

## بررسی نقش واسطه‌گری شایستگی هیجانی در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی

محسن آرزوی\*، مسعود فضیلت‌پور\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختاری تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری شایستگی هیجانی بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان اوز واقع در جنوب استان فارس بود که از بین آن‌ها تعداد ۲۹۲ نفر (۱۱۸ پسر، ۱۷۴ دختر) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ و به مقیاس تاب‌آوری تحصیلی و پرسش‌نامه‌های شایستگی هیجانی و بهزیستی تحصیلی پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-16 و AMOS-24 استفاده شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به واسطه شایستگی هیجانی درون‌فردی قادر به پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی است؛ در حالی که اثر واسطه‌ای شایستگی هیجانی بین فردی معنی‌دار نیست. همچنین شایستگی هیجانی درون‌فردی، بهزیستی تحصیلی را به صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند؛ در صورتی که شایستگی هیجانی بین‌فردی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار بهزیستی تحصیلی نیست. یافته‌های این پژوهش از دو بُعد نظری و عملی شامل مضامین جدیدی است. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به لحاظ نظری، دانش موجود در مورد پیش‌بیننده‌های درون‌فردی بهزیستی تحصیلی را افزایش دهد. به لحاظ کاربردی نیز می‌توان با ارتقای تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی هیجانی درون‌فردی به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش مجازی، بهزیستی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، شایستگی هیجانی

\* دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)  
Mohsenarbezi20@gmail.com

\*\* دانشیار روان‌شناسی شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Fazilatm@shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۷/۱۷

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۷/۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۳۱

### مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه تحصیلی به موازات توجه به مشکلات تحصیلی و اختلالات نوجوانان از قبیل اضطراب امتحان (Strack & Esteves, 2015) و افسردگی (Duarte, Pinto, & Gouveia, & Rodrigues, 2015)؛ به نقش مؤلفه‌های مثبت همچون بهزیستی نیز توجه کرده‌اند (Shek & Chai, 2020). از آنجا که بهزیستی شاخص مهمی برای طیفی از پیامدهای آموزشی همچون موفقیت تحصیلی (Casuso-Holgado et al., 2013)، پیشگیری از ترک تحصیل (Korhonen, Widlund, Tuominen, & Linnanmäki, & Aunio, 2014) و آرزوهای تحصیلی دانش‌آموزان (Korhonen, 2018) به شمار می‌رود؛ و با توجه به محوری بودن مدرسه در زندگی نوجوانان، منطقی به نظر می‌رسد که بهزیستی در رابطه با زمینه تحصیلی تعریف گردد (Eccles & Roeser, 2009). لذا سازه بهزیستی تحصیلی، مفهوم‌سازی گردید و مورد توجه گسترده پژوهشگران قرار گرفت (Nair, Delgado, Wheeler, & Thomas, 2021; Saleem, Legette, & Byrd, 2022). پژوهش‌های پیشین در جهت تعیین مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی گام‌هایی برداشته‌اند. برای مثال، Korhonen et al. (2014) خودپنداره تحصیلی<sup>۱</sup>، مشکلات یادگیری ادراک شده<sup>۲</sup> و فرسودگی نسبت به مدرسه<sup>۳</sup> را از جمله مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی می‌دانند. Fiorilli, Galimberti, De Stasio, DiChiacchio, and Albanese (2014) نیز بهزیستی تحصیلی را شامل دو مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و درگیری تحصیلی<sup>۴</sup> می‌دانند. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, and Niemivirta (2012) نگاه جامع‌تری به این سازه دارند؛ و علاوه بر فرسودگی نسبت به مدرسه و درآمیزی با تکالیف مدرسه<sup>۵</sup>، ارزش مدرسه<sup>۶</sup> و رضایت از تحصیل<sup>۷</sup> را نیز از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی می‌دانند. در پژوهش حاضر از مدل بهزیستی تحصیلی (Tuominen-Soini and Salmela-Aro, 2014) بهره گرفته شده است؛ چرا که این مدل علاوه بر این که مؤلفه‌های هیجانی و رفتاری مثبت (همچون درآمیزی با تکالیف مدرسه) و منفی (همچون فرسودگی نسبت به مدرسه) را در بر می‌گیرد؛ بر انتظار - ارزش فراگیران (ارزش مدرسه) و وضعیت ارزیابی و هیجانی آنان نسبت به شرایط تحصیلی خود (رضایت از تحصیل) نیز توجه می‌کند.

فرسودگی نسبت به مدرسه به‌عنوان کاهش توانمندی روان‌شناختی ناشی از قرار گرفتن طولانی - مدت در معرض استرس‌ها و فشارهای تحصیلی برای دستیابی به موفقیت توصیف می‌شود (Di Chiacchio, De Stasio, & Fiorilli, 2016). Salmela-Aro and Read (2017) فرسودگی را پیامد

<sup>1</sup>. academic self-concept

<sup>2</sup>. perceived learning difficulties

<sup>3</sup>. school burnout

<sup>4</sup>. academic engagement

<sup>5</sup>. schoolwork engagement

<sup>6</sup>. school value

<sup>7</sup>. satisfaction with educational choice

خواسته‌های مدرسه، نگرش‌های بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس عدم‌شایستگی تحصیلی می‌دانند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از پیامدهای منفی فراوان فرسودگی تحصیلی در بین فراگیران است (Aranas, 2020; Buenconsejo, & Zalameda, 2020; Madigan & Curran, 2020; May, Bauer, & Fincham, 2015; May, Sanchez, 2015; Gonzalez, & Fincham, 2015). پژوهشگران معتقدند که در صورت عدم‌تشخیص زودهنگام، فرسودگی تحصیلی ممکن است چالش‌های جدی‌تری برای بهداشت روانی افراد همچون افسردگی و اعتیاد و پس از آن برای پیشرفت تحصیلی ایجاد کند (Salmela-Aro, 2013; Bask & Salmela-Aro, 2014; Aro & Read, 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). درآمیزی با کار مدرسه به‌عنوان دیگر مؤلفه بهزیستی تحصیلی نیز به‌صورت داشتن احساس مثبت مرتبط با تحصیل و برخورداری از نشاط<sup>۱</sup>، وقف شدن<sup>۲</sup> و جذب شدن<sup>۳</sup> به هنگام انجام امور تحصیلی تعریف می‌شود (Salmela-Aro, 2020; Upadyaya, 2020). نشاط به معنی داشتن سطح بالای انرژی به هنگام مطالعه، علاقه به وقت گذاشتن برای تکالیف تحصیلی و همچنین استفاده از راهبردهای مؤثر برای حل مشکلات تحصیلی است. وقف شدن نیز شامل داشتن اشتیاق نسبت به فرآیند و نتایج یادگیری است. در حالی که جذب به‌معنای تمرکز کامل و درگیر شدن در مطالعه است؛ به‌گونه‌ای که جدا شدن از آن دشوار باشد. درآمیزی با کار مدرسه اغلب بهترین پیش‌بینی‌کننده یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان تلقی می‌شود (Burch, Heller, Burch, Freed, & Steed, 2015). به گفته Kuh (2009) نتیجه‌ای که از اکثر مطالعات مربوط به درگیری تحصیلی به دست می‌آید؛ این است که سطوح بالای درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی بهتر، فرسودگی کمتر و میزان پایداری بیشتر همراه است. ارزش مدرسه که مؤلفه دیگر بهزیستی تحصیلی است؛ به میزان اهمیت تحصیل نسبت به سایر فعالیت‌ها در خزانه شناختی فراگیر اشاره دارد (Eccles & Wigfield, 2020). نظریه‌پردازان نظریه انتظار – ارزش بیان می‌کنند که انتخاب<sup>۴</sup>، پایداری<sup>۵</sup> و عملکرد<sup>۶</sup> افراد را می‌توان براساس باورهایشان نسبت به احتمال انجام موفقیت‌آمیز تکلیف و ارزشی که برای آن فعالیت قائل هستند تبیین کرد (Eccles & Wigfield, 2020). لذا دانش‌آموزانی که تحصیل و فعالیت‌های مرتبط با آن، از ارزش بالایی نزد آن‌ها برخوردار است، پیگیری بیشتری در امور تحصیلی دارند؛ عملکرد بهتری خواهند داشت و رضایت بیشتری از تحصیل تجربه خواهند کرد (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló, & Gómez-Artiga, 2017). رضایت از مدرسه نیز به‌عنوان هیجان مثبتی که دانش‌آموز نسبت به مدرسه و برنامه‌های تحصیلی

---

<sup>1</sup>. vigor

<sup>2</sup>. dedication

<sup>3</sup>. absorption

<sup>4</sup>. choice

<sup>5</sup>. persistence

<sup>6</sup>. performance

دارد تعریف می‌شود (Marchiondo, Marchiondo, & Lasiter, 2010; Tuominen-Soini et al., 2012). Jadidian and Duffy (2012) نیز رضایت از مدرسه را عمدتاً رضایت فرد از برنامه‌ها و کلاس‌های مدرسه تعریف می‌کنند. سطوح بالای رضایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی بهتر همراه است (Dhaqane & Afrah, 2016). از آنجا که رضایتمندی تحصیلی نتیجه تجربه هیجانی مثبت دانش‌آموزان با محیط تحصیلی و برنامه‌های آن است؛ می‌تواند به‌عنوان پیش‌درآمد انگیزش تحصیلی محسوب شود (Stukalina, 2012, 2014).

با توجه به اهمیت بهزیستی تحصیلی و هر یک از مؤلفه‌های آن که به‌تنهایی طیفی از پیامدهای مثبت و منفی را در پی دارد؛ پژوهشگران روان‌شناسی تربیتی برای پیش‌بینی و تبیین این سازه حائز اهمیت به پژوهش‌هایی پرداختند (DeGarmo & Martinez, 2006; Tuominen-Soini et al., 2012). به‌طور کلی نتایج حاصل از تلاش‌های صورت‌گرفته در جهت شناسایی پیشایندهای بهزیستی تحصیلی را می‌توان در دو مقوله پیشایندهای موقعیتی و درون‌فردی تقسیم‌بندی کرد. عملکرد تحصیلی (Korhonen et al., 2014)، اهداف پیشرفت (Tuominen-Soini et al., 2012)، باورهای انگیزشی (Baker, 2004)، مهارت حل مسئله خلاق (Hajiyakhchali, 2013)، امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی (Robinson & Snipes, 2009)، توانمندی‌های فردی همچون سطوح مختلف شایستگی از جمله شایستگی‌های اجتماعی<sup>۱</sup>، هیجانی<sup>۲</sup>، شناختی<sup>۳</sup>، رفتاری<sup>۴</sup> و اخلاقی<sup>۵</sup> و نیز تاب‌آوری<sup>۶</sup> و خودتعیین‌گری<sup>۷</sup> (Shek & Chai, 2020) از جمله عوامل درون‌فردی هستند که در پژوهش‌های گذشته نقش پیشایندهی آن‌ها برای بهزیستی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است. جو تبعیض‌آمیز محیط آموزشی و حمایت‌های اجتماعی والدین، همسالان و مدرسه (Chirkov & Ryan, 2001; DeGarmo & Martinez, 2006)، ناهماهنگی بین ارزش‌های مدرسه و خانواده (Arunkumar, Midgley, & Urdan, 1999)، جو مدرسه شامل نظام ارزش‌گذاری مدرسه<sup>۸</sup> و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان (Ruus et al., 2007) و فشارهای اقتصادی خانواده (Mistry, Benner, Tan, & Kim, 2009) به‌عنوان پیشایندهای موقعیتی بهزیستی تحصیلی به‌شمار می‌روند. به‌طور خلاصه، پیشینه پژوهشی بررسی‌شده توسط پژوهشگر که به مطالعه پیشایندهای بهزیستی تحصیلی پرداخته‌اند را می‌توان چنین جمع‌بندی نمود که پژوهشگران در بین عوامل درون‌فردی بیشتر بر نقش عوامل انگیزشی، هیجانی و توانمندی‌های فردی (Robinson & Snipes, 2009; Shek & Chai, 2020) تمرکز کرده‌اند.

<sup>1</sup>. social competence

<sup>2</sup>. emotional competence

<sup>3</sup>. cognitive competence

<sup>4</sup>. behavioral competence

<sup>5</sup>. moral competence

<sup>6</sup>. resilience

<sup>7</sup>. self-determination

<sup>8</sup>. school value system

2020) و در بین عوامل موقعیتی به نقش عوامل مرتبط با بافت مدرسه و خانواده و رابطه بین آن دو (Arunkumar et al., 1999; DeGarmo & Martinez, 2006) تمرکز داشته‌اند. همچنین پژوهشگران مختلف بر اهمیت توانمندی‌های درون‌فردی همچون تاب‌آوری که توان مقابله با شرایط دشوار را برای افراد فراهم می‌کند؛ برای رخ دادن پیامدهای مثبت تحصیلی تأکید داشته‌اند (Meneghel, Martínez, Salanova, & De Witte, 2019; Mwangi, Okatcha, Kinai, & Ileri, 2015). اما این موضوع از نگاه پژوهشگران قبلی که به شناسایی پیشایندهای بهزیستی تحصیلی پرداخته‌اند؛ مورد غفلت قرار گرفته است؛ و پژوهش حاضر با در نظر گرفتن توانمندی‌های تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> و شایستگی هیجانی<sup>۲</sup> تلاشی به منظور پاسخ‌دهی به این خلاء پژوهشی است.

با شیوع بیماری کووید-۱۹ در سراسر جهان، تعطیلی مدارس از اولین اقداماتی بود که دولت‌ها به منظور پیشگیری از گسترش بیماری انجام دادند (Toquero, 2020). با تعطیلی مدارس و پیش‌بینی طولانی‌مدت بودن بیماری، آموزش مجازی جایگزین آموزش در کلاس درس گردید. اگرچه آموزش مجازی به‌عنوان یکی از روش‌های آموزشی همواره در ادبیات نظری مربوط به روش‌های تدریس حضور داشته است (Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski, & Mouza, 2020)، اما تا پیش از این رویداد، در بسیاری از جوامع از جمله ایران مورد کم‌توجهی قرار گرفته بود. لذا عدم‌آشنایی قبلی معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها با این شیوه تدریس، زمینه‌ساز چالش‌های بیشتر برای استفاده از این روش آموزشی گردید (Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش مجازی در شکل دادن پیامدهای مثبت تحصیلی چندان موفق نبوده است (Aslan, Ochnik, & Çınar, 2020; Mheidly, Fares, & Fares, 2020; Yang, Chen, & Chen, 2021)، و وضعیت تحصیلی فراگیران در جوامع مختلف به‌خصوص جامعه ایران با مخاطرات زیادی مواجه شده است (Gaur et al., 2020; Hajizadeh, Azizi, & Keyhan, 2021; Mortazavi, Salehabadi, Sharifzadeh, & Ghardashi, 2021). گزارش‌ها حاکی از کاهش عملکرد تحصیلی (Mahdy, 2020)، افزایش فرسودگی تحصیلی (Sveinsdóttir et al., 2021)، رفتارهای اهمال‌کاری تحصیلی (Unda-López, Osejo-Taco, Vinueza-Cabezas, Paz, & Hidalgo-Andrade, 2022)، استرس تحصیلی (Mahapatra & Sharma, 2021)، اضطراب (Demetriou, Keramioti, & Hadjicharalambous, 2021)، اضطراب امتحان آنلاین (Arora, Chaudhary, & Singh, 2021) و تا حدودی بی‌انگیزگی (Gustiani, 2020) است. همچنین از دیگر آسیب‌های آموزش مجازی، تحت‌تأثیر قرار گرفتن بهزیستی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در یادگیرندگان در هنگامه آموزش مجازی بوده است (Moreno-Fernandez et al., 2020). برای مثال، Wang, Bu, Li, Song, and Li (2021)

<sup>1</sup>. academic resilience

<sup>2</sup>. emotional competence

درصد قابل توجهی از فرسودگی تحصیلی (مؤلفه بهزیستی تحصیلی) را در بین یادگیرندگان در ایام همه گیری بیماری کووید-۱۹ گزارش کردند. لذا به منظور تبیین بهزیستی تحصیلی دانش آموزان در شرایط آموزش مجازی به نظر می رسد تلاش برای شناسایی توانمندی های درون فردی قابل پرورش که از طریق آن ها بتوان به بهزیستی تحصیلی دانش آموزان کمک کرد، اهمیت و ضرورت داشته باشد. چرا که با ایجاد آن توانمندی ها می توان تا حدودی به بهزیستی تحصیلی دانش آموزان کمک کرد. همچنین توجه به پیشایندهای درون فردی از این جهت که یادگیرندگان بر آن دسته از عوامل کنترل بیشتری دارند، می تواند مؤثرتر باشد. علاوه بر آن، در آموزش مجازی فراهم آوردن پیشایندهای موقعیتی برای بهزیستی تحصیلی دشوارتر از ایجاد پیشایندهای درون فردی است. برای مثال، براساس مطالعات پیشین در مورد پیشایندهای بهزیستی تحصیلی به منظور تسهیل پدید آمدن بهزیستی تحصیلی توسط عوامل موقعیتی، لازم است جو محیط آموزشی عادلانه باشد؛ دانش آموزان از حمایت اجتماعی والدین، همسالان و مدرسه برخوردار باشند (Chirkov & Ryan, 2001; DeGarmo & Arunkumar et al., 2006). بین ارزش های مدرسه و خانواده هماهنگی وجود داشته باشد (Martinez, 2006). واضح است که فراهم آوردن عوامل موقعیتی به ویژه در آموزش مجازی مستلزم صرف تلاش، زمان و هماهنگی های بیشتری برای آموزش به کارکنان مدرسه، معلمان، والدین و دانش آموزان است؛ و برخی از آن عوامل همچون فشار اقتصادی خانواده نیز به منظور انجام مداخلات چندان تحت کنترل روان شناسان تربیتی قرار ندارند. لذا در چنین شرایطی تلاش برای شناسایی پیشایندهای درون فردی قابل پرورش منطقی تر به نظر می رسد. از این جهت در پژوهش حاضر به نقش پیشایندهای عوامل درون فردی در ارتباط با بهزیستی تحصیلی توجه شد.

مروری بر ادبیات پژوهش نشان داد تاب آوری تحصیلی و شایستگی هیجانی از جمله توانمندی های قابل پرورش هستند که می توانند در مقابله کارآمد و مدیریت مؤثر هیجان ها در شرایط دشوار همچون دوران همه گیری بیماری کووید-۱۹ و چالش های ناشی از این بیماری و آموزش مجازی برای پیش بینی بهزیستی تحصیلی کمک کننده باشند. با توجه به ماهیت تاب آوری تحصیلی که توانایی مواجهه و مقابله مؤثر با ناملازمات و شرایط دشوار در حیطه تحصیلی را برای فرد فراهم می آورد؛ پیش بینی بهزیستی تحصیلی توسط این سازه حائز اهمیت در روان شناسی مثبت گرا در پژوهش حاضر مفروض است. تاب آوری توانایی روبه رویی با چالش ها و تداوم فرآیند رشد و پیشرفت در شرایط دشوار را برای فرد فراهم می آورد (Rajan, Harifa, & Pienyu, 2017). شواهد پژوهشی نیز حاکی از آن است که توانمندی های درون فردی از جمله تاب آوری نقش مؤثری در وضعیت شناختی، هیجانی، رفتاری و تحصیلی یادگیرندگان دارند (Joyce et al., 2018).

دیدگاه‌های اولیه بیانگر این بود که تاب‌آوری یک صفت شخصیتی ذاتی است؛ اما پژوهش‌های بعدی نشان داد که تاب‌آوری به‌عنوان یک مهارت و یا توانمندی قابل‌کسب است (Leys et al., 2020)، و شامل رفتارها و اعمالی است که می‌توان آن را به هر فردی آموزش داد (Joyce et al., 2018). با توجه به این دیدگاه، تاب‌آوری فرآیندی پویاست که به‌موجب آن افراد در هنگام تجربه ناملایمات، اقدامات سازگارانه از خود نشان می‌دهند (Schoon, 2006). ناملایمات به‌عنوان شرایط محیطی تعریف می‌شود که برای انجام تکالیف رشدی متناسب با سن، اختلال ایجاد می‌کند یا آن‌ها را تهدید می‌کند (Schoon, 2006). لذا، تاب‌آوری به آن نوع توانایی اشاره دارد که به فرد این امکان را می‌دهد با موفقیت بر رویدادهای نامطلوب زندگی غلبه کند و شایستگی یا مهارت‌هایی را از فرآیند غلبه بر چالش‌ها و ناملایمات به دست آورد (Chung, 2008). همچنین تاب‌آوری نوعی سرمایه روان‌شناختی محسوب می‌شود (Herbert, 2011)؛ که می‌تواند به افراد کمک کند سازگاری موفق با ناملایمات و استرس‌ها داشته باشند (Grove, 2018). توسعه ادبیات تاب‌آوری به‌تدریج سبب گردید تعریف و بررسی تاب‌آوری به‌صورت ویژگی خاص موقعیت<sup>۱</sup> نیز به‌عنوان یکی از محورهای پژوهشی در دستور کار پژوهشگران تاب‌آوری قرار گیرد (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014). در این جهت‌گیری، تاب‌آوری به‌صورت ویژه در حیطه تحصیلی نیز تعریف شده و مورد بررسی قرار گرفته است (Cassidy, 2016). تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان توانایی فائق آمدن بر ناملایماتی که تهدیدی اساسی برای تحول و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان محسوب می‌شوند، تعریف می‌شود (Martin, 2013).

معدود پژوهش‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند در فرآیند آموزش مجازی کمک‌کننده باشد. برای مثال، نتایج پژوهش Kumalasari and Akmal (2022) نشان داد تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند تأثیر منفی استرس تحصیلی در دوران آموزش مجازی بر رضایت از یادگیری برخط را تعدیل کند. به‌طور کلی مرور پژوهش‌های صورت‌گرفته بر تاب‌آوری در حوزه تحصیلی نشان می‌دهد که این سازه با پیامدهای مثبت تحصیلی همچون پیشرفت تحصیلی (Mwangi et al., 2015; Nyambura Mwangi, Muriithi Ileri, Mwaniki, & Wambugu, 2018)، انگیزش تحصیلی (Rezapour Mirsaleh, Behjat Manesh, & Tavallaei, 2016)، درگیری تحصیلی (Hassannia & Sabzi, 2020) و رضایت تحصیلی (Meneghel et al., 2019) در ارتباط است. همچنین یادگیرندگان تاب‌آور، فرسودگی کمتری نیز گزارش می‌کنند (Lee, 2019; Oyoo, Mwaura, & Kinai, 2018; Trigueros et al., 2020). قابل‌ذکر است پیامدهای ذکرشده در حوزه تحصیلی از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی و یا در ارتباط با آن هستند. در نهایت، با توجه به مرور صورت‌گرفته بر ادبیات نظری و پیشینه پژوهش رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی مفروض است.

<sup>۱</sup>. domain specific

علاوه بر آزمون اثرگذاری تاب‌آوری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی، شناسایی مکانیسم‌های واسطه‌ای که تاب‌آوری تحصیلی از طریق آن‌ها می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار باشد نیز به‌لحاظ نظری و کاربردی حائز اهمیت است. مرور ادبیات تاب‌آوری نشان می‌دهد که یکی از خصوصیات افراد تاب‌آور برخورداری از توانمندی در بُعد هیجانی است (Kay, 2016; Fontes & Neri, 2015). در واقع، افراد تاب‌آور به‌واسطه توانمندی مطلوب در تنظیم و مدیریت هیجان‌های خود در موقعیت‌های مختلف قادر به تجربه پیامدهای مثبت هستند. از این جهت در پژوهش حاضر نقش واسطه‌گری شایستگی هیجانی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی مفروض گرفته شد. انتخاب شایستگی هیجانی به‌عنوان واسطه‌گر در مدل پژوهش حاضر علاوه بر اینکه با ادبیات نظری تاب‌آوری همسوست و به‌لحاظ منطقی قابل‌توجیه است؛ در شرایط همه‌گیری کووید-۱۹ نیز به‌عنوان یک توانمندی که می‌تواند با کمک به بهبود مدیریت هیجان‌ها به تجربه پیامدهای مثبت تحصیلی کمک کند، در نظر گرفته می‌شود.

تعاریف ارائه‌شده از تاب‌آوری شامل سه جهت‌گیری: صفت<sup>۱</sup>، پیامد<sup>۲</sup> و فرآیند<sup>۳</sup> است (Hu, Zhang, & Wang, 2015). جهت‌گیری صفت پیشنهاد می‌کند که تاب‌آوری یک صفت شخصیتی است که برای مقابله با ناملایمات، رسیدن به سازگاری مطلوب و رشد و تحول به افراد کمک می‌کند (Connor & Davidson, 2003). جهت‌گیری پیامد، تاب‌آوری را به‌عنوان یک عملکرد یا پیامد رفتاری می‌داند که می‌تواند به افراد در جهت بهبودی پس از ناملایمات کمک کند (Harvey & Delfabbro, 2004). جهت‌گیری فرآیند، تاب‌آوری را یک فرآیند پویا می‌بیند که در آن افراد به‌طور فعال خود را با ناملایمات بزرگ سازگار می‌کنند؛ و به‌سرعت پس از آن بهبود می‌یابند (Fergus & Zimmerman, 2005). هم‌راستا با این تعاریف متفاوت، در ادبیات تاب‌آوری برخی مدل‌ها بر صفت بودن تاب‌آوری (Connor & Davidson, 2003) و برخی دیگر بر حالت<sup>۴</sup> بودن خصوصیات تاب‌آوری (Fergus & Zimmerman, 2005) تأکید می‌کنند. لذا مدل‌های دسته اول معتقدند تاب‌آوری شامل صفاتی ذاتی است؛ و مدل‌های دسته دوم به تاب‌آوری به‌عنوان یک توانمندی قابل‌پرورش می‌نگرند. پژوهش‌های اخیر تاب‌آوری را شامل مجموعه‌ای از خصوصیات حالت و صفت می‌دانند (Ye et al., 2020). با توجه به اینکه تاب‌آوری دارای جنبه‌های صفت و ذاتی نیز است؛ در حالی که شایستگی هیجانی توانمندی قابل‌پرورش به حساب می‌آید (Mikolajczak et al., 2015)، از این جهت است که در مدل پژوهش حاضر تاب‌آوری به‌عنوان متغیر برون‌زا و شایستگی هیجانی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شد.

1. trait  
2. outcome  
3. process  
4. state



شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و تغییرات متعاقب آن همچون تغییر شیوه آموزش از حضوری به آموزش مجازی، اثرگذاری بسیار زیادی بر وضعیت هیجانی یادگیرندگان داشته است؛ و از این طریق پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی منفی را برای آن‌ها رقم زده است (Basheti, Mhaidat, & Mhaidat, 2021; Islam, Barna, Raihan, Khan, & Hossain, 2020; Lee, Jeong, & Kim, 2021; Maia & Dias, 2020). و لزوم برخورداری از شایستگی هیجانی به منظور شناسایی و تنظیم هیجان‌های خود و دیگران در جهت مواجهه و مقابله مؤثر با ناملایمات مذکور را بیش از پیش نمایان ساخته است؛ لذا توجه به توانمندی‌ها و شایستگی‌های فردی و بین‌فردی در بُعد هیجانی حائز اهمیت است. شایستگی هیجانی توانمندی است که به چگونگی شناسایی<sup>۱</sup>، ابراز<sup>۲</sup>، ادراک<sup>۳</sup>، تنظیم<sup>۴</sup> و به‌کارگیری<sup>۵</sup> هیجان‌های خود و دیگران اشاره دارد (Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013). لذا یکی از مفروضه‌های پژوهش حاضر این است که شایستگی هیجانی منابعی را برای افراد فراهم می‌آورد که امکان سازگاری با تغییرات به‌وجودآمده را در همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ و بدین وسیله می‌تواند پیشایند مناسبی برای بهزیستی تحصیلی به شمار آید.

شایستگی هیجانی توانایی استفاده از دانش هیجانی<sup>۶</sup> و تنظیم هیجانی<sup>۷</sup> در موقعیت‌های عملی زندگی است؛ به‌عبارت دیگر، بسیاری از افراد در مورد شناسایی هیجان‌های خود و دیگران از دانش کافی برخوردار هستند؛ و یا حتی در مورد راهبردهای تنظیم هیجان‌های خود و دیگران نیز دانش دارند؛ لیکن توانایی استفاده از این دو مجموعه دانش را در موقعیت‌های عملی زندگی ندارند. برای مثال، برخی از افراد به‌هنگام تجربه اضطراب قادر به شناسایی و تشخیص هیجان تجربه‌شده خود هستند؛ و حتی راهبردهایی را برای کاهش اضطراب می‌دانند. اما در به کار بستن آن‌ها توانمند نیستند. حال به‌طور روشن‌تر می‌توان گفت، شایستگی هیجانی اشاره به توانمندی فرد در مدیریت هیجان‌های خود و دیگران در موقعیت‌های عملی دارد (Brasseur et al., 2013). مطابق مدل شایستگی هیجانی Brasseur et al. (2013) شایستگی هیجانی شامل دو بُعد فردی<sup>۸</sup> و بین‌فردی<sup>۹</sup> است؛ که در طی آن فرد در پنج مؤلفه مختلف شامل شناسایی، ابراز، ادراک، تنظیم و به‌کارگیری هیجان‌های خود و دیگران توانمند است. در شایستگی هیجانی فردی توانمندی در مدیریت مؤثر هیجان‌های خود در قالب مؤلفه‌های ذکرشده وجود دارد؛ در حالی که شایستگی هیجانی بین‌فردی اشاره به توانمندی در

1. identification

2. expression

3. comprehension

4. regulation

5. utilization

6. emotional knowledge

7. emotional regulation

8. intrapersonal

9. interpersonal

مدیریت مؤثر هیجان‌های دیگری در قالب مؤلفه‌های مذکور دارد. شایستگی هیجانی، نقش بسزایی در پیش‌بینی پیامدهای مثبت روان‌شناختی و تحصیلی ایفا می‌کند ( Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012; Leroy, Grégoire, Magen, Gross, & Mikolajczak, 2012; Nelis et al., 2011; Shi et al., 2021; Tarbetsky, Martin, & Collie, 2017). به‌عنوان نمونه، Leroy et al. (2012) نشان دادند که آموزش راهبردهای مرتبط با شایستگی هیجانی می‌تواند اشتیاق دانش‌آموزان به تکالیف و عملکرد آن‌ها را افزایش دهد. پژوهش Dougherty and Sharkey (2017) نیز نشان داد شرکت در برنامه‌های آموزش شایستگی هیجانی به عملکرد تحصیلی بالاتر منجر می‌شود. مطالعه Wang, Xia, Guo, Xu, and Zhao (2022) که در شرایط همه‌گیری کووید-۱۹ انجام شد نشان داد که شایستگی هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی بوده؛ اما عملکرد تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی نمی‌کند. Rhoades, Warren, Domitrovich, and Greenberg (2011) و Kim and Shin (2021) نیز اهمیت شایستگی‌های هیجانی برای عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را نشان دادند. Varghese and Natsuaki (2021) نیز آموزش مهارت‌های شایستگی هیجانی را به‌منظور مدیریت هیجان‌ها و کمک به بهبود سلامت روان دانش‌آموزان در شرایط همه‌گیری کووید-۱۹ پیشنهاد می‌کنند. به‌طور کلی می‌توان بیان داشت شواهد پژوهشی از این مفروضه که برخورداری از شایستگی‌های هیجانی می‌تواند پیشایندهای مناسبی برای پیامدهای مثبت تحصیلی به‌شمار آید، حمایت می‌کنند (Tarbetsky et al., 2017). با وجود اهمیت شایستگی هیجانی (فردی و بین‌فردی) برای پیامدهای تحصیلی یادگیرندگان و با وجود ناملازمات بسیاری که آموزش مجازی در بُعد هیجانی برای یادگیرندگان ایجاد کرده است که مقابله مؤثر با آن‌ها مستلزم برخورداری از توانمندی شایستگی هیجانی است (Varghese & Natsuaki, 2021)، و براساس جستجوی صورت‌گرفته در مطالعات پیشین، می‌توان اذعان داشت تلاش‌چندانی برای مرتبط کردن شایستگی هیجانی به بهزیستی تحصیلی در دوران آموزش مجازی صورت نگرفته است. برخی از پژوهشگران ارتباط بین شایستگی هیجانی و عملکرد تحصیلی را در دوران آموزش مجازی موردتوجه قرار داده‌اند (Wang et al., 2022)، لیکن در زمینه چگونگی اثرگذاری شایستگی هیجانی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به‌صورت مستقیم و در نقش واسطه‌گر در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دوران آموزش مجازی مطالعه‌ای یافت نشد. لذا پژوهش حاضر با موردتوجه قرار دادن این مهم به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا شایستگی هیجانی می‌تواند رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی را در شرایط آموزش مجازی واسطه‌گری کند؟

## روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> روابط میان متغیرهای مدل پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهد.

### شرکت‌کنندگان پژوهش

شرکت‌کنندگان بالقوه پژوهش، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان اوز واقع در جنوب استان فارس بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. تعداد شرکت‌کنندگان بالقوه ۱۲۸۱ نفر بود. به‌منظور تعیین حجم نمونه از دیدگاه Kline (2016) استفاده شد. Kline (2016) پیشنهاد می‌کند به ازای هر پارامتر مورد محاسبه در مدل، تعداد ۱۰ تا ۲۰ شرکت‌کننده انتخاب شود؛ اما در هر صورت حجم نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد. با توجه به ملاک مذکور، تعداد ۲۹۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ و به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. از آن جهت از شیوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد که به دلیل شرایط همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و تعطیلی مدارس ناشی از آن، پرسش‌نامه الکترونیکی طراحی گردید؛ و از طریق مدیران مدارس در گروه دانش‌آموزان قرار گرفت؛ لذا به دلیل عدم کنترل پژوهشگر بر گروه‌های دانش‌آموزان و عدم دسترسی مستقیم به آن‌ها امکان استفاده از انواع نمونه‌گیری تصادفی وجود نداشت. میانگین سن شرکت‌کنندگان برابر با ۱۶/۷۷ و انحراف معیار ۰/۹۷ سال است. محدوده سنی شرکت‌کنندگان نیز بین ۱۴ تا ۲۰ سال بود. ۴/۴ درصد از شرکت‌کنندگان پسر (۱۱۸ نفر) و ۶/۶ درصد دختر (۱۷۴ نفر) بودند. قابل ذکر است که نسبت دختر و پسر در جامعه پژوهش نیز تقریباً به همین صورت است. ۱۰۲ نفر از شرکت‌کنندگان پایه دهم (۷۲ دختر، ۳۰ پسر)، ۱۲۰ نفر پایه یازدهم (۵۲ دختر، ۶۸ پسر) و ۷۰ نفر پایه دوازدهم (۵۰ دختر، ۲۰ پسر) بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش، تحصیل در دوره دوم متوسطه در شهرستان اوز و رضایت از شرکت در پژوهش بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم تمایل و اشتیاق برای شرکت در پژوهش بود. قابل ذکر است پیش از پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه الکترونیکی ارسالی، گزینه‌ای برای اخذ رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش در نظر گرفته شد.

### ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از این ابزارها استفاده شد:

**مقیاس تاب‌آوری تحصیلی:** مقیاس تاب‌آوری تحصیلی<sup>۲</sup> توسط Cassidy (2016) طراحی و

اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۳۰ گویه است؛ که سه مؤلفه شامل پشتکار<sup>۳</sup>، تأمل و

<sup>۱</sup>. structural equations modeling

<sup>۲</sup>. Academic Resilience Scale

<sup>۳</sup>. perseverance

کمک‌طلبی سازگاران<sup>۱</sup> و عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی<sup>۲</sup> را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. Cassidy (2016) روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و بررسی همبستگی مقیاس با متغیرهای مرتبط مورد تأیید قرار داده است. Cassidy (2016) ضریب آلفای کرونباخ برای پشتکار ۰/۸۳، تأمل و کمک‌طلبی سازگاران ۰/۷۸، عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی ۰/۸۰ و پایایی نمره کل مقیاس را ۰/۹۰ گزارش کرده است. Ramezanzpour, Kouroshnia, Mehryar, and Javidi (2019) روایی نسخه فارسی این مقیاس را در بین دانش‌آموزان به روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با چرخش پرومکس<sup>۳</sup> مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند. همچنین آنان پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پشتکار، تأمل و کمک‌طلبی سازگاران، عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی و نمره کل تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ( $CFI=0/88$ ,  $RMSEA=0/05$ ,  $X^2/df=1/70$ ). پایایی این ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پشتکار، تأمل و کمک‌طلبی سازگاران، عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی و نمره کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۹۰ مورد تأیید قرار گرفت.

#### پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی: پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی<sup>۴</sup> با هدف سنجش بهزیستی

تحصیلی توسط Tuominen-Soini et al. (2012) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۳۱ گویه است که چهار مؤلفه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را مورد بررسی و سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری مؤلفه‌ها بدین صورت است که ارزش مدرسه بر روی طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۷)؛ رضایتمندی تحصیلی بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از به هیچ وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵)، درآمیزی با کار مدرسه بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا روزانه (نمره ۷) و فرسودگی نسبت به مدرسه نیز بر روی طیف هفت درجه‌ای و به صورت معکوس، از کاملاً مخالفم (نمره ۷) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و پایایی این ابزار توسط Tuominen-Soini et al. (2012) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنان ضریب آلفای کرونباخ را برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش نمودند. Moradi, Soleymani Khashab, Shahabzadeh, Sabaghian, and Dehghanizadeh (2016) روایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه را

<sup>1</sup>. reflecting and adaptive help-seeking

<sup>2</sup>. no negative affect and emotional response

<sup>3</sup>. promax oblique rotation method

<sup>4</sup>. Academic Well-Being Questionnaire

به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ( $X^2/df=1/96$ ,  $CFI=0/97$ ,  $RMSEA=0/92$ ). همچنین آنان پایایی مؤلفه‌های این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ برای نمره کل بهزیستی تحصیلی را ۰/۹۲ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ( $X^2/df=1/97$ ,  $CFI=0/92$ ,  $RMSEA=0/06$ ). پایایی این ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه و نمره کل بهزیستی تحصیلی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۱، ۰/۸۲، ۰/۸۶ و ۰/۷۳ مورد تأیید قرار گرفت.

#### پرسش‌نامه شایستگی هیجانی: پرسش‌نامه شایستگی هیجانی<sup>۱</sup> توسط Brasseur et al. (2013)

طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۵۰ گویه است که دو مؤلفه شایستگی هیجانی فردی در ابعاد شناسایی هیجان، ادراک هیجان، ابراز هیجان، تنظیم هیجان و به‌کارگیری هیجان؛ و شایستگی هیجانی بین‌فردی در ابعاد شناسایی هیجان، ادراک هیجان، گوش دادن به هیجان دیگران، تنظیم هیجان و به‌کارگیری هیجان را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. قابل ذکر است که برخی از گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. Brasseur et al. (2013) روایی این ابزار را با استفاده از بررسی همبستگی آن با متغیرهای مرتبط مورد تأیید قرار دادند. Brasseur et al. (2013) پایایی ابزار مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد مؤلفه‌های شایستگی هیجانی فردی و شایستگی هیجانی بین‌فردی با مقادیر بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین در بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه شایستگی هیجانی فردی ۰/۹۰، شایستگی هیجانی بین‌فردی ۰/۹۰ و پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ گزارش شده است. Bakhshi and Yousefi (2020) روایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ( $X^2/df=1/09$ ,  $CFI=0/99$ ,  $RMSEA=0/04$ ). همچنین آنان پایایی مؤلفه‌های این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد شایستگی هیجانی فردی در بازه ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ و ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد شایستگی هیجانی بین‌فردی در بازه ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ گزارش کردند. همچنین پایایی نمره کل شایستگی هیجانی فردی و شایستگی هیجانی بین‌فردی را به ترتیب با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ۰/۷۸ مورد تأیید قرار دادند (Bakhshi & Yousefi, 2020). در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ( $X^2/df=0/96$ ,  $CFI=0/97$ ,  $RMSEA=0/07$ ). پایایی این ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای

<sup>۱</sup>. Emotional Competence Questionnaire

مؤلفه‌های شایستگی هیجانی فردی و شایستگی هیجانی بین‌فردی و پایایی کل پرسش‌نامه به ترتیب با ضرایب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۹۰ مورد تأیید قرار گرفت.

**روش تحلیل داده‌ها:** تحلیل توصیفی داده‌ها و بررسی مفروضه‌های مربوط به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS-16 انجام شد. برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS-24 استفاده شد.

### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و نیز همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش (n = ۲۹۲)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- پشتکار									
۲- تأمل و کمک‌طلبی سازگاران	۰/۷۷*								
۳- عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی	۰/۵۲*	۰/۵۶*							
۴- ارزش مدرسه	۰/۴۶*	۰/۵۰*	۰/۳۹*						
۵- فرسودگی نسبت به مدرسه	-۰/۴۰*	-۰/۳۷*	-۰/۶۹*	-۰/۴۷*					
۶- رضایتمندی تحصیلی	۰/۵۰*	۰/۵۴*	۰/۵۵*	۰/۵۸*	-۰/۵۴*				
۷- درآمیزی با کار مدرسه	۰/۳۴*	۰/۴۱*	۰/۳۵*	۰/۶۲*	-۰/۴۶*	۰/۵۸*			
۸- شایستگی هیجانی فردی	۰/۵۲*	۰/۵۲*	۰/۶۱*	۰/۳۳*	-۰/۴۸*	۰/۴۴*	۰/۲۴*		
۹- شایستگی هیجانی بین‌فردی	۰/۵۱*	۰/۵۵*	۰/۴۴*	۰/۳۴*	-۰/۳۶*	۰/۳۸*	۰/۲۹*	۰/۷۳*	
میانگین	۵۱/۳۰	۳۳/۵۶	۲۵/۱۳	۳۰/۲۸	۳۹/۸۸	۱۳/۷۴	۳۶/۶۳	۸۱/۲۸	۸۵/۲۰
انحراف معیار	۶/۸۷	۵/۹۱	۵/۵۰	۸/۵۸	۱/۵۹	۳/۷۱	۱/۲۲	۱۰/۷۵	۱۱/۳۴

\*p < ۰/۰۱

با توجه به ضرایب ارائه‌شده در جدول ۱، همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار است؛ لذا امکان انجام تحلیل‌های بعدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری وجود دارد. پیش از تدوین مدل معادلات ساختاری و آزمون آن، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از مقادیر کجی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> استفاده شد. کجی برخی از متغیرهای پژوهش به چپ در بازه ۰/۱۴- تا ۰/۸۲- و کجی برخی از متغیرها به راست در بازه ۰/۰۶ تا ۰/۵۷ بود. انحراف معیار کجی تمام متغیرها ۰/۱۴ به دست آمد. همچنین کشیدگی برخی از متغیرهای پژوهش، منفی و در بازه ۰/۳۰- تا ۰/۵۹- و کشیدگی برخی متغیرها، مثبت و در بازه ۰/۳۹ تا ۲/۷۰ بود. انحراف معیار کشیدگی تمام متغیرها ۰/۲۸ به دست آمد. چنانچه مقادیر شاخص کجی برای حجم نمونه بالاتر از ۱۰۰، در محدوده ۳- و ۳+ و مقادیر شاخص کشیدگی در محدوده ۱۰- و ۱۰+ باشند، پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است (Meyers, Gamst, & Guarino, 2016). همخطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل<sup>۳</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۴</sup> مورد بررسی قرار گرفت. چنانچه مقدار آماره تحمل متغیرهای پیش‌بین بالای ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس آن‌ها کمتر از ۱۰ به دست آید؛ نشان‌دهنده عدم همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است (Meyers et al., 2016). در پژوهش حاضر مقدار آماره تحمل و عامل تورم واریانس به ترتیب برای متغیرهای

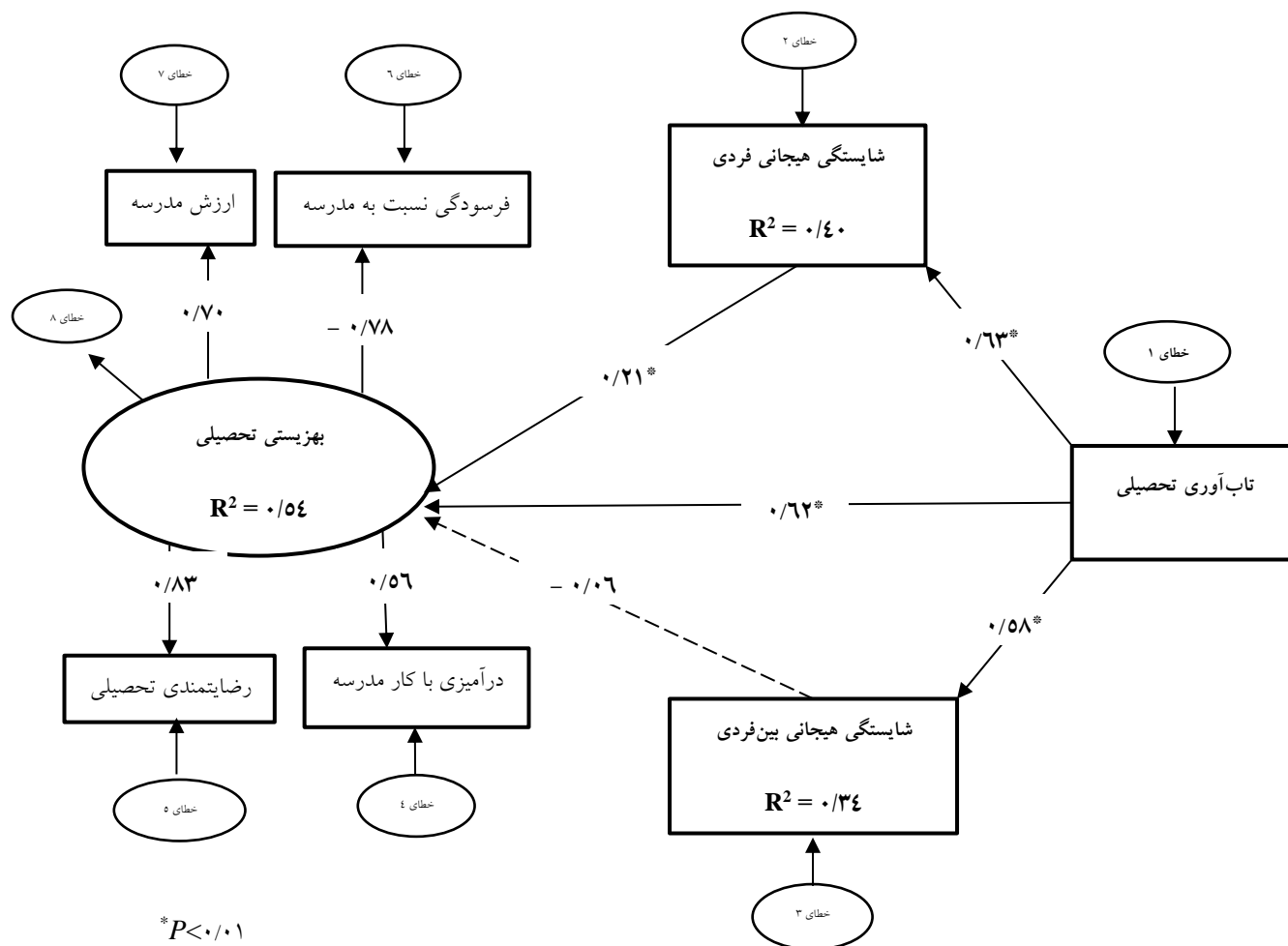
1. skewness

2. kurtosis

3. tolerance

4. variance inflation factor (VIF)

تاب‌آوری تحصیلی ۰/۵۷ و ۱/۷۶، شایستگی هیجانی فردی ۰/۴۱ و ۲/۴۳، شایستگی هیجانی بین‌فردی ۰/۴۵ و ۲/۲۲ به دست آمد. با توجه به برقراری مفروضه‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری، در گام بعدی مدل پژوهش تدوین گردید و با استفاده از نرم‌افزار AMOS-24 و با روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> مورد آزمون قرار گرفت. شکل ۱، مدل آزمون‌شده پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

در پاسخ به پرسش پژوهش مبنی بر اینکه آیا شایستگی هیجانی می‌تواند رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهبودی تحصیلی را در شرایط آموزش مجازی واسطه‌گری کند؟ نتایج پژوهش نشان داد متغیر تاب‌آوری تحصیلی، بهبودی تحصیلی را به صورت مستقیم و معنی‌دار ( $p = 0.01$ )،  $\beta = 0.62$  پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر آن، تاب‌آوری تحصیلی، شایستگی هیجانی فردی ( $p = 0.01$ )،  $\beta = 0.63$

<sup>۱</sup>. maximum likelihood estimation



$(\beta = 0/58, p = 0/001)$  را نیز به صورت معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. همچنین شایستگی هیجانی فردی به صورت مستقیم بهزیستی تحصیلی ( $p = 0/004, \beta = 0/21$ ) را پیش‌بینی می‌کند؛ در صورتی که شایستگی هیجانی بین فردی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار بهزیستی تحصیلی نیست ( $p = 0/39, \beta = -0/06$ ). همچنین به منظور بررسی معنی‌داری اثر متغیر واسطه‌گر از روش بوت‌استرپ استفاده شد، که نتایج حاصل از آن نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی از طریق شایستگی هیجانی فردی به صورت معنی‌دار بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ( $\beta = 0/02, p = 0/11$ )؛ اما قادر به پیش‌بینی معنی‌دار بهزیستی تحصیلی از طریق شایستگی هیجانی بین فردی نیست ( $p = 0/36, \beta = 0/03$ ). نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرکل متغیرهای حاضر در مدل پژوهش در جدول ۲ گزارش شده است. مقدار شاخص‌های برازش نیز انطباق مدل پژوهش با داده‌ها را تأیید می‌کند (جدول ۳).

جدول ۲. اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل پژوهش

مسیرها	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل		واریانس تبیین شده
	$\beta$	$P$	$\beta$	$P$	$\beta$	$P$	
از تاب‌آوری تحصیلی به شایستگی هیجانی فردی	0/63	0/001	--	--	0/63	0/001	0/40
از تاب‌آوری تحصیلی به شایستگی هیجانی بین فردی	0/58	0/001	--	--	0/58	0/001	0/34
از شایستگی هیجانی فردی به بهزیستی تحصیلی	0/21	0/004	--	--	0/21	0/004	
از شایستگی هیجانی بین فردی به بهزیستی تحصیلی	-0/06	0/39	--	--	-0/06	0/39	
از تاب‌آوری تحصیلی به بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری شایستگی هیجانی فردی	0/62	0/001	0/11	0/02	0/73	0/001	0/54
از تاب‌آوری تحصیلی به بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری شایستگی هیجانی بین فردی	0/62	0/001	0/03	0/36	0/62	0/001	

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش

شاخص	$\chi^2/df$	NFI	TLI	IFI	CFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار مدل	۲/۴۸	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۷	۰/۱۶
مقدار مطلوب	<۳	>۰/۹۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۵	<۰/۰۸	>۰/۰۵

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد هدف پژوهش حاضر طراحی یک مدل علی پیرامون نقش واسطه‌گری شایستگی هیجانی (فردی و بین‌فردی) در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در قالب مدل معادلات ساختاری بود. نتایج پژوهش نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم از طریق شایستگی هیجانی فردی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است و شایستگی هیجانی بین‌فردی قادر به واسطه‌گری معنی‌دار رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی نیست.

یافته‌های مدل برازش‌یافته پژوهش همسو با یافته‌های مطالعات پیشین مبنی بر ارتباط تاب‌آوری تحصیلی با مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی (Hassannia & Sabzi, 2020; Lee, 2019; Meneghel et al., 2020; Oyoo et al., 2018; Rezapour Mirsaleh et al., 2016; Trigueros et al., 2020)، نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی به صورت مثبت و معنی‌دار بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. به علاوه یافته مطالعه حاضر مبنی بر نقش سازگارانه تاب‌آوری تحصیلی در پیامدهای مثبت تحصیلی به صورت غیرمستقیم با پژوهش‌های پیشین (Joyce et al., 2018; Kumalasari & Akmal, 2022; Mwangi et al., 2015; Nyambura Mwangi et al., 2018) همسوست. این یافته بدین معنی است که هر چه تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر شود بر میزان بهزیستی تحصیلی آن‌ها افزوده می‌شود. بر اساس مبانی نظری، تاب‌آوری حاصل مجموعه عوامل محافظتی درون‌فردی و برون‌فردی و همچنین عوامل خطری است که در فرد یا در محیط اجتماعی و تحصیلی او وجود دارد. افراد تاب‌آور از عوامل محافظتی درون‌فردی و بین‌فردی برخوردارند، و برآیند نیروی عوامل محافظتی آن‌ها بیشتر از عوامل خطری است که آن‌ها را تهدید می‌کند. با این نگاه می‌توان گفت، دانش‌آموزان تاب‌آور از توانمندی‌هایی همچون مهارت همکاری و ارتباط، مهارت حل مسئله، اهداف روشن، مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی و خودتعیین‌گری برخوردارند (Murray, 2003)، که مجموعه این توانمندی‌ها سبب می‌شود که بهتر بتوانند با چالش‌های ناشی از آموزش مجازی مقابله کنند، و در نهایت بهزیستی تحصیلی خود را در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ حفظ کنند. مدل تاب‌آوری تحصیلی Cassidy (2016) که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت نیز افراد تاب‌آور را دارای خصوصیتی همچون پشتکار (سخت‌کوشی و تلاش، تسلیم نشدن، استفاده از حل مسئله، پایبندی به

اهداف، استفاده از بازخوردهای سازنده، نگاه به دشواری‌ها به‌عنوان چالش و فرصتی برای پیشرفت)، تأمل و کمک‌طلبی سازگاران (تأمل و تفکر درباره توانمندی‌ها و ضعف‌های خود، تشویق خود و طلب تشویق از دیگران، کمک‌طلبی از معلم، استفاده از روش‌های مطالعه مختلف، تعیین اهداف، کنترل و ارزیابی تلاش‌ها و دستاوردهای خود، در نظر گرفتن پاداش‌ها و تنبیه‌کننده‌هایی برای عملکرد خود و انگیزه دادن به خود با استفاده از موفقیت‌های قبلی) و عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی (دوری از فاجعه‌سازی، اضطراب، افسردگی، ناامیدی و بدبینی) می‌داند. این خصوصیات که دانش‌آموزان تاب‌آور از آن‌ها برخوردارند سبب می‌شود علاوه بر مواجهه مؤثر با چالش‌های تحصیلی به‌ویژه چالش‌های ناشی از آموزش مجازی، بهتر بتوانند با امور و تکالیف تحصیلی درگیر شوند؛ و نشاط، وقف و جذب شدن را به‌هنگام انجام تکالیف تجربه نمایند. علاوه بر آن استفاده از راهبردهای مؤثری که در هر یک از توانمندی‌های تاب‌آوری تحصیلی (پشتکار، تأمل و کمک‌طلبی سازگاران و عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی) ذکر شد، سبب می‌شود که دانش‌آموزان بهتر استرس‌های ناشی از خواسته‌ها و مطالبات تحصیلی خود را مدیریت کنند و در کنار افزایش درگیری تحصیلی تجربه‌شده، شایستگی تحصیلی بیشتری ادراک نمایند. بدین ترتیب فرسودگی تحصیلی کمتری نیز تجربه می‌شود. در واقع، فرسودگی تحصیلی به‌گونه‌ای ناشی از احساس عدم‌شایستگی تحصیلی است (Salmela-Aro & Read, 2017). همچنین خصوصیات دانش‌آموزان تاب‌آور از آنجا که سبب ایجاد تجربه خوشایند به‌هنگام درآمیزی با تکالیف و کاهش پیامدهای منفی همچون فرسودگی تحصیلی می‌گردد؛ هیجان مثبت نسبت به مدرسه و برنامه‌های درسی (رضایت از مدرسه) را برمی‌انگیزد؛ و بدین ترتیب چنین دانش‌آموزانی ارزش بیشتری برای تحصیل و فعالیت‌های مرتبط با آن نسبت به سایر فعالیت‌های ممکن (ارزش مدرسه) قائل هستند.

یافته دیگری که از آزمون تجربی مدل پژوهش حاصل شد، پیش‌بینی مثبت و معنی‌دار شایستگی هیجانی فردی توسط تاب‌آوری تحصیلی بود. این یافته با پژوهش‌های (Fontes and Neri, 2015)، و Kay (2016) مبنی بر رابطه بین تاب‌آوری و توانمندی در بُعد هیجانی (شایستگی هیجانی، تنظیم هیجانی) همسوست. این یافته بدین معنی است که با افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، شایستگی هیجانی آن‌ها در بُعد فردی افزایش می‌یابد. افراد تاب‌آور از مهارت‌ها، توانمندی‌ها و نگرش‌های مطلوبی برخوردار هستند که مجموعه این خصوصیات مثبت به شایستگی هیجانی آن‌ها کمک می‌کند. مهارت حل مسئله، همدلی، خودآگاهی، خودکارآمدی و خودتعیین‌گری بخشی از مهارت‌های تاب‌آورهاست (Murray, 2003)؛ که منابع لازم برای مؤلفه‌های شایستگی هیجانی را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. برای مثال، خودآگاهی هیجانی که یکی از انواع خودآگاهی به شمار می‌رود کمک ویژه‌ای به شناسایی، تنظیم و به‌کارگیری هیجان‌ها می‌نماید (Eastabrook, Flynn, & Hollenstein, 2014). همچنین خودکارآمدی و خودتعیین‌گری انگیزه لازم برای تلاش‌های شناختی

و رفتاری در جهت شایستگی هیجانی را فراهم می‌کند. در شایستگی هیجانی فرد باید در مرحله نخست به شناسایی هیجان‌های خود پردازد و در ادامه به ابراز هیجان، به‌کارگیری هیجان و صورت دادن اقدامات رفتاری و یا تغییر در تفسیرهای شناختی به‌منظور تنظیم هیجان پردازد. می‌توان گفت مجموعه این اقدامات رفتاری و شناختی در جهت شایستگی هیجانی نمی‌تواند بدون وجود انگیزه صورت گیرد. در واقع انگیزش، انرژی لازم برای شروع و تداوم رفتار را فراهم می‌کند (Reeve, 2018). همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد شایستگی هیجانی اشاره به توانایی در مدیریت هیجان‌ها در موقعیت‌های عملی زندگی دارد، و صرفاً برخورداری از دانش در مورد انواع هیجان‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان نیست. اقدامات عملی نیازمند انگیزه‌مندی است. برخی از خصوصیات تاب‌آوری همچون خودکارآمدی و خودتعیین‌گری انگیزه لازم را فراهم می‌کنند (Murray, 2003; Wright & Masten, 2005).

همچنین آزمون تجربی مدل پژوهش نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی، شایستگی هیجانی بین‌فردی را نیز به‌صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های Fontes, Neri, and Kay (2015) و Kay (2016) مبنی بر رابطه بین تاب‌آوری و توانمندی در بُعد هیجانی (شایستگی هیجانی، تنظیم هیجانی) همسوست. این یافته بدین معناست که با افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، شایستگی هیجانی بین‌فردی آن‌ها افزایش می‌یابد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که دانش‌آموزان تاب‌آور از مهارت‌هایی همچون حل مسئله و همدلی برخوردارند؛ که این مهارت‌ها امکان قابل‌توجهی در پردازش و تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های بین‌فردی فراهم می‌کند (Schipper & Petermann, 2013; Volkaert, Wante, Van Beveren, Vervoort, & Braet, 2020) و بدین ترتیب تقویت شایستگی هیجانی بین‌فردی را ممکن می‌سازد. در مدل سه مؤلفه‌ای تاب‌آوری تحصیلی مورد استفاده در پژوهش حاضر هر سه مؤلفه به‌ویژه مؤلفه عدم‌بروز پاسخ هیجانی منفی بیشترین امکان را برای تقویت شایستگی هیجانی فراهم می‌کند. در مؤلفه مذکور دانش‌آموز تاب‌آور از این توانمندی برخوردار است که هیجان‌های منفی همچون اضطراب و افسردگی را مدیریت نماید و در نتیجه کمتر آن‌ها را تجربه نماید. علاوه بر آن از فاجعه‌سازی، ناامیدی و بدبینی اجتناب می‌نماید. مؤلفه دیگر تاب‌آوری تحصیلی که به بهبود شایستگی هیجانی کمک می‌نماید تأمل و کمک‌طلبی سازگاران است. به کمک این توانمندی، دانش‌آموزان به تفکر و تأمل در رابطه با نقاط قوت و ضعف خود پرداخته و از راهبردهای مختلفی برای استفاده بهتر از منابع شناختی و هیجانی درون‌فردی و منابع بیرونی همچون کمک‌طلبی از خانواده و معلمان بهره می‌جویند؛ که این جهت‌گیری با ادبیات تاب‌آوری مربوط به بهره‌مندی از عوامل محافظتی درون‌فردی و بین‌فردی به‌منظور حفظ تاب‌آوری همسوست. تأمل کردن، امکان شناسایی هیجان‌ها، شناخت منابع و سرچشمه‌های هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند (از طریق شناخت نقاط قوت و ضعف) و

چگونگی ابراز، تنظیم و به‌کارگیری موفق هیجان‌هایی که فرد در زندگی تجربه می‌کند را فراهم می‌سازد. علاوه بر آن، راهبردهای مورد استفاده در مؤلفه کمک‌طلبی سازگارانه شامل راهبردهایی برای برانگیختن هیجان مثبت و انگیزه توسط خود و دیگران نیز می‌شود. مطابق مدل Fredrickson (1998) با افزایش هیجان‌های مثبت، هیجان‌های منفی کاهش می‌یابد. افزایش هیجان‌های مثبت منابع فیزیکی، روانی و اجتماعی لازم برای انجام رفتارهای مؤثر را فراهم می‌کند. همچنین افزایش هیجان‌های مثبت ناشی از راهبردهای مورد استفاده دانش‌آموزان تاب‌آور امکان تسلط بر وضعیت هیجانی خود را فراهم می‌کند؛ و بدین ترتیب به شایستگی هیجانی دانش‌آموزان کمک می‌نماید. با توجه به آنچه که تا به اینجا در رابطه با خصوصیات تاب‌آوری به‌طور کلی و تاب‌آوری تحصیلی به‌طور ویژه گفته شد می‌توان بیان داشت خصوصیات دانش‌آموزان تاب‌آور، شایستگی هیجانی را برای آن‌ها تسهیل می‌کند؛ لذا مسیر مثبت و معنی‌دار بین تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی هیجانی (فردی و بین‌فردی) قابل تبیین است.

همچنین آزمون مدل پژوهش نشان داد که شایستگی هیجانی فردی، به‌صورت مثبت و معنی‌دار بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که شایستگی هیجانی بین‌فردی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار بهزیستی تحصیلی نیست. این یافته به‌صورت مستقیم با نتایج پژوهش Leroy et al. (2012) مبنی بر نقش پیش‌بینی شایستگی هیجانی در ارتباط با مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی و پژوهش‌های Shi et al., (2011) Rhoades et al., (2012) Brackett et al., (2017) Dougherty and Sharkey, (2017) Shi et al., (2021) Kim and Shin, (2021) مبنی بر نقش سازگارانه شایستگی هیجانی در پیامدهای مثبت تحصیلی همسوست. این یافته‌ها بدین معنی است که با افزایش شایستگی هیجانی فردی، بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور معنی‌داری افزایش می‌یابد، لیکن با افزایش شایستگی هیجانی بین‌فردی تغییر معنی‌داری در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان رخ نمی‌دهد. برخورداری از توانمندی و شایستگی در بُعد هیجانی می‌تواند زمینه‌ساز پیامدهای مثبت تحصیلی باشد (Leroy et al., 2012; Tarbetsky et al., 2017). دانش‌آموزان دارای شایستگی هیجانی فردی قادر به شناسایی، درک، ابراز، تنظیم و به‌کارگیری هیجان‌های خود در موقعیت‌های عملی زندگی هستند. این مهارت‌ها سبب می‌شود که بتوانند هیجان‌های منفی که به‌طور طبیعی در زندگی پدید می‌آید و یا ناشی از چالش‌ها و دشواری‌های آموزش مجازی است را به‌خوبی مدیریت نمایند، و بدین ترتیب منابع شناختی و هیجانی خود را صرف درگیری در تکالیف تحصیلی و کسب احساس شایستگی ناشی از تسلط بر مطالب و سایر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی نمایند. هیجان‌ها بخش مهمی از وجود انسان هستند که چنانچه فرد توانمندی لازم در این بُعد را نداشته باشد، ممکن است با پیامدهای منفی روان‌شناختی و تحصیلی مواجه شود (Singh & Singh, 2013; Yap et al., 2018). نقطه‌مقابل شایستگی هیجانی، دشواری در تنظیم هیجان‌هاست که فرد در شناسایی، توصیف، تنظیم هیجانی، کنترل تکانه‌ها و

پذیرش هیجان‌های منفی توانمندی لازم را ندارد (Neumann, vanLier, Gratz, & Koot, 2010). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که دشواری در تنظیم هیجان‌ها با پیامدهای منفی تحصیلی همچون عملکرد تحصیلی پایین‌تر (Singh & Singh, 2013) و اهمال‌کاری تحصیلی (Rezaeisharif, Harangza, & Fathi, 2021) همراه است. لذا این یافته که شایستگی هیجانی فردی باعث افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک پیامد مثبت تحصیلی می‌گردد منطقی به نظر می‌رسد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، آزمون مدل پژوهش نشان داد که شایستگی هیجانی بین‌فردی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار بهزیستی تحصیلی نیست و ضریب مسیر مذکور منفی و غیرمعنی‌دار به دست آمد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که براساس پژوهش‌های انجام‌شده در رابطه با شایستگی هیجانی، مؤلفه شایستگی هیجانی بین‌فردی بیشتر قادر به پیش‌بینی پیامدهای مثبت اجتماعی است (Koyasu, 2013). به‌عنوان نمونه، شایستگی هیجانی بین‌فردی با رضایت از روابط اجتماعی و زوجی (Malouff, Schutte, & Thorsteinsson, 2014; Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006)، کمک به تنظیم و تسکین هیجان‌های منفی دیگران (Nozaki, 2015) و توانایی دوست‌داشتنی بودن در روابط اجتماعی (Szczygiel & Mikolajczak, 2018) مرتبط است. جالب توجه آنکه برخی از شواهد نشان می‌دهد که شایستگی هیجانی بین‌فردی حتی می‌تواند عامل خطری برای بروز برخی از پیامدهای منفی باشد (Bayot et al., 2020). پژوهش Bayot et al. (2020) نشان داد که شایستگی هیجانی بین‌فردی با فرسودگی والدین مرتبط است. از سوی دیگر برخی از پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که شایستگی هیجانی بین‌فردی به‌عنوان عامل محافظتی عمل می‌کند و فرسودگی والدین را کاهش می‌دهد (Lin, Szczygiel, Hansotte, Roskam, & Mikolajczak, 2021). به‌بیان دیگر، با وجود اینکه انتظار می‌رود شایستگی هیجانی بین‌فردی به‌عنوان سازه‌ای که در بدنه مفهوم گسترده‌تر هوش هیجانی قرار می‌گیرد (Bayot et al., 2020) با پیامدهای مثبت رابطه داشته باشد؛ اما همواره این گونه نیست. Bayot et al. (2020) در تبیین این یافته بیان می‌کنند که ممکن است دیگرگرایی یا به‌عبارتی تلاش برای شناسایی، ادراک، ابراز، تنظیم و به‌کارگیری هیجان‌های دیگران برای خود هزینه‌هایی داشته باشد. به‌عنوان نمونه‌ای از این هزینه‌ها می‌توان به مصرف شدن منابع هیجانی فرد در جهت شناسایی و تنظیم هیجان‌های دیگران اشاره کرد (Bayot et al., 2020). با توجه به گزارش‌های پژوهشگران در مورد شایستگی هیجانی بین‌فردی که بیشتر با پیامدهای مثبت اجتماعی مرتبط است (Malouff et al., 2014; Petrides et al., 2006)، و شواهد متناقضی که در مورد نقش پیش‌بینی شایستگی هیجانی بین‌فردی در رابطه با پیامدهای فردی و هیجانی وجود دارد (Bayot et al., 2020; Lin et al., 2021)؛ به‌نظر می‌رسد رابطه منفی و غیرمعنی‌دار شایستگی هیجانی بین‌فردی و بهزیستی تحصیلی قابل‌توجه است.

در نهایت می‌توان به یافته حاصل از آزمون بوت‌استرپ برای استخراج اثرهای غیرمستقیم اشاره کرد؛ که نشان داد شایستگی هیجانی فردی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد؛ لیکن اثر واسطه‌گری شایستگی هیجانی بین فردی در رابطه بین متغیرهای مذکور معنی‌دار نیست. این یافته با مبانی نظری و شواهد تجربی تاب‌آوری مبنی بر توانمندی افراد در بُعد هیجانی و تنظیم هیجانی و مواجهه مؤثر با چالش‌ها و دستیابی به پیامدهای مثبت به واسطه شایستگی در تنظیم هیجان‌ها همسوست. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های Fontes and Neri, (2015) و Kay (2016) نمونه‌ای از این شواهد تجربی است. این یافته‌ها بدین معنی است که افزایش تاب‌آوری تحصیلی سبب فعال‌سازی و افزایش مکانیسم واسطه‌ای شایستگی هیجانی فردی می‌شود، و به واسطه افزایش شایستگی هیجانی فردی دانش‌آموزان به افزایش بهزیستی تحصیلی آن‌ها کمک می‌نماید. از طرفی همان‌طور که از مدل پژوهش برمی‌آید، تاب‌آوری تحصیلی به صورت مثبت شایستگی هیجانی بین فردی را پیش‌بینی می‌کند؛ اما در ادامه این نظم علی، شایستگی هیجانی بین فردی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار بهزیستی تحصیلی نیست، که نتیجه آن غیرمعنی‌داری اثر واسطه‌ای شایستگی هیجانی بین فردی در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، دانش‌آموزان تاب‌آور از توانمندی‌هایی همچون تنظیم هیجانی به‌عنوان یک راهبرد برای مواجهه با چالش‌ها استفاده می‌کنند؛ که این راهبرد (شایستگی هیجانی) کارکرد سازگارانه داشته و می‌تواند از طریق مدیریت هیجان‌ها به بهزیستی تحصیلی آنان کمک نماید. در پژوهش حاضر، آموزش مجازی به‌عنوان یک ناملایمت در نظر گرفته شد که می‌توانست از طریق دشواری‌های گوناگونی که برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند بر بهزیستی تحصیلی آنان اثر بگذارد. از جمله این چالش‌ها می‌توان به افزایش فرسودگی تحصیلی (Sveinsdóttir et al., 2021)، استرس تحصیلی (Mahapatra & Sharma, 2021) و اضطراب امتحان آنلاین (Arora et al., 2021) اشاره کرد که شواهد تجربی نیز پیامدهای منفی هیجانی آموزش مجازی برای یادگیرندگان را نشان داده‌اند. خصوصیات دانش‌آموزان تاب‌آور شامل توانمندی در تنظیم هیجان‌ها، شناسایی و آگاهی از هیجان‌های خود سبب افزایش شایستگی هیجانی آنان می‌شود، و بدین ترتیب باعث می‌شود دشواری‌های هیجانی ناشی از آموزش مجازی بهتر مدیریت شود. در ادامه این مسیر، شایستگی هیجانی فردی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؛ در حالی که شایستگی هیجانی بین فردی قادر به ایجاد تغییر معنی‌دار در بهزیستی تحصیلی آنان نیست. دانش‌آموزان دارای شایستگی هیجانی فردی از هیجان‌های خود به‌خوبی آگاه بوده و قادر به ابراز، به‌کارگیری و تنظیم هیجان‌های خود هستند؛ لذا بهتر می‌توانند هیجان‌های منفی خود به‌طور کلی و هیجان‌ات منفی ایجادشده در آموزش مجازی به‌طور خاص را مدیریت نمایند. با کاهش هیجان‌ات منفی فضای لازم برای افزایش هیجان‌های مثبت همچون شوق برای انجام تکالیف و داشتن نشاط (مؤلفه‌های هیجانی - انگیزشی

درگیری تحصیلی)، احساس رضایت از تحصیل و کاهش فرسودگی تحصیلی و رفتارهای سازگارانه ناشی از این هیجان‌ها همچون مشغولیت تحصیلی (مؤلفه رفتاری درآمیزی با کار مدرسه) فراهم می‌شود (Fredrickson, 1998). همسو با این یافته Leroy et al. (2012) نیز بر خورداری از شایستگی هیجانی را پیشنهاد مناسبی برای اشتیاق نسبت به تکالیف می‌دانند. در مجموع می‌توان بیان داشت که نقش واسطه‌گری شایستگی هیجانی فردی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی قابل تبیین است. در بحث از عدم واسطه‌گری شایستگی هیجانی بین فردی در رابطه تاب‌آوری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی می‌توان به تبیین صورت گرفته در مورد مسیر مستقیم شایستگی هیجانی بین فردی و بهزیستی تحصیلی اشاره کرد. همان‌طور که در تبیین مسیر غیرمعنی‌دار مذکور مطرح شد، به‌طور کلی نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که شایستگی هیجانی بین فردی بیشتر قادر به پیش‌بینی پیامدهای مثبت اجتماعی است (Malouff et al., 2014; Nozaki, 2015). همچنین از آنجا که در مدل‌های واسطه‌ای، اثر واسطه‌گری برابر با حاصلضرب مقدار مسیر مستقیم متغیر برون‌زا به واسطه‌گر (در پژوهش حاضر مسیر تاب‌آوری تحصیلی به شایستگی هیجانی بین فردی) در مقدار مسیر متغیر واسطه‌گر به درون‌زا (در اینجا مسیر شایستگی هیجانی بین فردی به بهزیستی تحصیلی) است؛ و با توجه به عدم معنی‌داری مسیر شایستگی هیجانی بین فردی به بهزیستی تحصیلی، لذا عدم معنی‌داری اثر واسطه‌گری شایستگی هیجانی بین فردی در رابطه تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی منطقی است.

در بحث از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به روش پژوهش اشاره کرد. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی از نوع همبستگی صورت گرفته است، لذا ضرورت دارد که استنباط علی از نتایج با احتیاط صورت گیرد. با توجه به محدودیت مذکور توصیه می‌شود پژوهش‌های بعدی در پی فراهم کردن پاسخی برای این سؤال باشند که: «آیا مداخلات مبتنی بر آموزش تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی هیجانی می‌توانند بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشند؟».

محدودیت دیگر این پژوهش متوجه میزان تعمیم‌پذیری نتایج آن است. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان اوز بودند که لازم است در تعمیم نتایج به سایر یادگیرندگان جانب احتیاط را رعایت نمود. محدودیت دیگر در نظر گرفتن این نکته است که تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی هیجانی همچون بسیاری از سازه‌های دیگر در روان‌شناسی، سازه‌های پویایی هستند که در گستره زندگی دچار تغییر می‌شوند. همان‌طور که از مبانی نظری برمی‌آید، تاب‌آوری تابع برآیند نیروهای عوامل محافظتی و خطری هست که افراد از آن برخوردارند. واضح است که در طول زندگی معادله مجموع عوامل محافظتی و خطر که یادگیرنده را احاطه می‌کند دچار تغییر می‌شود. همچنین انتظار می‌رود با افزایش سن و افزایش تعاملات اجتماعی متعاقب آن، شایستگی هیجانی بین فردی افراد به‌نحو متفاوتی پیامدهای تحصیلی همچون بهزیستی تحصیلی را



پیش‌بینی نماید. در مجموع با توجه به پویایی تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی هیجانی آزمون مدل پژوهش حاضر در میان یادگیرندگان دوره‌های مختلف تحصیلی قابل توجیه است؛ و به‌عنوان پیشنهاد پژوهشی به سایر پژوهشگران علاقه‌مند معرفی می‌گردد.

### منابع

- Aranas, K. R., Buenconsejo, J. U., & Zalameda, C. J. (2020). Dimensions of school burnout as predictors of symptoms of anxiety, depression, and suicidal ideation among college students. *Brillar*, 1(1), 33-42.
- Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 1-18.
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 9(4), 441-466.
- Aslan, I., Ochnik, D., & Çınar, O. (2020). Exploring perceived stress among students in Turkey during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 1-17.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Bakhshi, N., & Yousefi, F. (2020). Psychometric properties of the profile of emotional competence. *Journal of Psychology*, 24(2), 150-166 [Persian]
- Bashti, I. A., Mhaidat, Q. N., & Mhaidat, H. N. (2021). Prevalence of anxiety and depression during COVID-19 pandemic among healthcare students in Jordan and its effect on their learning process: A national survey. *PLoS One*, 16(4), 1-16.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L., & Mikolajczak, M. (2020). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra-and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*, 42(1), 1-8.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, 8(5), 1-8.
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 1-7.

- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 618-635.
- Chung, H. F. (2008). *Resiliency and character strengths among college students* (Doctoral dissertation). The University of Arizona, Tucson.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76–82.
- DeGarmo, D. S., & Martinez Jr, C. R. (2006). A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations, 55*(3), 267-278.
- Demetriou, L., Keramioti, L., & Hadjicharalambous, D. (2021). Examining the relationship between distance learning processes and university students' anxiety in times of covid. *European Journal of Social Sciences Studies, 6*(2), 123-141.
- Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 59-63.
- Di Chiacchio, C., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2016). Examining how motivation toward science contributes to omitting behaviors in the Italian PISA 2006 sample. *Learning and Individual Differences, 50*, 56–63.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12.
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review, 74*, 28-34.
- Duarte, C., Pinto-Gouveia, J., & Rodrigues, T. (2015). Being bullied and feeling ashamed: Implications for eating psychopathology and depression in adolescent girls. *Journal of Adolescence, 44*, 259-268.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J., & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 487-496.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development* (pp. 404-434). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-13.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AAC).
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health, 26*, 399-419.
- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, A. (2014). School burnout inventory with Italian students of high school. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo, 18*(3), 403–424.
- Fontes, A. P., & Neri, A. L. (2015). Resilience in aging: Literature review. *Ciencia & Saude Coletiva, 20*(5), 1475-1495.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*(3), 300-319.

- Gaur, U., Majumder, M. A. A., Sa, B., Sarkar, S., Williams, A., & Singh, K. (2020). Challenges and opportunities of preclinical medical education: COVID-19 crisis and beyond. *SN comprehensive Clinical Medicine*, 2(11), 1992-1997.
- Grove, K. (2018). *Resilience*. London: Routledge.
- Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during covid-19 pandemic ERA: A case study. *Holistics*, 12(2), 23-40.
- Hajiyakhchali, A. (2013). The effects of creative problem solving process training on academic well-being of Shahid Chamran University students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 549-552.
- Hajizadeh, A., Azizi, G., & Keyhan, G. (2021). Analyzing the opportunities and challenges of e-learning in the Corona era: An approach to the development of e-learning in the post-Corona. *Journal of Teaching Research*, 9(1), 174-204 [Persian]
- Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3-13.
- Hassannia, S., & Sabzi, N. (2020). Causal explanation of academic engagement based on academic support and students' psychological capital. *Studies in Learning & Instruction*, 12(1), 30-52 [Persian]
- Herbert, M. (2011). *An exploration of the relationships between psychological capital (hope, optimism, self-efficacy, resilience), occupational stress, burnout and employee engagement* (Doctoral dissertation). Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27.
- Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M. N. A., & Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS One*, 15(8), 1-12.
- Jadidian, A., & Duffy, R. D. (2012). Work volition, career decision self-efficacy, and academic satisfaction: An examination of mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 154-165.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 8(6), 1-19.
- Kay, S. A. (2016). Emotion regulation and resilience: Overlooked connections. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 411-415.
- 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), 1-11.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York: Guilford Press.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Kumalasari, D., & Akmal, S. Z. (2022). Less stress, more satisfaction with online learning during the COVID-19 pandemic: The moderating role of academic resilience. *Psychological Research on Urban Society*, 4(1), 36-44.
- Lee, E. (2019). Effect of resilience on academic burnout of nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 20(6), 178-187.
- Lee, J., Jeong, H. J., & Kim, S. (2021). Stress, anxiety, and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative Higher Education*, 46(5), 519-538.

- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J., & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 263-268.
- Leys, C., Arnal, C., Wollast, R., Rolin, H., Kotsou, I., & Fossion, P. (2020). Perspectives on resilience: personality trait or skill? *European Journal of Trauma & Dissociation*, 4(2), 1-6.
- Lin, G. X., Szczygiel, D., Hansotte, L., Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2021). Aiming to be perfect parents increases the risk of parental burnout, but emotional competence mitigates it. *Current Psychology*, 1-9.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405.
- Mahapatra, A., & Sharma, P. (2021). Education in times of COVID-19 pandemic: Academic stress and its psychosocial impact on children and adolescents in India. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(4), 397-399.
- Mahdy, M. A. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on the academic performance of veterinary medical students. *Frontiers in veterinary science*, 7, 1-8.
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1-8.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53-66.
- Marchiondo, K., Marchiondo, L. A., & Lasiter, S. (2010). Faculty incivility: Effects on program satisfaction of BSN students. *Journal of Nursing Education*, 49(11), 608-614.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women. *Stress*, 18(1), 11-19.
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. California: Sage publications.
- Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 1-7.
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Van Broeck, N., ..., & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653.
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Tan, C. S., & Kim, S. Y. (2009). Family economic stress and academic well-being among Chinese-American youth: The influence of adolescents' perceptions of economic strain. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 279-290.
- Moradi, M., Soleymani Khashab, A. A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani version of academic well-being questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 123-148 [Persian]
- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, emotional intelligence,

- academic engagement and burnout in pharmacy students during the quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 1-8.
- Mortazavi, F., Salehabadi, R., Sharifzadeh, M., & Ghardashi, F. (2021). Students' perspectives on the virtual teaching challenges in the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 1-6.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26.
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2, 1-5.
- Nair, R. L., Delgado, M. Y., Wheeler, L. A., & Thomas, R. (2021). Prospective links between acculturative stress and academic well-being among Latinx adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 1-13.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366.
- Neumann, A., van Lier, P. A., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1), 138-149.
- Nozaki, Y. (2015). Emotional competence and extrinsic emotion regulation directed toward an ostracized person. *Emotion*, 15, 763-774.
- Nozaki, Y., & Koyasu, M. (2013). The relationship between trait emotional intelligence and interaction with ostracized others' retaliation. *PLoS One*, 8(10), 1-7.
- NyamburaMwangi, C., MuriithiIreri, A., Mwaniki, E. W., & Wambugu, S. K. (2018). Relationship among type of school, academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *People*, 3(3), 1092-1107.
- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(3), 187-200.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 507-511.
- Ramezanpour, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A., & Javidi, H. (2019). Psychometric evaluation of the academic resilience scale (ARS-30) in Iran. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 1(3), 144-150.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rezaeisharif, A., Harangza, M., & Fathi, D. (2021). Investigating the mediating role of fear of failure and difficulty in regulating emotion in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 10(3), 49-64 [Persian]
- Rezapour Mirsaleh, Y., Behjat Manesh, A., & Tavallaei, S. V. (2016). Role of secondary post-traumatic stress disorder and resilience on academic motivation and performance of veterans' student children. *Iranian Journal of War & Public Health*, 8(4), 225-233 [Persian]

- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 182-191.
- Robinson, C., & Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American college students' academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35*(2), 16-26.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(7), 919-936.
- Saleem, F., Legette, K. B., & Byrd, C. M. (2022). Examining school ethnic-racial socialization in the link between race-related stress and academic well-being among African American and Latinx adolescents. *Journal of School Psychology, 91*, 97-111.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research, 7*, 21-28.
- 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.
- Schipper, M., & Petermann, F. (2013). Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? *Social Neuroscience, 8*(1), 101-107.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: adaptations in changing times*. New York: Cambridge University Press.
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 587-607.
- Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-14.
- Shi, W., Yuan, G. F., Hall, B. J., Liu, X., Su, Y., Zhao, L., & Jia, P. (2021). Mental disorders and emotional competence among Chinese adolescents before and during COVID-19 pandemic: A longitudinal mediation model. *Frontiers in Public Health, 9*, 1-9.
- Singh, P., & Singh, N. (2013). Difficulties in emotion regulation: A barrier to academic motivation and performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 39*(2), 289-297.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology, 5*(1), 1-14.
- Strack, J., & Esteves, F. (2015). Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping, 28*(2), 205-214.
- Stukalina, Y. (2012). Addressing service quality issues in higher education: The educational environment evaluation from the students' perspective. *Technological and Economic Development in Economy, 18*(1), 84-98.
- Stukalina, Y. (2014). Identifying predictors of student satisfaction and student motivation in the framework of assuring quality in the delivery of higher education. *Business, Management and Education, 12*(1), 127-137.
- Sveinsdóttir, H., Flygenring, B. G., Svavarsdóttir, M. H., Thorsteinsson, H. S., Kristófersson, G. K., Bernharðsdóttir, J., & Svavarsdóttir, E. K. (2021). Predictors of university nursing students' burnout at the time of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 106*, 1-8.

- Szczygiel, D., & Mikolajczak, M. (2018). Is it enough to be an extrovert to be liked? Emotional competence moderates the relationship between extraversion and peer-rated likeability. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-9.
- 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. Martin, & R. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Singapore: Springer.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the covid-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research, 5*(4), 1-5.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 1-12.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology, 50*, 649-662.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290-305.
- Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinuesa-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 Pandemic: A scoping review. *Behavioral Sciences, 12*(2), 1-16.
- Varghese, A. M., & Natsuaki, M. N. (2021). Coping with the pandemic: Implementing social and emotional learning in the California K-12 school system. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 8*(2), 136-142.
- Volkaert, B., Wante, L., Van Beveren, M. L., Vervoort, L., & Braet, C. (2020). Training adaptive emotion regulation skills in early adolescents: The effects of distraction, acceptance, cognitive reappraisal, and problem solving. *Cognitive Therapy and Research, 44*(3), 678-696.
- Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 102*, 1-6.
- Wang, Y., Xia, M., Guo, W., Xu, F., & Zhao, Y. (2022). Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current Psychology, 1-14*.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-20.
- Wright, M. O., Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2)
- Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *PLoS One, 16*(2), 1-16.
- Yap, K., Mogan, C., Moriarty, A., Dowling, N., Blair-West, S., Gelgec, C., & Moulding, R. (2018). Emotion regulation difficulties in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychology, 74*(4), 695-709.

Ye, Z. J., Zhang, Z., Zhang, X. Y., Tang, Y., Chen, P., Liang, M. Z., ... & Yu, Y. L. (2020). State or trait? Measuring resilience by generalisability theory in breast cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 46, 1-8.



**English Abstract**

**Investigating the Mediating Role of Emotional Competence in the Relationship between Academic Resilience and Academic Well-Being**

**Mohsen Arbezi\*, Masoud Fazilat-Pour\*\***

This study aimed to investigate the structural relationship between academic resilience and academic well-being with the mediating role of emotional competence. This study adopted a descriptive-correlational design, and the statistical population included all high school students in Evaz, a city located in the south of Fars province, of which 292 (118 boys and 174 girls) were selected using a convenience sampling method. The participants were asked to fill in academic resilience scale, emotional competence, and academic well-being questionnaires. To analyze the data, descriptive statistics and structural equation modeling using SPSS-16 and AMOS-24 statistical software were used. The results showed that academic resilience predicted academic well-being both directly and through intrapersonal emotional competence though the mediating effect of interpersonal emotional competence was not significant. In addition, while intrapersonal emotional competence positively and significantly predicted academic well-being, interpersonal emotional competence did not significantly predict academic well-being. The findings of this study contribute to the literature both theoretically and practically. From a theoretical perspective, the findings highlight the importance of intrapersonal antecedents in enhancing academic well-being. From a practical point of view, the results show that students' intrapersonal emotional competence and academic resilience can be promoted by providing them with the necessary training, which, in turn, can contribute to students' academic well-being.

**Keywords:** academic resilience, academic well-being, emotional competence, high school students

---

\* PhD. Candidate of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author) (Mohsenarbezi20@gmail.com)

\*\*Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran