

The Relationship Between Openness (Forgiveness, Patience, and Tolerance) and Students' Interpersonal Relationships: The Mediating Role of Positive Academic Emotions

Farhad Khormaei^{1✉}  | Reyhaneh Arabi-Ganjeh² 
Kimia Sahraian³ 

1. **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. **Email:** khormaei@shirazu.ac.ir
2. MA in Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. **Email:** ryhanhrbygnjh@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Higher Education Center of Eghlid, Eghlid, Iran. **Email:** Kimia.sahraian@eghlid.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Received: 04/02/2026 Revised: 20/02/2026 Accepted: 05/03/2026 Published: 27/03/2026 Keywords openness, forgiveness, patience, tolerance, interpersonal relationships, positive academic emotions, university students.	Introduction: Given the decisive role of interpersonal relationships in students' adjustment to the university settings, and the potential importance of character traits and positive emotions in stabilizing such relationships, the present study aimed to examine the mediating role of positive academic emotions in the relationship between openness—conceptualized here as forgiveness, patience, and tolerance—and students' interpersonal relationships. Method: This was a correlational study based on structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of all undergraduate and master's students at Shiraz University during the 2021–2022 academic year. A sample of 354 students was selected through multistage cluster random sampling. Data were collected using the Character Traits Questionnaire (Khormaei et al., 2020), the Interpersonal Relationship Questionnaire (Matson, 1986), and the Academic Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2002). Data were analyzed through SEM using SPSS Version 24 and AMOS Version 23. Findings: The findings showed that openness had a direct positive effect on interpersonal relationships, $\beta = .26, p < .001$, and on positive academic emotions, $\beta = .23, p < .001$. Positive academic emotions also had a direct positive effect on interpersonal relationships, $\beta = .63, p < .001$. In addition, the indirect effect of openness on interpersonal relationships through positive academic emotions was significant, $\beta = .15, p < .001$. The final model explained 54% of the variance in interpersonal relationships. Conclusion: The results indicated that openness, in addition to its direct effect, contributes to improved students' interpersonal relationships by increasing positive academic emotions—namely, enjoyment, hope, and pride. These findings underscore the need to design and implement educational and counseling interventions to cultivate character virtues and enhance positive academic emotions in university settings.

Cite this article

Khormaei, F., Arabi-Ganjeh, R., & Sahraian, K. (2026). The relationship between openness (forgiveness, patience, and tolerance) and students' interpersonal relationships: the mediating role of positive academic emotions. *Applied Issues in Islamic Education*, 11 (1), 39-60.
<http://dx.doi.org/10.66224/qaiie.11.1.39>



© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Objective: The university years, apart from their academic dimension, constitute an important developmental period for the formation and stabilization of interpersonal relationships. The quality of such relationships plays a decisive role in academic adjustment, reducing feelings of loneliness and preventing academic decline. Among the variables affecting interpersonal relationships, character traits—especially moral virtues—and academic emotions are of particular importance.

A systematic review of the literature suggests, however, that most prior studies have limited themselves to examining the separate effects of the components of **openness**—that is, forgiveness, patience, or tolerance—while neglecting their combined effect as a higher-order character construct. Furthermore, no previous study appears to have tested the mediating role of positive academic emotions—enjoyment, hope, and pride—in the causal chain linking **openness** to interpersonal relationships. In addition, existing models have largely been developed in Western individualistic contexts and may not be readily generalizable to collectivist societies with different moral character value systems, such as Iran.

Accordingly, the present study was conducted to empirically test the mediating role of positive academic emotions in the relationship between openness and students' interpersonal relationships. Specifically, it addressed four principal questions:

1. Does **openness** have a direct effect on interpersonal relationships?
2. Does **openness** have a direct effect on positive academic emotions?
3. Do positive academic emotions have a direct effect on interpersonal relationships?
4. Do positive academic emotions mediate the relationship between **openness** and interpersonal relationships?

Method: In terms of purpose, this study was applied research; in terms of method, it was a descriptive-correlational study using structural equation modeling. The statistical population included all undergraduate and graduate students of Shiraz University during the 2021–2022 academic year. Based on Kline's (2016) recommendation and considering 25 estimated parameters, the minimum required sample size was set at 350 participants. Using multistage cluster random sampling, 354 students were included in the final analysis (63.3% women; age range: 19 to 26 years).

Data were collected electronically using three instruments:

- *the Openness Scale* (Khormaei et al., 2020), comprising three components—forgiveness, patience, and tolerance—with 15 items (overall Cronbach's alpha = .87);
- *the Interpersonal Relationship Questionnaire* (Matson, 1986), with 19 items (Cronbach's alpha = .91);
- and *the Academic Emotions Questionnaire* (Pekrun et al., 2002), including three components—enjoyment, hope, and pride—with 22 items (overall Cronbach's alpha = .91).

Data analysis was conducted using SPSS-24 and AMOS-23. Confirmatory factor analysis was used to examine construct validity, and structural equation modeling with maximum likelihood

estimation was employed to test the hypotheses. The significance of indirect effects was evaluated through bootstrapping with 5,000 resamples and 95% confidence intervals.

Findings: Before testing the model, the assumptions of normality were confirmed, with skewness and kurtosis values falling within acceptable ranges (-3 to $+3$ and -10 to $+10$, respectively), as was the linearity of relationships among variables. The measurement model, assessed through confirmatory factor analysis, showed a good fit for all constructs.

The structural model indicated that the proposed model explained 5% of the variance in positive academic emotions and 54% of the variance in interpersonal relationships. The direct effects of openness on interpersonal relationships, $\beta = .26$, $p < .001$, and on positive academic emotions, $\beta = .23$, $p < .001$, were both positive and statistically significant. Positive academic emotions also showed the strongest direct effect on interpersonal relationships, $\beta = .63$, $p < .001$.

Most importantly, the indirect effect of openness on interpersonal relationships through positive academic emotions was significant, $\beta = .15$, $p < .001$, 95% bootstrap CI [.07, .24]. The total effect of openness on interpersonal relationships was .41, of which approximately 37% was explained through the indirect, mediating pathway. Thus, all four research hypotheses were supported.

Conclusion: The results of this study showed that openness, beyond its direct influence, improves students' interpersonal relationships by enhancing positive academic emotions. From a theoretical standpoint, this finding has several important implications. First, by providing evidence for the mediating role of emotions, it contributes to integrating personality theory (Cloninger) with theories of academic emotions (Pekrun and Fredrickson). Second, by conceptualizing openness as a character construct grounded in moral values—namely, forgiveness, patience, and tolerance—rather than reducing it to a merely cognitive construct such as openness to experience in the Five-Factor Model, it offers a richer theoretical framework for the study of personality in collectivist societies.

In practical terms, these findings offer several clear implications for educational planners, university instructors, and counseling centers. These include:

- designing and implementing evidence-based life-skills workshops to cultivate structured forgiveness, patience practices, and tolerance training;
- creating joyful, hopeful, and pride-enhancing learning environments through participatory teaching methods, positive feedback, and reduced reliance on stress-inducing evaluations;
- offering in-service training for faculty members on the theoretical foundations of academic emotions and practical strategies for fostering positive emotions in the classroom;
- and screening students with low levels of openness and positive academic emotions through university counseling centers and providing targeted interventions.

This study was subject to several limitations, including its cross-sectional design, which precludes firm causal inference; its reliance on self-report measures, which may introduce common-method bias and social desirability effects; and its restriction to students from a single university, which limits generalizability. Future researchers are therefore encouraged to employ longitudinal designs, multiple data sources (e.g., peer ratings, instructor reports, behavioral observations), examination of moderating variables such as gender, educational level, and

attachment style, and samples drawn from different universities and cultural settings. Designing randomized clinical trials to evaluate the effectiveness of educational programs focused on cultivating openness and positive emotions would also be an important next step in this field.

Overall, this study demonstrated that the simultaneous cultivation of character virtues—forgiveness, patience, and tolerance—alongside positive academic emotions may serve as an effective, evidence-based strategy for strengthening students’ psychological and social capital and improving the quality of their interpersonal relationships in university settings.



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و
برنامه‌ریزی آموزشی



پژوهشگاه تعلیم و تربیت



پژوهشگاه
مطالعات آموزش و پرورش

رابطه گشوده‌خویی (بخشش، صبر، مدارا) و روابط بین فردی دانشجویان: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی

فرهاد خرمایی^۱ | ریحانه عربی‌گنجه^۲ | کیمیا صحرایان^۳

۱. نویسنده مسئول: گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: khormaei@shirazu.ac.ir
۲. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: ryhanhrbygnjh@gmail.com
۳. گروه روانشناسی، مرکز آموزش عالی اقلید، اقلید، ایران. رایانامه: Kimia.sahraian@eghlid.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
مقدمه: با توجه به نقش تعیین‌کننده روابط بین‌فردی در سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاهی و اهمیت بالقوه صفات منشی و هیجانات مثبت در تثبیت این روابط، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی (بخشش، صبر و مدارا) و روابط بین‌فردی دانشجویان انجام شد. روش: پژوهش حاضر از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری را تمامی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. نمونه‌ای متشکل از ۳۵۴ دانشجو به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها، به ترتیب از پرسشنامه صفات منشی (خرمائی و همکاران، ۱۳۹۹)، پرسشنامه روابط بین‌فردی (ماتسون، ۱۹۸۶) و پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) استفاده گردید. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه ۲۳ و به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که گشوده‌خویی بر روابط بین‌فردی ($\beta=0/26, p<0/001$) و بر هیجان‌های مثبت تحصیلی ($\beta=0/23, p<0/001$) اثر مستقیم و مثبت دارد. همچنین، هیجان‌های مثبت تحصیلی بر روابط بین‌فردی اثر مستقیم و مثبت نشان داد ($\beta=0/63, p<0/001$). افزون بر این، اثر غیرمستقیم گشوده‌خویی بر روابط بین‌فردی از طریق هیجان‌های مثبت تحصیلی معنادار بود ($p<0/001$). مدل نهایی توانست ۵۴ درصد از واریانس روابط بین‌فردی را تبیین کند.	نوع مقاله: پژوهشی دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۱۵ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۷ کلیدواژه‌ها گشوده‌خویی، بخشش، صبر/مدارا، روابط بین‌فردی، هیجان‌های مثبت تحصیلی.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که گشوده‌خویی افزون بر تأثیر مستقیم، از طریق افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت، امید و افتخار) به بهبود روابط بین‌فردی دانشجویان منجر می‌شود. این یافته‌ها بر ضرورت طراحی و اجرای مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای مبتنی بر پرورش فضایل منشی و ارتقای هیجانات مثبت تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی تأکید دارد.

خرمایی، فرهاد، عربی‌گنجه، ریحانه، و صحرایان، کیمیا (۱۴۰۵). رابطه گشوده‌خویی (بخشش، صبر، مدارا) و روابط بین فردی دانشجویان: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۱ (۱)، ۳۹-۶۰.

<http://dx.doi.org/10.66224/qaiie.11.1.39>



© نویسندگان.

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

استناد

مقدمه

دوران تحصیل در دانشگاه، افزون بر آنکه بستری برای رشد علمی و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای فراهم می‌آورد، یکی از مراحل حساس در فرایند شکل‌گیری و تثبیت روابط بین‌فردی نیز به شمار می‌رود (ورسلی، هریسون و کورکوران^۱، ۲۰۲۱). موفقیت در این دوره محدود به عملکرد تحصیلی صرف نیست، بلکه ابعادی همچون برقراری ارتباط مؤثر با همسالان، مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی و احساس تعلق به جامعه دانشجویی را در بر می‌گیرد (سنتر^۲، ۲۰۲۴). روابط بین‌فردی که به عنوان ارتباطات اجتماعی، معاشرت و وابستگی بین دو یا چند فرد تعریف می‌شود (کتای و بک^۳، ۲۰۱۷)، نقشی تعیین‌کننده در سازگاری با زندگی دانشگاهی، کاهش تجربه تنهایی و پرورش نگرش‌های مثبت ایفا می‌کند (چانگ، هسیه، هوانگ و هوانگ^۴، ۲۰۲۰). در مقابل، ضعف در این مهارت‌ها با پیامدهایی چون افت تحصیلی، ترک تحصیل، افزایش تعارضات و بروز نشانه‌های افسردگی و اضطراب همراه است (جلیلی، سمندری و مجیدی‌نسب، ۱۴۰۴؛ عبید، ساموئل، علی، شعیب و وراچ^۵، ۲۰۲۲).

برای تبیین چرایی و چگونگی شکل‌گیری روابط بین‌فردی، نظریه‌های متعددی ارائه شده است. از منظر نظریه بین‌فردی سالیوان^۶ (۲۰۱۳)، انسان‌ها ذاتاً دارای نیاز به تأمین امنیت و کاهش اضطراب هستند و به همین دلیل به سمت برقراری تعاملات اجتماعی سوق داده می‌شوند. نظریه تبادل اجتماعی هومنز^۷ (۱۹۵۸) تبیین می‌کند که افراد روابط خود را بر اساس محاسبه هزینه-پاداش ادامه می‌دهند؛ روابطی که پاداش بیشتری (همچون حمایت، پذیرش و همکاری) نسبت به هزینه داشته باشند، پایدارتر خواهند ماند. نظریه کاهش عدم قطعیت برگر و کالابریس^۸ (۱۹۷۵) نیز بیان می‌دارد که افراد در مواجهه با دیگران، انگیزه دارند تا با کسب اطلاعات، از ابهام و عدم پیش‌بینی‌پذیری رفتار بکاهند. این چارچوب‌های نظری به روشنی نشان می‌دهند که روابط بین‌فردی پدیده‌ای چندعلتی و وابسته به تعامل عوامل شخصیتی و موقعیتی است.

در میان متغیرهای شخصیتی اثرگذار بر الگوهای ارتباطی، ویژگی‌های منشی جایگاه برجسته‌ای دارند (جنسن^۹، ۲۰۱۶). براساس نظریه زیست‌روانی شخصیت کلونینجر^{۱۰} (۱۹۹۳)، شخصیت از دو مؤلفه «سرشت» (زیست‌مبنا و نسبتاً پایدار) و «منش» (شامل خودپنداره، اهداف و ارزش‌های اخلاقی) تشکیل شده است. در این چارچوب، «گشوده‌خویی» به عنوان یکی از ابعاد منشی شخصیت تعریف می‌شود که شبکه‌ای از صفات را در بر می‌گیرد و هسته مرکزی آن، ظرفیت تحمل شرایط دشوار و حفظ تعادل هیجانی است (خرمائی، قائمی و زارعیان، ۱۳۹۹). گشوده‌خویی از سه مؤلفه اصلی «بخشش» (کاهش انگیزه‌های انتقام‌جویانه و افزایش همدلی؛ سوتون^{۱۱}، ۲۰۱۷)، «صبر» (شکیبایی و خویش‌تنداری در برابر موقعیت‌های ناخوشایند؛ اشنیتکر^{۱۲}، ۲۰۱۲) و «مدارا» (پذیرش و احترام به تفاوت‌های دیگران؛ ورکویتن و کیلن^{۱۳}، ۲۰۲۱) تشکیل شده است. این سه مؤلفه در تعامل با یکدیگر، هسته یک نظام اخلاقی-هیجانی

1. Worsley, Harrison, & Corcoran

2. Senter

3. Ketay & Beck

4. Chang, Hsieh, Huang, & Huang

5. Abid, Samuel, Ali, Shoaib, & Warraich

6. Sullivan

7. Homans

8. Berger & Calabrese

9. Jensen

10. Cloninger

11. Sutton

12. Schnitker

13. Verkuyten & Killen

را تشکیل می‌دهند که رفتار اجتماعی فرد را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز هدایت می‌کند. شواهد تجربی گسترده‌ای نشان داده‌اند که هر یک از این مؤلفه‌ها به طور جداگانه با شاخص‌های مثبت روابط بین‌فردی همراه هستند، از جمله کاهش تعارضات زناشویی (فینچام، هال و بیچ^۱، ۲۰۰۶)، افزایش شایستگی اجتماعی نوجوانان (وینداساری و دیمیاتی^۲، ۲۰۲۰) و بهبود کیفیت روابط دوستانه (اشنیتکر، ۲۰۱۲). با وجود این انبوه شواهد، آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته است، بررسی اثر ترکیبی این سه مؤلفه در قالب یک سازه منشی واحد به نام «گشوده‌خویی» بر روابط بین‌فردی است.

علاوه بر صفات شخصیتی، هیجان‌های مثبت تحصیلی نیز از جمله عوامل مهمی هستند که می‌توانند کیفیت تعاملات اجتماعی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. بر اساس نظریه کنترل-ارزش پکران^۳ (۲۰۰۶)، هیجان‌های تحصیلی به هیجان‌هایی اطلاق می‌شوند که مستقیماً با فعالیت‌های یادگیری (مانند لذت از یادگیری) یا پیامدهای آن (مانند امید و افتخار) مرتبط هستند. نظریه گسترش و بنا فردریکسون^۴ (۲۰۰۴)، نیز تبیین می‌کند که هیجان‌های مثبت دامن‌توجه و کنش‌های فرد را گسترش داده و منابع شناختی و اجتماعی او را افزایش می‌دهند. در بافت دانشگاهی، دانشجویی که از یادگیری لذت می‌برد، به آینده تحصیلی خود امیدوار است و به موفقیت‌هایش افتخار می‌کند، تمایل بیشتری به همکاری، همدلی و مشارکت گروهی دارد و این رفتارها به نوبه خود روابط بین‌فردی با کیفیت‌تری را برای او به ارمغان می‌آورند (سلز، تران، گرینوی، ورهوفشتات و کالوکرنوس^۵، ۲۰۲۱). شواهد تجربی نیز نشان داده‌اند که هیجان‌های مثبت تأثیر مستقیم و مثبتی بر روابط بین‌فردی و سازگاری با محیط مدرسه دارند (چانگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ فریسبی، هوسک و بک^۶، ۲۰۲۰). علاوه بر این، پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که صفات منشی گشوده‌خویی از طریق کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های مثبت، با بهزیستی روان‌شناختی همراه هستند (اشنیتکر و همکاران، ۲۰۲۱؛ گارسیا-وازکز، والدس-کوئرو و پارا پرز^۷، ۲۰۲۰). احمدی، یوسفی و بشلیده، ۱۴۰۲؛ کمری و خرمائی، ۱۳۹۴). از آنجا که تنظیم هیجانی کارآمد، پیش‌نیاز تجربه هیجان‌های مثبت و به تبع آن، برقراری روابط اجتماعی سالم است، می‌توان استدلال کرد که مسیر غیرمستقیم گشوده‌خویی به روابط بین‌فردی از طریق هیجان‌های مثبت، مسیری منطقی و مورد تأیید نظریه‌های موجود است.

مرور نظام‌مند پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات پیشین با سه خلأ اساسی مواجه هستند: نخست، اغلب پژوهش‌ها به بررسی اثرات مجزای مؤلفه‌های گشوده‌خویی (بخشش، صبر یا مدارا) بسنده کرده و اثر ترکیبی و یکپارچه آن‌ها را به عنوان یک سازه منشی مرتبه بالا نادیده گرفته‌اند؛ دوم، تاکنون هیچ مطالعه‌ای نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی را در زنجیره علی میان گشوده‌خویی و روابط بین‌فردی آزمون نکرده است؛ و سوم، مدل‌های موجود عمدتاً در بافت فردگرایی غربی طراحی شده‌اند و قابلیت تعمیم به جوامع جمع‌گرا با نظام ارزشی-منشی متفاوت نظیر ایران را ندارند. اگر این خلأها پر نشوند، جامعه علمی همچنان با مدل‌های تک‌متغیره و فاقد متغیر میانجی مواجه خواهد بود که توان تبیین فرایندهای عاطفی-فرهنگی را ندارند و متخصصان بالینی از یک راهنمای عملی مبتنی بر شواهد

1. Fincham, Hall, & Beach

2. Windasari & Dimiyati

3. Pekrun

4. Fredrickson

5. Sels, Tran, Greenaway, Verhofstadt, & Kalokerinos

6. Frisby, Hosek, & Beck

7. García-Vázquez, Valdés-Cuervo, & Parra-Pérez

برای پرورش فضایل منشی و ارتقای هیجانات مثبت به منظور بهبود روابط بین فردی دانشجویان محروم می‌مانند. بر این اساس، پژوهش حاضر با سه سطح نوآوری یعنی (۱) مفهوم‌سازی «گشوده‌خویی» به عنوان یک سازه منشی مرتبه دوم، (۲) آزمون تجربی نقش واسطه‌ای هیجانات مثبت تحصیلی؛ و (۳) ارائه شواهدی از بافت فرهنگی جمع‌گرای ایران، تلاش می‌کند تا مبنایی برای طراحی مداخلات بومی و مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی- فرهنگی در جهت ارتقای سرمایه‌های روانی- اجتماعی دانشجویان فراهم آورد. بنابراین، هدف اصلی این مطالعه، آزمون تجربی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی و روابط بین فردی دانشجویان است. این پژوهش در پی پاسخ به چهار سوال اساسی است: (۱) آیا گشوده‌خویی بر روابط بین فردی اثر مستقیم و مثبت دارد؟ (۲) آیا گشوده‌خویی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد؟ (۳) آیا هیجان‌های مثبت تحصیلی بر روابط بین فردی اثر مستقیم و مثبت دارند؟ و (۴) آیا هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی و روابط بین فردی نقش واسطه‌ای معنادار ایفا می‌کند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی است. این مطالعه با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ به آزمون یک مدل علی پرداخته است که در آن، «گشوده‌خویی» (بخشش، صبر و مدارا) به عنوان متغیر برون‌زا، «هیجان‌های مثبت تحصیلی» (لذت، امید و افتخار) به عنوان متغیر واسطه‌ای و «روابط بین فردی» به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. تمامی متغیرهای پژوهش به صورت مکنون وارد تحلیل شدند. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. بر اساس نظر کلاین^۲ (۲۰۱۶) مبنی بر تخصیص ۱۰ تا ۲۰ شرکت‌کننده به ازای هر پارامتر برآورد شده در مدل و با توجه به وجود ۲۵ پارامتر، حجم نمونه حداقل ۳۵۰ نفر تعیین گردید. به منظور جبران احتمالی حذف پرسشنامه‌های ناقص، حجم نمونه اولیه ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. بدین صورت که از میان دانشکده‌های دانشگاه شیراز، پنج دانشکده و از هر دانشکده سه کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. به دلیل همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و عدم حضور فیزیکی دانشجویان، پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی طراحی گردید. پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با اساتید کلاس‌های منتخب، لینک پرسشنامه‌ها در گروه‌های آموزشی هر کلاس قرار داده شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده شده و محرمانه خواهد ماند. همه شرکت‌کنندگان پیش از پاسخ‌دهی، رضایت آگاهانه خود را اعلام کردند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، ۴۶ پرسشنامه به دلیل نقص در تکمیل (نقص بیش از ۱۰ درصد سؤالات) حذف گردیدند و در نهایت ۳۵۴ پرسشنامه وارد تحلیل شد. نمونه نهایی شامل ۲۲۴ دانشجوی زن (۶۳/۳ درصد) و ۱۳۰ دانشجوی مرد (۳۶/۷ درصد) بود. از این تعداد، ۲۸۹ نفر (۸۱/۶ درصد) در مقطع کارشناسی و ۶۵ نفر (۱۸/۴ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد تحصیل می‌کردند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۱۹ تا ۲۶ سال بود. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴

AMOS نسخه ۲۳ تحلیل گردید. برای بررسی روایی سازه ابزارها از تحلیل عاملی تأییدی و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. مقیاس‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

مقیاس گشوده‌خویی

به منظور سنجش گشوده‌خویی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن شامل بخشش، صبر و مدارا، از زیر مقیاس‌های پرسشنامه صفات منشی خرمایی و قائمی (۱۳۹۸) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۵ گویه است (پنج گویه برای هر مؤلفه) و بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای (۱ = کاملاً ناشدنی تا ۴ = کاملاً شدنی) نمره‌گذاری می‌شود. خرمائی و قائمی (۱۳۹۸)، ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های صبر، بخشش و مدارا را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش صفری و همکاران (۱۳۹۹)، پایایی این ابزار با استفاده از روش بازآزمایی پس از چهار هفته، ۰/۸۱ گزارش شده است که حاکی از پایایی زمانی قابل قبول است. در مطالعه حاضر، به منظور بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۳) استفاده شد. ابتدا مدل اندازه‌گیری مرتبه اول با سه عامل صبر، بخشش و مدارا برآورد گردید. با توجه به معیار بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ به عنوان معیار حذف گویه، یک گویه از مؤلفه صبر به دلیل بار عاملی پایین‌تر از ۰/۴۰ حذف شد. پس از حذف، بقیه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار و بالاتر از ۰/۴۰ بودند (صبر: ۰/۶۵ تا ۰/۷۰؛ مدارا: ۰/۵۸ تا ۰/۶۵؛ بخشش: ۰/۵۲ تا ۰/۷۴؛ همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار). سپس مدل مرتبه دوم که در آن گشوده‌خویی به عنوان یک سازه سطح بالاتر، سه عامل مذکور را پیش‌بینی می‌کند، برازش شد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df=2/06$ ، $GFI=0/94$ ، $0/91$ ، $AGFI=0/95$ ، $CFI=0/93$ ، $TLI=0/95$ ، $IFI=0/95$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/24$). تمامی شاخص‌ها در دامنه قابل قبول قرار داشتند (کلاین، ۲۰۱۶). پایایی نمرات پرسشنامه گشوده‌خویی در مطالعه حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های صبر (۰/۷۷)، مدارا (۰/۷۶)، بخشش (۰/۷۹) و برای کل مقیاس (۰/۸۷) محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است.

پرسشنامه روابط بین فردی

این پرسشنامه توسط ماتسون، هاینزه، هلسل، کپرمن و روتاتوری^۱ (۱۹۸۶)، با هدف سنجش میزان مهارت‌های ارتباطی بین فردی تدوین شده است. این ابزار دارای ۱۹ گویه است و پاسخ‌ها بر روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = بسیار پایین تا ۵ = بسیار بالا) نمره‌گذاری می‌شوند؛ نمره بالاتر نشان‌دهنده مهارت ارتباطی بهتر است. یوسفی و خیر (۱۳۸۱)، روایی محتوایی این پرسشنامه را با استفاده از نظر متخصصان تأیید کردند و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش نمودند. در مطالعه حاضر، به منظور بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که تمامی گویه‌ها دارای بار عاملی استاندارد شده بالاتر از ۰/۴۰ بودند. شاخص‌های برازش مدل ($\chi^2/df=1/90$ ، $GFI=0/93$ ، $0/90$ ، $AGFI=0/95$ ، $CFI=0/95$ ، $TLI=0/94$ ، $IFI=0/95$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/45$) حاکی از برازش

مطلوب مدل بود. افزون بر این، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه گردید که نشان دهنده پایایی عالی است.

پرسشنامه هیجان‌هاک تحصیلی^۱

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی توسط پکران، گوتز، تیتز و پری^۲ (۲۰۰۲)، تدوین شده است. این ابزار از سه بخش اصلی شامل هیجان‌های مرتبط با کلاس^۳، یادگیری^۴ و امتحان^۵ تشکیل شده است که هر بخش دارای هشت زیرمقیاس (لذت، امیدواری، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) می باشد. در پژوهش حاضر، از میان زیرمقیاس‌های مربوط به هیجان‌های مرتبط با کلاس، تنها سه زیرمقیاس مثبت شامل لذت از کلاس (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، امیدواری (گویه‌های ۱۱ تا ۱۶)، و افتخار (گویه‌های ۱۷ تا ۲۲) مورد استفاده قرار گرفت. این بخش از پرسشنامه مجموعاً ۲۲ گویه دارد که بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. پکران و همکاران (۲۰۰۲)، ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پرسشنامه را در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش کرده و روایی آن‌ها را با روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید نموده‌اند. همچنین، کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، پایایی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ (دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۸۶) و روایی سازه آن را از طریق تحلیل عاملی تأییدی گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر، به منظور بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. یافته‌ها ساختار سه‌عاملی (لذت، امید و افتخار) را تأیید کردند. شاخص‌های برازش مدل $\chi^2/df=2/16$, $GFI=0/91$, $AGFI=0/87$, $CFI=0/93$, $TLI=0/91$, $IFI=0/93$, $RMSEA=0/05$ حاکی از برازش قابل قبول بود. اگرچه مقدار شاخص $AGFI (0/87)$ اندکی پایین‌تر از معیار ۰/۹۰ است، اما با توجه به سایر شاخص‌ها و نیز حساسیت این شاخص به حجم نمونه، مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های لذت (۰/۸۵)، امید (۰/۸۳)، افتخار (۰/۸۰) و برای کل پرسشنامه (۰/۹۱) محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است.

یافته‌هاک پژوهش

در این بخش، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود. سپس مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری (شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها و خطی بودن روابط) بررسی می‌گردد. در ادامه، ماتریس همبستگی متغیرها و سپس نتایج حاصل از برآورد مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و شاخص‌های برازش گزارش می‌شود.

پیش از تحلیل اصلی، داده‌ها از نظر نقص، داده‌های پرت و نرمال بودن توزیع پالایش شدند. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره، چولگی و کشیدگی را برای متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

1. Academic Emotions Questionnaire (AEQ)
2. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry
3. Class related emotions

4. Learning related emotions
5. Test related emotions

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش (n=۳۵۴)

متغیر	M	SD	Min	Max	کجی	کشیدگی
صبر	۵/۷۳	۲/۶۳	۰	۱۲	۰/۲۶	-۰/۳۳
مدارا	۷/۶۱	۳/۱۳	۰	۱۵	۰/۰۶	-۰/۱۷
بخشش	۷/۳۴	۳/۳۸	۰	۱۵	۰/۳۹	-۰/۱۷
گشوده‌خویی (کل)	۲۰/۶۷	۷/۶۱	۰	۴۲	۰/۳۰	۰/۵۷
روابط بین فردی	۶۶/۸۳	۱۲/۹۰	۱۹	۹۵	-۰/۰۸	۰/۰۳
لذت	۳۸/۱۲	۶/۵۲	۱۰	۵۰	-۰/۴۹	۰/۵۸
امید	۲۳/۶۰	۴/۰۵	۶	۳۰	۰/۱۳	۰/۲۵
افتخار	۲۳/۲۵	۴/۰۸	۶	۳۰	۰/۱۳	۰/۲۵
هیجان‌های مثبت تحصیلی (کل)	۸۴/۹۶	۱۲/۹۰	۲۲	۱۱۰	-۰/۵۵	۱/۲۳

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها به ترتیب در دامنه ۳- تا ۳+ و ۱۰- تا ۱۰+ قرار دارند. بر اساس معیار کلاین (۲۰۱۶)، این مقادیر حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها و امکان استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است.

به منظور بررسی روابط خطی میان متغیرهای پژوهش و اطمینان از وجود همبستگی معنادار پیش از آزمون مدل ساختاری، ضرایب همبستگی پیرسون محاسبه گردید (جدول ۲).

جدول ۲: ماتریس همبستگی پیرسون میان متغیرهای پژوهش (n=۳۵۴)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. روابط بین فردی	۱								
۲. لذت	۰/۴۲**	۱							
۳. امید	۰/۵۰**	۰/۷۱**	۱						
۴. افتخار	۰/۵۲**	۰/۵۸**	۰/۶۶**	۱					
۵. هیجان‌های مثبت تحصیلی (کل)	۰/۵۳**	۰/۹۱**	۰/۸۸**	۰/۸۱**	۱				
۶. صبر	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۳۴**	۰/۳۱**	۰/۳۶**	۱			
۷. مدارا	۰/۳۹**	۰/۱۸**	۰/۱۲*	۰/۰۵	۰/۱۵**	۰/۵۵**	۱		
۸. بخشش	۰/۲۶**	۰/۱۴**	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۱۲*	۰/۴۳**	۰/۶۰**	۱	
۹. گشوده‌خویی (کل)	۰/۳۵**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۰/۱۵**	۰/۲۴**	۰/۷۶**	۰/۸۷**	۰/۸۴**	۱

*P<۰/۰۵ و **P<۰/۰۱

مطابق با جدول ۲، بین گشوده‌خویی و مؤلفه‌های آن (صبر، مدارا و بخشش) با روابط بین‌فردی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد (دامنه ۰/۲۶ تا ۰/۳۹). همچنین، بین هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت، امید و افتخار) و روابط بین فردی نیز همبستگی مثبت و معنادار مشاهده می‌شود (دامنه ۰/۴۲ تا ۰/۵۳). افزون بر این، گشوده‌خویی با هیجان‌های مثبت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد (۲= ۰/۲۴).

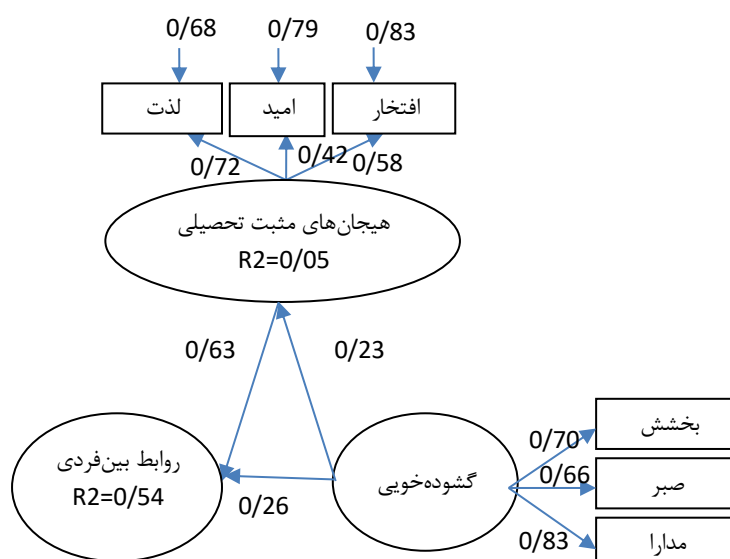
این یافته‌ها پیش‌شرط لازم برای آزمون مدل واسطه‌ای را فراهم می‌آورند. با توجه به تأیید نرمال بودن توزیع داده‌ها و وجود همبستگی میان متغیرهای پژوهش، امکان بررسی مدل فراهم گردید. در این راستا، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه شد (جدول ۳).

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۸۸	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۵	۰/۴۹
مقدار قابل قبول	<۳	>۰/۹۰	>۰/۸۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	>۰/۰۵

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تمامی شاخص‌های برازش در دامنه قابل قبول قرار دارند. مقدار مجذور کای نسبی ($\chi^2/df = 1/88$) کمتر از ۳ است. شاخص‌های تطبیقی ($CFI = 0/95$, $TLI = 0/93$, $IFI = 0/95$) همگی بالاتر از ۰/۹۰ هستند. همچنین، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ($RMSEA = 0/05$) کوچکتر از ۰/۰۸ و مقدار PCLOSE (۰/۴۹) بزرگتر از ۰/۰۵ است. این یافته‌ها حاکی از برازش مطلوب و قابل قبول مدل ساختاری پژوهش با داده‌هاست.

مدل نهایی پژوهش به ترتیب ۵ درصد از واریانس هیجان‌های مثبت تحصیلی ($R^2 = 0/05$) و ۵۴ درصد از واریانس روابط بین فردی ($R^2 = 0/54$) را تبیین می‌کند (شکل ۱).



شکل ۱: مدل نهایی پژوهش

در جدول ۴، ضرایب استاندارد شده (β)، مقادیر t و سطح معناداری (p) برای اثرات مستقیم مسیرهای مفروض در مدل ارائه شده است.

جدول ۴: برآوردهای مربوط به اثرات مستقیم در مدل نهایی پژوهش

مسیر	استاندارد β	T	P
از گشوده خویی به روابط بین فردی	۰/۲۶	۴/۶۸	۰/۰۰۱
از گشوده خویی به هیجان‌های مثبت تحصیلی	۰/۲۳	۳/۴۲	۰/۰۰۱
از هیجان‌های مثبت تحصیلی به روابط بین فردی	۰/۶۳	۷/۹۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که گشوده‌خویی بر روابط بین فردی دانشجویان ($\beta=0/26, p<0/001$) و بر هیجان‌های مثبت تحصیلی ($\beta=0/23, p<0/001$) اثر مستقیم و مثبت دارد. همچنین، هیجان‌های مثبت تحصیلی بر روابط بین فردی اثر مستقیم و مثبت دارد ($\beta=0/63, p<0/001$). بنابراین، هر سه فرضیه مربوط به اثرات مستقیم تأیید می‌شوند.

به منظور بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی و روابط بین فردی، از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بار نمونه‌گیری مجدد استفاده شد (جدول ۵).

جدول ۵: برآورد مسیر غیرمستقیم مدل پژوهش با استفاده از روش بوت‌استرپ

مسیر	اثر غیرمستقیم	P	اثر کل
گشوده‌خویی (بخشش، صبر، مدارا) ← هیجان‌های مثبت تحصیلی ← روابط بین فردی	۰/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۴۱

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم گشوده‌خویی بر روابط بین فردی از طریق هیجان‌های مثبت تحصیلی معنادار است ($\beta=0/23, p=0/001$). فواصل اطمینان ۹۵ درصد شامل صفر نیست (فاصله ۰/۰۷ تا ۰/۲۴). بر این اساس، فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی تأیید می‌شود. اثر کل گشوده‌خویی بر روابط بین فردی (مجموع اثر مستقیم و غیرمستقیم) برابر با ۰/۴۱ است که نشان می‌دهد حدود ۳۷ درصد از کل اثر (۰/۱۵ از ۰/۴۱) از طریق مسیر غیرمستقیم (واسطه‌ای) تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی (بخشش، صبر و مدارا) و روابط بین فردی دانشجویان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که گشوده‌خویی اثر مستقیم و مثبت بر روابط بین فردی دارد؛ بدین معنا که دانشجویان دارای سطوح بالاتر بخشش، صبر و مدارا، روابط بین فردی با کیفیت‌تری را تجربه می‌کنند. این یافته با نتایج مطالعات پیشین از جمله کاشانکی و بشارت (۱۳۹۷)، در خصوص نقش بخشش در کاهش مشکلات بین فردی و نیز پژوهش وینداساری و دیمیاتی (۲۰۲۰)، در مورد تأثیر مدارا بر شایستگی اجتماعی نوجوانان همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت که بخشش با کاهش انگیزه‌های انتقام‌جویانه و افزایش همدلی، زمینه را برای حل سازنده تعارضات بین فردی فراهم می‌کند (صالحی، کجفاف و قمرانی، ۱۴۰۴). صبر نیز به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان، از بروز واکنش‌های تکانشی و خصمانه در موقعیت‌های تنش‌زا جلوگیری کرده و ثبات و اعتمادپذیری را در روابط افزایش می‌دهد (اشنیتکر، ۲۰۱۲). مدارا نیز با تسهیل پذیرش تفاوت‌های فردی و فرهنگی، از تعارضات مبتنی بر پیش‌داوری و سوگیری جلوگیری کرده و همزیستی مسالمت‌آمیز را تقویت می‌کند (ورکویتن و کیلن، ۲۰۲۱).

دیگر یافته پژوهش حاکی از آن بود که گشوده‌خویی اثر مستقیم و مثبت بر هیجان‌های مثبت تحصیلی دارد. این نتیجه با مطالعات کمری و خرمائی (۱۳۹۴)، در مورد نقش واسطه‌ای صبر در ارتباط با امید به تحصیل، و همچنین پژوهش اشنیتکر و همکاران (۲۰۲۱) در خصوص نقش صبر و قدردانی در کاهش خطر خودکشی از طریق افزایش هیجانات مثبت، هماهنگ است. این همسویی نشان می‌دهد که

صبر و بخشش به عنوان «سرمایه‌های روان‌شناختی مثبت» عمل کرده و با تقویت ارزیابی‌های خوش‌بینانه از آینده، هیجانات مثبت را افزایش می‌دهند (لوتانس، یوسف و اولیو^۱، ۲۰۰۷). در تبیین این رابطه می‌توان به نقش تعدیل‌کنندگی صبر در برابر ناکامی‌های تحصیلی اشاره کرد؛ دانشجوی صبور، شکست‌های موقتی را فاجعه‌آمیز تلقی نمی‌کند و بنابراین امید خود را برای آینده حفظ می‌کند (اشنیتکر و امونس، ۲۰۰۷). همچنین، بخشش با کاهش نشخوار فکری و خشم، فضای شناختی لازم برای تجربه لذت از یادگیری را آزاد می‌سازد (انرایت و فیتزگیبونز، ۲۰۱۴) و مدارا نیز با کاهش تنش‌های بین فردی در محیط کلاس، احساس تعلق و افتخار به عضویت در گروه آموزشی را افزایش می‌دهد.

علاوه بر این، نتایج نشان داد که هیجان‌های مثبت تحصیلی قویترین اثر مستقیم را بر روابط بین فردی دارند؛ به این معنا که دانشجویانی که از یادگیری لذت بیشتری می‌برند، به آینده تحصیلی خود امیدوارترند و به موفقیت‌هایشان افتخار می‌کنند، از کیفیت بالاتری در روابط بین فردی برخوردارند. این یافته با نتایج مطالعات چانگ و همکاران (۲۰۲۰) و فریسبای و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. در چارچوب نظریه گسترش و بنا (فردریکسون، ۲۰۰۴)، هیجانات مثبت دامنه توجه و کنش‌های فرد را گسترش داده و او را به سمت رفتارهای اکتشافی و اجتماعی سوق می‌دهند. دانشجویی که هیجانات مثبت را تجربه می‌کند، تمایل بیشتری به همکاری، همدلی و حمایت از دیگران دارد و این رفتارها به نوبه خود روابط او را با همسالان تقویت می‌کنند (سلز و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، نظریه کنترل-ارزش پکران (پکران، ۲۰۰۶) نشان می‌دهد که هیجانات مثبت با افزایش انگیزه درونی و تلاش، زمینه را برای مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی فراهم می‌آورند.

هسته اصلی مدل پژوهش، یعنی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی و روابط بین فردی، تأیید شد. این یافته حاکی از آن است که بخشی از تأثیر گشوده‌خویی بر روابط بین فردی از طریق افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی منتقل می‌شود. به عبارت دیگر، صفات منشی گشوده‌خویی نه تنها به طور مستقیم رفتار اجتماعی را بهبود می‌بخشند، بلکه با ایجاد یک حالت عاطفی مثبت، ظرفیت فرد را برای برقراری و حفظ روابط پایدار افزایش می‌دهند. این نتیجه با پژوهش تاکسر و همکاران (۲۰۱۹)، که نشان داد لذت در رابطه معلم-دانش‌آموز نقش واسطه‌ای دارد، همسو است و دیدگاه‌های شناختی-هیجانی در مورد شخصیت را تأیید می‌کند که بر اساس آن، صفات شخصیتی از طریق مکانیسم‌های عاطفی بر پیامدهای رفتاری اثر می‌گذارند (چینی، تیرائی و حسینی، ۱۴۰۳).

از منظر پیامدهای نظری، پژوهش حاضر با ارائه شواهد تجربی از نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی، به تلفیق نظریه‌های شخصیت (کلونینجر) و نظریه‌های هیجانی (پکران و فردریکسون) کمک می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مدل‌های مبتنی صرفاً بر صفات شخصیتی برای پیش‌بینی روابط بین فردی کافی نیستند و در نظر گرفتن مسیرهای واسطه‌ای هیجانی، قدرت تبیین مدل را به میزان قابل توجهی افزایش می‌دهد. همچنین، برخلاف برخی مدل‌های سنتی که شخصیت را به عنوان سازه‌ای ایستا در نظر می‌گیرند، نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که تأثیر صفات منشی از طریق فرایندهای پویای هیجانی منتقل می‌شود؛ امری که با رویکردهای فرایندمحور به شخصیت همسو است. افزون بر این،

پژوهش حاضر با مفهوم‌سازی «گشوده‌خویی» به عنوان سازه‌ای منشی مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی (بخشش، صبر و مدارا) به جای تعریف صرفاً شناختی آن (مانند گشودگی به تجربه در مدل پنج عاملی)، چارچوب نظری غنی‌تری برای مطالعه شخصیت در جوامع جمع‌گرا ارائه می‌دهد. به طور کلی، این یافته‌ها نشان می‌دهند که توجه همزمان به ابعاد منشی شخصیت و فرایندهای هیجانی می‌تواند فهم ما را از سازوکارهای زیربنایی روابط بین فردی در بافت‌های آموزشی به طور چشمگیری عمیق‌تر سازد.

در حوزه کاربرست‌های عملی، بر اساس یافته‌های این پژوهش چهار دسته راهکار قابل ارائه است. نخست، با توجه به اینکه گشوده‌خویی و مؤلفه‌های آن از جمله صفاتی هستند که قابلیت آموزش و پرورش دارند، پیشنهاد می‌شود بسته‌های آموزشی مبتنی بر شواهد برای آموزش این فضایل منشی در قالب کارگاه‌های مهارت‌های زندگی در برنامه درسی دانشجویان گنجانده شود؛ این برنامه‌ها می‌توانند شامل تکنیک‌های بخشش ساختاریافته (انزایت و فیتزگیبونز، ۲۰۱۴)، تمرینات عملی برای افزایش صبر (اشنیتکر، ۲۰۱۲) و آموزش مؤلفه‌های مدارا در مواجهه با تنوع فرهنگی (ورکویتن و کیلن، ۲۰۲۱) باشند. دوم، از آنجا که هیجان‌های مثبت تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده روابط بین فردی در این پژوهش بودند، برنامه‌ریزان آموزشی باید به ایجاد محیط‌های یادگیری شاد، امیدوارکننده و غرورآفرین توجه ویژه داشته باشند؛ این مهم می‌تواند از طریق به کارگیری روش‌های تدریس مشارکتی، ارائه بازخورد مثبت و به هنگام، کاهش ارزیابی‌های تنش‌زا و افزایش خودمختاری دانشجویان در فرایند یادگیری محقق شود. سوم، با عنایت به نقش تعیین‌کننده اساتید در شکل‌گیری جو هیجانی کلاس، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای آشنایی ایشان با مبانی نظری هیجانات تحصیلی و راهکارهای عملی ایجاد و تقویت هیجانات مثبت در کلاس درس ضروری به نظر می‌رسد. چهارم، مراکز مشاوره دانشگاه‌ها می‌توانند با استفاده از ابزارهای معتبر (همانند پرسشنامه‌های به کار رفته در این پژوهش)، دانشجویانی را که از سطوح پایین گشوده‌خویی و هیجانات مثبت برخوردار هستند شناسایی کرده و سپس مداخلات هدفمند و مبتنی بر شواهدی را برای بهبود روابط بین فردی آن‌ها طراحی و اجرا نمایند. به کارگیری هماهنگ این راهکارها می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای سرمایه‌های روان‌شناختی و اجتماعی دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی شود.

پژوهش حاضر با وجود نقاط قوت، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که باید در تفسیر نتایج مد نظر قرار گیرند. نخست، داده‌ها به صورت مقطعی جمع‌آوری شده‌اند که این روش امکان نتیجه‌گیری قطعی درباره روابط علی را فراهم نمی‌کند؛ هرچند مدل مفروض بر اساس مبانی نظری قوی تدوین شده است، اما احتمال وجود مدل‌های جایگزین (مانند تأثیر معکوس روابط بین فردی بر هیجانات مثبت) وجود دارد. دوم، استفاده از روش خودگزارشی برای سنجش تمامی متغیرها، احتمال بروز سوگیری روشی مشترک را افزایش می‌دهد و تمایل شرکت‌کنندگان به پاسخ‌دهی مطلوب اجتماعی، به ویژه در مورد صفاتی مانند بخشش و مدارا، می‌تواند نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. سوم، جامعه پژوهش محدود به دانشجویان یک دانشگاه (شیراز) بود و اگرچه تلاش شده است با نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از دانشکده‌های مختلف، تنوع نسبی ایجاد شود، اما تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها، مقاطع تحصیلی دیگر (مانند دکتری) و جوامع فرهنگی متفاوت نیازمند احتیاط است. چهارم، به دلیل همه‌گیری کووید-۱۹، جمع‌آوری داده‌ها

به صورت الکترونیکی و مجازی انجام شد و هرچند این روش مزایایی در دسترسی دارد، اما امکان کنترل شرایط پاسخ‌دهی و توضیح سؤالات مبهم برای شرکت‌کنندگان وجود نداشت. پنجم، در این پژوهش هیجان‌های مثبت تحصیلی تنها به سه مؤلفه لذت، امید و افتخار محدود شد و سایر هیجانات مثبت مانند آرامش، شادی و آسودگی مورد بررسی قرار نگرفتند؛ همچنین نقش هیجانات منفی تحصیلی (مانند اضطراب، خستگی و شرم) در مدل لحاظ نشده است. ششم، متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند جنسیت، سن و مقطع تحصیلی به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده در مدل وارد نشدند، در حالی که پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند ممکن است این متغیرها روابط بین متغیرهای اصلی را تعدیل کنند (خرمائی، ترکی-زاده و صحراییان، ۱۴۰۴؛ تیکانن^۱ و همکاران، ۲۰۲۵).

بر اساس یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهایی برای مطالعات آتی ارائه می‌شود. در حوزه روش‌شناختی، انجام پژوهش‌های طولی با حداقل سه موج اندازه‌گیری برای تأیید علیت و جهت روابط مفروض در مدل و امکان آزمون روابط علی به روش تحلیل مقاطع توصیه می‌شود. همچنین برای کاهش سوگیری ناشی از روش خودگزارشی، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از منابع داده متنوع از جمله ارزیابی همسالان از روابط بین فردی، گزارش اساتید از مشارکت دانشجویان و مشاهدات رفتاری در موقعیت‌های گروهی استفاده شود. افزون بر این، بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌کننده نظیر جنسیت، سن، مقطع تحصیلی، وضعیت تأهل و سبک دلبستگی در روابط مفروض مدل می‌تواند به درک دقیق‌تری از مرزهای تعمیم‌پذیری یافته‌ها کمک کند. تکرار این پژوهش در دانشگاه‌های دیگر، رشته‌های تحصیلی متفاوت (مانند علوم پایه در مقایسه با علوم انسانی) و مقاطع تحصیلات تکمیلی (از جمله دکتری) به غنای یافته‌ها خواهد افزود. در حوزه محتوایی، بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات منفی تحصیلی (نظیر اضطراب، خستگی و شرم) و هیجانات دوسوگرا (مانند امیدواری توأم با اضطراب) در رابطه بین گشوده‌خویی و روابط بین فردی پیشنهاد می‌شود. همچنین، آزمون مدل‌های رقیب مانند مدل معکوس (که در آن روابط بین فردی بر هیجانات مثبت تأثیر می‌گذارد) یا مدل تعدیل‌گر (که در آن هیجانات مثبت نقش تعدیل‌کننده دارند) می‌تواند به شناسایی بهترین مدل تبیین‌کننده روابط میان متغیرها کمک کند. در سطحی فراتر، مطالعات آتی می‌توانند با استفاده از روش‌های عصب‌تصویربرداری (fMRI) و الکتروانسفالوگرافی (EEG)، همبسته‌های عصبی گشوده‌خویی و هیجانات مثبت را در تعاملات اجتماعی واقعی مورد کاوش قرار دهند (لی و همکاران، ۲۰۲۰). در حوزه کاربردی نیز طراحی و اجرای کارآزمایی‌های بالینی تصادفی‌شده برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر پرورش گشوده‌خویی و هیجانات مثبت بر کیفیت روابط بین فردی دانشجویان، تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی «پرورش گشوده‌خویی در محیط دانشگاه» در قالب طرح‌های نیمه‌آزمایشی، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر «بازآموزی اسنادی هیجانی» با هدف افزایش هیجانات مثبت تحصیلی و کاهش هیجانات منفی، و در نهایت انجام پژوهش‌های تطبیقی میان دانشجویان ایرانی و دانشجویان سایر کشورها (به ویژه جوامع فردگرا) به منظور بررسی نقش فرهنگ در روابط مفروض مدل، می‌تواند گام‌های مؤثری در جهت توسعه دانش موجود و کاربرست یافته‌ها در عرصه عمل بردارد.

به طور کلی، پژوهش حاضر با تأیید نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی در رابطه بین گشوده‌خویی (بخشش، صبر و مدارا) و روابط بین فردی دانشجویان، نشان داد که صفات منشی نه تنها به طور مستقیم بر کیفیت تعاملات اجتماعی اثر می‌گذارند، بلکه با تقویت هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت، امید و افتخار) مسیر غیرمستقیمی را برای بهبود روابط بین فردی فراهم می‌آورند. یافته‌ها حاکی از آن است که دانشجویانی که از سطوح بالاتری از بخشش، صبر و مدارا برخوردارند، هیجان‌های مثبت تحصیلی بیشتری را تجربه کرده و در نتیجه روابط بین فردی با کیفیت‌تری را در محیط دانشگاهی برقرار می‌کنند. این نتایج ضمن تأکید بر پیوند نظریه‌های شخصیت و هیجان، مفهوم‌سازی گشوده‌خویی را از یک صفت صرفاً شناختی به سازه‌ای منشی مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی (بخشش، صبر و مدارا) گسترش می‌دهد. از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش برای برنامه‌ریزان آموزشی، اساتید و مراکز مشاوره دانشگاهی این پیام را دارد که پرورش فضایل منشی و ایجاد محیط‌های یادگیری هیجانی-مثبت می‌تواند به عنوان راهبردی مؤثر در ارتقای سرمایه‌های روان‌شناختی و اجتماعی دانشجویان و پیشگیری از مشکلات بین فردی در محیط‌های دانشگاهی مورد توجه قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در تدوین مقاله رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید آن‌ها است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان در کلیه فرایندهای تدوین مقاله به‌طور مساوی مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان در این مقاله تعارض منافع وجود ندارد.

حامی مالی

این مقاله از هیچ نهاد مالی کمک‌های مالی دریافت نکرده است.

قدردانی

نویسندگان مراتب سپاس و قدردانی خود را از تمامی دانشجویان گرامی که با پاسخگویی دقیق و صادقانه به پرسشنامه‌ها، امکان اجرای این پژوهش را فراهم ساختند، ابراز می‌دارند. همچنین از همکاری اساتید محترم گروه‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب دانشگاه شیراز که در فرایند نمونه‌گیری و جمع‌آوری داده‌ها مساعدت نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- احمدی، نفیسه، یوسفی، ناصر، و بشلیده، کیومرث (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش صبر و بخشش مبتنی بر آموزه های اسلامی بر مدیریت هیجانی زنان متأهل. *مشاوره کاربردی*. ۱۳(۲)، ۴۳-۶۲. <https://doi.org/10.22055/jac.2023.18892>
- جلیلی، فرخرو، سمندری، پردیس، و مجیدی نسب، ساجده (۱۴۰۴). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان براساس احساس تنهایی و نگرش مذهبی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۱۰(۳)، ۲۶-۷. <https://doi.org/10.22034/qaiie.10.3.2>
- چینی، فرح دخت، تبرائی، رامین، و میرزا حسینی، حسن (۱۴۰۳). پیش‌بینی سرسختی روانشناختی و تنظیم هیجان براساس جهت‌گیری مذهبی و سبک دلبستگی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۹(۱): ۳۱-۵۴. <https://doi.org/10.22034/qaiie.9.1.31>
- خرمائی، فرهاد، ترکی‌زاده، مطهره، و صحراییان، کیمیا (۱۴۰۴). رابطه منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۱۰(۳)، ۵۹-۸۴. <https://doi.org/10.22034/qaiie.10.3.6>
- خرمائی، فرهاد، قائمی، مریم، و زارعیان، سیده مریم (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه اخلاق سبزه‌جویی/صلح‌جویی با بهزیستی روان‌شناختی. *دومین همایش ملی روان‌شناسی و سلامت با محوریت سبک زندگی*. شیراز، ایران. <https://civilica.com/doc/1160846>
- صالحی، هاجر، کجباف، محمدباقر، و قمرانی، امیر (۱۴۰۴). طراحی و اعتبارسنجی الگوی تحمل پریشانی بر اساس آموزه‌های دین اسلام. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۱۰(۱)، ۶۹-۹۰. <https://doi.org/10.22034/qaiie.10.1.69>
- صفری، معصومه، رضاخانی، سیمین دخت، و دوکانه‌ای‌فرد، فریده (۱۳۹۹). تبیین روابط بین ذهن‌آگاهی و شفقت به خود با شایستگی اجتماعی در دانشجویان دختر براساس نقش میانجی بخشودگی بین‌فردی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۱(۴)، ۳۹۶-۳۸۱. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.309197.643625>
- کاشانکی، حامد، و بشارت، محمدعلی (۱۳۹۷). کیفیت روابط بین‌فردی بر اساس بخشش خود، بخشش دیگران و بخشش موقعیت‌ها. *علوم روان‌شناختی*. ۱۷(۶۸)، ۴۰۹-۴۱۷. <http://psychologicalscience.ir/article-1-176-fa.html>
- کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، کاووسیان، جواد، و نیک‌دل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *نوآوری‌های آموزشی*. ۸(۳۲)، ۷-۳۸. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html
- کمری، سامان، و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۴). بررسی نقش واسطه‌ای صبر در ارتباط بین سرسختی روان‌شناختی و امید به تحصیل در دانش‌آموزان دبیرستان. *پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*. ۲(۳)، ۶۰-۷۷.

یوسفی، فریده، و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸ (۲)، ۱۴۷-۱۵۸.

References

- Abid, N., Samuel, A., Ali, R., Shoaib, A., & Warraich, W. Y. (2022). Students' interpersonal skills and its association with their academic achievement in secondary school of Pakistan. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 143-151. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.21798>
- Ahmadi, N., Yosefi, N., and Beshlideh, K. (2023). The effectiveness of teaching patience and forgiveness based on Islamic teachings on emotional management of married women. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 13(2), 43-62. <https://doi.org/10.22055/jac.2023.18892> [in Persian]
- Berger, C. R., & Calabrese, R. J. (1974). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human communication research*, 1(2), 99-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
- Chang, C. F., Hsieh, H. H., Huang, H. C., & Huang, Y. L. (2020). The effect of positive emotion and interpersonal relationships on adaptation of school life on high school athletic class students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6354. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176354>
- Chini, F., Tabarraei, R., & Mirza Hosseini, H. (2024). Prediction of Psychological Hardiness and Emotion Regulation Based on Religious Orientation and Attachment Style in Second Year High School Students. *qaiie*. 9(1), 31-54. <https://doi.org/10.22034/qaiie.9.1.31> [in Persian]
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975-990. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>
- Fincham, F. D., Hall, J. H., & Beach, S. R. H. (2006). Forgiveness in marriage: Current status and future directions. *Family Relations*, 55(4), 415-427. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.callf.x-i1>
- Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145-166). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0008>
- Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly*, 68(3), 289-305. <https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1779099>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2020). The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5760. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>

- Homans, G. C.(1958). Social behavior as exchange. *American journal of sociology*, 63(6), 597-606. <https://doi.org/10.1086/222355>
- Hu, L. t., & Bentler, P. M.(1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jalili, F., Samandari, P., & Majidi nasab, S.(2025). Predicting social anxiety among Farhangian University students based on feelings of loneliness and religious attitudes. *qaiie*. 10(3), 7-26. <https://doi.org/10.22034/qaiie.10.3.2>[in Persian]
- Jensen, M.(2016). Personality traits and nonverbal communication patterns. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 57-70. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J. & Nikdel, F.(2009). validiting the Pekruns achievement emotion questionnaire. *Journal of Educational Innovations*, 8(32), 7-38.[in Persian]
- Kamari, S., & Khormaei, F.(2016). The mediating role of patience in relationship between psychological hardiness and hope to education in high school students. *Applied Research in Educational Psychology*, 2(3), 60-77. [in Persian]
- Kashanaki, H., & Besharat, M. A.(2018). The quality of interpersonal relationships on self-forgiveness, other-forgiveness, and situation-forgiveness. *Psychological Sciences*, 17(68), 409-417. <http://psychologicalscience.ir/article-1-176-fa.html> [in Persian]
- Ketay, S., & Beck, L. A.(2017). Attachment predicts cortisol response and closeness in dyadic social interaction. *Psychoneuroendocrinology*, 80, 114-121 . <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.03.009>
- Khormaei, F., Ghaemi, M., & Zareian, S. M.(2020). The structural model of the relationship between militancy/peacefulness ethics and psychological well-being. In *The Second National Conference on Psychology and Health with a Focus on Lifestyle*. Shiraz, Iran. <https://civilica.com/doc/1160846> [in Persian]
- Khormaei, F., Torkizadeh, M., & Sahraian, K.(2025). The Relationship between Moral Character and Academic Dishonesty of Students: The Mediating Role of Perfectionism. *qaiie*. 10(3), 59-84. <https://doi.org/10.22034/qaiie.10.3.6> [in Persian]
- Kline, R. B.(2016). Principles and practice of structural equation modeling(4th ed.). New York, NY: *The Guilford Press*.
- Matson, J. L., Heinze, A., Helsel, W. J., Kapperman, G., & Rotatori, A. F.(1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters(MESSY). *J. Clin. Child Psychol.*, 15(1), 78-87. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501_9
- McCullough, M. E.(2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? Current directions in psychological science, 10(6), 194-197. 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/10.1111/1467-8721.00147>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P.(2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Safari, M. , Rezakhani, S. & Dokaneh, F.(2021). Explaining the Relationship between Mindfulness, Self-Compassion, and Social Competence in Female Students: The Mediating Role of Interpersonal Forgiveness. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(4), 381-396. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.309197.643625> [in Persian]
- salehi H, kajbaf M B, gamrani A.(2025). The Design and Validation of a Distress Tolerance Model Based on Islamic Teachings. *qaiie*. 10(1), 69-90. <https://doi.org/10.22034/qaiie.10.1.69>[in Persian]
- Schnitker, S. A.(2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697185>
- Schnitker, S. A., & Emmons, R. A.(2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 177-207. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.69>
- Schnitker, S. A., Currier, J. M., Abernethy, A. D., Witvliet, C. V., Foster, J. D., Root Luna, L. M., ... & Carter, J.(2021). Gratitude and patience moderate meaning struggles and suicidal risk in a cross-sectional study of inpatients at a Christian psychiatric hospital. *Journal of Personality*, 89(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1111/jopy.12644>
- Sels, L., Tran, A., Greenaway, K. H., Verhofstadt, L., & Kalokerinos, E. K.(2021). The social functions of positive emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 41-45. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.12.009>
- Senter, M. S.(2024). The impact of social relationships on college student learning during the pandemic: Implications for sociologists. *Teaching Sociology*, 52(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0092055X231178505>
- Sullivan, H. S.(2013). The interpersonal theory of psychiatry. Routledge.
- Sutton, G. W.(2017). Forgiveness therapy: An empirical guide for resolving anger and restoring hope. *Journal of Psychology and Christianity*, 36(2), 180. <https://doi.org/10.1037/14526-000>
- Tikkanen, L., Ketonen, E., Toom, A., & Pyhältö, K.(2025). PhD candidates' and supervisors' well-being and experiences of supervision. *Higher Education*, 90(5), 1451-1469. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01385-w>
- Verkuyten, M., & Killen, M.(2021). Tolerance, dissenting beliefs, and cultural diversity. *Child Development Perspectives*, 15(1), 51-56. <https://doi.org/10.1111/cdep.12399>
- Windasari, D., & Dimiyati, D.(2020). The effect of peer attachment and tolerance on social competence in adolescents. *Int. J. Multicult. Multireligious Underst*, 7(5), 259-274. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i5.1502>

- Worsley, J. D., Harrison, P., & Corcoran, R.(2021). Bridging the gap: Exploring the unique transition from home, school, or college into university. *Frontiers in Public Health*, 9, 634285. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634285>
- Worthington Jr, E. L., & Wade, N. G.(1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 385-418. <https://doi.org/10.1521/jscp.1999.18.4.385>
- Yousefi, F., & Kheir, M.(2002). Investigating the reliability and validity of the Matson social skills scale and comparing the performance of high school girls and boys on this scale. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 18(2), 147-158.[in Persian]