

## بررسی رابطه بین سازگاری تحصیلی و ادراک محیط کلاس با نقش میانجیگری فراهیجان

کوثر خلیلی فرد<sup>۱</sup>، سهیلا هاشمی کوچکسرای<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> فارغ التحصیل کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> فارغ التحصیل دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین ادراک از محیط کلاس و سازگاری تحصیلی با نقش میانجیگری فراهیجان در دانشجویان دانشگاه مازندران شهر بابلسر انجام گرفت. مطالعه به لحاظ هدف کاربردی بود و در یک طرح همبستگی اجرا شد. جامعه این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه مازندران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. که از میان آن ها ۳۷۳ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده ها شامل پرسشنامه ادراک از محیط کلاس فراسر (WIHIC)، سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (SAC) و فراهیجان میتمانسگروبر (MES) بودند. داده ها با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. یافته ها نشان داد بین ادراک از محیط کلاس و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بین فراهیجان منفی و سازگاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. براساس نتایج پژوهش مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است. می توان گفت که ادراک از محیط کلاس، هم بطور مستقیم و هم بطور غیرمستقیم، به واسطه فراهیجان، می تواند سازگاری تحصیلی را پیش بینی کند.

**واژه های کلیدی:** سازگاری تحصیلی، ادراک محیط کلاس، فراهیجان

## ۱. مقدمه

از جمله اهداف مهم در آموزش عالی تربیت افراد کارآمد و فراهم کردن شرایطی برای رشد همه جانبه فراگیران جهت موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی آن هاست. از جمله چالش هایی که دانشجویان در محیط آموزشی با آن مواجه هستند، تفکرات آن ها در رابطه با توانایی کنار آمدن با استلزاماتی است که بر سازگاری آن ها تاثیر می گذارد (زیچوسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). سازگاری در واقع با هدف برآورده ساختن نیازهای محیط به ایجاد هماهنگی میان رفتارها می پردازد که در این میان در بیشتر موارد لازم است تکانه ها، هیجان ها، نگرش ها اصلاح شوند و ناسازگاری موقعیت ناخوشایندی است که در آن افراد توانایی و مهارت کافی نداشته و باعث بوجود آمدن مشکلاتی برای خود و دیگران می شوند (امان الهی، عطاری، خجسته مهر، ۱۳۸۸). سازگاری جریانی است که در آن افراد برای وفق دادن خود با ملزومات بیرونی و فشارهای درونی تلاش و کوشش به خرج میدهند (رید-ویکتور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از فولاد چنگ، ۱۳۹۷). مفهوم سازگاری ابعاد متعددی را شامل میشود پژوهشگران به سه نوع اصلی سازگاری اشاره دارند: (۱) سازگاری تحصیلی (۲) سازگاری اجتماعی (۳) سازگاری عاطفی.

سازگاری تحصیلی از مهم ترین ابعاد سازگاری می باشد. بیکر و سریاک<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) معتقدند سازگاری تحصیلی یک مفهوم چند بعدی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخ گویی موفقیت آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (رنجبر سطری، ۱۳۹۵). یکی از معروف ترین مدل های ارائه شده در زمینه سازگاری تحصیلی از سوی تینتو<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) به عنوان تناسب شخص - محیط ارائه شده است براساس مدل مذکور چنانچه ویژگی های فردی دانشجویان مانند تجارب آموزشی قبلی، مهارت ها، انگیزه و قصد ورود به رشته تحصیلی، با الزامات و شرایط آموزشی - تحصیلی دانشگاه هماهنگ بوده منجر به ایجاد تجربه ای خوشایند و مورد انتظار شود، سازگاری و عملکرد تحصیلی ارتقا می یابد، اما اگر فردی پس از ورود به دانشگاه خود را با الزامات فراتر از توانایی هایش رو به رو ببیند یا احساس کند که شرایط تحصیلی موجود با ساخته ها و ترجیحات او همخوانی ندارد تجربه منفی در او ایجاد می شود که علاوه بر عوارضی مانند کاهش عملکرد تحصیلی و سرخوردگی ممکن است به ترک تحصیل نیز منجر شود (تینتو، ۲۰۰۸). شواهد پژوهشی نشان میدهد سازگاری تحصیلی متأثر از متغیرهای فراوانی است از جمله ادراک فراگیران از محیط کلاس درس، ساختار خانواده، توانایی های شناختی هر دانشجو و ساختار انگیزش آنان.

ادراک ما از محیط و مردم عنصر مهمی در همسازی ما با جهان اجتماعی محسوب می شود افراد براساس تجربه و درک خود از محیط پیرامونشان نسبت به آن واکنش نشان می دهند و رفتار نتیجه ادراک افراد می باشد و فرد به طریقی که واقعیت را توصیف و درک می کند، عمل و عکس العمل نشان می دهد (راجرز<sup>۵</sup>، ۱۹۸۲، به نقل از میکایلی منیع، ۱۳۷۷). محیط کلاس و شیوه آموزشی اساتید اثرات غیرقابل انکاری بر عملکرد تحصیلی فراگیران دارد ادراک محیط کلاس اشاره به درک و برداشتی دارد که دانشجویان از ویژگی های مختلف روانی - اجتماعی کلاس خود دارند (جنت پرست، ۱۳۹۵). لافلین و سوینا<sup>۶</sup> (۱۹۸۲) محیط کلاس را شامل محیط فیزیکی (ساختمان مدرسه، مواد آموزشی و کمک آموزشی، سازماندهی صندلی ها و...)، استاد و دانشجویان می دانند و معتقدند که چون آموزش در این محیط صورت می گیرد محیط و جو در ارتقا یا کاهش سطح یادگیری

<sup>۱</sup> Zychowski<sup>۲</sup> Reed victor<sup>۳</sup> Baker & siryk<sup>۴</sup> Tinto V<sup>۵</sup> Rogers<sup>۶</sup> Loughlin & Suina

تاثیر گذار هستند. استادان با اعمال روش های خاص آموزشی، پاداش ها، مجازات ها، گونه های مختلف قدرت در کلاس را ایجاد کرده و از این رو جو موجود در کلاس درس را تعیین می کنند (گالوی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲). استفاده از ادراک دانشجویان برای ارزیابی محیط کلاس در نظریه زمینه کرت لوین (۱۹۳۶) و نظریه نیاز-فشار مورای<sup>۸</sup> (۱۹۳۸) ریشه دارد (درمن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). چارچوب نظری ادراک محیط کلاس در این پژوهش براساس مفهوم سازی موس<sup>۱۰</sup> (۱۹۷۹) از محیط روانی-اجتماعی کلاس می باشد. براساس نظر رادلف موس (موس، ۱۹۷۹، به نقل از بیک و چوی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲) محیط کلاس همچون موجود انسانی دارای ویژگی های قابل اندازه گیری می باشد. لوین (۱۹۳۶) و مورای (۱۹۳۸) بر اهمیت ویژگی های محیطی در رفتارهای آدمی تاکید کرده اند (الدريج، فراسر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از نیکدل، ۱۳۸۸). پژوهش پاتریک (۲۰۰۷) نشان داده که با افزایش بهبود ادراک از محیط کلاس میتوان سازگاری دانشجویان را افزایش داد ادراک فراگیران از محیط یادگیری بر شرکت آن ها در فعالیت های کلاسی و نیز برقراری روابط با همسالان تاثیر می گذارد (پاتریک، ۲۰۰۷، به نقل از کریمی، ۱۳۹۰).

پژوهش فراسر (۲۰۰۶) نشان داد استاد و اقدامات او تاثیر قابل توجهی در عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی فراگیران دارد و بطور خاص توانایی اداره کلاس، ارتباط موثر با دانشجویان باعث ایجاد ادراک مثبت آنان از کلاس درس، بهبود محیط کلی کلاس و افزایش سازگاری دانشجویان میشود. پژوهش های بیان فر و کیخانی (۱۴۰۰)، خالقی، میرهاشمی و ابوالمعالی الحسینی (۱۴۰۰)، شیخ الاسلامی و نوشادی (۱۳۹۶)، پژوهش جین چو و یوگ<sup>۱۳</sup> (۲۰۲۱)، پژوهش لیم و فراسر<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۸)، نشان دادند که ادراک محیط کلاس با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. پژوهش بیان فر و کیخانی (۱۴۰۰) اگر چه بیشتر دانشجویان با محیط جدید به سرعت خو می گیرند اما برای بعضی این دوره، استرس های شخصی و ناسازگارهای هیجانی و تحصیلی را به دنبال دارد بدون شک فراگیران در موقعیت های تحصیلی طیف گسترده ای از هیجان ها را تجربه می کنند نقش این هیجان ها در فرآیند یادگیری و بررسی اثرات مثبت و منفی آن ها بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی قابل توجه می باشد (پکرون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۵). پژوهش های ریو<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۸) نشان داده اگر هیجانی با علایق دانشجویان منطبق باشد می تواند بر میزان یادگیری و بازدهی تحصیلی دانشجویان تاثیر مثبت داشته باشد اما چنانچه هیجان ایجاد شده موجب خوشایندی افراد قرار نگیرد تاثیر منفی برجای می گذارد (ریو و همکاران، ۲۰۰۸). از جمله مهم ترین متغیرهایی که در رابطه با هیجان های بکار برده شده فراهیجان است. مفهوم فراهیجان در واقع اصطلاحی می باشد که برای توصیف هیجان های فرد توسط خود و برانگیختگی وی نسبت به آن بکار می رود (جادوا<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۷).

<sup>۷</sup> Galloway

<sup>۸</sup> Murray

<sup>۹</sup> Dorman

<sup>۱۰</sup> Moos

<sup>۱۱</sup> Baek & Choi

<sup>۱۲</sup> Aldridge & Fraser

<sup>۱۳</sup> Jin Cho & Mike Yough

<sup>۱۴</sup> Lim C & Fraser

<sup>۱۵</sup> Pekrun

<sup>۱۶</sup> Ryo, K

<sup>۱۷</sup> Jadhav

باورهای فراهیجانی بخش مهمی از راهبردهای تنظیم هیجانی افراد را تشکیل می دهد و فرد را قادر می سازد تا با انعطاف پذیری بیشتری به وقایع محیطی پاسخ دهد ( حسنی، ازاد فلاح، عشایری، ۱۳۸۸). فراهیجان به دو بخش مثبت و منفی تقسیم می شود فراهیجان مثبت مثل فراعلاقه و فرادلسوزی به معنای آگاهی، شناخت و پذیرش هیجان های مثبت و نحوه ابراز مناسب آنها می باشد و فراهیجان منفی مثل فراخشم و فراشرم گویای عدم پذیرش احساس و هیجانی خاص می باشد فراهیجان مثبت برخلاف فراهیجان منفی با تمایل به سرکوبی کمتر و پذیرش بیشتر هیجان ها و استفاده از راهبردهای مقابله ای مرتبط است و به نظر مفید می آید (امستادتر<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۸؛ به نقل از نریمانی، ۱۳۹۹). تجربه زندگی همراه با آشفتگی های هیجانی متنوع و گوناگونی است اینکه چگونه فرد به این آشفتگی ها واکنش نشان دهد نشانگر میزان توانایی فرد در پذیرش هیجان های مثبت و منفی است. عوامل مختلفی میتواند بر توانایی فراهیجانی دانشجویان در برخورد با عواطف آموزشی اثر بگذارد که میتوان به عملکرد خانواده، جو کلاس درس، ارزش های وابسته به تحصیل اشاره کرد جو کلاس درس به هنجارها، ارزشها و فضای فیزیکی و روانی حاکم گفته میشود. هر کس از دریچه ای که متناسب با ارزشها، نیازها و شخصیت خودش است به دنیا می نگرد این همان ادراکاتی است که در طرز تفکر و رفتارش تاثیر می گذارد زیرا جو کلاسی، درک یا احساسی است که استادان و دانشجویان نسبت به جنبه های عینی و محسوس کلاس درس بدست می آورند (هاردمن<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۶، به نقل از پارسایی، ۱۳۹۷). پژوهش پارسایی (۲۰۱۲) نشان داد جو کلاس درس به نوعی شبیه سبک های فراهیجانی والدین عمل میکند و تجربیات فراهیجانی دانشجویان را متاثر می سازد و می تواند منجر به افزایش یا کاهش تلاششان شود (پارسایی، ۲۰۱۲). پژوهش های ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی (۱۳۹۰)، رستمی و فولاد چنگ (۱۳۹۷)، سیوچی و بارونچلی<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۵)، نهم و پارک<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۴)، نشان دادند که بین فراهیجان و سازگاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. در این میان پژوهش سالسابلیا، اقبال و ویدسمارا<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۹) نشان داد که هیچ رابطه معناداری میان تنظیم هیجانی و سازگاری تحصیلی وجود ندارد. امروزه جهت دستیابی به عملکرد آموزشی بهینه و بالندگی در عرصه تحصیل لازم است تا سازگاری تحصیلی رخ دهد در غیر این صورت عقب ماندگی و پسرفت به جای شکوفایی ظهور خواهد کرد. برای رسیدن به عملکرد مناسب و برای جلوگیری از افت و ترک تحصیل بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی حائز اهمیت است. ادراک و تفسیری که فراگیران از موقعیت های چالش برانگیز محیط آموزشی خود دارند، عملکرد هیجانی آن ها را تحت تاثیر قرار میدهد. ارزیابی و واکنش هیجانی افراد به هیجان های اولیه تجربه شده خود، تحت عنوان فراهیجان بررسی می شود. بنابراین فراهیجان می تواند عامل مهم و تاثیرگذاری در سازگاری و انطباق با شرایط مختلف باشد. با توجه به موارد فوق و مطالبی که پیش تر بدان اشاره شد ادراک محیط کلاس و فراهیجان متغیرهای نزدیک و تاثیرگذار بر سازگاری تحصیلی در نظر گرفته شدند و با نظر به اینکه پژوهشی تاکنون به بررسی نقش فراهیجان در ارتباط با متغیرهای فوق نپرداخته، بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجیگری فراهیجان در رابطه ادراک محیط کلاس با سازگاری تحصیلی در قالب مدل مفهومی زیر می باشد.

<sup>۱۸</sup> Amstadter<sup>۱۹</sup> hardman<sup>۲۰</sup> Ciucci E & Baroncelli A<sup>۲۱</sup> Nahm & Park<sup>۲۲</sup> Salsabiela A, Igbal S & Widiasmara N



شکل ۱. مدل فرضی رابطه بین سازگاری تحصیلی و ادراک محیط کلاس با نقش میانجیگری فراهیجان

## ۲. روش پژوهش

این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده ها از تحقیقات توصیفی-همبستگی محسوب می شود. و روش آن مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) است. جامعه آماری در این تحقیق کلیه دانشجویان دانشگاه مازندران شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۱۳۲۰۰ نفر می باشد. روش نمونه گیری در این پژوهش نمونه گیری در دسترس و تعداد آن با استفاده از فرمول کوکران ۳۷۳ نفر برآورد شد. معیار ورود به پژوهش، تحصیل در دانشگاه مازندران و رضایت حضور دانشجو و معیار خروج عدم تمایل به شرکت در پژوهش و مخدوش بودن پرسشنامه بود.

## ۳. شیوه اجرا

پس از تصویب طرح پژوهشی در دانشگاه، نمونه گیری به منظور آزمون فرضیه ها از دانشجویان انجام گرفت. ابتدا ۴۰۰ پرسشنامه تهیه و در دانشکده هایی که بیشترین فراوانی را داشتند میان دانشجویان توزیع شد. و توضیحات مختصری درباره اهداف پژوهش، ضرورت همکاری صادقانه آن ها در پیشبرد اهداف پژوهش داده شد. و تاکید گردید که اطلاعات بدست آمده محرمانه بوده و صرفا برای یک کار پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. و از آنان خواسته شد به پرسشنامه ها پاسخ دهند و برای این کار زمان کافی به آنان داده شد. از میان پرسشنامه های توزیع شده ۲۷ مورد به دلیل تکمیل ناقص کنار گذاشته شد و در نهایت ۳۷۳ پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. ابزار تجزیه و تحلیل اطلاعات پرسشنامه ای در این پژوهش نرم افزار آماری Spss و نرم افزار مدل-سازی معادلات ساختاری Amos می باشد.

## ۴. ابزار سنجش

پرسشنامه سازگاری تحصیلی (SACQ)

بیکر و سریاک (۱۹۸۶) پرسشنامه ای را با ۶۷ سوال طراحی کردند و چهار خرده مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ سوال)، سازگاری اجتماعی (۲۰ سوال)، سازگاری هیجانی (۱۵ سوال) و دلبستگی به موسسه و دانشگاه را دارد. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است. در این پرسشنامه مشارکت کننده با استفاده از مقیاس هفت درجه ای لیکرت از اصلا در مورد من صدق نمی کند (نمره ۱)، تا کاملا در مورد من صدق می کند (نمره ۷)، میزان توافق خود را با هر یک از گویه ها نشان می دهد. سوالات ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۲ بصورت معکوس نمره

گذاری می شوند. این پرسشنامه تک مولفه ای است و نمره فرد در خرده مقیاس سازگاری تحصیلی بین ۲۴ و ۱۶۸ قرار می گیرد. هر چه نمره بیشتر می شود، نشان دهنده سازگاری تحصیلی بیشتر است. در بررسی بیکر و سرباک (۱۹۸۶) ضریب آلفای کرونباخ همه خرده مولفه ها و نمره کل بیشتر از ۰/۸۰ بود. میکائیلی منیع (۱۳۸۹) پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرد و سپس روایی و پایایی آن را در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه بررسی کرد که دارای روایی مطلوب بود و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۸ بوده است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سازگاری تحصیلی در این پژوهش ۰/۸۵ بدست آمده است.

#### پرسشنامه ادراک محیط کلاس (WIHIC)

این پرسشنامه توسط فراسر و همکاران (۱۹۹۶) ساخته شده است. دارای ۵۶ گویه و هفت زیر مقیاس شامل: همبستگی دانشجویان، حمایت استاد/معلم، درگیری دانشجویان، پژوهش، تکلیف محوری، همکاری و برابری است. هر یک از زیرمقیاس ها دارای ۸ گویه است. گویه های این مقیاس با استفاده از طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً موافق (۵ نمره) تا کاملاً مخالف (۱ نمره) نمره گذاری می شود. پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط درمن (۲۰۰۹) برای کل مقیاس ها ۰/۹۱ و برای زیر مقیاس همبستگی دانشجویان ۰/۸۹، حمایت معلم ۰/۹۳، درگیری دانشجویان ۰/۹۱، پژوهش ۰/۹۴، تکلیف محوری ۰/۸۹، همکاری ۰/۹۲، برابری ۰/۹۵ گزارش شده است. در پژوهش نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) با استفاده از تحلیل عامل تاییدی برازش خوب مدل را نشان داد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ها ۰/۹۴ و برای زیر مقیاس های همبستگی دانشجویان ۰/۸۵، حمایت استاد ۰/۸۵، درگیری دانشجویان ۰/۸۲، تحقیق ۰/۸۶، تکلیف محوری ۰/۸۴، همکاری ۰/۸۷، برابری ۰/۸۷ بدست آمده است.

#### ابزار سنجش فراهیجان (MES)

این پرسشنامه در سال ۲۰۰۹ توسط میتمانسگر و همکاران طراحی شده است. که فراهیجان مثبت و منفی را می سنجد. و دارای ۲۸ گویه که در طیف شش درجه ای لیکرت طراحی شده است. نمره گذاری آن به این صورت است که گزینه کاملاً صدق می کند (۶ نمره)، اکثر صدق می کند (۵ نمره)، کمی صدق می کند (۴ نمره)، نظری ندارم (۳ نمره)، اغلب صدق نمی کند (۲ نمره)، اصلاً صدق نمی کند (۱ نمره) را شامل می شود. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت شش درجه ای میزان موافقت و مخالفت خود را بیان کند. این مقیاس شش زیر متغیر فراهیجان را می سنجد که شامل: خشم، شرم، کنترل خشم و فرونشانی (فراهیجان منفی)، ترحم و دلسوزی، علاقه (فراهیجان مثبت) است. دامنه نمرات بین ۲۸ \_ ۱۶۸ است. نمرات هر مولفه با توجه به پاسخ ها نمره گذاری میشود. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ها ۰/۸۷ می باشد (میتمانسگر و بر و همکاران، ۲۰۰۹). این پرسشنامه توسط رضایی، پارسایی، نجاتی (۱۳۹۵) ترجمه شده است. هم چنین ضریب آلفای کل مقیاس ها در ایران ۰/۷۸ می باشد. که توسط رضایی، پارسایی، نجاتی گزارش شده است. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عاملی تاییدی و هم چنین روایی همگرایی فراهیجان مثبت با مولفه هوش هیجانی پرسشنامه هوش هیجانی (پترایدز و فارنهام، ۲۰۰۱) پرداخته و روایی همگرایی ۰/۵۱ را گزارش کرده اند. (پور فرج و محمودین، ۱۳۹۹). در پژوهش الماسی نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای بعد فراهیجان مثبت ۰/۸۹ و برای بعد فراهیجان منفی ۰/۸۱ گزارش شده است. (بهبهانی مندنی زاده، همایی، رضوان، ۱۳۹۹). در این

پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ها ۰/۷۲، و برای بعد فراهیجان منفی ۰/۷۹ و فراهیجان مثبت ۰/۷۱ بدست آمده است.

##### ۵. ویژگی های جمعیت شناختی پژوهش

داده های موجود نشان می دهد که بیشترین تعداد پاسخگویان ۲۱۱ نفر (۵۶/۶ درصد) مربوط به گروه سنی (۲۰ تا ۲۵) سال و کمترین تعداد پاسخگویان ۱۰ نفر (۲/۶ درصد) مربوط به گروه های سنی (بین ۲۵ تا ۳۰) و (بالای ۳۰) سال بودند. نمونه آماری شامل ۳۷۳ نفر از دانشجویان می باشد که ۲۱۱ نفر (۵۶/۶ درصد) دختر و ۱۶۲ نفر (۳۴/۴ درصد) پسر مورد پژوهش قرار گرفتند. از نظر مقطع تحصیلی در این پژوهش ۳۵۷ نفر (۹۵/۷ درصد) در مقطع کارشناسی و ۱۶ نفر (۴/۳ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد هستند. از میان کل پاسخگویان، بیشترین فراوانی ۱۰۴ نفر (۲۷/۹ درصد) مربوط به دانشکده علوم انسانی و اجتماعی و کمترین فراوانی ۵۶ نفر (۱۵ درصد) متعلق به دانشکده حقوق و علوم سیاسی می باشد.

##### ۶. یافته های توصیفی پژوهش

جدول ۱: یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

مقیاس ها	میانگین	انحراف معیار	واریانس	حد آقل نمره	حد اکثر نمره	تعداد
سازگاری تحصیلی	۱۰۱/۶۲	۱۸/۶۳	۳۴۷/۳۸	۴۶	۱۵۵	۳۷۳
فراهیجان	۱۱۲/۱۶	۱۳/۰۸	۱۷۱/۱۷	۶۹	۱۶۱	۳۷۳
ادراک محیط کلاس	۱۹۴/۷۹	۲۶/۴۰	۶۹۶/۸۵	۱۱۱	۲۶۷	۳۷۳

با توجه به اطلاعات به دست آمده در جدول فوق و همچنین مقدار میانگین به دست آمده می توان بدین نتیجه رسید که سازگاری تحصیلی بین پاسخگویان در سطح بالایی است؛ همچنین فراهیجان در حد پایینی قرار داشت. با توجه به نمرات به دست آمده می توان گفت ادراک محیط کلاس نیز در حد بالایی می باشد.

##### آزمون نرمال بودن و پراکندگی متغیرها

برای انجام آزمون نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. در این آزمون فرض صفر و مقابل به صورت زیر تعریف می شوند:

متغیر دارای توزیع نرمال است :  $H_0$

متغیر دارای توزیع نرمال نیست :  $H_1$

جدول ۲: آزمون فرض نرمال بودن متغیرها

معیارها	کلموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
سازگاری تحصیلی	۱/۵۲	۰/۰۵۵
فراهیجان	۲/۳۵	۰/۴۵۰
ادراک محیط کلاس	۰/۱۲۵	۰/۴۱۰

بر طبق جدول (۲) به دلیل اینکه سطح معناداری همه‌ی متغیرها از  $\alpha=0/05$  بزرگتر است، پس فرض  $H_0$  مبنی بر نرمال بودن آن‌ها پذیرفته می‌شود. برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از روش دومرحله‌ای مدل‌سازی معادلات ساختاری پیشنهاد شده توسط آندرسون و جربینگ (۱۹۸۸) استفاده شده‌است. در مرحله اول، مدل‌های اندازه‌گیری برازش می‌شوند و در صورت تأیید مدل‌های اندازه‌گیری می‌توان وارد مرحله دوم شد. در مرحله دوم از تحلیل مسیر استفاده شده است که در این مرحله فرضیه‌ها تجزیه و تحلیل می‌شود. بنابراین در آزمون این متغیرها می‌توان از روش معادلات ساختاری استفاده کرد.

### آزمون معیارهای نرمال بودن توزیع متغیرها

برای این بررسی از آزمون محاسبه چولگی و کشیدگی استفاده شده‌است. برای یک توزیع کاملاً متقارن چولگی صفر و برای یک توزیع نامتقارن با کشیدگی به سمت مقادیر بالاتر چولگی مثبت و برای توزیع نامتقارن با کشیدگی به سمت مقادیر کوچک‌تر مقدار چولگی منفی است. کشیدگی نشان‌دهنده ارتفاع یک توزیع است. به عبارت دیگر کشیدگی معیاری از بلندی منحنی در نقطه ماکزیمم است و مقدار کشیدگی برای توزیع نرمال برابر ۵ می‌باشد. بنابر نظر هئیرو همکاران (۲۰۱۴) اگر ضریب چولگی متغیرها در بازه ۱ و ۱- باشد آنگاه توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد.

جدول ۳: آزمون معیارهای نرمال بودن توزیع متغیرها

معیارها	چولگی	کشیدگی
سازگاری تحصیلی	-۰/۱۲۹	-۱/۰۵۵
فراهیجان	۰/۲۱۷	۰/۰۹۱
ادراک محیط کلاس	۰/۲۲۷	۰/۴۳۶

با توجه به یافته‌های حاصل از جدول (۳) تمامی متغیرهای مورد بررسی دارای توزیع نرمال می‌باشند.

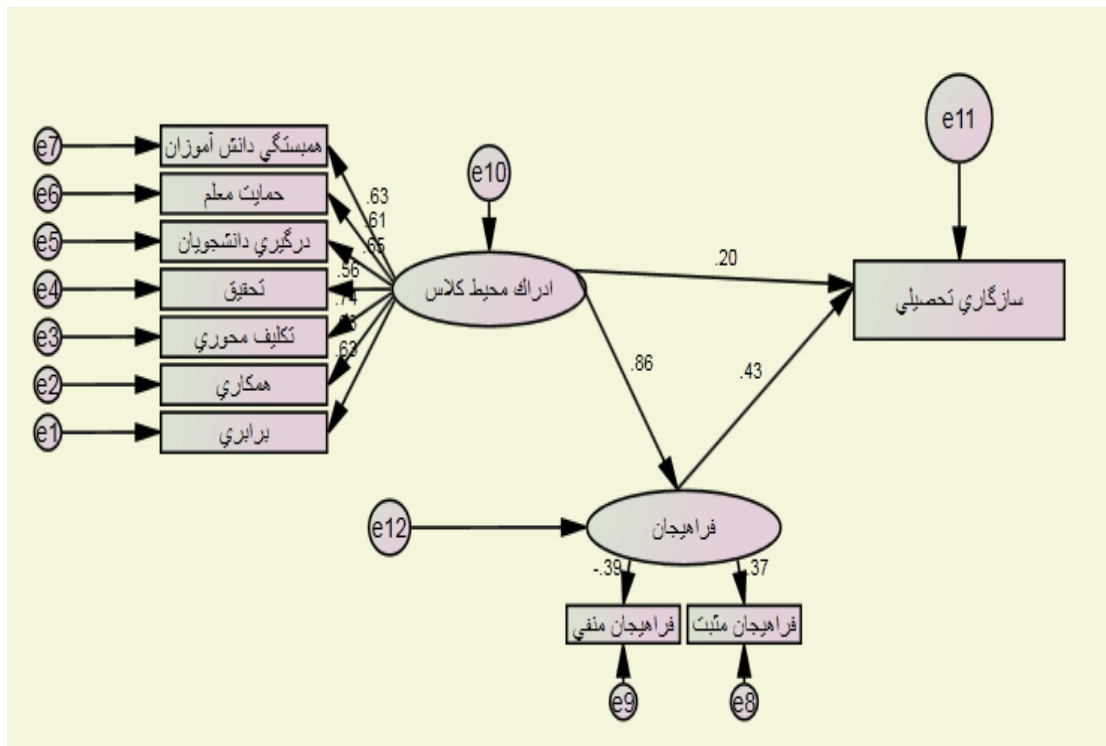


## یافته‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری

در روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، قبل از تحلیل داده‌ها، بررسی پیش‌فرض‌های این روش ضروری است. در این پژوهش، برخی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های روش مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، داده‌های پرت، بهنجاری چند متغیری و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند، که نتایج بررسی نشان داد تمامی مفروضه‌ها رعایت شده‌اند.

## ۷. فرضیه پژوهش

بین سازگاری تحصیلی و ادراک محیط کلاس با نقش میانجیگری فراهیجان رابطه معنادار وجود دارد.



نمودار ۱: معادلات ساختاری

جدول ۴: شاخص های برازش مدل پیشنهادی در کل نمونه

مقدار	شاخص های برازندگی
۶۹/۱۳	آزمون مجذور کای ( $\chi^2$ )
***	سطح معنی داری
۲۸	درجه آزادی (DF)
۲/۷۸	نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $\chi^2/DF$ )
۰/۹۲	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۰	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
۰/۹۱	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
۰/۹۱	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۲	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
۰/۰۶	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)

با توجه به ضرایب پذیرفته شده که در جدول فوق ذکر شده است می توان گفت مدل فوق تأیید شده است. ضریب کای اسکوتر به دست آمده از مدل فوق برابر (۲/۷۸) می باشد که بین بازه نرمال (۱ تا ۳) قرار دارد. نتایج تحلیل نشان داد که ضریب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با (۰/۰۶) شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با (۰/۹۱)، نیکویی برازش (GFI) برابر با (۰/۹۲)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با (۰/۹۰)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با (۰/۹۱)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با (۰/۹۲) به دست آمده است که بر برازش مناسب مدل با داده ها دلالت دارد.

جدول ۵: مقادیر و بارهای عاملی مدل اندازه گیری متغیرها

مسیر رابطه	ضریب مسیر استاندارد	مقدار T	نتیجه
ادراک محیط کلاس <--- سازگاری تحصیلی	۰/۲۰۳	۲/۲۱۸	تأیید فرضیه
فراهیجان <--- سازگاری تحصیلی	۰/۴۳۱	۸/۱۰۱	تأیید فرضیه
فراهیجان مثبت <--- سازگاری تحصیلی	۰/۳۷۱	۷/۳۶۴	تأیید فرضیه
فراهیجان منفی <--- سازگاری تحصیلی	-۰/۳۸۷	۷/۹۴۰	تأیید فرضیه
ادراک محیط کلاس <--- فراهیجان	۰/۸۶۲	۹/۶۲۳	تأیید فرضیه

نمودار (۱) به منظور بررسی سازگاری تحصیلی بر حسب ادراک محیط کلاس با نقش میانجی گری فراهیجان تدوین شده است. شاخص نکویی و برازش در ارزیابی مدل ساختاری سازگاری تحصیلی بر حسب ادراک محیط کلاس با نقش میانجی گری

فراهیجان نشان دهنده‌ی این است که در مجموع داده‌های جمع‌آوری شده حمایت‌کننده‌ی مدل ساختاری تدوین‌شده، است؛ همچنین مقادیر استاندارد حاکی از این است که بین ادراک محیط کلاس و فراهیجان با سازگاری تحصیلی رابطه وجود دارد. ضرایب معناداری ( $p \leq 0/05$ ) تأییدکننده‌ی روابط فوق می‌باشد. با استناد به جدول فوق ضریب مسیر بین ادراک محیط کلاس و سازگاری تحصیلی  $\beta = 0/203$  می‌باشد که در سطح  $p < 0/005$  از لحاظ آماری معنی‌دار است. بنابراین فرضیه مبتنی بر وجود رابطه بین ادراک محیط کلاس و سازگاری تحصیلی تأیید می‌شود. همچنین با توجه به نتایج به دست آمده از جدول (۵) فرضیه مبتنی بر وجود رابطه بین فراهیجان و سازگاری تحصیلی با ضریب استاندارد ( $\beta = 0/431$ ) در سطح معناداری ( $p < 0/001$ ) تأیید می‌شود. ولیکن بین فراهیجان منفی با سازگاری تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد.

## ۸. روابط غیر مستقیم در مدل پیشنهادی

در این پژوهش روابط غیر مستقیم متغیرها از طریق روش بوت استرپ<sup>۲۳</sup> ماکرو<sup>۲۴</sup>، پریچر<sup>۲۵</sup> و هیز<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۸) انجام شد. جدول ۶ آزمون میانجی‌گری روابط غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت استرپ برای کل نمونه نشان می‌دهد.

جدول ۶: آزمون میانجی‌گری روابط غیرمستقیم برای کل نمونه با استفاده از روش بوت استرپ

مسیر	داده	بوت	سوگیری	خطا	حدّ پایین	حدّ بالا
ادراک محیط کلاس ---> فراهیجان ثبت ---> سازگاری تحصیلی	۰/۵۵۰	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱۲	۰/۱۶۷	۰/۲۴۱	۰/۸۸۵
ادراک محیط کلاس ---> فراهیجان منفی ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۵۱۸	-۰/۵۳۱	۰/۰۱۲	۰/۱۵۵	۰/۲۳۰	۰/۸۳۴

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود حدود بالا و پایین رابطه‌ی ادراک محیط کلاس به سازگاری تحصیلی از طریق فراهیجان مثبت، صفر را در بر نمی‌گیرد که به معنی آن است که این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه معنی‌دار می‌باشد. همچنین حدود بالا و پایین رابطه‌ی غیر مستقیم ادراک محیط کلاس به سازگاری تحصیلی از طریق فراهیجان منفی نیز صفر را در بر نمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است. پس در مجموع متغیر ادراک محیط کلاس از طریق فراهیجان مثبت و منفی قادر به تبیین سازگاری تحصیلی دانشجویان در دانشگاه مازندران بابلسمی‌باشد.

<sup>۲۳</sup> bootstrapping

<sup>۲۴</sup> Macro

<sup>۲۵</sup> Preacher

<sup>۲۶</sup> Hayes

## ۹. بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدل رابطه بین سازگاری تحصیلی و ادراک محیط کلاس با نقش میانجیگری فراهیجان در دانشجویان دانشگاه مازندران بابلر بود. هرچند که در آزمون پیرسون رابطه ادراک محیط کلاس و سازگاری تحصیلی معنادار بود؛ ولی در مدل ارائه شده به دلیل وجود متغیر میانجی، بیشترین سهم و اثر متغیر ادراک محیط کلاس بر سازگاری تحصیلی از طریق متغیر میانجی فراهیجان و یا همان رابطه غیرمستقیم تبیین شده است. پذیرفته شدن در دانشگاه و انتقال از دوره دبیرستان به دانشگاه برای بسیاری از جوانان تغییر بزرگ و عمده، در زندگی آنان محسوب می شود. ورود به دانشگاه فرصتی برای یادگیری بیشتر و رشد روانی است، اما درعین حال برای تعدادی از افراد یک منبع استرس بوده و موجب بروز واکنش های ناسازگارانه در آنان می گردد. یک فرد زمانی از سازگاری بهره مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی اش رابطه ای سالم برقرار کند (موسوی، ۱۴۰۰).

ادراک ما از محیط و مردم عنصر مهمی در همسازی ما با جهان اجتماعی محسوب می شود افراد براساس تجربه و درک خود از محیط پیرامونشان نسبت به آن واکنش نشان می دهند. ادراک محیط کلاس اشاره به درک و برداشتی دارد که دانشجویان از ویژگی های مختلف روانی \_ اجتماعی کلاس خود دارند. بنابراین هرچه ادراک فرد از محیط کلاس به واسطه همکاری و برابری، حمایت استاد، درگیری و همبستگی دانشجویان بهتر شود، هیجان های مثبت در فرد ایجاد می شود. دانشجویان با ورود به محیط جدید، در موقعیت های تحصیلی هیجان های مختلفی را تجربه می کنند. به اعتقاد پکران (۲۰۰۵) نقش این هیجان ها در فرآیند یادگیری و بررسی اثرات مثبت و منفی آن ها بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی قابل توجه می باشد. در واقع میزان ارزشی که افراد برای هیجان های خود قائل هستند و احساسات و عقاید آن ها در مورد هیجان ها و نحوه ابراز آن، باورهای فراهیجانی آنها تشکیل می دهد. و باورهای فراهیجانی بخش مهمی از راهبردهای تنظیم هیجان افراد را تشکیل می دهد و در نهایت فرد را قادر می سازد تا با انعطاف پذیری بیشتری به وقایع محیطی پاسخ دهد (عشایری، ۱۳۸۸). بنابراین با توجه به جمع بندی آنچه در بالا ذکر شد می توان فرضیه اصلی پژوهش را به شکل زیر تعریف کرد: ادراک محیط کلاس از طریق فراهیجان بر سازگاری تحصیلی تأثیرگذار است. نتایج پژوهش حاضر تا حدی با تحقیقات پیشین نظیر: موسوی (۱۴۰۰)، رضوانی و همکاران (۱۳۸۹)، خالقی، میرهاشمی و ابوالمعالی الحسینی (۱۴۰۰)، رجبی و عطاری (۱۳۸۸)، گازموری و همکاران (۲۰۱۵) و جین هو و یونگ (۲۰۲۱) همخوانی دارد.

در این پژوهش متغیر فراهیجان به دو بخش فراهیجان مثبت و فراهیجان منفی تقسیم می شود. با استناد به ضریب بتا می توان گفت بین فراهیجان مثبت و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، بدین معنی که هرچه قدر داشتن علاقه، دلسوزی و شفقت نسبت به هیجان های تجربه شده و پذیرش هیجان ها در بین دانشجویان بیشتر باشد، سازگاری تحصیلی بیشتری دارند. ولیکن ضریب منفی رگرسیونی مبین رابطه معکوس و معنادار بین فراهیجان منفی و سازگاری تحصیلی دانشجویان می باشد. به عبارت بهتر هرچه فراهیجان منفی نظیر: داشتن هیجان های خشم، شرم، خشونت و فرونشانی نسبت به هیجان های تجربه شده و عدم پذیرش این قبیل هیجان ها در بین دانشجویان افزایش یابد، به همان میزان سازگاری تحصیلی آنان کاهش می یابد، بنابراین رابطه فراهیجان منفی و سازگاری تحصیلی رابطه عکس می باشد، اما سطح معناداری بیانگر وجود رابطه معنادار بین این دو متغیر می باشد، به این معنی که با افزایش سطح فراهیجان منفی، سازگاری تحصیلی کاهش می یابد؛ و با کاهش افزایش سطح فراهیجان منفی، سازگاری تحصیلی افزایش می یابد. بنابراین افرادی که از توانایی شناخت و پذیرش هیجان ها خود عاجزند

هنگام مواجه با وقایع استرس‌زا عملکرد مطلوبی نخواهند داشت وقایع را به شدت بیشتری تجربه می‌کنند؛ و به همین دلیل از سازگاری پایین‌تری برخوردار هستند. هیجان‌ها و احساسات از مهم‌ترین ابعاد شخصیتی دانشجویان هستند که در سراسر فرایند یادگیری در کلاس حضور دارند. رویدادهای هیجانی در کلاس بوسیله باورها و اهداف استاد و دانشجویان شکل می‌گیرد. عقاید آنان در مورد ابراز هیجان‌ها، میزان آگاهی آنان از احساسات و هیجان‌های خودشان، میزان اشتیاق و کفایتشان در کمک به شکل‌گیری دنیای هیجانی خود به آنان آموزش می‌دهد تا دانشی را در مورد هیجان‌های خود یدست آورند. چگونگی تعامل فرد با وقایع تنش‌زا متأثر از چگونگی مدیریت هیجان و تاثیر این هیجان‌ها بر سازگاری وی می‌باشد. بعد مثبت فراهیجان به شناخت و پذیرش هیجان‌ها و نحوه ابراز مناسب آن‌ها و بعد منفی آن به عدم پذیرش و تمایل به سرکوبی بیشتر هیجان‌ها اشاره دارد. پس با استناد به مطالب فوق می‌توان گفت هرچه سطح فراهیجان منفی افزایش یابد، طبیعتاً سازگاری تحصیلی افراد نیز تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد و به همان نسبت کاهش می‌یابد. نتایج تحقیق رستمی، فولادچنگ (۱۳۹۷)، نهم و پارک (۲۰۱۴)، سیوچی و بارونچلی (۲۰۱۵)، پکران و همکاران (۲۰۱۰) با تحقیق حاضر مبنی بر وجود رابطه بین فراهیجان و سازگاری تحصیلی همخوانی دارد.

این پژوهش در بین دانشجویان دانشگاه مازندران بایسرا انجام گرفته؛ لذا جهت تعمیم نتایج آن باید جانب احتیاط را رعایت کرد. هم‌چنین کنترل همه متغیرهای مداخله‌گر در این پژوهش امکان‌پذیر نبود. عوامل شخصیتی و خانوادگی نیز می‌تواند تعمیم و تفسیر نتایج را دچار محدودیت کند. و با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها خود گزارشی بودند و توسط خود دانشجویان تکمیل شدند، احتمال عدم صداقت و یا سوگیری در گزارشات وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش و اهمیت فراهیجان در سازگاری تحصیلی، پیشنهاد می‌گردد آشنایی با فراهیجان و بهره‌گیری از آن در برنامه آموزش دانشجویان قرار داده شود. با توجه به اینکه عدم سازگاری تحصیلی ممکن است منجر به ترک تحصیل و رها کردن دانشگاه شود، توصیه می‌شود دانشجویان نیازمند کمک که نمی‌توانند خود را با محیط دانشگاه سازگار کنند، شناسایی و کمک‌های تخصصی به آنها ارائه شود. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود از روش کیفی برای بررسی کامل تر و همه‌جانبه موضوع مورد پژوهش استفاده شود.

## منابع فارسی

۱. امان‌الهی فرد، عباس، عطاری، یوسفعلی، و خجسته مهر، رضا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی-اجتماعی کلاس با ناسازگاری در بین دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز. پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره)، ۳۰(۸)، ۶۱-۸۲.
۲. فولادچنگ مجبویه، رستمی سمیرا. (۱۳۹۷). بررسی مدل علی رابطه دیدگاه فراهیجان والدین و سازگاری تحصیلی با واسطه‌گری تمایز یافتگی خود. عنوان نشریه. ۱۳۹۷؛ ۵ (۳۶): ۲۰-۳۹.
۳. رنجبرسطری، پریا (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خوشبینی تحصیلی از طریق قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
۴. میکائیلی منیع، فرزانه (۱۳۷۷). ادراک دانش‌آموزان از محیط روانشناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. دست‌آوردهای روانشناختی، ۵(۲)، ۵۵-۷۲.

۵. جنت پرست، مهسا. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر شاخصه های روانشناسی محیطی بر یادگیری در محیط آموزشی در مرحله طراحی، نشریه روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۸، شماره ۲۸، ص ۱۸-۲۹.
۶. نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت گیری هدف و خود پنداره تحصیلی) با هیجانهایی تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش واسطه های هیجانهایی تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۷. کریمی، یوسف. (۱۳۹۰). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. اندازه گیری تربیتی، سال اول، شماره ۱.
۸. بیان فر، فاطمه، کیخانی، مهین (۱۴۰۰). رابطه جو عاطفی خانواده و حوروانی - اجتماعی کلاس با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، هفتمین کنفرانس بین المللی پژوهش های دینی و اسلامی، حقوق، علوم تربیتی و روانشناسی، تهران.
۹. خالقی، رئوفه السادات، الحسینی، خدیجه ابوالمعالی، و میرهاشمی، مالک. (۱۴۰۰). مدل ساختاری تبیین رابطه بین ادراک محیط کلاس درس و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان دختر بر اساس نقش میانجی گر ساختار انگیزش انطباقی و غیر انطباقی. مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۱۲(۰)، ۴۱۵-۴۲۶.
۱۰. نوشادی، سهیلا، و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۶). رابطه ی ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه ای فرسودگی تحصیلی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴(۲۵)، ۱۲۳-۱۵۲.
۱۱. حسنی جعفر، آزادفلاح پرویز، رسول زاده طباطبایی کاظم، عشایری حسن. (۱۳۸۸). بررسی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس ابعاد روان نژندی گرای و برون گرایی. تازه های علوم شناختی. ۱۰ (۴): ۱-۱۳.
۱۲. نریمانی، محمد و بشرپور، سجاد (۱۳۹۹). برآزش مدل علی مبتنی بر آشفتگی روابط زوجی براساس فراهیجان منفی: نقش میانجی حساسیت به طرد در افراد متأهل. دو فصلنامه روانشناسی خانواده. ۷(۲). ۶۱-۷۴.
۱۳. موسوی، مانده (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی با نقش هیجانات پیشرفت، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی گرایش مثبت گرای اسلامی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه پیام نور مرکز گناباد.
۱۴. پارسایی، ایمان، سعدی پور، اسماعیل، درتاج، فریبرز، و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). ارزیابی مدل ساختاری انگیزش پیشرفت بر اساس جو مدرسه و ارزش های وابسته به تحصیل با واسطه گری فراهیجان در دانش آموزان. سلامت روان کودک (روان کودک)، ۵(۴)، ۱۱۰-۱۲۱.
۱۵. نریمانی، محمد و بشرپور، سجاد (۱۳۹۹). برآزش مدل علی مبتنی بر آشفتگی روابط زوجی براساس فراهیجان منفی: نقش میانجی حساسیت به طرد در افراد متأهل. دو فصلنامه روانشناسی خانواده. ۷(۲). ۶۱-۷۴.
۱۶. اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده، (۱۴۰۰)، رابطه بین ادراک دانشجویان از کیفیت فضای دانشگاه و سازگاری آن ها با دانشگاه: نقش واسطه ای درگیری تحصیلی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۴)، ۷-۳۳.

۱. Zychowski, L.A (۲۰۰۷). Academic and social predictors of college adjustment among first year students: Do high school friendships make a difference? unpublished PhD
۲. Tinto, G.D (۲۰۰۸). First and second-generation college students: a comparison of their engagement and intellectual development. The journal of highern education, ۷۶(۳), ۲۷۶-۳۰۰.
۳. Galloway, D & Edwards, A. (۱۹۹۲). Secondary school Teaching and Educational psychology, London: longman.
۴. Dorman, Jeffrey P. (۲۰۰۸). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. Learning Environ Res (۲۰۰۸) ۱۱:۱۷۹-۱۹۳.
۵. Baek, S. G, Choi, H.J., (۲۰۰۲). The Relationship between Students' Perceptions of Classroom Environment and Their Academic Achievement in Korea Asia Pacific ,Education Review ۲۰۰۲, Vol. ۳, No. ۱, ۱۲۵-۱۳۵.
۶. Pekrun, R (۲۰۰۵). progress and open problems in educational emotion research. Learning and instruction. ۱۵(۵), ۴۹۷-۵۰۶.
۷. Jadhav N, Manthalkar R, Joshi Y (۲۰۱۷). Effect of meditation on emotional response: An EEG-based study. Biomed signal process control. ۳۴: ۱۰۱-۱۳۰.
۸. Ryo. K, Han.H & Kim T.H (۲۰۰۸). The relationships among overall quick-casual restaurant image, perceived value, customer satisfaction, and behavioral intentions. International Journal hospitality management, ۲۷, ۴۵۹-۴۶۹.
۹. Parsaei, I. (۲۰۱۲). The Relationship between parental meta-emotion Styles with Emotional Intelligence and Self-Efficacy of High School Students. Journal of Educational Psychology Studies. Seventh year No. ۱۱. Page ۲۶-۱.
۱۰. Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M. (۲۰۱۵). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. Early Childhood Research Quarterly, Volume ۳۳, ۴th Quarte Pages ۱-۱۱.
۱۱. Nahm, E. Y., & Park, S. E. (۲۰۱۴). The Relationships between Maternal Meta Emotion Philosophy, Adolescents Psychological Adjustment and Depression: The Moderating Effects of Mother Time. Korean Journal of Adolescent Communication Child Studies, ۳۵(۶), ۱۵۳-۱۷۰.
۱۲. Salsabiela, A, Igbal, S & Widiasmara, N (۲۰۱۹). The relationship between emotion regulation and academic adjustment among college students in indonesia, ۱۳<sup>th</sup> international conference on language, education, humanities and international & ۲<sup>nd</sup> international conference on open learning and education technologie.

۱۳. Gazmuri C, Manzi J, Paredes R. (۲۰۱۵). Classroom discipline, classroom environment and student. performance in Chile. Pp. ۱۱۵.
۱۴. Cho, H.J., Yough, M. (۲۰۲۱). International students self-determined motivation, beliefs about classroom assessment, learning strategies, and academic adjustment in higher education. High Educ ۸۱, ۱۲۱۵-۱۲۳۵.
۱۵. Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (۲۰۰۷). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. Journal of Educational Psychology, ۹۹, ۸۳-۹۸.
۱۶. Chua, S.L, Chen, D.T. (۲۰۰۹). An instrument for investigating Chinese language learning environments in singapore secondary schools. Issues in educational research, ۱۹(۲), ۱۰۰-۱۱۳.
۱۷. Roeser, R.W, Eceles, J.S.& Sameroff, A.J. (۱۹۹۸). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns and prediction by experience in middle school. Development and psychopathology, ۱۰, ۳۲۱-۳۵۲.
۱۸. Lim C. T. D, Fraser B J. (۲۰۱۸). Learning environments research in English classrooms. Learn Environ Res.