bias and adjustment in emerging adulthood. *J Youth Adolesc*. 2010;39(8):847-57.
31. Strauss K, Niven K, R McClelland C, Cheung BK. Hope and optimism in the face of change: Contributions to task adaptivity. *J Bus Psychol*. 2015;30(4):733-45.
32. Perez CL. Optimism and positive health as predictors of adjustment to university life. *Act Colom Psicol*. 2009;12(1):95-108.
33. Demirtaş AS. Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Annals of Psychology*. 2020;36(2):320-9.
34. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*. 2002;41(2):64-70.
35. Cameron RB, Rideout CA. 'It's been a challenge finding new ways to learn': first-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*. 2022;47(3):668-82.
36. Geldhof GJ, Fenn ML, Finders JK. A self-determination perspective on self-regulation across the life span. *Development of self-determination through the life-course*: Springer; 2017. p. 221-35.
37. Zangi Abadi M, sadeghi M, ghadampour E. Effect of Training of Self-Regulation Strategies on Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment of Maladaptive High School Students. *Journal of Research in Educational Science*. 2019;13(44):71-87. [Persian]
38. Bagherian S, Naderi H, Asghari Ganji A. The Effectiveness of Cognitive and Metacognitive Styles Training on the Learning, Social Self-efficacy and Social Adjustment of Students. *Educ Strategy Med Sci*. 2019;12(5):39-50. [Persian]
39. Moghadri Koosha M, Cheraghi F, Mozafari H, Imani B, Moghadari Koosha B, Moghadasi Amir M, et al. Relationships between self-regulated learning and academic success among students of paramedicine faculty of Hamedan University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci*. 2018;11(3):45-52. [Persian]
40. Zhang X, Huang P-f, Li B-q, Xu W-j, Li W, Zhou B. The influence of interpersonal relationships on school adaptation among Chinese university students during COVID-19 control period: Multiple mediating roles of social support and resilience. *J Affect Disord*. 2021;285:97-104.
41. Adachi T, Adachi N. Effects of assertion training on first-year university students' adjustment to university life, identity, and self-acceptance. *The Japanese Journal of Educational Psychology*. 2019;67(14):317-29.
42. Yüksel A, Bahadır-Yılmaz E. The effect of mentoring program on adjustment to university and ways of coping with stress in nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Educ Today*. 2019;80:52-8.
43. Furrer R, Tarigan B. *Planning Experiments and Sample Size Estimations*. Zurich University website; 2022. Available from: https://www.math.uzh.ch/consulting/fileadmin/user_upload/Planning_experiments_and_sample_size_estimation.page
44. Belay Ababu G, Belete Yigzaw A, Dinku Besene Y, Getinet Alemu W. Prevalence of Adjustment Problem and Its Predictors among First-Year Undergraduate Students in Ethiopian University: A Cross-Sectional Institution Based Study. *Psychiatry J*. 2018;5919743.
45. Noshadi S, Sheykholeslami R. Relationship between class structure and adjustment to university: Mediating role of academic burnout. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2017;14(25):123-52. [Persian]
46. Mueser KT, Gottlieb JD, Gingerich S. *Social Skills and Problem-Solving Training*. In: Hoffman SG, Dozois D, Smits JAJ, Rief D. *Cognitive Behavioral Therapy: A Complete Reference Guide*. New York: Wiley-Blackwell; 2013. P. 243-72.
47. Waltz CF, Strickland O, Lenz ER. *Measurement in nursing and health research*. Springer publishing company; 2010.
48. Ferguson CJ. An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2009;40:532-8.
49. Recabarren RE, Gaillard C, Guillod M, Martin-Soelch C. Short-Term Effects of a Multidimensional Stress Prevention Program on Quality of Life, Well-Being and Psychological Resources. A Randomized Controlled Trial. *Front Psychiatry*. 2019;10:88.
50. Conley CS, Travers LV, Bryant FB. Promoting psychosocial adjustment and stress management in first-year college students: The benefits of engagement in a psychosocial wellness seminar. *Journal of American College Health*. 2013;61(2):75-86.
51. Chen Z. Transitional Adjustment Intervention for International Students in U.S. Colleges. *The Nebraska Educator*. 2016;13:35-46.