



## تأثیر بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی: تدوین و

### ارائه یک مدل ساختاری در نوجوانان ایرانی

کامیار غلیمی<sup>۱</sup>؛ نیج‌شهنی سیلاق<sup>۲\*</sup> و مرتضی امیدیان<sup>۳</sup>

#### چکیده

این مطالعه ارتباط بالقوه بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی را به بونه کنکاش سپرد. همچنین، نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در این ارتباطات مورد آزمون قرار گرفت. شرکت‌کنندگان ۳۵۰ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهر اهواز بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و ابزارهای بهترین اهداف شخصی، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی را تکمیل کردند. روایی و پایایی ابزارها به شیوه تحلیل عامل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ احراز گردید. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر التزام تحصیلی دارند. به علاوه، یافته‌ها حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی رابطه مستقیم و مثبتی با التزام تحصیلی دارد. افزون بر این، سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری در ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کرد. به طور کلی، نتایج بیانگر آن است که بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی به صورت مستقیم و با واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی می‌توانند به افزایش التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان کمک کنند. تلویحات آموزشی و کاربردی مورد بحث قرار گرفته است.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹

نوع مقاله: پژوهشی

#### واژگان کلیدی

بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی، التزام تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

kamyarazemi@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

shehniyailagham@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

morteza\_omid@scu.ac.ir

## مقدمه

نوجوانی یک مرحله رشدی منحصربه‌فرد و چالش‌برانگیز است که نوجوانان علاوه بر دگرگونی‌های بیولوژیکی، شناختی و روان‌شناختی مربوط به بلوغ، به دلیل عدم مطابقت بین نیازهای رشدی و محیط یادگیری در هنگام انتقال از دوره دبستان به راهنمایی و دبیرستان، تغییرات چشمگیری در کارها و زندگی تحصیلی خود از جمله التزام تحصیلی<sup>۱</sup> را تجربه می‌کنند (وانگ و کیفر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). اصطلاح التزام تحصیلی به کیفیت مشارکت دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی، برنامه‌های آموزشی، پروژه‌ها و فعالیت‌های مدرسه اطلاق می‌شود که از یادگیری و پیشرفت آن‌ها حمایت می‌کند (وانگ و هافکنز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

علاقه به التزام تحصیلی به عنوان جنبه مهمی از فرایندهای آموزشی و یادگیری طی سال‌های اخیر به طور چشمگیری توجه زیادی را به خود جلب کرده است؛ چراکه محققان دریافته‌اند التزام تحصیلی مهارت‌ها، دانش، ارزش‌ها و سرمایه اجتماعی موردنیاز نوجوانان برای انتقال موفقیت‌آمیز به بزرگسالی را ارتقا می‌دهد و عمدتاً به عنوان یکی از راه‌های اصلی تحرک رو به بالا و فرصت‌های گسترش‌یافته برای پیشرفت تحصیلی و فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان از دبیرستان تلقی می‌شود (رچلی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

اگرچه بر اهمیت التزام تحصیلی تأکید شده است؛ اما همه نوجوانان سطح بالایی از التزام تحصیلی را به پیشگاه نمایش نمی‌گذارند. مطالعات اخیر نشان می‌دهد التزام تحصیلی در جمعیت نوجوانان یکنواخت یا پایدار نیست؛ بلکه در بین آن‌ها ناهمگون است و در طول زمان تغییر می‌کند (ژن، وو و ژائو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). به طور خاص، نتایج تحقیقات رشدی حاکی از کاهش معنی‌دار التزام تحصیلی در انتقال به دوره دبیرستان است. لذا، از آنجا که تکمیل موفقیت‌آمیز دوره دبیرستان از مهم‌ترین تکالیف در طی نوجوانی بشمار می‌آید، این مسئله نگران‌کننده است. با این حال، تاکنون مطالعات اندکی به ارزیابی عواملی پرداخته‌اند که می‌توانند با اطمینان التزام تحصیلی را در نوجوان ایرانی پیش‌بینی کنند (امیدیان، باغبان زاده و مکتبی، ۱۳۹۸؛ یعقوبخانی غیاثوند، اسدزاده، سعدی‌پور، دلاور و درتاج، ۱۳۹۷؛ شیخ‌الاسلامی و کریمیان پور، ۱۳۹۷). این موضوع

1. Academic engagement
2. Wang & kiefer
3. Hofkens
4. Reschly
5. Zhen, wu & zhou

اهمیت و ضرورت تحقیقات بیشتر برای درک عوامل مؤثر بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی را به منظور افزایش سطح التزام تحصیلی آن‌ها برجسته می‌سازد؛ زیرا شناسایی انواع پیشایندهایی که از التزام تحصیلی پشتیبانی می‌کنند، ضمن اینکه به اولویتی برای آگاه‌سازی خط‌مشی و کارکرد آموزش و پرورش تبدیل شده است؛ می‌تواند به معلمان، مدیران و والدین کمک کند تا حمایت واحدی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند.

شواهد تجربی نشان می‌دهد یکی از سازوکارهای برجسته‌ای که در تعیین التزام تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، بهترین اهداف شخصی<sup>۱</sup> است (بارنز، مارتین و کالی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). بهترین اهداف شخصی به عنوان ساختار انگیزشی نسبتاً جدید و رشد محور، به یک رویکرد تعیین هدف با تمرکز بر اهداف خاص، چالش‌برانگیز و اهداف رقابتی که معطوف به خود شخص است، اطلاق می‌شود و سطحی از کارکردها، راهبردها و کوشش‌ها را در بر می‌گیرد که فراتر از عملکرد خود فرد در گذشته است (مارتین، ۲۰۰۶). بهترین اهداف شخصی ریشه تئوریکی در نظریه هدف‌گذاری<sup>۳</sup> (لاک و لاتام<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳) دارد (بارنز، مارتین و کالی، ۲۰۱۸). مطابق با نظریه هدف‌گذاری (لاک و لاتام، ۲۰۱۳)، ویژگی‌های اصلی اهداف سازنده، دشواری و اختصاصی بودن است. به همین ترتیب، بهترین اهداف شخصی به گونه‌ای طراحی می‌شوند که به طور بهینه شخصاً به چالش کشیده شوند و دانش‌آموزان را به سمت فراتر رفتن از نتایج و عملکردهای قبلی خود سوق دهند (مارتین و الیوت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). بنابراین، چالش‌برانگیز و اختصاصی بودن بهترین اهداف شخصی، یک معیار برانگیزاننده از خشنودی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند توجه و تلاش خود را به سمت التزام تحصیلی در تکالیف مرتبط با هدفی هدایت کنند که برای یادگیری بهینه مهم هستند. در حمایت از این موضوع، اگرچه مطالعات معدودی وجود دارد (مارتین، کالی، موک، مک‌اینرنی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶)؛ اما شواهد موجود نشان می‌دهد بهترین اهداف شخصی به طور مثبت التزام تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد (مارتین و الیوت، ۲۰۱۶).

1. Personal best goals
2. Burns, martin & collie
3. Goal setting theory
4. Locke & latham
5. Elliot
6. Mok & mcinerney

اخیراً گزارش شده است التزام تحصیلی دانش‌آموزان به طور قابل توجهی تحت تأثیر یادگیری اجتماعی-هیجانی<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد (یانگ، بیر و می<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). یادگیری اجتماعی-هیجانی در کلاس درس شامل آموزش و الگوسازی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در دانش‌آموزان از طریق پنج دانش خود-آگاهی<sup>۳</sup>، مدیریت خود<sup>۴</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>۵</sup>، مدیریت روابط<sup>۶</sup> و تصمیم‌گیری مسئولانه<sup>۷</sup> و نیز فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای آن‌ها جهت تمرین و به‌کارگیری این مهارت‌ها است (استاکر و گالاگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). برای بسیاری از نوجوانان دبیرستانی داشتن طیفی از مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی مطلوب، به مثابه مؤلفه‌ای تأثیرگذار بر پیامدهای آموزشی نظیر افزایش التزام تحصیلی و گذر موفقیت‌آمیز به دیگر دوره‌های تحصیلی (مانند، رفتن به دانشگاه) محسوب می‌گردد (ساری<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). در واقع، یادگیری اجتماعی-هیجانی در دوره نوجوانی گسترش می‌یابد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از منابع و راهبردهای لازم برای کنترل تلاش و مشارکت خود در فعالیت‌های مدرسه (التزام تحصیلی) آگاه باشند (سالما-آرو و آپادیایا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰). با وجود این، در هر دو سطح ملی و بین‌المللی به ندرت مطالعات تجربی به صورت مستقیم تأثیر یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی را مورد کنکاش قرار داده‌اند؛ به طوری که تاکنون تنها دو مطالعه آن هم با جمعیت دانش‌آموزان غربی به این موضوع پرداخته است (یانگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ سالما-آرو و آپادیایا، ۲۰۲۰). یافته‌های این مطالعات بیانگر آن بود که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی که نمود یادگیری اجتماعی-هیجانی هستند، ارتباط مثبت و معنی‌داری با التزام تحصیلی دانش‌آموزان داشتند.

افزون بر این، شواهد در حال ظهوری وجود دارد که نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی<sup>۱۱</sup> ممکن است تأثیرات بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی هیجانی بر التزام تحصیلی

1. Social-emotional learning
2. Yang, bear & may
3. Self-awareness
4. Self-management
5. Social-awareness
6. Relationship management
7. Responsible decision making
8. Stocker & Gallagher
9. Sari
10. Upadyaya
11. Academic buoyancy

دانش‌آموزان را واسطه‌گری کند (تاربتسکی<sup>۱</sup>، مارتین و کالی، ۲۰۱۷). سرزندگی تحصیلی یک ساختار روان‌شناختی-آموزشی نسبتاً جدید است که با رویکردهای روان‌شناسی مثبت شناخته می‌شود (کالی، جینز، مارتین و پاپ‌وورث<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷) و به توانمندی دانش‌آموزان برای غلبه موفقیت‌آمیز بر موانع و مشکلات تحصیلی و نیز کنار آمدن مثبت با چالش‌هایی که بخشی از زندگی تحصیلی روزمره هستند (مثلاً، گرفتن نمره پایین در یک تکلیف درسی)، اشاره دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). در ارتباط با این مطالعه، یافته‌های تجربی اهمیت سرزندگی تحصیلی برای التزام تحصیلی دانش‌آموزان را برجسته کرده‌اند (توماس و آلن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰؛ سادات و ستایشی اظهاری، ۱۳۹۸). مارتین و مارش<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) استدلال می‌کنند از آنجایی که سرزندگی تحصیلی بر اساس توانمندی‌ها و با تمرکز بر پاسخ‌های کنشگر به جای واکنش‌های منفعل در برابر چالش‌های تحصیلی روزمره ایجاد می‌گردد؛ چنین توانمندی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا هنگام مواجهه با عدم موفقیت یا شکست تحصیلی، التزام تحصیلی بالای خود نسبت به یادگیری را حفظ کنند. از سوی دیگر، در تحقیقات پیشین مشخص شده است که بهترین اهداف شخصی نقش مهمی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی ایفا می‌کند (یو<sup>۵</sup> و مارتین، ۲۰۱۴). بهترین اهداف شخصی طراحی شده‌اند تا به طور بهینه خاص، چالش‌برانگیز و خود-بهبود دهنده باشند و دانش‌آموزان را به سمت آنچه لازم است انجام دهند تا بهتر از تلاش‌های قبلی خود عمل کنند، هدایت نمایند (بارنز و همکاران، ۲۰۱۹). به همین ترتیب، دانش‌آموزانی که بهترین اهداف شخصی شایسته‌ای دارند، به نحو مطلوب واکنش‌های انطباقی، سازنده و مثبت بیشتری در مواجهه با مشکلات به وجود آمده در جریان زندگی تحصیلی روزمره از خود نشان می‌دهند (لیم، جینز، مارتین، استون و هریت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). به تبع آن، اگر دانش‌آموزان سطح بالاتری از سرزندگی تحصیلی را تجربه کنند، بر میزان التزام تحصیلی آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای افزوده می‌شود (مارتین، یو، جینز و پاپ‌وورث، ۲۰۱۷).

1. Tarbetsky
2. Papworth & Ginns
3. Thomas & Allen
4. Marsh
5. Yu
6. Liem, Stone & Herrett

در کنار بهترین اهداف شخصی، تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷) مطرح می‌کنند یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را در برابر دشواری‌ها تحصیلی تعیین کند. نظریه بسط و ایجاد هیجان‌ات مثبت<sup>۱</sup> (فردریکسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱) ادعا می‌کند که توانایی تاب‌آوری (هم‌ریشه و سازه مرتبط با سرزندگی) از توانمندی فرد برای پرورش تجربه هیجان‌ات مثبت در زمان‌های مناسب ناشی می‌شود. این هیجان‌ات مثبت زمینه‌های توجه و شناخت را گسترش می‌دهند، تفکر انعطاف‌پذیر و خلاق را به وجود می‌آورند و به شکل بالقوه مهارت‌های مقابله‌ای را افزایش می‌دهد؛ بنابراین، تمرکز بر یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان با تأکید بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مثبت، ممکن است تأثیرگذار بر توانمندی سرزندگی تحصیلی آن‌ها باشد؛ چراکه این شایستگی‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به شکل مؤثری بر مشکلات تحصیلی روزمره خود چیره شوند. به دنبال آن، سرزندگی تحصیلی با به حداقل رساندن بسیاری از تجربیات تحصیلی منفی که می‌تواند مانع موفقیت شود، زمینه افزایش التزام تحصیلی را فراهم می‌کند (تاربتسکی و همکاران، ۲۰۱۷). با کمال تعجب، هنوز هیچ پژوهش تجربی صورت نگرفته است که مستقیماً بر واشکافی ارتباط بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی متمرکز باشد. لذا، با توجه به مطالعات قبلی، چنین تصور می‌شود سرزندگی تحصیلی یک چشم‌انداز اضافی را نشان می‌دهد که از طریق آن می‌توان نقش بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی را بر میزان توضیح واریانس التزام تحصیلی درک کرد.

در مجموع، با رواداشت به مطالب مذکور، یافته‌ها از این موضوع حمایت می‌کنند که ارتباطات بالقوه‌ای بین بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی وجود دارد. با این حال، شواهد تجربی تا به امروز منحصراً از نمونه‌های غربی به دست آمده و تعمیم نتایج به جمعیت دانش‌آموزان نوجوان ایرانی نامعلوم است. به طور خاص، هنوز مشخص نشده است که التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی تا چه اندازه تحت تأثیر بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی آن‌ها قرار می‌گیرد. افزون بر این، تأثیر بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان در سطح ملی و بین‌المللی نیز به صورت ناشناخته باقی مانده است؛ به طوری که محققان

1. Broaden-and-build theory of positive emotions
2. Fredrickson

خواستار تمرکز بیشتر در این موضوع هستند (داتو و یوئن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). در نهایت و مهم‌تر از همه، با وجود اینکه علاقه به نقش سرزندگی تحصیلی در ادبیات اخیر به طور قابل توجهی افزایش یافته است؛ اما تاکنون هیچ مطالعه تجربی اقدام به بررسی نقش سرزندگی تحصیلی به عنوان واسطه احتمالی در رابطه بین بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی هیجانی با التزام تحصیلی دانش-آموزان نوجوان در هر دو سطح ملی و بین‌المللی نکرده است. بنابراین، به منظور پرداختن به شکاف‌های پژوهشی یاد شده، برای اولین بار این مطالعه مدلی را در دانش‌آموزان نوجوانی ایرانی بررسی می‌کند که در آن به صورت مستقیم تأثیر بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی بر التزام تحصیلی ارزیابی می‌شود. همچنین، نقش بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی واری می‌شود. سرانجام، به نقش سرزندگی تحصیلی در واسطه‌گری ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی پرداخته می‌شود. بر این اساس، به طور کلی، فرض می‌شود که مدل علی بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی با داده‌ها برازش دارد.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اهواز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که مطالعه حاضر با روش مدلیابی معادلات ساختاری صورت گرفت، کلین<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده برای تعیین حجم نمونه در تحقیقات مدلیابی معادلات ساختاری مطلوب است. بر این اساس، ۳۵۰ دانش‌آموز نمونه این پژوهش را تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که پس از هماهنگی لازم با مسئولان مرتبط و دریافت مجوز از اداره کل آموزش و پرورش اهواز، ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه به صورت تصادفی تعیین گردید. سپس، از هر ناحیه به شکل تصادفی دو

1. Datu & Yuen
2. Kline

دبیرستان (یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه) برگزیده شد. بعد از مطلع ساختن مدیران و معلمان دبیرستان‌های موردنظر در خصوص هدف و روند مطالعه، از هر دبیرستان دو کلاس به شیوه تصادفی انتخاب گردید و سرانجام تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب جهت پاسخگویی به ابزارهای پژوهش، مورد ارزیابی قرار گرفتند. کلیه شرکت‌کنندگان دستورالعمل‌های کلامی و کتبی یکسانی دریافت کردند و به آن‌ها اجازه داده شد تا زمان لازم برای تکمیل پرسشنامه‌ها را در اختیار داشته باشند و در هر زمان مجاز به انصراف از مطالعه بودند. مشارکت در مطالعه داوطلبانه بود و رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان کسب گردید. افزون بر این، محرمانه بودن داده‌ها و اطلاعات آن‌ها نیز تضمین گردید. لازم به ذکر است ۲ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته و اطلاعات ۳۴۸ شرکت‌کننده جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش به کار برده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، ابزارهای ذیل مورد استفاده قرار گرفت:

**مقیاس التزام تحصیلی:** التزام تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از خرده مقیاس التزام تحصیلی مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی-نسخه دبیرستان<sup>۱</sup> (مارتین، ۲۰۱۱) مورد سنجش قرار گرفت. این خرده مقیاس حاوی ۱۲ گویه است که سه مؤلفه برنامه‌ریزی<sup>۲</sup>، مدیریت تکلیف<sup>۳</sup> و پایداری<sup>۴</sup> را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌های دانش‌آموزان در طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. مارتین، منصور و مالمبرگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) گزارش کردند خرده مقیاس مذکور از روایی و پایایی (۰/۸۴) قابل قبولی برخوردار است. در پژوهش حاضر، روایی سه عاملی مرتبه اول مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی حاصل گردید (۰/۹۴۸ = GFI، CFI = ۰/۹۵۶، NFI = ۰/۹۲۴ و RMSEA = ۰/۰۵۹). به علاوه، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و پایداری به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۶۵ و ۰/۷۸ و برای کل خرده مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد.

**مقیاس بهترین اهداف شخصی:** از مقیاس ۴ ماده‌ای بهترین اهداف شخصی<sup>۶</sup> (مارتین و لیم، ۲۰۱۰) برای ارزیابی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان استفاده است. کلیه پاسخ‌ها در یک

1. The motivation and engagement scale-high school
2. Planning
3. Task management
4. Persistence
5. Mansour & malmberg
6. Personal best goal scale



طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌شوند. برداخ، لوفتنگر، اوزلون، اسپیل و شویر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) با به‌کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی، روایی مقیاس را مطلوب نشان دادند. به‌علاوه، مارتین و الیوت (۲۰۱۶) با شیوه آلفای کرونباخ، ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کردند. در این مطالعه، روایی تک عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت ( $GFI = 0/994$ ،  $CFI = 0/995$ ،  $NFI = 0/991$  و  $RMSEA = 0/059$ ). همچنین، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

**پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی:** به منظور اندازه‌گیری چگونگی آگاهی نوجوانان از یادگیری اجتماعی-هیجانی خود، پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی<sup>۲</sup> (ژائو و ای، ۲۰۱۲) به‌کارگرفته شد. این ابزار شامل ۲۵ گویه است که پنج مؤلفه خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه را می‌سنجد. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت شش گزینه‌ای از ۱ (اصلاً در مورد من صادق نیست) تا ۷ (کاملاً در مورد من صادق است) نمره‌گذاری می‌شوند. طراحان این پرسشنامه شواهد روان‌سنجی از روایی ( $CFI = 0/89$ ،  $RMSEA = 0/048$  و  $IFI = 0/79$ ) و پایایی (۰/۷۹) آن ارائه کردند (ژائو و ای، ۲۰۱۲). پژوهش حاضر، روایی پنج عاملی مرتبه اول پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه در نمونه فعلی از روایی مطلوبی برخوردار است ( $CFI = 0/919$ ،  $NFI = 0/920$  و  $RMSEA = 0/057$ ). همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ حاصل گردید.

**مقیاس سرزندگی تحصیلی:** برای اندازه‌گیری میزان سرزندگی دانش‌آموزان در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی روزمره، از مقیاس سرزندگی تحصیلی<sup>۳</sup> مارتین و مارش (۲۰۰۹) استفاده شد که مشتمل بر ۴ گویه بود. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره دهی شدند. داتو و یانگ (۲۰۱۹) روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و ضریب پایایی آن را به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش

1. Bardach, luftenegger, oczlou, spiel & schober
2. Social-Emotional Competence Questionnaire
3. Ee
4. Academic Buoyancy Scale

کردند. در این مطالعه، روایی تک عاملی مرتبه اول مقیاس به شیوه تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاکی از قابل قبول بودن روایی بود ( $GFI = 1/00$ ،  $CFI = 1/00$ ،  $NFI = 0/999$  و  $RMSEA = 0/000$ ). افزون بر این، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با  $0/77$  به دست آمد.

پس از جمع‌آوری داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ برای محاسبه آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (پایایی و همبستگی) استفاده شد. همچنین، مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ ارزیابی گردید. به منظور تعیین نیکویی برازش مدل، روش برآورد بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> به کار برده شد. در نهایت، برای تعیین مسیرهای واسطه‌ای و محاسبه اثرات غیرمستقیم به لحاظ آماری، از روش بوت‌استرپ<sup>۲</sup> با تعداد نمونه‌گیری ۲۰۰۰ و فاصله اطمینان  $0/95$  استفاده شد (هیز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

### یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به گروه نمونه از قبیل جنسیت، سن، رشته تحصیلی و پایه تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بیانگر آن بود که پسران  $43/70$  درصد ( $152$  نفر) و دختران  $56/30$  درصد ( $196$  نفر) از شرکت‌کنندگان را به خود اختصاص دادند. شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۹ سال با میانگین  $16/29$  سال و انحراف استاندارد  $0/94$  قرار داشتند. به علاوه، یافته‌ها حاکی از آن بود که رشته تحصیلی علوم انسانی با فراوانی  $211$  نفر معادل  $60/60$  درصد بیشترین و رشته تحصیلی علوم تجربی با فراوانی  $157$  نفر معادل  $39/40$  درصد کمترین تعداد شرکت‌کننده را به خود اختصاص دادند. پایه تحصیلی دهم با فراوانی  $161$  نفر معادل  $46/30$  درصد، پایه تحصیلی یازدهم با فراوانی  $97$  نفر معادل  $27/90$  درصد و پایه تحصیلی دوازدهم با فراوانی  $90$  نفر معادل  $25/90$  درصد به ترتیب دارای بیشترین شرکت‌کننده در این مطالعه بودند. آماره‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را می‌توان در جدول ۱ مشاهده کرد.

1. Maximum likelihood estimation
2. Bootstrapping
3. Hayes

جدول ۱: همبستگی، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

| متغیر                      | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶      | ۷      | ۸      | ۹      | ۱۰   |
|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| ۱. بهترین اهداف شخصی       | -      |        |        |        |        |        |        |        |        |      |
| ۲. خود-آگاهی               | /.۴۵** | -      |        |        |        |        |        |        |        |      |
| ۳. آگاهی اجتماعی           | /.۲۶** | /.۴۶** | -      |        |        |        |        |        |        |      |
| ۴. مدیریت خود              | /.۲۴** | /.۳۱** | /.۳۷** | -      |        |        |        |        |        |      |
| ۵. مدیریت روابط            | /.۴۳** | /.۵۵** | /.۴۲** | /.۴۸** | -      |        |        |        |        |      |
| ۶. تصمیم‌گیری              | /.۴۶** | /.۵۶** | /.۴۹** | /.۴۴** | /.۶۲** | -      |        |        |        |      |
| ۷. مسئولانه سرزندگی تحصیلی | /.۴۰** | /.۳۱** | /.۳۲** | /.۵۰** | /.۴۱** | /.۳۸** | -      |        |        |      |
| ۸. برنامه‌ریزی             | /.۵۲** | /.۲۵** | /.۲۹** | /.۳۳** | /.۳۱** | /.۴۱** | /.۴۱** | -      |        |      |
| ۹. مدیریت تکالیف           | /.۵۱** | /.۳۶** | /.۲۳** | /.۱۹** | /.۳۹** | /.۳۹** | /.۳۷** | /.۶۳** | -      |      |
| ۱۰. پایداری                | /.۵۴** | /.۳۴** | /.۲۸** | /.۲۶** | /.۳۶** | /.۴۱** | /.۴۰** | /.۶۹** | /.۶۱** | -    |
| میانگین                    | ۲۵/۱۰  | ۲۶/۴۸  | ۲۱/۷۳  | ۲۲/۰۱  | ۲۴/۹۳  | ۲۵/۱۱  | ۲۲/۲۳  | ۲۲/۵۵  | ۲۴/۰۶  | ۲/۵۰ |
| انحراف استاندارد           | ۳/۲۳   | ۳/۴۵   | ۵/۴۷   | ۶/۰۳   | ۴/۲۸   | ۴/۱۷   | ۴/۹۷   | ۴/۳۷   | ۳/۶۶   | ۴/۰۸ |

| متغیر  | ۱     | ۲     | ۳     | ۴     | ۵     | ۶     | ۷     | ۸     | ۹     | ۱۰   |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| کجی    | -۱/۶۳ | -۱/۷۷ | -۰/۵۶ | -۰/۶۴ | -۱/۰۵ | -۱/۰۸ | -۱/۰۲ | -۰/۸۰ | -۱/۱۵ | ۰/۹۵ |
| کشیدگی | ۳/۰۶  | ۵/۳۸  | -۰/۱۴ | -۰/۲۰ | ۱/۲۶  | ۱/۸۸  | ۰/۵۶  | ۰/۰۶  | ۱/۱۶  | ۰/۳۷ |

\* $p < ۰/۰۵$ , \*\* $p < ۰/۰۱$

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین متغیرهای پژوهش روابط مثبت و معنی‌داری وجود داشت. در واقع، این همبستگی‌های معنی‌دار، حمایت اولیه‌ای را برای در نظر گرفتن روابط مشخص شده در مدل‌یابی معادلات ساختاری فراهم می‌کند. به همین ترتیب، مدل‌یابی معادلات ساختاری مستلزم این است که مفروضات زیربنایی خاصی به منظور حصول اطمینان از نتایج رعایت شوند. کلاین (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند نرمال بودن تک و چندمتغیره پیش‌فرض اصلی است که اساس استفاده استاندارد از مدل‌یابی معادلات ساختاری قرار می‌گیرد؛ از این‌رو، جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها به صورت تک متغیره از آماره‌های کجی و کشیدگی و برای تعیین نرمال بودن چند متغیره از ضریب مردیا<sup>۱</sup> استفاده شد. مطابق با جدول ۱، شاخص‌های کجی و کشیدگی حاکی از آن بود که توزیع نرمال بودن تک متغیری برقرار است؛ چراکه مقدار کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده به ترتیب بیش از ۲ و ۷ نیستند (کلاین، ۲۰۱۶). افزون بر این، ضریب مردیا برای داده‌های موجود در این پژوهش برابر با ۴۳/۹۱ بود که پایین‌تر از مقدار ۱۲۰ محاسبه شده بر اساس فرمول  $p(p+2)$  است که در آن  $p$  برابر با تعداد متغیرهای مشاهده شده در مدل است (تتو<sup>۲</sup> و ژائو، ۲۰۱۴). این موضوع بیانگر برقراری نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها در این مطالعه بود. پس از واریس مفروضات، به آزمایش مدل پیشنهادی پرداخته شد؛ به طوری که جدول ۲ خلاصه‌ای از شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد.

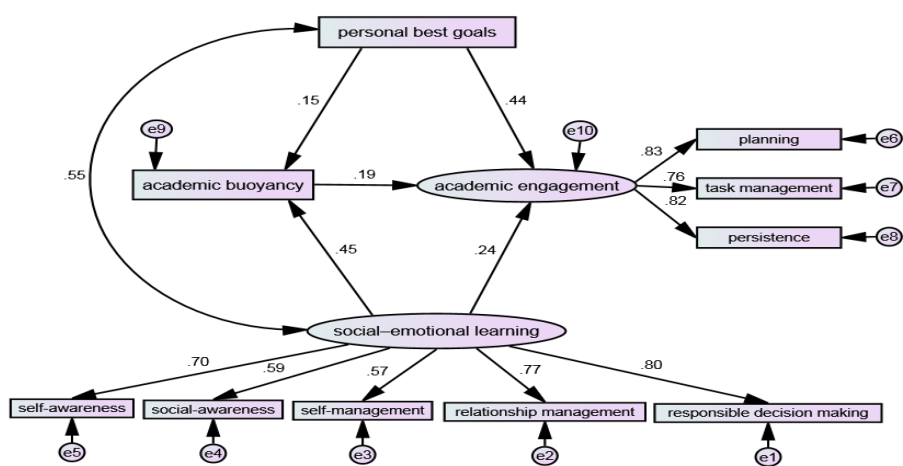
جدول ۲: نتایج شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل پیشنهادی پژوهش حاضر

| شاخص‌های برازش   | $\chi^2/df$ | GFI         | CFI         | NFI         | IFI         | RMSEA       |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| مقادیر قابل قبول | ۱ تا ۵      | $\geq ۰/۹۰$ | $\geq ۰/۹۰$ | $\geq ۰/۹۰$ | $\geq ۰/۹۰$ | $\leq ۰/۱۰$ |
| مدل پیشنهادی     | ۳/۴۵        | ۰/۹۴        | ۰/۹۵        | ۰/۹۳        | ۰/۹۵        | ۰/۰۸        |

1. Mardia's coefficient

2. Teo

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج حاکی از آن بود که داده‌ها با مدل پیشنهادی برازش مطلوبی دارد ( $\chi^2/df = 3/45$ ;  $GFI = 0/94$ ;  $CFI = 0/95$ ;  $NFI = 0/93$ ;  $RMSEA = 0/08$ ;  $IFI = 0/95$ ) و بدین ترتیب مدل پیشنهادی به عنوان مدل نهایی برای این مطالعه انتخاب شد. با توجه به تناسب داده‌ها با مدل پیشنهادی، نمودار ۱ و جدول ۳ ضرایب مسیر مدل نهایی را نشان می‌دهند. لازم به ذکر است مطابق با نمودار ۱، همه متغیرهای اندازه‌گیری شده با عامل‌های خود همبستگی نسبتاً قوی داشتند.



نمودار ۱: نتایج مدل ساختاری روابط بین بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش برای مسیرهای ساختاری مدل پیشنهادی

| مسیرهای فرضی  | $\beta$ | t    | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | فاصله اطمینان |          | اثر کل |
|---|---------|------|------------|---------------|---------------|----------|--------|
|   |         |      |            |               | حد بالا       | حد پایین |        |
| بهترین اهداف شخصی به سرزندگی تحصیلی                     | ۰/۱۵**  | ۲/۵۸ | ۰/۱۵**     | -             | -             | -        | ۰/۱۵** |
| بهترین اهداف شخصی به التزام تحصیلی (بهترین)             | ۰/۴۴**  | ۷/۶۸ | ۰/۴۴**     | ۰/۰۳          | ۰/۰۶۹         | ۰/۰۰۵    | ۰/۴۷** |
| اهداف شخصی به التزام از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی) | ۰/۴۵**  | ۶/۵۸ | ۰/۴۵**     | -             | -             | -        | ۰/۴۵** |
| یادگیری اجتماعی-هیجانی به سرزندگی تحصیلی                | ۰/۲۴**  | ۳/۴۸ | ۰/۲۴**     | ۰/۰۹          | ۰/۱۴۵         | ۰/۰۳۲    | ۰/۳۲** |
| یادگیری اجتماعی-هیجانی به التزام تحصیلی (بهترین)        | ۰/۱۹**  | ۳/۵۲ | ۰/۱۹**     | -             | -             | -        | ۰/۱۹** |
| اهداف شخصی به التزام از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی) |         |      |            |               |               |          |        |
| سرزندگی تحصیلی به التزام تحصیلی                         |         |      |            |               |               |          |        |

مطابق با نتایج جدول ۳، بررسی ضرایب بتا استاندارد شده نشان می‌دهد بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی ( $\beta = 0.15, p < 0.01$ ) و التزام تحصیلی ( $p < 0.01$ )، تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته است. افزون بر این، یادگیری اجتماعی-هیجانی با سرزندگی تحصیلی ( $\beta = 0.44, p < 0.01$ ) و التزام تحصیلی ( $\beta = 0.24, p < 0.01$ ) ارتباط مثبت و معنی‌داری داشت. در نهایت، سرزندگی تحصیلی نقش مثبت و معنی‌داری را در پیش‌بینی التزام تحصیلی ( $\beta = 0.19, p < 0.01$ ) ایفا کرد. شایان توجه است که مدل پیشنهادی

نسبت قابل توجهی از واریانس سرزندگی تحصیلی (۰/۳۰) و التزام تحصیلی (۰/۵۱) را تبیین نمود.

افزون بر این، برای تعیین مسیرهای واسطه‌ای و محاسبه اثرات غیرمستقیم به لحاظ آماری، از روش بوت‌استراب با تعداد نمونه‌گیری ۲۰۰۰ و فاصله اطمینان ۰/۹۵ استفاده شد (هیز، ۲۰۰۹). همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنی‌داری در ارتباط بین بهترین اهداف شخصی ( $\beta = ۰/۰۳, p = < ۰/۰۵$ ) و یادگیری اجتماعی-هیجانی ( $\beta = ۰/۰۹, p = < ۰/۰۵$ ) با التزام تحصیلی ایفا کرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شده است تا با آزمون ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی، دانش این سازه‌ها را در دانش‌آموزان نوجوان ایرانی گسترش داد. همچنین، میزانی که سرزندگی تحصیلی ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند، مشخص شود. یافته‌های اصلی و مفاهیمی برای کاربرست در زیر مورد بحث قرار گرفته‌اند.

نتایج نشان می‌دهد بهترین اهداف شخصی به طور مثبت و معنی‌دار، التزام تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته همسو با کارهای پیشین است (بارنز و همکاران، ۲۰۱۸). به منظور درک این‌که چرا این یافته ممکن است اتفاق افتاده باشد، باید به کیفیت معطوف به خود فرد بودن بهترین اهداف شخصی پرداخت. به طور خاص، با توجه به این‌که بهترین اهداف شخصی معطوف به اهداف خود-مرجعی است که لزوم رشد و تعالی شخصی را اعتبار می‌دهد، این امکان وجود دارد که بهترین اهداف شخصی با اهداف تحصیلی مثبت‌تر و مشارکت کلاسی بیشتر همراه باشد؛ زیرا التزام تحصیلی دانش‌آموزان به تکالیف کلاسی و مدرسه‌ای، هنگامی که عنوان مناسب درک می‌شود که آن‌ها در حال کار کردن بر اهدافی باشند که خودشان انتخاب کرده‌اند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۶). این نتیجه با نشان دادن این‌که بهترین اهداف شخصی یک داربست ذهنی فراهم می‌کند که از طریق آن افراد انتخاب‌ها، رفتارها و پیامدهای مرتبط با اهدافشان، به خصوص اهداف مربوط به التزام تحصیلی را بفهمند و ارزیابی کنند، شواهد بیشتری به ادبیات رو به رشد در این زمینه اضافه می‌کند.

دومین یافته این مطالعه، بیانگر نقش مثبت و معنی‌دار بهترین اهداف شخصی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتیجه با تحقیقات قبلی همخوانی دارد (لیم و همکاران، ۲۰۱۲). یک توضیح ممکن این است اهدافی که دانش‌آموزان متعهد به آن‌ها برای دستیابی به پیشرفت و موفقیت هستند، به عنوان یک تسریع‌کننده انگیزشی عمل می‌کنند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند با به چالش کشیدن اهداف شخصی‌شان، پیوسته خود را بهبود بخشند و ظرفیت خود را برای مقابله و حل موفقیت‌آمیز سختی‌های تحصیلی که ممکن است به صورت معمول در محیط مدرسه تجربه کنند، افزایش دهند (یو و مارتین، ۲۰۱۴). در نتیجه، دانش‌آموزانی که به شیوه آگاهانه بهترین اهداف شخصی را انتخاب می‌کنند، توانمندی و تحمل بیشتری برای مدیریت، غلبه یا مقابله مؤثر با نگرانی‌های تحصیلی روزمره (مانند نمرات بد) در خود پرورش می‌دهند. این یافته مهم است؛ چراکه مطالعات مربوط به دانش‌آموزان نوجوان را گسترش می‌دهد و بیانگر آن است که ارتباط مشابهی بین بهترین اهداف شخصی و التزام تحصیلی در میان دانش‌آموزان نوجوان ایرانی وجود دارد.

از طرفی دیگر، نتایج بیانگر آن است که یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر مستقیم و مثبت بر التزام تحصیلی دارد. این یافته همسو با نتایج قبلی در سایر کشورها است (سالما-آرو و آپادایا، ۲۰۲۰) و با برجسته کردن این‌که یادگیری اجتماعی-هیجانی پیامدهای تحصیلی مهم مانند التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی را به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند، به شواهد تجربی پیشین می‌افزاید. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با حمایت و رشد فزاینده دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها برای درک و مدیریت هیجانات، تعیین و دستیابی به اهداف مثبت و ایجاد تصمیم‌گیری‌های مسئولانه می‌تواند در افزایش التزام تحصیلی دانش‌آموزان در فعالیتهای آموزشی و کلاسی نقش داشته باشد؛ بدین صورت که دانش-آموزان در بحث‌های کلاسی مشارکت و توجه داشته بهتری باشند و تلاش و پایداری بیشتری را به انجام فعالیتهای کلاسی و تکالیف آموزشی اختصاص دهند (یانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از یافته‌های کلیدی این پژوهش، رابطه مثبت و معنی‌داری یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتیجه همسو با اظهارات تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷) است که اذعان داشتند یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان می‌تواند نقش حمایت‌کننده و تقویتی در سرزندگی تحصیلی آن‌ها ایفا کند. با پیروی از اظهارات تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷) و نظریه بسط و ایجاد هیجانات مثبت (فردریکسون، ۲۰۰۱)، می‌توان استدلال



کرد دانش‌آموزانی که یادگیری اجتماعی-هیجانی بالایی دارند، بهتر قادر به دریافت، درک و ساماندهی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی خود هستند تا بتوانند با ایجاد پاسخ‌های سازگار، سازنده و مثبت به فشار روانی روزانه و مشقت‌هایی که در دوره معمول زندگی تحصیلی روزمره خود تجربه می‌کنند، ارزیابی‌هایشان را برای مقابله با ناسازگاری‌های تحصیلی روزمره تنظیم کنند. به این ترتیب، به نظر می‌رسد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با افزایش توانایی دانش‌آموزان در ایجاد فرصت‌ها و انتخاب گزینه‌های مقابله سالم در برابر مشقت‌ها و ناسازگاری‌های تحصیلی، به آن‌ها کمک می‌کند تا سرزندگی تحصیلی خود را ارتقاء دهند. این نتایج ادعای تارابستکی و همکاران (۲۰۱۷) را گسترش می‌دهد تا نشان دهد چگونه یادگیری اجتماعی-هیجانی نقش مهمی در نحوه هدایت چالش‌های تحصیلی روزمره دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

دیگر یافته‌های مهم این مطالعه نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در راستا و همسو با تحقیقات قبلی (توماس و آلن، ۲۰۲۰؛ سادات و ستایشی‌اظه‌ری، ۱۳۹۸)، این یافته بیانگر آن است دانش‌آموزانی که قادر به گذر موفقیت‌آمیز از چالش‌ها و سختی‌های تحصیلی روزمره شده‌اند، التزام تحصیلی بیشتری را در فعالیت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی، مدیریت تکالیف و پایداری از خود نشان می‌دهند. این نتیجه ارزشمند است؛ زیرا با آشکار ساختن نقش مثبت سرزندگی تحصیلی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی، به ادبیات موجود می‌افزاید. در توضیح این یافته، همان‌طور که در بالا گفته شد و سازگار با مطالعه مارتین و همکاران (۲۰۱۷)، می‌توان بیان کرد پاسخ دانش‌آموزان به ناسازگاری‌های تحصیلی نقش اساسی در التزام تحصیلی آن‌ها دارد. به این ترتیب، با توجه به ماهیت درون-روانی سرزندگی تحصیلی، ممکن است هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند می‌توانند به طور کارآمد و قابل‌اطمینان دشواری‌های تحصیلی روزانه خود را هدایت نمایند، هماهنگ و همسو با کلاس درس و مدرسه حرکت نمایند که این منجر به التزام تحصیلی بیشتر آنان به یادگیری در زمینه‌های آموزشی می‌شود.

افزون بر این، یکی از نتایج برجسته این پژوهش، ارتباط معنی‌دار بین بهترین اهداف شخصی و التزام تحصیلی از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی است. این یافته قابل‌ملاحظه است؛ چراکه با ارائه شواهد معتبر و اساسی، دانش‌پیرامون نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی در چگونگی ارتباط بهترین اهداف شخصی با التزام تحصیلی را بسط می‌دهد. یک توضیح ممکن

مربوط به لیم و همکاران (۲۰۱۲) است. در واقع، لیم و همکاران (۲۰۱۲) استدلال می‌کنند بهترین اهداف شخصی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا به طور مستمر عملکرد خود را بهبود بخشند. این امر به شکل مثبت منجر به افزایش ظرفیت توانمندی دانش‌آموزان (سرزندگی تحصیلی) برای هدایت مؤثر و پاسخگویی مناسب به ناسازگاری‌های تحصیلی می‌شوند. به نوبه خود، سرزندگی تحصیلی بالاتر با تنظیم عواطف منفی و برانگیختگی‌ها، توجه و تلاش دانش‌آموزان را به سمت اطلاعات و فعالیت‌های مرتبط با هدف سوق داده و پیامدهای تحصیلی مطلوب از جمله التزام تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد.

به طور مشابه، تجزیه و تحلیل‌های اثرات غیرمستقیم نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی نقش مهمی در ارتباط یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوانان ایفا کرد. این یافته حاکی از آن است که سطح بالای یادگیری اجتماعی-هیجانی درک شده با تسهیل سرزندگی تحصیلی و ایجاد پاسخ‌های انطباقی، سودمند و مثبت دانش‌آموزان به دشواری‌هایی که در دوران عادی زندگی تحصیلی روزانه خود تجربه می‌کنند موجب التزام تحصیلی بیشتر آنان می‌شود. این دستاورد حائز اهمیت است؛ چراکه نقش سرزندگی تحصیلی را در پیوند یادگیری اجتماعی-هیجانی و التزام تحصیلی برجسته می‌کند. در تبیین این یافته مطابق با تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷)، می‌توان چنین استدلال کرد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با تمرکز بر کمک به دانش‌آموزان برای استفاده و گسترش دانش، درک و مهارت‌های خود در جهت توانایی‌ها و نقاط قوت خود، مدیریت استرس و تنظیم احساسات و رفتار خود، مشارکت در روابط مثبت و انتخاب‌های سازنده، توانمندی آن‌ها برای درک و مقابله با نگرانی‌های خود در پاسخ به محدودیت‌ها و چالش‌های تحصیلی روزمره در فرایندهای یادگیری را افزایش می‌دهند. به تبع آن، سرزندگی تحصیلی از راه اعمال راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مشکل جهت مدیریت یا پاسخگویی به عوامل نگران‌کننده و چالش‌برانگیزی که عموماً در موقعیت‌های یادگیری و تحصیلی روزانه تجربه می‌شوند، موجب افزایش قابل توجهی از التزام تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

به طور کلی، نتایج دانش مربوط به نقش بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی در فرایندهای تحصیلی، به‌ویژه چگونگی ارتباط آن‌ها با التزام تحصیلی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق سرزندگی تحصیلی را گسترش می‌دهند. افزون بر این، یافته‌ها اهمیت بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی را در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

نوجوان برجسته می‌کنند. در نهایت، رابطه نیرومند بین سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی نیز نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی می‌تواند پیشاینده مهم التزام تحصیلی و منبعی برای ایجاد درگیری در فعالیت‌های تحصیلی تلقی شود.

این پژوهش دارای محدودیت‌های بالقوه‌ای است که هنگام تفسیر یافته‌ها و جهت‌گیری‌های ممکن برای تحقیقات آینده، توجه به آن‌ها مهم است. اول، اطلاعات با استفاده از ابزارهای خود-گزارشی جمع‌آوری شدند. پژوهش‌های آینده می‌توانند به جمع‌آوری اطلاعات از منابع دیگر مانند مشاهده، مصاحبه و گزارش‌های معلم و والدین بپردازند تا ضمن مقایسه نتایج با داده‌های گزارش شده دانش‌آموزان، به حمایت و تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر کمک کنند. دوم، این مطالعه بر اساس داده‌های مقطعی بود و امکان نتیجه‌گیری درباره علیت را نمی‌دهد. تحقیقات آتی ممکن است بخواهند از یک طرح آینده‌نگر برای تأیید طولی یافته‌های فوق استفاده کنند. سوم، این یک پژوهش کمی بود که سطح درک در آن تا حدودی محدود است. تحقیقات آینده امکان دارد با به‌کارگیری روش‌های کیفی، به صورت چشمگیری فهم روشن‌گرانه‌تری از چگونگی ارتباط سازه‌ها به دست آورند.

علی‌رغم محدودیت‌های مذکور، این مطالعه دارای اشارات آموزشی مهمی در زمینه شناسایی عوامل و فرایندهایی دارد که ممکن است التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان را در فعالیت‌های تحصیلی بهبود بخشند. به طور خاص، یافته‌های این پژوهش بر اهمیت ارتقاء بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان نوجوان تأکید دارد. نتایج نشان می‌دهند که ترویج مؤثر بهترین اهداف شخصی، به عنوان بخشی از تمرینات کلاسی معلم یا از طریق مداخلات فردی، می‌تواند نتایج مثبتی برای التزام تحصیلی دانش‌آموزان به ارمغان آورد؛ بنابراین، تلاش برای رشد و توسعه بهترین اهداف شخصی در میان نوجوانان ممکن است شامل این باشد که دانش‌آموزان بهترین اهداف شخصی را با توجه به یک فرایند (مانند، صرف زمان بیشتر برای مطالعه نسبت به قبل، خواندن یک کتاب اضافی و درخواست کمک بیشتر از معلم) یا یک نتیجه (نظیر، کسب نتیجه بهتر نسبت به کوشش‌های قبلی، انجام تکالیف بیشتر و تکمیل یک تکلیف از قبل ناتمام) تعیین کنند (مارتین و البوت، ۲۰۱۶).

همچنین، نقش معنی‌دار یادگیری اجتماعی-هیجانی نشان می‌دهد که آماده‌سازی معلمان با مهارت‌های لازم برای اعمال یادگیری اجتماعی-هیجانی مهم است. این امر نه تنها به ارتقاء التزام

تحصیلی کمک می‌کند؛ بلکه باعث تقویت سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نیز می‌شود. بدین-سان، ضروری است که مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در آموزش معلمان پیش از خدمت آن‌ها گنجانده شود؛ به طوری که یادگیری اجتماعی-هیجانی بتواند هم در معلمان و هم در دانش‌آموزان آن‌ها افزایش یابد (توماس و آلن، ۲۰۲۰). برای مثال، یک راهبرد یادگیری اجتماعی-هیجانی در برنامه «درس‌های بهزیستی شخصی» دیده می‌شود که به چالش‌ها و تحولات اجتماعی دانش‌آموزان که اغلب در گذر از مقطع راهنمایی به دبیرستان با آن‌ها مواجه هستند، می‌پردازد. یافته‌ها حاکی از آن است که اتخاذ این برنامه مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند ضمن افزایش توانایی دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌ها و موانع تحصیلی، التزام تحصیلی بیشتر در فعالیت‌های کلاسی را به همراه داشته باشد (بونویل، اوسین و مارتینز، ۲۰۱۶). در نهایت، یافته‌ها مبین مداخلات شایسته‌ای است که سرزندگی تحصیلی را ارتقاء می‌دهند. یکی از این رویکردها، چارچوبی است که به منظور بهبود سرزندگی تحصیلی توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی شده است. این مداخله به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد تا چالش‌های تحصیلی را که با آن‌ها روبه‌رو هستند، تشخیص دهند؛ عوامل حمایتگر (مانند، همیاری کردن همسالان، معلمان یا خویشاوندان، استفاده از کتاب یا وب‌سایت‌های آموزشی و برنامه‌ریزی برای مطالعه بیشتر و بهتر در امتحان بعدی) جهت مقابله یا حل چالش‌ها را شناسایی و تحت کنترل درآورند و به ارزیابی، اصلاح و به‌کارگیری عوامل حمایتگر در هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی در آینده بپردازند.

## منابع

- امیدیان، مرتضی، باغبان زاده، فروزان و مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۸). رابطه جوّ مدرسه و راهبردهای حل تعارض با هویت و التزام تحصیلی: نقش میانجی وظیفه‌شناسی. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۶(۵): ۱۴-۲۶.
- سادات، سما و ستایشی اظهري، محمد (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی در رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۴): ۲۶-۴۰.

1. Personal well-being lessons
2. Boniwell, Osin & Martinez

یعقوبخانی غیاثوند، مرضیه، اسدزاده، حسن، سعدی پور، اسماعیل، دلاور، علی و درتاج، فریبرز (۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی نوجوانان بر اساس خود شفقت ورزی، ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی و احساس امنیت اجتماعی (یک مطالعه پنل ناهمزمان). *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۷): ۲۳-۴۵.

- Bardach, L., Luftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, Ch., & Schober, B. (2019). Context-related problems and university students' dropout intentions - The buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35: 477-493.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: non-randomized controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11: 85-98.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goal setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53: 57-72.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Understanding the role of personal best (PB) goal setting in students' declining engagement: A latent growth model. *Journal of Educational Psychology*, 111(4): 557-572.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8): 947-964.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 1-8.
- Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. *Contemporary School Psychology*, 22(3): 207-212.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3): 218-226.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4): 408-420.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford.
- Liem, G. A., Ginns, P., Martin, A. J. Stone, B., & Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction*, 22: 222-230.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory: The current state. In E. A. Locke, & G. P. Latham (eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 623-630). New York, NY: Routledge.
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76: 803-825.



- Martin, A. J. (2011). *The motivation and engagement scale* (11th ed.). Sydney, NSW: Lifelong Achievement Group.
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36: 1285-1302.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal best (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20: 265-270.
- Martin, A. J., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35: 353-370.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46: 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4): 301-312.
- Martin, A. J., Collie, R. J., Mok, M. M. C., & McInerney, D. M. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of Chinese- and English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 86: 75-91.
- Martin, A. J., Mansour, M., & Malmberg, L. E. (2019). What factors influence students' real-time motivation and engagement? An experience sampling study of high school students using mobile technology. *Educational Psychology*, 1-23.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37: 930-946.
- Omidian, M., Bagheban Zade, F., & Maktabi, G. H. (2019). The relationship of school climate and conflict resolution strategies with academic identity and engagement: The role of mediator conscientiousness. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6(5): 14-26 (Text in Persian).
- Reschly, A. L. (2020). Interventions to enhance academic engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (eds.), *Student engagement* (pp. 91-108). Springer Nature Switzerland.
- Sadat, S., & Setayeshiazhari, M. (2019). The mediation roles of academic buoyancy and humor in relationship between academic emotions and academic engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(4): 26-40 (Text in Persian).
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6): 943-964.
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1): 1-11.
- Stocker, S. L., & Gallagher, K. M. (2018). Alleviating anxiety and altering appraisals: Social-emotional learning in the college classroom. *College Teaching*, 67(1): 1-13.

- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-39). Singapore: Springer.
- Teo, T., & Zhou, M. (2014). Explaining the intention to use technology among university students: A structural equation modeling approach. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(2): 124-142.
- Thomas, C. L., & Allen, K. (2020). Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1): 107-119.
- Wang, J. H., & Kiefer, S. M. (2020). Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71: 1-12.
- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5: 419-433.
- Yaghoobkhani Ghiasvand, M., Asadzade, H., Sadipour, I., Delavar, A., & Dortaj, F. (2018). Adolescents' academic engagement based on self-compassion, satisfaction of basic psychological needs and social safeness: A cross-lagged panel model. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 17(3): 23-46 (Text in Persian).
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1): 45-61.
- Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement, and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5): 635-658.
- Zhen, R., Wu, X., & Zhou, X. (2019). Longitudinal development of adolescent academic engagement following the Wenchuan earthquake: Domain-specific trajectories. *School Psychology International*, 41(2): 89-109.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 2: 27-42.

---

**The Effect of Personal Best Goals and Social-Emotional Learning on Academic Engagement through the Mediation of Academic Buoyancy: Developing and Presenting a Structural Model in Iranian Adolescents**

---

Kamyar Azemi<sup>1</sup>, Manijeh Shehni Yailagh<sup>2\*</sup> and Morteza Omidian<sup>3</sup>

**Abstract**

This study explored the potential relationship between personal best goals and social-emotional learning with academic engagement. Also, the mediating role of academic buoyancy was tested in these relationships. The participants were 350 high school students in Ahvaz who were selected by multi-stage cluster sampling method and completed the instruments of the best personal goals, socio-emotional competencies, academic buoyancy and academic engagement. The validity and reliability of the instruments were confirmed by confirmatory factor analysis and Cronbach's alpha coefficient. The results of structural equation modeling showed that the best personal goals and socio-emotional learning to have a direct and significant effect on academic engagement. Moreover, the findings indicate that academic buoyancy has a direct and positive relationship with academic engagement. In addition, academic buoyancy played a significant mediating role in the relationship between the best personal goals and socio-emotional learning with students' academic engagement. In general, the results indicate that the best personal goals and socio-emotional learning directly and through the mediation of academic buoyancy can help increase the academic

- 
1. PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.  
kamyarazemi@yahoo.com
  2. Corresponding Author: Professor in Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.  
shehniyailaghm@yahoo.com
  3. Associate Professor in Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.  
morteza\_omid@scu.ac.ir



engagement of adolescent students. Educational and practical implications are discussed.

**Keywords:** *Personal best goals, Social-emotional learning, Academic buoyancy, Academic engagement*