



Journal of Research in Educational Systems

Volume 20, Issue 73, 2026
Pp. 17-31

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received March 20, 2026

Received in revised form

May 24, 2026

Accepted June 11, 2026

Published Online June 26,

2026

Keywords:

Self-acceptance

Emotional-behavioral conflict

Academic adjustment

Developing an educational adaptation training package and examining its effectiveness on emotional-behavioral engagement and students' self-acceptance

Tahereh Hasib Hoseinabadi ¹, Mohammad Ali Nadi ²✉, and
Ilnaz Sajjadian ³

1. Department of Educational Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: t.hasib@iau.ir

2. *Corresponding Author:* Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: nadi1297@iau.ac.ir

3. Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran E-mail: i.sajjadian@iau.ac.ir

ABSTRACT

Objective: The aim of the study was to develop an educational package for academic adjustment and to examine its effectiveness on emotional-behavioral engagement and self-acceptance in students.

Method: The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a follow-up period. The statistical population included all second and third year students of Yazd University in the academic year 1403-1404, of which 30 students were selected through purposive sampling and randomly assigned to two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The experimental group received the educational adaptation package intervention of Hasib Hosseinabadi et al. (1403) in 10 90-minute sessions. The instruments used included the Academic Behavioral-Emotional Conflict Questionnaire (Wellborn, 1991) and the Unconditional Acceptance Questionnaire (Chamberlain & Haaga, 2001). Data analysis was performed using repeated measures analysis of variance using SPSS26 software.

Results: The results of the content evaluation showed that all sessions were considered essential by experts (CVR=0.92) and their content was fully relevant to the objectives of the sessions (CVI=0.83). Also, the results of repeated measures showed that there was a significant difference in the mean scores of emotional and behavioral engagement and non-engagement and self-acceptance in the pre-test, post-test and follow-up stages ($p < 0.001$). In other words, the educational package for students' academic adjustment was effective on engagement and non-engagement in self-acceptance, and the effects of the intervention remained in the follow-up stage.

Conclusions: Based on the available evidence, self-acceptance and emotional-behavioral engagement can be improved in students by providing academic adjustment training by university counselors and professors, and students can adapt themselves to the educational process and improve their academic performance with the help of academic adjustment techniques. It can also be used as an intervention in the treatment of students' behavioral and academic problems.

Cite this Article: Hasib Hoseinabadi, T., Nadi, M. A., & Sajjadian, I. (2026). Developing an educational adaptation training package and examining its effectiveness on emotional-behavioral engagement and students' self-acceptance. *Journal of Research in Educational Systems*, 20(73), 17-31. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.579033.3477>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.579033.3477>

Introduction

Completing high school and entering university represents a new experience for students, accompanied by certain developmental changes. Due to the unique characteristics of this period, students have not yet fully assumed the responsibilities and roles of adults, and changes in identity formation, meaning-making, independence, and social support processes are observed (Smyth, Salloum & Herring, 2020). Despite positive experiences within the university environment, some students lack the necessary preparations to face challenging experiences (Grundmeyer, 2012), and the transition to university can be problematic for them. Managing academic challenges during university studies is of great importance, and academic adjustment is considered one of the key factors in enhancing students' capabilities to constructively face academic challenges (Sadooghi, 2017). Academic adjustment is one of the main and important goals of any educational system, representing the most significant indicator of psychological well-being that is linked to emotional, social, and educational domains. In fact, academic adjustment can be defined as the individual's ability to adapt to academic activities and demands (Bachem & Casey, 2019). Studies indicate that the primary reason for low academic achievement among students is their lack of academic and social adjustment (Olimat, Saaida & alzyadat, 2013). Research investigations also show that various factors are associated with students' academic adjustment, including emotional-behavioral engagement. Emotional-behavioral engagement consists of two dimensions of academic engagement: emotional involvement, which includes individual efforts, persistence, participation in learning activities, attendance, completion of assignments, and earning sufficient credits for graduation; and behavioral involvement, which refers to the individual's emotional-emotional responses in the classroom and educational environment, that is, the quality of the individual's emotional state, such as enthusiasm, interest, and enjoyment in academic activities (Bahri & Yousefi, 2013). Studies show that this construct is a

significant predictor of academic success. Therefore, it can be stated that when individuals actively engage through their thoughts, emotions, and actions in academic matters, their success increases, and they are less likely to drop out (Reeve & Tseng, 2011). Another variable related to academic adaptability is self-acceptance. Self-acceptance means an individual's ability to accept internal experiences, including painful thoughts, emotions, and memories, without judgment or resistance. This concept helps individuals confront painful experiences in a manageable way instead of avoiding or suppressing them, enabling personal growth and transformation. In other words, self-acceptance as a cognitive mechanism assists individuals in dealing with their painful experiences and utilizing them as learning opportunities for growth (Ahani Pour, Zargham Hajebi, & Fathi Aqdam, 1404). An individual with self-acceptance skills can manage negative emotions such as fear, anxiety, and grief resulting from psychological trauma in a manageable way, leading to higher levels of self-awareness, flexibility, and life satisfaction (Attoe & Climie, 2023). Therefore, it can be stated that identifying effective educational strategies impacting structures related to academic adaptability has always been a priority for counselors, teachers, and professors, and one of their main concerns. Research studies indicate that despite its significant importance, academic adaptability has not been qualitatively examined in Iran thus far. Furthermore, given the importance of academic adaptability and its key related variables, as well as student issues such as severe academic decline and dropout due to lack of adaptability, researchers have been motivated to explore psychological-social patterns of academic adaptability in this study and develop a compatible educational package based on academic adaptability with sufficient validity and reliability, and also examine the effectiveness of the developed academic adaptability educational package on students' emotional-behavioral engagement and self-acceptance.

Method

The research method was a semi-experimental pre-test-post-test with a control group and a follow-up period. The statistical population included all second and third year students of Yazd University in the academic year 1403-1404, of which 30 students were selected through purposive sampling and randomly assigned to two experimental and control groups. The experimental group received the educational adaptation intervention package in 10 90-minute sessions. The instruments used included the Academic Behavioral-Emotional Conflict Questionnaire (Wellborn, 1991) and the Unconditional Acceptance Questionnaire (Chamberlain & Haaga, 2001). The data were analyzed by SPSS26 software using repeated measures analysis of variance..

Results

The results indicated that the academic adaptability training package had sufficient content validity according to experts. Furthermore, the findings showed that the academic adaptability training package was effective on students' emotional-behavioral engagement and self-acceptance ($p < 0.001$) and this effectiveness continued in the 2-month follow-up period.

Conclusions

The purpose of developing the academic adaptability educational package and evaluating its effectiveness on

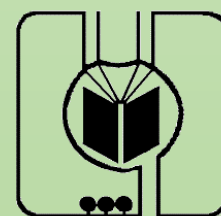
students' emotional-behavioral engagement and self-acceptance was carried out. The results showed that the academic adaptability educational package has sufficient content validity according to experts. Additionally, this therapeutic package has had an impact on students' emotional-behavioral engagement and self-acceptance. The limitations of the research include the exclusive use of questionnaires as the main data collection tool and the limited statistical sample of second and third-year students. It is suggested to repeat this research with samples from other years and at other universities to increase generalizability and comparability of the present research results. It is also recommended that future researchers conduct this study using interview and observation tools. Other limitations of the present research include the lack of control over economic, psychological, and academic status effects, as well as the difficulty in coordinating appropriate times for some participants to complete the questionnaire. Finally, it is suggested that students be introduced to academic adaptability in institutions and universities, and solutions be provided to improve their emotional-behavioral engagement and self-acceptance.

Acknowledgements

Finally, we would like to thank all the participants who accompanied us in this research.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۳، ۱۴۰۵
ص ۱۷-۳۱

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژه‌های کلیدی:

پذیرش خود
درگیری عاطفی-رفتاری
سازگاری تحصیلی

تدوین بسته آموزشی سازگاری تحصیلی و بررسی اثربخشی آن بر درگیری عاطفی-رفتاری و پذیرش خود دانشجویان

طاهره حصیب حسین آبادی^۱، محمد علی نادى^۲، و ایلناز سجادیان^۳

۱. گروه روانشناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: t.hasib@iau.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه:

nadi1297@iau.ac.ir

۳. گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: i.sajjadian@iau.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش تدوین بسته آموزشی سازگاری تحصیلی و بررسی اثربخشی آن بر درگیری عاطفی-رفتاری و پذیرش خود در دانشجویان بود.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان سال دوم و سوم دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که ۳۰ دانشجو به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش مداخله بسته آموزشی سازگاری تحصیلی حصیب حسین آبادی و دیگران (۱۴۰۳) را در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه درگیری رفتاری-عاطفی تحصیلی (Wellborn, 1991) و پرسشنامه پذیرش بی‌قید و شرط (Chamberlain & Haaga, 2001) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری، توسط نرم‌افزار spss26 صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج ارزیابی محتوا نشان داد که همه جلسات از نظر متخصصان ضروری ($CVR=0/92$) و محتوای آنها با اهداف جلسات کاملاً مرتبط ($CVI=0/83$) ارزیابی شد. همچنین نتایج اندازه‌های تکراری نشان داد میانگین نمره‌های درگیری و عدم درگیری عاطفی و رفتاری و پذیرش خود در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($p<0/001$). به عبارتی بسته آموزشی سازگاری تحصیلی دانشجویان بر درگیری و عدم درگیری در پذیرش خود مؤثر بود و اثرات مداخله در مرحله پیگیری باقی ماند.

نتیجه‌گیری: براساس شواهد موجود با آموزش سازگاری تحصیلی توسط مشاوران و اساتید دانشگاه در دانشجویان می‌توان پذیرش خود و درگیری عاطفی-رفتاری را در آنان بهبود بخشید و دانشجویان به کمک تکنیک‌های سازگاری تحصیلی می‌توانند خود را با در فرایند تحصیل سازگارتر کنند و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. همچنین از آن به عنوان یک مداخله در درمان مشکلات رفتاری و تحصیلی دانشجویان می‌توان استفاده کرد.

استناد به این مقاله: حصیب حسین آبادی، ط، نادى، م. ع. و سجادیان، ا. (۱۴۰۵). تدوین بسته آموزشی سازگاری تحصیلی و

بررسی اثر بخشی آن بر درگیری عاطفی-رفتاری و پذیرش خود دانشجویان. پژوهش در نظام‌های آموزشی،

<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.579033.3477> ۳۱-۱۷، (۷۳) ۲۰.

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران



مقدمه

ورود به دانشگاه برای دانشجویان به عنوان تجربه‌ای جدید، همراه با برخی تحولات رشدی است. که به دلیل ویژگی‌های خاص این برهه زمانی دانشجویان هنوز کاملاً مسئولیت‌پذیری‌ها و نقش‌های یک بزرگسال را به عهده نگرفته‌اند و تغییراتی در فرایندهای هویت‌یابی، معناجویی، استقلال و حمایت‌های اجتماعی مورد نیاز آن‌ها مشاهده می‌شود (Smyth et al., 2020) همچنین در این دوره اکتشاف اهداف آموزشی و شغلی و جستجوی انتخاب‌های گوناگون مربوط به روابط اجتماعی، ارزش‌ها و سبک زندگی بخش مهمی از زندگی دانشجویی را در بر می‌گیرد (صمدیه و نصری، ۱۴۰۰). با این حال، علی‌رغم وجود تجربیات مثبت در درون دانشگاه برخی از دانشجویان آمادگی‌های لازم برای مواجهه شدن با تجربه‌های چالش‌برانگیز را ندارند (Grundmeyer, 2012) و گذار به دانشگاه می‌تواند برای آنها، مشکل‌ساز باشد. نحوه مدیریت چالش‌های دوران تحصیل در دانشگاه اهمیت بالایی دارد و سازگاری تحصیلی یکی از عوامل مهم در افزایش توانمندی دانشجویان برای مواجهه سازنده با چالش‌های تحصیلی محسوب می‌شود (صدوقی، ۱۳۹۷). سازگاری تحصیلی^۱ عبارتند توانایی دانشجویان برای مدیریت موفقیت آمیز تحصیلات حرفه ای خود و برآورده کرن خواسته های سیستم آموزشی می باشد (shen & luo, 2025) که یکی از اهداف اصلی و مهم در هر نظام آموزشی به شمار می‌رود و مهم‌ترین نشانه سلامت روانشناختی است که با حوزه‌های عاطفی، اجتماعی و آموزشی مرتبط است (Casey, 2019 Bachem &). به طوری که سازگاری برای برآوردن نیازهای تحصیلی و دستیابی به ادغام اجتماعی ضروری است (Tran et al., 2026). بررسی‌ها نشان می‌دهد که علت اصلی پیشرفت تحصیلی پایین در دانشجویان، عدم سازگاری تحصیلی و اجتماعی آنان می‌باشد (Olimat et al., 2013; Aldosari, Alsager, 2026). بنابراین سازگاری تحصیلی تنها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأکید نمی‌کند بلکه مفهوم آن گسترش یافته و شامل انگیزه یادگیری، توانایی برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های علمی، احساس تعهد، پشتکار در امور آموزشی و یادگیری، رضایت از فضا و محیط آموزشی می‌باشد (Rivas - Drake, 2011). بررسی‌های پژوهشی نشان می‌دهد عوامل مختلفی از جمله خودارزشمندی، خودانتقادی با سازگاری تحصیلی دانشجویان در ارتباط است (حصیب حسین آبادی و دیگران، ۱۴۰۳). یکی دیگر از این عوامل درگیری عاطفی-رفتاری است.

درگیری عاطفی- رفتاری^۲ دو بعد درگیری تحصیلی می‌باشد بعد درگیری عاطفی شامل تلاش، مداومت و مشارکت فرد در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت، انجام تکالیف و اتمام آن و کسب اعتبار و نمره‌های کافی برای فارغ التحصیلی می‌باشد و بعد عاطفی به واکنش‌های عاطفی-هیجانی فرد در کلاس و فضای تحصیلی اشاره دارد به عبارتی به کیفیت عاطفی فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (بحری و یوسفی، ۱۳۹۳). به طور کلی می‌توان گفت درگیری تحصیلی به عنوان ک فراسازه انعطاف پذیر، به تعهد و مشارکت دانش آموزان در مدرسه و فعالیت های مرتبط اشاره دارد (ابوالقاسمی و دیگران، ۱۴۰۳) در پژوهش حکیم‌زاده و دیگران (۱۳۹۵)؛ باغبانی و فرید (۱۴۰۴) نشان داده شد که درگیری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مهم عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌باشد. بدین ترتیب می‌توان گفت هنگامی که افراد فعالانه از طریق افکار، احساسات و اعمال خود در امور درسی درگیر می‌شوند این امر موفقیت آن‌ها را افزایش داده و از ترک تحصیل آنها جلوگیری می‌کند (Reeve & Tseng, 2011). تحقیقات نشان می‌دهد مدیریت درگیری عاطفی و رفتاری دانشجویان در زمینه انجام تکالیف کلاسی منجر به افزایش میزان تلاش (مربوط به بعد رفتاری) و انگیزه (مربوط به بعد عاطفی) می‌شود (حافظی، ۱۴۰۰). نیز دانشجویانی که به طرق عاطفی - رفتاری برای انجام تکالیف تلاش می‌کنند میزان تحمل آنها برای قبول شکست و یا به تعویق افتادن موفقیت تا زمان مناسب در آنها نیز افزایش می‌یابد (شریف موسوی، ۱۳۹۴).

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با سازگاری تحصیلی پذیرش خود می‌باشد (حاجی تبارفیروزجایی و دیگران، ۱۳۹۸). پذیرش خود^۳ به معنای توانایی فرد در پذیرش تجربیات درونی، از جمله افکار، احساسات و خاطرات دردناک، بدون قضاوت یا مقاومت است. این مفهوم به افراد کمک می‌کند تا با وجود تجربیات دردناک، به جای اجتناب یا سرکوب به شیوه‌ای سازگارانه با آن‌ها مواجه شوند و از این طریق به رشد و تحول شخصی دست یابند.

1. Academic adaptation
2. Emotional-behavioral conflict
3. Self-acceptance

به عبارتی پذیرش خود به عنوان یک مکانیسم روانشناختی، به افراد کمک می‌کند تا با تجربیات دردناک خود کنار بیایند و از آن‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری در رشد استفاده کنند (آهنی‌پور و دیگران، ۱۴۰۴). فردی که توانایی پذیرش خود دارد می‌تواند با احساسات منفی مانند ترس، اضطراب، اندوه ناشی از ضربه روانی به شیوه سازگارانه عمل کند و به سطح بالاتری از خودآگاهی، انعطاف‌پذیری و رضایت از زندگی دست یابد (Attoe & Climie, 2023). مطالعات تحقیقاتی مختلف نشان داده‌اند که میزان پایین پذیرش خود با افسردگی (Daulat & Wadhwa, 2023) اضطراب (Sanghvi et al., 2023) سطح پایین شادی (Zipagan & Galvez Tan, 2023) مرتبط است.

با توجه به اهمیت سازگاری تحصیلی و متغیرهای مهم مرتبط با آن و مشکلات دانشجویان نظیر شدت افت تحصیلی و انصراف از تحصیل به دلیل عدم سازگاری آنان و نیز از آنجایی که سازگاری نقش مهمی در زندگی دانشجویان دارد به طوری که بهبود سازگاری تحصیلی و شناسایی مؤلفه‌های آن به دانشجویان کمک خواهد کرد تا در برنامه ریزی و تصمیم‌گیری آموزشی خود روش‌های موثرتری را به کارگیرند و در جهت موفقیت تحصیلی گام بردارند. از طرفی بنابر مطالب ارائه شده می‌توان گفت شناسایی راهکارهای آموزشی موثر بر سازه‌های مرتبط با سازگاری تحصیلی همواره مد نظر مشاوران، معلمان و اساتید و یکی از دغدغه‌های آنان بوده است بررسی‌های پژوهشی نشان می‌دهد موضوع سازگاری تحصیلی با وجود اهمیت بسیار تاکنون به لحاظ کیفی در ایران مورد بررسی قرار نگرفته است این در حالی است که Lincoln و Denzin (2000) معتقدند که پژوهش کیفی به مطالعه پدیده‌ها در محیط طبیعی خود آنها می‌پردازد و آنها را همان‌گونه که هستند تفسیر و معنا می‌کند و قادر است نظام تئوری از داده‌ها متنی را به وجود آورد. لذا براین اساس محققین را بر آن داشت تا در پژوهش حاضر با واکاوی الگوهای روانی اجتماعی سازگاری تحصیلی به دنبال تدوین بسته آموزشی مبتنی بر سازگاری تحصیلی باشد که از اعتبار و پایایی کافی برخوردار بوده و همچنین به بررسی اثربخشی آن بر درگیری عاطفی- رفتاری و پذیرش خود دانشجویان بپردازند لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال‌هاست که بسته آموزش سازگاری تحصیلی از چه ساختار و محتوایی برخوردار است؟ و آیا بسته آموزشی سازگاری تحصیلی بر درگیری عاطفی- رفتاری و پذیرش خود دانشجویان موثر است؟

روش

روش پژوهش کیفی در بخش مطالعه تدوین بسته آموزشی سازگاری تحصیلی تحلیل مضمون به شیوه Attride-Stirling (2001) بود. روش پژوهش در قسمت کمی، نیمه آزمایشی با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری و دوگروهی با دوره پیگیری دو ماهه بوده است که شامل کلیه دانشجویان سال دوم و سوم دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. نمونه در بخش کمی پژوهش شامل ۳۰ دانشجوی سال دوم و سوم دانشگاه یزد بود که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند بدین صورت بود که با مراجعه به دانشگاه یزد لیست دانشجویان سال دوم و سوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تهیه گردید سپس فرم‌های حضور در پژوهش به شکل داوطلبانه در بین دانشجویان پخش گردید. با شناسایی دانشجویان داوطلب، پرسشنامه سازگاری تحصیلی به آنها ارائه شد. با اجرای پرسشنامه سازگاری تحصیلی و نمره‌گذاری آن، ۳۰ نفر که نمره پایین در پرسشنامه سازگاری تحصیلی Baker و Siryk (1984) کسب کرده بودند انتخاب شدند. سپس این افراد به شکل تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

برمبنای ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه، در گروه آزمایش ۷ نفر (۴۶/۷ درصد) زن و ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) مرد بودند در حالی که در گروه کنترل ۹ نفر (۶۰ درصد) از دانشجویان مرد و ۶ نفر (۴۰ درصد) زن بودند. نیز در هر دو گروه بیشتر افراد نمونه در مقطع کارشناسی تحصیل می‌کردند که شامل ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) در گروه آزمایش و ۹ نفر (۶۰ درصد) در گروه کنترل بود.

در گام بعدی گروه آزمایش بسته آموزشی سازگاری تحصیلی را در طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند، در حالی گروه کنترل در طول اجرای پژوهش هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. ملاک‌های ورود شامل کسب نمره پایین در پرسشنامه سازگاری تحصیلی، دانشجوی سال دوم

و سوم، عدم دریافت مداخله روانشناختی همزمان بود و ملاک‌های خروج شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردیده‌است:

پرسشنامه درگیری عاطفی-رفتاری تحصیلی^۱ (Wellborn, 1991). شامل چهار مؤلفه به نام‌های درگیری رفتاری^۲، درگیری عاطفی^۳، عدم درگیری رفتاری^۴ و عدم درگیری عاطفی^۵ در فعالیت‌های درسی است که به طور کلی می‌توان آن‌ها را در دو عنوان کلی درگیری رفتاری-عاطفی و عدم درگیری رفتاری-عاطفی در فعالیت‌های درسی طبقه‌بندی کرد (Skinner et al., 2009). در این پرسشنامه پاسخ هر ماده شامل چهار گزینه از نوع مقیاس لیکرت است که در طیفی از کاملاً نادرست (۱)، تا کاملاً درست، (۴) قرار دارد. ده ماده مربوط به درگیری رفتاری-عاطفی و هفده ماده مربوط به عدم درگیری رفتاری-عاطفی است. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط Skinner و Furrer (2003) مطلوب گزارش شده است. به این صورت که ضریب آلفای به‌دست آمده برای زیرمقیاس درگیری رفتاری-عاطفی در دونوبت برابر ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین جهت تعیین روایی همگرا از رابطه بین نمره‌های درگیری رفتاری-عاطفی با نمره‌های حاصل از پرسشنامه جهت‌گیری هدف در دو گروه استفاده کردند که ضرائبی به ترتیب برابر ۰/۶۱ و ۰/۶۶ به‌دست آوردند (Skinner et al., 2009). در ایران نیز در پژوهش بحری و یوسفی (۱۳۹۳) روایی همگرایی پرسشنامه از طریق همبستگی نمره‌های ابعاد آن با نمره‌های پرسشنامه رضایت از زندگی مورد بررسی قرار گرفت و ضرائب معنادار به‌دست آمد. پایایی دو عامل به‌دست آمده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضرائبی بالاتر از ۰/۷۰ به‌دست داد که نشان می‌دهد این پرسشنامه پایایی و روایی مطلوبی در فعالیت‌های درسی برای استفاده در فرهنگ ایرانی دارد (بحری و یوسفی، ۱۳۹۳). آلفای کرونباخ به‌دست آمده در این پژوهش ۰/۹۸ بود.

پرسشنامه پذیرش خود^۶ (Chamberlain & Haaga, 2001). و (2001) ساخته شده است. این پرسشنامه بیست ماده و دو زیر مقیاس پذیرش بی‌قید و شرط^۷ و پذیرش مشروط خود^۸ دارد و برای گروه سنی چهارده سال و بیشتر قابل اجرا است. در این پرسشنامه، از مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای استفاده شده‌است. دامنه نمره‌های زیر مقیاس پذیرش بی‌قید و شرط خود از ۹ تا ۶۳ و دامنه نمره‌های زیر مقیاس پذیرش مشروط خود از ۱۱ تا ۷۷ است. نمره کمتر در زیر مقیاس پذیرش مشروط خود، نشان دهنده پذیرش بی‌قید و شرط خود، بیشتر است. Chamberlain و Haaga (2001) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش کردند و ضریب همبستگی نمره‌های این ابزار را با پرسشنامه حرمت خود روزنبرگ ۰/۵۷ به‌دست آوردند. پایایی پرسشنامه در ایران با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ به‌دست آمد. همچنین پایایی آن از طریق دونیمه کردن آزمون و با استفاده از روش تنصیف اسپیرمن برون ۰/۶۳ به‌دست آمد (حاجی‌علی اکبری، ۱۳۹۵). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۲۵ محاسبه شد.

بسته آموزش سازگاری تحصیلی: برای ساخت بسته، ضمن مرور ادبیات پژوهشی بین سال‌های ۲۰۰۷ تا ۲۰۲۴ از پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و خارجی در ارتباط با سازگاری تحصیلی جمع‌آوری شد. سپس با استفاده از تحلیل مضمون، مطالب جمع‌آوری شده مورد کدبندی محتوایی قرار گرفته و زیر گروه‌های مفهومی-محتوایی معطوف به سازگاری تحصیلی تشکیل شد. در مرحله سوم زیر گروه‌های مفهومی-محتوایی به شبکه مضامین تبدیل و در آخر، بسته آموزشی سازگاری تحصیلی دانشجویان براساس شبکه مضامین تدوین شد. سپس با ایجاد ماتریس طبقه‌بندی، طبقه‌ها را انتخاب و ضمن مبنا قراردادن این طبقه‌ها به کدگذاری محتوایی انتخاب شده مبادرت و در نهایت روایی محتوایی معناداری برای بسته طراحی شده، محاسبه شد. سپس این بسته به ۷ نفر از متخصصین حوزه روانشناسی و علوم تربیتی ارائه شد تا اعتبار آن مورد بررسی قرار گیرد. برای بررسی روایی محتوایی بسته از شاخص نسبت اعتبارمحتوایی (CVR) و شاخص اعتبارمحتوایی (CVI) استفاده شد. حداقل CVR قابل قبول

1. Academic Behavioral-Emotional Engagement Questionnaire

2. behavioral conflict

3. emotional conflict

4. lack of behavioral conflict

5. lack of emotional conflict

6. Unconditional Acceptance Questionnaire

7. unconditional acceptance

8. conditional self-acceptance

براساس تعداد متخصصین نمره‌گذار برای ۷ متخصص ۰/۶۲ بود. این شاخص برای مؤلفه‌های بسته بالاتر از ۰/۹۲ بودند. همچنین حداقل مقدار قابل قبول برای شاخص CVI ۰/۷۹ به‌دست آمد، مقدار این شاخص برای مؤلفه‌های این بسته ۰/۸۳ و بالاتر بود. در آخر، این بسته در ده جلسه به شرح زیر تدوین شد.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی سازگاری تحصیلی

جلسه	هدف	محتوای جلسات	تکلیف
اول	آموزش روانشناختی	آشنایی اعضاء گروه، اجرای پیش‌آزمون، معرفی قوانین گروه، معرفی اهداف بسته آموزشی سازگاری تحصیلی دانشجویان، آموزش روانشناختی	استفاده از تکنیک بارش فکری، سؤال کردن، بحث و گفت و گو
دوم	فعال کردن ذهن نسبت به انگیزش و مؤلفه‌های آن در سازگاری تحصیلی و توانا کردن فراگیران در این زمینه	بیان مطالب در زمینه انگیزه پیشرفت، انگیزش تحصیلی، انگیزه انطباقی، انگیزش درونی	فعالیت نردبان پیشرفت من، سؤال بارش فکری، فعالیت چرایی یادگیری من، فعالیت از شکست تا رشد، پروژه معنا
سوم	فعال کردن ذهن فراگیران به اهمیت اشتیاق و مؤلفه‌های آن در سازگاری تحصیلی، توانا کردن فراگیران به اشتیاق و مؤلفه‌های در زندگی روزمره	بیان مطالب در زمینه اشتیاق، اشتیاق تحصیلی فرایند آموزش اشتیاق تحصیلی، بیان مطالب در زمینه خوش بینی و فرایند آموزش خوش‌بینی، بیان مطالب در زمینه امیدواری	سؤال بارش فکری در زمینه اشتیاق، فعالیت نقشه اشتیاق تحصیلی من، بارش فکری در زمینه خوش‌بینی و امیدواری
چهارم	فعال سازی ذهن دانشجویان در رابطه با اهمیت خودپنداره تحصیلی، خودتفسیری، افزایش خلاقیت، انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری	بیان مطالب در زمینه راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودپنداره تحصیلی، خودتفسیری، خلاقیت، انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری، معرفی و اصلاح خطاهای شناختی، مهارت حل مسئله	سؤال بارش فکری در این شناخت و فراشناخت، فعالیت آینده‌نگری تحصیلی مثبت، فعالیت کار روی سناریوها، فعالیت بازآفرینی یک شکست، تمرین سه زاویه نگاه، فعالیت دفترچه عبور از سختی‌ها
پنجم	فعال کردن ذهن فراگیران به اهمیت مهارت‌های فردی و مؤلفه‌های آن در سازگاری تحصیلی و توانا کردن فراگیران به مهارت‌های فردی	ارائه مطالب در زمینه خودتعیین‌گری، خودکارآمدی، منش اخلاقی، همدلی، راهبردهای مقابله‌ای، اخلاق تحصیلی	بارش فکری در زمینه‌های هدف، فعالیت برنامه‌ریزی یادگیری شخصی من، فعالیت گفت و گوهای دوتایی ساده، فعالیت چکمه دیگران را بپوش، فعالیت جعبه ابزار مقابله‌ای من، فعالیت مسیر درست
ششم	فعال کردن ذهن فراگیران درباره اهمیت خودمدیریتی و مؤلفه‌های آن در سازگاری تحصیلی، توانا کردن فراگیران به خودمدیریتی	ارائه مطالب در زمینه خودمدیریتی، خودکنترلی، خودتنظیمی، برنامه ریزی	بارش فکری در زمینه اهداف، فعالیت تأخیر در پاداش، فعالیت من یادگرفتم، فعالیت یک روز با برنامه یک روز بی برنامه
هفتم	فعال کردن ذهن فراگیران نسبت به اهمیت تنظیم هیجان و مؤلفه‌های آن در سازگاری تحصیلی	ارائه مطالب در زمینه شایستگی هیجانی، پذیرش هیجان، آگاهی هیجانی، خستگی هیجانی، راهبردهای تنظیم هیجان، سواد عاطفی	بارش فکری در زمینه اهداف، فعالیت نقشه هیجانی روزانه، دفترچه مهمانان احساسی، تکنیک لایه برداری هیجانات، فعالیت دفترچه تخلیه هیجانی، فعالیت شناسایی و تمرین راهبردهای تنظیم هیجان، شناسایی و بیان احساسات
هشتم	آموزش، بررسی و درک عمیق اهمیت عوامل محیطی و مؤلفه‌های آن در سازگاری تحصیلی	بیان مطالب در زمینه حمایت اجتماعی، ادراک محیط، فرهنگ پذیری، مقایسه اجتماعی، سبک زندگی	بارش فکری در زمینه اهداف، فعالیت دایره حمایت، فعالیت یک محیط چندنگاه، فعالیت یاد بگیر نه رقابت کن، فعالیت آیین سبک زندگی تحصیلی
نهم	فعال کردن ذهن فراگیران به اهمیت سلامت روانی و مؤلفه‌های آن در سازگاری، آموزش ذهن‌آگاهی، توانا کردن فراگیران به مهارت انتخاب هدف	ارائه مطالب در زمینه سلامت روانی، بهزیستی تحصیلی، هدفمند بودن، معنای تحصیلی، ذهن آگاهی	بارش فکری در زمینه اهداف، فعالیت ترسیم گذشته و حال، تمرین آینه درون، پرکردن کاربرگ انتخاب ارزش‌ها، فعالیت نقشه راه پیشرفت
دهم	آموزش و درک مهارت‌های ارتباطی بین فردی، بررسی الگوهای ارتباطی، فرایند آموزش رفتار جراتمندانه	ارائه مطالب در زمینه ارتباط بین فردی، توانایی ارتباط با دیگران، اجرای پس‌آزمون	بارش فکری در زمینه اهداف، فعالیت گفت و گوی گمشده، تکنیک آموزش ارتباط آگاهانه با دیگران

به منظور آزمون فرضیه‌ها، داده‌های آماری، با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری توسط نرم‌افزار spss26 مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نمره‌های متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمره‌های متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر	بسته آموزشی سازگاری تحصیلی						کنترل
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیگیری
درگیری عاطفی-رفتاری	۱۶/۱۳	۲۹/۳۳	۳۳/۶	۱۵/۶	۱۴/۴	۱۴/۵۳	۱۴/۵۳
	۳/۳۵	۴/۹۲	۴/۰۷	۳/۷۵	۳/۹	۳/۸۸	۳/۸۸
عدم‌درگیری عاطفی-رفتاری	۵۸/۵۳	۳۵/۷۳	۲۷/۵۲	۵۶/۷۳	۵۷/۸	۵۸/۲	۵۸/۲
	۵/۰۲	۸/۶۴	۵/۶۱	۵/۳۲	۵/۹۶	۶/۰۸	۶/۰۸
پذیرش خود	۶۱/۴۷	۹۲/۵۳	۹۵/۶۶	۶۶/۷۳	۶۰/۶	۶۲/۰۷	۶۲/۰۷
	۷/۲۴	۹/۴۸	۸/۹۷	۱۱/۰۸	۱۰/۲۵	۱۱/۵۹	۱۱/۵۹

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، براساس یافته‌های توصیفی میانگین نمره‌های متغیرهای پژوهش شامل درگیری و عدم درگیری عاطفی و پذیرش خود در گروه آزمایش نسبت به کنترل تغییرات افزایشی یا کاهشی بیشتری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته است. نتایج حاصل از اجرای این پیش‌فرض در مورد نمره‌های متغیرهای پژوهش نشان داد، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمره‌ها در متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر دو گروه باقی است ($p > 0.05$). جهت بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها، از آزمون لوین استفاده شد.

جدول ۳. آزمون برابری واریانس متغیرها

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	F	معناداری	F	معناداری	F	معناداری
درگیری عاطفی-رفتاری	۰/۳۳۳	۰/۵۶۹	۰/۶۰۴	۰/۴۴۳	۰/۴۳۴	۰/۵۱۶
عدم درگیری عاطفی-رفتاری	۰/۰۲۴	۰/۸۷۸	۱/۹۵	۰/۱۷۳	۰/۰۲	۰/۸۸۸
پذیرش خود	۲/۲۲	۰/۱۰۳	۱/۳۹	۰/۲۶۴	۳/۱۴	۰/۰۸۷

همان‌طور که در جدول ۳ دیده می‌شود، پیش‌فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در متغیرهای پژوهش شامل درگیری، عدم درگیری عاطفی و پذیرش خود در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری باقی‌مانده است ($p > 0.05$).

نتایج مقایسه بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل اثرات بین‌آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
درگیری عاطفی - رفتاری	بین‌آزمودنی	گروه	۲۹۸۱/۳۷۸	۱	۲۹۸۱/۳۷۸	۸۳/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۷۴۹	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثرزمان	۱۰۸۰/۸	۲	۵۴۰/۴	۸۶/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵۵	۱/۰۰۰
		اثرزمان × گروه	۱۴۱۹/۸۲۲	۲	۴۰۹/۹۱	۱۱۳/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۸۰۲	۱/۰۰۰
عدم درگیری عاطفی رفتاری	بین‌آزمودنی	گروه	۶۴۸۵/۵۱۱	۱	۶۴۸۵/۵۱۱	۷۶/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳۱	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثرزمان	۳۵۱۳/۴۸۹	۲	۱۷۵۶/۷۴۴	۱۱۳/۲۰۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰۳	۱/۰۰۰
		اثرزمان × گروه	۴۲۴۴/۱۵۶	۲	۲۱۲۲/۰۷۸	۱۳۶/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۱/۰۰۰
پذیرش خود	بین‌آزمودنی	گروه	۹۰۸۰/۱۷۸	۱	۹۰۸۰/۱۷۸	۳۷/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثرزمان	۳۷۸۷/۶۲۲	۲	۱۸۹۳/۸۱۱	۳۴/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۱/۰۰۰
		اثرزمان × گروه	۴۰۸۷۲۴۳	۲	۳۶۲۱/۵۴۴	۶۵/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۰۱	۱/۰۰۰

براساس یافته‌های به‌دست آمده در جدول ۴، در اندازه‌های تکراری بین میانگین نمره‌های درگیری و عدم‌درگیری عاطفی و رفتاری و پذیرش خود در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مرحله پیگیری به طور کلی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.001$)، همچنین تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در این دو بُعد نیز معنادار به‌دست آمده است ($p < 0.001$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه گروه‌ها

مرحله	متغیر	تفاوت میانگین	معناداری	حجم اثر
پس‌آزمون	درگیری عاطفی - رفتاری	۱۴/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
	عدم‌درگیری عاطفی - رفتاری	-۲۲/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۷۰۳
	پذیرش خود	۳۱/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹۵
پیگیری	درگیری عاطفی - رفتاری	۱۹/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۸۶
	عدم‌درگیری عاطفی - رفتاری	-۳۰/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۸۸
	پذیرش خود	۳۳/۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷۳

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، در متغیرهای درگیری عاطفی-رفتاری و عدم‌درگیری عاطفی-رفتاری و پذیرش خود، تفاوت میانگین نمره‌های گروه آزمایش یا بسته آموزشی سازگاری تحصیلی و گروه کنترل در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار به‌دست آمده است ($p < 0.001$). در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت، بسته آموزشی سازگاری تحصیلی در بهبود درگیری عاطفی رفتاری و پذیرش خود تأثیر معناداری داشته و اثرات آموزش‌ها در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته آموزشی سازگاری تحصیلی و بررسی اثربخشی آن بر درگیری عاطفی-رفتاری و پذیرش خود دانشجویان انجام گرفت. نتایج نشان داد که بسته آموزشی سازگاری تحصیلی دانشجویان از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. همچنین این بسته درمانی بر درگیری عاطفی-رفتاری و پذیرش خود دانشجویان تأثیر داشته است. یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های بهلکه غراوی (۱۴۰۵)، فتحی و دیگران (۱۴۰۰)، حسن زاده و دیگران (۱۳۹۳)، Kronborg و Cornejo-Araya (2018)، Lavrijsen و دیگران (2018) همسو بود.

در تبیین اثربخشی بسته آموزشی سازگاری تحصیلی بر درگیری عاطفی-رفتاری دانشجویان می‌توان گفت برنامه آموزشی سازگاری تحصیلی بر توسعه مهارت‌های مختلف برای استقلال عاطفی متمرکز است. این مهارت‌ها شامل خودآگاهی، ارتباط مؤثر، حل مسئله و تصمیم‌گیری است (حصیب حسین آبادی و دیگران، ۱۴۰۳). این مهارت‌ها دانشجویان را برای مدیریت احساسات و هیجانات خود مجهزتر می‌کنند که منجر به بهبود درگیری عاطفی-رفتاری در آنان شده و حس اعتماد به خود، حرمت خود به‌دست می‌آورند. آنان همان گونه که مهارت‌های جدید را می‌آموزند و تمرین می‌کنند در توانایی‌های خود برای مدیریت احساسات و هدایت موقعیت‌های درگیری رفتاری هیجانی اطمینان بیشتری پیدا می‌کنند. از طرفی با شرکت در فعالیت‌های گروهی، بحث‌ها و تمرین‌های مشارکتی می‌توانند محیط حمایتی را ایجاد کنند که در آن دانشجویان تجربیات خود را به اشتراک بگذارند، مشاوره ارائه دهند و یکدیگر را تشویق کنند که این شبکه حمایتی اجتماعی می‌تواند با ایجاد حس تعلق و اعتبار بر درگیری عاطفی و رفتاری تأثیر مثبت بگذارد. از طرفی برنامه آموزش سازگاری تحصیلی، دانشجویان را تشویق می‌کند تا به درون‌نگری خود توجه بیشتری داشته باشند و با تأمل در عواطف، افکار، رفتارهای خود می‌توانند درک عمیق‌تری از خود و نیازهای عاطفی خود به‌دست آورند. افزایش خودآگاهی می‌تواند باعث بهبود درگیری عاطفی-رفتاری شود (Schmidt & Welsh, 2011). یکی از مؤلفه‌های به‌کاررفته در این بسته خودتنظیمی است. براساس نظریه خودتنظیمی تسلط بر خود و محیط و داشتن فرایندهای کنترل خود، این امکان را می‌دهد که فعالیت‌ها و فرایندهای مختلف خود را کنترل کنیم و در نتیجه امکان سازگاری با محیط بهتر فراهم گردد. یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت دارند و می‌دانند چگونه فرایندهای

ذهنی خود را در جهت پیشرفت و هدف‌های فردی سوق دهند (حاجی شمسایی و دیگران، ۱۳۹۲). که این امر امکان بهبود رفتاری در یادگیرندگان و درنهایت بهبود درگیری عاطفی رفتاری می‌شود.

در تبیین این یافته مبنی بر اثربخشی بسته آموزشی سازگاری تحصیلی بر پذیرش خود دانشجویان می‌توان گفت: پذیرش خود یک مکانیزم روانی است که افراد را قادر می‌سازد که خود را در موقعیت‌های منفی، با تشخیص و پذیرش ویژگی‌های مثبت و منفی درباره خود حتی در موقعیت‌های منفی، تحمل کرده و تسکین دهند (kim, 2008). چنین ویژگی‌هایی که با پذیرش خود پیوند دارند نشان می‌دهد افرادی که سازگاری دارند به نوعی می‌توانند در بهبود پذیرش خود موثر باشند و این بسته آموزشی سازگاری منجر به این مسئله می‌شود. براساس نظریه شناختی - اجتماعی Bandura (2021) باور فرد نسبت به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی نه تنها بخش مهمی از ساختار شخصیتی بلکه تعیین کننده میزان تلاش، پشتکار و واکنش فرد، در برابر شکست دانست. لذا احساس کارآمدی دانش‌آموزان موجب افزایش سازگاری آنان با محیط تحصیلی و تقویت رفتارهای هدف مدار می‌شود (بهلکه غراوی، ۱۴۰۵). در برنامه آموزشی سازگاری تحصیلی آموزش ذهن آگاهی منجر می‌شود که افراد بیشتر در زمان حال حضور داشته باشند و نسبت به پدیده‌های درونی و بیرونی، هوشیار و آگاه باشند نگرشی غیر قضاوت گونه همراه با پذیرش نسبت به پدیده‌ها و خود را در خویش پرورش دهند و به جای برخوردهای واکنشی و غیرسازگارانه رفتارهای سازگارانه و کنشگرانه در برابر اتفاقات زندگی و تحصیلی داشته باشند. بنابراین ذهن آگاهی به نوعی بر بهبود پذیرش اثر می‌گذارد. به کمک تکنیک‌هایی چون خودآگاهی و خودتنظیمی فرد دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خود در یک حوزه تحصیلی معین به دست می‌آورد و عقاید فردی درباره توانایی‌هایش در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی تغییر می‌کند و با پذیرش خود احساس کفایت کرده و به دید روشن‌تری نسبت به خود رسیده‌اند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه و ارزیابی‌ها قرار می‌گیرند، لذا سازگاری منجر به بهبود پذیرش خود می‌شود. در این بسته آموزشی به منظور افزایش خودپنداره تحصیلی فراگیران، سعی بر آن شد که با استفاده از یک سری راه‌کارها از جمله دادن مسئولیت و ارائه تشویق در صورت انجام آنها برداشتی مثبت از خود در فرد ایجاد شود و می‌توان گفت باعث بهبود خودپنداره و پذیرش خود در فراگیران شد.

در توضیح محدودیت‌های تحقیق می‌توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش به دانشجویان سال دوم و سوم اشاره کرد در این راستا پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری و مقایسه‌پذیری نتایج پژوهش حاضر با نمونه‌هایی از دانشجویان سال‌های تحصیلی دیگر و در سطح سایر دانشگاه‌ها نیز تکرار شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عدم کنترل اثرات وضعیت اقتصادی، روانشناختی، رشته تحصیلی بود. در آخر پیشنهاد می‌شود در مؤسسات و دانشگاه‌ها دانشجویان را با سازگاری تحصیلی آشنا کنند و راهکارهایی جهت بهبود درگیری عاطفی- رفتاری و پذیرش خود به آنان ارائه شود.

ملاحظات اخلاقی

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

سپاسگزاری

در نهایت از تمامی شرکت‌کنندگان که در این پژوهش ما را همراهی کردند، تشکر می‌کنیم.

منابع

- آهنی پور ابرغان، ک.، ضرغام حاجبی، م.، و فتحی اقدم، ق. (۱۴۰۴). تبیین مدل تعالی پس از ضربه روانی بر اساس شکوفایی با میانجی‌گری پذیرش خود. *علوم روانشناختی*، ۲۴ (۱۵۳)، ۱۱۹-۱۳۵. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2819-fa.html>
- ابوالقاسمی، م.، نصرتی، ک.، و درستکار، م. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر شادکامی بر اساس سیره پیامبر (ص) و ائمه (ع) بر درگیری تحصیلی و مشکلات بین فردی دانش آموزان پسر متوسطه شهر نجف آباد. *پژوهش های آموزش و یادگیری*، ۲۰ (۲)، ۷۶-۹۱. <https://doi.org/10.22070/TLR.2024.17722.1426>
- باغبانی، م.، و فرید، ا. (زیر چاپ). رابطه درگیری تحصیلی: یک پژوهش فراتحلیلی. *نوآوری های آموزشی*. e219693. <https://doi.org/10.22034/jei.2025.499872.3132>
- بهلهک غراوی، ن. (۱۴۰۵، ۲۹ اردیبهشت). پیش بینی سازگاری تحصیلی دانش آموزان بر اساس پذیرش اجتماعی و ادراک شایستگی. بیست و هشتمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی. خراسان شمالی - شیروان. <https://civilica.com/doc/2601446>
- بحری، ل.، و یوسفی، ف. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۱)، ۲۱-۴۵. <https://doi.org/10.22099/jsli.2014.2692>
- حاجی تبار فیروزجایی، م.، شیخ الاسلامی، ع.، طالبی، م.، و برقی، ع. (۱۳۹۸). تأثیر معنای زندگی بر سازگاری مدرسه دانش آموزان با میانجیگری مقابله مسئله مدار و پذیرش خود. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۴)، ۵۹-۷۶. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4944>
- حاجی شمسایی، م.، کارشکی، ح.، و یزدی، ا. (۱۳۹۲). نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷ (۲۱)، ۱۷-۱۱. https://www.jiera.ir/article_52121.html
- حاجی‌علی‌اکبری، ن. (۱۳۹۵، ۲۴-۲۵ شهریور). مقایسه پذیرش بی‌قید و شرط خود، احساس تنهایی و منبع کنترل در زنان هم وابسته و غیر هم وابسته. نخستین همایش جامع ب-ین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی، تهران. <https://civilica.com/doc/634369>
- حافظی، ح. (۱۴۰۰). طراحی و تدوین مدلی ساختاری برای مدیریت درگیری آموزشی دانشجویان (کاربرد تحلیل مسیر). *توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۱۲ (۴)، ۹۸۷-۱۰۰۰. https://edj.ajums.ac.ir/article_147016_0cb348c7cf489d1dc3c7f1fccaa55f05.pdf
- حسن زاده، ر.، مهدی نژاد گرچی، گ.، و برمکی، ا. (۱۳۹۳، ۱۹ آبان). رابطه مثبت اندیشی، خودپذیری و سازگاری در دانش آموزان دوره متوسطه. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران. <https://civilica.com/doc/320399>
- حصیب‌حسین‌آبادی، ط.، نادری، م.، سجادیان، ا. (۱۴۰۳). رابطه ساختاری خودارزشمندی و خودانتقادی با سازگاری تحصیلی دانشجویان: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸ (۶۷)، ۵-۲۴. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.504367.3291>
- حکیم‌زاده، ر.، قاسمی، م.، و مقدم زاده، ع. (۱۳۹۵). بررسی نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در ارتباط با سبک های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۳)، ۱۰۹-۱۳۲. https://www.jiera.ir/article_48284.html
- شریف موسوی، ف. (۱۳۹۴، ۲۸ بهمن). *تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در هنرستان‌های شهر قم*. اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران. تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی. تهران. <https://manuscript.isc.ac/Inventory/36/269801.htm>
- صدوقی، م. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۷-۱۴. <http://edcbmj.ir/article-1-1281-fa.html>
- صمدیه، ه.، و نصری، م. (۱۴۰۰). تبیین سازگاری دانشجویان با دانشگاه بر مبنای ادراکات والدینی: سازو کار میانجی گرانه انعطاف پذیری شناختی. *رویش روان شناسی*، ۱۰ (۷)، ۳۵-۴۶. <https://frooyesh.ir/article-fa.html1-2701>
- فتاحی، ا.، جدیدی، ه.، احمدیان، ح.، و مرادی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۳)، ۶۳-۸۴. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6485>

References

- Abolghasemi, M., Nosrati, K., & Dourostkar, M. (2024). Investigating the effect of happiness based on the life of the prophet and imams on the academic conflict and interpersonal problems of students. *Teaching and Learning Research*, 20(2), 76-91. <https://doi.org/10.22070/tlr.2024.17722.1426>. (in Presian)
- Ahani Pour Abarghan, K., Zargham Hajebi, M., & Fathi Aghdam, G. (2025). Explaining the model of post-traumatic growth based on flourishing with the mediation of self-acceptance. *Journal of Psychological Science*. 24(153), 119-135. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2819-fa.html> (in Presian)
- Al –Mseidin, K., Omar –Fauzee, M. S., & Kaur, A. (2017). The relationship between social and academic adjustment among secondary female student in Jordan. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 333 -46. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/495/1347>
- Aldosari, M. S., & Alsager, H. N. (2026). Emotional intelligence and cognitive flexibility as predictors of academic success and adaptation outcomes among international students in Saudi universities. *Journal of Intelligence*, 14(5), 1-21. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14050088>
- Arnett, J. J. (2006). The psychology of emerging adulthood: What is known, and what remains to be known? In J. J. Arnett, & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 303 –330). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11381-013>
- Attoe, D. E., & Climie, E. A. (2023). Miss diagnosis: A systematic review of ADHD in adult women. *Journal of attention disorders*, 27(7), 645–657. <https://doi.org/10.1177/10870547231161533>
- Attride -Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1 (3), 385 -405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: A diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.10.034>
- Baghbani, M., & Farid, A . (in press). The relationship between academic engagement and academic achievement: A Meta-Analytical study. (e219693). *Journal of Educational Innovations*, e219693 <https://doi.org/10.22034/jei.2025.499872.3132>. (in Presian)
- Bahleke Gharavi, N. (2026, May 19). *Predicting students' academic adjustment based on social acceptance and perceived competence*. Twenty-eighth National Scientific Research Conference on Psychology and Educational Sciences. North Khorasan-Shirvan. <https://civilica.com/doc/2601446>. (in Presian)
- Bahri, L., & Yousefi, F. (2014). Investigating the psychometric properties of the behavioral and emotional academic engagement questionnaire in middle school students. *Education and Learning Studies*, 6(1), 21-45. <https://doi.org/10.22099/jsli.2014.2692>. (in Presian)
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 13(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Bandura, A. (2021). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Milton Park: Routledge.
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163-176. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011189416600>
- Daulat, N., & Wadhwa, H. (2023). Examining Indian American women's relationship to work engagement through selfidentity acceptance and positive mental health. *Asian American Journal of Psychology*, 14(2), 133-144. <https://doi.org/10.1037/aap0000279>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication Inc.
- Fattahi, O., Jadidi, H., Ahmadiyan, H., & Moradi, O. (2021). The effectiveness of the training package of educational resilience, school attachment, academic self-concept and academic engagement on academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 84-63. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6485> (in Presian)
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Grundmeyer, T. A. (2012). *A qualitative study of the perceptions of first year college students regarding technology and college readiness*. [Doctoral dissertation, Iowa State University]. <https://dr.lib.iastate.edu/server/api/core/bitstreams/11748306-dd2d-43e3-bd00-7946179bf6a7/content>

- Hafezi, H. (1400). Design and development of a structural model for managing students' educational engagement (application of path analysis). *Jundishapur Education Development Ahvaz*, 12(4), 987-1000. https://edj.ajums.ac.ir/article_147016_0cb348c7cf489d1dc3c7f1fccaa55f05.pdf. (in Presian)
- Haji Ali Akbari, N. (2016, September 14-15). Comparison of unconditional self-acceptance, loneliness, and locus of control in codependent and non-codependent women. First International Comprehensive Conference on Psychology, Educational Sciences, and Social Sciences, Tehran. <https://civilica.com/doc/634369>. (in Presian)
- Haji Shamsai, M., Karsheki, H., & Yazdi, A. (2013). The role of self-regulation in the academic adjustment of male and female students. *Research in Educational Systems*, 7(21), 1-17. https://www.jiera.ir/article_52121.html. (in Presian)
- Hajitabar Firouzjaee, M., Sheykholslami, A., Talebi, M., & Barq, I. (2019). Impact of the meaning in life on students' School Adjustment by mediating problem-focused coping and self-acceptance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(34), 59-76. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4944>. (in Presian)
- Hakimzadeh, R., Ghasemi, M., & Moghadamzadeh, A. (2016). Investigating the mediating role of academic engagement in relation to participation styles in students' learning and academic performance. *Research in Educational Systems*, 10(3), 109-132. https://www.jiera.ir/article_48284.html (in Presian)
- Hasib Hoseinabadi, T., Nadi, M., & Sajjadian, I. (2024). The structural relationship between self-worth and self-criticism with students' academic adjustment: The mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(67), 5-24. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.504367.3291> (in Presian)
- Hassanzadeh, R., Mehdinejad-Garchi, G., & Barmaki, A. (2014, November 10). The relationship between positive thinking, self-acceptance and adaptability in high school students. The First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology of Social and Cultural Studies. Tehran. <https://civilica.com/doc/320399> (in Presian)
- Kronborg, L., & Cornejo-Araya, C. A. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 5, 17(5), 1-4. <https://www.redalyc.org/journal/647/64757336003/html/>
- Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2018, September 12). *Perfectionism, school burnout and engagement: A comparison of gifted and non-gifted students*. In 16th conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Ghent, Belgium. <https://lirias.kuleuven.be/2327413?limo=0>
- Olimat, A., Saaida, M., & Alzyadat, E. (2013). Reasons for the low level of academic achievement in English language curriculum. For secondary school students in public schools in Salt rod from the point of view of teachers and proposed solutions to improve the achievement level. *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 29 (2), 433 -468. <https://www.refaad.com/Files/CCSE/CCSE-1-2-1.pdf>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rivas -Drake, D. (2011). Public ethnic regard and academic adjustment among Latino adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (3), 537 -544. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00700.x>
- Sadoughi M. (2018). The Relationship between Academic Self-Efficacy, Academic Resilience, Academic Adjustment, and Academic Performance among Medical Students. *Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)*, 11(2), 7-14. <http://edcbmj.ir/article-1-1281-fa.html> (in Presian)
- Samadieh, H., & Nasri, M. (2021). The explanation of students' adjustment to university based on perceptions of parents: mediating mechanism of cognitive flexibility. *Rooyesh*, 10(7), 35-46. <http://frooyesh.ir/article-1-2701-fa.html> (in Presian)
- Sanghvi, D. E., Zainal, N. H., & Newman, M. G. (2023). Trait self-acceptance mediates parental childhood abuse predicting depression and anxiety symptoms in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 94, 102673. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2023.102673>
- Schmidt, C. K., & Welsh, A. C. (2011). College adjustment and subjective well-being when coping with a family member's illness. *Journal of Counseling and Development*, 88(4), 397-406. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00039.x>Digital Object Identifier
- Sharif Mousavi, F. (2015, February 18). Academic resilience and academic engagement in art schools in Qom. The First National Conference on Modern Research in the Humanities and Social Studies of Iran. Tehran, Soroush Hekmat Mortazavi Center for Islamic Studies and Research. Tehran. <https://manuscript.isc.ac/Inventory/36/269801.htm> (in Presian)

- Shen, L., & Luo, A. (2025). The academic adaptation of southeast Asian international students in Chinese universities. *Frontiers in Psychology*, 16, 1639640. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639640>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-52. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Tran, N. B., Tran, L.C., Nguyen, Q.T.T., Vu, D. H. L., Nguyen, D. P., Mai, L. N., Nguyen, T. A. H., Nguyen, T. T. T., Phun, L. D., Le, M. H., & Nguyen, Ph. M. (2026). University adaptation among first-year medical students: development and psychometric validation of the medical student adaptation questionnaire in Vietnam. *BMC Medical Education*, 26(1), e243, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12909-026-08592-2>
- Wellborn, J. G. (1991). *Engaged vs. disaffected action: Conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. University of Rochester, Department of Psychology. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:221978751>
- Zipagan, F. B., & Galvez Tan, L. J. T. (2023). From self-compassion to life satisfaction: Examining the mediating effects of self-acceptance and meaning in life. *Mindfulness*, 14(9), 2145-2154. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02183-8>