



The Effectiveness of the Design and Validation of a Training Self-Esteem by McKay and Fanning on Experiential Avoidance: Follow-up in Two Months

Ezzatollaha Mivehchi ¹ , Shahram Vaziri ^{2*} , Qasem Ahi ¹ ,
Farah Lotfi Kashani ² 

1. Department of Clinical Psychology, Faculty of Medical Science, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

2. Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

***Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. Email: vaziri@riau.ac.ir

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 10 Jun 2024
Revised: 18 Nov 2024
Accepted: 09 Dec 2024
Published: 30 Mar 2026

Keywords:
Content Validity, Experiential Avoidance, Self-Esteem, Validate.

The aim of this study was to evaluate the efficacy of a training program for self-esteem that was developed, validated, and designed in accordance with the methodologies of McKay and Fanning. Additionally, the program was evaluated in terms of its ability to mitigate experiential avoidance. The current investigation was conducted in two stages. Self-esteem sessions were implemented during the initial phase. Then, 8 psychology experts determined the content validity of the sessions. In the second stage, a semi-experimental design with pre-test, post-test and with a control group and follow-up 2 months was used. The statistical population consisted of female pupils attending Hadith College in Tehran city during the winter of 2024. They were assessed using a two-stage sampling process. During the initial phase, screening was conducted using subjective sampling. In the second stage, 30 individuals were randomly assigned to an experimental group (15 individuals) and a control group (15 individuals) using the simple random procedure. The experimental group was subjected to 16 self-esteem sessions, and a follow-up was conducted after two months. The acceptance and action questionnaire-II (AAQ-II) was employed to gather data. The SPSS-28 software was employed to conduct data analysis, which included analysis of variance with repeated measures and Bonferroni. The findings suggested that the content validity of self-esteem sessions is satisfactory. Furthermore, the results of training intervention showed that training self-esteem significantly reduced the experiential avoidance. In conclusion, the training self-esteem program in this research was found to have acceptable content validity and its effectiveness was confirmed. Therefore, it is advised to implement this training program in order to mitigate experience avoidance. should be taken into account by scholars.

Cite this article: Mivehchi, E., Vaziri, S., Ahi, G., & Lotfi Kashani, F. (2026). The Effectiveness of the Design and Validation of a Training Self-Esteem by McKay and Fanning on Experiential Avoidance: Follow-up in Two Months. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(1), 1-16. doi:10.22059/japr.2026.377809.644944



© Author(s) retain the copyright.
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.377809.644944>

Publisher: University of Tehran Press.

The Effectiveness of the Design and Validation of a Training Self-Esteem by McKay and Fanning on Experiential Avoidance: Follow-up in Two Months

Extended Abstract

Aim

University students constitute a vulnerable population with respect to mental health problems (Langer et al., 2024), and show a high prevalence of psychological difficulties (Granieri et al., 2022), including depressive symptoms (Deng et al., 2021), anxiety symptoms (McGinty et al., 2024), and non-suicidal self-injury (Schmidt et al., 2024). First-year students, in particular, experience higher rates of psychological problems compared with their senior counterparts (Kiekens et al., 2019). To better understand the origins of students' psychological and emotional difficulties, it is essential to examine underlying transdiagnostic psychological processes associated with psychiatric symptoms (Shah et al., 2020). One such process is emotion regulation (Brausch et al., 2022), especially experiential avoidance (Nielsen et al., 2016; Angelakis & Gooding, 2021), which refers to attempts to suppress or avoid unwanted internal experiences (Haywood et al., 2024), even when doing so conflicts with personal values and goals (Panjwani et al., 2024).

Regarding the effects of self-esteem training, research has demonstrated that such training not only reduces negative affect but also improves the mental health of school and university students and, consequently, enhances their academic performance (Falasi, 2011, as cited in Hasanvand Amouzadeh et al., 2013). Accordingly, this study aims to examine whether self-esteem training sessions based on the McKay and Fanning approach possess content validity and to determine whether this training is effective in reducing experiential avoidance among students.

Methodology

In the first stage, self-esteem training sessions were developed using the cognitive techniques proposed by McKay and Fanning (2016). Eight psychology experts then evaluated the content validity of these sessions. In the second stage, a semi-experimental design with a pre-test, post-test, control group, and a two-month follow-up was employed. The statistical population comprised female students from Hadith College in Tehran during the winter of 2024. Participants were selected through a two-stage process. Initially, screening was conducted via purposive sampling. In the second stage, 30 eligible students were randomly assigned to an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$). The experimental group received 16 self-esteem training sessions, followed by a two-month follow-up.

Inclusion criteria included a score of 28 or higher on the Experiential Avoidance Questionnaire and enrollment in undergraduate studies. Exclusion criteria were concurrent participation in other training interventions, missing more than two training sessions, and incomplete response sheets in the post-test or follow-up. Data were collected using the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II; Bond et al., 2011). The reliability coefficients reported by Bond et al. (2011) were 0.87 for avoidance of emotional experiences, 0.88 for control over life, and 0.87 for the total score. Concurrent validity was supported by significant correlations with the Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS), with coefficients of 0.61 (depression), 0.49 (anxiety), and 0.57 (stress), all significant at $p < .01$. In the present study, Cronbach's alpha coefficients were 0.81 (pre-test), 0.80 (post-test), and 0.91 (follow-up).

Table 1. Summary of Self-Esteem Training Sessions Adapted from McKay & Fanning (2016)

Session	Content
1	Nature of self-esteem
2	The pathological critic
3	Disarming the critic
4	Accurate self-assessment
5	Cognitive distortions
6	Diffusion with painful thoughts
7	Compassion
8	The "should"
9	Acting based on values
10	Handling mistakes
11	Responding to criticism

Session	Content
12	Asking for what you want
13	Goal setting and planning
14	Visualization
15	"I'm still not ok"
16	Core beliefs

Data analysis was conducted using SPSS-28, including repeated measures ANOVA with Bonferroni-adjusted comparisons. Data analysis was conducted using SPSS-28, including repeated measures ANOVA with Bonferroni-adjusted comparisons.

Findings

Independent samples t-tests revealed no significant age difference between the experimental ($M = 25.80$, $SD = 4.75$) and control groups ($M = 25.47$, $SD = 5.32$), $t(28) = 0.18$, $p = .858$. Chi-square analysis indicated no significant difference in educational level, $\chi^2(2) = 1.58$, $p = .455$, confirming baseline equivalence.

Descriptively, the experimental group showed a marked reduction from pre-test to post-test, which remained stable at follow-up, whereas the control group exhibited no meaningful change. Shapiro–Wilk tests confirmed normal distribution ($p > .05$), Levene's test supported homogeneity of variances ($p > .05$), and Box's M test confirmed homogeneity of covariance matrices ($p > .05$). Mauchly's test indicated violation of sphericity ($p = .001$), so Greenhouse–Geisser corrections were applied.

Table 2. Repeated Measures ANOVA Results (Greenhouse–Geisser Corrected)

Variable	Effect	F(df)	p	η^2
Emotional Avoidance	Group	16.96 (1)	.001	.38
	Time	49.48 (1.14)	.001	.64
	Group \times Time	40.78 (1.14)	.001	.59
Control Over Life	Group	11.95 (1)	.002	.30
	Time	66.65 (1.49)	.001	.70
	Group \times Time	51.43 (1.49)	.001	.65
Total Experiential Avoidance	Group	46.37 (1)	.001	.62
	Time	109.24 (1.22)	.001	.80
	Group \times Time	87.52 (1.22)	.001	.76

Significant group \times time interactions were observed for total experiential avoidance and both subscales, indicating that changes over time differed significantly between groups. Effect sizes ranged from moderate to large. Bonferroni-adjusted comparisons revealed significant reductions in the experimental group from pre-test to post-test and pre-test to follow-up (all $p = .001$), with no significant between post-test and follow-up, indicating maintenance of treatment effects over months.

Overall, the self-esteem training program based on McKay and Fanning's approach significantly reduced experiential avoidance and its dimensions, with large effects that remained stable at the two-month follow-up.

Conclusion

Regarding the validity of self-esteem training sessions based on McKay and Fanning, it can be stated that these cognitive self-esteem sessions address components such as the pathological critic, disarming the critic, accurate self-assessment, cognitive distortions, diffusion from painful thoughts, compassion, the "should," acting based on values, handling mistakes, responding to criticism, asking for what you want, goal setting and planning, visualization, "I'm still not okay." Core beliefs, all aimed at strengthening students' self-esteem (McKay & Fanning, 2016).

In terms of effectiveness, self-esteem reflects a person's satisfaction with themselves. It represents the relationship between personal self-concept and ideal self-concept (Silber & Tippett, 1965, as cited in Alghamdi et al., 2023). It serves as a measure of self-evaluation and is considered one of the most important psychological constructs (Bosson & Swann, 2009). Findings indicate that individuals with high self-esteem and confidence in their abilities are less prone to experiential avoidance. Such individuals do

not attempt to avoid or suppress unpleasant internal experiences, leading to reduced distress and lower experiential avoidance. Therefore, the self-esteem training program based on McKay and Fanning's methods effectively reduces experiential avoidance in students, with effects maintained during the follow-up period. Accordingly, self-esteem training can be considered a valid and effective program for alleviating symptoms of experiential avoidance in female students.

This study was conducted with students from Hadith College in Tehran, which limits the generalizability of findings to other populations and cultural contexts. Due to time constraints, only a two-month follow-up was conducted, restricting conclusions regarding long-term effectiveness. Future research should employ larger, more diverse samples and longer follow-up periods to evaluate the sustainability of outcomes, particularly in reducing experiential avoidance. It is recommended that university counseling and psychological service centers implement self-esteem training interventions based on the McKay and Fanning approach, given its demonstrated content validity and practical effectiveness in reducing experiential avoidance among female university students.

Keywords: Content Validity, Experiential Avoidance, Self-Esteem, Validate.

Ethical Considerations

This research adhered to ethical principles, including voluntary participation, confidentiality of participant information, and obtaining ethical approval (IR.BUMS.REC.1400.418) from the Research Ethics Committee of Birjand University of Medical Sciences.

Acknowledgments and Funding

The authors express their sincere gratitude to all participants (female students from Hadith College, Tehran) who contributed to this research

Conflict of Interest

The authors declare that there were no funding sources or conflicts of interest associated with this study.

Cite this article: Mivehchi, E., Vaziri, S., Ahi, G., & Lotfi Kashani, F. (2026). The Effectiveness of the Design and Validation of a Training Self-Esteem by McKay and Fanning on Experiential Avoidance: Follow-up in Two Months. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(1), 1-16.
doi:10.22059/japr.2026.377809.644944



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.377809.644944>

Publisher: University of Tehran Press.



طراحی و روایی‌یابی آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ و اثربخشی آن بر اجتناب تجربه‌ای: پیگیری دوماه

عزت‌الله میوه‌چی^۱، شهرام وزیری^{۲*}، قاسم آهی^۱، فرح لطفی کاشانی^۲

۱. گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم پزشکی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

*نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. رایانامه: vaziri@riau.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۱۰

کلیدواژه‌ها:

اجتناب تجربه‌ای، روایی محتوایی،

روایی‌یابی، عزت‌نفس.

این پژوهش با هدف بررسی طراحی و روایی‌یابی آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ و اثربخشی آن بر اجتناب تجربه‌ای انجام شد. پژوهش طی دو مرحله انجام گرفت. در مرحله اول جلسات آموزشی تدوین شدند. سپس هشت متخصص روان‌شناسی روایی محتوایی جلسات را تعیین کردند. در مرحله دوم، از روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری دوماه استفاده شد. جامعه آماری مطالعه دانشجویان دختر روان‌شناسی دانشگاه علوم و حدیث تهران در زمستان ۱۴۰۲ بودند که با نمونه‌گیری دومرحله‌ای ارزیابی شدند. در مرحله اول نمونه‌گیری هدفمند بود. در مرحله دوم به روش تصادفی ساده ۳۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. آموزش عزت‌نفس طی ۱۶ جلسه برای گروه آزمایش اجرا شد و پس از گذشت دو ماه پیگیری به عمل آمد. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه پذیرش و عمل-نسخه دوم (AAQ-II) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ و با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام گرفت. نتایج نشان داد آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ روایی محتوایی قابل‌قبولی دارد. همچنین نتایج مداخله آموزشی مشخص کرد آموزش عزت‌نفس به‌طور معنی‌داری می‌تواند اجتناب تجربه‌ای را کاهش دهد. از آنجا که آموزش عزت‌نفس دارای روایی محتوایی است و اثربخشی آن مورد تأیید است پیشنهاد می‌شود از این برنامه آموزشی برای کاهش اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان استفاده شود.

استناد: میوه‌چی، ع.، وزیری، ش.، آهی، ق.، و لطفی کاشانی، ف. (۱۴۰۵). طراحی و روایی‌یابی آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ و اثربخشی آن بر اجتناب تجربه‌ای:

پیگیری دوماه. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۱)، ۱-۱۶. doi:10.22059/japr.2026.377809.644944

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.377809.644944>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

دانشجویان دانشگاه، گروهی آسیب‌پذیر در برابر مشکلات سلامت روان هستند (لانگر و همکاران^۱، ۲۰۲۴) و شیوع مشکلات روان‌شناختی (گرانیری و همکاران^۲، ۲۰۲۲) از جمله علائم افسردگی (دنگ و همکاران^۳، ۲۰۲۱)، علائم و نشانه‌های اضطراب (مک‌گینتی و همکاران^۴، ۲۰۲۴) و خودزنی بدون قصد خودکشی را نشان می‌دهند (اشمیدت و همکاران^۵، ۲۰۲۴)؛ به‌ویژه دانشجویان سال اول نسبت به دانشجویان سال دوم و بالاتر مشکلات روان‌شناختی بیشتری دارند (کیکنز و همکاران^۶، ۲۰۱۹). برای درک بیشتر علل برخی مشکلات روان‌شناختی و هیجانی در دانشجویان، ارزیابی فرایندهای فراتشخیصی^۷ روان‌شناختی زمینه‌ای برای تشخیص علائم روان‌پزشکی ممکن است سودمند باشد (شاه و همکاران^۸، ۲۰۲۰). یکی از این مکانیسم‌ها تنظیم هیجان^۹ است (برائوسچ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۲)؛ مانند اجتناب تجربه‌ای^{۱۱} (نیلسن و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۶)؛ آنجلاکیس و گودینگ^{۱۳}، ۲۰۲۱) که نشان‌دهنده تلاش‌ها یا تمایلات فرد برای سرکوب تجربیات درونی ناخواسته است (هایوود و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۴)، حتی زمانی که این سرکوب موجب ارتکاب اعمالی و رفتارهایی می‌شود که با ارزش‌ها و اهداف شخصی ناسازگار است (پانجیوانی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۴). به عبارت دیگر، می‌توان گفت پدیده‌ای است که زمانی رخ می‌دهد که فرد تمایلی به تماس با تجربیات خصوصی (مانند احساسات بدنی، عواطف، افکار، خاطرات و استعدادهای رفتاری) ندارد و گام‌هایی برای تغییر شکل یا فراوانی این رویدادها و زمینه‌هایی که به‌وقوع می‌پیوندد برمی‌دارد (هیز و همکاران^{۱۶}، ۲۰۰۶).

افرادی که تمایل دارند به‌شدت از تجارب درونی ناراحت‌کننده یا ناخواسته اجتناب کنند، در برابر استرس آسیب‌پذیرتر هستند؛ زیرا این الگوی پاسخ اجتنابی، رفتارهای مؤثر برای مقابله با استرس را مهار می‌کند و حتی ممکن است دفعات این تجارب درونی ناخواسته را افزایش دهد (هیز^{۱۷} و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از مارتینز-روبیو و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۳)؛ برای مثال، چوبو و همکاران^{۱۹} (۲۰۱۸) در نمونه‌ای متشکل از ۵۰۰ دانشجوی دانشگاه دریافتند که اجتناب تجربی پیش‌بینی‌کننده قابل توجهی برای اعتیاد به اینترنت، افسردگی شدید و خودکشی است. علاوه‌براین، فار و همکاران^{۲۰} (۲۰۲۱) دریافتند که اجتناب تجربی پیش‌بینی‌کننده مهم افسردگی، اضطراب و استرس است. این ارتباط مثبت با شفقت به خود تعدیل می‌شود و به‌طور خاص نشان داده است که دانشجویان دارای شفقت به خود، علائم افسردگی کمتری در سطوح اجتناب تجربی پایین تا بالا نسبت به افرادی دارند که شفقت به خود در آن‌ها کمتر است (فار و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین می‌توان گفت درمان پذیرش و تعهد^{۲۱} بر آن است که آمیختگی (همجوشی) شناختی^{۲۲} و اجتناب تجربی فرایندهای مرتبطی هستند که زیربنای پریشانی به‌شمار می‌روند (کوکسون و همکاران^{۲۳}، ۲۰۲۰)؛ به‌طوری‌که این اجتناب

1. Langer et al.
2. Granieri et al.
3. Deng et al.
4. Mac-Ginty et al.
5. Schmidt et al.
6. Kiekens et al.
7. transdiagnostic
8. Shah
9. emotion regulation
10. Brausch et al.
11. experiential avoidance
12. Nielsen et al.
13. Angelakis & Gooding
14. Haywood et al.
15. Panjwani et al.
16. Hayes et al.
17. Hayes, S. C.
18. Martínez-Rubio et al.
19. Chou et al.
20. Farr et al.
21. acceptance and commitment therapy
22. cognitive fusion
23. Cookson et al.

تجربه‌ای با ایجاد، حفظ و نگهداری طیف گسترده‌ای از اختلالات روان‌شناختی مرتبط است (هایوود و همکاران، ۲۰۲۳) و ارتباط بین آن و پریشانی روان‌شناختی در جمعیت‌های مختلف (چنگ و همکاران^۱، ۲۰۲۲؛ پیرسون و همکاران^۲، ۲۰۱۹؛ تان و همکاران^۳، ۲۰۲۳)، از جمله دانشجویان دانشگاه نشان داده شده است (بورگونا و همکاران^۴، ۲۰۲۰)؛ بنابراین به‌کارگیری مداخلات روان‌شناختی و شناختی برای بهبود این مشکل در برخی دانشجویان که اجتناب تجربه‌ای دارند می‌تواند کارآمد و مفید باشد. یکی از این مداخلات آموزش عزت‌نفس است؛ به‌طوری‌که عزت‌نفس محور بهزیستی افراد است و عزت‌نفس پایین با بسیاری از مشکلات رایج سلامت روان ارتباط دارد (سوویسلو و اورت^۵، ۲۰۱۳). مفهوم عزت‌نفس به روش‌های مختلف مفهوم‌سازی شده و ارائه‌ی تعریفی روشن و توافق‌شده از آن کار ساده‌ای نیست. به گفته‌ی روزنبرگ^۶ (۱۹۶۵) به نقل از مونتربرو و همکاران^۷، (۲۰۲۲)، عزت‌نفس شاخصی از پذیرش خود، احترام به خود و رضایت از خود است، اما احساس برتری و کمال را دربرنمی‌گیرد. چندین مفهوم از عزت‌نفس بر آن‌اند که عزت‌نفس از احساسی که فرد در مورد خودپنداره دارد ناشی می‌شود؛ یعنی مجموعه‌ای از بازنمایی‌های شناختی که فرد درباره‌ی خود دارد (نیویائو، نیو و بتاودوین^۸، ۲۰۲۱).

در زمینه تأثیرات آموزش عزت‌نفس، تحقیقات نشان داده است که آموزش عزت‌نفس ضمن کاهش عواطف منفی، سلامت روان دانش‌آموزان و دانشجویان را افزایش می‌دهد و به تبع آن کارایی تحصیلی آنان را به سطح مطلوبی می‌رساند (فالسسی^۹، ۲۰۱۱) به نقل از حسونود عموزاده و همکاران، (۱۳۹۲). با اینکه برخی مطالعات عزت‌نفس را آموزش‌پذیر دانسته‌اند و کارآمدی آموزش آن را بر کاهش برخی مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان ذکر کرده‌اند، پژوهشی که به تدوین برنامه آموزشی تکنیک‌های شناختی عزت‌نفس پرداخته باشد، وجود ندارد. به این ترتیب در این پژوهش اقدام به تدوین روایی‌یابی این جلسات آموزش شناختی عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانیگ^{۱۰} (۲۰۱۶) شده است. در جلسات آموزشی تکنیک‌های شناختی عزت‌نفس (حرمت خود) هدف آن است که منتقد آسیب‌رسان^{۱۱} خود را بهبود بخشد. این تکنیک با خلع سلاح کردن منتقد^{۱۲} بر آن است که او کمتر از خود انتقاد کند؛ زیرا در این صورت فرد موفقیت بیشتری کسب می‌کند (مک‌کی و فانیگ^{۱۳}، ۲۰۱۶).

همچنین در جلسات آموزش عزت‌نفس خودارزیابی دقیق^{۱۴} تحریف‌های شناختی^{۱۵} کاهش می‌یابد و افکار منطقی‌جانشین افکار غیرمنطقی می‌شود. در این جلسات، فرد شیوه‌های شفقت^{۱۶} با خود را می‌آموزد؛ چرا که شفقت به خود که می‌تواند به‌عنوان شفقت برای تجربه رنجی که درونی شده درک شود (کیربی و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۴)، روشی سازنده برای نزدیک‌شدن به افکار و احساسات ناراحت‌کننده است تا به این ترتیب بهزیستی ذهنی و جسمی ایجاد کند (نف، ۲۰۲۳)؛ بنابراین وقتی دانشجویان تحت آموزش عزت‌نفس قرار گیرند، عزت‌نفس آنان افزایش و اعتیاد آن‌ها به فضای مجازی و تلفن همراه کاهش می‌یابد (وانگ^{۱۸}، ۲۰۲۴؛ ایکسی و همکاران^{۱۹}، ۲۰۲۴). چنین افرادی افسردگی کمتری را در طول زندگی خود تجربه می‌کنند (وانگ و همکاران^{۲۰}، ۲۰۲۴).

1. Cheng et al.
2. Pierson et al.
3. Tan et al.
4. Borgogna et al.
5. Sowislo & Orth
6. Rosenberg, M.
7. Monteiro et al.
8. Niveau, New, & Beaudoin
9. Falci, C. D.
10. McKay & Fanning
11. the patho logical critic
12. disarming the critic
13. McKay & Fanning
14. accurate self- assessment
15. cognitive distortions
16. compassion
17. Kirby et al.
18. Wang
19. Xie et al.
20. Wang et al.

۲۰۲۴) و نشانه‌های بیشتری از بهزیستی روانی و تاب‌آوری از خود بروز می‌دهند (سوی و همکاران^۱، ۲۰۲۴)؛ چرا که عزت‌نفس پدیده‌ای روان‌شناختی است (روزنتال و همکاران^۲، ۲۰۲۰) که تأثیر قاطعی بر ابعاد عاطفی و شناختی انسان دارد (ولز و همکاران^۳، ۲۰۲۰) و کارکرد آن در مقابله با فشارهای زندگی، منبعی مؤثر و مهم به‌شمار می‌رود (تام و همکاران^۴، ۲۰۲۰)؛ بنابراین انجام پژوهشی که بتواند به تدوین جلسات آموزشی عزت‌نفس به شیوه شناختی بپردازد، علاوه بر بهبود مشکلاتی مانند اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان می‌تواند به آنان کمک کند که زندگی تحصیلی موفق‌تری داشته باشند، دیدگاه واقعی و مثبتی به خود پیدا کنند، به توانایی‌های خود اعتماد کنند و کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشد (روزنتال و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بنابراین انجام این پژوهش اهمیت و ضرورت دارد و دارای نتایج کاربردی به‌ویژه برای مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانشجویی است تا از نتایج این پژوهش برای کمک به دانشجویانی که اجتناب تجربه‌ای بیشتری دارند استفاده کنند. براساس آنچه گفته شد، این پژوهش به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا جلسات آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ دارای روایی محتوایی است و اینکه آیا آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ بر کاهش اجتناب تجربه‌ای دانشجویان مؤثر است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

روش پژوهش آمیخته (کیفی-کمی) است. پژوهش طی دو مرحله انجام گرفت. در مرحله اول براساس کتاب آموزش شناختی عزت‌نفس مک‌کی و فانینگ (۲۰۱۶) جلسات آموزشی تدوین شد. سپس به‌منظور روایی‌یابی جلسات، از نظر متخصصان روان‌شناسی استفاده شد و روایی محتوایی بررسی و تعیین شدند. در مرحله دوم پس از تدوین و روایی‌یابی جلسات، روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری دومه‌اجرا شد. جامعه آماری مطالعه دانشجویان دختر روان‌شناسی دانشگاه علوم و حدیث پردیس تهران در زمستان ۱۴۰۲ بودند. افراد نمونه با نمونه‌گیری دومرحله‌ای انتخاب شدند. مرحله اول براساس نمونه‌گیری هدفمند غربالگری انجام گرفت. در مرحله دوم از بین دختران واجد شرایط، به روش تصادفی ساده ۳۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. شایان ذکر است که این تعداد با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۵ برگرفته از پژوهش اسچرمولی و همکاران^۵ (۲۰۱۱) و سطح خطای ۰/۰۵ و با استفاده از نرم‌افزار جی‌پاور کافی دانسته شده است. کسب نمره ۲۸ و بالاتر پرسشنامه اجتناب تجربه‌ای و حداقل تحصیلات کارشناسی برای شرکت در پژوهش از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. همچنین دریافت مداخله آموزشی هم‌زمان با پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی و ناقص بودن پاسخنامه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری ملاک‌های خروج از پژوهش بود.

۲-۲. روش اجرای پژوهش

پس از تدوین، امکان‌سنجی جلسات آموزشی (روایی کمی یا محتوایی) جلسات انجام گرفت. یکی از روش‌های تبدیل قضاوت کیفی داوران درباره روایی محتوایی به کمیت، به روش لاوشه^۶ شهرت دارد و به آن نسبت روایی محتوایی^۷ (CVR) گفته می‌شود. برای محاسبه ضریب روایی محتوایی جلسات آموزشی تدوین‌شده، از هشت متخصص روان‌شناسی خواسته شد تا محتوای هر جلسه و در نهایت کل محتوای جلسات تدوین‌شده را به سه صورت «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست»، «ضروری نیست» مورد ارزشیابی و قضاوت قرار دهند که نتایج آن در جدول ۱ آمده است. جدول ۱ نتایج درجه‌بندی نظر متخصصان را برای تعیین نسبت روایی محتوایی جلسات نشان می‌دهد که ضریب نسبت روایی محتوایی ۰/۹۶۹ درصد به‌دست آمده است. هرچه ضریب نسبت روایی به یک نزدیک‌تر باشد، روایی بیشتر است. پس جلسات آموزشی روایی محتوایی بالایی دارد.

1. Cui et al.
2. Rosenthal et al.
3. Wells et al.
4. Tam et al.
5. Schermuly, Schermuly, & Meyer
6. Lawshe
7. Content Validity Ratio (CVR)

همچنین در جدول ۲ نتایج درجه‌بندی نظر متخصصان برای تعیین شاخص روایی محتوایی^۱ (CVI) جلسات آمده است. برای به‌دست‌آوردن این شاخص از روش والتز و باسل^۲ (۱۹۸۱) به نقل از دادگستر و همکاران^۳، (۲۰۲۳) استفاده شد. برای به‌دست‌آوردن شاخص CVI نیز تعداد پاسخ‌های موافق با گزینه‌های «مرتبط اما نیاز به بازبینی» و «کاملاً مرتبط» بر تعداد تمامی پاسخ‌ها به هر جلسه تقسیم شد. براساس جدول ۲ ضریب شاخص روایی محتوایی ۰/۹۸۱ و ضریب کل نسبت روایی محتوایی جلسات ۰/۹۶۹ به‌دست آمده است. با توجه به اینکه هرچه ضریب روایی به یک نزدیک‌تر باشد روایی بیشتر است، جلسات آموزش شناختی عزت‌نفس روایی محتوایی بالایی دارد. جلسات آموزشی در چند قسمت هدف، محتوا، تغییر رفتاری و تکلیف و همچنین شاخص‌های روایی محتوایی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات اقتباس از مک‌کی و فانینگ (۲۰۱۶) و نتایج درجه‌بندی نظر متخصصان برای تعیین روایی محتوایی جلسات

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسه	تغییر رفتاری مورد انتظار	تکلیف (تمرین)	CVR	CVI
۱	ماهیت عزت‌نفس ^۴	ضمن معرفی هدف پژوهش، قوانین گروه برای اعضا بیان شد. از تکنیک‌های بازسازی شناختی برای افزایش عزت‌نفس موقعیتی به دانشجویان بهره گرفته شد؛ به طوری که دانشجویان یاد گرفتند تا بر نقاط مثبت خود تأکید کنند و نقاط منفی خود را نادیده بگیرند.	شناسایی نقاط قوت و رفع نقاط ضعف خود	شناسایی جزئیات مربوط به خودگویی منتقدانه	۱/۰۰	۱/۰۰
۲	منتقد آسیب‌رسان	منتقد آسیب‌رسان در تمام روزهای زندگی مشغول زیرسؤال بردن احساس ارزشمندی فرد است. در این جلسه سعی در تغییر غیرمنطقی جلوه‌دادن و موجه نشان‌دادن حملاتی است که فرد به خود می‌کند. همچنین در این جلسه نحوه به‌دام‌انداختن منتقد به دانشجویان آموزش داده شد.	به‌دام‌انداختن منتقد و پذیرش خویشتن	یادداشت حملات منتقدانه به خود	۱/۰۰	۱/۰۰
۳	خلع‌سلاح کردن منتقد	به دانشجویان نحوه ارزیابی کردن هزینه‌هایی که منتقد به آنان تحمیل می‌کند آموزش داده شد. همچنین نیاز به انجام کار درست، نیاز به اینکه خود را خوب احساس کنیم، نیاز به کسب موفقیت و نیاز به کنترل احساسات منفی آموزش داده شد تا حملات منتقد بی‌اثر شود.	بی‌اثر کردن حملات منتقد	تهیه فهرستی که عزت‌نفس در آن مواقع بر کار، روابط و احساس خوب بودن تأثیر می‌گذارد	۱/۰۰	۱/۰۰
۴	خودارزیابی دقیق ^۵	نگاه دانشجویان به خودشان با پرسشنامه خودپنداره ارزیابی شد. سپس دانشجویان یاد گرفتند در مواجهه با ضعف‌های خود از زبان تحقیرآمیز استفاده نکنند، از کلی‌گویی اجتناب ورزند و نقاط قوت خود را پیدا کنند.	آگاهی پیدا کردن نسبت به نقاط قوت خود	فهرست نقاط قوت و ضعف خود و جشن گرفتن ضعف‌های خود	۱/۰۰	۱/۰۰
۵	تحریف‌های شناختی	دانشجویان با تحریف‌های شناختی آشنا شدند و سپس یاد گرفتند سبک‌های فکری تحریف‌شده را که سلاح منتقد هستند زیر سؤال ببرند. تکنیک این جلسه سه‌ستونی بود و دانشجویان یاد گرفتند صدای تکذیب‌کننده خود را بسازند.	شناسایی تحریف‌ها و مبارزه با آن‌ها	استفاده از تکنیک سه‌ستونی در منزل برای پیدا کردن تحریف‌های نابودکننده عزت‌نفس	۱/۰۰	۱/۰۰
۶	ناهمجوشی با افکار دردناک ^۶	به دانشجویان آموزش داده شد که ذهن خود را مانند یک دستگاه پاک‌کون ساز در نظر بگیرند که در آن، ناگهان فکری پس از دیگری شکل می‌گیرد. سپس یاد گرفتند آن‌ها را برچسب‌زنی کنند و درگیر آن‌ها نشوند و از قضاوت کردن دست بکشند.	برچسب‌زدن به افکار و رها کردن این افکار	به‌کاربردن تکنیک‌های مشاهده، برچسب‌زنی و رها کردن باهم	۰/۹۰	۰/۷۵
۷	شفقت	شفقت‌ورزیدن به خود آموزش داده شد و سه مهارت درک، پذیرش و بخشش برای مشفق‌بودن نسبت به خود به دانشجویان یاد داده شد.	شکل‌دادن ذهنی مشفقانه	تمرین مراقبه مشفقانه	۱/۰۰	۱/۰۰
۸	بایدها ^۷	نحوه تأثیرگذاری بایدها بر عزت‌نفس به دانشجویان آموزش داده شد. همچنین شیوه‌های حمله به بایدها و چگونگی متوقف کردن آن‌ها توسط دانشجویان فراگرفته شد.	شناسایی بایدهای خود و به‌چالش کشیدن و بازنگری آن‌ها	تهیه لیست بایدها	۱/۰۰	۱/۰۰
۹	عمل کردن	حوزه‌های مختلف زندگی خود که بر عزت‌نفس دانشجویان اثر	عمل کردن براساس	تمرین برنامه عمل و	۰/۸۰	۰/۷۵

1. Content Validity Index (CVI)
2. Waltz, C. W., & Bausell, R. B.
3. Dadgostar et al.
4. nature of self-esteem
5. accurate self- assessment
6. defusion with painful thoughts
7. shoulds

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسه	تغییر رفتاری مورد انتظار	تکلیف (تمرین)	CVR	CVI
	براساس ارزش‌ها ^۱	می‌گذارد بررسی شد. همچنین در این جلسه دانشجویان برای انجام عمل متعهدانه برنامه‌ریزی کردند.	ارزش‌ها و انجام عمل متعهدانه	گزارش روزانه عمل کردن به ارزش‌ها	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۰	مدیریت اشتباهات ^۲	به شکل‌دهی مجدد اشتباهات پرداخته شد. سپس چند تمرین ارائه شد که دانشجویان توانستند از طریق آن‌ها آگاهی خود را نسبت به اشتباهات افزایش دهند. این تمرین‌ها شامل تمرین آرمیدگی، تصویرسازی ذهنی و جملات تأکیدی بود.	افزایش آگاهی نسبت به اشتباهات خود	تمرین آرمیدگی در منزل	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۱	پاسخ به انتقاد ^۳	به دانشجویان آموزش داده شد وقتی احساس کردند از آن‌ها انتقاد می‌شود چه کاری انجام دهند. همچنین در این جلسه توانایی شنیدن انتقادها و نحوه کاهش آن‌ها به دانشجویان آموزش داده شد.	توانایی شنیدن انتقادها و کاهش آن‌ها	انتخاب مثال‌هایی از انتقاد در زندگی خود و قراردادن در درخت تصمیم‌گیری	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۲	بیان خواسته‌های خود ^۴	نیازهای مشروع از جمله جسمانی، هیجانی، ذهنی، اجتماعی و معنوی / اخلاقی دانشجویان توصیف شدند. رابطه بین نیازها و خواسته‌ها مورد بحث قرار گرفت و به آنان آموزش داده شد تا آگاهی خود را نسبت به خواسته‌های خود افزایش دهند.	بیان خواسته‌ها و تقاضای قاطعانه	تهیه فهرست خواسته‌ها	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۳	هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی ^۵	این جلسه درمورد تعیین زمانی مشخص برای تغییر آرزوها و سپس دست‌به‌کار شدن بود. به دانشجویان آموزش داده شد که اولین گام در هدف‌گذاری، فرایند شناخت خواسته‌ها است. همچنین در این جلسه موانع دستیابی به اهداف بررسی شد.	انتخاب اهداف و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن‌ها	تمرین کوچک کردن گام‌ها و تهیه فهرست کارهای لازم‌الاجرا	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۴	تصویرسازی ذهنی (تجسم) ^۶	تکنیک‌های پایه تصویرسازی ذهنی آموزش داده شد. دانشجویان تمرین ایجاد تصویرهای ذهنی روشن را انجام دادند و یاد گرفتند چگونه برای بالابردن عزت‌نفس تمرین‌های تصویرسازی ذهنی منحصربه‌فرد خود را ایجاد کنند.	بهبود تصویر خویش	انجام تمرین‌های تصویرسازی ذهنی	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۵	من هنوز خوب نیستم ^۷	نحوه روبه‌رو شدن با انواع خاصی از درد و رنج آموزش داده شد و دانشجویان یاد گرفتند بدون اینکه دیگران را قضاوت کنند، رفتار آن‌ها را بپذیرند و از سرزنش کردن دیگران اجتناب کنند.	محافظت در برابر درد و رنج	تمرین نگرش بی‌طرفانه طی گفتگو با یک فرد که از او متنفر هستید	۱/۰۰	۱/۰۰
۱۶	باورهای بنیادین ^۸	دانشجویان از وجود باورهای بنیادین خود آگاه شدند و به آنان آموزش داده شد که برای بالابردن آگاهی نسبت به باورهای بنیادین خود مکالمات یک‌طرفه با خود را هر روز ثبت کنند.	شناسایی باورهای بنیادین	ثبت کردن مکالمات یک‌طرفه با خود	۱/۰۰	۱/۰۰

۲-۳. ابزارهای سنجش

۲-۳-۱. چک‌لیست جمعیت‌شناختی

این چک‌لیست شامل سن افراد هردو گروه و تحصیلات هردو گروه شامل کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بوده است که نتایج آن در قسمت یافته‌های جمعیت‌شناختی آمده است.

۲-۳-۲. پرسشنامه پذیرش و عمل - نسخه دوم (AAQ-II)

این پرسشنامه شامل ده سؤال است که توسط بوند و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۱) براساس پرسشنامه اصلی پذیرش و عمل (AAQ-I) هیز و همکاران (۲۰۰۴) برای اندازه‌گیری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به‌ویژه در ارتباط با اجتناب تجربه‌ای و تمایل به درگیری در عمل با وجود افکار و احساسات ناخواسته تهیه شده است. این پرسشنامه سازه‌ای را می‌سنجد که به تنوع، پذیرش، اجتناب تجربی و انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی برمی‌گردد. این پرسشنامه دو مؤلفه اجتناب از تجارب هیجانی^{۱۱} را با سؤالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸ و ۹

1. acting based on values
2. handling mistakes
3. responding to criticism
4. asking for what you want
5. goal setting and planning
6. visualization
7. i'm still not ok
8. core beliefs
9. Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II)
10. Bond et al.
11. avoidance of emotional experiences

و کنترل روی زندگی^۱ را با سؤالات ۱، ۶ و ۱۰ اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای صورت می‌گیرد (هرگز این‌طور نیست: ۱ نمره، خیلی به‌ندرت: ۲ نمره، به‌ندرت: ۳ نمره، گاهی: ۴ نمره، بیشتر اوقات: ۵ نمره، تقریباً همیشه: ۶ نمره و همیشه: ۷ نمره). سؤالات ۱، ۶ و ۱۰ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۱۰ تا ۷۰ است و نمرات بالا اجتناب از تجارب درونی و نمرات پایین پذیرش تجارب درونی را نشان می‌دهد. سازندگان پرسشنامه پایایی، آن را با آلفای کرونباخ بررسی کرده‌اند و ضریب پایایی اجتناب از تجارب درونی را ۰/۸۷، کنترل روی زندگی را ۰/۸۸ و کل سؤالات را ۰/۸۷ به‌دست آورده‌اند (بوند و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین روایی ملاکی (هم‌زمان) آن بررسی و ضرایب همبستگی پیرسون با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس^۲ (DASS) محاسبه شده و ضرایب پرسشنامه پذیرش و عمل با افسردگی ۰/۶۱، اضطراب ۰/۴۹ و استرس ۰/۵۷ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به‌دست آمده است (بوند و همکاران، ۲۰۱۱). این پرسشنامه در ایران ترجمه و هنجاریابی شده و برای پایایی از آلفای کرونباخ و ضریب تنصیف استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۹ و ضریب تنصیف ۰/۸۳ (معنادار در سطح ۰/۰۱) به‌دست آمده و براساس نتایج تحلیل‌عاملی اکتشافی، اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری کایزر-مایر-اولکین^۳ محاسبه شده و برابر ۰/۸۶ است. آزمون کرویت بارتلت^۴ آن ۱۷۸۷/۵۴ و معنادار در سطح ۰/۰۰۱ به‌دست آمده و چرخه واریمکس دوعاملی برای پرسشنامه اجتناب از تجارب درونی ۴۳/۸۷ و کنترل روی زندگی ۱۵/۰۵ است. این دو عامل ۵۸/۹۳ درصد واریانس کل را تبیین کردند. همچنین روایی ملاکی (هم‌زمان) آن با مقیاس بدتنظیمی هیجانی^۵ (DERS) گراتز و رومر^۶ (۲۰۰۴) بررسی شده و ضرایب همبستگی پیرسون در دامنه ۰/۱۳- تا ۰/۶۶- و معنادار در سطح ۰/۰۱ به‌دست آمده است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب در مرحله پیش‌آزمون ۰/۸۱، پس‌آزمون ۰/۸۰ و پیگیری ۰/۹۱ به‌دست آمد.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

آنجایی که طرح پژوهش پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بوده است، لذا برای بررسی داده‌های گردآوری شده و تحلیل آماری آن از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر^۷ و آزمون تعقیبی بنفرونی^۸ برای مقایسه مداخلات و مقایسه مراحل آزمون استفاده شده است. نرم‌افزار تحلیل داده‌ها SPSS نسخه ۲۸ بود.

۳. یافته‌ها

۳-۱. یافته‌های جمعیت‌شناختی

براساس نتایج، میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش ۲۵/۸۰ و ۴/۷۵ و میانگین و انحراف معیار سن گروه کنترل ۲۵/۴۷ و ۵/۳۲ است. میزان آماره t-test حاصل از مقایسه میانگین‌های دو گروه در متغیر سن برابر با $t\text{-test}=0/181$ است که این میزان به‌لحاظ آماری معنادار نیست ($\text{sig}=0/858$) و نشان‌دهنده هم‌تابودن دو گروه از نظر سن است. همچنین براساس نتایج جمعیت‌شناختی در گروه آزمایش، ۶ نفر (۴۰ درصد) لیسانس، ۶ نفر (۴۰ درصد) فوق‌لیسانس و ۳ نفر (۲۰ درصد) دکتری بودند. در گروه کنترل نیز ۷ نفر (۴۶/۶۷ درصد) لیسانس، ۳ نفر (۲۰ درصد) فوق‌لیسانس و ۵ نفر (۳۳/۳۳ درصد) دکتری بودند. میزان آماره تحلیل‌خی‌دو^۹ حاصل از مقایسه فراوانی و درصد دو گروه در متغیر تحصیلات برابر با ۱/۵۸ است که این میزان به‌لحاظ آماری معنادار نیست ($\text{sig}=0/455$) و نشان‌دهنده هم‌تابودن دو گروه از نظر تحصیلات (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) است. در جدول ۲ توصیف شاخص‌های پژوهش آمده است.

1. be in control of life
2. Depression Anxiety Stress Scale (DASS)
3. Kaiser-Meyer-Olkin Test
4. bartlett spherical test
5. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)
6. Gratz & Roemer
7. repeated measures
8. Bonferroni
9. chi-square

۳-۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن

متغیرهای وابسته	مرحله	گروه آزمایش (آموزش عزت‌نفس)		گروه کنترل
		میانگین	انحراف معیار	
اجتناب از تجارب هیجانی	پیش‌آزمون	۳۰/۷۳	۰/۸۰	انحراف معیار ۳۰/۸۰
	پس‌آزمون	۲۸/۶۰	۱/۳۰	۰/۹۰
	پیگیری	۲۸/۶۷	۱/۲۳	۰/۸۸
کنترل روی زندگی	پیش‌آزمون	۱۵/۱۳	۰/۷۴	۰/۷۷
	پس‌آزمون	۱۳/۴۷	۱/۰۶	۰/۸۸
	پیگیری	۱۳/۶۰	۰/۹۹	۰/۸۳
نمره کل اجتناب تجربه‌ای	پیش‌آزمون	۴۵/۸۷	۰/۹۹	۰/۹۳
	پس‌آزمون	۴۲/۰۷	۱/۲۸	۱/۱۶
	پیگیری	۴۲/۲۷	۱/۱۶	۱/۰۶

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن را نشان می‌دهد. بعد از بررسی مفروضه‌های آماری تحلیل واریانس مکرر، از این آزمون برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس

برای دانستن اینکه این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به‌لحاظ آماری معنادارند یا خیر، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است که بررسی شدند: نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها. بررسی نرمال بودن با آزمون شاپیرو-ویلک صورت گرفت. از آنجا که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلک در هیچ‌یک از مراحل معنی‌دار نیست ($P > 0.05$)، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال است. به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آمارة آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به‌لحاظ آماری معنی‌دار نیست ($P > 0.05$). به این ترتیب پیش‌فرض برابری واریانس‌ها نیز تأیید شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (ام‌باکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است ($P > 0.05$). سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است که این نشان‌دهنده همگنی شیب‌خط رگرسیون^۱ است.

۳-۴. تحلیل داده‌های پژوهش

با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده کرد. از آنجا که سطح معناداری آزمون کرویت موچلی برای اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن ۰/۰۰۱ به‌دست آمده که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون موچلی برای آزمون برابری واریانس‌ها و کوواریانس‌ها برای اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن

متغیرهای وابسته	کرویت موچلی (W)	آماره کای دو	Df	Sig.	تصحیح گرین‌هاوس-گیسر	اپسیلون
اجتناب از تجارب هیجانی	۰/۲۵	۳۷/۱۰	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۶۰
کنترل روی زندگی	۰/۶۶	۱۱/۳۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۵۰
نمره کل اجتناب تجربه‌ای	۰/۳۶	۲۷/۳۳	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۰/۵۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد آمارة W موچلی برای متغیرهای وابسته (اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است (مقدار آمارة معناداری از ۰/۰۵ کوچک‌تر است). این یافته حاکی از آن است که واریانس تفاوت‌ها در میان سطوح متغیرهای

وابسته به صورت معناداری متفاوت است. پیش فرض تحلیل واریانس کرویت رعایت نمی‌شود. تخطی از پیش فرض کرویت سبب می‌شود آماره F تحلیل واریانس دقیق نباشد. برای رفع این مشکل و افزایش دقت آماره F، درجه آزادی با استفاده از دو روش گرین‌هاوس-گیسر^۱ و هیون-فلدت^۲ تصحیح می‌شود. بنا بر پیشنهاد استیونس^۳ (۱۹۹۶) به نقل از ترابی و همکاران، (۱۴۰۰) اگر مقدار اپسیلون بزرگ‌تر از ۰/۷۵ باشد از تصحیح هیون-فلت و اگر اپسیلون کوچک‌تر از ۰/۷۵ باشد یا هیچ‌گونه اطلاعاتی در مورد کرویت وجود نداشته باشد از تصحیح گرین‌هاوس-گیسر استفاده می‌شود. در پژوهش حاضر مقدار اپسیلون برای شاخص گرین‌هاوس-گیسر برای تمامی متغیرهای وابسته (اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن) از ۰/۷۵ کوچک‌تر است و از اپسیلون گرین‌هاوس-گیسر استفاده شده است. با در نظر گرفتن تصحیح گرین‌هاوس-گیسر، جدول ۴ حاوی نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تفاوت نمونه پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری است.

جدول ۴. نتایج اثرات بین‌آزمودنی و درون‌آزمودنی (تصحیح گرین‌هاوس-گیسر) اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	درجه آزادی	معنی‌داری	ضریب تأثیر	توان آماری
اجتناب از تجارب هیجانی	گروه	۱۶/۹۶	۱	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۸
	زمان	۴۹/۴۸	۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۰/۹۹
	زمان×گروه	۴۰/۷۸	۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۰/۹۹
کنترل روی زندگی	گروه	۱۱/۹۵	۱	۰/۰۰۲	۰/۳۰	۰/۹۲
	زمان	۶۶/۶۵	۱/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۹۹
	زمان×گروه	۵۱/۴۳	۱/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۰/۹۹
نمره کل اجتناب تجربه‌ای	گروه	۴۶/۳۷	۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۹۹
	زمان	۱۰۹/۲۴	۱/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۸۰	۰/۹۹
	زمان×گروه	۸۷/۵۲	۱/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۰/۹۹

نتایج جدول ۴ نشان داد آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن تأثیر معنادار دارد. در ادامه مقایسه دوبه‌دو میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن برای بررسی ماندگاری نتایج در مرحله پیگیری در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن برای بررسی پایداری نتایج

متغیرهای وابسته	مراحل	میانگین تعدیل‌شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معناداری
اجتناب از تجارب هیجانی	پیش‌آزمون	۳۰/۷۷	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۱/۱۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۲۹/۶۳	پیش‌آزمون-پیگیری	۱/۰۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲۹/۷۰	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۰۷	۰/۵۰۵
کنترل روی زندگی	پیش‌آزمون	۱۵/۱۷	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰/۹۰	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۱۴/۲۷	پیش‌آزمون-پیگیری	۰/۸۰	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۴/۳۷	پس‌آزمون-پیگیری	-۰/۱۰	۰/۲۶۰
نمره کل اجتناب تجربه‌ای	پیش‌آزمون	۴۵/۹۳	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۲/۰۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۴۳/۹۰	پیش‌آزمون-پیگیری	۱/۸۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	۴۴/۰۷	پس‌آزمون-پیگیری	-۰/۱۷	۰/۰۷۴

بر اساس نتایج جدول ۵ آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و ابعاد آن در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته و اثرات درمانی آن بعد از دو ماه ماندگار و پایدار بوده است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی طراحی و روایی‌یابی آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ و اثربخشی آن بر اجتناب تجربه‌ای انجام گرفت. نتایج نشان داد آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ روایی محتوایی قابل‌قبولی دارد. پژوهشی که نشان داده باشد آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ روایی محتوایی دارد، تاکنون انجام نشده است. به این ترتیب

1. Greenhouse-Geisser correction
2. Huynh-Feldt correction
3. Stevens, J. P.

همسویی و ناهمسویی این نتیجه مشخص نیست و امکان مقایسه نتیجه با تحقیقات قبلی وجود دارد. در تبیین روایی جلسات آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ می‌توان گفت در جلسات آموزش فنون شناختی عزت‌نفس به بررسی منتقد آسیب‌رسان، خلع سلاح کردن منتقد، خودارزیابی دقیق، تحریف‌های شناختی، شفقت به خود، باید‌ها، عمل کردن براساس ارزش‌ها، مدیریت اشتباهات، پاسخ به انتقاد، بیان خواسته‌های خود، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، تصویرسازی ذهنی (تجسم) و من هنوز خوب نیستم و باورهای بنیادین برای تقویت عزت‌نفس دانشجویان پرداخته می‌شود (مک‌کی و فانینگ، ۲۰۱۶). در این جلسات دانشجویان به شیوه شناختی یاد گرفتند از خود انتقاد نکنند و با شناخت تحریف‌های شناختی مانند تعمیم بیش‌ازحد^۱، تفکر قطبی‌شده^۲، سرزنش خود^۳، شخصی‌سازی^۴، ذهن‌خوانی^۵، استدلال هیجانی^۶ و تصورات اشتباه درباره کنترل^۷ سعی کردند نحوه مهربان بودن با خود را فراگیرند؛ چرا که خودانتقادی و قضاوت کردن خود، از احساس بیگانگی و روابط ضعیف‌تر با دیگران سرچشمه می‌گیرد. افرادی که با خودشان مهربان هستند، نسبت به خودشان قضاوت و انتقاد تندی ندارند (نف و همکاران^۸، ۲۰۰۵). علاوه‌براین وقتی دانشجویان در جلسات آموزش عزت‌نفس یاد بگیرند چگونه اشتباهات خود را مدیریت کنند، متوجه می‌شوند که هرکسی اشتباه می‌کند و به این باور می‌رسند که از اشتباهات درس بگیرند و برداشت نادرستی از اشتباهات نداشته باشند و آن را به ناتوانی و ضعف خود نسبت دهند، بلکه این اشتباهات را محصول جانبی یادگیری یا امتحان کردن هر چیز جدیدی بدانند و از این طریق کمتر درگیر خودانتقادی شوند. افزون بر این، با شرکت در جلسات آموزشی عزت‌نفس، دانشجویان یاد می‌گیرند برای خود هدف‌گذاری کنند و با برنامه‌ریزی به اهداف خود دست پیدا کنند. از این جهت است که این جلسات آموزشی توانست از دیدگاه متخصصان روان‌شناسی دارای روایی محتوایی باشد.

همچنین نتایج مداخله آموزشی نشان داد آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ به‌طور معنی‌داری می‌تواند اجتناب تجربه‌ای دختران را کاهش دهد و در مرحله پیگیری، این اثر به‌طور معنی‌داری ماندگار بوده است. تا حدی می‌توان این نتیجه را با نتایج تحقیقات حسونود عموزاده و همکاران (۱۳۹۲) و مظاهری و همکاران (۱۳۸۵) همسو دانست که اثربخشی آموزش عزت‌نفس بر دانشجویان را نشان داده‌اند. در تبیین اثربخشی آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ بر کاهش اجتناب تجربه‌ای دانشجویان می‌توان گفت عزت‌نفس احساس رضایت فرد از خود است و رابطه بین خودانگاره شخصی و خودانگاره ایدئال را منعکس می‌کند (سیلبر و تپیت^۹، ۱۹۶۵ به نقل از القامدی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۳). عزت‌نفس معیاری برای ارزیابی خود است؛ زیرا مهم‌ترین فرمول روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود (بوسون و اسوان^{۱۱}، ۲۰۰۹). عزت‌نفس دارای دو نوع خاص و جهانی است. نوع اول عزت‌نفس جهانی بیشتر با جنبه روان‌شناختی مرتبط است؛ درحالی‌که عزت‌نفس خاص (تحصیلی) بیشتر با رفتار مرتبط است و ابزاری برای ارزیابی پیشرفت‌های تحصیلی به‌شمار می‌آید. در این پژوهش، دانشجویان با تکنیک‌های شناختی عزت‌نفس را یاد گرفتند. از جمله فنون آموزش عزت‌نفس، انتقاد نکردن از خود و شفقت نسبت به خود است. نگرش مشفقانه به دانشجویان کمک می‌کند میان خود و دیگران احساس پیوند کنند و به این ترتیب بر ترس از طرد غلبه کنند. این افراد در تجربه وقایع ناخوشایند، به‌خصوص تجربیاتی که متضمن ارزیابی و مقایسه اجتماعی است، از طریق عادی‌سازی، احساسات منفی کمتری تجربه می‌کنند (اشتراکات انسانی). شفقت به خود و انتقاد نکردن از خود که در حین آموزش عزت‌نفس فراگرفته می‌شود به آنان کمک می‌کند از افکار بدبینانه پیشگیری کنند. این امر می‌تواند به کاهش هیجانات منفی منجر شود و اجتناب تجربه‌ای دانشجویان را کاهش دهد.

1. overgeneralization
2. polarized thinking
3. self-blame
4. personalization
5. mind reading
6. emotional reasoning
7. control fallacies
8. Neff et al.
9. Silber, E., & Tippet, J. S.
10. Algham et al.
11. Bosson & Swann

از سوی دیگر تحریف‌های شناختی خطاهایی در پردازش شناختی و محتوا هستند و این تحریفات در شناخت می‌تواند به تفسیرهای ناسازگار از جهان و محرک‌های آن منجر شود و به حفظ رفتارهای مشکل‌ساز بینجامد (آلفورد و بک، ۱۹۹۷ به نقل از کریسز و همکاران، ۲۰۲۳). در طول جلسات آموزش عزت‌نفس، دانشجویان آموزش می‌بینند چگونه این تحریف‌های شناختی را بشناسند و افکار غیرمنطقی و ناکارآمد خود را به افکار منطقی و کارآمد تبدیل کنند. همچنین دانشجویان در جلسات آموزشی، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی را یاد می‌گیرند؛ به طوری که هرچقدر فرد خودآگاه‌تر باشد و براساس خودآگاهی هدف‌گذاری کند، احتمال رسیدنش به هدف بیشتر است؛ یعنی افراد هرچقدر واقعی‌تر هدف‌گذاری کنند، تعهد بیشتری دارند که به اهدافشان برسند؛ بنابراین دانشجویانی که در جلسات عزت‌نفس، عزت‌نفس بیشتری را یاد می‌گیرند می‌توانند به توانایی‌ها و پتانسیل‌های خود برای رویارویی با موقعیت‌های مختلف اجتماعی و تحصیلی اعتماد کنند. افراد با عزت‌نفس بالا خود را دوست دارند و معتقدند انسان‌های شایسته‌ای هستند و می‌توانند اهداف مهمی برای خود تعریف و دنبال کنند (اورث و همکاران، ۲۰۱۲). به این ترتیب کسانی که عزت‌نفس بالایی داشته باشند و به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند، دچار اجتناب تجربه‌ای نمی‌شوند. به این صورت که دیگر در هنگام تماس با تجارب درونی ناراحت‌کننده از آن‌ها دوری نمی‌کنند و تلاشی برای کنترل یا اجتناب از تجارب آزاردهنده درونی ندارند. وقتی چنین تلاش‌هایی برای اجتناب و دوری از تجارب درونی ناراحت‌کننده نداشته باشند، کمتر دچار پریشانی می‌شوند و از این طریق اجتناب تجربه‌ای آنان کمتر می‌شود. پس منطقی است گفته شود که آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ بر کاهش اجتناب تجربه‌ای دانشجویان مؤثر است و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز ادامه داشته است.

در این پژوهش، جامعه آماری دانشگاه علوم و حدیث پردیس تهران شهر تهران بود. پس در تعمیم نتایج به جوامع مشابه در دیگر شهرها و سایر فرهنگ‌ها باید احتیاط کرد. این پژوهش به دلیل محدودیت زمانی قادر به اجرای مرحله پیگیری بلندمدت‌تر برای بررسی تداوم و ماندگاری اثرات آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ نبود و به یک مرحله سنجش پیگیری دو ماهه اکتفا شد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در نمونه‌های دیگر از جمله دانشجویان دیگر شهرها تکرار شود. همچنین مرحله پیگیری در این پژوهش دو ماهه بود. براین اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری طولانی‌تر (بیش از شش ماه یا یک سال) به بررسی تداوم آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ در راستای کاهش مشکلات دانشجویان به‌ویژه اجتناب تجربه‌ای آنان پرداخته شود. از آنجا که در این پژوهش تعداد اعضای گروه ۱۵ نفر بود، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در آینده از حجم نمونه گسترده‌تری استفاده کنند. از نظر کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانشجویی در دانشگاه‌ها، مشکلات اجتناب تجربه‌ای دارند، تحت مداخلاتی مانند آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ قرار گیرند. همچنین آموزش عزت‌نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ می‌تواند به‌عنوان برنامه‌ای دارای روایی محتوایی و برنامه آموزشی کارآمدی برای کاهش اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان دختر مورد توجه قرار گیرد.

۵. ملاحظات اخلاقی

داوطلبانه و اختیاری بودن شرکت در پژوهش و محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان و اخذ شناسه IR.BUMS.REC.1400.418 از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه علوم پزشکی بیرجند از اصول اخلاقی این پژوهش بود.

۶. سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان که تا انتهای جلسات آموزشی غیبت نداشتند و به سؤالات پرسشنامه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پاسخ دادند، نهایت قدردانی را ابراز می‌داریم.

۷. مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است و نویسندگان بعدی به‌عنوان استادان راهنما و مشاور، نقش راهنمایی و نظارت بر حسن انجام پژوهش را داشتند.

۸. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- ترابی، ع.، افروز، غ.، حسنی، ف.، و گلشنی، ف. (۱۴۰۰). طراحی و ارزیابی اثربخشی برنامه مدیریت رفتاری خانواده-محور بر رضامندی زوجیت والدین دارای کودکان دبستانی با نشانگان بیش‌فعالی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۸ (۳)، ۲۵-۴۲. <http://qjfr.ir/article-1-1179-fa.html>
- حسنوند عموزاده، م.، عقیلی، م.، و حسنوند عموزاده، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی شناختی-رفتاری عزت‌نفس بر اضطراب اجتماعی و سلامت روان نوجوانان مضطرب اجتماعی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۴ (۲)، ۲۶-۳۷. <https://sanad.iau.ir/Journal/jsrp/Article/891670>
- عباسی، ا.، فتی، ل.، مولودی، ر.، و ضرابی، ح. (۱۳۹۱). کفایت روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه پذیرش و عمل-نسخه دوم. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۲ (۱۰)، ۶۵-۸۰. <https://sanad.iau.ir/Journal/jpmm/Article/1164168>
- مظاهری، ا.، باغبان، ا.، و فاتحی‌زاده، م. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش گروهی عزت‌نفس بر میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان. *نشریه روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۴ (۱)، ۴۹-۵۶. https://cpap.shahed.ac.ir/article_2555.html

References

- Abasi, E., Fti, L., Molodi, R., & Zarabi, H. (2012). Psychometric properties of Persian version of Acceptance and Action Questionnaire-II. *Psychological Models and Methods*, 3(10), 65-80. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jpmm/Article/1164168> (In Persian)
- Alghamdi, S. A., Aljaffer, M. A., Alahmari, F. S., Alasiri, A. B., Alkahtani, A. H., Alhodayris, F. S., & Alhusaini, B. A. (2023). The impact of low self-esteem on academic achievement and the behaviors related to it among medical students in Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 44(6), 613-621. <https://doi.org/10.15537/smj.2023.44.6.20230055>
- Angelakis, I., & Gooding, P. (2021). Experiential avoidance in non-suicidal self-injury and suicide experiences: A systematic review and meta-analysis. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 51(5), 978-992. <https://doi.org/10.1111/sltb.12784>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Borgogna, N. C., McDermott, R. C., Berry, A., Lathan, E. C., & Gonzales, J. (2020). A multicultural examination of experiential avoidance: AAQ-II measurement comparisons across Asian American, Black, Latinx, Middle Eastern, and White college students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.01.011>
- Bosson, J. K., & Swann, W. B. (2009). Self-esteem. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 527-546). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2009-12071-036>
- Brausch, A. M., Clapham, R. B., & Littlefield, A. K. (2022). Identifying specific emotion regulation deficits that associate with non-suicidal self-injury and suicide ideation in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 556-569. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01525-w>
- Cheng, Q., Shi, C., Yan, C., Ren, Z., Chan, S. H. W., Xiong, S., ... & Zheng, H. (2022). Sequential multiple mediation of cognitive fusion and experiential avoidance in the relationship between rumination and social anxiety among Chinese adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(3), 354-364. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1955864>

- Chou, W. P., Yen, C. F., & Liu, T. L. (2018). Predicting effects of psychological inflexibility/experiential avoidance and stress coping strategies for internet addiction, significant depression, and suicidality in college students: A prospective study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 788. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040788>
- Cookson, C., Luzon, O., Newland, J., & Kingston, J. (2020). Examining the role of cognitive fusion and experiential avoidance in predicting anxiety and depression. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93(3), 456-473. <https://doi.org/10.1111/papt.12233>
- Cui, Z., Lin, Z., Ren, J., Cao, Y., & Tian, X. (2024). Exploring self-esteem and personality traits as predictors of mental well-being among Chinese university students: The mediating and moderating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 15, 1308863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1308863>
- Dadgostar, H., Vashveshady, M. S., Zarrini, M., & Dadgostar, E. (2023). Translation and evaluation of the reliability and validity of the Eating Disorder Inventory-3 referral form questionnaire among Iranian university students: A cross-sectional study. *International Journal of Sport Studies for Health*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.5812/intjssh-133215>
- Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., ... & Huang, E. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms, and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 301, 113863. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113863>
- Farr, J., Ononaiye, M., & Irons, C. (2021). Early shaming experiences and psychological distress: The role of experiential avoidance and self-compassion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 94(4), 952-972. <https://doi.org/10.1111/papt.12353>
- Granieri, A., Casale, S., Sauta, M. D., & Franzoi, I. G. (2022). Suicidal ideation among university students: A moderated mediation model considering attachment, personality, and sex. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6167. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106167>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Hasanvand Amouzadeh, M., Aghigi, M., & Hasanvand Amouzadeh, M. (2013). The effectiveness of cognitive-behavioral self-esteem group training on social anxiety and mental health in social anxious adolescent. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 14(2), 37-26. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jsrp/Article/891670> (In Persian)
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., ... & McCurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54(1), 553-578. <https://doi.org/10.1007/BF03395492>
- Haywood, S. B., Hasking, P., & Boyes, M. E. (2023). Associations between non-suicidal self-injury and experiential avoidance: A systematic review and robust Bayesian meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 325, 470-479. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.027>
- Haywood, S. B., Hasking, P., & Boyes, M. E. (2024). Untangling the link between experiential avoidance and non-suicidal self-injury: A multidimensional approach. *Australian Journal of Psychology*, 76(1), 2315951. <https://doi.org/10.1080/00049530.2024.2315951>
- Kiekens, G., Hasking, P., Claes, L., Boyes, M., Mortier, P., Auerbach, R. P., ... & Bruffaerts, R. (2019). Predicting the incidence of non-suicidal self-injury in college students. *European Psychiatry*, 59(1), 44-51. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.04.002>
- Kirby, J. N., Hoang, A., & Crimston, C. R. (2024). A brief compassion focused therapy intervention can increase moral expansiveness: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 15, 282-294. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02300-7>

- Krębesz, R., Ötvös, D. K., & Fekete, Z. (2023). Non-problem gamblers show the same cognitive distortions while playing slot machines as problem gamblers, with no loss of control and reduced reality control, though—An experimental study on gambling. *Frontiers in Psychology, 14*, 1175621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1175621>
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Martínez, V., Mac-Ginty, S., Fuentes, R., & Núñez, D. (2024). Suicidal ideation, non-suicidal self-injury, and psychopathology in university students: Examining the moderating role of experiential avoidance. *Journal of Affective Disorders Reports, 16*, 10734. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2024.100734>
- Mac-Ginty, S., Lira, D., Lillo, I., Moraga, E., Cáceres, C., Araya, R., & Prina, M. (2024). Association between socioeconomic position and depression, anxiety, and eating disorders in university students: A systematic review. *Adolescent Research Review, 9*, 435-451. <http://dx.doi.org/10.1007/s40894-023-00230-y>
- Martínez-Rubio, D., Colomer-Carbonell, A., Sanabria-Mazo, J. P., Pérez-Aranda, A., Navarrete, J., Martínez-Brotóns, C., ... & Feliu-Soler, A. (2023). How mindfulness, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a sample of university students. *Plos One, 18*(2), e0280791. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280791>
- Mazaheri, A., Baghban, I., & Fatehizadeh, M. (2006). Effects of self-esteem group training on students' social adjustment. *Clinical Psychology and Personality, 4*(1), 49-56. https://cpap.shahed.ac.ir/article_2555.html (In Persian)
- McKay, M., & Fanning, P. (2016). *Self-esteem: A proven program of cognitive techniques for assessing, improving, and maintaining your self-esteem*. New Harbinger Publications. <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Self-Esteem>
- Monteiro, R. P., Coelho, G. L. D. H., Hanel, P. H., de Medeiros, E. D., & da Silva, P. D. G. (2022). The efficient assessment of self-esteem: proposing the brief Rosenberg self-esteem scale. *Applied Research in Quality of Life, 17*(2), 931-947. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-021-09936-4>
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology, 74*, 193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejjterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity, 4*(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Nielsen, E., Sayal, K., & Townsend, E. (2016). Exploring the relationship between experiential avoidance, coping functions, and the recency and frequency of self-harm. *PloS One, 11*(7), e0159854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159854>
- Niveau, N., New, B., & Beaudoin, M. (2021). Self-esteem interventions in adults—a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 94*, 104131. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104131>
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>
- Panjwani, A. A., Applebaum, A. J., Revenson, T. A., Erbllich, J., & Rosenfeld, B. (2024). Intolerance of uncertainty, experiential avoidance, and trust in physician: A moderated mediation analysis of emotional distress in advanced cancer. *Journal of Behavioral Medicine, 47*(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10865-023-00419-5>
- Pierson, M. M., Roche, A. I., & Denburg, N. L. (2019). Mindfulness, experiential avoidance, and affective experience in older adults. *Journal of Contextual Behavioral Science, 14*, 32-36. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.08.007>
- Rosenthal, S. A., Hooley, J. M., Montoya, R. M., van der Linden, S. L., & Steshenko, Y. (2020). The Narcissistic Grandiosity Scale: A measure to distinguish narcissistic grandiosity from high self-esteem. *Assessment, 27*(3), 487–507. <https://doi.org/10.1177/1073191119858410>

- Schermuly, C. C., Schermuly, R. A., & Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264. <https://doi.org/10.1108/09513541111120097>
- Schmidt, C., Nicolaou, S., Pascual, J. C., Puntí, J., ... & Vega, D. (2024). Identifying high-risk subgroups of college students with non-suicidal self-injury: A latent profile analysis and two-years follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(6), 1370-1382. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01970-3>
- Shah, J. L., Scott, J., McGorry, P. D., Cross, S. P., Keshavan, M. S., Nelson, B., ... & International Working Group on Transdiagnostic Clinical Staging in Youth Mental Health. (2020). Transdiagnostic clinical staging in youth mental health: A first international consensus statement. *World Psychiatry*, 19(2), 233-242. <https://doi.org/10.1002/wps.20745>
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Tam, C. C., Benotsch, E. G., & Li, X. (2020). Self-esteem and non-medical use of prescription drugs among college students: Coping as a mediator. *Substance Use & Misuse*, 55(8), 1309-1319. <https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1735441>
- Tan, X., Yang, Y., & Yu, M. (2023). Longitudinal relationship of empathy and social anxiety among adolescents: The mediation roles of psychological inflexibility and rejection sensitivity. *Journal of Affective Disorders*, 339(1), 867-876. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.069>
- Torabi, A. A., Afrooz, G. A., Hassani, F., Golshani, F. (2021). Designing a family-centered behavioral management program (FBMP) and evaluating its effectiveness in marital satisfaction of parents of children with ADHD. *Quarterly Journal of Family and Research*, 18(3), 25-42. <http://qjfr.ir/article-1-1179-en.html> (In Persian)
- Wang, C., Shi, H., & Li, G. (2024). Helicopter parenting and college student depression: the mediating effect of physical self-esteem. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 132941. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1329248>
- Wang, H. (2024). Relationship between self-esteem and problematic social media use amongst Chinese college students: A longitudinal study. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 679-689. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S452603>
- Wells, A. E., Hunnikin, L. M., Ash, D. P., & Van Goozen, S. H. (2020). Low self-esteem and impairments in emotion recognition predict behavioural problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 693-701. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-020-09814-7>
- Xie, Y., Shen, Y., & Wu, J. (2024). Cumulative childhood trauma and mobile phone addiction among Chinese college students: Role of self-esteem and self-concept clarity as serial mediators. *Current Psychology*, 43, 5355-5363. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04734-7>