



University of
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational
Psychology Association

Modeling academic adjustment based on self-interpretation with the mediating role of achievement emotions in students

Fatemeh Zareie¹ | Hosien Jenaabadi^{2✉} | Afsaneh Marziyeh³

1. Master of Educational Psychology, Department of Educational Psychology Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Email: fatemezareai53@gmail.com
2. Corresponding author, Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Email: hjenaabadi@ped.usb.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Email: marziyeh@ped.usb.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 11 October 2025

Received in revised form:

26 November 2025

Accepted: 15 December 2025

Published online:

27 December 2025

Keywords:

Self-Interpretation,
Academic Adaptation,
Excitement of Progress.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to model academic adjustment based on self-interpretation with the mediating role of achievement emotions in students.

Methodology: The statistical population included 734 students of the Faculty of Educational Sciences and Psychology of the University of Sistan and Baluchestan in the academic year 2024-2025, of which 256 students (179 girls and 77 boys) were selected stratified based on the Morgan table. The research instruments were the Baker and Seriak Academic Adjustment Questionnaire (1984), the Pekeran et al. Achievement Emotions Questionnaire (2002), and the Hardin et al. Self-interpretation Questionnaire (2004). For statistical analysis of the data, the Pearson correlation coefficient test and the Path analysis And using SPSS-27 software and Lisrel-10 software. **Findings:** The results showed that there was a direct and significant relationship between self-interpretation, academic adjustment, and emotions of progress in students. Also, a direct and significant relationship was observed between emotions of progress and academic adjustment of students. The results also indicated that there was an indirect and significant relationship between self-interpretation and academic adjustment of students with the mediating role of emotions of progress ($P < 0/01$). **Conclusion:** Therefore, self-interpretation, or the way an individual views themselves and their relationships with others, shapes the quality of the emotions they experience in academic situations, and it is these emotions that ultimately determine their level of academic adjustment.

Cite this article: Zareie, F, Jenaabadi, H, & Marziyeh, A. (2025). Modeling academic adjustment based on self-interpretation with the mediating role of achievement emotions in students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (60), 126-146. DOI: 10.22111/JEPS.2026.53504.6103



© The Author(s).

DOI: 10.22111/JEPS.2026.53504.6103

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



مدلیابی سازگاری تحصیلی بر اساس خودتفسیری با نقش میانجی هیجانان پیشرفت در دانشجویان

فاطمه زارعی^۱ | حسین جناآبادی^۲ | افسانه مرزیه^۳

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه مطالعات روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

رایانامه: fatemezarei53@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه:

hjenaabadi@ped.usb.ac.ir

۳. دانشیار، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: marziyeh@ped.usb.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: این پژوهش با هدف مدلیابی سازگاری تحصیلی بر اساس خودتفسیری با نقش میانجی هیجانان پیشرفت در دانشجویان انجام شد. روش‌شناسی: جامعه آماری شامل دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ به تعداد ۷۳۴ نفر که بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۵۶ نفر دانشجو (۱۷۹ نفر دختر و ۷۷ نفر پسر) به صورت طبقه‌ای برحسب جنسیت انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴)، پرسشنامه هیجانان پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۲) و پرسشنامه خودتفسیری هاردین و همکاران (۲۰۰۴) بود. برای تحلیل آماری داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل میسر که از نرم افزار SPSS-27 و نرم افزار Lisrel-10 استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد بین خودتفسیری و سازگاری تحصیلی و هیجانان پیشرفت در دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. همچنین بین هیجانان پیشرفت و سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری مشاهده شد. نتایج نیز بیانگر این بود که بین خودتفسیری و سازگاری تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی هیجانان پیشرفت رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد ($P < 0.01$). نتیجه‌گیری: بنابراین خودتفسیری یا نوع نگرش فرد به خود و رابطه‌اش با دیگران، کیفیت هیجانان را که در موقعیت‌های تحصیلی تجربه می‌کند، شکل می‌دهد و این هیجانان هستند که در نهایت سطح سازگاری تحصیلی وی را تعیین می‌کنند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۱۹	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۹/۵	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۴	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۶	
واژگان کلیدی: خودتفسیری، سازگاری تحصیلی، هیجانان پیشرفت.	

استناد: زارعی، فاطمه؛ جناآبادی، فاطمه؛ و مرزیه، افسانه (۱۴۰۴). مدلیابی سازگاری تحصیلی بر اساس خودتفسیری با نقش میانجی هیجانان پیشرفت

در دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۶۰)، ۱۲۶-۱۴۶.

DOI: 10.22111/JEPS.2026.53504.6103

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

در نظام‌های آموزشی معاصر، موفقیت تحصیلی^۱ یادگیرندگان به عنوان یک شاخص کلیدی اثربخشی و هدف غایی محسوب می‌شود. دستیابی به این موفقیت، مستلزم توانایی دانشجویان در انطباق کارآمد با خواسته‌ها، ساختارها و محیط پیچیده آموزشی است؛ فرآیندی که تحت عنوان «سازگاری تحصیلی»^۲ شناخته می‌شود (لیان و همکاران^۳، ۲۰۲۳). سازگاری تحصیلی از رفتارهای اجتماعی و توانمندی دانشجویان در انطباق با شرایط نشأت گرفته و شامل مشارکت‌های فعال آنها در فعالیت‌های دانشگاه، رعایت قوانین و روابط با سایرین می‌گردد. با بهره‌گیری از سازگاری، یک دانشجو این امکان را می‌یابد تا میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه سالم برقرار نماید (ملو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). سازگاری تحصیلی نه تنها به تطبیق با الزامات آکادمیک اشاره دارد، بلکه شامل ابعاد اجتماعی، عاطفی و سازمانی مرتبط با تعلق‌پذیری و تعامل مثبت با محیط دانشگاه نیز می‌گردد (وانگ و لیو^۵، ۲۰۲۴). این سازه، عاملی تعیین‌کننده در تداوم تحصیل، پیشگیری از افت آموزشی و ارتقای بهزیستی دانشجویان است (سانتانا و گومز^۶، ۲۰۲۳).

یکی از چارچوب‌های تأثیرگذار در تبیین ابعاد سازگاری تحصیلی، مدل بیکر و سیریک^۷ (۱۹۸۴) است که آن را به چهار زمینه کلیدی تقسیم می‌کند: (۱) پیشرفت تحصیلی^۸ (مانند انگیزش و مهارت‌های مطالعه)، (۲) سازگاری اجتماعی^۹ (مشارکت و روابط بین‌فردی)، (۳) سازگاری عاطفی-شخصی^{۱۰} (مدیریت استرس و سلامت روان) و (۴) سازگاری آموزشی (احساس تعلق به محیط آموزشی). اگرچه این مدل پایه‌ای تاریخی دارد، اما مطالعات جدید همچنان از کارآمدی ابعاد آن در ارزیابی چالش‌های دانشجویان عصر حاضر حمایت می‌کنند (چن و ژائو^{۱۱}، ۲۰۲۳). فقدان سازگاری در هر یک از این زمینه‌ها می‌تواند به پیامدهای نامطلوبی مانند شکست تحصیلی، انزوای اجتماعی یا ترک تحصیل بینجامد (رودریگوز و

¹ academic success

² academic adjustment

³ Lian, et al.

⁴ Molu

⁵ Wang & Liu

⁶ Santana & Gómez

⁷ Baker & Siryk

⁸ academic achievement

⁹ social adjustment

¹⁰ Personal emotional adjustment

¹¹ Chen & Zhao

همکاران^۱، ۲۰۲۴). از نظر بالتر^۲ (۲۰۱۲) سازگاری تحصیلی ناظر بر توانمندی دانشجویان در انطباق خود با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که محیط آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (همرنگ و همکاران، ۱۳۹۸). فقدان سازگاری تحصیلی دانشجو را به سمت ترک تحصیل و یا افت تحصیلی سوق می‌دهد، بنابراین برای نیل به پیشرفت و عملکرد تحصیلی مناسب بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی دانشجویان بسیار مهم است (روان و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش‌های متعدد نشان داده است عواملی از جمله ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و هیجانات تحصیلی می‌توانند سازگاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید (گوزالز و همکاران^۳، ۲۰۲۴). همچنین مطالعه عرب‌زاده (۱۳۹۸) نشان داد که خودتفسیری می‌تواند میزان سازگاری دانشجویان را پیش‌بینی نماید.

از سویی دیگر، پیش‌بین‌کننده‌های متعددی برای سازگاری تحصیلی شناسایی شده‌اند که در میان آنها، نقش خودتفسیری^۴ به عنوان یک الگوی شناختی-اجتماعی تأثیرگذار، مورد توجه قرار گرفته است (کیم و پارک^۵، ۲۰۲۳). خودتفسیری به این امر اشاره دارد که افراد چگونه خود را در رابطه با دیگران می‌بینند. خودتفسیری بر الگوهای رفتاری، شناختی و عملکرد زیبایی‌شناختی و تعاملات اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد (موسویان و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین خودتفسیری به چگونگی تعریف فرد از خود در رابطه با دیگران اشاره دارد و به دو گونه غالب مستقل^۶ (تأکید بر فردیت، تمایز و اهداف شخصی) و وابسته^۷ (تأکید بر ارتباطات، هماهنگی و نقش‌های اجتماعی) تقسیم می‌شود (فیرلامب^۸، ۲۰۲۰). پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهند که جهت‌گیری خودتفسیری افراد، بر شیوه‌های تعامل آنان با محیط آموزشی، چگونگی تفسیر موفقیت‌ها و شکست‌ها، و سبک‌های مقابله‌ای آنان تأثیر می‌گذارد (آل-شیهری و همکاران^۹، ۲۰۲۴). برای مثال، خودتفسیری مستقل ممکن است با انگیزه رقابتی بالاتر و خودتفسیری وابسته با تمایل بیشتر به کار گروهی و جستجوی حمایت

¹ Rodríguez, et al.

² Balter

³ Gonzalez, et al.

⁴ Self-Construal

⁵ Kim & Park

⁶ Independent self-construal

⁷ Interdependent self-construal

⁸ Fairlamb

⁹ Al-Shehri et al.

اجتماعی همراه باشد که هر دو می‌توانند پیامدهای متفاوتی برای سازگاری تحصیلی داشته باشند (لی و ژانگ^۱، ۲۰۲۳). آکایا و دوست^۲ (۲۰۲۱) در بررسی خود نشان داد خودتفسیری با سازگاری و عملکرد تحصیلی رابطه دارد. سوریانگیگروم^۳ و همکاران (۲۰۱۸) در بررسی خود نشان داد ارتباط معناداری بین خودتفسیری خودتفسیری مستقل با خودکارآمدی و راهبردهای تنظیم هیجان‌ات تحصیلی وجود دارد.

رابطه بین خودتفسیری (خودمستقل در مقابل وابسته) و سازگاری تحصیلی لزوماً رابطه‌ای مستقیم و ساده نیست. پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهند که باورها و ساختارهای شناختی درباره خودتفسیری از طریق ایجاد الگوهای هیجان‌ات خاص، بر کنش‌وری تحصیلی فرد تأثیر می‌گذارند (هارلی و پکران^۴، ۲۰۲۳). در این راستا، هیجان‌ات پیشرفت^۵ به عنوان سازه‌های روان‌شناختی پویایی در نظر گرفته می‌شوند که می‌توانند مکانیسم واسطه‌ای کلیدی باشند (کون و همکاران^۶، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر، خودتفسیری فرد (مثلاً تأکید بر استقلال یا ارتباط با دیگران) پیش‌بینی‌کننده نوع هیجان‌اتی است که وی در موقعیت‌های تحصیلی مانند کلاس درس، امتحان، انجام تکلیف تجربه می‌کند. به عنوان مثال، یک دانشجو با خودتفسیری مستقل ممکن است هیجان افتخار پس از موفقیتی فردی را پررنگ‌تر تجربه کند، در حالی که دانشجویی با خودتفسیری وابسته، هیجان‌اتی مانند قدردانی یا احساس تعلق را در موفقیت‌های گروهی قوی‌تر احساس نماید (ژو و همکاران^۷، ۲۰۲۳). هیجان‌ات پیشرفت صرفاً بازتاب‌های جانبی یادگیری نیستند، بلکه نقش علی‌فعالی در شکل‌دهی به فرآیندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجو ایفا می‌کنند (فیدلر و بییر^۸، ۲۰۲۴). هیجان‌ات مثبت تحصیلی (مانند لذت، امید و غرور) معمولاً با افزایش انگیزه درونی، اتخاذ راهبردهای یادگیری عمیق، تقویت حافظه و افزایش پشتکار در مواجهه با چالش‌ها مرتبط هستند. در مقابل، هیجان‌ات منفی تحصیلی (مانند اضطراب، ناامیدی، خشم و خستگی) می‌توانند به اجتناب از موقعیت‌های یادگیری، اتکا به راهبردهای سطحی، اختلال در عملکرد حافظه کاری و در نهایت کاهش عملکرد منجر شوند

¹ Lee & Zhang

² Akkaya & Dost

³ Suryangigrom

⁴ Harley & Pekrun

⁵ Achievement Emotions

⁶ Kwon, et al.

⁷ Xu, et al.

⁸ Fiedler & Beier

(ووگل و همکاران^۱، ۲۰۲۳). همچنین هیجان‌ات پیشرفت به نوبه خود، بر مؤلفه‌های اساسی سازگاری تحصیلی مانند انگیزش، تلاش، راهبردهای یادگیری، پایداری در انجام تکالیف، و کیفیت تعامل با محیط آموزشی تأثیر مستقیم می‌گذارند (ساتو و ماتسوموتو^۲، ۲۰۲۲). از این رو، هیجان‌ات پیشرفت می‌توانند به عنوان یک لنز عاطفی عمل کنند که از طریق آن، تجارب آموزشی تفسیر شده و پاسخ‌های رفتاری بعدی شکل می‌گیرد. این نقش محوری، هیجان‌ات را به یک کاندیدای قوی برای میانجی‌گری در رابطه بین باورهای پایدار فرد (مانند خودتفسیری) و پیامدهای انطباقی وی (مانند سازگاری تحصیلی) تبدیل می‌کند (یحیی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۴). یو^۳ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی گزارش دادند که هیجان‌های مثبت (مانند لذت و غرور) باعث تعامل و سازگاری بیشتر بین استادان و دانشجویان شده است. اما هیجان‌های منفی (مانند اضطراب، ناامید و بی‌حوصلگی) مانع تعامل یادگیری شده است. دامایانتي^۴ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان داد بین ابعاد رقابت‌پذیری با هیجان‌ات منفی همبستگی مثبت و بین رضایت از کلاس و هیجان‌ات منفی همبستگی منفی وجود دارد. همچنین نتایج مطالعه هارلی^۵ و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده است هیجان‌های تحصیلی که دانشجویان در موقعیت‌های آموزشی تجربه می‌کنند بر ادراک و رفتار آنها تأثیر داشته و به طور معناداری با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودتفسیری آنها مرتبط است.

با وجود شناخت نسبتاً خوبی که از نقش جداگانه خودتفسیری و هیجان‌ات پیشرفت در فرآیند یادگیری وجود دارد، مکانیسم دقیق تأثیر خودتفسیری بر سازگاری تحصیلی همچنان نیازمند بررسی عمیق‌تر است. اگرچه ارتباط جداگانه این سازه‌ها با پیامدهای تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته، اما چگونگی و از چه مسیری خودتفسیری بر سازگاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد، نیازمند ارائه مدل‌های تبیینی جامع‌تر است. این پژوهش با هدف آزمون مدلی انجام شده است که در آن هیجان‌ات پیشرفت به عنوان متغیر میانجی رابطه بین خودتفسیری و سازگاری تحصیلی مورد بررسی قرار داده است. بنابراین این پژوهش با ارائه و آزمون یک مدل میانجی‌گرا، در پی غنی‌سازی ادبیات نظری حوزه روان‌شناسی تربیتی از طریق تبیین فرآیندهای علی مؤثر خودتفسیری و هیجان‌ات پیشرفت بر سازگاری تحصیلی است. همچنین،

¹ Vogl, Pekrun, & Lichtenfeld

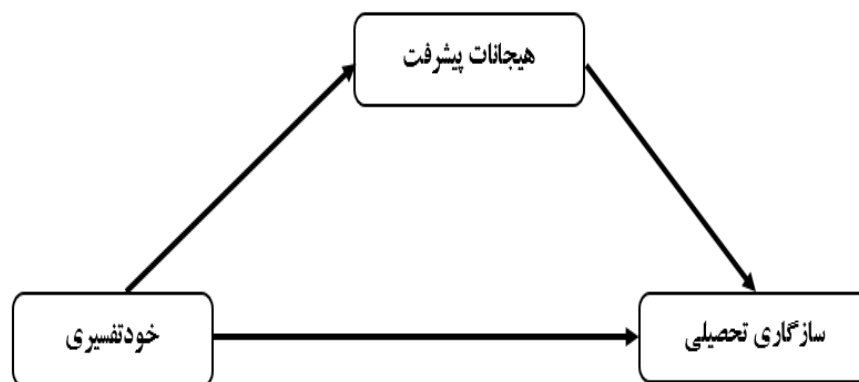
² Sato, Matsumoto

³ Yu

⁴ Damaiani

⁵ Harley

با توجه به مسائل و چالش‌های خاص نظام آموزش عالی کشور از جمله مسائل مرتبط با نشاط و سازگاری تحصیلی، دستیابی به درکی علمی از سازه‌های مؤثر بر سازگاری تحصیلی می‌تواند مبنای محکمی برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اقدامات عملی در سطح کلان (وزارت علوم) و خرد (دانشگاه‌ها) فراهم کند. بنابراین سؤال اصلی این مطالعه عبارت است از: آیا بین خودتفسیری و سازگاری تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی هیجانات پیشرفت رابطه معناداری دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش اجرا در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ به تعداد ۷۳۴ نفر (۵۱۴ نفر دختر و ۲۲۰ نفر پسر) می‌باشند. براساس جدول مورگان و کرجسی^۱ حجم نمونه آماری این پژوهش شامل ۲۵۶ نفر دانشجو که از این میان ۱۷۹ نفر دانشجو دختر و ۷۷ نفر دانشجو پسر به طور طبقه‌ای تصادفی برحسب جنسیت انتخاب شدند. در این تحقیق برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد به شرح ذیل استفاده شده است:

الف: پرسشنامه سازگاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط تحصیلی بیکر و سریاک^۲ (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۴ گویه و سه بعد کوشش تحصیلی

^۱ Morgan and Krejcie

^۲ Baker & Siryk

(سؤالات ۱-۶-۸-۱۱-۱۲-۱۶-۱۸-۲۰)، رضایت از محیط تحصیل (سؤالات ۳-۴-۵-۱۰-۱۴-۱۵-۱۷-۱۹-۲۱-۲۳-۲۴) و وضوح اهداف (سؤالات ۲-۷-۹-۱۳-۲۲) است که با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است سازگاری تحصیلی را می‌سنجد. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد که نمرات بالاتر نشانگر سازگاری بیشتر است. در مطالعه بیکر و سریاک (۱۹۸۴) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس سازگاری تحصیلی بالاتر از ۰/۸۰ بود. در پژوهش میکایلی (۱۳۸۹) این ضریب ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش زارع و همکاران (۱۴۰۰) نیز آلفای محاسبه شده ۰/۸۳ بوده است. در پژوهش وارسته نیا و اوجی نژاد (۱۴۰۱) ضریب آلفای کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۸۴ و در ابعاد کوشش تحصیلی ۰/۷۱، رضایت از محیط تحصیلی ۰/۷۳ و وضوح اهداف ۰/۷۹ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۱ برآورد شده است.

ب: پرسشنامه هیجان‌ات‌پیشرفت: این پرسشنامه توسط پکران و همکاران (۲۰۰۲) طراحی شده و هیجان‌ات مثبت و منفی را می‌سنجد. این مقیاس دارای ۷۵ گویه و دارای سه بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده‌مقیاس لذت، امیدواری و غرور) شامل سؤالات ۱ تا ۲۲ و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده‌مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) شامل سؤالات ۲۳ تا ۷۵ می‌باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. ماده‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت و ماده‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی می‌باشد. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. کدیور و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های لذت از کلاس، امیدواری به کلاس، اضطراب از کلاس، عصبانیت از کلاس، خستگی از کلاس به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش نیک‌دل و همکاران (۱۳۹۱) نتایج محاسبه ضریب اعتبار نشان داد پرسشنامه هیجان تحصیلی با ضرایب آلفای ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ اعتبار قابل قبولی دارد. در پژوهش آریاتبار و همکاران (۱۴۰۰) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ بدست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای هیجان‌ات مثبت ۰/۸۱ و هیجان‌ات منفی ۰/۸۶ برآورد گردید.

پ: پرسشنامه خودتفسیری: برای سنجش خودتفسیری از پرسشنامه هاردین^۱ و همکاران (۲۰۰۴) که دارای ۳۰ سوالی و مدل ۶ عاملی استفاده شده است. پاسخها براساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً موافقم (امتیاز ۷) و به شدت مخالفم (امتیاز ۱) تدوین شده‌اند. مؤلفه خودتفسیری مستقل شامل سؤالات ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۹-۱۰-۱۳-۱۵-۱۸-۲۰-۲۲-۲۴-۲۵-۲۷-۲۹ و مؤلفه خودتفسیری وابسته شامل سؤالات ۳-۴-۶-۸-۱۱-۱۲-۱۴-۱۶-۱۷-۱۹-۲۱-۲۳-۲۶-۲۸-۳۰. نمرات بالاتر نشان دهنده خودتفسیری بالاتری می‌باشد. هادین و همکاران (۲۰۰۴) اعتبار این پرسشنامه را بین ۷۱٪ تا ۵۲٪ گزارش دادند. در پژوهش عرب زاده (۱۳۹۸) اعتبار آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودتفسیری مستقل ۰/۸۲ و مقیاس خودتفسیری وابسته ۰/۷۹ بدست آمد. الوندی‌فر و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود اعتبار ابزار را بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش شاه‌کرمی و همکاران (۱۴۰۱) میزان اعتبار ۰/۸۵ بدست آمد. همچنین در پژوهش مرادی مقدم و صالحی (۱۴۰۲) اعتبار این پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای خودتفسیری مستقل ۰/۷۰ و خودتفسیری وابسته ۰/۷۲ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۸ برآورد شده است.

یافته‌ها

براساس یافته‌های پژوهش از بین ۲۵۶ نفر دانشجویان نمونه آماری ۱۷۹ نفر آنها دانشجویان دختر و ۷۷ نفر آنها دانشجویان پسر بوده‌اند. در جدول ۱ یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، کمینه، بیشینه و واریانس متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

^۱ Hardin

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

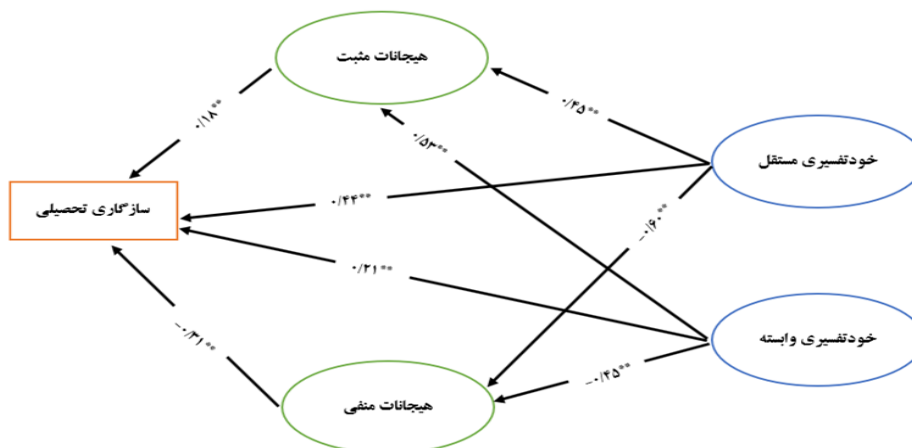
متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه	واریانس
خودتفسیری مستقل	۲۵۶	۴۲/۶۵	۶/۰۹	۲۱	۵۶	۳۷/۱۷
خودتفسیری وابسته	۲۵۶	۳۷/۷۲	۴/۸۲	۲۰	۵۱	۲۳/۲۸
هیجانان مثبت پیشرفت	۲۵۶	۵۹/۳۷	۶/۱۰	۴۰	۷۶	۳۷/۲۶
هیجانان منفی پیشرفت	۲۵۶	۱۶۹/۹۶	۱۳/۰۱	۱۳۹	۲۰۹	۱۶۹/۳۶
کوشش تحصیلی	۲۵۶	۲۳/۱۶	۳/۸۶	۹	۳۱	۱۴/۹۷
رضایت از محیط تحصیل	۲۵۶	۳۰/۲۴	۴/۶۴	۱۱	۴۲	۲۱/۶۲
وضوح اهداف	۲۵۶	۱۳/۲۳	۲/۲۳	۷	۲۰	۴/۹۸
سازگاری تحصیلی	۲۵۶	۶۶/۶۴	۸/۴۴	۳۶	۹۰	۷۱/۳۶

یافته‌های جدول ۱، نشان می‌دهد متغیر خودتفسیری مستقل به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۴۲/۶۵ و ۶/۰۹)، متغیر خودتفسیری وابسته به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۳۷/۷۲ و ۴/۸۲)، متغیر هیجانان مثبت پیشرفت به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۵۹/۳۷ و ۶/۱۰) و متغیر هیجانان منفی پیشرفت به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۱۶۹/۹۶ و ۱۳/۰۱) و متغیر سازگاری تحصیلی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۶۶/۶۴ و ۸/۸) می‌باشند.

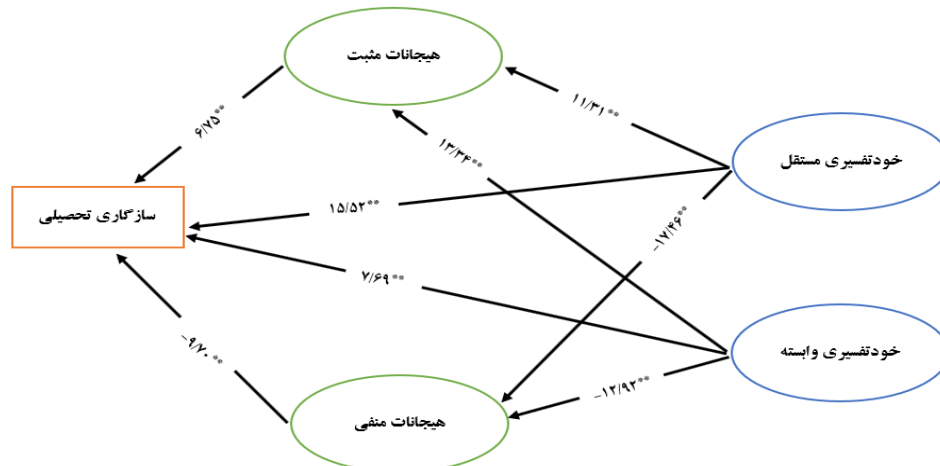
جدول ۲. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین خودتفسیری و هیجانان پیشرفت با سازگاری تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
خودتفسیری مستقل	۱				
خودتفسیری وابسته	۰/۲۹۸**	۱			
هیجانان مثبت	۰/۶۱۱**	۰/۶۶۸**	۱		
هیجانان منفی	-۰/۷۳۷**	-۰/۶۲۶**	-۰/۷۰۹**	۱	
سازگاری تحصیلی	۰/۸۴۳**	۰/۶۵۲**	۰/۸۰۹**	-۰/۸۹۲**	۱

یافته‌های جدول ۲، نشان می‌دهد بین متغیر خودتفسیری مستقل، خودتفسیری وابسته، هیجانان مثبت پیشرفت با متغیر سازگاری تحصیلی به ترتیب با مقادیر (۰/۸۴۳)، (۰/۶۵۲) و (۰/۸۰۹) رابطه مثبت و معنادار و بین هیجانان منفی پیشرفت با متغیر سازگاری تحصیلی با مقدار (-۰/۸۹۲) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.



شکل ۲. مسیر پرونداد مربوط به ضرایب مسیر مدل مفهومی پژوهش



شکل ۳. مسیر پرونداد مربوط به ضرایب استاندارد t مدل مفهومی پژوهش (ارزیابی مدل ساختاری)

جدول ۳. شاخص‌های برازش خودتفسیری و سازگاری دانشجویان با نقش میانجی هیجانان پیشرفت

شاخص‌های برازش مدل	X2/df	GFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RFI	RMSEA
مقدار بدست آمده	۴/۳۹	۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۰۲۴
معیار ملاک	۵ >	۰/۹ <	۰/۹ <	۰/۹ <	۰/۹ <	۰/۹ <	۰/۹ <	۰/۰۸ >

نتایج جدول (۳) نشان دهنده این است که همه شاخص‌های برازش در حد مطلوب قرار دارند، بنابراین می‌توان گفت که مدل برازش خوبی داشته و تأیید می‌شود.

جدول ۴. برآورد اثر مستقیم خودتفسیری و هیجانان پیشرفت با سازگاری تحصیلی

نتیجه	ضریب معناداری (t)		ضریب مسیر		متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
	P	مقدار	P	مقدار		
تایید	۰/۰۰۱	۱۵/۵۲**	۰/۰۰۱	۰/۴۴**	سازگاری تحصیلی	خودتفسیری مستقل
تایید	۰/۰۰۱	۷/۶۹**	۰/۰۰۱	۰/۲۱**	سازگاری تحصیلی	خودتفسیری وابسته
تایید	۰/۰۰۱	۱۱/۳۱**	۰/۰۰۱	۰/۴۵**	هیجانان مثبت	خودتفسیری مستقل
تایید	۰/۰۰۱	-۱۷/۴۶**	۰/۰۰۱	-۰/۶۰**	هیجانان منفی	خودتفسیری مستقل
تایید	۰/۰۰۱	۱۳/۳۴**	۰/۰۰۱	۰/۵۳**	هیجانان مثبت	خودتفسیری وابسته
تایید	۰/۰۰۱	-۱۲/۹۲**	۰/۰۰۱	-۰/۴۵**	هیجانان منفی	خودتفسیری وابسته
تایید	۰/۰۰۱	۶/۷۵**	۰/۰۰۱	۰/۱۸**	سازگاری تحصیلی	هیجانان مثبت
تایید	۰/۰۰۱	-۹/۷۰**	۰/۰۰۱	-۰/۳۱**	سازگاری تحصیلی	هیجانان منفی

یافته‌های جدول (۴) و شکل (۲) نشان می‌دهد که اثر مستقیم خودتفسیری مستقل بر سازگاری تحصیلی برابر با $(P < 0/001, \beta = 0/44, t = 15/52)$ و اثر مستقیم خودتفسیری وابسته

بر سازگاری تحصیلی برابر با ($t=7/69, \beta=0/21, P<0/001$) می‌باشد. همچنین در جدول (۴) و شکل (۲۱) مشخص شد که اثر مستقیم خودتفسیری مستقل بر هیجانان مثبت پیشرفت برابر با ($t=11/31, \beta=0/45, P<0/001$) و اثر مستقیم خودتفسیری مستقل بر هیجانان منفی پیشرفت برابر با ($t=-17/46, \beta=-0/60, P<0/001$) و نیز اثر مستقیم خودتفسیری وابسته بر هیجانان مثبت پیشرفت برابر با ($t=13/34, \beta=0/53, P<0/001$) و همچنین اثر مستقیم خودتفسیری وابسته بر هیجانان منفی پیشرفت برابر با ($t=-12/92, \beta=-0/45, P<0/001$) می‌باشد. یافته‌های جدول (۴) و شکل (۲۱) نیز بیانگر این بود که اثر مستقیم هیجانان مثبت پیشرفت بر سازگاری تحصیلی برابر با ($t=6/75, \beta=0/18, P<0/001$) و اثر مستقیم هیجانان منفی پیشرفت بر سازگاری تحصیلی برابر با ($t=-9/70, \beta=-0/31, P<0/001$) می‌باشد.

جدول ۵. برآورد اثر غیرمستقیم و اثر کل خودتفسیری با سازگاری تحصیلی از طریق هیجانان پیشرفت

نتیجه	اثر کل		اثر غیرمستقیم		متغیر ملاک	متغیر میانجی	متغیر پیش‌بین
	P	مقدار	P	مقدار			
تایید	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱*	۰/۰۰۱	۰/۰۸۱*	سازگاری تحصیلی	هیجانان مثبت	خودتفسیری مستقل
تایید	۰/۰۰۱	۰/۷۸۶**	۰/۰۰۱	۰/۱۸۶**	سازگاری تحصیلی	هیجانان منفی	خودتفسیری مستقل
تایید	۰/۰۰۱	۰/۶۲۵**	۰/۰۰۱	۰/۰۹۵*	سازگاری تحصیلی	هیجانان مثبت	خودتفسیری وابسته
تایید	۰/۰۰۱	۰/۵۸۹**	۰/۰۰۱	۰/۱۳۹**	سازگاری تحصیلی	هیجانان منفی	خودتفسیری وابسته

با توجه به نتایج جدول (۵) خودتفسیری مستقل با میانجیگری هیجانان مثبت پیشرفت اثر غیرمستقیم و مثبتی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان با مقدار ($\beta=0/081, P<0/005$) دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودتفسیری مستقل با سازگاری تحصیلی از طریق هیجانان مثبت پیشرفت در دانشجویان رابطه غیرمستقیم و معناداری دارد. همچنین نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد خودتفسیری مستقل با میانجیگری هیجانان منفی پیشرفت اثر غیرمستقیم و مثبتی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان با مقدار ($\beta=0/186, P<0/001$) دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودتفسیری مستقل با سازگاری تحصیلی از طریق هیجانان منفی پیشرفت در دانشجویان رابطه غیرمستقیم و معناداری دارد. یافته‌های جدول (۵) نیز نشان می‌دهد که خودتفسیری وابسته با میانجیگری هیجانان مثبت پیشرفت اثر غیرمستقیم و مثبتی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان با مقدار ($\beta=0/095, P<0/005$) دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودتفسیری وابسته با سازگاری تحصیلی از طریق هیجانان مثبت پیشرفت در دانشجویان رابطه غیرمستقیم و معناداری دارد. همچنین نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد خودتفسیری وابسته با میانجیگری هیجانان منفی پیشرفت اثر غیرمستقیم و مثبتی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان

با مقدار ($\beta=0/139, P<0/001$) دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودتفسیری وابسته با سازگاری تحصیلی از طریق هیجان‌ات منفی پیشرفت در دانشجویان رابطه غیرمستقیم و معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مدل‌یابی سازگاری تحصیلی بر اساس خودتفسیری و هیجان‌ات پیشرفت در دانشجویان انجام شد. در یافته اول پژوهش مشخص شد بین خودتفسیری مستقل و خودتفسیری وابسته با سازگاری تحصیلی دانشجویان به صورت مثبت رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودتفسیری و سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های شاه‌کرمی و همکاران (۱۴۰۱) و عرب زاده (۱۳۹۸)، آکایا و دوست (۲۰۲۱) و سوریانگیگروم و همکاران (۲۰۱۸) همخوانی و همسویی دارد. سازگاری تحصیلی به دانشجویان این امکان را می‌دهد که خود را در فعالیتهای مربوط به دانشگاه و جامعه سهیم کنند. فرد قوانین حاکم بر دانشگاه را می‌پذیرد و تلاش دارد خود را به عنوان عضوی از این جامعه معرفی نماید که مهم‌ترین هدفش تلاش برای عملکرد تحصیلی بهتر است. سازگاری تحصیلی کمک می‌کند فرد چالش‌های رفتاری کمتری در دوران جوانی ایجاد کند و انرژی روانی خود را در جهت موفقیت تحصیلی دانشگاهی صرف کند (چن^۱ و لو، ۲۰۲۲). از سویی دیگر، خودتفسیری تنها یک ویژگی روان‌شناختی انتزاعی نیست؛ بلکه هدفی قدرتمندی است که از طریق آن دانشجویان محیط دانشگاهی، روابط اجتماعی، چالش‌های تحصیلی و اهداف آینده خود را درک و تجربه می‌کنند. درک اهمیت خودتفسیری دانشجویان برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ضروری است تا آنها محیط‌های یادگیری فراگیرتری برای دانشجویان ایجاد کنند و آگاهی دانشجویان را نسبت به انواع خودتفسیری خود افزایش دهند تا دانشجویان بتوانند فعالانه‌تر راهبردهای سازگاری تحصیلی، یادگیری و ارتباط موثر را انتخاب و بهبود بخشند (ژانگ^۲، ۲۰۲۰) به بیان ساده، توجه به خودتفسیری، کلید درک عمیق‌تر تجربه دانشجویی و طراحی مداخلات موثر برای ارتقای موفقیت، سازگاری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان است. بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که با افزایش میزان خودتفسیری مستقل و وابسته به دیگران، میزان سازگاری تحصیلی دانشجویان نیز به صورت مثبت ارتقاء می‌یابد.

¹ Chen

² Zhang

یافته دوم پژوهش نشان داد بین خودتفسیری مستقل و خودتفسیری وابسته با هیجانات مثبت پیشرفت دانشجویان به صورت مثبت رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین بین خودتفسیری مستقل و خودتفسیری وابسته با هیجانات منفی پیشرفت دانشجویان به صورت منفی رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. این نتایج با یافته‌های شهابی و همکاران (۱۴۰۰) و هارلی^۱ و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی و هماهنگی دارد. هیجانات با استفاده از راهبردهایی که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می‌دهد، می‌تواند با بهبود خودتفسیری همراه باشد. هیجانات پیشرفت باعث تعدیل احساسات منفی و افزایش آگاهی فرد نسبت به احساسات روانی و پذیرا بودن هیجان‌های مثبت می‌شود؛ چنین حالاتی از یک سو باعث افزایش شناخت و آگاهی افراد از بدن، احساسات و افکار می‌شود و مقابله مؤثر با رویدادهای منفی را فراهم می‌سازد و از سوی دیگر خودتفسیری و واقع‌گرایی را بهبود می‌بخشد (شهابی و همکاران، ۱۴۰۰). دانشجویانی که مهارت‌های خودتفسیری قوی دارند، بهتر می‌توانند موقعیت‌های استرس‌زا را مدیریت کنند، راهبردهای مقابله‌ای مؤثر به کار گیرند (مثل تنظیم هیجان)، انتظارات واقع‌بینانه داشته باشند و موفقیت‌های خود را تشخیص دهند. بنابراین خودتفسیری می‌تواند هیجانات مثبت را افزایش و هیجانات منفی را کاهش دهد. هیجانات مثبت معمولاً استفاده از راهبردهای خودتنظیمی پیچیده و مؤثر را تسهیل می‌کنند. در مقابل، هیجانات منفی شدید (مثل اضطراب) می‌توانند توانایی فرد برای تفکر فراشناختی، برنامه‌ریزی و نظارت مؤثر بر یادگیری را مختل کنند. بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که با افزایش خودتفسیری میزان هیجانات مثبت پیشرفت افزایش و میزان هیجانات منفی پیشرفت را کاهش می‌یابد.

یافته سوم پژوهش حاکی از آن بود که بین هیجانات مثبت پیشرفت و سازگاری تحصیلی دانشجویان به صورت مثبت رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین بین هیجانات منفی پیشرفت و سازگاری تحصیلی به صورت منفی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های موسوی (۱۴۰۰)، همتی (۱۳۹۹)، کویلز-روبرس^۲ و همکاران (۲۰۲۳)، یو^۳ و همکاران (۲۰۲۰) و ویلاویسنسیو و برناردو^۴ (۲۰۱۴) همخوانی و هماهنگی دارد. هیجانات پیشرفت می‌توانند مرتبط با پیامد و یا مرتبط با فعالیت باشند و در موقعیت‌های تحصیلی

¹ Harley

² Quílez-Robres

³ Yu

⁴ Villavicencio & Bernardo

مختلف به وقوع پیوندند (حقانی زمیدانی و حیدری لاکه، ۱۴۰۰). مطالعات متعدد از رابطه مثبت بین هیجان‌ات پیشرفت مثبت (مثل لذت از یادگیری، امیدواری، غرور) و سازگاری تحصیلی (انطباق با محیط آموزشی، عملکرد مطلوب، کاهش استرس) حمایت می‌کنند. پکران (۲۰۱۸) در نظریه "هیجان‌ات پیشرفت کنترل-ارزش" تأکید می‌کند که هیجان‌ات مثبت با افزایش انگیزه درونی، مرکز و استراتژی‌های یادگیری عمیق، سازگاری تحصیلی را تقویت می‌کنند (تزو و کینگ^۱، ۲۰۲۴). از این رو هیجان‌ات پیشرفت به عنوان یکی از حوزه‌های کلی و تاثیر گذار بر سازگاری تحصیلی، مورد توجه است. سازگاری تحصیلی به مقدار انطباق فرد با شرایط، محیط، انتظارات، درخواستها و ساختارهای اجتماعی حاکم بر محیط تحصیلی اشاره دارد (روان و همکاران، ۱۴۰۰). از این رو، سازگاری تحصیلی برای دانشجویان بسیار مهم است، چرا که آنها با سازگاری تحصیلی، تجارب آموزشی مثبتی خواهند داشت و فقدان سازگاری موجب می‌شود که فرایند یادگیری آنان با مشکل روبرو شود و مشکلاتی نظیر افسردگی، احساس تنهایی و کاهش کیفیت زندگی به وجود آید (یحیی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۴). بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که هیجان‌ات مثبت پیشرفت می‌تواند موجب تقویت سازگاری تحصیلی دانشجویان گردد. همچنین هیجان‌ات منفی پیشرفت می‌تواند موجب کاهش سازگاری تحصیلی دانشجویان شود.

یافته نهایی پژوهش حاکی از آن بود بین خودتفسیری و سازگاری تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی هیجان‌ات پیشرفت رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته عرب زاده (۱۳۹۸) و شاهحسینی و یعقوبی (۲۰۲۲)، ووگل و همکاران (۲۰۲۳) و یو و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی و مطابقت دارد. شاهحسینی و یعقوبی (۲۰۲۲) به این نتیجه رسیدند که خودتفسیری به عنوان یک متغیر مهم در تأثیر سازگاری تحصیلی و دیدگاه ادراک زمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌تواند نقش اساسی داشته باشند. سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی و نقش‌هایی است که مدرسه، دانشگاه به عنوان نهاد اجتماعی فرا روی آنها قرار می‌دهد (سیمز^۲ و همکاران، ۲۰۱۳؛ به نقل از خیراندیش، ۱۴۰۱). هنگامیکه افراد از سازگاری تحصیلی مطلوبی برخوردارند، به خوبی با شرایط پیرامون ارتباط برقرار می‌سازند و در برطرف سازی نیازمندیهای خویش توانمندتر هستند. در نتیجه، فرد می‌تواند در عملکرد تحصیلی و کسب

¹ Tze & King

² Sims

مهارتها در محیط آموزشی بهتر عمل نماید. دانشجویی که از سازگاری تحصیلی مطلوبی بهره- مند باشد به سهولت با اساتید و همکلاسی‌ها ارتباط سازنده برقرار می‌کند و این حلقه‌های تعاملی در بهبود پیشرفت و عملکرد تحصیلی فرد تأثیر مثبت دارد و فرد می‌تواند هیجانانگیز مثبت خود را بهبود ببخشد و میزان هیجانانگیز منفی را در خود کاهش دهد (زاکولیتی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). بسیاری از روانشناسان و جامعه‌شناسان این نظریه را پذیرفته‌اند که انسان نیاز به خودتفسیری دارد از جمله ویلیام جیمز و چارلز کولی، بر اهمیت خودتفسیری مثبت تأکید داشتند و نتیجه گرفتند که خودتفسیری (ارزیابی مثبت از خود) با کارکرد مفید فرد رابطه‌ای متقابل دارد (کسیدی^۲، ۲۰۱۵). خودتفسیری از این جهت دارای اهمیت است که در دانشجویان خودباوری، جستجوی تکالیف چالش‌انگیز، نیل به اهداف و پشتکار را پرورش می‌دهد و باعث افزایش موفقیت و سازگاری تحصیلی در آنها می‌شود. همچنین حس قوی خودتفسیری موجب افزایش دستاوردهای آنان و زندگی سالم به طرق مختلف می‌شود. به عبارتی دانشجویان با خودتفسیری مستقل کمتر تحت تأثیر دیگران قرار می‌گیرند و از سوی دیگر، شخص دارای خودتفسیری وابسته، خود را به‌عنوان عضوی از یک روابط اجتماعی می- بیند (آکایا و دوست^۳، ۲۰۲۱). بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که با ارتقاء هیجانانگیز مثبت و کاهش هیجانانگیز منفی پیشرفت می‌توان انتظار داشت که خودتفسیری و سازگاری تحصیلی دانشجویان بهبود یابد.

نتایج این پژوهش به دلیل استفاده از پرسشنامه تمام محدودیت‌های پرسشنامه را دارا است. با توجه پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان انجام گرفته است، لذا توصیه می‌شود بر روی دانشجویان و دیگر دانشگاه‌های مانند دانشگاه آزاد و پیام نور انجام شود و نتایج آنها با نتایج این پژوهش مورد مقایسه قرار دادن و نیز بسیاری از متغیرهای تأثیرگذار (مانند طبقه اجتماعی و اقتصادی، شرایط زمانی) در پژوهش کنترل گردد و اثر آنها بر نتایج پژوهش را به کمترین درجه رسانند. همچنین پیشنهاد می‌شود که نقش واسطه‌ای هیجانانگیز پیشرفت در رابطه بین خودتفسیری و هوش هیجانی دانشجویان مورد بررسی قرار گیرد و نیز متخصصان و مشاوران علاقه‌مند به کار، با براساس نتایج این پژوهش، بر مداخله‌ها و مؤلفه‌هایی که موجب بهبود سازگاری

¹ Zaccoletti

² Cassidy

³ Akkaya & Dost

تحصیلی می‌شود تمرکز نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه خودتفسیری و هیجان‌ات پیشرفت و با متغیرهای دیگر روانشناختی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- آریاتبار، لیلی؛ خوئینی، فاطمه و اسدزاده، حسن (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان پکران بر هیجان‌های پیشرفت و خودنظم جویی تحصیلی دانش‌آموزان، علوم روانشناختی، ۲۰(۱۰۴)، ۱۳۸۱-۱۳۶۳. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.104.1363>
- الوندی فر، سجاده، کدیور، پروین، و عرب زاد، مهدی. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای خود تفسیری در رابطه بین عزت نفس و خلاقیت. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷(۳)، ۱۶۳-۱۹۴. <https://sid.ir/paper/223339/fa>
- حقانی زمیدانی، حیدری لاکه، زهرا (۱۴۰۰). نقش معلمان در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در دوره شیوع ویروس کرونا: مطالعه کیفی، رویش روان شناسی، ۱۰(۱۰)، ۱۱۸-۱۰۹. <http://frooyesh.ir/article-1-2992-fa.html>
- روان، احمد؛ سماوی، سیدعبدالوهاب؛ جاودان، موسی و علیزاده، حاجی (۱۴۰۰). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی، حمایت معلم، سازگاری تحصیلی و عضویت روان شناختی در مدرسه بر دانش‌آموزان، تازه‌های علوم شناختی، ۲۳(۳)، ۹۱-۷۹. <http://icssjournal.ir/article-1-1270-fa.html>
- زارع، معصومه؛ خرمائی، فرهاد و آرزوی، محسن (۱۴۰۰). رابطه ساختاری منش‌های مثبت اخلاقی و سازگاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شیراز، آموزش و ارزشیابی، ۱۴(۵۵)، ۵۵-۳۵. <https://doi.org/10.30495/jinev.2021.687540>
- شاه‌کرمی، فاطمه؛ نادری، فرح و بختیارپور، سعید (۱۴۰۱). بررسی نقش میانجی‌گری سازگاری تحصیلی در رابطه بین خودتفسیری و بهره‌هوشی با عملکرد کنکور در دانشجویان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۸)، ۴۶-۳۵. <https://doi.org/10.22034/jiera.2022.167796>
- شهابی، سمیرا؛ جدیدی، هوشنگ و یاراحمدی، یحیی (۱۴۰۰). تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۲)، ۱۷۸-۱۵۶. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6385>
- عرب‌زاده، مهدی؛ عسکری، فائزه؛ رضوان، احمد و پناهی، ثنا (۱۳۹۸). نقش خودتفسیری و اهداف پیشرفت ۳×۲ در پیش‌بینی اضطراب آمار دانشجویان. مجله علوم روانشناختی، ۱۸(۸۳)، ۲۱۴۱-۲۱۴۷. <http://psychologicalscience.ir/article-1-492-fa.html>

عربزاده، مهدی (۱۳۹۸). نقش خودتفسیری و هیجان‌ات تحصیلی در پیش بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۴۴-۵۳.

<http://rme.gums.ac.ir/article-1-751-fa.html>

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۶). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۲)، ۳۸-۷.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html

مرادی مقدم، سیمین، صالحی، سمیه (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای خودتفسیری در رابطه بین سبک‌های والدگری و سبک‌های هویتی با بهزیستی روان‌شناختی، فصلنامه روانشناسی تحولی: روان‌شناسان

ایرانی، ۱۹(۷۵)، ۲۹۴-۲۸۳. https://journals.iau.ir/article_702859.html

موسوی، سیده مائده (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی با نقش هیجان‌ات پیشرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی مثبت‌گرا اسلامی. دانشگاه پیام نور مرکز گناباد.

موسویان، سیدمهدی؛ اسرافیلیان، فروغ و فراهانی، حجت‌اله (۱۴۰۲). رابطه خودتفسیری و آشفته‌گی شخصی با همدلی. نشریه روانشناسی بالینی و شخصیت. ۲۱(۲(۴۱))، ۱۲۸-۱۱۷.

<https://doi.org/10.22070/cpap.2023.17435.1331>

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله؛ عربزاده، مهدی و کاوسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه

روانشناسی کاربردی، ۶(۲۱)، ۱۱۹-۱۰۳. https://apsy.sbu.ac.ir/article_95572.html

همتی، بابک (۱۳۹۹). نقش هیجان‌ات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی-اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست. روانشناسی مدرسه،

۹(۳۳): ۲۰۷-۲۲۸. https://jsp.uma.ac.ir/article_912.html

همرنگ، حمید، قنبری پناه، افسانه، ابوالعالی الحسینی، خدیجه، و سپاه منصور، مژگان. (۱۳۹۸). تبیین رابطه بین خلاقیت و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی.

ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۳)، ۲۵-۶۰. <https://sid.ir/paper/223375/fa>

یحیی‌نژاد، مهدیه؛ مرزیه، افسانه؛ و جناآبادی، حسین (۱۴۰۴). نقش هیجان‌ات تحصیلی دانش‌آموزان و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی پیوند با مدرسه، مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲(۵۸)، ۲۱۸-

۲۰۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.48793.5738>

وارسته نیا، مهدی و اوجی نژاد، احمدرضا (۱۴۰۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان. فصلنامه مطالعات آموزشی و

آموزشگاهی. ۱۱(۳۳)، ۵۳۱-۵۰۵. <https://civilica.com/doc/1573775>

References

- Akkaya, M., & Dost, M. T. (2021). An examination of university students' level of assertiveness according to self-construal and five-factor personality Traits. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 480-489. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.721000>.
- Al-Shehri, A. M., Al-Qahtani, F. S., & Ibrahim, M. A. (2024). Cognitive-social predictors of university adjustment: The role of self-construal and academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 245-260. <https://doi.org/10.1037/edu0000852>.
- Baker RW, Siryk B. (1984) Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*; 31(2): 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>.
- Baltar F., Gorjup M. T.(2212). Muestreo Mixto on line: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intang. Cap. 2* 123-143. 1243326/ic.234
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781.
- Chen, L., & Zhao, H. (2023). Revisiting Baker and Siryk's model: A meta-analysis of academic adjustment dimensions in the digital age. *Educational Research Review*, 40, 100543. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100543>.
- Chen, x & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control value theory. *Learning and Individual Differences*, 98.
- Damaianti, L. Awaliya, A. & Misbach, I. (2019). Relationship between the perception of classroom learning environment and student academic emotions. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 7(3), 104-112. <https://doi.org/10.29210/135900>.
- Fairlamb, S (2020). TEACHER-READY RESEARCH REVIEW We Need to Talk About Self-Esteem: The Effect of Contingent Self-Worth on Student Achievement and Well-Being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication.
- Fiedler, K., & Beier, S. (2024). Achievement emotions as drivers and outcomes of learning processes: An integrative model. *Learning and Instruction*, 89, 101843. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101843>.
- Gonzalez, J. E., Ruiz, M. A., & Martinez, R. S. (2024). Designing emotion-aware learning environments: Implications from self-construal and achievement emotion research. *Computers & Education*, 210, 104960. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104960>.
- Harley, J. M., & Pekrun, R. (2023). Emotion and achievement in the classroom: A multilevel integration of emotion, motivation, and cognition. In *Handbook of educational psychology* (4th ed., pp. 172-191). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>.
- Harley, J.M., Pekrun, R., Taxer, J.L., Gross, J.J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: an integrated model. *Educational Psychologist*, 52(2): 106 -126.

- Kim, Y., & Park, S. (2023). Self-construal and academic engagement: Mediating roles of achievement goals and perceived social support. *Higher Education*, 85(4), 789-808. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00870-4>
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2023). The role of achievement emotions in the relationship between self-regulated learning strategies and academic achievement. *Learning and Instruction*, 88, 101808. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101808>.
- Lee, J., & Zhang, Y. (2023). Independent vs. interdependent self-construal and coping strategies among international students: Implications for academic and social adjustment. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.1037/dhe0000387>.
- Lian, P., Li, R., & Wang, J. (2023). Academic adjustment and its predictors among first-year university students: A latent profile analysis. *Current Psychology*, 42(15), 12435-12448. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02542-5>.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>.
- Molu, N. G., Korkutan, M., Ceylan, B. & Aslan, T. K. (2022). The Relationship Between Family Communications and School Adjustment Levels of Male Adolescents Aged 14-19. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2). 289-299. <http://dx.doi.org/10.51535/tell.1190836>
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.3>.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2023). The control-value theory of achievement emotions: Twenty years of progress, challenges, and opportunities. *Educational Psychologist*, 58(4), 207-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2252661>.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educ. Psychol.* 37, 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*.49(9):17-2. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101335>.
- Rodríguez, A., González, M., & Fernández, C. (2024). Early predictors of academic dropout: A longitudinal study on the role of academic, social, and emotional adjustment. *Studies in Higher Education*, 49(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2155841>.
- Santana, L. E., & Gómez, A. R. (2023). Defining success beyond grades: A multidimensional model of student thriving in higher education. *Journal of College Student Development*, 64(3), 275-291. <https://doi.org/10.1353/csd.2023.0018>.

- Sato, T., & Matsumoto, D. (2022). The role of independent and interdependent self-construals in predicting academic engagement among university students. *International Journal of Psychology*, 57(3), 369-377. <https://doi.org/10.1002/ijop.12822>.
- Shahhoseini, F. & Yaghoubi, H. (2022). Investigating The Role Of Academic Emotions And Time Perception Perspective In Predicting Academic Adjustment With The Mediating Role Of Mind Wandering In Female High School Students. *IntJ Med Invest*. 11 (3):216-225. <https://intjmi.com/index.php/IntJMedInvest/issue/view/15>
- Tze, V. M. C., & King, R. B. (2024). Culture and achievement emotions: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 55 (2-3), 252-268.
- Villavicencio, F. Bernardo, A. (2014). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 83(2): 329-340. <https://doi.org/10.1111/bjep.12011>.
- Vogl, E., Pekrun, R., & Lichtenfeld, S. (2023). Within-person dynamics of achievement emotions and their antecedents: An experience sampling study. *Journal of Educational Psychology*, 115(3), 387-403. <https://doi.org/10.1037/edu0000791>
- Wang, Q., & Liu, Y. (2024). Digital learning environments and academic adjustment: The moderating role of self-regulated learning. *The Internet and Higher Education*, 60, 100925. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2023.100925>
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., & Zhang, J. (2023). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 361-379. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>.
- Yu, J., Huang, C., Han Z, He, T., & Li, M. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: Moderation or mediation of academic emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072320>.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2024). Anxiety and boredom in achievement contexts: A mediation model linking self-construal to academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 37(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10615806.2023.2262245>.
- Zhang, Y. (2020). The relationship between self-construal and academic adjustment among Chinese international students: The mediating role of social support. *Journal of International Students*, 10(3), 638-657. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i3.1094>.