



Comparing the efficacy of schema-based training and Myers/Briggs personality typology training on academic adaptation

Yousef Sabbagh¹, Mehrdad Sabet², Khadijeh Abolmaali Alhosseini³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. E-mail: Yousefsabbagh3831@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran. E-mail: Mehrdadsabet@yahoo.com

3. Professor, Department of Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.. E-mail: Kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 16 June 2024
Received in revised form
15 July 2024
Accepted 20 August 2024
Published Online 22 May
2025

Keywords:
Myers/Briggs personality
typology training,
schema-based training,
academic adaptation

ABSTRACT

Background: Academic adabation is one of the most influential factors in academic performance and the determination of the impact of multiple interventions on students' academic adjustment has been the subject of various studies with different results reported; in some instances, improvement in academic adjustment is reported with instruction based on schema and in others with Myers-Briggs personality typology instruction; however, no study has addressed a comparative exploration of these two approaches and their result on academic adjustment.

Aims: The aim of this research was to compare the effectiveness of Myers-Briggs type indicator personality training and schema-based instruction on the academic adaptation of students.

Methods: The present research method was a quasi-experimental pre-test and post-test with a control group, along with a two-month follow-up. The statistical population included all students of the Imam Javad University in Yazd in 2023, out of which 60 were selected using a convenience sampling method. Out of these, 20 were placed in a control group and 20 in each experimental group. The Academic Adjustment Questionnaire (Baker & Siriyak, 1984) was used for data collection. For the experimental groups' intervention, the educational packages of Katharine Myers and Linda Kirby's personality typology translated by Arsam Hordad (2021) and the schema-based teaching package (Young et al., 1950) were used. However, no intervention was received by the members of the control group.

Results: The findings indicate that both schema-based training and Myers/Briggs personality typology training lead to an increase in academic adaptation among students ($p < 0.05$). Furthermore, the results demonstrate a significant difference in the effectiveness of schema-based training and Myers/Briggs personality typology training on academic adaptation. The schema-based training was found to be more effective in enhancing academic adaptation compared to Myers/Briggs personality typology training. This suggests that the approach based on schema may have a greater impact on improving students' adaptability within the educational context. These findings contribute to the understanding of the comparative effectiveness of different training methodologies in fostering academic adaptation among students.

Conclusion: The most important application based on the findings obtained from this study is the development and optimization of education and training programs based on Myers/Briggs personality to improve the academic adjustment of students. Also, the findings of this research can be a guide for educational managers on how to design appropriate and effective strategies to improve the academic adaptation of their students and learners.

Citation: Sabbagh, Y., Sabet, M., & Abolmaali Alhosseini, Kh. (2025). Comparing the efficacy of schema-based training and Myers/Briggs personality typology training on academic adaptation. *Journal of Psychological Science*, 24(147), 155-174. [10.52547/JPS.24.147.155](https://doi.org/10.52547/JPS.24.147.155)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 147, 2025

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.24.147.155](https://doi.org/10.52547/JPS.24.147.155)



✉ **Corresponding Author:** Mehrdad Sabet, Assistant Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

E-mail: Mehrdadsabet@yahoo.com, Tel: (+98) 9123775531

Extended Abstract

Introduction

In the ever-evolving landscape of higher education, the pursuit of effective teaching and learning methodologies remains a constant (Huang et al., 2023; Offurum et al., 2022). One critical aspect under scrutiny is the academic adaptation of students – their ability to navigate and thrive within the educational environment. This article delves into an exploration of two distinct training approaches, namely schema-based training and Myers/Briggs Personality Typology training, and endeavors to compare their impact on the academic adaptation of students enrolled at Imam Javad University in the historic city of Yazd.

Imam Javad University, nestled in the culturally rich city of Yazd, provides the contextual backdrop for this comparative study. As an institution committed to fostering both academic excellence and personal development, understanding and enhancing students' adaptive skills takes on heightened significance. The educational arena has experienced a surge in diverse teaching methodologies, ranging from conventional approaches to cutting-edge strategies, all aimed at optimizing the learning experience (Ghorbankhani et al., 2022).

Schema-based training, rooted in cognitive psychology, places emphasis on the organization of information into meaningful structures or schemas (Sanchez-Graillet et al., 2022). This approach aims to facilitate efficient learning and problem-solving by providing a framework for understanding complex concepts (Bai et al., 2021). Conversely, Myers/Briggs Personality Typology training centers on unraveling individual differences in personality, offering insights into preferred learning styles and interpersonal dynamics within the academic setting.

The impetus behind this study arises from the imperative to discern the most effective approach for augmenting students' academic adaptation. Through a comparative analysis of these two training methodologies, our goal is to illuminate their respective strengths and weaknesses, thereby providing valuable insights for educators, administrators, and educational psychologists (von

Kaeppler et al., 2022; Windon et al., 2021; Lau-Zhu et al., 2023).

This research not only contributes to the existing body of knowledge on academic adaptation but also addresses the practical implications for educators seeking evidence-based strategies to bolster student success. As we embark on this comparative analysis, the outcomes hold the potential to inform future educational practices and contribute to the ongoing dialogue surrounding the optimization of teaching and learning experiences within higher education institutions (Huang, & Li, 2023; Xu et al., 2023).

Academic adaptation is one of the most influential factors in academic performance and the determination of the impact of multiple interventions on students' academic adjustment has been the subject of various studies with different results reported; in some instances, improvement in academic adjustment is reported with instruction based on schema and in others with Myers-Briggs personality typology instruction; however, no study has addressed a comparative exploration of these two approaches and their result on academic adjustment.

According to the issues raised, the main question of the current research is whether there is a difference between the effectiveness of Myers/Briggs personality typology training methods and schema-based training on students' academic adjustment?

Method

The present research employs a quasi-experimental design using a pre-test-post-test methodology with a two-month follow-up. The target population includes all male and female students of Imam Javad University in Yazd. The sample size, estimated using Cohen's table (1986) with an effect size of 0.5, a Type I error probability of 0.05, and a power of 0.88 for each group, was determined to be 20 individuals per group. Two intervention groups, each comprising 20 participants, and one control group with 20 individuals were identified. From the entire population of male and female students at Imam Javad University in Yazd, 60 students who met the inclusion criteria were selected through convenience sampling and then allocated to the three groups (two experimental groups and one control group).

The inclusion criteria involved participants' willingness to participate in the research, their score on the General Health Questionnaire (GHQ) test, with a cutoff score of 9, indicating an approved level of mental health. Another criterion was the absence of any significant psychological or physical disorders, assessed by a clinical psychologist. Participants should not have simultaneously received other psychological interventions, and they were required to be of Iranian nationality and residents of Yazd city. Exit criteria encompassed withdrawal from participation, participants' non-attendance in more than two training sessions, failure to respond to research questionnaires, and engagement in concurrent participation in other research interventions.

In summary, the research methodology is anchored in a quasi-experimental design, aiming to assess the impact of schema-based training and Myers/Briggs Personality Typology training on the academic adaptation of students at Imam Javad University in Yazd. The inclusion and exit criteria were carefully defined to ensure the reliability and validity of the study's findings.

The first experimental group completed a total of 12 sessions, each lasting 120 minutes, accumulating to a comprehensive 24 hours of training in Myers/Briggs Personality Typology. The content of the personality typology training sessions was derived from the book "Roots of the Unconscious Personality" by Myers and Kirby (1996).

Results

The findings of the research on the distribution of gender within the studied community revealed that, in the personality typology training group of 20 participants, 16 individuals (80%) were female and 4 (20%) were male. Similarly, in the schema-based training group, out of 20 participants, 16 individuals (80%) were female and 4 (20%) were male. In the control group of 20 participants, 15 individuals (75%) were female, and 5 (25%) were male. Furthermore, in the personality typology training group, out of 20 participants, 15 individuals (75%) were single, and 5 (25%) were married. In the schema-based training group, 19 individuals (95%) were single, and 1 (5%) was married. In the control group, 19 individuals

(95%) were female, and 1 (5%) was married. Examining the age distribution, in the personality typology training group, the majority of participants (45%) were in the age range below 20 years, with 9 individuals. In the schema-based training group, the majority (70%) fell within the 20 to 25 years age range, with 14 participants. In the control group, the highest number (55%) belonged to the age range below 20 years, with 11 participants.

The average scores of academic adaptation for the experimental group (personality typology training) were 15.68 in the pre-test, 9.82 in the post-test, and 55.80 in the follow-up assessment. For the experimental group (schema-based training), the average scores were 4.67 in the pre-test, 45.94 in the post-test, and 9.90 in the follow-up assessment. The control group (certification group) had average scores of 85.64 in the pre-test, 55.64 in the post-test, and 65.63 in the follow-up assessment.

The meaningfulness of changes in the variables, as discussed in the descriptive section, was assessed using repeated measures analysis of variance (ANOVA). Before employing this test, assumptions of normal distribution of scores, homogeneity of variances, and sphericity were examined. Normal distribution in this study was assessed using skewness and kurtosis values, and the Kolmogorov-Smirnov test was applied. If skewness and kurtosis values fall within the range of -2 to +2, it indicates normal distribution of a univariate variable (George & Mallery, 2010). Moreover, if the significance level of the Kolmogorov-Smirnov test is greater than 0.05 ($p > 0.05$), it suggests normality in the distribution of the data, and the assumptions of normality are considered satisfied.

The assumption of homogeneity of variances was examined using Levene's test. The results indicated that the significance level for all dependent variables was greater than 0.05, demonstrating homogeneity of variances across groups. With respect to sphericity, the Box's M test was utilized to assess the homogeneity of variance-covariance matrices. The results suggested that the assumption of homogeneity of variance-covariance matrices was met ($p > 0.05$). Additionally, an examination of outliers was conducted using SPSS Explore, and the findings

indicated the absence of outliers. Considering that the assumptions for conducting repeated measures analysis of variance were satisfied, this statistical test was deemed appropriate for further analysis.

Table 1. Results of the Wilks Lambda Test in Academic Adaptation

Variable	value	F	Df	df	P	η^2
Academic adaptation	0.150	158.246	2	56	0.000	0.150

Table 2. Results of Repeated Measures Analysis of Variance (ANOVA) for Within-Group and Between-Group Effects on Academic Adaptation

	Source	SS	Df	MS	F	Sig
Within group	Time	350.114	067.1	538.107	360.21	0.000
	Intraction	550.137	067.1	417.129	619.25	0.000
	Error	776.204	533.40	448.50	-	-
Between group	Group	4953.675	1	4953.675	26.714	0.000
	Error	7046.583	38	185.426	-	-

Based on the results of the repeated measures analysis of variance in Table 5, the time effect indicates significant differences in the components of academic adaptation across the three stages: pre-test, post-test, and follow-up, within both the experimental and control groups. Furthermore, the interaction between group and time suggests differences between the treatment groups (personality typology training and schema-based training) and the control group across these stages in the components of academic adaptation.

Additionally, the group effect, as indicated by the F-values and significant levels, shows a significant difference in the variable of academic adaptation between the groups (personality typology training, schema-based training, and control group). Post hoc comparisons for each assessment stage (pre-test, post-test, and follow-up) are presented below.

In the academic adaptation component at the pre-test stage, there is no significant difference between the experimental group (personality typology training) and the control group, as well as between the experimental group (schema-based training) and the control group. However, in the post-test and follow-up stages, a significant difference is observed between the two experimental groups and the control group. In both the post-test and follow-up stages, the mean scores of academic adaptation in the experimental group (schema-based training) are higher than those in the control group.

Based on the test results and considering the estimated values for the Wilks Lambda, with the control for pre-test levels, the significant levels of all tests suggest that there is a significant difference in the dependent variable (academic adaptation) between individuals in the experimental and control groups.

Conclusion

The aim of this research was to compare the effectiveness of Myers/Briggs personality typology training and schema-based training on the academic adaptation of students. In the academic adaptation component at the pre-test stage, no significant difference was found between the experimental group and the control group. However, in the post-test and follow-up stages, a significant difference emerged between the two experimental groups and the control group. During the post-test and follow-up stages, the mean scores of academic adaptation in the experimental group (schema-based training) were significantly higher than those in the control group.

The results suggest that both personality typology training and schema-based training contribute to enhanced academic adaptation, but the schema-based training appears to have a more significant impact. This finding aligns with the existing literature on the effectiveness of schema-based approaches in cognitive and educational interventions.

In conclusion, the choice of training methodology can influence academic adaptation, and schema-based training may be particularly effective in improving students' adaptability within the educational environment. However, further research with larger sample sizes and diverse populations is recommended to strengthen these conclusions and explore potential factors influencing the observed differences. The

findings of this study contribute to the ongoing discourse on optimal educational interventions for enhancing students' academic adaptation.

Considering the results obtained from the repeated measures analysis of variance and pairwise comparisons of the dependent variable (academic adaptation) in personality typology training, it was determined that there is a significant difference ($p < 0.05$) in the mean scores of academic adaptation between the pre-test and post-test stages in the experimental group. However, no significant difference ($p > 0.05$) was observed in the mean scores of academic adaptation between the post-test and follow-up stages.

Additionally, since the mean scores of academic adaptation in the post-test stage are higher than those in the pre-test stage, it indicates an increase in students' academic adaptation following the personality typology training. This improvement in academic adaptation can be attributed to the specific interventions and strategies employed during the training.

In summary, the results suggest that personality typology training has a significant positive impact on the academic adaptation of students, as evidenced by the increased mean scores in the post-test stage. Further exploration and analysis may be necessary to understand the specific elements of the training that contributed to this improvement and to identify any

long-term effects on academic adaptation during the follow-up stage.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of educational psychology in the Faculty of Psychology, Azad University. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisor, the advisors, in the study.



مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر طرحواره و آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز بر سازگاری تحصیلی دانشجویان

یوسف صباغ^۱، مهرداد ثابت^۲، خدیجه ابوالمعالی‌الحسینی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۵

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۳۰

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۳/۰۱

کلیدواژه‌ها:

تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز، آموزش مبتنی بر طرحواره، سازگاری تحصیلی دانشجویان

زمینه: سازگاری تحصیلی یکی از مؤثرترین عوامل در عملکرد تحصیلی است و تعیین تأثیر مداخله‌های متعددی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان موضوع پژوهش‌های مختلفی بوده و نتایج متفاوتی از آن گزارش شده است؛ به این صورت که در برخی موارد بهبود سازگاری تحصیلی با آموزش مبتنی بر طرحواره و در برخی دیگر آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز گزارش شده است؛ ولی مطالعه‌ای به بررسی مقایسه‌ای این دو رویکرد و نتیجه آن بر سازگاری تحصیلی نپرداخته است.

هدف: هدف از این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز و آموزش مبتنی بر طرحواره بر سازگاری تحصیلی دانشجویان بود.

روش: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه به همراه پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دانشگاه امام جواد شهر یزد در سال ۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها ۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند ۲۰ نفر آن‌ها در گروه گواه و در هر گروه آزمایش ۲۰ نفر قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه سازگاری تحصیلی (بیکر و سریاک، ۱۹۸۴) استفاده شد. برای مداخلات آموزشی گروه‌های آزمایش نیز از بسته‌های آموزشی تیپ‌شناسی شخصیتی کاترین مایرز و لیندا کربی ترجمه آرسام هورداد (۱۴۰۰) و بسته آموزش مبتنی بر طرحواره (یانگ و همکاران، ۱۹۵۰) استفاده شد. اعضای گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و همچنین تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش مبتنی بر طرحواره و آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز منتج به افزایش سازگاری تحصیلی میان دانشجویان می‌شود ($p < 0/05$). همچنین نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز و آموزش مبتنی بر طرحواره بر سازگاری تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0/05$) و اثرگذاری گروه آموزش مبتنی بر طرحواره بیشتر از آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز است.

نتیجه‌گیری: مهم‌ترین کاربرد مبتنی بر یافته‌های به دست آمده از این مطالعه، توسعه و بهینه‌سازی برنامه‌های آموزشی و تربیتی مبتنی بر شخصیت‌شناسی مایرز/بریگز برای بهبود سازگاری تحصیلی دانشجویان است. همچنین یافته‌های این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای مدیران آموزشی باشد که چگونه راهبردهای مناسب و اثربخش برای ارتقای سازگاری تحصیلی دانشجویان و فراگیران خود را طراحی کنند.

استاد: صباغ، یوسف؛ ثابت، مهرداد؛ و ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر طرحواره و آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز بر سازگاری تحصیلی دانشجویان. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۴۷، ۱۴۰۴. DOI: [10.52547/JPS.24.147.155](https://doi.org/10.52547/JPS.24.147.155). ۱۵۵-۱۷۴.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۴۷، ۱۴۰۴. DOI: [10.52547/JPS.24.147.155](https://doi.org/10.52547/JPS.24.147.155)



© نویسنده گان.

✉ نویسنده مسئول: مهرداد ثابت، استادیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. رایانامه: Mehrradsabet@yahoo.com

تلفن: ۰۹۱۲۳۷۷۵۵۳۱

مقدمه

سازگاری تحصیلی^۱ از جمله عوامل مهمی است که می‌تواند به شدت بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی تأثیر گذارد (لنت و همکاران، ۲۰۱۵). سازگاری تحصیلی روندی است که در طول آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می‌کند (رید-ویکتور، ۲۰۱۵). به بیانی دیگر زمانی که فرد تلاش می‌کند از تغییر خود، محیط یا دیگران به نوعی هماهنگی در زندگی خود دست یابد، به دنبال رسیدن به سازگاری تحصیلی است. در واقع یک دانشجوی زمانی از سازگاری تحصیلی بهره می‌برد که بتواند میان خود و محیط آموزشی اش رابطه‌ای سالم برقرار کند (واندن کرچو و همکاران، ۲۰۱۹). چنانچه ویژگی‌های فردی دانشجویان مانند تجارب آموزشی قبلی، مهارت‌ها، انگیزه‌ها و قصد ورود به رشته تحصیلی با ملزومات و شرایط دانشگاه همسو باشد و منجر به ایجاد تجربه ای مطلوب و مورد انتظار شود، سازگاری و عملکرد تحصیلی بهبود می‌یابد. اما اگر فردی پس از ورود به دانشگاه با الزاماتی بالاتر از توانایی‌هایش مواجه شود و یا احساس کند که شرایط تحصیلی موجود با انتظارات، تمایلات و ترجیحات او همسویی ندارد، تجربه منفی در او شکل می‌گیرد که علاوه بر پیامدهایی مانند کاهش عملکرد تحصیلی و سرخوردگی احتمالاً به ترک تحصیل هم منجر شود (فرساید و دفلد، ۲۰۱۳). پژوهش‌های گوناگون نشان دهنده این است که فشار و استرس‌های زیاد بین دانشجویان در بیشتر مواقع به شکست تحصیلی، ترک تحصیل، افت عملکرد تحصیلی و مشکلات سازگاری منجر می‌گردد (مهرابیان و همکاران، ۱۴۰۱). از طرفی پژوهشگران امروزه در تحقیقات متعدد به این نتیجه رسیدند که با ارتباط ویژگی‌های شخصیتی به طیف گسترده‌ای از رفتار مانند پیشرفت تحصیلی و شغلی، علاقه مجددی به بررسی شخصیت به عنوان پیش‌بینی کننده عملکرد افراد ایجاد شده است (یعقوبی‌بگلر و پورصابری، ۱۳۹۷؛ کسینتمیهالی و وانگ، ۲۰۱۴).

شخصیت اصلی‌ترین ساختار روانشناختی و مجموعه‌ای سازمان یافته و منحصر به فرد از ابعاد نسبتاً ثابت و پایدار است که به تمایز افراد از یکدیگر کمک می‌کند. ابعاد شخصیت از طریق اثرگذاری بر تفسیر فرد از رویدادهای محیطی، فرآیند انطباق و سلامت روان شناختی و جسمی را

تخریب یا تسهیل می‌کند (کاستا، ۲۰۰۷). شخصیت عبارت است از مجموعه‌ای از صفات و سازوکارهای روانشناختی در درون یک فرد که سازمان یافته و نسبتاً پایدارند و تعاملات و سازگاری‌های او را با محیط روانی، فیزیکی و اجتماعی‌اش متأثر می‌سازد (شهبازی و موسی‌زاده، ۱۳۹۵؛ سپهریان آذر و فتاحی، ۱۳۹۳؛ لارسن و باس، ۲۰۰۹). یکی از الگوهای پرکاربرد در شناخت شخصیت، الگوی معروف ریخت‌شناسی یا تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگر است. این الگوی چهار عاملی بر این اساس است که شخصیت از چهار ترجیح روانی تشکیل یافته است که عبارتند از: نحوه دریافت توجه و انرژی، نحوه دریافت اطلاعات، نحوه تصمیم‌گیری و سبک زندگی که در نهایت از تعامل آنها ۱۶ تیپ شخصیت معرفی می‌شود. این چهار تقابل در اصل تفاوت‌هایی در نحوه ترجیحات فردی در مواجهه با محیط و ارتباط با دیگران را نشان می‌دهد (مایرز و کربی، ۱۹۹۴). آموزش این تیپ‌ها به افراد بهبود درک از خود و دیگران، افزایش همکاری و ارتباطات مؤثر با محیط پیرامون و توانایی بهتر در مدیریت تغییرات و مواجهه با موقعیت‌های مختلف و مخصوصاً محیط‌های آموزشی را می‌دهد. برای نمونه پورصابری و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش تیپ‌های شخصیتی مایرز/بریگر در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز به این نتیجه رسیدند که تیپ‌های شخصیتی حسی، برون‌گرای حسی، حسی عقلانی و شمی قضاوت‌گرا موجب تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان می‌شود. امروزه مداخلات درمانی و آموزش‌های بسیاری به منظور افزایش کیفیت تحصیلی، رفع مشکلات تحصیلی و یادگیری دانشجویان به کار رفته است (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۸؛ الفلاحی و الجبوری، ۲۰۱۸؛ فینیچ و همکاران، ۲۰۱۵). آموزش طرحواره از مداخلاتی است که در پژوهش‌های متعدد عملکرد آن به منظور بهبود مؤلفه‌های تحصیلی و روانشناختی تأیید گردیده است. طرحواره‌های ناسازگار اولیه، باورهای بنیادین و قالب‌های فکری در مورد خود، دیگران و جهان هستند که بر اثر عدم ارضا یا ارضای نادرست نیازهای هیجانی اساسی مطرح شده در نظریه یانگ، در دوره‌های ابتدایی زندگی شکل می‌گیرند و تمام زندگی فرد را تحت شعاع قرار می‌دهند (یانگ و همکاران، ۱۹۹۸) طرحواره درمانی، درمانی نوین و یکپارچه است که

1. Academic adoption

عمدتاً بر اساس بسط و توسعه مفاهیم و روش‌های درمان شناختی-رفتاری کلاسیک بنا شده است و اصول و مبانی مکتب‌های شناختی رفتاری، دلبستگی گشتالت، روابط شی، سازندگرای و روانکاوای را در قالب یک مدل درمانی و مفهومی ارزشمند تلفیق کرده است (سجادی و همکاران، ۱۳۹۵). مفهوم کلیدی در طرحواره درمانی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه است (هاشمی‌زاده‌نهی، ۱۳۹۹؛ ناجی و معصومی مامنی، ۱۳۹۸؛ سمپترگوی و همکاران، ۲۰۱۳). طرحواره درمانی بر الگوهای خود ویرانگر تفکر، احساس و رفتاری که از دوران کودکی فرد به وجود آمده اند و در سراسر زندگی فرد تکرار می‌شوند تمرکز می‌کند. رویکرد طرحواره درمانی در قالب جنبش "سازنده گرایی" می‌گنجد. در جنبش سازنده گرایی بر نقش عواطف در روند تغییر، به کارگیری تکنیک‌های تجربی، دلبستگی‌های اولیه و رفتارهای میان فردی اهمیت می‌دهد (نصیریان، ۱۳۹۸؛ بنی‌هاشمی، ۱۳۹۷؛ خاشو و همکاران، ۲۰۱۹).

طرحواره درمانی باورهای شناختی ناکارآمد را به چالش می‌کشد تا فرد بتواند نیازهای هیجانی برطرف نشده را که به شکل‌گیری طرحواره‌های ناسازگار منجر شده است، بشناسد. این آگاهی باعث بهره‌مندی بیشتر دانشجویان از آموزش طرح‌واره می‌گردد تا بتوانند به شکلی بهتر، عواطف، احساسات و هیجانات خود را مدیریت نمایند. این فرایند سبب رهایی دانشجویان از مشکلات عاطفی و هیجانی درونی شده و زمینه را برای موفقیت در دیگر فرایندها همچون بهبود سازگاری تحصیلی کاهش اهمال کاری تحصیلی مهیا می‌سازد (سجادی و همکاران، ۱۳۹۵). حاج حسینی و همکاران (۱۴۰۰) اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر طرحواره درمانی بر سازگاری تحصیلی، بهزیستی روان شناختی و تمایز یافتگی خود در دانشجویان را بررسی نمودند. این پژوهش که بر روی دانشجویان دختر کارشناسی خوابگاه دانشگاه تهران صورت گرفت نشان داد که طرحواره درمانی موجب بهبود بهزیستی روانشناختی و شش مؤلفه آن یعنی پذیرش خود، ارتباط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، هدف مندی در زندگی و رشد شخصی می‌شود. غفارنژاد (۱۴۰۱) اثربخشی طرحواره درمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را بررسی نمود. این پژوهش بر روی دانش آموزان پسر شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ صورت گرفت. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که طرحواره درمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

در این پژوهش در هر دو روش نگاه تحلیلی و عمقی به شخصیت دارند و تجارب سال‌های اولیه زندگی و تعامل فرد با محیط و مخصوصاً خانواده را بررسی می‌نمایند که چگونه بر نظام فکری، رفتاری، هیجانی و به طور کلی شخصیت افراد تأثیر گذاشته است. در آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز که بر مبنای تقابل‌های برون‌گرایی/درون‌گرایی، تفکر/احساس و انتخاب/تشخیص ساخته شده است، به تحلیل و تبیین ویژگی‌های شخصیتی افراد می‌پردازد. در آموزش تیپ‌شناسی، افراد با شناخت و درک انواع شخصیتی خود و نقاط قوت و ضعفشان، می‌توانند در مسیری مؤثرتر به سوی بهبود روانشناختی خود حرکت کنند و به سازگاری با محیط برسند. در حالیکه در آموزش مبتنی بر طرحواره به تحلیل الگوهای شناختی نامطلوب و نگرانی‌های افراد پرداخته و با ارائه تکنیک‌های مختلف، سعی در تغییر و بازسازی این الگوها دارد. طرحواره درمانی به عمیق‌ترین سطح شناخت پرداخته و طرحواره‌های ناسازگار اولیه را مورد هدف قرار می‌دهد و با بهره‌گیری از راهبردهای شناختی، تجربی، هیجانی، رفتاری و بین فردی، افراد را در غلبه بر طرحواره‌های مذکور یاری می‌دهد (پاگ، ۲۰۱۵).

این مطالعه با تمرکز بر مقایسه دو روش آموزشی، یعنی آموزش بر اساس طرحواره و آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز، به بررسی تأثیر این دو رویکرد بر سازگاری تحصیلی دانشجویان در دانشگاه امام جواد شهر یزد می‌پردازد. اهمیت این مطالعه از جنبه‌های مختلف قابل بررسی است. اولاً، سازگاری تحصیلی یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. به عبارت دیگر، توانایی دانشجویان در سازگاری با محیط تحصیلی و موفقیت در انجام وظایف تحصیلی به عنوان یک نشانه از بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها مطرح می‌شود. در دومین مرحله، بررسی مقایسه‌ای بین دو روش آموزشی مختلف، یعنی آموزش بر اساس طرحواره و آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز، می‌تواند به نتایجی کاربردی و مفید در زمینه بهبود فرآیند آموزش و یادگیری در دانشگاه امام جواد شهر یزد منجر شود. در نهایت، این مطالعه نه تنها به مسئله اصلی سازگاری تحصیلی می‌پردازد بلکه با توجه به انتخاب و مقایسه دو روش آموزشی مختلف، به افزایش دانش در زمینه موارد مربوط به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مؤثر و توسعه شخصیت دانشجویان نیز کمک خواهد کرد. در نتیجه، این مطالعه به‌عنوان یک منبع برای ارتقا فرآیند آموزش و یادگیری در دانشگاه و سازگاری تحصیلی دانشجویان تلقی می‌شود. با توجه به موارد

مطرح شده سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین اثربخشی روش‌های آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز و آموزش مبتنی بر طرحواره بر سازگاری تحصیلی دانشجویان تفاوت وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دوماهه است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه امام جواد شهر یزد است. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن (۱۹۸۶) و با اندازه اثر ۰/۵ و احتمال خطای نوع اول ۰/۰۵ و توان ۰/۸۸ برای هر گروه ۲۰ نفر برآورد شد که در ۲ گروه ۲۰ نفره مداخله و ۱ گروه ۲۰ نفره گواه قرار گرفتند. از میان تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه امام جواد شهر یزد ۶۰ دانشجو از طریق نمونه‌گیری در دسترس که واجد ملاک‌های ورود بودند انتخاب و سپس در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه) جایگزین گردیدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش، نمره شرکت‌کنندگان در آزمون سلامت عمومی GHQ با خط برش ۹ بود که در صورت کمتر بودن از این مقدار سلامت فرد مورد تأیید قرار می‌گرفت. ملاک دیگر عدم ابتلا به اختلال روانی و جسمی تأثیرگذار در پژوهش که توسط روانشناس بالینی بررسی می‌شد، عدم دریافت همزمان مداخلات روانشناختی دیگر و داشتن ملیت ایرانی و ساکن شهر یزد بودن بود. ملاک‌های خروج شامل انصراف از همکاری، عدم حضور شرکت‌کنندگان در جلسات آموزش (بیش از دو جلسه)، عدم پاسخدهی به پرسشنامه‌های پژوهش و حضور در مداخلات پژوهشی دیگر به صورت همزمان بود.

ب) ابزار

پرسشنامه استاندارد سازگاری تحصیلی^۱ (SACQ): پرسشنامه سازگاری تحصیلی توسط بیکر و سریاک در سال ۱۹۸۴ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۴ گویه است با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است. با سؤالاتی مانند: (احساس می‌کنم برای تحصیل در دانشگاه و انجام تکالیف درسی آنگونه که

انتظارش را داشتم، به قدر کافی زرننگ و باهوش نیستم. با توجه به تلاشی که برای درس خواندن می‌کنم، نتایج مناسبی نمی‌گیرم.) سازگاری تحصیلی را می‌سنجد. این پرسشنامه یکی از خرده‌آزمون‌های SACQ^۲ بود. پرسشنامه SACQ یک ابزار خود گزارشی با ۶۷ ماده است و در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای چهار خرده مقیاس سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری شخصی-هیجانی و دلبستگی به مؤسسه/ دانشگاه است. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. پایایی این پرسشنامه به روش همسانی درونی توسط پژوهشگران مختلف گزارش شده است. برای مثال بیکر و سریاک (۱۹۸۹)، ۰/۸۲ تا ۰/۹۰ همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش داده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ مساوی ۰/۸۳۴ به دست آمد. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از روش بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته استفاده شد. ضریب پایایی در این روش در گروه ۴۵ نفری برابر ۰/۸۶۱ شد. در مجموع، شواهد حاصل از تحقیقات قبلی و این پژوهش، همگی نشانگر این است که ابزار مذکور برای اندازه‌گیری سازگاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان از پایایی لازم برخوردار است. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن بالای ۰/۸۰ است که در سطح مطلوبی است (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ بیرزوگوسن، ۲۰۰۲). همبستگی بین SACQ با سازه‌های مرتبط دیگر، هم‌چون انگیزش دانشگاهی، فرسودگی تحصیلی، افسردگی، گوشه‌گیری، میزان استفاده از خدمات روان‌شناختی و میزان شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، شواهد حمایت‌کننده‌ای برای روایی نمره‌های SACQ فراهم کرده است (تیلور و پاستور، ۲۰۰۷؛ والر، ۲۰۰۹). در پژوهش محلاتی و ابوالمعالی (۱۳۹۵) فقط از خرده مقیاس سازگاری تحصیلی پرسشنامه SACQ استفاده شد. در این پژوهش این مقیاس در جامعه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر یزد عامل-یابی شد. تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با هدف استخراج مؤلفه‌های خرده مقیاس سازگاری تحصیلی انجام شد. استفاده از روش

1. Academic Adjustment

2. Student Adaptation to College Questionnaire

نماینده شدند. سهم منحصر به فرد هریک از مؤلفه‌های مذکور در تبیین واریانس کل به ترتیب برابر با ۳۸/۲۲، ۸/۶۷ و ۶/۵ بود. پروتکل آموزش: گروه آزمایش اول طی ۱۲ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و مجموعاً ۲۴ ساعت آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز را پشت سر گذاشتند. محتوای جلسات آموزش تیپ‌شناسی شخصیت برگرفته از کتاب ریشه‌های ناخودآگاه شخصیت (مایرز و کربی، ۱۹۹۶) بود.

تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که شاخص کایسر میر اولکین برابر با ۰/۸۴۶ است. بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه استخراج شد. مؤلفه اول کوشش تحصیلی (با سؤال‌های ۲۲، ۲۰، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۱۰، ۸، ۶، ۴، ۳) مؤلفه دوم رضایت از محیط تحصیلی (با سؤال‌های ۲۴، ۲۳، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۱) و مؤلفه سوم وضوح اهداف (با سؤال‌های ۱۸، ۱۳، ۹، ۷، ۲)

جدول ۱. خلاصه بسته آموزش مبتنی بر تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز (مایرز و کربی، ۱۹۹۶)

جلسه	عنوان جلسه	اهداف و تکالیف
اول	مبانی شخصیت‌شناسی	بیان مقدمه، تاریخچه، مفاهیم و نظریه‌ها
دوم	تیپ‌شناسی شخصیت	معرفی آزمون‌ها و ابزارهای مختلف تیپ‌شناسی شخصیت، نظریه تیپ‌شناسی یونگ، آشنایی با هشت الگوی متنوع از رفتار یا تیپ‌های طبیعی نظریه یونگ
سوم	مدل تیپ‌شناسی یونگ و mbti چیست؟	آشنایی با مدل تیپ‌شناسی یونگ و mbti و توسعه و جایگاه آن در دنیای امروز
چهارم	ترجیحات روانی	بیان و آشنایی کلی چهار ترجیح روانی دریافت انرژی، دریافت اطلاعات، تصمیم‌گیری و سبک زندگی
پنجم	ترجیح دریافت انرژی	بیان و آشنایی با خصوصیات افراد قطبیت برون‌گرایی و درون‌گرایی ترجیح دریافت انرژی
ششم	ترجیح دریافت اطلاعات	بیان و آشنایی با خصوصیات افراد قطبیت حسی و شهودی ترجیح دریافت اطلاعات
هفتم	ترجیح تصمیم‌گیری	بیان و آشنایی با خصوصیات افراد قطبیت فکری و احساسی ترجیح تصمیم‌گیری
هشتم	ترجیح سبک زندگی	بیان و آشنایی با خصوصیات افراد قطبیت منظم و منعطف ترجیح سبک زندگی
نهم	تعیین تیپ و کارکرد	بیان و شناخت تیپ‌ها و کارکردهای شانزده گانه، شناخت تیپ هر فرد و کارکرد های آن
دهم	تعیین تیپ و کارکرد	بیان و شناخت تیپ‌ها و کارکردهای شانزده گانه، شناخت تیپ هر فرد و کارکرد های آن
یازدهم	تعیین مشرب‌های شخصیتی	بیان و شناخت چهار مشرب ایده آل گراها، بینشی‌ها، تجربه گراها و سستی‌ها
دوازدهم	ترکیب و تضاد ترجیحات	بیان ترکیب و تضاد ترجیحات مختلف در محیط کار، تعامل با تغییرات، علایق شغلی - تحصیلی، فرزند پروری و ازدواج

مبتنی بر طرحواره برگرفته از کتاب طرح‌واره درمانی: راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی (یانگ و همکاران، ۱۹۵۰) بود.

به گروه آزمایش دوم طی ۱۲ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و مجموعاً ۲۴ ساعت آموزش شناخت طرحواره‌های یانگ ارائه شد. محتوای جلسات آموزش

جدول ۲. خلاصه بسته آموزش مبتنی بر طرحواره (یانگ و همکاران، ۱۹۵۰)

جلسه	عنوان جلسه	اهداف و تکالیف
اول	مبانی طرحواره درمانی	بیان مقدمه، تاریخچه، مفاهیم و نظریه‌ها
دوم	طرحواره‌های ناسازگار اولیه	آشنایی با طرحواره‌های ناسازگار اولیه
سوم	ریشه‌های تحولی طرحواره‌ها	بررسی ریشه‌های تحولی طرحواره‌ها
چهارم	نشانه‌شناسی طرحواره‌ها	آشنایی با نشانه‌شناسی در ارتباط با انواع طرحواره‌ها
پنجم	حوزه‌های طرحواره‌ها	آشنایی با حوزه‌ها و موضوعات مرتبط با انواع طرحواره‌ها
ششم	سبک‌های مقابله‌ای طرحواره‌ها	بیان و آشنایی با انواع سبک‌های مقابله‌ای طرحواره‌ها
هفتم	سنجش و ارزیابی در طرحواره درمانی	بیان و آشنایی با اصول سنجش، ارزیابی و معرفی آزمون طرحواره‌های ناسازگار اولیه
هشتم	تکنیک‌های مورد استفاده در طرحواره درمانی	بیان و آشنایی کلی با انواع تکنیک‌های طرحواره درمانی
نهم	شناختی، هیجانی، رفتاری و بین فردی	بررسی و آشنایی با تکنیک‌های شناختی، هیجانی، رفتاری و بین فردی طرحواره درمانی
دهم	طرحواره‌ها و مشاوره قبل از ازدواج	بیان و اهمیت نقش طرحواره‌های مختلف در مشاوره قبل از ازدواج
یازدهم	طرحواره‌ها و مشکلات فردی، خانوادگی و روابط عاطفی	بیان نقش طرحواره‌های مختلف در مشکلات فردی، خانوادگی و روابط عاطفی
دوازدهم	طرحواره‌ها و مشکلات محیط‌کاری، شغلی و تحصیلی	بیان نقش طرحواره‌های مختلف در مشکلات محیط‌کار شغلی - تحصیلی

شخصیت شناسی ۱۵ نفر (۷۵ درصد) مجرد و ۵ نفر (۲۵ درصد) متأهل بوده، از ۲۰ نفر در گروه آزمایش آموزش مبتنی بر طرحواره ۱۹ نفر (۹۵ درصد) مجرد و ۱ نفر (۵ درصد) متأهل بوده، از ۲۰ نفر در گروه کنترل ۱۹ نفر (۹۵ درصد) زن و ۱ نفر (۵ درصد) متأهل بوده‌اند و از ۲۰ نفر در گروه آزمایش آموزش شخصیت شناسی بیشترین تعداد با ۹ نفر (۴۵ درصد) در رده سنی کمتر از ۲۰ سال بوده، از ۲۰ نفر در گروه آزمایش آموزش مبتنی بر طرحواره بیشترین تعداد با ۱۴ نفر (۷۰ درصد) در رده سنی ۲۰ تا ۲۵ سال بوده و از ۲۰ نفر در گروه کنترل بیشترین تعداد با ۱۱ نفر (۵۵ درصد) در رده سنی کمتر از ۲۰ سال بوده‌اند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از پژوهش در زمینه توزیع فراوانی جنسیت در بین جامعه مورد پژوهش نشان داد که از ۲۰ نفر در گروه آزمایش آموزش شخصیت-شناسی ۱۶ نفر (۸۰ درصد) زن و ۴ نفر (۲۰ درصد) مرد بوده، از ۲۰ نفر در گروه آزمایش آموزش مبتنی بر طرحواره ۱۶ نفر (۸۰ درصد) زن و ۴ نفر (۲۰ درصد) مرد بوده، از ۲۰ نفر در گروه کنترل ۱۵ نفر (۷۵ درصد) زن و ۵ نفر (۲۵ درصد) مرد بوده‌اند. همچنین ۲۰ نفر در گروه آزمایش آموزش

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در سه گروه

متغیر	زمان	گروه آزمایش (آموزش شخصیت شناسی)		گروه آزمایش (آموزش مبتنی بر طرحواره)		گواه	چولگی	کشیدگی
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار			
سازگاری کل	پیش آزمون	۶۸/۱۵	۵/۷۷۹۰۵	۶۷/۴	۴/۳۶۹۷۵	۶۴/۸۵	۵/۹۷۶۰۵	
	پس آزمون	۸۲/۹	۱۲/۶۴۴۵۳	۹۴/۴۵	۶/۹۹۲۲۹	۶۴/۵۵	۶/۱۹۴۰۱	-۰/۳۹
	پیگیری	۸۰/۵۵	۱۲/۹۰۶۴۴	۹۰/۹	۷/۲۳۲۲۴	۶۳/۶۵	۶/۶۷۴۹۷	-۰/۱
سازگاری تحصیلی	پیش آزمون	۱۱/۳۵	۲/۷۷۷۲۶	۱۲/۱۵	۲/۴۷۶۷۳	۱۰/۸	۲/۱۹۰۸۹	
	پس آزمون	۱۴/۱	۳/۵۶۷۴	۱۳/۷۵	۱/۹۴۳۲۷	۱۰/۸	۱/۸۸۰۶۵	-۰/۶۲
	پیگیری	۱۳/۹۵	۳/۴۱۰۱۲	۱۳/۵۵	۱/۸۷۷۱۵	۱۰/۷	۱/۹۲۲۱۷	
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	۱۱/۳	۲/۳۴۱۸۴	۱۰/۹	۲/۰۲۳۵۵	۱۰/۵۵	۱/۲۳۴۳۸	
	پس آزمون	۱۴	۲/۴۹۲۰۹	۱۳/۶۵	۱/۸۹۹۴۵	۱۰/۹	۱/۱۶۵۲۹	-۰/۰۳
	پیگیری	۱۳/۲	۲/۴۶۲۳۵	۱۲/۵	۲/۰۹۰۰۸	۱۰/۳۵	۱/۶۶۳۰۷	
سازگاری شخصی-هیجانی	پیش آزمون	۱۲/۹	۲/۳۸۱۹۵	۱۲/۶	۲/۱۸۶۰۸	۱۱/۱۵	۲/۸۸۸۷۳	
	پس آزمون	۱۵/۶۵	۲/۷۹۶۱۴	۱۷/۷۵	۰/۵۵۰۱۲	۱۱/۵	۲/۵۸۵۳۸	-۰/۳۹
	پیگیری	۱۵/۵	۲/۷۸۱۵۲	۱۷/۳	۱/۲۱۸۲۸	۱۱/۲۵	۲/۴۴۶۸	-۰/۱
دلبستگی به مؤسسه	پیش آزمون	۱۱/۴۵	۲/۹۲۸۵۳	۱۱/۷۵	۲/۷۳۱۴	۱۰/۱۵	۱/۹۵۰۴۰۸	
	پس آزمون	۱۴/۲	۴/۲۰۰۲۵	۱۶/۹۵	۱/۶۳۷۵۵	۱۰/۰۵	۱/۹۰۴۹۸	-۰/۷۲
	پیگیری	۱۳/۶	۳/۸۸۵۱۹	۱۶/۳	۲/۰۵۴۵۲	۹/۸	۱/۹۸۹۴۵	-۰/۰۸

گروه گواه در پیش آزمون ۶۴/۸۵، در پس آزمون ۶۴/۵۵ و در پیگیری ۶۳/۶۵ بدست آمده است.

بررسی معنادار بودن تغییرات متغیرها که در بخش توصیفی بدان اشاره گردید، با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر صورت گرفت. پیش از استفاده از این آزمون، پیشفرض‌های نرمال بودن توزیع نرمات، همگنی واریانس‌ها و کرویت بررسی شده است. توزیع نرمال در این مطالعه با استفاده از مقادیر کجی و کشیدگی بررسی شد و آزمون

در جدول ۳، میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی را در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایشی و گواه نشان می‌دهد. با توجه به اطلاعات این جدول، میانگین نرمات سازگاری برای گروه آزمایش (آموزش شخصیت‌شناسی) در پیش آزمون ۶۸/۱۵، در پس آزمون ۸۲/۹ و در پیگیری ۸۰/۵۵ بدست آمده است. میانگین این نمره برای گروه آزمایش (آموزش مبتنی بر طرحواره) در پیش آزمون ۶۷/۴، در پس آزمون ۹۴/۴۵ و در پیگیری ۹۰/۹ بدست آمده است. میانگین این نمره برای

پراکندگی متغیرهای وابسته در سطوح گروه‌ها همگن و تقریباً یکسان است. با توجه به این نتایج و سطح معنی‌داری بالاتر از ۰/۰۵، می‌توان نتیجه گرفت که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. داده‌ها فرض همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس (ام‌باکس) را زیر سؤال برد؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است ($p > 0/05$). افزون بر این بررسی داده‌های پرت از اکسپلور SPSS استفاده شده که یافته‌ها حاکی از عدم وجود داده پرت بود. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده نمود.

کلموگروف اسمیرنوف به کار گرفته شد. اگر مقادیر کجی و کشیدگی بین ۲- و ۲+ باشند، نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع تک متغیره است (جورج و مالری، ۲۰۱۰). همچنین، اگر سطح معنی‌داری آزمون کلموگروف اسمیرنوف بیشتر از ۰/۰۵ باشد ($p > 0/05$)، به معنای نرمال بودن توزیع داده‌هاست و برآوردهای انجام شده نشان‌دهنده تأیید نرمال بودن داده‌ها می‌باشد. با استفاده از آزمون همگنی لوین، همگنی واریانس گروه‌ها با توجه به متغیرهای وابسته بررسی شد. نتایج نشان داد که سطح معنی‌داری برای تمامی متغیرهای وابسته بیشتر از مقدار ۰/۰۵ است، که نشان می‌دهد

جدول ۴. نتایج تحلیل آمون لامبدای ویلکز در سازگاری تحصیلی

متغیر	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
سازگاری تحصیلی	۰/۱۵۰	۱۵۸/۲۴۶ ^b	۲/۰۰۰	۵۶/۰۰۰	۰/۰۰۰۰	۰/۱۵۰

بین افراد گروه‌های آزمایش و گواه حداقل از لحاظ متغیر وابسته (سازگاری تحصیلی) تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود.

بر اساس نتایج آزمون و با توجه به مقدار برآورد شده برای لامبدای ویلکز، با کنترل پیش‌آزمون سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها، بیانگر آن هستند که

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون‌گروهی و برون‌گروهی سازگاری تحصیلی

اثرات	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
درون آزمودنی	زمان	۱۱۴۹/۳۵۰	۱/۰۶۷	۱۰۷۷/۵۳۸	۲۱/۳۶۰	۰/۰۰۰
	اثر تعامل	۱۳۷۸/۵۵۰	۱/۰۶۷	۱۲۹۲/۴۱۷	۲۵/۶۱۹	۰/۰۰۰
	خطا	۲۰۴۴/۷۶۷	۴۰/۵۳۳	۵۰/۴۴۸	-	-
بین آزمودنی	گروه	۴۹۵۳/۶۷۵	۱	۴۹۵۳/۶۷۵	۲۶/۷۱۴	۰/۰۰۰
	خطا	۷۰۴۶/۵۸۳	۳۸	۱۸۵/۴۳۶	-	-

دارد. مقایسه دوبه‌دوی این گروه‌ها به تفکیک هر مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در ادامه ارائه شده است. با توجه به نتایج جدول ۶ ملاحظه می‌گردد، در سازگاری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون تفاوتی بین گروه آزمایش (آموزش شخصیت‌شناسی) و گروه آزمایش (آموزش مبتنی بر طرحواره) و گروه گواه وجود ندارد و در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بین دو گروه آزمایشی با گواه تفاوت معنادار حاصل شده است. در مراحل پس‌آزمون و پیگیری میانگین نمرات مؤلفه سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش (آموزش مبتنی بر طرحواره) نسبت به گروه گواه بالاتر است.

بر اساس نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۵، در اثر زمان با توجه به اینکه مؤلفه‌های سازگاری معنادار شده است، بنابراین بین سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در این مؤلفه‌ها در گروه‌های آزمایشی و گواه تفاوت وجود دارد. همچنین با توجه به نتایج جدول که نشان می‌دهد بین گروه و زمان، تعامل وجود دارد، مشخص می‌گردد بین مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بین دو گروه درمانی و گروه گواه در مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی تفاوت وجود دارد. همچنین در اثر گروه نیز با توجه به مقادیر F و سطوح معناداری مشاهده می‌گردد در متغیر سازگاری تحصیلی بین گروه‌های (آموزش شخصیت‌شناسی) و گروه آزمایش (آموزش مبتنی بر طرحواره) و گروه گواه تفاوت معنادار وجود

جدول ۶. آزمون بنفرونی برای مقایسه دو گروه آزمایش و گروه گواه در مراحل سنجش در متغیر سازگاری تحصیلی

مرحله	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری		
					حد پایین	حد پایین	
					%۹۵ فاصله اطمینان		
					حد پایین	حد پایین	
پیش آزمون	شخصیت‌شناسی	آموزش مبتنی بر طرحواره	۰/۷۵۰۰۰	۱/۷۱۴۶۹	۱/۰۰۰	-۳/۴۷۹۶	۴/۹۷۹۶
		گواه	۳/۳۰۰۰۰	۱/۷۱۴۶۹	۰/۱۷۸	-۰/۹۲۹۶	۷/۵۲۹۶
	گواه	شخصیت‌شناسی	-۰/۷۵۰۰۰	۱/۷۱۴۶۹	۱/۰۰۰	-۴/۹۷۹۶	۳/۴۷۹۶
		گواه	۲/۵۵۰۰۰	۱/۷۱۴۶۹	۰/۴۲۷	-۱/۶۷۹۶	۶/۷۷۹۶
پس آزمون	شخصیت‌شناسی	آموزش مبتنی بر طرحواره	-۳/۳۰۰۰۰	۱/۷۱۴۶۹	۰/۱۷۸	-۷/۵۲۹۶	۰/۹۲۹۶
		گواه	-۲/۵۵۰۰۰	۱/۷۱۴۶۹	۰/۴۲۷	-۶/۷۷۹۶	۱/۶۷۹۶
	گواه	آموزش مبتنی بر طرحواره	-۱۱/۵۵۰۰۰°	۲/۸۷۰۲۰	۰/۰۰۱	-۱۸/۶۲۹۹	-۴/۴۷۰۱
		گواه	۱۸/۳۵۰۰۰°	۲/۸۷۰۲۰	۰/۰۰۰	۱۱/۲۷۰۱	۲۵/۴۲۹۹
پیگیری	شخصیت‌شناسی	آموزش مبتنی بر طرحواره	۱۱/۵۵۰۰۰°	۲/۸۷۰۲۰	۰/۰۰۱	۴/۴۷۰۱	۱۸/۶۲۹۹
		گواه	۲۹/۹۰۰۰۰°	۲/۸۷۰۲۰	۰/۰۰۰	۲۲/۸۲۰۱	۳۶/۹۷۹۹
	گواه	شخصیت‌شناسی	-۱۸/۳۵۰۰۰°	۲/۸۷۰۲۰	۰/۰۰۰	-۲۵/۴۲۹۹	-۱۱/۲۷۰۱
		آموزش مبتنی بر طرحواره	-۲۹/۹۰۰۰۰°	۲/۸۷۰۲۰	۰/۰۰۰	-۳۶/۹۷۹۹	-۲۲/۸۲۰۱
پیگیری	شخصیت‌شناسی	آموزش مبتنی بر طرحواره	-۱۰/۳۵۰۰۰°	۲/۹۶۳۳۱	۰/۰۰۳	-۱۷/۶۵۹۶	-۳/۰۴۰۴
		گواه	۱۶/۹۰۰۰۰°	۲/۹۶۳۳۱	۰/۰۰۰	۹/۵۹۰۴	۲۴/۲۰۹۶
	گواه	شخصیت‌شناسی	۱۰/۳۵۰۰۰°	۲/۹۶۳۳۱	۰/۰۰۳	۳/۰۴۰۴	۱۷/۶۵۹۶
		آموزش مبتنی بر طرحواره	-۲۷/۲۵۰۰۰°	۲/۹۶۳۳۱	۰/۰۰۰	۱۹/۹۴۰۴	۳۴/۵۵۹۶
گواه	شخصیت‌شناسی	-۱۶/۹۰۰۰۰°	۲/۹۶۳۳۱	۰/۰۰۰	-۲۴/۲۰۹۶	-۹/۵۹۰۴	
	آموزش مبتنی بر طرحواره	-۲۷/۲۵۰۰۰°	۲/۹۶۳۳۱	۰/۰۰۰	-۳۴/۵۵۹۶	-۱۹/۹۴۰۴	

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش تیپ‌شناسی شخصیت مایرز/بریگز و آموزش مبتنی بر طرحواره بر سازگاری تحصیلی دانشجویان بود. در سازگاری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون تفاوتی بین گروه آزمایش و گروه گواه وجود ندارد و در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بین دو گروه آزمایشی با گروه گواه تفاوت معنادار حاصل شده است. در مراحل پس‌آزمون و پیگیری میانگین نمرات مؤلفه سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه بالاتر است.

با توجه به نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و مقایسه زوجی متغیر وابسته سازگاری تحصیلی در آموزش شخصیت‌شناسی، مشخص گردید که در گروه آزمایش تفاوت معنی‌داری ($P < ۰/۰۵$) میان میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد درحالی‌که تفاوت معنی‌داری ($P > ۰/۰۵$) میان میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری حاصل نشده است. از طرفی با توجه به اینکه میانگین نمرات سازگاری

تحصیلی در مرحله پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون می‌باشد بیانگر افزایش سازگاری تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

نتایج بدست آمده از این فرضیه با بخشی از نتایج ارائه شده در مطالعات یعقوبی بگلر و پور صابری (۱۳۹۷)، طباطبایی و همکاران (۱۳۹۸)، الفلاحی و الجبوری (۲۰۱۸)، احیاکننده و یوسفی خرمائی (۱۳۹۶)، شهبازی و موسی زاده (۱۳۹۵) و سپهریان آذر و فتاحی (۱۳۹۳) همخوانی دارد.

یکی از مهمترین عواملی که توجه بسیاری از روانشناسان و مربیان آموزشی را به خود جلب کرده است سازگاری تحصیلی است. سازگاری تحصیلی به مقدار انطباق فرد با شرایط، محیط انتظارات، درخواستها و ساختارهای اجتماعی حاکم بر محیط آموزشگاه بستگی دارد (الیاس و همکاران، ۲۰۱۴). از طرفی ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان اغلب رفتارهای مربوط به محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (النجار و همکاران، ۲۰۱۵) در این میان هر چه بیشتر دانشجویان از خود و ویژگی‌های شخصیتی آگاه باشند می‌تواند آن‌ها را برای سازگار شدن با شرایط، مسئولیت‌ها و چالش‌های جدید دوران تحصیل و همچنین افزایش نشاط و بهبود سلامت

روانی و جسمانی آن‌ها کمک کند. در تبیین این یافته می‌توان به این موضوع اشاره کرد که اگر فردی با خصوصیات و نقاط ضعف و قوت تپ شخصیت خود آشنا شود می‌تواند در موقعیت‌های جدید و مخصوصاً محیط‌های آموزشی، ضمن حفظ و استفاده از ویژگی‌ها و ترجیحات قوت تپ خود، ویژگی‌های تپ مخالف خود را توسعه دهد و در رویایی با چالش‌های زندگی کارآمدتر عمل کند. هدف از خودشناسی این است که افراد تپ خود را تشخیص دهند و با توسعه فردی به کارآمدی بیشتر نزدیک شود. زمانی که شخص درک می‌کند که دیگران چگونه فکر و احساس می‌کنند، تاب‌آورتر و تحمل‌پذیر و درک دیگران برای او آسان‌تر می‌شود. بنابراین با تشخیص دفاع‌های روانی و هیجانی مخصوص هر تپ شرکت‌کنندگان فرصت‌هایی را برای رشد و سلامت شخصی به دست می‌آورند. پس از اتمام جلسات آموزشی افراد شرکت‌کننده اظهار کردند که با شناخت هرچه بیشتر خود و خواسته‌هایشان بهتر می‌توانند فشارها و استرس‌های محیط آموزشی را تحمل کنند که این خود می‌تواند به عنوان نوعی بهبود در سازگاری با دانشگاه مدنظر قرار گیرد. از آنجایی که سازگاری با محیط و کنار آمدن با واقعیت‌های زندگی از مهم‌ترین دغدغه‌های انسان امروزی است و روند فعلی آموزش عالی در ایران بر اهمیت چگونگی سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه تأکید دارد. لذا نتایج مطالعه حاضر نشان داد که آشنا شدن دانشجویان با لایه‌های رشد فردی در تپ خود به آنان کمک می‌کند تا انتظارات و باورهای ناسازگار خود را تغییر دهند و به جای سرزنش خود و دیگران در جهت رشد خود و چگونگی سازگاری با محیط قدم بردارند. از طرفی افراد با شناخت ویژگی‌های تپ شخصیت خود محیط‌ها، فرصت‌ها و موقعیت‌های سازگار و کارآمدتر را برای رشد و آرامش خود بر می‌گزینند تا با سرعت بهتر، انگیزه بیشتر، کیفیت بهتر در نزدیک شدن به اهداف خود قدم بردارند. نتایج مطالعه حاضر برای مشاوران آموزشی اهمیت زیادی دارد و در مداخلاتی که برای سازگاری دانشجویان صورت می‌گیرد باید اهمیت متغیر خودشناسی در نظر گرفته شود.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر تفاوت معنادار سازگاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه بود. با توجه به نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و مقایسه زوجی متغیر وابسته سازگاری تحصیلی در آموزش مبتنی بر طرحواره، مشخص گردید که در

گروه آزمایش تفاوت معنی‌داری ($P < 0/05$) میان میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد درحالی‌که تفاوت معنی‌داری ($P > 0/05$) میان میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری حاصل نشده است. از طرفی با توجه به اینکه میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون می‌باشد بیانگر افزایش سازگاری تحصیلی دانشجویان می‌باشد. نتایج بدست آمده از این فرضیه با بخشی از نتایج ارائه شده در مطالعات غفارنژاد (۱۴۰۱)؛ هاشمی‌زاده نهی (۱۳۹۹)؛ ناجی و معصومی مامنی (۱۳۹۸)؛ نصیریان (۱۳۹۸)؛ بنی‌هاشمی (۱۳۹۷)؛ سجادی و همکاران (۱۳۹۵)؛ نظام‌هاشمی و همکاران (۱۳۹۵) و وحدتی (۱۳۹۵) همخوانی دارد. با توجه به اهمیت بهزیستی روانشناختی و کاهش پرخاشگری در دانشجویان به عنوان قشر جوان و آینده‌ساز جامعه و رشد روزافزون تعداد دانشجویان به نظر می‌رسد طرحواره درمانی با تأکید بر تغییر سبک‌های مقابله‌ای ناسازگار و طرحواره‌های ناسازگار شکل گرفته در دوران کودکی و تبیین نحوه اثرگذاری آن‌ها در پردازش و رویارویی با رویدادهای زندگی می‌تواند فرصتی را برای بهبود بهزیستی روانشناختی و کاهش پرخاشگری آنان فراهم می‌آورد. افزایش طرحواره‌های شناختی ناسازگار شیوع برخی از اختلالات افزایش می‌یابد و حضور چنین اختلالاتی به افت عملکرد افراد در تحصیل منجر می‌شود (کرمیر و همکاران، ۲۰۱۰). لذا آموزش مبتنی بر طرحواره می‌تواند با اثرگذاری روی پردازش شناختی دانشجویان و کاهش آشفتگی ذهنی و روانی آن‌ها در سازگاری تحصیلی آنها مؤثر باشد. طرحواره‌ها را می‌توان ساختارهایی برای بازیابی مفاهیم کلی ذخیره شده در حافظه یا مجموعه‌ی سازمان یافته‌ای از اطلاعات باورها و فرض‌ها دانست. در حقیقت طرحواره‌ها ذخیره می‌شوند تا هنگامی که تحت شرایط خاصی فعال شوند و وقتی فعال می‌گردند بر رفتارهای سازشی و بین فردی افراد تأثیر می‌گذارند. محتوای هر طرحواره از طریق تجربه‌های زندگی فردی ساخته و پرداخته می‌شود سازمان می‌یابد و در ادراک و ارزیابی اطلاعات جدید مورد استفاده قرار می‌گیرد. طرحواره‌ها از طریق پردازش اطلاعات بر رفتار تأثیر می‌گذارند و در جریان تفکر به تصمیم‌گیری کمک می‌کنند و قابل‌انتظارترین پیش‌بینی را فراهم می‌آورند اما در برخی فرایندهای ذهنی ممکن است در نقش عاملی مقاوم در برابر تغییر عمل کنند و موجب کندی در فرآیند الگوهای رفتاری شوند. طرحواره‌ها

در عمیق‌ترین سطح شناخت، معمولاً بیرون از سطح آگاهی عمل می‌کنند و فرد را به لحاظ روان‌شناختی نسبت به ایجاد آشفتگی‌هایی چون اضطراب، ارتباطات ناکارآمد و اختلالات رفتاری آسیب‌پذیر می‌سازند. در نتیجه شناخت‌ها، نگرش‌ها و باورهای فرد از جمله عواملی هستند که در سازگاری افراد با شرایط جدید و مخصوصاً سازگاری تحصیلی در سال اول ورود به دانشگاه تأثیر می‌گذارند.

در تبیین اثر بخش بودن طرحواره بر سازگاری تحصیلی می‌توان گفت که اصلاح و تعدیل طرحواره‌های ناسازگار اولیه باعث مثبت‌نگری، مسئولیت‌پذیری، کنترل کردن تکانه‌ها و هیجان‌ها، رعایت حقوق دیگران همکاری با کارکنان دانشگاه و اساتید، پیروی کردن از قوانین و مقررات دانشگاه و رعایت اصول روابط متقابل می‌گردد و در نتیجه منجر به افزایش تعاملات اجتماعی سالم و سازگاری تحصیلی می‌شود. استحقاق، بزرگ‌منشی، خویش‌داری، خود انضباطی ناکافی، از جمله طرحواره‌های مهم اثرگذار بر سازگاری تحصیلی می‌باشند. این طرحواره‌ها منجر به بروز مشکلاتی در رابطه با رعایت حقوق دیگران و همکاری با دیگران می‌شود و دانشجویانی که طرحواره استحقاق، بزرگ‌منشی را دارند حقوق ویژه‌ای برای خودشان قائل‌اند و تعهدی نسبت به رعایت اصول روابط متقابل که راهنمای تعاملات اجتماعی بهنجار است، ندارند و از دیگر ویژگی‌های این افراد کمک‌طلبی افراطی از اطرافیان و بدرفتاری با دیگران می‌باشد. آموزش طرحواره‌های ناسازگار اولیه در کاهش فعالیت ناکارآمد طرحواره‌های استحقاق، بزرگ‌منشی، خویش‌داری، خود انضباطی، پذیرش جویی، جلب توجه، منفی‌گرایی، بدبینی و معیارهای سرسختانه تأثیر گذار باشد. با شناخت و تعدیل شدن این طرحواره دانشجویان بیشتر مسئولیت‌پذیر شده و می‌توانند از مقررات و اصولی که در دانشگاه حاکم است پیروی و حقوق دیگران را نیز رعایت کنند و با هم‌کلاسی‌ها بیشتر همدل شوند و با کارکنان دانشگاه بیشتر همکاری کنند. از دیگر طرحواره‌های مطرح شده خود انضباطی ناکافی می‌باشد که افراد دارای این طرحواره نمی‌توانند برای دستیابی به اهدافشان خویش‌داری نشان دهند و ناکامی را به قدر کافی تحمل کنند. از سوی دیگر نمی‌توانند ابراز هیجان‌ها و تکانه‌هایشان را کنترل کنند که ریشه‌های تحولی این طرحواره ارضاء بیش از حد نیازها (مسمومیت عاطفی، خانواده آسان‌گیر و الگوسازی از والدین) می‌باشد. دانشجویانی که این طرحواره را دارند، تکانشگر، کج خلق، نا

منظم و حواس‌پرت می‌باشند و با آموزش و تعدیل این طرحواره دانشجویان کنترل بیشتری بر اعمال و رفتارهای خود دارد و طبق زمان تعیین شده در دانشگاه و کلاس حضور می‌یابد. لذا می‌توان استنباط کرد که به طور کلی آموزش طرحواره‌ها باعث سازگاری هر چه بیشتر دانشجویان در رویارویی با چالش‌های تحصیلی می‌شود.

با توجه به انجام مداخله پژوهش در طول مدت بیماری کووید ۱۹ و عدم دسترسی فیزیکی به دانشجویان، نمونه‌گیری به روش غیرتصادفی و در دسترس اتفاق افتاد و همچنین به دلیل عدم حضور دانشجویان در دانشگاه-ها، مداخله به صورت آنلاین و آفلاین صورت گرفت که از اصلی‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که بر کیفیت ارائه آموزش‌ها می‌توانست اثرگذار باشد. عدم اطمینان از درک و برداشت درست و مشترک پاسخ‌دهندگان از سؤالات پرسشنامه از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. از این رو پیشنهاد می‌گردد این پژوهش بر روی جوامع آماری مختلف صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌گردد در ارتباط با متغیر آموزش تیپ‌شناسی شخصیت از دیگر پروتکل‌های تیپ‌شناسی همچون اینیاگرام، کتل، نئو نیز استفاده شود. با توجه به اینکه هر پروتکل شخصیت‌شناسی دارای نگرش‌ها و دیدگاه‌های خاصی نسبت به ویژگی‌های شخصیتی است، ترکیب چندین پروتکل می‌تواند به تحلیل دقیق‌تر و جامع‌تری از ویژگی‌های شخصیتی افراد کمک نماید. این اقدام می‌تواند به توسعه دقیق‌تر نقش آموزش تیپ‌شناسی شخصیت در بهبود سازگاری تحصیلی افراد کمک کند. همچنین، در راستای توسعه و ارتقای سازگاری تحصیلی می‌توان به صورت خاص بر روی دانشجویان جدیدالورود تمرکز نمود. این دسته از دانشجویان در زمان ورود به دانشگاه با چالش‌ها، نگرانی‌ها و مشکلات مختلف روبرو می‌شوند که ممکن است تأثیرات منفی بر روی سطح سازگاری آن‌ها داشته باشد. انجام آموزش‌های مبتنی بر تیپ‌شناسی و مدیریت شخصیتی خصوصاً برای این دسته از دانشجویان می‌تواند به ارتقاء توانایی‌های مقابله با استرس، افزایش اعتماد به نفس و تطابق مؤثر با محیط دانشگاهی کمک کند. این اقدامات می‌تواند تأثیر مثبتی بر بهبود سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی این دسته از دانشجویان داشته باشد. همچنین، برای ارتقاء بهبود سازگاری تحصیلی می‌توان پیشنهاد داد تا تأثیرات طولانی‌مدت آموزش‌های مبتنی بر تیپ‌شناسی شخصیت بر روی افراد مورد بررسی قرار گیرد. این به معنای انجام پیگیری‌ها و ارزیابی‌های

مکرر برای سنجش تغییرات در سازگاری تحصیلی افراد در مدت زمان‌های مختلف است. این اقدام می‌تواند به تحلیل عمقی‌تر و دقیق‌تر از تأثیر طولانی‌مدت آموزش‌ها و راهبردهای مبتنی بر تیپ‌شناسی شخصیت بر روی تغییرات رفتاری و روانشناختی افراد کمک کند. همچنین می‌توان به صورت خاص بر روی دانشجویان جدیدالورود که در بدو ورود به دانشگاه‌ها با مشکلات و چالش‌های فراوان روبرو هستند انجام گردد.

ملاحظات اخلاقی

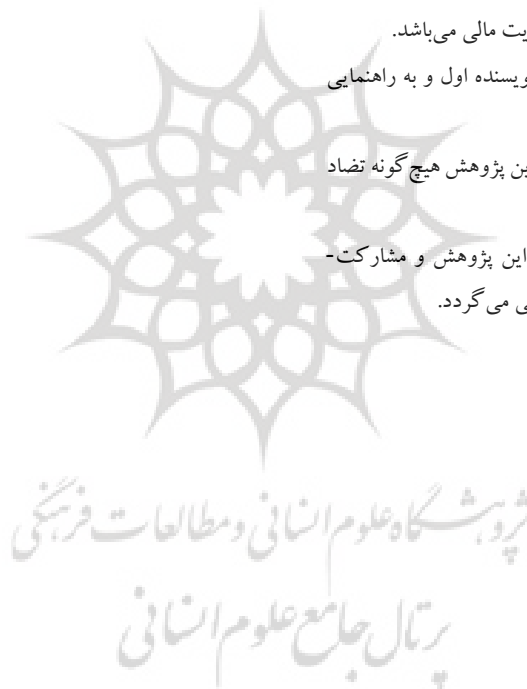
پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

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

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین‌وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این پژوهش و مشارکت‌کنندگانی که در این پژوهش همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.



منابع

قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان و مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۹). ساخت پرسشنامه میزان شده برای تشخیص ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی. علوم تربیتی، ۲۷(۲)، ۹۱-۱۱۶.

<https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>

احیا کننده، منیژه؛ یوسفی، فریده و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴(۲۶)، ۱-۳۶.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3235>

پورصابری، رقیه، و یعقوبی بگلر، نرگس. (۱۳۹۷). بررسی نقش تپ‌های شخصیتی مایرز/بریگز در پیش‌بینی تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۱(۱)، ۱۱۹-۱۲۵.

<http://dx.doi.org/10.29252/edcbmj.11.01.15>

حاج حسینی، منصوره، مهدوی، عابد، و محمدی، مریم. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر طرحواره درمانی بر بهزیستی روان‌شناختی و تمایز یافتگی خود در دانشجویان. شناخت اجتماعی، ۱۰(۱)، ۱۶۴-۱۴۹.

<https://doi.org/10.30473/sc.2021.52484.2533>

سپهریان آذر، فیروزه، و فتاحی، امید. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزشی تپ‌های شخصیت انیه گرم بر سازگاری تحصیلی دانشجویان. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)، ۲۱(۱۰)، ۲۹-۴۰.

https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article_558488.html?lang=en

سجادی، سیده نسیم، گل محمدیان، محسن، و حجت‌خواه، سیدمحسن. (۱۳۹۵). اثربخشی طرحواره درمانی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان دوم. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۱(۱۷) (پیاپی ۶۳)، ۳۵-۴۲.

https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_534000.html?lang=en

طباطبایی، زهرا، کاظمی، سلطانی، رضایی، اذرمیدخت، کورش‌نیا، مریم. (۱۳۹۸). مدل علی سازگاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف. فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۰(۳۸)، ۲۲۴-۲۰۳.

<https://dori.net/dor/20.1001.1.2228516.1398.10.38.10.1>

غفارنژاد، زینب، (۱۴۰۱). اثربخشی طرحواره درمانی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی.

<https://civilica.com/doc/1706204>

مهربان، فردین، کاشی، سمانه، و گنجه‌مرکبه، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی وضعیت سلامت روان و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۴(۱)، ۷۳-۷۸.

<http://dx.doi.org/10.52547/rme.14.1.73>

ناجی، احمد علی و معصومی مامنی، مارال. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش طرحواره درمانی بر خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم منطقه ۱۵ شهر تهران. اولین کنفرانس دوسالانه تازه‌های روانشناسی و علوم رفتاری.

<https://www.tpbin.com/article/80574>

نصیریان، فائزه، فتح‌آبادی، جلیل، و زرانی، فریبا. (۱۴۰۱). رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سازگاری با آموزشگاه: نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناختی. ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ۵(۷)، ۱۲۳۱-۱۲۴۶.

https://jou.spsiran.ir/article_159395.html?lang=en

هاشمی زاده‌نهی، نرگس، جاجرمی، محمود، و مهدیان، حسین. (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره درمانی گروهی بر تعلل ورزی تحصیلی و خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره (مطالعات تربیتی و روانشناسی)، ۱۰(۱)، ۷۰-۸۶.

<https://doi.org/10.22067/tpccp.2020.39365>

قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان؛ خدایی، ابراهیم؛ مقدم‌زاده، علی و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۱). نظام نشانگرها برای سنجش آمادگی معلمی در دوره ابتدایی: یک مطالعه مرور نظام‌مند. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰(۱)، ۱۰۹-۱۲۵.

<https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>

References

- Alkhamees, A. A., Alrashed, S. A., Alzunaydi, A. A., Almohimeed, A. S., & Aljohani, M. S. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia. *Comprehensive psychiatry*, 102, 152192. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152192>
- Bai, L., Le Bourdais, F., Miorelli, R., Calmon, P., Velichko, A., & Drinkwater, B. W. (2021). Ultrasonic Defect Characterization Using the Scattering Matrix: A Performance Comparison Study of Bayesian Inversion and Machine Learning Schemas. *IEEE transactions on ultrasonics, ferroelectrics, and frequency control*, 68(10), 3143-3155. <https://doi.org/10.1109/TUFFC.2021.3084798>

- Chew, N. W. S., Lee, G. K. H., Tan, B. Y. Q., Jing, M., Goh, Y., Ngiam, N. J. H., Yeo, L. L. L., Ahmad, A., Ahmed Khan, F., Napoleon Shanmugam, G., Sharma, A. K., Komalkumar, R. N., Meenakshi, P. V., Shah, K., Patel, B., Chan, B. P. L., Sunny, S., Chandra, B., Ong, J. J. Y., Paliwal, P. R., ... Sharma, V. K. (2020). A multinational, multicentre study on the psychological outcomes and associated physical symptoms amongst healthcare workers during COVID-19 outbreak. *Brain, behavior, and immunity*, 88, 559–565. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.049>
- Dudovitz, R. N., Li, N., & Chung, P. J. (2013). Behavioral self-concept as predictor of teen drinking behaviors. *Academic pediatrics*, 13(4), 316–321. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.03.005>
- Ehyakonnande, M., Yousefi, F., & Khormaie, F. (2017). Prediction of students' adjustment to university on the basis of personality and goal orientation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(26), 1-36. (Persian). <https://doi:10.22111/jeps.2017.3235>
- Francis, A., Pai, M. S., & Badagabettu, S. (2021). Psychological Well-being and Perceived Parenting Style among Adolescents. *Comprehensive child and adolescent nursing*, 44(2), 134–143. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1743796>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2020). Construction of a Standardized Questionnaire to Detect the Pseudo Evaluation in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 91-116. (Persian). <https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadazadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A System of Indicators for Assessing the Teacher Readiness in Primary Education: a Systematic Review. *Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. (Persian). <https://doi:10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Goli, R., Hedayat, S., Dehghan, F., & Hosseini-Shorabe, M. (2016). The Effect of Group Schema Therapy on Psychological Well-being and Aggression in University Students. *Journal of Health and Care*, 18(3), 258-275. <http://hcjournal.arums.ac.ir/article-1-596-fa.html>
- Granados Villalpando, J. M., Baeza Flores, G. D. C., Ble Castillo, J. L., Celorio Méndez, K. D. S., Juárez Rojop, I. E., Morales Contreras, J. A., Olvera Hernández, V., Quiroz Gómez, S., Romero Tapia, S. J., Ruíz Quiñones, J. A., & Guzmán Priego, C. G. (2023). Mental Health Disorders and Coping Strategies in Healthcare Workers during the COVID-19 Pandemic: An Analytical Cross-Sectional Study in Southeastern Mexico. *International journal of environmental research and public health*, 20(5), 4230. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054230>
- Haidar, M., Ridha, F., Ling, J., Akhter, M., Kueny, L., Sabbagh, O., Kim, C., & Chin Loy, K. (2021). Myers-Briggs Type Indicator Personality Types of Ophthalmology Residents. *Journal of academic ophthalmology* (2017), 13(2), e158–e162. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1732346>
- Hajhosseini, M., mahdavi, A., & Mohammadi, M. (2021). The Effectiveness of Schema-Based Group Training on Psychological Well-Being of Female Students. *Social Cognition*, 10(19), 149-164. (Persian). <https://doi:10.30473/sc.2021.52484.2533>
- Hajhosseini, M., Mahdavi, A., & Mohammadi, M. (2021). The Effectiveness of Schema-Based Group Training on Psychological Well-Being of Female Students. *Social Cognition*, 10(1), 149-164. [Persian] <https://doi:10.30473/sc.2021.52484.2533>
- Hashemizadehnehe, N., Jajarmi, M., & Mahdian, H. (2020). The Effectiveness of Group Schema Therapy on Academic Procrastination and Self-Regulation of Learning in High School Female Students. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 10(1), 70-86. (Persian). <https://doi:10.22067/tpccp.2020.39365>
- Huang, G., & Li, K. (2023). Get Vaccinated for Loved Ones: Effects of Self-Other Appeal and Message Framing in Promoting HPV Vaccination among Heterosexual Young Men. *Health communication*, 38(2), 381–393. <https://doi.org/10.1080/10410236.2021.1953728>
- Huang, J., Velarde, I., Ma, W. J., & Baldassano, C. (2023). Schema-based predictive eye movements support sequential memory encoding. *eLife*, 12, e82599. <https://doi.org/10.7554/eLife.82599>
- Hummel, S., Oetjen, N., Du, J., Posenato, E., Resende de Almeida, R. M., Losada, R., Ribeiro, O., Frisardi, V., Hopper, L., Rashid, A., Nasser, H., König, A., Rudofsky, G., Weidt, S., Zafar, A., Gronewold, N., Mayer, G., & Schultz, J. H. (2021). Mental Health among Medical Professionals during the COVID-19 Pandemic in Eight European Countries: Cross-sectional Survey Study. *Journal of medical Internet research*, 23(1), e24983. <https://doi.org/10.2196/24983>

- Jafrani, S., Zehra, N., Zehra, M., Abuzar Ali, S. M., Abubakar Mohsin, S. A., & Azhar, R. (2017). Assessment of personality type and medical specialty choice among medical students from Karachi; using Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) tool. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 67(4), 520–526. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28420908/>
- Klinkosz, W., Styk, W., Iskra, J., & Trzepińska, G. (2023). Fear, Loneliness, Happiness and Mental Health in the Post-COVID-19 Period: A Cross-Cultural Study in a Sample of Japanese and Polish University Students. *Psychology research and behavior management*, 16, 2695–2707. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S414702>
- Koushkestani, A., Sheybani, H., & Taher, M. (2022). Development of Psychological Well-Being Structural Model Based on Personality Dimensions by Mediation of Emotional Intelligence and Adherence to Treatment in Diabetic Patients. *Journal of Nursing Education*, 11(1), 66-78. [Persian] <http://jne.ir/article-1-1348-fa.html>
- Kubzansky, L. D., Huffman, J. C., Boehm, J. K., Hernandez, R., Kim, E. S., Koga, H. K., Feig, E. H., Lloyd-Jones, D. M., Seligman, M. E. P., & Labarthe, D. R. (2018). Positive Psychological Well-Being and Cardiovascular Disease: JACC Health Promotion Series. *Journal of the American College of Cardiology*, 72(12), 1382–1396. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2018.07.042>
- Lau-Zhu, A., Williams, F., & Steel, C. (2023). Attachment patterns and autobiographical episodic memory functioning: A systemic review of adult studies to advance clinical psychological science. *Clinical psychology review*, 101, 102254. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102254>
- Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and Psychological Well-Being. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3531. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>
- Mehrabian, F., Kashi, S., & Ganje Markieh, Z. (2022). Investigating the Mental Health Status and Its Related Factors among the Students of Guilan University of Medical Sciences. *RME* 14(1), 73-78. (Persian). <http://rme.gums.ac.ir/article-1-1144-fa.htm>
- Nasirian, F., Fathabadi, J., & Zarani, F. (2022). Relationship between early maladaptive schemas and school adaptation: The mediating role of psychological capital. *Political Sociology of Iran*, 5(7), 1231-1246. (Persian). <https://doi:10.30510/psi.2022.311405.2512>
- Offurum, C. J., Leibetseder, M., & Jenull, B. (2022). Understanding Compliant Behavior during a Pandemic: Contribution from the Perspective of Schema-Based Psychotherapy. *Frontiers in psychology*, 13, 805987. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.805987>
- Poursaberi, R., Yaghoobi Beglar, N. (2018). The Study of the Role of Myers/Briggs Personality Traits in Predicting Students' Academic Procrastination in Tabriz University of Medical Sciences. *Education Strategy Medical Sciences*, 11(1), 118-125. (Persian). <http://edcbmj.ir/article-1-1158-fa.html>
- Rashidzadea, A., Beyrami, M., Touraghashemi, T., & Mirnasab, M. (2019). The effect of teaching positive thinking skills based on spiritual resources and religious beliefs on resilience and psychological well-being of mothers with autistic children. *Women and Family Studies*, 12(43), 59-83. <https://doi:10.30495/jwsf.2019.668799>
- Sajjadi, N., Golmohammadian, M., & Hojatkah, M. (2016). The Effectiveness of Schema Therapy on Academic Motivation amongst High School Female Students in Kermanshah. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 17(1), 35-42. (Persian). https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_534000.html?lang=en
- Sanchez-Graillet, O., Witte, C., Grimm, F., & Cimiano, P. (2022). An annotated corpus of clinical trial publications supporting schema-based relational information extraction. *Journal of biomedical semantics*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s13326-022-00271-7>
- Schmitt, D. P., Long, A. E., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., & Shah, S. H. (2017). Personality and gender differences in global perspective. *International journal of psychology: Journal international de psychologie*, 52 Suppl 1, 45–56. <https://doi.org/10.1002/ijop.12265>
- Sepehrian, F., & fatahy, O. (2014). Efficacy of enneagram personality types teaching on educational adjustment of students. *Journal of Educational Psychology*, 4(4), 35-44. (Persian). https://psyedu.tonekabon.iau.ir/article_558488.htm?lang=en
- Tabatabaei, Z., Kazemi, S., Rezaei, A., & Kouroshnia, M. (2020). The causal model of academic adjustment based on personality traits with the mediating role of goal orientation. *Psychological Methods and*

- Models*, 10(38), 203-224. (Persian).
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1398.10.38.10.1>
- Taghvaininia, A., & Mirzaei, A. (2017). Relationship between Personality Traits and Psychological Well-Being with Respect to the Mediating Role of Forgiveness. *Armaghan Danesh*, 22(4), 529-541. [Persian]
<http://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-1790-fa.html>
- Talha, K. A., Hasan, M. F., Selina, F., Ahmad, H., Kaiser, F. R., & Erica, K. T. (2022). Myers-Briggs Type Indicator Personality Types of Female Intern Doctors and Their Specialty Preference. *Mymensingh medical journal: MMJ*, 31(3), 806–811. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35780367/>
- von Kaepler, E. P., Coss, N., Donnelley, C. A., Atkin, D. M., Tompkins, M., Haonga, B., Molano, A. M. V., Morshed, S., & Shearer, D. W. (2022). Establishing Sustainable Arthroscopy Capacity in Low- and Middle-Income Countries (LMICs) through High-Income Country/LMIC Partnerships: A Qualitative Analysis. *JB & JS open access*, 7(3), e21.00160. <https://doi.org/10.2106/JBJS.OA.21.00160>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Windon, M. J., Faniriko, M. B. A., Bogale, M., Acha, E., & Koch, W. (2021). Otolaryngology burden of disease and surgical case triage in resource-limited settings: An example from Cameroon. *Laryngoscope investigative otolaryngology*, 6(2), 177–182. <https://doi.org/10.1002/lio2.522>
- Woods, R. A., & Hill, P. B. (2022). Myers Brigg. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Xu, H., Ang, B. W. G., Soh, J. Y., & Ponnampereuma, G. G. (2021). Methods to Improve Diagnostic Reasoning in Undergraduate Medical Education in the Clinical Setting: a Systematic Review. *Journal of general internal medicine*, 36(9), 2745–2754. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-06916-0>
- Young J, E, (2005). *Young Schema Questionnaire Short Form*. Schema Therapy Institute.
- Zárate-Torres, R., & Correa, J. C. (2023). How good is the Myers-Briggs Type Indicator for predicting leadership-related behaviors?. *Frontiers in*