رویش روان شناسی، سال ۱۳، شماره ۶، شماره پیاپی ۹۹، شهریور ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(6), 2024

الگوی ساختاری رابطه شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر بجنورد[۱]

The structural model of the relationship between Social-Emotional Competence and Academic Engagement with Academic Achievement: the mediating role of Academic Self-Efficacy in second high school students in Bojnourd

زهرا قدرتی
دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
دکتر علی اصغر سرایی (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
دکتر ابوالفضل بخشی پور
استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

Zahra Ghodrati
PhD student, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.
Dr. Ali Asghar Sarayei *
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Bojnord, Iran.
Saraei440@gmail.com
Dr. Abolfazl BakhshiPour
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری رابطه شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی_همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که از این میان ۳۸۳ نفر به شیوه خوشه‌ای چند مرحله-ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. گردآوری داده‌های پژوهش به شیوه خودگزارشی و با استفاده از مقیاس درگیری تحصیلی (AES) ریو (۲۰۱۳)، پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی (SECQ) زو و ای (۲۰۱۲) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASEQ) جینکز و مورگان (۱۹۹۹) انجام شد. جهت سنجش پیشرفت تحصیلی معدل دانش‌آموزان در امتحانات پایان ترم محاسبه و به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفته شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج نشان داد، بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد (P ≤۰/۰۵). دیگر یافته پژوهش نشان داد اثر مستقیم شایستگی هیجانی-اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی غیرمعنادار است (P>۰/۰۵). ضرایب غیر مستقیم مشخص کرد، اثر غیرمستقیم شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی معنادار است. در نهایت شاخص‌های برازش به دست آمده از مدل کلی با داده‌های جمع آوری شده برازش مطلوب را دارا بودند. بر این اساس شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است.

واژه‌های کلیدی: *پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی.*

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the structural model of the relationship between social-emotional competence and academic engagement with academic achievements with the mediating role of academic self-efficacy. The method of descriptive correlational research was Path Analysis. The statistical population included all high school students of the second year of Bojnord city in the academic year of 2022-2023, out of which 383 people were selected as the research sample in a multi-stage cluster method. The research data was collected by self-report method and using Academic Engagement Scale (AES) by Reeve (2013), social emotional competence questionnaire scale (SECQ) by Zhou & Ee (2012), Aacademic Self-Efficacy Questionnaire by (ASEQ) Jinks, & Morgan (1999) and Adjustment Inventory for high School Students by Singh and Sinha (1993). In order to measure the academic achievements of the students, the grade point average in the final exams was calculated and considered as an indicator of their academic progress. Data analysis was done using correlation coefficient test and structural equation modeling method. The results showed that there is a direct and significant relationship between academic engagement and academic self-efficacy with academic achievements (P≤0.05). Another finding of the research showed that the direct effect of social-emotional competence on academic achievement is insignificant (P<0.05). Indirect coefficients indicated that the indirect effect of social-emotional competences and academic engagement on academic achievement with the mediating role of academic self-efficacy is significant. Finally, the fit indices obtained from the general model had a good fit with the collected data. Based on this, social-emotional competence and academic engagement are directly and indirectly related to academic achievement through academic self-efficacy.

Keywords: *Academic Achievements, Academic Self-Efficacy, Academic Engagement, Social-Emotional Competence.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : فروردین ۱۴۰۳** | **پذیرش: خرداد ۱۴۰۳** | **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۳**

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول پژوهش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

مقدمه

پیشرفت تحصیلی[1] موفقیت‌آمیز در طول دوره متوسطه، در دستیابی به مسیر رشد تحصیلی مثبت در سال‌های بعدی حیاتی است (کوناری[2] و همکاران، ۲۰۲۳). شکست تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است پیامدهای منفی بسیاری چون مشکلات درونی‌سازی و بیرونی‌سازی را در طول دوره زندگی به همراه داشته باشد (ژانگ[3] و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این ضعف در پیشرفت تحصیلی در دراز مدت، موجبات کاهش دسترسی به فرصت‌های شغلی را در آینده فراهم می‌سازد (بوفو و میلاکارنی[4]، ۲۰۱۹). بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های محققان و روان‌شناسان تربیتی است.

شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی[5] که طی چند سال اخیر به طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است (اورناگی[6] و همکاران، ۲۰۲۳) از متغیرهایی است که به نظر می‌رسد ممکن است با پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد. شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی در مدرسه عمدتاً در چارچوب یادگیری اجتماعی-هیجانی[7]، حول پنج شایستگی سازماندهی شده است: خودآگاهی[8]، آگاهی اجتماعی[9]، خود مدیریتی[10]، مهارت های ارتباطی[11] و تصمیم‌گیری مسئولانه[12] (جونز و دولیتل[13]، ۲۰۱۷). رفتارهای هیجانی-اجتماعی ریشه در تعاملات اجتماعی سازگارانه دارند و شامل دانش و احترام به قوانین اجتماعی، گوش دادن و پذیرش نظرات دیگران، کنترل احساسات منفی و نشان دادن رفتارهای مثبت در موقعیت‌های اجتماعی مانند حل تعارضات یا ارائه تصویر مثبت از دوستان هستند که با آگاهی‌های اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی که مفاهیم یادگیری اجتماعی-هیجانی هستند همپوشانی دارند (ملا[14] و همکاران، ۲۰۲۱). نتایج برخی از مطالعات حاکی از آن است که شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (ریچیتینو-ناستاسی[15] و همکاران، ۲۰۲۳؛ مک کان[16] و همکاران، ۲۰۲۰؛ ایلون-سالاس و فرناندز-مارتین[17]، ۲۰۲۴). فرضیه‌های متعددی برای توضیح روابط مثبت بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در ادبیات پژوهشی پیشنهاد شده است، اما مکانیسم‌های دخیل در این رابطه به خوبی شناسایی نشده است (ملا و همکاران، ۲۰۲۱؛ یو[18] و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، در حالی که تصمیم‌گیرندگان آموزشی در اکثر کشورهای غربی شروع به درنظر گرفتن اهمیت شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان کرده‌اند، این موضوع در ایران چندان مورد توجه قرار نگرفته است. این در حالی است که درک بهتر روابط میان شایستگی‌ها و پیشرفت تحصیلی ممکن است به ایجاد راهبردهایی برای توسعه مشترک آن‌ها کمک کند.

درگیری تحصیلی[19] متغیر دیگری است که در مطالعه حاضر مورد توجه قرار گرفته است. درگیری تحصیلی به مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در وظایف و فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد و دارای ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی است (فردریکس[20] و همکاران، ۲۰۰۴). این درگیری نه تنها مستقیماً بر تغییرات محیط تحصیلی مانند هویت حرفه‌ای معلمان و جو مثبت مدرسه اثرگذار است، بلکه به نظر می رسد منجر به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین شود (تانوبی[21] و همکاران، ۲۰۲۳). به همین سبب، محققان علاقه زیادی به مطالعه درگیری تحصیلی و کارکردهای مختلف آن پیدا کرده‌اند (لئی[22] و همکاران، ۲۰۱۸). پیشرفت تحصیلی همواره به عنوان یک پیامد مهم درگیری تحصیلی در نظر گرفته شده است. اگر چه تحقیقات تجربی گسترده‌ای در مورد روابط میان این دو متغیر

1. Academic Achievement
2 . Kunnari
3 . Zhang
4 . Boffo & Melacarne
5 . Socio-Emotional Competencies
6 . Ornaghi
7 . social and emotional learning (SEL)
8 . self awareness
9 . social awareness
10 . self-management
11 . relationship skills
12 . responsible decision-makinig
13 . Jones & Doolittle
14 . Mella
15 . Richiteanu-Năstase
16 . MacCann
17. Ayllón-Salas & Fernández-Martín
18 . Yu
19 . Academic Engagement
20 . Fredricks
21 . Tannoubi
22 . Lei

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

انجام شده است، اما نتایج متناقضی وجود دارد. به عنوان مثال منگ و ژانگ[1] (۲۰۲۳) دریافتند که یک همبستگی مطلوب و قوی بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. برخی از محققان اشاره کرده‌اند که در مقایسه با درگیری هیجانی و شناختی، همبستگی مثبت بین درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی آشکارتر است (نجفی، ۱۴۰۰). در مجموع یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهد که جنبه های مختلف درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه متفاوتی دارند. با این حال، سایر محققان به نتایج مشابهی دست نیافتند و علاوه بر همبستگی منفی در برخی مطالعات، پژوهشگران هیچ ارتباط معناداری بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیافتند. به عنوان مثال نتایج مطالعه آبید و اکتر[2] (۲۰۲۰) نشان داد همبستگی ضعیف و منفی در میزان درگیری تحصیلی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها وجود دارد. این تناقض شاید به این دلیل باشد که بخش عمده‌ای از تحقیقات موجود تنها بر روابط مستقیم درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی متمرکز شده‌اند؛ بدون توجه به روابط متقابل احتمالی یا پرداختن به عوامل یا متغیرهایی که ممکن است در این ارتباط نقش واسطه‌ای یا تعدیل‌گر داشته باشند. برخی از پژوهشگران پیشنهاد کردند که تعامل میان درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی توسط رفتارهایی هدایت می‌شود که اهداف یادگیری را ارتقاء می‌دهند، مانند خودکارآمدی تحصیلی[3] (آبید و اکتر، ۲۰۲۰).

خودکارآمدی تحصیلی منعکس کننده توانایی شناختی دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی است و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (خان[4]، ۲۰۲۳؛ ناگیما هال[5]، ۲۰۲۱). خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند تلاش و پشتکار تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (منگ و ژانگ، ۲۰۲۳). در مقایسه با دانش‌آموزان با سطح خودکارآمدی تحصیلی پایین، دانش‌آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، متعهد به اهداف و انتظارات تحصیلی بالاتر هستند، تاب‌آوری بیشتری در برابر ناامیدی دارند و در هنگام مواجهه با مشکلات پشتکار بیشتری نشان می‌دهند (اسکوبار[6] و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس نظریه خودکارآمدی، خودکارآمدی یک عامل انگیزشی است که می‌تواند رفتارهای یادگیری انطباقی را القاء و حفظ کند (روزک[7] و همکاران، ۲۰۱۶). پیشینه پژوهشی موجود نیز ارتباط متقابل میان شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را مورد تأیید قرار داده است (کیم و شین[8]، ۲۰۲۱؛ سومرا[9] و همکاران، ۲۰۲۳). از سویی دیگر در پژوهش‌هایی همبستگی میان شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با خودکارآمدی مثبت گزارش شده است (چین-چی[10] و همکاران، ۲۰۲۰؛ کاسانوا[11] و همکاران، ۲۰۲۴).

پس از تفسیر متغیرها و بیان مسئله پژوهش، در زمینه ضرورت و اهمیت انجام این پژوهش می‌توان بیان داشت که پیشرفت تحصیلی به لحاظ فردی و اجتماعی اهمیت بسزایی دارد. اما آنچه که در سال‌های اخیر شاهد آن هستیم، افزایش شکاف عملکرد تحصیلی در دختران به ویژه در دوره متوسطه است (یولاه و یولاه[12]، ۲۰۱۹)؛ این امر اهمیت شناسایی عوامل و مکانیسم‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی را در این گروه جمعیتی آشکار می‌سازد. بررسی ادبیات پژوهشی حاکی از آن است، دانش اندکی مورد چگونگی تأثیرگذاری عوامل درونی (شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی، درگیری و خودکارآمدی تحصیلی) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد و محدود مطالعات صورت گرفته نیز تنها ارتباط مستقیم میان متغیرها را مورد بررسی قرار داده‌اند و تأثیر غیر مستقیم این متغیرها بر یکدیگر مورد بررسی قرار نگرفته است. این در حالی است که پژوهش‌های دارای متغیرهای واسطه‌ای می‌توانند به ایجاد بینشی جدید در سبب‌شناسی، نظریه‌پردازی و درمان اختلالات روانی منجر شوند (کریستنر و استرمسن[13]، ۲۰۱۵). در کنار دلایل یاد شده باید اضافه کرد که بررسی نگارنده نشان می‌دهد در ایران نیز مطالعه دقیق و همه جانبه‌ای در این زمینه انجام نگرفته است. علاوه بر این، هیچ پژوهشی یافت نشد که به طور خاص روابط شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی را با پیشرفت تحصیلی را در قالب مدل و با حضور متغیرهای واسطه‌ای مورد نظر بررسی کند. در بعد کاربردی، شناسایی مکانیسم‌ها و عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند به هدایت و توسعه مداخلات در راستای بهبود پیشرفت تحصیلی کمک شایانی نمایند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان شایستگی هیجانی-اجتماعی

1 . Meng & Zhang
2 . Abid & Akhtar
3. Academic Self-Efficacy
4 . Khan
5 . Nagayama Hall
6 . Escobar
7 . Ruzek
8 . Kim & Shin
9 . Sumera
10 . Chien-chi
11 . Casanova
12 . Ullah & Ullah
13 . Christner & Strömsten

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در قالب یک مدل علّی انجام گرفت.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی_همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. در روش‌شناسی مدل یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود (Q15>n>q5) (هومن، ۱۳۹۳)؛ که در آن Q تعداد متغیرهای مشاهده شده یا تعداد گویه‌ها (سوالات) پرسشنامه و n حجم نمونه است. بر این اساس حجم نمونه پژوهش ۳۸۳ نفر تعیین شد. انتخاب نمونه‌ها به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای و از مناطق مختلف شهر بجنورد صورت گرفت. به این صورت که اسامی کلیه مدارس دوره متوسطه دوم شهر بجنورد تهیه و حسب نوع مدارس به فنی و حرفه‌ای، کار و دانش و نظری تقسیم شد. در این مرحله بر حسب تعداد دانش‌آموزان در هر رشته تحصیلی-چهار مدرسه در رشته نظری، یک مدرسه کار و دانش و یک مدرسه فنی و حرفه‌ای-انتخاب شد [مرحله اول]. در ادامه با مراجعه به مدارس منتخب و هماهنگی‌های لازم، تعدادی کلاس از رشته‌های تحصیلی مختلف به تصادف انتخاب و دانش‌آموزان هر کلاس به عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شد [مرحله دوم]. شرایط شرکت در این پژوهش عبارت بود از: الف) رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش؛ ب) اشتغال به تحصیل در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در بازه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال ج) رضایت والدین. شرایط خروج از پژوهش نیز شامل: الف) تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها ب)انواع ناتوانی‌های جسمانی قابل تشخیص. ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه دانش آموزان برای شرکت در پژوهش بود. همچنین به تمامی دانش آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و نیازی به درج نام نیست و مشارکت در تحقیق موجب هیچگونه بار مالی برای شرکت کنندگان نخواهد شد. تحلیل داده‌ها با شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، آزمون همبستگی پیرسون، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، تحلیل مسیر و آزمون اثرهای واسطه‌ای در مدل پیشنهادی با روش بوت استرپ در نرم‌افزار spss نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۳ انجام گرفت.

ابزار سنجش

پیشرفت تحصیلی: جهت سنجش پیشرفت تحصیلی معدل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در امتحانات پایان ترم محاسبه و به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفته شد.

مقیاس درگیری تحصیلی[1] (AES): این مقیاس توسط ریو[2] (۲۰۱۳) برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شد. دارای ۱۷ گویه و چهار مؤلفه درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری هیجانی است که بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت (از بسیار موافقم (=۷) تا بسیار مخالفم (=۱)) به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. مجموع نمره همه گویه‌ها، نمره کل درگیری تحصیلی است. دامنه امتیاز مقیاس به عبارتی کمترین و بیشترین آن بین ۱۷ تا ۱۱۹ است.کسب نمره بالاتر نشان دهنده میزان درگیری تحصیلی بیشتر است. ریو (۲۰۱۳) پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های عاملی ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، هیجانی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۴ گزارش کرد. همچنین در بررسی روایی همگرای مشخص شد مقیاس درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی بالایی دارد (r=۰/۶۳). در ایران رمضانی و خامسان (۱۳۹۵) پایایی مقیاس درگیری تحصیلی را به روش آلفای کرونباخ برای درگیری عاملی ۰/۸۵، درگیری رفتاری ۰/۷۹، درگیری هیجانی ۰/۸۷، درگیری شناختی ۰/۷۹ و آلفای کل پرسشنامه را ۰/۹۲ گزارش کردند. این پژوهشگران به منظور ارزیابی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند، نتایج حاصل نشان داد بار عاملی تمامی سوالات در سطح اطمینان (p<۰/۰۰۱) معنادار است و مطابق با مطالعه اصلی در چهار عامل بار شدند (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده برای سوال‌های پرسشنامه در محدوده ۰/۴۸۸ تا β=۰/۸۲۸ گزارش شد). در پژوهش حاضر پایایی نمرات مقیاس درگیری تحیصلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار ضرایب برای درگیری عاملی ۰/۷۸، درگیری رفتاری ۰/۷۸، درگیری شناختی ۰/۷۶، درگیری هیجانی ۰/۸۱ و برای شاخص کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد.

1 . Academic Engagement Scale (AES)
2 . Reeve

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ)[1]: این پرسشنامه در سال ۲۰۱۲ توسط زو و ای[2] در دانشگاه سنگاپور جهت دانش‌آموزان دبیرستانی نرم گردید. ابزاری ۲۵ سوالی با ۵ مؤلفه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه است. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت (از کاملاً مخالفم (=۱) تا کاملاً موافقم (=۶)) است. مجموع نمره همه گویه‌ها، نمره کل شایستگی هیجانی-اجتماعی است و در دامنه‌ای از ۲۵ تا ۱۵۰ قرار داد. هر چه امتیاز حاصل از پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان شایستگی هیجانی-اجتماعی بالاتر است. زو و ای (۲۰۱۲) سطوح بالایی از سازگاری درونی با آلفای کرونباخ برای خودآگاهی ۰/۷۱، آگاهی اجتماعی ۰/۷۸، خودمدیریتی ۰/۷۶، مدیریت رابطه ۰/۷۳ و تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۹ گزارش کردند. روایی همگرای پرسشنامه نیز از طریق همبستگی آن با نمرات پیشرفت در آزمون‌های زبان انگلیسی، ریاضی و علوم (r=۰/۳۰-۰/۱۹) قابل قبول گزارش شد. پایایی این پرسشنامه در ایران توسط امامقلی‌وند و همکاران (۱۳۹۷) به روش آلفای کرونباخ برای خودآگاهی ۰/۷۸، آگاهی اجتماعی ۰/۷۹، خودمدیریتی ۰/۸۰، مدیریت رابطه ۰/۷۹، تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۷ و برای شاخص کل مقیاس ۰/۸۷ گزارش شد. در بررسی روایی سازه به روش تحلیل عاملی تأییدی مشخص شد بار عاملی تمامی سوالات در سطح (p<۰/۰۰۱) معنادار است و مطابق با مطالعه اصلی در پنج عامل بار شدند. شاخص‌های نکویی برازش داده‌های گردآوری شده نشان داد، مدل از برازش مطلوبی برخوردار بود. در این پژوهش پایایی نمرات پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی به روش آلفای کرونباخ برای خودآگاهی ۰/۹۰، آگاهی اجتماعی ۰/۸۴، خودمدیریتی ۰/۹۰، مدیریت رابطه ۰/۷۳، تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۸۴ و برای شاخص کل پرسنشامه ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی[3] (ASEQ): این ابزار را جینکز و مورگان[4] در سال ۱۹۹۹ با ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت طراحی کردند. نمره‌گذاری این پرسشنامه در مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای به صورت کاملاً مخالفم (=۱) تا کاملاً موافقم (=۴) صورت می‌گیرد. حداقل نمره کسب شده توسط آزمودنی ۳۰، حد متوسط ۷۵ و حد بالایی نمرات ۱۲۰ است. کسب نمرات بالاتر میزان خودکارآمدی بسیار خوب را نشان می‌دهد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ضرایب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۸، کوشش ۰/۶۶ و بافت ۰/۷۰ گزارش کردند. روایی همگرای آن با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بندورا ۰/۶۶ گزارش شد (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹). در ایران بنی اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱) ضریب پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و روایی همزمان آن را با پرسشنامه پیشرفت تحصیلی (r=۰/۳۰) گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی نمرات پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای استعداد ۰/۷۳، بافت ۰/۷۰، تلاش ۰/۶۰ و شاخص کل خودکارآمدی ۰/۷۲ محاسبه شد.

یافته ها

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۳۸۳ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بجنورد با میانگین سنی ۱۶/۸۱ (انحراف معیار ۰/۸۲) بودند. توزیع فراوانی پاسخ‌گویان بر اساس پایه تحصیلی نشان داد ۵۱/۷ درصد (۱۹۸ نفر) از دانش‌آموزان در پایه دوازدهم، ۳۳/۲ درصد (۱۲۷ نفر) در پایه یازدهم و ۱۵/۱ درصد (۵۸ نفر) در پایه دهم به تحصیل اشتغال داشتند. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمینه-بیشینه و مقادیر کجی و کشیدگی) و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۱. مارتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	شایستگی هیجانی-اجتماعی	درگیری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	پیشرفت تحصیلی
شایستگی هیجانی-اجتماعی	۱			
درگیری تحصیلی	۰/۵۴**	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۱	
پیشرفت تحصیلی	۰/۲۹**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۱
میانگین	۱۱۵/۱۵	۹۷/۵۸	۹۱/۸۴	۱۷/۳۱

1 . social emotional competence questionnaire (SECQ)
2 . Zhou & Ee
3 . Aacademic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ)
4 . Jinks & Morgan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

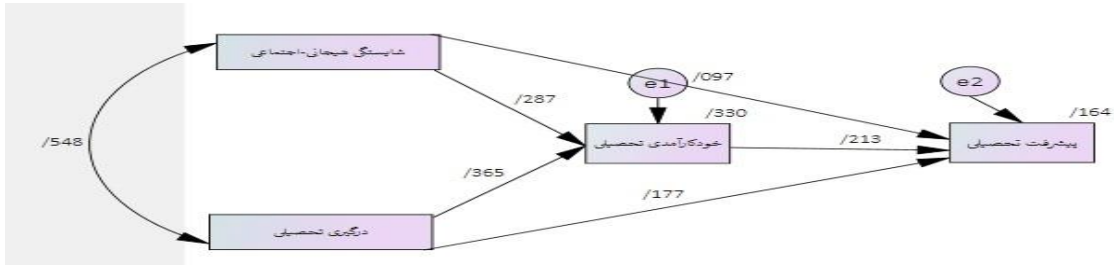
انحراف معیار	۱۶/۹۵	۱۲/۶۰	۱۰/۰۷	۱/۶۱
کجی	-۰/۲۹	-۰/۴۱	-۰/۲۷	-۰/۴۸
کشیدگی	-۰/۵۹	-۰/۶۷	-۰/۱۰	-۰/۳۹

**P<۰/ ۰۵

باتوجه به نتایج جدول ۱، میانگین و انحراف معیار شایستگی هیجانی-اجتماعی۱۱۵/۱۵ و ۱۶/۹۵ و میانگین و انحراف معیار درگیری تحصیلی ۹۷/۵۸ و ۱۲/۶۰ بود. همچنین میانگین خودکارآمدی تحصیلی ۹۱/۸۴ و انحراف معیار آن ۱۰/۰۷ و میانگین پیشرفت تحصیلی ۱۷/۳۱ و انحراف معیار آن ۱/۶۱ بود. علاوه بر این، مقادر کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش با توجه به نتایج جدول ۱، در دامنه ۲ ± برای کجی و ۷ ± برای کشیدگی قرار داشت و از توزیع نرمال برخوردار بود.

بررسی ضرایب همبستگی (جدول ۱) نشان داد روابط بین متغیرهای پژوهش به میزان زیادی بر مسیرهای، مورد انتظار منطبق بود. نتایج نشان داد، بین شایستگی هیجانی-اجتماعی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی به ترتیب با ضرایب ۰/۲۹، ۰/۳۴ و ۰/۳۵ همبستگی مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. همچنین بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب با ضرایب ۰/۴۸ و ۰/۵۲ همبستگی معناداری در سطح ۰/۰۵ مشاهده شد. بنابراین بین متغیرهای پژوهش ارتباط خطی معناداری وجود دارد. پس از اطمینان از وجود همبستگی بین مؤلفه‌ها، ابتدا پیش فرض‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد.

مدل سازی معادلات ساختاری نیازمند بررسی مفروضات نرمال بودن تک متغیره و چند متغیره توزیع متغیرها، عدم همخطی چندگانه و استقلال خطاها است. در بررسی نرمال بودن چند متغیره با آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، نتایج نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها نرمال است (P>۰/۰۵، df=۳۸۳، Z=۰/۰۴). در بررسی عدم همخطی چندگانه با استفاده از شاخص‌های ضریب تحمل[1] و تورم واریانس[2]، مشخص شد ضرایب تحمل شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین در مدل از ۰/۵۲ تا ۰/۷۳ در تغییر است. شاخص تورم واریانس نیز از ۱/۳۸ تا ۱/۹۳ متغیر است؛ بر این اساس عدم همخطی چندگانه نتیجه گرفته شد. مفروضه درگیری استقلال خطاها نیز با استفاده از آماره دوربین- واتسون[3] مورد تأیید قرار گرفت (DW=۱/۷۸).



شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل مفهومی

بر اساس نتایج ارائه شده در شکل ۱، تمامی مسیرهای مستقیم (به غیر از شایستگی هیجانی-اجتماعی←پیشرفت تحصیلی) از لحاظ آماری معنادار بودند (p<۰/۰۵).

جدول ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	مقدار p
شایستگی هیجانی-اجتماعی	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۰۹	۰/۰۹	۰/۰۰۶	۱/۶۶	۰/۰۹۶
درگیری تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۲	۰/۱۷	۰/۰۰۸	۲/۹۶	۰/۰۰۳

1. Tolerance
2 . Variance inflation factor
3 . Durbin-Watson test

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

خودکارآمدی تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۳	۰/۲۱	۰/۰۰۹	۳/۷۱	<۰/۰۰۱
شایستگی هیجانی-اجتماعی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۷	۰/۲۸	۰/۰۳	۵/۷۴	<۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹	۰/۳۶	۰/۰۴	۷/۲۸	<۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول ۲، اثر برآورد مستقیم درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی (P=۰/۰۰۳؛ β=۰/۱۷) و خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی(P<۰/۰۰۱؛ β=۰/۲۱) مثبت و معنادار بود. دیگر یافته پژوهش نشان داد، اثر برآورد مستقیم شایستگی هیجانی-اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی (P=۰/۰۹۶؛ β=۰/۰۹) معنادار نیست. همچنین اثر برآورد مستقیم شایستگی هیجانی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی (P<۰/۰۰۱؛ β=۰/۲۸) و برآورد مستقیم درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی (P<۰/۰۰۱؛ β=۰/۳۶) مثبت و معنادار به دست آمد.

جدول ۳. اثرات غیرمستقیم مدل بر اساس آزمون بوت استرپ

مسیر متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	حدکمتر	حد بیشتر	مقدار احتمال
شایستگی هیجانی-اجتماعی	خودکارآمدی تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۱۱	<۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۱۳	<۰/۰۰۱

آزمون بوت استرپ در جدول ۳ نشان می‌دهد، اثر برآورد غیر مستقیم بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، مثبت و معنادار (P<۰/۰۰۱؛ β=۰/۰۶) و اثر برآورد غیر مستقیم درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، نیز مثبت و معنادار (P=۰/۰۰۲؛ β=۰/۰۷) بود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت، متغیر خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای بین متغیرهای برون‌زا (شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی) و متغیر درون‌زا (پیشرفت تحصیلی) بر عهده داشت. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش گزارش شده است:

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA
معیار	≤۳	>۹۰	>۹۰	>۹۰	>۹۰	>۹۰	>۹۰	<۰/۰۸
مدل	۱/۸۲	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۰۴

با ارزیابی شاخص‌های برازش در جدول ۴ می‌توان استنباط کرد، در مدل نهایی پژوهش تمامی شاخص‌های برازش مقدار مطلوبی دارند. مطابق یافته‌ها می‌توان استنباط کرد که داده‌ها پشتوانه مناسبی برای مدل وبودند و مدل مفهومی پژوهش از نظر آماری مورد تأیید قرار گرفت. بر اساس مدل اصلاح شده نهایی، میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی بر اساس شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برابر با R^2=۰/۱۶ است. بدین معنی که متغیرهای پیش بین ۱۶ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری رابطه شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج نشان داد اثر مستقیم شایستگی هیجانی اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی غیرمعنادار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مک کان و همکاران (۲۰۲۰)، ریچیتینو-ناستاسی و همکاران (۲۰۲۳)، ایلون-سالاس و فرناندز-مارتین (۲۰۲۴) مبنی بر تأیید همبستگی مثبت میان شایستگی هیجانی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ناهسمو و ناهماهنگ است. شایستگی هیجانی-اجتماعی به عنوان یک عامل محافظتی عمل می‌کند و سابقه‌ای را برای پیامدهای رشد مثبت بعدی ایجاد می‌کند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

احتمالاً، مهارت‌ها و شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی به کودکان و جوانان اجازه می‌دهد تا روابط خود را حفظ کنند، در مواجهه با شکست بهبود یابند، احساسات و استرس را تنظیم کنند، به دنبال فرصت‌های آموزشی باشند، تصمیم‌های مسئولانه بگیرند و گروه‌های همسالان طرفدار اجتماعی (در مقابل منحرف) را شناسایی کنند. این مهارت‌ها به نوبه خود اثرات نامطلوب علائم عاطفی و رفتارهای مخاطره آمیز را کاهش می‌دهند. در غیر این صورت این عوامل ممکن است پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به مخاطره بیاندازد (ملا و همکاران، ۲۰۲۱). این ارتباط نقش مهمی در پژوهش حاضر دارد؛ زیرا ممکن است نشان دهد که بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی به خودی خود تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی ندارد، بلکه تأثیر آن به صورت غیر مستقیم است و در این رابطه برخی متغیرها می‌توانند عوامل نقش واسطه‌ای داشته باشند. بنابراین تا حدودی جای تعجب نیست که متغیر خودکارآمدی واسطه آماری معنادار در مدل بود. این یافته به طور بالقوه می‌تواند عدم ارتباط مستقیم بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را توضیح دهد (یو و همکاران، ۲۰۲۳).

دیگر یافته پژوهش نشان داد اثر درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مستقیم و معنادار است. بنابراین درگیری تحصیلی سبب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های لئی و همکاران (۲۰۱۸) و منگ و ژانگ (۲۰۲۳) مبنی بر ارتباط مثبت درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی همسو و هماهنگ است. آبید و اکتر (۲۰۲۰) همبستگی ضعیف و منفی در میزان درگیری تحصیلی دانشجویان و پیشرفت آن‌ها یافتند که با نتایج پژوهش حاضر ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، درگیری دانش‌آموزان به عنوان یک چسب یا واسطه‌ای در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند بین زمینه‌های مختلف یادگیری دانش آموزان پیوند ایجاد کند (لئی و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین هر چه دانش آموزان بیشتر درگیر کار تحصیلی خود باشند، سطح عملکرد تحصیلی بالاتری خواهند داشت. نظریه درگیری تحصیلی تاکید می‌کند که هرچه درگیری دانش‌آموز در مدرسه بیشتر باشد، میزان یادگیری و رشد فردی دانش‌آموز بیشتر خواهد بود. درگیری مولد متغیر مهمی است که از طریق آن دانش آموزان احساساتی را در مورد همسالان، اساتید و مؤسسات خود ایجاد می‌کنند که به آن‌ها احساس پیوند، وابستگی و تعلق می‌دهد، در حالی که به طور همزمان فرصت‌های بیشماری برای یادگیری و توسعه ارائه می‌دهد. زمان و انرژی‌ای که دانش‌آموزان به فعالیت‌های هدفمند آموزشی اختصاص می‌دهند بهترین پیش‌بینی کننده یادگیری و پیشرفت حرفه‌ای آن‌هاست. مؤسساتی که دانش‌آموزان خود را به طور کامل‌تر درگیر انواع فعالیت‌هایی می‌کنند که به نتایج ارزشمند تحصیلی کمک می‌کنند، می‌توانند ادعا کنند که در مقایسه با سایر مدارس که دانش‌آموزان در آنها کمتر درگیر هستند، کیفیت بالاتری دارند (لئی و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد اثر غیرمستقیم شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی معنادار است. با توجه به فقدان پیشینه پژوهشی در خصوص بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، امکان مقایسه نتایج با سایر مطالعات و تحقیقات انجام شده پیشین و بحث پیرامون علل احتمالی تفاوت و تشابه در نتایج به دست آمده با سایر تحقیقات انجام شده امکان‌پذیر نیست. در تبیین آن می‌توان بیان داشت، عوامل ذهنی (باورها، هنجارهای اجتماعی و ارزش‌ها) زنجیره از رویدادها را آغاز می‌کنند که بر متغیرهای کنش (انگیزه، خودکارآمدی و قصد) تأثیر می‌گذارند. شایستگی عاطفی نیز یک متغیر ذهنی است. در مجموع شایستگی هیجانی-اجتماعی از طریق خودکارآمدی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد؛ افرادی که شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی بهتری دارند، توانایی‌های اجتماعی بالاتری دارند، این امر آن‌ها را قادر می‌سازد تا روابط خود را با معلمان و همسلان ایجاد و حفظ کنند، که پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی است (یو و همکاران، ۲۰۲۳).

در تبیین نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه میان درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت، بررسی ادبیات موجود نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی با مفاهیم مختلفی مانند هویت مدرسه، انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی همبستگی دارد (لئی و همکاران، ۲۰۱۸). خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ به طوری که اگر دانش آموزان به توانایی خود در انجام یک کار اطمینان داشته باشند، درگیری آن‌ها در کار بیشتر می‌شوند. برعکس، اگر اعتماد به نفس کمی در کار داشته باشند، وقت و انرژی را برای انجام کار صرف نمی‌کنند. دانش‌آموزانی که نمرات بالاتری در سنجش خودکارآمدی دارند، تمایل بیشتری به نشان دادن رفتار اجتماعی مثبت دارند و یادگیری عمیق را به یادگیری سطحی ترجیح می‌دهند (منگ و ژانگ، ۲۰۲۳). نظریه خودکارآمدی بیان می‌کند که توسعه مهارت‌ها و خودکارآمدی را می‌توان از طریق درگیری فعال در یادگیری بهبود بخشید (خان، ۲۰۲۳). آنچه از اینجا بر می‌آید این است که دانش‌آموزانی که احساس کارایی بالاتری دارند و به توانایی‌های یادگیری خود اطمینان بیشتری دارند (این نوع خودکارآمدی را می‌توان در درگیری رفتاری طبقه‌بندی کرد)، زمان بیشتری را برای دستیابی به اهداف خود صرف می‌کنند

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

و بیشتر بر روی یک فرایند یادگیری خسته‌کننده تمرکز می‌کنند، که به نوبه خود تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت. به عبارت دیگر درگیری تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی با افزایش خودکارآمدی بهبود بخشد (منگ و ژانگ، ۲۰۲۳).

نتایج پژوهش حاضر بیان‌گر آن است که شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. این امر می‌تواند منجر به ایجاد بینشی جدید در سبب‌شناسی و نظریه‌پردازی در راستای ارتقاء پیشرفت تحصیلی شود. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. تمرکز پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر بجنورد بود. لذا در تعمیم نتایج به سایر جوامع باید جانب احتیاط رعایت شود. نگرش پاسخ‌گویان به آزمون‌های مورد استفاده، میزان همکاری آن‌ها با پژوهشگر و میزان صداقت و علاقه آن‌ها در پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها از مواردی است که تقریباً از اراده و کنترل پژوهشگر خارج است و می‌تواند نتایج تحقیق را تحت تأثیر قرار دهد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر انجام تحقیقات طولی در این زمینه مطلوب به نظر می‌رسد. همچنین، تکرار پژوهش در سایر جوامع و گروه‌های سنی می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را افزایش دهد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر در بعد کاربردی، نیاز است توسعه شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی در دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. پرورش و به کارگیری توانایی‌های هیجانی و اجتماعی نه تنها خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بلکه به آن‌ها در ایجاد روابط بین فردی خوب و پاسخ‌های انطباقی به استرس و دستیابی به یکپارچگی منابع در مدرسه و یا در طول تحصیل کمک می‌کند. در همین ارتباط انجام فعال، فعالیت‌های مربوط به پرورش و به کارگیری توانایی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس، از جمله افزودن آموزش‌های مرتبط در استفاده و مدیریت هیجان، پاسخ‌گویی و مدیریت استرس، هماهنگی روابط بین فردی، توسعه کیفیت و تمرین اجتماعی و ... پیشنهاد می‌گردد. علاوه بر این استفاده معلمان از راهبردهای آموزشی دانش‌آموز محور، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا درگیری و کارایی خود را در فرایندهای آموزش و یادگیری به حداکثر برسانند.

منابع

امامقلی وند، ف.، کدیور، پ.، و پاشا شریفی، ح. (۱۳۹۷). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۹ (۳۳)، ۷۹-۱۰۱...https://doi.org/10.22054/jem.2019.32968.1767

بنی‌اسدی، ع.، و پورشافعی، ه. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. اندیشه‌های تربیتی نوین، ۸ (۴)، ۱۰۲-۸۱. http://10.22051/JONTOE.2013.328

رمضانی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۵). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۸ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555

میرز، ل. اس؛ گامست، گ؛ و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۶). *پژوهش چندمتغیره کاربردی(طرح و تفسیر)*. ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران. تهران: رشد.

نجفی، ح. (۱۴۰۰). رابطه بین آموزش‌های نوین (الکترونیک و ترکیبی)، درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی با عملکرد تحصیلی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۹ (۱)، ۱۰۶-۸۷. http:// 10.22108/PPLS.2023.132331.2258

هومن، ح. ع. (۱۳۹۳). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.

Abid, N., & Akhtar, M. (2020). Relationship between academic engagement and academic achievement: an empirical evidence of secondary school students. *Journal of Educational Research*, 23(1), 48. https://jer.iub.edu.pk/journals/JER.

Ayllón-Salas, P., & Fernández-Martín, F. D. (2024). The role of social and emotional skills on adolescents' life satisfaction and academic performance. *Psychology, Society & Education*, 16(1), 49–56. https://doi.org/10.21071/pse.v16i1.16625.

Boffo, V., & Melacarne, C. (2019). Employability in adult and higher education. *New directions for adult and continuing education*, (163), 163-169. http://doi.org/10.1002/ace.20349

Casanova, J. R., Sinval, J., & Almeida. L. S. (2024). Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: Personal variables and first-semester performance University of Minho. *Annals of Psychology*, 40(1), 44-53. https://doi.org/10.6018/analesps.479151.

Chien-chi, C., Sun, B., Yang, H., & Zheng, M. (2020). Emotional Competence, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Intention: A Study Based on China College Students' Social Entrepreneurship Project. *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.547627.

Christner, C. H. & Strömsten, T. (2015). Scientists, venture capitalists and the stock exchange: The mediating role of accounting in product innovation. *Management Accounting Research*, 28, 50-67. https://doi.org/10.1016/j.mar.2015.04.004.

Escobar, M., Haylee, M., Qazi, M., Rawajfih ,Y. (2023). Self-efficacy in STEM. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, 394-388. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.13049-0

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 74, 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059.

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230. https://doi.org/10.1080/00098659909599398.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: introducing the issue. *Future Child*. 27, 3–11. https://www.jstor.org/stable/44219018.

Khan, M. (2023). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities*, 5(1), 3. https://doi.org/10.7710/2168-0620.1006.

Kim, S. H., & Shin, S. (2021). Social–emotional competence and academic achievement of nursing students: A canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1752. https://doi.org/10.3390/ijerph18041752.

Kunnari, J., Pursiainen, J., & Muukkonen, H. (2023). The relationship between secondary education outcomes and academic achievement: a study of Finnish educational sciences students. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1155-1168. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2222263.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. https://doi.org/10.2224/sbp.7054.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150. https://doi.org/10.1037/bul0000219.

Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., ... & Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment?. *Frontiers in Psychology*, 12, 640661. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661.

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. https://doi.org/10.3390/su15075767.

Nagayama Hall, G. C. (2021). Social psychology. In Multicultural Psychology (13th ed.). *Mc-Graw Hill Educatio*n. https://doi.org/10.4324/9781315663531-11.

Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in Psychology*, 14, 1295365. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579- 595. https://doi.org/10.1037/a0032690.

Richiteanu-Năstase, E. R., Paduraru, M. E., & Staiculescu, C. (2024). *Enhancing Student Success through Social Emotional Competence Development.* Selection of our books indexed in the Book Citation Index in Web of Science™ Core Collection (BKCI). https://doi.org/10.5772/intechopen.113924.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2012). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.

Sumera, K., Ifra, A., & Syeda Maria, Z. G. (2023). Relationship between Social - Emotional Competence and Students Academic Achievement. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 4(1), 173-179. https://doi.org/10.36902/rjsser-vol4-iss1-2023(173-179).

Tannoubi, A., Quansah, F., Magouri, I., Chalghaf, N., Bonsaksen, T., Srem-Sai, M., ... & Bragazzi, N. L. (2023). Modelling the associations between academic engagement, study process and grit on academic achievement of physical education and sport university students. *BMC psychology*, 11(1), 418. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01454-2

Ullah, R., & Ullah, H. (2019). Boys versus Girls' Educational Performance: Empirical Evidences from Global North and Global South. *African Educational Research Journal*, 7(4), 163-167. https://doi.org/10.30918/AERJ.74.19.036.

West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and ... 56-75), Sage, Thousand Oaks*. https://psycnet.apa.org/record/1995-97753-004.

Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., & Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012701. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012701.

Zhang, W., Zhang, L., Chen, L., Ji, L., & Deater-Deckard, K. (2019). Developmental changes in longitudinal associations between academic achievement and psychopathological symptoms from late childhood to middle adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 178–188. https://doi.org/10.1111/jcpp.12927.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4 (2), 27-42. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1984616.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]