

Research Paper

Development of a causal model of academic adjustment based on emotional self-regulation and orientation of tendency dominance and the mediating role of students' academic flourishing

Soleiman Ashkoti¹, Bahman Kord², Hoshang Jadidi³

1. Ph.D Student in Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

Citation: Ashkoti S, Kord B, Jadidi H. Development of a causal model of academic adjustment based on emotional self-regulation and orientation of tendency dominance and the mediating role of students' academic flourishing J of Psychological Science. 2022; 21(113): 1005-1020.

URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1317-fa.html>



ORCID



doi [10.52547/JPS.21.113.1005](https://doi.org/10.52547/JPS.21.113.1005)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Academic adjustment,
Emotional self-regulation,
Tendency - oriented orientation,
Academic flourishing

Background: Academic Adjustment refers to the ability to adapt to new information, experiences, and learning environments. Among the important features that can affect academic adjustment is the ability of emotional self-regulation and orientation of tendency-dominance with the mediating role of academic flourishing in students. However, so far, no research has examined the integration of the relationships of these variables in the form of a comprehensive model.

Aims: This study was conducted to develop a causal model of academic adjustment based on emotional self-regulation and orientation of tendency-dominance and the mediating role of academic flourishing in students.

Methods: In this descriptive-correlational study, the statistical population included 384 people consisted of all high school second-grade students in Mahabad in 2019-2020, which were selected by multi-stage cluster sampling. Research instruments include the Achievement Goal Questionnaire (Elliott & Murayama) (AGQ-R), March's Emotional Self-Regulation Questionnaire (1998), the Diner and Biswas Academic Flourishing Scale (2008), and the Baker and Cyriac Standard Adjustment Questionnaire (1984). The evaluation of the proposed model was performed using the path analysis method.

Results: The results showed that the variables of emotional self-regulation ($P= 0.001$), orientation of tendency-dominance ($P= 0.004$) and academic flourishing ($P= 0.001$) predicted academic adjustment directly. Also, emotional self-regulation ($P= 0.001$) and orientation of tendency-dominance ($P= 0.001$) have a direct relationship with academic flourishing. Emotional self-regulation and orientation of tendency-dominance have an indirect relationship with the mediation of academic flourishing on academic adjustment ($P= 0.001$).

Conclusion: According to the findings of this study, academic flourishing (in the meaning of the desire to progress and get better) plays a significant mediating role in the relationship between emotional self-regulation, orientation of tendency- dominance and academic adjustment.

Received: 02 Jul 2021

Accepted: 03 Sep 2021

Available: 23 Jul 2022

* **Corresponding Author:** Bahman Kord, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran.

E-mail: koordbah1400@gmail.com

Tel: (+98) 9143800915

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Extended Abstract

Introduction

Adjustment is the coordination of behaviors in order to meet environmental needs, which often requires the correction of impulses, emotions or attitudes (Manzari Tavakoli et al., 2018). Another dimension of adjustment is highlighted, known as academic adjustment, which investigates the adjustment requirements related to the education. Academic adjustment is a term that refers to the ability of adjustment with information, experiences, and new learning environments. We can adopt new behaviors that allow us to cope with changes through adjustment. Research results show that students who have better learning have better adjustment to the environment, new experiences and academic performance and students who have low-level learning have low adjustment with academic performance, environment and new experiences (Arabzadeh, 2019; Hu et al., 2020). Therefore, the level of educational experiences and learning process can determine the level of academic adjustment of students (Hu et al., 2020).

One of the important features of students that can affect students' adjustment and classroom behaviors is their ability of emotional self-regulation. Self-regulation refers to the ability to guide behavior and control impulses in order to consider specific criteria and achieve specific goals and aspirations (Kooshki et al., 2018). Tanner shows that self-regulation is the best predictor of academic adjustment and there is a direct and positive relationship between these two variables. In fact, many studies show that people who have more experiences in academic self-regulation have more tendencies to learn and direct their learning skills actively and through different ways (Daniel et al., 2016).

In addition, orientation of tendency dominance is another variable that plays a significant role in predicting academic adjustment in students. In the orientation of tendency dominance, the person emphasizes on overcoming challenges and increasing the level of competence and tries to experience mastery, progress and success in a new subject and loves learning for self (Malmberg, 2010).

On the other hand, it seems that a factor that plays a mediating role between academic adjustment with emotional self-regulation and orientation of dominant tendency is academic flourishing. In fact, flourishing plays a role in creating a positive feeling and competency towards education. Therefore, flourishing can be mentioned as one of the main factors in the growth and development of the educational system (Abdi & Zandipayam, 2019).

Although in previous studies, the relationships between the variables of the current research have been well studied separately, however, there is no integrated study that examines the relationships of these variables in the form of a comprehensive model. Therefore, the present study provides an important step towards providing a coherent structural model of the internal relationships between emotional self-regulation and orientation of tendency dominance as an independent variable and academic flourishing variable as a mediating variable and academic adjustment as a dependent variable. This study seeks to answer whether academic adjustment can be predicted based on emotional self-regulation and orientation of tendency dominance with the role of mediation of academic flourishing?

Method

The method of this research was descriptive-correlational in which the relationship between variables was examined in the form of path analysis. The statistical population consisted of all second-grade high school students in Mahabad city in 2009-2010. 384 students were selected as sample and cluster sampling method was considered. In order to collect information, Baker and Cyriac's (1984) standard academic adjustment questionnaire (with 24 items and reliability was calculated 0.76 based on Cronbach's alpha), March's (1998) emotional self-regulation questionnaire (with 44 questions and in the present study, reliability was calculated 0.83 based on Cronbach's alpha) and Diner and Biswas's (2008) academic flourishing scale (with 8 items and in the present study, its reliability was obtained 0.81 based on Cronbach's alpha coefficient) were used. Then research questionnaires were given to the subjects to answer. Pearson correlation coefficient and path

analysis were used to examine the relationships between variables using Smart PLS3 software.

Results

In general, the results presented in this section show that all the basic assumptions of structural equation modeling analysis are established and therefore there is no obstacle for this analysis. The structural model

under test and the research measurement models, which include regression coefficients or factor loads of the relationship between hidden and observed variables, are shown in Figure 1. Path coefficients in this figure indicate the significance of direct paths related to measurement models, which indicates that all subscales of variables are for the relevant variable.

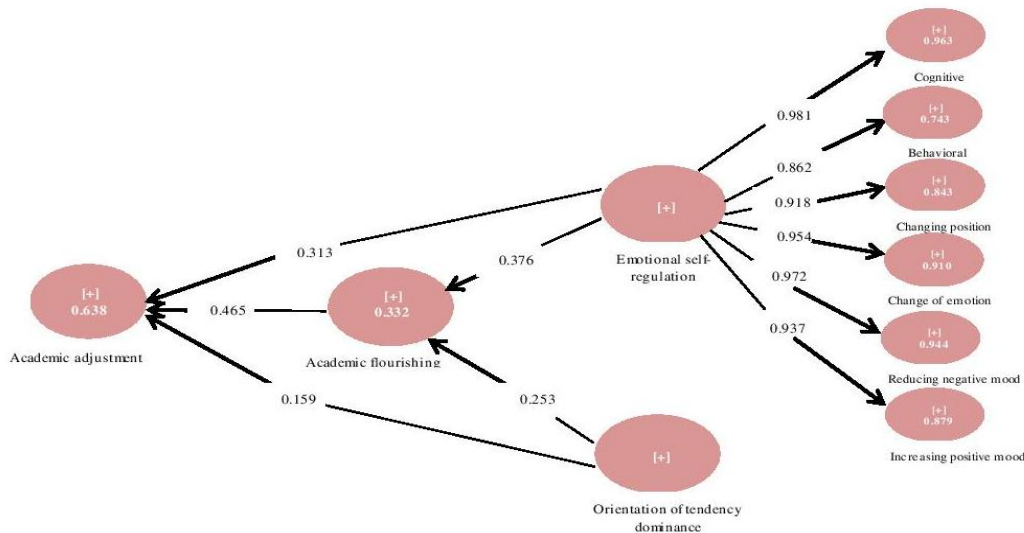


Figure 1. Final research model

Conclusion

Among the important findings of this study is the existence of a significant relationship between emotional self-regulation and academic flourishing. This finding is consistent with the results of previous research. Researchers have found that students who are in a high level of flourishing will experience positive academic excitement because of their flourishing. Emotions are related to students' motivation and academic achievement and affect their psychological health. In fact, flourishing students and adults have a wide range of cognitive, psychological and social abilities that obtain from experiential and real situations during life (Hashemizade Nahi & Mahdian, 2018).

Another finding of this study is the existence of a significant relationship between emotional self-regulation and academic adjustment. In this regard, many studies show that people, who have more experience in academic self-regulation, have more tendencies to learn and guide their learning skills actively and in a variety of ways (Daniel et al., 2016).

Indeed, according to the theory of self-regulation, it can be said: dominating self and the environment and having our own control processes allow us to control our various activities and processes, and thus provide the possibility of better adjustment to the environment.

Another finding of the study is a significant relationship between the orientation of tendency dominance and academic flourishing, which is consistent with the findings of Datu et al. (2020). In this regard, the researchers found that flourishing was accompanied with higher levels of scientific adjustment and the goals of the dominant approach. Flourishing was also associated with a higher degree of performance-approach, avoidance dominance, and performance avoidance goals.

Another finding of the study is a significant relationship between the orientations of tendency dominance with academic adjustment, which is consistent with the findings of some other researchers. The results of research indicate that clear goals can be an important and positive factor on

learning and academic adjustment. In explaining the present hypothesis, it can be said that students who have the goals of tendency dominance seek a deep understanding of the material and mastering it.

Another finding is that academic flourishing has a significant relationship with academic adjustment. In explaining the present hypothesis, it can be said that flourishing can be considered consistent with high level needs in humans as self-flourishing. According to Maslow (1968), self-flourishing and self-realization can be achieved through education. In the other words, people with higher flourishing have a higher rate of participation and academic performance, and vice versa, people with good educational status report a higher level of flourishing (Abdi & Zandipayam, 2019).

The final finding is that academic adjustment based on emotional self-regulation and orientation of tendency dominance is consistent with the mediating role of students' academic flourishing. In justifying these findings, according to the theory of self-regulation, it can be said: dominating self and the environment and having our own control processes allow us to control our various activities and processes, and as a result, it is possible to adapt better to the environment. In fact, unsuccessful students have low self-regulatory learning because they are unable to regulate performance and maintain their learning objectives.

Regarding the limitations of the present study, several points can be mentioned. First, information was collected on the basis of self-reported scales, which

are prone to distortion due to unconscious defenses, bias in response, and self-reported methods. Second, the statistical population of this study was limited to male students in Mahabad, so the generalization of the results to other population groups is limited. Therefore, it is suggested that in future research, the design in the form of an experimental design to be explored to confirm causal inferences with more strength; It is also suggested that in future research, these variables to be investigated in other groups of society other than students. According to the results of this study, it is suggested that while providing appropriate and effective counseling facilities and conditions for students, they should be directed to the selection of mastery and self-regulation orientations and academic flourishing.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: The authors extracted this article from the PhD dissertation of the first author, which approved in the Department of Educational Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. Ethical considerations like gaining the informed consent of the participants and the confidentiality of responses were considered in this research.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third and forth was the advisors.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study

Acknowledgments: We would like to thank our participants in our study.

تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی بر اساس خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی و نقش میانجی‌گری شکفتگی تحصیلی دانش‌آموزان

سلیمان اشکوتی^۱، بهمن کرد*^۲، هوشنگ جدیدی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: سازگاری تحصیلی به توانایی سازگاری با اطلاعات، تجربیات و محیط آموزشی جدید اشاره دارد. از جمله ویژگی‌های مهمی که می‌تواند بر سازگاری تحصیلی تأثیرگذار باشد، توانایی خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی با نقش میانجی شکفتگی تحصیلی در دانش‌آموزان است. با این حال، تاکنون هیچ پژوهش یکپارچه‌نگری روابط این متغیرها را در قالب یک مدل جامع‌نگر مورد بررسی قرار نداده است.

هدف: هدف از انجام پژوهش حاضر تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی بر اساس خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی و نقش میانجی‌گری شکفتگی تحصیلی در دانش‌آموزان بود.

روش: در این مطالعه توصیفی - همبستگی، جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر مهاباد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۸۴ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ-R) الیوت و مورایاما (۲۰۰۸)، پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی مارس (۱۹۹۸)، مقیاس شکفتگی تحصیلی دینر و بیسواس (۲۰۰۸) و پرسشنامه استاندارد سازگاری تحصیلی بیکر و سرپاک (۱۹۸۴) است. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد متغیرهای خودتنظیم‌گری هیجانی ($P=0/001$)، جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی ($P=0/004$) و شکفتگی تحصیلی ($P=0/001$) بصورت مستقیم سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. همچنین خودتنظیم‌گری هیجانی ($P=0/001$) و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی ($P=0/001$) با شکفتگی تحصیلی رابطه مستقیم دارد. خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی با واسطه‌گری شکفتگی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی رابطه غیرمستقیم دارد ($P=0/001$).

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های این پژوهش، شکفتگی تحصیلی (به معنای میل به پیشرفت و بهتر شدن) در ارتباط بین خودتنظیم‌گری هیجانی، جهت‌گیری تسلط‌مدار و سازگاری تحصیلی نقش واسطه‌ای معنادار ایفا می‌کند.

کلیدواژه‌ها:

سازگاری تحصیلی، خودتنظیم‌گری هیجانی، جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی، شکفتگی تحصیلی

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۴/۱۱

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۶/۱۲

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۵/۰۱

* نویسنده مسئول: بهمن کرد، دانشیار، گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.

رایانامه: koordbah1400@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۴۳۸۰۹۱۵

مقدمه

دانش‌آموزان در مدارس به طور مداوم با مسائل متعددی روبرو می‌شوند که نیاز به تعامل دارند. برخی از دانش‌آموزان به راحتی با این چالش‌ها سازگار می‌شوند و برخی از اختلالات سازگاری رنج می‌برند. سازگاری هماهنگ ساختن رفتارها به منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی است که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجانات یا نگرش‌ها است (منظری توکلی و همکاران، ۱۳۹۷). برای دانش‌آموزان بعد دیگری از سازگاری برجسته می‌شود که به سازگاری تحصیلی^۱ معروف است که به نیازمندی‌های سازگاری مرتبط با تحصیل می‌پردازد. در واقع مفهوم سازگاری تحصیلی اصطلاحی است که به توانایی سازگاری با اطلاعات، تجربیات، محیط آموزشی جدید اشاره دارد. در واقع از جمله چالش‌های که دانش‌آموزان هنگام ورود به محیط آموزشی با آن مواجه می‌شوند تفکرات آنان در رابطه با توانایی کنار آمدن با ضروریاتی است که بر سازگاری آن‌ها تأثیر می‌گذارد (عسگری و همکاران، ۱۳۹۴). سازگاری انسان دو جنبه دارد؛ سازگاری انسان با خویش و سازگاری انسان با دیگران. (پررتو همکاران، ۲۰۱۹). تاکنون پژوهش‌های جامع و گسترده‌ای از انواع مدل‌های سازگاری فراهم شده‌اند که سازگاری و سازش در زمینه تحصیل را نیز شامل می‌شود (شارما و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که یادگیری بهتری دارند سازگاری بهتری با محیط، تجربیات جدید و عملکرد تحصیلی دارند و دانش‌آموزانی که یادگیری پایینی دارند، سازگاری پایینی با عملکرد تحصیلی، محیط و تجربیات جدید دارند (عزباده، ۱۳۹۸؛ هو و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین سطح تجربیات آموزشی و روند یادگیری می‌تواند تعیین‌کننده سطح سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان باشد (هو و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از ویژگی‌های مهم دانش‌آموزان که می‌تواند بر سازگاری و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، توانایی خودتنظیم‌گری هیجانی^۲ در آنان است. خودتنظیم‌گری هیجانی، راهی اساسی برای هدایت خود در آموزش است و یک رویکرد یادگیری است که به موجب آن فراگیران به طور فعالانه اهداف یادگیری را تعیین می‌کنند، سپس پیشرفت یادگیری خود را رصد، کنترل می‌کنند و در نهایت بر عملکرد یادگیری خود تأمل

می‌کنند (تاون‌ترن، ۲۰۲۱). نشان داده شده است که خودتنظیمی بهترین پیش‌بینی‌کننده، سازگاری تحصیلی است و بین این دو متغیر روابط مستقیم و مثبتی وجود دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان موفق در خودتنظیمی تحصیلی به صورت فعال، درگیر هستند و ویژگی‌های آن‌ها عبارت است از: انگیزه ذاتی برای یادگیری، دانش بالا، استفاده از مهارت‌های فراشناختی برای نظارت بر رفتار و عملکرد خود است (پانادرو و همکاران، ۲۰۱۷؛ کشت و رزکندازی و همکاران، ۱۳۹۹). مطالعات زیادی نشان از آن است، افرادی که تجربه بیشتری در خودتنظیمی تحصیلی دارند، تمایل بیشتری به یادگیری دارند و مهارت یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌نمایند (دانیل و همکاران، ۲۰۱۶).

به نظر می‌رسد، جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی، یکی دیگر از متغیرها است که نقش قابل ملاحظه‌ای در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارد. نوع هدف‌گزینی فرد می‌تواند عامل مهمی در میزان سازگاری وی در رابطه با امور تحصیلی باشد (آر و همکاران، ۲۰۱۹). در جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی فرد بر چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارد و سعی می‌کند تا تسلط، پیشرفت و موفقیت را در یک موضوع جدید تجربه کند و یادگیری را برای خود دوست می‌دارند (مالمبرگ، ۲۰۱۰). جهت‌گیری هدف در فرد ایجاد انگیزه می‌کند و به تلاش‌ها و کوشش‌های او جهت می‌دهد و باعث می‌شود فرد تسلط بهتری بر کار و فعالیت‌ها داشته باشد (باقری چاروک و همکاران، ۱۳۹۸). محققان نیز پیش‌بینی سازگاری تحصیلی و رفتارهای تحصیلی از روی جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را امکان‌پذیر دانسته‌اند (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۹؛ نرونی و همکاران، ۲۰۱۸).

به نظر می‌رسد عاملی که بین سازگاری تحصیلی با خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی نقش میانجی‌گری ایفا می‌کند، شکفتگی تحصیلی^۳ است. در واقع شکفتگی در ایجاد حس مثبت و شایستگی نسبت به تحصیل نقش دارد. بنابراین می‌توان از شکفتگی به عنوان یکی از عمده‌ترین عوامل در رشد و توسعه نظام آموزشی نام برد (عبدی و زندی‌پیام، ۱۳۹۸). شکفتگی با توجه به تمرکز و تعهد نسبت به انجام تکلیف و همچنین سازگاری با محیط مدرسه به طور مثبت در ارتباط است (کیس، ۲۰۱۱).

1. Academic Adjustment

2. Emotional Self-Regulation.

3. Academic Flourishing

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه در روش تحلیل مسیر، کلینه (۱۹۹۸) توصیه می‌کند که به طور کلی به ازای هر پارامتر در روش تحلیل مسیر، تعداد حداقل ۲۲ نمونه در نظر بگیریم، مکویتی (۲۰۰۴) عنوان می‌کند که تعیین حداقل حجم نمونه در روش تحلیل مسیر از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا برای رسیدن به توان آماری^۱ مناسب نیاز داریم که حداقل مقدار ممکن را برای حجم نمونه به دست آوریم. این حداقل برابر با ۲۰۰ پیشنهاد شده است. یعنی هر مقداری برای حجم نمونه در این روش که بیشتر از ۲۰۰ باشد، نتایج آماری خوبی به ما خواهد داد. در این پژوهش با توجه به تعداد متغیرها و شیوه پژوهش تعداد نمونه ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد. در مرحله اول نمونه‌گیری خوشه‌ای دبیرستان‌های شهید بهشتی، شهید شهربیکندی، شاطری و امام‌خمینی (ره) بصورت تصادفی انتخاب و در مرحله دوم نمونه‌گیری پنج کلاس از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه هر مدرسه به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های پژوهش برای پاسخگویی در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد. جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS3 استفاده شد.

ب) ابزار

پرسشنامه استاندارد سازگاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط بیکر و سریاک در سال (۱۹۸۴) براساس پرسشنامه سازگاری با دانشگاه (SACQ) ساخته شده است که تک مؤلفه‌ای بوده و دارای ۲۴ گویه با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای اصلاً (۱) تا کاملاً (۷) می‌باشد. حداقل نمره ۲۴ و حداکثر نمره ۱۶۸ بوده که نمرات بالاتر نشانگر سازگاری تحصیلی بیشتر افراد می‌باشد. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه گردید.

شکفتگی سازه‌ای است که به نیکی، رشد و تعالی و انعطاف‌پذیری اشاره دارد و به خوش‌بینی در عملکرد انسان و نوع زندگی کردن گفته می‌شود (هاشمی‌زاده نهی و مهدیان، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان شکوفا به طور شایسته‌ای عملکرد خوبی دارند و با همسالان خود رفتار مثبت و خوبی دارند (سانینگ و نابورس، ۲۰۱۵). شکفتگی همچنین با درجه بالاتری از عملکرد - رویکرد، تسلط بر جلوگیری از اجتناب و اهداف اجتناب از عملکرد مرتبط بود. بسون و راسمن (۲۰۱۸) بیان می‌کنند که دانش‌آموزان شکوفا با تنظیم استراتژی‌های هیجان‌ناش مثبت خود از افزایش احساسات منفی خودداری می‌کنند. محققان در مطالعات خود بیان می‌کنند که هیجان‌های مثبت با اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ لارسون والگر، ۲۰۱۳).

اهمیت تحقیق بر این است با توجه به این که دانش‌آموزان آینده‌سازان این مرز و بوم هستند و نیز در فرآیند تحول و هویت‌یابی و بلوغ قرار دارند، لذا ضروری است که سرشت و منش دانش‌آموزان سازگار و ناسازگار شناسایی شوند تا در صورت لزوم نسبت به تغییر آن‌ها و یا آموزش استراتژی‌های خاص (شناختی و انگیزشی) متناسب با آن‌ها با استفاده از روش‌های مناسب اقداماتی انجام گیرد. علاوه بر آن شناخت و آگاهی افراد از سرشت و منش خود می‌تواند در جهت خودمدیریتی و استفاده از امکانات متناسب با وضعیت خود سودمند باشد.

علی‌رغم این که در تحقیقات گذشته روابط بین متغیرهای پژوهش فعلی به صورت مجزا به خوبی مورد بررسی قرار گرفته است، با این حال، هیچ پژوهش یکپارچه‌نگری که روابط این متغیرها را در قالب یک مدل جامع‌نگر مورد بررسی قرار دهد وجود ندارد. لذا پژوهش فعلی گامی مهم در جهت ارائه یک مدل ساختاری منسجم از روابط درونی بین متغیرهای خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی به عنوان متغیر مستقل و متغیر شکفتگی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی‌گر و سازگاری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته ارائه می‌دهد. این تحقیق به دنبال پاسخ به آن است که آیا سازگاری تحصیلی بر اساس خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی با نقش میانجی‌گری شکفتگی تحصیلی قابل پیش‌بینی است؟

¹. Statistical Power

سیاه‌افشادی و همکاران (۱۳۹۴) این مقیاس را به فارسی ترجمه کردند و نتایج تحلیل عاملی نیز دلالت بر وجود یک عامل داشت. آن‌ها پایایی مقیاس شکفتگی را بر اساس آلفای کرونباخ $0/82$ و بر اساس پایایی تنصیف $0/80$ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ $0/81$ به دست آمد. همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین $0/52$ تا $0/76$ و در سطح $0/01$ معنادار بود.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، پیش از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل یابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و همخطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی در بازه (2) و (-2) بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود (بایرن، ۲۰۰۱). به طور کلی نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل یابی معادلات ساختاری برقرار بوده و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. در پژوهش حاضر هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای $0/10$ هستند و نشان‌دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرهاست و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچکتر از 10 بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست. جدول (۱) میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرها را نشان می‌دهد. در جدول (۲) نیز رابطه بین متغیرهای پژوهش در سطح معنی‌داری بزرگتر از $0/01$ معنی‌دار است. علاوه بر آن جذر میانگین واریانس استخراج شده تمامی متغیرهای پژوهش بیشتر از همبستگی آن‌ها با متغیرهای دیگر است. بنابراین ملاک دوم بررسی روایی واگرا متغیرهای پژوهش برقرار است.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی مارس (۱۹۹۸): سؤالات این پرسشنامه عمدتاً از کتاب راهنمای جامع خودتنظیمی لارسن و پیز مایک (۱۹۹۸) برداشت شده است. این پرسشنامه دارای ۴۴ سؤال است که ابعاد شناختی، رفتاری، تغییر موقعیت، تغییر عاطفه، کاهش خلق منفی و افزایش خلق مثبت را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر میزان پایایی بر اساس آلفای کرونباخ برای پرسشنامه مذکور $0/83$ محاسبه گردید. نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت (AGQ-R) الیوت و مورایاما، (۲۰۰۸): الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) نسخه‌ی اصلی پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت توسعه دادند. با توجه به برخی محدودیت‌های غیرقابل انکار نسخه‌ی اصلی (که مشروح آن در بخش مقدمه مقاله‌ی حاضر گزارش شد)، الیوت و مورایاما نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت را توسعه دادند. نسخه تجدیدنظر شده از ۱۲ گویه و چهار بعد شامل هدف تسلط‌مدار گرایشی (با گویه‌های ۱، ۳، ۷)، هدف تسلط‌مدار اجتنابی (با گویه‌های ۵، ۹، ۱۱)، هدف عملکرد گرایشی (با گویه‌های ۲، ۴، ۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی (با گویه‌های ۶، ۱۰، ۱۲) تشکیل شده است (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در این پرسشنامه مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب پایایی مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را به ترتیب $0/84$ ، $0/88$ ، $0/92$ ، $0/94$ به دست آوردند. لازم به ذکر است که در این پژوهش فقط بعد هدف تسلط‌مدار گرایشی بکار برده شد.

پرسشنامه شکفتگی تحصیلی: این مقیاس توسط دینر و بیسواس (۲۰۰۸) ساخته شده است و دارای ۸ گویه است که بر اساس طیف نمره‌گذاری ۷ نمره‌ای (۱ کاملاً مخالفم، ۲ نسبت مخالفم، ۳ کمی مخالفم، ۴ نه موافقم و نه مخالفم، ۵ کمی موافقم، ۶ نسبت موافقم، ۷ کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. شرکت‌کنندگان درباره‌ی هر گویه باید بر اساس این طیف ۷ گزینه‌ای میزان توافق خود را با هر گویه مشخص کنند. حداقل و حداکثر نمره مقیاس ۸ و ۵۶ است. در پژوهش دینر و همکاران (۲۰۱۰) نتیجه تحلیل عاملی بر روی این مقیاس دلالت بر وجود یک عامل کلی داشت و پایایی آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با $0/87$ و بر اساس ضریب بازآزمایی یک ماهه، $0/71$ به دست آمد. در ایران برای اولین بار مرادی

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

کشیدگی	جولگی	انحراف استاندارد	میانگین	
-۰/۰۲۸	-۰/۱۲۱	۸/۶۳	۲۸/۱۵	افزایش خلق مثبت
۰/۳۳۸	-۰/۳۱۵	۴/۸۰	۱۷/۰۷	تغییر عاطفه
-۰/۰۳۰	-۰/۳۱۲	۵/۸۵	۲۰/۳۵	تغییر موقعیت
۰/۰۶۱	-۰/۳۶۶	۸/۵۴	۳۳/۰۳۳	رفتاری
۰/۵۸۲	-۰/۵۶۵	۷/۴۷	۲۷/۴۹	شناختی
۰/۱۶۵	-۰/۲۸۷	۷/۶۶	۲۵/۰۰	کاهش خلق منفی
۰/۲۴۸	-۰/۳۹۳	۳۹/۷۴	۱۵۱/۱۱	خودتنظیم گری هیجانی
-۰/۵۵۵	-۰/۲۵۹	۲/۸۸	۱۰/۰۹	جهت گیری تسلط مدار گرایشی
۰/۵۷۹	۰/۰۹۳	۲۴/۸۷	۸۲/۶۶	سازگاری تحصیلی
۰/۲۶۳	۰/۳۸۰	۹/۰۶	۲۷/۹۲	شکفتگی تحصیلی

جدول ۲. ماتریس همبستگی و جذر میانگین واریانس استخراج شده هر یک از متغیرهای پژوهش

	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	متغیرهای پژوهش
۱								۰/۷۶۹**	۰/۷۸۷	افزایش خلق مثبت
۲								۰/۷۷۸	۰/۷۶۹**	تغییر عاطفه
۳							۰/۷۱۸	۰/۶۱۹**	۰/۷۰۹**	تغییر موقعیت
۴						۰/۷۱۸	۰/۶۸۵**	۰/۶۳۹**	۰/۶۲۶**	رفتاری
۵					۰/۷۷۲	۰/۶۱۸**	۰/۶۸۶**	۰/۷۱۵**	۰/۷۲۹**	شناختی
۶				۰/۷۹۵	۰/۷۲۲**	۰/۶۳۴**	۰/۷۰۱**	۰/۷۴۵**	۰/۷۶۱**	کاهش خلق منفی
۷			۰/۸۸۵	۰/۶۴۶**	۰/۶۴۲**	۰/۵۴۲**	۰/۶۱۶**	۰/۶۷۳**	۰/۶۰۲**	جهت گیری تسلط مدار گرایشی
۸		۰/۷۰۹	۰/۶۰۱**	۰/۶۵۷**	۰/۶۶۲**	۰/۵۱۶**	۰/۵۷۴**	۰/۶۵۹**	۰/۶۶۰**	سازگاری تحصیلی
۹	۰/۸۰۳	۰/۷۱۵**	۰/۵۰۳**	۰/۵۲۵**	۰/۵۳۱**	۰/۴۴۰**	۰/۴۶۰**	۰/۵۴۱**	۰/۵۳۷**	شکفتگی تحصیلی

$P < 0.01$ **, $p < 0.05$ * و اعداد روی قطر ماتریس همبستگی جذر میانگین واریانس استخراج شده می باشند.

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل های اندازه گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای پنهان و مشاهده شده است در شکل (۱) آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل های اندازه گیری است که نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس های متغیرها برای متغیر مربوطه است.

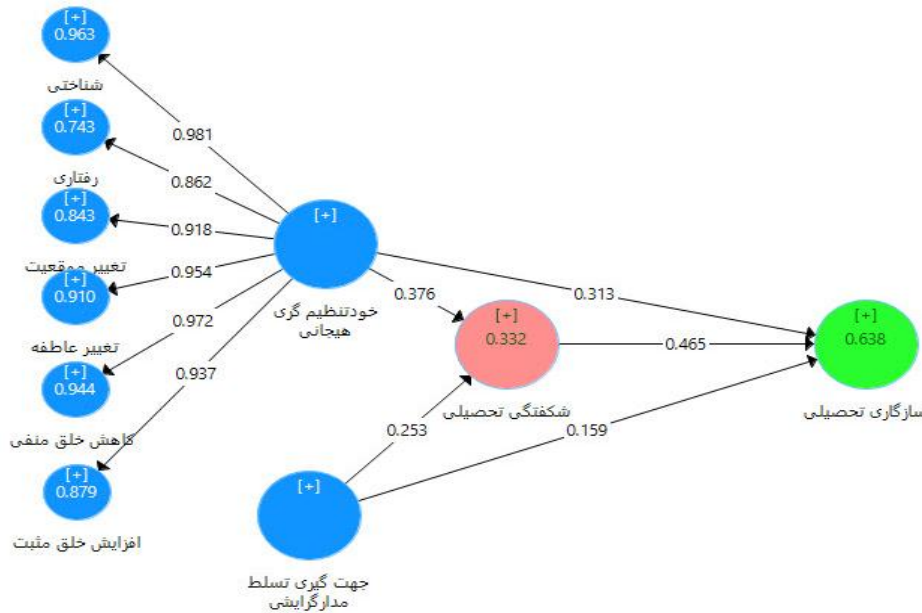
همچنین، روایی پرسشنامه ها توسط دو معیار روایی همگرا و واگرا که مختص مدل سازی معادلات ساختاری است، بررسی شد. معیار (AVE) نشان دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص های خود است؛ به بیان ساده تر، AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص های خود را نشان می دهد که هر چه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است (بارکلای و همکاران، ۱۹۹۵). مقدار AVE مربوط به سازه های مدل در جدول (۳) آمده است. با توجه به اطلاعات این جدول مقدار AVE تمام سازه ها بالاتر از ۰/۵ است و در نتیجه روایی همگرایی مدل و مناسب بودن برازش مدل های اندازه گیری تأیید می شود. همانگونه که جدول (۴) نشان می دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص های برازندگی دارای برازش مناسبی است.

جدول ۳. نتایج میانگین واریانس استخراج شده (AVE) سازه‌های مدل

متغیر	افزایش خلق مثبت	تغییر عاطفه	تغییر موقعیت	رفتاری	شناختی	کاهش خلق منفی
میانگین واریانس استخراج شده AVE	۰/۶۱۹	۰/۶۰۵	۰/۵۱۵	۰/۵۱۵	۰/۵۹۵	۰/۶۳۳
متغیر	خودتنظیم‌گری هیجانی	جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی	سازگاری تحصیلی	شکفتگی تحصیلی	-	-
میانگین واریانس استخراج شده AVE	۰/۵۲۳	۰/۷۸۳	۰/۶۳۶	۰/۶۴۴	-	-

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مجدور خی دو بر	سطح معنی‌داری	شاخص نیکویی برازش	شاخص برازش تطبیقی	شاخص برازش	ریشه میانگین مربعات
شاخص	درجه آزادی	P	GFI	CFI	هنجار شده	خطای برآورد
	χ^2/df				NFI	RMSEA
قبل از اصلاح مدل	۴/۷۳	۰/۰۰۰	۰/۸۲۲	۰/۹۱۳	۰/۹۰۸	۰/۱۰۹
بعد از اصلاح مدل	۲/۴	۰/۰۰۱	۰/۹۰۱	۰/۹۲۱	۰/۹۱۵	۰/۰۵



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده گردید. همانگونه که در جدول (۶) نیز گزارش شده است، مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار می‌باشند و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای شکفتگی تحصیلی بر خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی در ارتباط بین سازگاری تحصیلی است.

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول (۵)، همه فرضیه‌های پژوهش تأیید گردید. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده گردید. همانگونه که در جدول (۶) نیز گزارش شده است، مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار می‌باشند و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای شکفتگی تحصیلی بر خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی در ارتباط بین سازگاری تحصیلی است.

جدول ۵. اثرات مستقیم متغیرهای پنهان موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	مقدار T	سطح معناداری	نتیجه آزمون
خود تنظیم گری هیجانی بر شکفتگی تحصیلی	۰/۱۴۱	۰/۳۷۶	۵/۰۸۳	۰/۰۰۱	تأیید
جهت گیری تسلط مدار گرایشی بر شکفتگی تحصیلی	۰/۰۶۴	۰/۲۵۳	۳/۶۵۹	۰/۰۰۱	تأیید
خود تنظیم گری هیجانی بر سازگاری تحصیلی	۰/۰۹۷	۰/۳۱۳	۴/۰۸۹	۰/۰۰۱	تأیید
جهت گیری تسلط مدار گرایشی بر سازگاری تحصیلی	۰/۰۲۵	۰/۱۵۹	۲/۸۴۸	۰/۰۰۴	تأیید
شکفتگی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی	۰/۲۱۶	۰/۴۶۵	۷/۰۴۰	۰/۰۰۱	تأیید

جدول ۶. برآورد مسیر غیر مستقیم مدل با استفاده بوت استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	مقدار t	حد پایین	حد بالا	معناداری
خود تنظیم گری هیجانی با واسطه گری شکفتگی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی	۰/۱۷۵	۳/۷۵۶	۰/۰۹۶	۰/۲۷۶	۰/۰۰۱
جهت گیری تسلط مدار گرایشی با واسطه گری شکفتگی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی	۰/۱۱۸	۳/۲۳۶	۰/۰۵۳	۰/۱۹۶	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی سازگاری تحصیلی بر اساس خود تنظیم گری هیجانی و جهت گیری تسلط مدار گرایشی و نقش میانجی گری شکفتگی تحصیلی دانش آموزان بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می گردد. از جمله یافته های مهم این پژوهش وجود رابطه معنادار خود تنظیم گری هیجانی بر شکفتگی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش های بسون و راسمن (۲۰۱۸)، داتو (۲۰۱۸)، وانگ و همکاران (۲۰۱۵)، لارسون و والگر (۲۰۱۳)، هاشمی زاده نهی و مهدیان (۱۳۹۷) همسو بوده است. محققان هر کدام به نحوی دریافته اند دانش آموزانی که از نظر شکفتگی بالا هستند، به دلیل ویژگی شکفتگی شان، هیجان های مثبت تحصیلی را تجربه خواهند کرد. هیجان ها با انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه داشته و بر سلامت روانشناختی آن ها اثر گذار است. در تبیین نتایج حاضر می توان گفت، شکفتگی توجه را افزایش می دهد، مهارت های شخصی بیشتر یا اعمال اجرایی تنظیم یافته تر را موجب می شود، بصیرت را وسعت می دهد و خلاقیت را در راستای مفید هدایت می کند. دانش آموزان و بالغان شکفته، مجموعه وسیعی از توانمندی های شناختی، روانشناختی و اجتماعی دارند که از نتیجه موقعیت

های تجربی و واقعی در طول زندگی حاصل می شود (هاشمی زاده نهی و مهدیان، ۱۳۹۷).

یکی از یافته های این پژوهش وجود ارتباط معنادار خود تنظیم گری هیجانی بر سازگاری تحصیلی است که این یافته با نتایج پژوهش تاون ترن (۲۰۲۱)، پانادرو و همکاران (۲۰۱۷)، دانیل و همکاران (۲۰۱۶)، کشت و رزکندازی و همکاران (۱۳۹۹)، کشت و رزکندازی و همکاران (۱۳۹۹)، کوشکی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. مطالعات زیادی نشان از آن است، افرادی که تجربه بیشتری در خود تنظیمی تحصیلی دارند، تمایل بیشتری به یادگیری دارند و مهارت یادگیری خود را فعالانه و از راه های بسیار متنوع هدایت می نمایند (دانیل و همکاران ۲۰۱۶). در واقع نشان داده شده است که خود تنظیمی بهترین پیش بینی کننده، سازگاری تحصیلی است و بین این دو متغیر روابط مستقیم و مثبتی وجود دارد. در تبیین یافته حاضر با توجه به نظریه خود تنظیمی می توان گفت: تسلط بر خود و محیط و داشتن فرایندهای کنترل خود این امکان را می دهد که فعالیت ها و فرآیندهای مختلف خود را کنترل کنیم و در نتیجه امکان سازگاری با محیط بهتر فراهم گردد. یادگیرندگان خود تنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و هدف های فردی

سوق دهند. همچنین آن‌ها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. از نظر انگیزش این نوع از یادگیری به داشتن باورها و انگیزش‌های انطباقی مناسب در حوزه‌ی تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه کمک فراوانی نموده و سبب می‌شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین از نظر رفتاری این یادگیرندگان قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند و با استفاده بهینه در مدیریت منابع (مکان، زمان و مواد کمک آموزشی) و با اداره‌ی محیط و کمک از افراد دیگر (معلمان، همسالان و والدین)، ناسازگاری کمتری را بروز دهند. بنابراین فراهم کردن محیط آموزشی و ساختار کلاسی که به خودتنظیمی دانش‌آموزان بیانجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد. یافته دیگر پژوهش رابطه معنادار جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی بر شکفتگی تحصیلی است که با یافته پژوهش‌های خارجی داتو و همکاران (۲۰۲۰) هماهنگ است ولی در ایران در رابطه با یافته‌ی حاضر، پژوهشی انجام نیافته است. داتو و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعاتی دریافته‌اند که شکفتگی با سطوح بالاتر سازگاری علمی و اهداف رویکرد تسلط‌مدار همراه بود. شکفتگی همچنین با درجه بالاتری از عملکرد - رویکرد، تسلط بر جلوگیری از اجتناب و اهداف اجتناب از عملکرد مرتبط بود.

در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که داشتن اهداف مشخص و قابل تحلیل و دست‌یافتنی همراه با میزان نگرش صحیح به توانایی شناختی خود می‌تواند در افزایش احساس قدرت تأثیر بر محیط و خودکارآمدی فرد مؤثر باشد. وقتی تکلیف ادراک شده از نظر شناختی و توانایی فراشناختی فرد سودمند تلقی شود به دلیل اهمیت ذاتی دانش یا مهارت در تکلیف، دانش‌آموز با احتمال بیشتری اهداف مناسبی همچون تسلط‌مدار گرایشی را در امر یادگیری انتخاب می‌کنند. بنابراین وقتی دانش‌آموزی موضوعی را سودمند ادراک می‌کند، ارزش ادراک شده تکلیف، منجر به افزایش تلاش فرد در زمینه مورد نظر شده و این عامل و موفقیت پس از آن باعث رشد احساس شایستگی و شکفتگی تحصیلی در آن می‌شود (صفرزاده و مرعشیان، ۱۳۹۵).

یافته مهم دیگر پژوهش رابطه معنادار جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی بر سازگاری تحصیلی است که با یافته‌های برخی دیگر از پژوهشگران همسو می‌باشد (از جمله؛ آرا و همکاران (۲۰۱۹)، نرونی و همکاران (۲۰۱۸)،

جنسن (۲۰۱۵)، مک‌کین (۲۰۱۴)، مالبرگ (۲۰۱۰)، طباطبایی و همکاران (۱۳۹۹)، امین‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و باقری چاروک و همکاران (۱۳۹۸)). نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که اهداف مشخص و واضح می‌تواند عاملی مهم و مثبت بر یادگیری و سازگاری تحصیلی محسوب شوند. در تبیین فرضیه حاضر می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که اهداف تسلط‌گرایشی دارند به دنبال فهم عمیق مطالب و تسلط بر آن می‌باشند. لذا به منظور یادگیری یک درس ابتدا به مرور ذهنی، تکرار مطالب و حفظ نکات کلیدی آن پرداخته سپس مطالب آن را با مطالب فراگرفته شده‌ی قبلی ربط داده و در ذهن خود سازمان می‌دهند و به تأمل و نقد آن می‌پردازند. شواهد موجود بیانگر این است که جهت‌گیری هدف از طریق تأثیرگذاری بر توجیه‌های افراد در موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند بر سطح سازگاری تأثیر بگذارد. آرا و همکاران (۲۰۱۹) اشاره کرده‌اند که افراد با جهت‌گیری هدف تسلطی به فعالیت مربوط به تحصیل توجه بیشتری نشان می‌دهد و سازگاری بیشتر را نیز دارند. آنان دلایل این امر را به این مسأله وابسته دانسته‌اند که احتمالاً این افراد به خواست خود مدرسه و ادامه تحصیل را انتخاب کرده‌اند.

یافته دیگر اینکه شکفتگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی رابطه معناداری دارد و به شکل منسجم با یافته‌های داتو (۲۰۱۸)، وانگ و همکاران (۲۰۱۵)؛ لارسون والگر (۲۰۱۳)؛ کیس (۲۰۱۱)؛ عبدی و زندی‌پیام (۱۳۹۸)، هاشمی‌زاده نهی و مهدیان (۱۳۹۷) همسو بوده است. در رابطه با یافته حاضر در ایران تاکنون پژوهشی انجام نیافته است و محققان هرکدام به نحوی دریافته‌اند که شکفتگی با سطوح بالاتر سازگاری و عملکرد علمی همراه است. در تبیین فرضیه حاضر می‌توان گفت شکفتگی را می‌توان هم ردیف با نیازهای سطح بالا در انسان همچون خودشکوفایی ارزیابی کرد. طی مطالعات مازلو (۱۹۶۸) خودشکوفایی و تحقق خود می‌تواند از طریق تحصیل کسب شود. بنابراین وجود رابطه مثبت و مستقیم بین شکفتگی و سازگاری تحصیلی را می‌توان توجیه کرد. به عبارتی افراد با شکفتگی بالاتر میزان مشارکت و عملکرد تحصیلی بیشتری دارند و بالعکس افراد با وضعیت تحصیلی خوب میزان شکفتگی بالاتر گزارش می‌دهند (عبدی و زندی‌پیام، ۱۳۹۸). دانش‌آموزانی که از شکفتگی بالا برخوردار هستند، برای انجام تکالیف معنا و هدفی می‌یابند، مهارت‌های شخصی بیشتری دارند، توجه خود را به انجام تکلیف متمرکز می‌کنند و نسبت به خواسته

های معلم در کلاس درس و اتمام تکالیف بیشتر متعهد هستند و با انگیزه‌ی بالاتری این خواسته‌ها را دنبال می‌کنند، خلاقیت را در مجرای مناسب هدایت می‌کنند و سازگاری بیشتری برای ادامه تحصیلی و متعاقباً امید بیشتری برای فارغ‌التحصیلی شدن و یافتن شغل مناسب دارند (داتو، ۲۰۱۸). یافته آخر اینکه سازگاری تحصیلی بر اساس خودتنظیم‌گری هیجانی و جهت‌گیری تسلط‌مدار گرایشی با نقش میانجی‌گری شکفتگی تحصیلی دانش‌آموزان هماهنگ است. در رابطه با یافته حاضر پژوهشی انجام نیافته است و به شکل منسجم با یافته‌های تاوون‌ترن (۲۰۲۱)، داتو و همکاران (۲۰۲۰)، آرا و همکاران (۲۰۱۹)، داتو (۲۰۱۸)، بسون و راسمن (۲۰۱۸)، نرونی و همکاران (۲۰۱۸)، پانادرو و همکاران (۲۰۱۷)، دانیل و همکاران (۲۰۱۶)، جنسن (۲۰۱۵)، وانگ و همکاران (۲۰۱۵)، لارسون والگر (۲۰۱۳)؛ طباطبایی و همکاران (۱۳۹۹)، کشت‌ورزکندازی و همکاران (۱۳۹۹)، کشت‌ورزکندازی و همکاران (۱۳۹۹)، باقری چاروک و همکاران (۱۳۹۸)، عبدی و زندی‌پام (۱۳۹۸)، هاشمی‌زاده نهی و مهدیان (۱۳۹۷) و کوشکی و همکاران (۱۳۹۷) همسو بوده است. در توجیه این یافته‌ها با توجه به نظریه خودتنظیمی می‌توان گفت: تسلط بر خود و محیط و داشتن فرآیندهای کنترل خود این امکان را می‌دهد که فعالیت‌ها و فرآیندهای مختلف خود را کنترل کنیم و در نتیجه امکان سازگاری با محیط بهتر فراهم گردد. یادگیرندگان خودتنظیم در دانش‌فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و هدف‌های فردی سوق دهند. همچنین آن‌ها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. از نظر انگیزش این نوع از یادگیری به داشتن باورها و انگیزش‌های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه کمک فراوانی نموده و سبب می‌شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین از نظر رفتاری این یادگیرندگان قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند و با استفاده بهینه در مدیریت منابع (مکان، زمان و مواد کمک آموزشی) و با اداره‌ی محیط و کمک از افراد دیگر (معلمان، همسالان و والدین)، ناسازگاری کمتری را بروز دهند. بنابراین فراهم کردن محیط آموزشی و ساختار کلاسی که به خودتنظیمی دانش‌آموزان بیانجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد.

دانش‌آموزان موفق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و بروز سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق در یادگیری کمتر تلاش می‌کنند و علاقه‌ی کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند و از سازگاری تحصیلی کمتری برخوردارند. آن‌ها قادر به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (زاهد و همکاران، ۱۳۹۱). در حقیقت دانش‌آموزان ناموفق به دلیل اینکه قادر به تنظیم عملکرد و حفظ اهداف درسی خود نیستند، یادگیری خودتنظیمی پایینی دارند. در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آن که جمع‌آوری اطلاعات بر اساس مقیاس‌های خودگزارش‌دهی انجام شده که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف هستند. دوم این که جامعه آماری این پژوهش محدود به دانش‌آموزان پسر شهرستان مهاباد بود بنابراین تعمیم نتایج آن به سایر گروه‌های جمعیتی دارای محدودیت می‌باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی طرح در قالب یک طرح آزمایشی نیز مورد کنکاش قرار گیرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شوند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده این متغیرها در سایر گروه‌های جامعه غیر از دانش‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به نتایجی که از این پژوهش حاصل شد پیشنهاد می‌شود ضمن فراهم کردن امکانات و شرایط مشاوره‌ی مناسب و مؤثر برای دانش‌آموزان، آن‌ها را به سمت انتخاب جهت‌گیری‌های تسلطی و خودتنظیمی و شکفتگی تحصیلی سوق داده شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری تخصصی نویسنده اول مقاله در رشته روانشناسی گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنج‌می باشد.

حامی مالی: پژوهش حاضر در قالب رساله دکتری تخصصی و بدون هیچ‌گونه حمایت مالی صورت پذیرفت.

نقش هر یک از نویسندگان: محقق و گردآورنده اصلی پژوهش نویسنده اول مقاله است. نویسنده دوم مقاله استاد راهنما و نویسنده سوم مقاله استاد مشاور رساله می‌باشند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافی در پژوهش حاضر ندارند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از کلیه‌ی شرکت‌کنندگان در پژوهش و افرادی که در اجرای این تحقیق مشارکت و همکاری داشتند، صمیمانه تشکر می‌نماییم.

References

- Aar, LPE., Peters, S., Cruijsen, R., & Crone, RE. (2019). The neural correlates of academic self-concept in adolescence and the relation to making future-oriented academic choices. *Trends in Neuroscience and Education*, 15, 10-17. [Link]
- Abdi, A., Zandipayam, A. (2019) Prediction of Academic Performance Based on Dimensions of Academic Identity and Flourishing among Students of the University of Medical Sciences. *J Med Educ Dev*, 12 (35),19-26. (Persian). [Link]
- Arabzadeh, M. (2019). The Role of Self-Construal and Academic Emotions in predicting Academic Adjustment of Medical Students. *Research in Medical Education*, 11(2), 44-53. (Persian). [Link]
- Asgari, S., Hojatkah, M., Heydarbeygi, M. (2016). Relationship of family communication patterns, perfectionism and social support with academic self-efficacy among female high school students. *Journal of psychological science*, 14(56), 557-581. (Persian). [Link]
- Bagheri Charook, A., Towhidi, A., Tajrobehkar, M. (2019). The Effect of Self-Determination, Academic Adjustment, and Positive Thinking on Academic Performance with the Mediation of Achievement Goals, *Positive Psychology Research*, 5(2), 65-84. (Persian). [Link]
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology studies*, 2(2), 285-309. [Link]
- Basson, MJ., & Rothmann, S. (2018). Flourishing: positive emotion regulation strategies of pharmacy students. *International Journal of Pharmacy Practice* 26, 458-464. [Link]
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factoral validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1),55-86. [Link]
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(10), 168-177. [Link]
- Datu, JA., Labarda, CE., & Salanga, MG. (2020). Flourishing is Associated with Achievement Goal Orientations and Academic Delay of Gratification in a Collectivist Context. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 1171-1182 (2020). [Link]
- Datu. JA. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *Journal of Happiness Studies*, 19(1), 27-39. [Link]
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 30-41. [Link]
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & et al. (2010). New Well-being Measures: ShortScales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97 (2), 143-156. [Link]
- Elliot, A.J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628. [Link]
- Hashemizade Nahi, N., Mahdian, H. (2018). Role of academic engagement and flourishing in predicting the academic excitements of high school female students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(31), 243-270. (Persian). [Link]
- Kooshki, S., Hosseingholi, F., Farzad, V., Eftekhazadeh, S. (2018). Modeling of Academic Adjustment in Boy Students Based on Causal Relationships of Personality Traits & Perceived Social Support With Mediating Self-Regulated Learning. *Social Cognition*, 7(2), 27-50. (Persian). [Link]
- Hu, S., Liu, H., Zhang, S., & Wang, G. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: Roles of social media usage and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 74: 42-57. [Link]
- Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 1-28. [Link]
- Keshtvarz kondazi, E., barzegar, M., shokouhi, M. (2020). Intermediary Role of Self-Efficacy and Academic Self-Regulation in the Relationship between Self-Esteem and Happiness. *Journal of Instruction and Evaluation*, 13(51), 95-131. (Persian). [Link]
- Keshtvarz Kondazi, E., Salehi, M., Esmaeili, B. (2020). The Effectiveness of Metacognitive Strategies Training on Students' Self-Concept and Academic Performance. *Quarterly Journal of Education Studies*, 6(21), 17-31. (Persian). [Link]

- Keyes, C. L. M. (2011). *Toward a science of mental health*. In: Lopez S. J., Snyder C. R. (editors). *Oxford handbook of positive psychology*. 2nd ed. New York: Oxford University Press. [Link]
- Kline, R.B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, New York, Guilford Press. [Link]
- Larson, R. W., & Walker, K. C. (2013). Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders. *American Journal of Community Psychology*, 45, 338-349. [Link]
- Malmberg, L.E. (2010). Student teachers achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*. 18(5), 438- 452. [Link]
- Manzari, T.V., Kadivar, P., Hasanabadi, H., & Arabzadeh, M. (2018). Effect of training on emotional processing strategies on academic adjustment of maladaptive students in Kerman. *Journal of psychological science*, 17(66), 246-258. (Persian). [Link]
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. 2nd ed. New York: Van Nostrand. [Link]
- McKinney, AP. (2014). Impact of student goal orientation and self-regulation on learning outcomes. *J Organ Psychol*, 14(2): 66-77. [Link]
- Mc Quitty, S. (2004). Statistical power and structural equation models in business research. *Journal of Business Research*, 77(2), 175-183. [Link]
- Mohammadi, D., Ghomi, M., Moslemi, Z., & Abbassi, M. (2016). The Relationship between Metacognitive Strategies, Academic Adjustment and Academic Performances in Students of Qom University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 470-481. (Persian). [Link]
- Moradi Siah Afshadi, M., Ghasemi, N., Ghamarani A. (2015). Evaluating the validity and reliability of flourishing scale and determining the relation between flourishing and academic achievement in students of medicine school. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 330-337. (Persian). [Link]
- Neroni, J., Meijs, CJ., Leontjevas, R., & Kirschner, P. (2018). Goal Orientation and Academic Performance in Adult Distance Educatio. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(2), 1-10. [Link]
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22(7), 74-98. [Link]
- Safarzadeh, S., & Marashian, F. S. (2017). Relations between goal orientation (skill-oriented, performance-oriented, performance-avoidance) and metacognition with subjective well-being and academic self-efficacy among the students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(6), 447-457. (Persian). [Link]
- Sanning, B., & Nabors, L. (2015). Indicators of flourishing in anxious preschool-aged children. *Int J Ment Health Promot*, 17, 140-148. [Link]
- Sharma, S., Sandhu, P., & Zarabi, D. (2015). Adjustment patterns of students with learning disability in government schools of Chandigarh. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4(4), 1-4. [Link]
- Tabatabaei, Z., Kazemi, S., Rezaei, A., Kouroshnia, M. (2020). The causal model of academic adjustment based on personality traits with the mediating role of goal orientation. *Psychological Methods and Models*, 10(38), 203-224. (Persian). [Link]
- Tuan Tran, M. (2021). Self-Regulated Learning Recognition and Improvement. *The Asian Conference on Education 2020 Official Conference Proceedings*, 1-18. [Link]
- Wang, M, T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. [Link]