

بررسی رابطه محیط یادگیری مدرسه بر تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان

اعظم صالحی

استادیار گروه مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
آدرس پست الکترونیک نویسنده Salehi120@yahoo.com

سمیرا مرادزاده

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
(نویسنده مسئول): azizmorad4126@gmail.com

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه محیط یادگیری مدرسه بر تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان متوسطه اول شهر نیکشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. پژوهش حاضر از نظر اهداف خود تحقیق کاربردی است و با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر نیکشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ (۳۴۰ نفر) بودند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای و از طریق جدول مورگان ۱۸۱ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. از پرسش نامه های محیط یادگیری مدرسه سوئینی و همکاران (۱۹۹۴)، تاب آوری تحصیلی مارتین (۲۰۰۱)، هوش اجتماعی ترومسو و خودتنظیمی هیجانی رومر (۲۰۰۴) برای گردآوری داده ها استفاده شده است. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS28 و Smart PLS3 و از طریق آزمون های ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری (تحلیل عاملی تاییدی) تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده ها نشان داد که محیط یادگیری مدرسه با تاب آوری تحصیلی، هوش اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین خودتنظیمی هیجانی با تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی رابطه مثبت، قوی و معنادار دارد. علاوه بر این، خودتنظیمی هیجانی نقش میانجی کامل و معنادار در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه با تاب آوری تحصیلی و همچنین در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه با هوش اجتماعی ایفا می کند.

واژگان کلیدی: محیط یادگیری مدرسه، تاب آوری تحصیلی، هوش اجتماعی، خودتنظیمی هیجانی.

Investigating the Relationship between School Learning Environment and Academic Resilience and Social Intelligence with the Mediating Role of Emotional Self-Regulation

Azam Salehi

Assistant Professor, School Council, Payam- e -Noor, Tehran, Iran. *Salehi120@yahoo.com*

Samira Moradzadeh*

M.A in School Council, Payam- e -Noor, Tehran, Iran. (*Corresponding Author*): *azizmorad4126@gmail.com*

Abstract

The primary objective of this study was to investigate the relationship between the school learning environment and both academic resilience and social intelligence, with the mediating role of emotional self-regulation, among first-grade secondary school students in Nikshahr City during the academic year 2025–2026 (1404–1405 in the Persian calendar). This research is applied in terms of its objectives and descriptive-correlational in nature, given the topic and research aims. The statistical population consisted of all female first-grade secondary school students in Nikshahr City during the 2024–2025 academic year ($n = 340$). Using cluster sampling and based on Krejcie and Morgan's (1970) table, a sample of 181 students was selected. Data were collected using the following standardized instruments: the School Learning Environment Questionnaire (Sweeney et al., 1994), the Academic Resilience Scale (Martin, 2001), the Tromsø Social Intelligence Scale, and the Emotional Self-Regulation Questionnaire (Romer, 2004). Data analysis was conducted using SPSS version 28 and Smart PLS version 3 through Pearson correlation coefficients and structural equation modeling (confirmatory factor analysis). The results revealed that the school learning environment has a significant positive relationship with students' academic resilience, social intelligence, and emotional self-regulation. Furthermore, emotional self-regulation demonstrated a strong, positive, and significant relationship with both academic resilience and social intelligence. Additionally, emotional self-regulation fully and significantly mediated the relationship between the school learning environment and academic resilience, as well as between the school learning environment and social intelligence.

Keywords: School Learning Environment, Academic Resilience, Social Intelligence, Emotional Self-Regulation

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس ترین و تأثیرگذارترین مراحل زندگی انسان است که در آن فرد با تغییرات چشمگیر جسمی، روانی، و اجتماعی روبرو می شود. این دوره، زمانی است که هویت شخصیتی، اجتماعی، و تحصیلی دانش آموزان شکل می گیرد و بنیان های مهمی برای آینده آنان ساخته می شود (ماستن^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). دانش آموزان در این دوره در تلاش برای درک خود، دیگران، و محیط پیرامونشان هستند و در این فرآیند، عوامل مختلفی نظیر خانواده، دوستان، معلمان، و محیط آموزشی نقش تعیین کننده ای دارند. تعاملات اجتماعی و آموزشی در این دوره به شدت بر نحوه رشد روانی و اجتماعی دانش آموزان تأثیر می گذارد. محیط مدرسه به عنوان یکی از اصلی ترین عرصه های زندگی نوجوانان، تأثیری عمیق بر نگرش ها، ارزش ها، و توانایی های آنان دارد. در واقع، محیط یادگیری مدرسه می تواند زمینه ساز رشد یا مانعی برای پیشرفت دانش آموزان باشد (جونز و چن^۲، ۲۰۲۲). در این میان، یکی از مهارت هایی که در دوران نوجوانی اهمیت خاصی پیدا می کند، هوش اجتماعی است.

هوش اجتماعی^۳، توانایی فرد در درک احساسات، رفتارها و افکار دیگران و تعامل مؤثر با آنهاست. این مهارت به دانش آموزان کمک می کند تا روابط مثبت تری با دیگران برقرار کنند و در محیط های اجتماعی و تحصیلی بهتر عمل کنند (کوهن^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). در مدرسه، دانش آموزانی که از هوش اجتماعی بالاتری برخوردارند، معمولاً تعاملات بهتری با همسالان و معلمان خود دارند و می توانند به طور مؤثرتری در فعالیت های گروهی مشارکت کنند. هوش اجتماعی می تواند دانش آموزان را برای مواجهه با چالش های اجتماعی و تحصیلی آماده کند و به آنها در حل مسائل و مدیریت روابط کمک کند (شهرکی و همکاران، ۱۴۰۱). هوش اجتماعی، یکی از ابعاد مهم هوش انسانی، شامل مؤلفه هایی نظیر همدلی، ارتباط مؤثر، توانایی گوش دادن به دیگران، و درک احساسات دیگران است (صفاری نیا و سلگی، ۱۳۹۲). این مهارت، دانش آموزان را قادر می سازد تا روابط اجتماعی پایداری برقرار کنند و به طور مؤثری در گروه های اجتماعی و تحصیلی مشارکت کنند. مطالعات نشان داده اند که هوش اجتماعی به طور مستقیم با موفقیت تحصیلی، سلامت روانی، و حتی رفاه اجتماعی افراد مرتبط است (کوهن و همکاران، ۲۰۲۱). به عنوان مثال، دانش آموزانی که هوش اجتماعی بالاتری دارند، در مدیریت استرس، حل تعارضات، و برقراری ارتباطات مثبت، موفق تر عمل می کنند. این مهارت به ویژه در محیط های آموزشی که نیاز به تعاملات مکرر و مشارکت گروهی است، اهمیت بیشتری پیدا می کند. علاوه بر این، هوش اجتماعی می تواند به عنوان عاملی حمایتی در مواجهه با چالش های تحصیلی عمل کند و دانش آموزان را قادر سازد تا تاب آوری بیشتری در برابر فشارهای آموزشی و اجتماعی داشته باشند (فقیه آرام و همکاران، ۱۳۹۷).

تاب آوری تحصیلی^۵، یکی دیگر از ویژگی های مهم دانش آموزان در این دوران است که به توانایی آنها در مواجهه با چالش ها و فشارهای تحصیلی اشاره دارد. دانش آموزانی که از تاب آوری تحصیلی بالاتری برخوردارند، معمولاً می توانند در شرایط سخت، انگیزه خود را حفظ کنند و به رغم موانع، اهداف تحصیلی خود را دنبال کنند (رود^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). این ویژگی به دانش آموزان کمک می کند تا با شکست ها و ناکامی ها به طور سازنده ای برخورد کنند و از تجربیات خود برای رشد و پیشرفت استفاده کنند. تاب آوری تحصیلی به عوامل مختلفی نظیر حمایت های اجتماعی، مهارت های شخصی، و محیط یادگیری وابسته است. محیط یادگیری مدرسه، یکی از عوامل کلیدی در تقویت تاب آوری تحصیلی است. مدرسه ای که محیطی حمایتی، امن، و تعاملی فراهم

1 Masten

2 Jones & Chen

3 Social Intelligence

4 Cohen

5 Academic Resilience

6 Rudd

کند، می تواند به دانش آموزان کمک کند تا مهارت های تاب آوری خود را تقویت کنند و با چالش های تحصیلی بهتر مواجه شوند (تودور و اسپری^۱، ۲۰۱۷).

محیط یادگیری مدرسه^۲ شامل جنبه های مختلفی نظیر روابط بین معلمان و دانش آموزان، فرهنگ مدرسه، قوانین و مقررات، و امکانات آموزشی است (لیت^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). این محیط نقش حیاتی در شکل گیری شخصیت، نگرش ها، و توانایی های دانش آموزان دارد. محیطی که احساس امنیت، حمایت، و تعامل مثبت را فراهم کند، می تواند تأثیرات مثبت بسیاری بر رشد تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان داشته باشد. برعکس، محیط هایی که از تعاملات منفی، استرس یا غیرحمایتی برخوردارند، ممکن است به افت تحصیلی و مشکلات روانی منجر شوند (براون^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). یکی از ابعاد مهم محیط یادگیری، تأثیر آن بر مهارت های خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان است. محیط هایی که فرصت های یادگیری خودتنظیمی و مدیریت هیجانات را فراهم می کنند، می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا در مواجهه با چالش ها، واکنش های مؤثرتری داشته باشند. خودتنظیمی هیجانی^۵، به عنوان یکی از مهارت های کلیدی در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان، توانایی مدیریت و کنترل هیجانات در شرایط مختلف است. این مهارت به دانش آموزان کمک می کند تا در شرایط استرس زا آرامش خود را حفظ کرده و تصمیمات بهتری بگیرند (گروس و تامسون^۶، ۲۰۲۳). دانش آموزانی که خودتنظیمی هیجانی بالاتری دارند، معمولاً در مدیریت تعارضات، حل مسائل، و تنظیم روابط خود با دیگران موفق تر عمل می کنند. این مهارت به ویژه در محیط های آموزشی که نیاز به تمرکز، صبر، و تعامل مؤثر دارند، اهمیت بیشتری پیدا می کند. خودتنظیمی هیجانی نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک می کند، بلکه سلامت روانی و اجتماعی آنان را نیز تقویت می کند (ریگی و همکاران، ۱۴۰۳). لذا به تحقیقات مرتبط در این زمینه پرداخته خواهد شد:

حسینی و امراللهی (۱۴۰۲) پژوهشی با هدف بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری و عشق به یادگیری با نقش میانجی بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی انجام دادند. نتایج تحلیل داده ها نشان داد که ادراک از محیط یادگیری بر عشق به یادگیری تأثیر مستقیم دارد، ادراک از محیط یادگیری بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم دارد، ادراک از محیط یادگیری بر خودتنظیمی تحصیلی تأثیر مستقیم دارد، بهزیستی تحصیلی بر عشق به یادگیری تأثیر مستقیم دارد، خودتنظیمی تحصیلی بر عشق به یادگیری تأثیر مستقیم دارد، و متغیرهای بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و عشق به یادگیری نقش میانجی دارد. گلکار (۱۴۰۲) پژوهشی با هدف رابطه خود تنظیمی و هوش هیجانی و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام داد. نتایج پژوهش نشان می دهد که مهم ترین و اصلی ترین نشانه موفقیت، سیستم تعلیم و تربیت در وصول به مقصود (اهداف)، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است، کودک با پیشرفت تحصیلی، مورد تأیید و پذیرش والدین، معلمان و همسالان قرار می گیرد و عزت نفس او زیاده تر می شود و احساس کفایت و لیاقت می کند. فخرالدینی و همکاران (۱۴۰۱) پژوهشی با هدف تاثیر آموزش خودتنظیمی عاطفی بر بهبود تاب آوری دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری انجام دادند. یافته ها نشان داد که آموزش خودتنظیمی عاطفی باعث بهبود تاب آوری گردید. عطایی و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با هدف بررسی رابطه علی خودتنظیمی با تاب آوری تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای انگیزش خودمختار انجام دادند. نتایج نشان داد که خودتنظیمی بر تاب آوری اثر مستقیم و معنادار دارد، به این معنی که افزایش خودتنظیمی در یادگیرندگان میتواند

1 Tudor & Spray

2 School Learning Environment

3 Leite

4 Brown

5 Emotional Self-Regulation

6 Gross & Thompson

موجب ارتقاء تاب آوری در آنان شود. همچنین رابطه انگیزش خودمختار و تاب آوری مستقیم و منفی است که بدلیل انگیزش بیرونی است و نشان دهنده آن است انگیزش غیر خودمختار تاب آوری تحصیلی را کم می کند. علاوه براین چون رابطه کل متغیر خودتنظیمی کمتر از رابطه مستقیم آن با تاب آوری است، احتمال نقش میانجی انگیزش خودمختار منتفی نمی باشد. سمیعان و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین خودتنظیمی هیجانی، ادراک از محیط یادگیری و تاب آوری تحصیلی با کاربرد مدل یابی دو سطحی دانش آموز و کلاس انجام دادند. تحلیل چندسطحی نشان دهنده رابطه مثبت و معنادار بین متغیرهای پژوهش بود که با وارد کردن متغیرها در هر دو سطح، رابطه متغیر خودتنظیمی هیجانی با تاب آوری تحصیلی در سطح اول و مؤلفه های درگیری، ساختار و حمایت از خودمختاری در سطح کلاس معنادار است. بنابراین، مدارس حدود ۲۷ درصد از واریانس تاب آوری تحصیلی را تبیین می کنند و ۷۳ درصد برای عوامل سطح دانش آموزان تبیین شده است. همچنین نتایج نشان داد که مدل دوسطحی برخلاف مدل معمولی و یک سطحی، دانش بیشتری در ارتباط با رابطه بین متغیرها ارائه می دهد. یافته های این پژوهش نشان داد که عوامل مؤثر بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان چندسطحی است و برای بررسی تاب آوری تحصیلی دانش آموزان، باید به همه سطوح مؤثر بر آن توجه شود و با وارد کردن متغیرها در هر دو سطح، رابطه متغیر خودتنظیمی هیجانی با تاب آوری تحصیلی در سطح دانش آموز و مؤلفه های درگیری، ساختار و حمایت از خودمختاری در سطح کلاس معنادار می باشد. سیوکا وزاوایانو^۱ (۲۰۲۴) پژوهشی با موضوع افزایش تاب آوری در آموزش ابتدایی: رسیدگی به چالش های اجتماعی و تقویت رشد جامع دانش آموزان انجام دادند. نتایج نشان داد که محیط مدرسه به طور قابل توجهی بر انعطاف پذیری تحصیلی تأثیر می گذارد، زیرا معلمان تلاش می کنند تا محیط های حمایتی ایجاد کنند. که این امر در تاب آوری تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. هلد و مجه^۲ (۲۰۲۴) پژوهشی با هدف مسیرهای انگیزشی دانش آموزان در آموزش حرفه ای: اثرات یک محیط یادگیری خودتنظیمی انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که انگیزه گرایشی و موقعیتی دانش آموزان فنی و حرفه ای در طول زمان تغییرات معناداری را تجربه می کند. همچنین مشخص شد که سه نیاز روان شناختی اساسی شامل ارتباط (احساس تعلق به دیگران)، شایستگی (احساس توانایی و موفقیت) و خودمختاری (احساس استقلال در تصمیم گیری) نقش کلیدی در ایجاد انگیزه در دانش آموزان دارند. اگرچه این نیازها در هر دو محیط یادگیری (محیط یادگیری ترویج دهنده خودتنظیمی و محیط معلم محور) اثرگذار بودند، میزان تأثیرگذاری آن ها در این دو محیط متفاوت بود. محیط یادگیری خودتنظیمی تأثیرات مثبتی بر انگیزه دانش آموزان داشت؛ باین حال، تفاوت های فردی در واکنش دانش آموزان به این محیط ها قابل توجه بود. نتایج همچنین نشان داد که در دانش آموزان، تنظیمات انگیزشی مختلفی به طور همزمان وجود دارد و درک و تفسیر آن ها از رضایت سه نیاز اساسی می تواند بسیار متفاوت باشد. این یافته ها اهمیت طراحی محیط های یادگیری انعطاف پذیر و توجه به ویژگی های فردی دانش آموزان را برجسته می کند تا انگیزه آن ها به بهترین شکل ممکن تقویت شود. قربانو^۳ و همکاران (۲۰۲۴) پژوهشی با هدف تأثیر متقابل یادگیری خودتنظیمی، بار شناختی و عملکرد در محیط های تحت کنترل یادگیرنده انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که دانش پیشین و مهارت های یادگیری خودتنظیمی نقش مهمی در بهبود فرآیندهای یادگیری دارند. این عوامل به طور معناداری باعث افزایش بار شناختی سازنده می شوند و تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. این یافته ها نشان می دهد که دانشجویانی که دارای دانش پیشین قوی تر و مهارت های یادگیری خودتنظیمی بهتر هستند، در محیط های آموزشی کنترل شده توسط یادگیرنده موفق تر عمل می کنند. شو^۴ و همکاران (۲۰۲۴) پژوهشی با هدف تأثیر محیط یادگیری شخصی بر مهارت های یادگیری خودتنظیم آنلاین دانشجویان تحصیلات تکمیلی چینی/تأثیر شخصی انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که هر دو

1 Ciucă & Zăvoianu

2 Held & Mejeh

3 Gorbunova

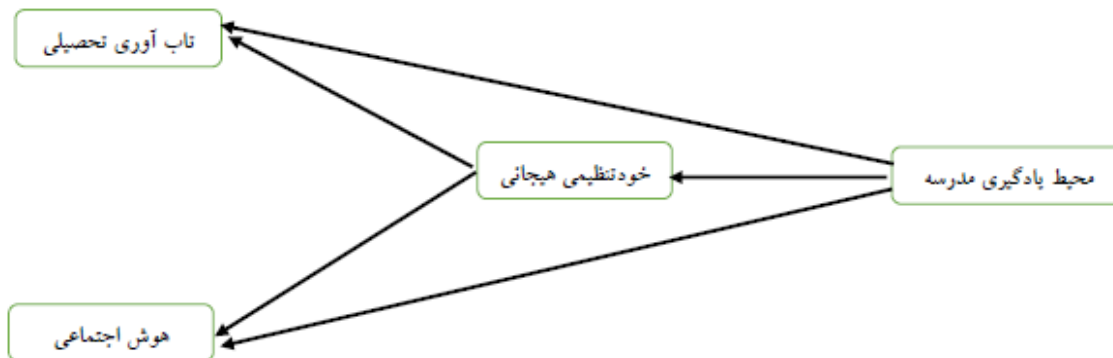
4 Xu

گروه آزمایشی و کنترل در مهارت های یادگیری خودتنظیمی پیشرفت داشتند، اما گروهی که از محیط یادگیری شخصی استفاده می کردند، بهبود چشمگیری را نشان دادند. شرکت کنندگان در دستیابی به اهداف خود عملکرد مطلوبی داشتند، اما در برخی زمینه ها مانند مدیریت زمان، درخواست کمک و خودارزیابی با چالش هایی مواجه بودند. این یافته ها تأیید می کند که محیط های یادگیری شخصی تأثیر مثبتی بر توسعه مهارت های یادگیری خودتنظیمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارند و می توانند به عنوان ابزاری مؤثر در طراحی یادگیری آنلاین مورد استفاده قرار گیرند. لو^۱ و همکاران (۲۰۲۳) پژوهشی با هدف تأثیر روش های تدریس در محیط زیست محیطی یادگیری کلاسی بر خودتنظیمی دانش آموزان دوره اول متوسطه انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که شیوه های تدریس تأثیر قابل توجهی بر یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان دوره متوسطه دارند. همچنین، شیوه های تدریس تأثیر زیادی بر محیط یادگیری کلاس دارند و این محیط نیز تأثیر قابل توجهی بر یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان می گذارد. به طور کلی، محیط یادگیری کلاس نقش مهمی در رابطه بین شیوه های تدریس و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان ایفا می کند.

با توجه به اهمیت عواملی نظیر هوش اجتماعی، تاب آوری تحصیلی، محیط یادگیری مدرسه و خودتنظیمی هیجانی، مسئله اصلی این پژوهش بررسی رابطه میان این عوامل است. بسیاری از دانش آموزان به دلیل فقدان مهارت های اجتماعی و هیجانی یا نبود محیط های یادگیری مناسب، با مشکلاتی نظیر افت تحصیلی، کاهش انگیزه، و مشکلات اجتماعی روبرو هستند. این مسئله نه تنها بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر می گذارد، بلکه پیامدهای بلندمدتی نیز برای جامعه به همراه دارد. بنابراین، شناسایی راهکارهایی برای بهبود این عوامل و تقویت مهارت های مرتبط با آن ها، از اهمیت بسیاری برخوردار است.

پرداختن به این مسئله می تواند تأثیرات مثبتی بر کیفیت یادگیری و رشد اجتماعی دانش آموزان داشته باشد. نتایج این پژوهش می تواند به معلمان، مدیران، و سیاست گذاران آموزشی در طراحی برنامه های آموزشی و محیط های یادگیری مؤثر کمک کند. همچنین، تقویت مهارت هایی نظیر هوش اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی می تواند به دانش آموزان در مواجهه با چالش های زندگی و تحصیل کمک کند و زمینه ساز موفقیت های بیشتر آنان در آینده شود. از سوی دیگر، عدم توجه به این مسئله می تواند پیامدهای منفی بسیاری به همراه داشته باشد. دانش آموزانی که فاقد مهارت های اجتماعی و هیجانی هستند یا در محیط های یادگیری نامناسب تحصیل می کنند، ممکن است با مشکلاتی نظیر افت تحصیلی، کاهش اعتماد به نفس، و افزایش رفتارهای پرخطر مواجه شوند. این مشکلات نه تنها به سلامت روانی و اجتماعی دانش آموزان آسیب می رساند، بلکه بر کیفیت نیروی انسانی جامعه نیز تأثیر منفی می گذارد.

بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه میان محیط یادگیری مدرسه با تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی دانش آموزان با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی است. این پژوهش تلاش دارد تا با ارائه شواهد علمی، راهکارهایی برای بهبود عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان ارائه دهد و به مدیران و معلمان در طراحی محیط های یادگیری حمایتی و مؤثر کمک کند. بنابراین، مدل مفهومی پژوهش به شکل زیر مفروض است:



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش شناسی

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و باتوجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش توصیفی - پیمایشی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر نیکشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ هستند که تعداد آنها ۳۴۰ نفر بودند. روش نمونه گیری در این پژوهش، در دسترس است که از میان جامعه آماری، تعداد ۱۸۱ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. شهر نیکشهر دارای چهار مدرسه متوسطه اول دخترانه است که از این چهار مدرسه، تعداد کل دانش آموزان یک مدرسه به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند (مدرسه فاطمیه). برای انجام پژوهش از پرسش-نامه های به شرح زیر استفاده شده است:

۱) پرسش نامه محیط یادگیری مدرسه

این پرسش نامه توسط سوئینی و همکاران (۱۹۹۴) (فرم کوتاه) طراحی شده و شامل ۱۵ گویه است. طیف مورد استفاده در پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت می باشد (شامل: خیلی کم (۱)، کم (۲)، تا اندازه ای (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵)). از آنجایی که این پرسشنامه استاندارد می باشد و در تحقیقات متعدد مورد استفاده قرار گرفته است، بنابراین روایی آن مورد تایید است، از طرفی دیگر، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه ها توسط استاد راهنما بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۸۹۲ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب می باشد.

۲) پرسش نامه تاب آوری تحصیلی

این پرسش نامه توسط مارتین (۲۰۰۱) طراحی شده و شامل شش سوال است. طیف مورد استفاده در پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت می باشد (شامل: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵)). از آنجایی که این پرسشنامه استاندارد می باشد و در تحقیقات متعدد مورد استفاده قرار گرفته است، بنابراین روایی آن مورد تایید است، از طرفی دیگر، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه ها توسط استاد راهنما بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۸۴۷ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب می باشد.

۳) پرسش نامه هوش اجتماعی

پرسشنامه هوش اجتماعی توسط ترومسو طراحی شده و شامل نه سوال است. این پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)) نمره گذاری می شود. از آنجایی که این پرسشنامه استاندارد می باشد و در تحقیقات متعدد مورد استفاده قرار گرفته است، بنابراین روایی آن مورد تایید است، از طرفی دیگر، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه ها توسط استاد راهنما بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۸۶۵ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب می باشد.

۴) پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی

این پرسشنامه توسط گراتز و رومر (۲۰۰۴) طراحی شده و شامل ۳۶ سوال است. این پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵)) نمره گذاری می شود. از آنجایی که این پرسشنامه استاندارد می باشد و در تحقیقات متعدد مورد استفاده قرار گرفته است، بنابراین روایی آن مورد تایید است، از طرفی دیگر، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه ها توسط استاد راهنما بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۷۸ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب می باشد.

برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS 28 و Smart PLS3 و از آزمون های ضریب همبستگی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته ها

از ۱۸۱ نفر دانش آموز شرکت کننده در این مطالعه ۹۲ نفر (۵۰/۸ درصد) ۱۴ سال سن، ۴۹ نفر (۲۷/۱ درصد) ۱۵ سال سن و ۴۰ نفر (۲۲/۱ درصد) ۱۶ سال سن بودند. در این مطالعه ۹۲ نفر (۵۰/۸ درصد) پایه هفتم، ۴۹ نفر (۲۷/۱ درصد) هشتم و ۴۰ نفر (۲۲/۱ درصد) پایه نهم بودند.

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرها

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی	آلفای کرونباخ	CR	AVE
۱	محیط یادگیری مدرسه	۳/۳۵	۱/۰۵	-۰/۱۸	-۰/۷۱	۰/۵۰۱	۰/۹۰۸	۰/۸۹۲
۲	تاب آوری تحصیلی	۳/۴۲	۱/۱۲	-۰/۳۱	۰/۸۳	۰/۵۱۵	۰/۸۶۴	۰/۸۱۱
۳	هوش اجتماعی	۳/۳۸	۱/۰۳	-۰/۲۵	-۰/۶۸	۰/۵۷۴	۰/۸۵۴	۰/۸۰۷
۴	خودتنظیمی هیجانی	۳/۴۰	۱/۰۱	-۰/۲۲	-۰/۶۵	۰/۷۷۴	۰/۹۵۷	۰/۹۵۴

در جدول ۴-۵ شاخص های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده اند. شاخص های میانگین و انحراف استاندارد متغیرها نشانگر پراکندگی مناسب داده ها و شاخص های چولگی و کشیدگی حاکی از طبیعی بودن

توزیع متغیرهای پژوهش می‌باشند. در مدل یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. قدر مطلق چولگی و قدر مطلق کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح می‌باشد. بنابر این پیش فرض مدل یابی علی یعنی نرمال بودن تک متغیری برقرار است. همچنین مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ برای متغیرهای تحقیق بالای ۰/۷ است که این امر حاکی از روایی همگرای قابل قبول است. همچنین مقادیر به دست آمده برای شاخص (AVE) بیشتر از ۰/۵ است که نشان دهنده روایی می‌باشد. قابل ذکر است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱	محیط یادگیری مدرسه	۱			
۲	تاب آوری تحصیلی	۰/۴۷۵**	۱		
۳	هوش اجتماعی	۰/۴۳۸**	۰/۵۱۲**	۱	
۴	خودتنظیمی هیجانی	۰/۴۰۷**	۰/۵۰۳**	۰/۴۳۹**	۱

P < 0.05 * - P < 0.01 **

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش مثبت و معنی دار می‌باشد که ضریب همبستگی بین متغیرها از ۰/۵۱۲ تا ۰/۴۰۷ متغیر است. این الگوی همبستگی‌ها، پشتیبانی قوی از فرضیه‌های پژوهش و زمینه مناسبی برای آزمون مدل میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی در چارچوب معادلات ساختاری فراهم می‌آورد. در این قسمت تحلیل عاملی تاییدی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۳: مقادیر بار عاملی و متناظر آماره تی و سطح معنی داری برای متغیرهای پژوهش مدل معادلات ساختاری

متغیرهای پژوهش	سوالات	مقدار بار عاملی	سطح معنی داری	آماره تی	متغیرهای پژوهش	سوالات	مقدار بار عاملی	سطح معنی داری	آماره تی
محیط یادگیری مدرسه	۱	۰/۷۴۸	۰/۰۰۰	۱۹/۶۴۷	خودتنظیمی هیجانی	۴	۰/۶۳۹	۰/۰۰۰	۱۷/۷۳۷
	۲	۰/۶۹۶	۰/۰۰۰	۱۶/۸۱۵		۵	۰/۵۹۳	۰/۰۰۰	۱۲/۰۰۰
	۳	۰/۵۸۸	۰/۰۰۰	۱۰/۱۵۵		۶	۰/۶۱۵	۰/۰۰۰	۱۲/۴۳۳
	۴	۰/۶۸۴	۰/۰۰۰	۱۴/۷۸۹		۷	۰/۶۲۰	۰/۰۰۰	۱۲/۵۴۱
	۵	۰/۶۸۵	۰/۰۰۰	۱۵/۴۳۸		۸	۰/۵۳۷	۰/۰۰۰	۸/۷۵۸
	۶	۰/۵۷۹	۰/۰۰۰	۹/۸۴۸		۹	۰/۵۰۳	۰/۰۰۰	۸/۹۱۳



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

هجدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- اسفند ۱۴۰۴ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

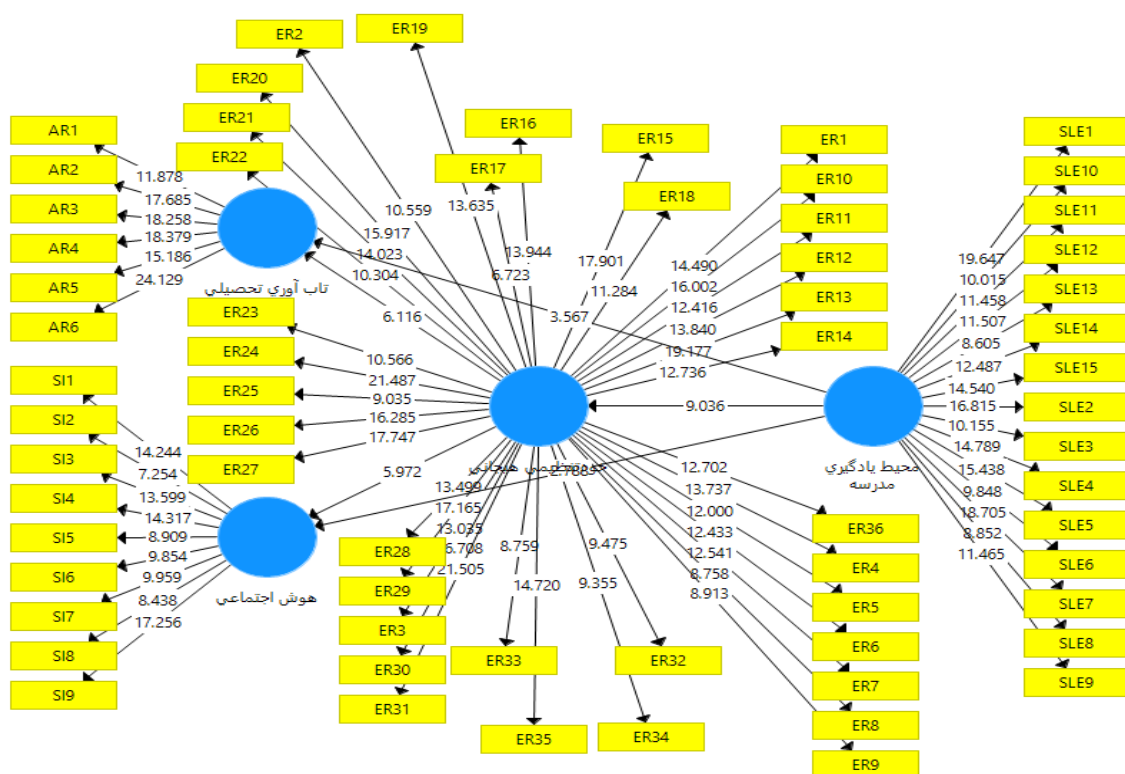
17 March 2026 - TBILISI GEORGIA

متغیرهای پژوهش	سوالات	مقدار بار عاملی	سطح معنی داری	آماره تی	متغیرهای پژوهش	سوالات	مقدار بار عاملی	سطح معنی داری	آماره تی
	۷	۰/۷۳۶	۰/۰۰۰	۱۸/۷۰۵		۱۰	۰/۶۸۲	۰/۰۰۰	۱۶/۰۰۲
	۸	۰/۵۴۷	۰/۰۰۰	۸/۸۵۲		۱۱	۰/۵۹۶	۰/۰۰۰	۱۲/۴۱۶
	۹	۰/۶۱۸	۰/۰۰۰	۱۱/۴۶۵		۱۲	۰/۶۳۱	۰/۰۰۰	۱۳/۸۴۰
	۱۰	۰/۵۶۵	۰/۰۰۰	۱۰/۰۱۵		۱۳	۰/۷۰۴	۰/۰۰۰	۱۹/۱۷۷
	۱۱	۰/۵۹۴	۰/۰۰۰	۱۱/۴۵۸		۱۴	۰/۶۰۰	۰/۰۰۰	۱۲/۷۳۶
	۱۲	۰/۵۸۷	۰/۰۰۰	۱۱/۵۰۷		۱۵	۰/۶۹۳	۰/۰۰۰	۱۷/۹۰۱
	۱۳	۰/۵۱۶	۰/۰۰۰	۸/۶۰۵		۱۶	۰/۶۳۳	۰/۰۰۰	۱۳/۹۴۴
	۱۵	۰/۶۴۲	۰/۰۰۰	۱۴/۵۴۰		۱۷	۰/۴۵۳	۰/۰۰۰	۶/۷۲۳
	۱	۰/۶۶۰	۰/۰۰۰	۱۱/۸۷۸		۱۸	۰/۵۸۷	۰/۰۰۰	۱۱/۲۸۴
تاب آوری تحصیلی	۲	۰/۷۲۸	۰/۰۰۰	۱۷/۶۸۵		۱۹	۰/۶۳۲	۰/۰۰۰	۱۳/۶۳۵
	۳	۰/۷۲۰	۰/۰۰۰	۱۸/۲۵۸		۲۰	۰/۶۵۸	۰/۰۰۰	۱۵/۹۱۷
	۴	۰/۷۲۷	۰/۰۰۰	۱۸/۳۷۹		۲۱	۰/۶۳۴	۰/۰۰۰	۱۴/۰۲۳
	۵	۰/۷۰۸	۰/۰۰۰	۱۵/۱۸۶		۲۲	۰/۵۵۱	۰/۰۰۰	۱۰/۳۰۴
	۶	۰/۷۵۹	۰/۰۰۰	۲۴/۱۲۹		۲۳	۰/۶۱۳	۰/۰۰۰	۱۰/۵۶۶
	۱	۰/۶۸۲	۰/۰۰۰	۱۴/۲۴۴		۲۴	۰/۷۴۶	۰/۰۰۰	۲۱/۴۸۷
هوش اجتماعی	۲	۰/۵۲۷	۰/۰۰۰	۷/۲۵۴		۲۵	۰/۵۴۰	۰/۰۰۰	۹/۰۳۵
	۳	۰/۶۹۰	۰/۰۰۰	۱۳/۵۹۹		۲۶	۰/۶۶۵	۰/۰۰۰	۱۶/۲۸۵
	۴	۰/۷۰۵	۰/۰۰۰	۱۴/۳۱۷		۲۷	۰/۶۹۸	۰/۰۰۰	۱۷/۷۴۷
	۵	۰/۵۶۸	۰/۰۰۰	۸/۹۰۹		۲۸	۰/۶۱۲	۰/۰۰۰	۱۳/۴۹۹



گرجستان - اسفند ۱۴۰۴ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

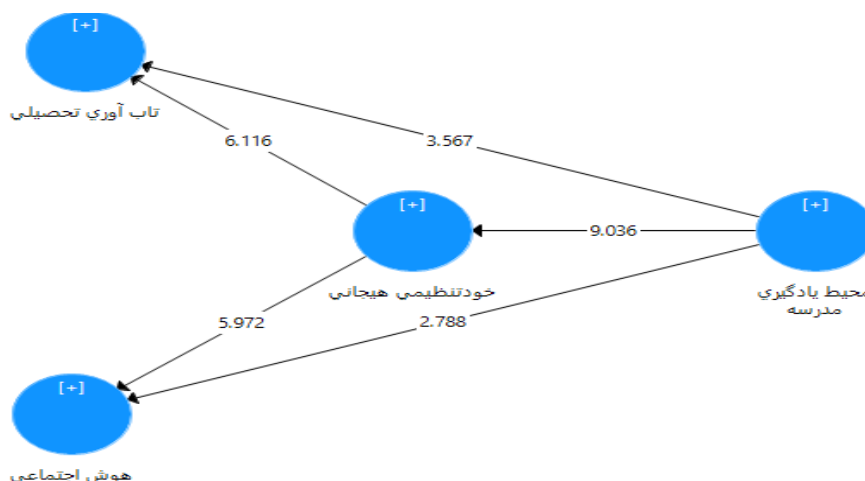
17 March 2026 -TBILISI GEORGIA



شکل ۲: مقادیر بار عاملی و ضرایب مسیر معادلات ساختاری در متغیرهای پژوهش

اگر مقدار بار عاملی بین سوالات پرسش نامه و متغیرهای مکنون بیشتر از $0/4$ باشد نتیجه می گیریم سوالی که برای آن سازه به کار برده ایم به خوبی متغیر مکنون مورد نظر را سنجیده است. از طرفی مقدار آماره تی در واقع ملاک اصلی تایید یا رد فرضیات است. اگر این مقدار آمار از $1/96$ بیشتر باشد نتیجه می گیریم که آن فرضیه در سطوح 95 درصد تایید می شود. همچنین باید گفت که اگر مقدار ضریب مسیر بین متغیر مکنون مستقل و متغیر مکنون وابسته مثبت باشد نتیجه می گیریم که با افزایش متغیر مستقل شاهد افزایش در متغیر وابسته خواهیم بود و بالعکس اگر مقدار ضریب مسیر بین متغیر مکنون مستقل و متغیر مکنون وابسته منفی باشد نتیجه می گیریم که با افزایش متغیر مستقل شاهد کاهش در متغیر وابسته خواهیم بود. با توجه به نتایج جدول ۳ و همچنین شکل ۲ مشاهده می شود که بار عاملی و همچنین ضرایب مسیر در تمامی متغیرهای پژوهش در سطح قابل قبول می باشد. پس نتیجه می گیریم که متغیرهای پژوهش مدل اعتبار دارند و دارای برازش مناسب می باشند.

در مرحله بعدی روابط بین متغیرها با استفاده از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Smart PLS بررسی شد که در دو حالت اعداد معناداری و تخمین استاندارد نتایج درج شد. در ابتدا، برای تایید فرضیه های پژوهش از فرمان Bootstrapping استفاده شد که خروجی حاصل ضرایب تی و همچنین تخمین استاندارد را نشان می دهد (شکل ۳).



شکل ۳: اجرای مدل در حالت اعداد معناداری و تخمین استاندارد

جدول ۴: نتایج آزمون فرضیه های پژوهش

ردیف	فرضیه ها	ضرایب استاندارد شده	مقدار آماره تی	سطح معنی داری	وضعیت فرضیه
۱	محیط یادگیری مدرسه و تاب آوری تحصیلی	$0/254$	$3/567$	$0/000$	تایید
۲	محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی	$0/214$	$2/788$	$0/000$	تایید

ردیف	فرضیه ها	ضرایب استاندارد شده	مقدار آماره تی	سطح معنی داری	وضعیت فرضیه
۳	محیط یادگیری مدرسه و خودتنظیمی هیجانی	۰/۴۹۵	۹/۰۳۶	۰/۰۰۰	تایید
۴	خودتنظیمی هیجانی و تاب آوری تحصیلی	۰/۴۰۱	۶/۱۱۶	۰/۰۰۰	تایید
۵	خودتنظیمی هیجانی و هوش اجتماعی	۰/۴۱۲	۵/۹۷۲	۰/۰۰۰	تایید
۶	محیط یادگیری مدرسه و تاب آوری تحصیلی با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی	۰/۱۹۸	۴/۸۸۰	۰/۰۰۰	تایید
۷	محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی	۰/۲۰۴	۵/۰۸۱	۰/۰۰۰	تایید

در جدول ۴، نتایج آزمون فرضیه های پژوهش بر اساس مدل معادلات ساختاری ارائه شده است. این جدول شامل ضرایب استاندارد شده (β)، مقادیر آماره t، سطوح معناداری و وضعیت تأیید فرضیه ها می باشد.

بر اساس نتایج، فرضیه اول مبنی بر تأثیر مستقیم محیط یادگیری مدرسه بر تاب آوری تحصیلی با ضریب مسیر ۰/۲۵۴، آماره t برابر با ۳/۵۶۷ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ (کمتر از ۰/۰۰۵) تأیید شد. این یافته نشان می دهد که بهبود محیط یادگیری مدرسه به طور مستقیم به افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان کمک می کند. فرضیه دوم در خصوص رابطه محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی نیز با ضریب ۰/۲۱۴، آماره t برابر با ۲/۷۸۸ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ تأیید گردید و بیانگر آن است که محیط آموزشی مطلوب، مهارت های اجتماعی دانش آموزان را تقویت می نماید. فرضیه سوم نشان داد که محیط یادگیری مدرسه تأثیر قوی و معناداری بر خودتنظیمی هیجانی دارد (β = ۰/۴۹۵، t = ۹/۰۳۶، p = ۰/۰۰۰). (این رابطه قوی ترین اثر مستقیم در مدل بود و تأیید می کند که فضای آموزشی مناسب، توانایی تنظیم هیجانات را در دانش آموزان ارتقا می دهد. فرضیه چهارم نیز تأیید شد؛ خودتنظیمی هیجانی با ضریب ۰/۴۰۱، آماره t برابر با ۶/۱۱۶ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ به طور معناداری تاب آوری تحصیلی را پیش بینی می کند. فرضیه پنجم نشان داد که خودتنظیمی هیجانی با ضریب ۰/۴۱۲، آماره t برابر با ۵/۹۷۲ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ تأثیر مثبتی بر هوش اجتماعی دارد و این فرضیه نیز تأیید گردید. فرضیه ششم به بررسی نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه و تاب آوری تحصیلی پرداخت. اثر غیرمستقیم با ضریب ۰/۱۹۸، آماره t برابر با ۴/۸۸۰ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ معنادار بود؛ بنابراین این فرضیه تأیید شد و نشان می دهد که خودتنظیمی هیجانی بخشی از تأثیر محیط یادگیری بر تاب آوری را منتقل می کند (میانجیگری جزئی). فرضیه هفتم نیز تأیید گردید؛ اثر غیرمستقیم محیط یادگیری مدرسه بر هوش اجتماعی از طریق خودتنظیمی هیجانی با ضریب ۰/۲۰۴، آماره t برابر با ۵/۰۸۱ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ معنادار بود. این نتیجه حاکی از نقش میانجی مثبت و معنادار خودتنظیمی هیجانی در این رابطه است.

به طور کلی، تمامی فرضیه های پژوهش تأیید شدند. محیط یادگیری مدرسه هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق خودتنظیمی هیجانی) بر تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری دارد. خودتنظیمی هیجانی به عنوان یک میانجی کلیدی عمل می کند و مدل مفهومی پژوهش از پشتیبانی آماری قوی برخوردار است.

برای برازش کلی مدل بالا از شاخص های SRMR و NFI استفاده شد. مقدار مناسب شاخص SRMR نزدیک به صفر و مقدار مناسب شاخص NFI بالاتر از ۰/۹ است. در این پژوهش مقدار شاخص SRMR ۰/۰۶۱ و شاخص NFI ۰/۶۰۷ به دست آمد که نشان می دهد که مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

یافته ها

این تحقیق به تبیین، تفسیر و یکپارچه سازی یافته های پژوهش در قالب هفت فرضیه پرداخته و تلاش کرده است روابط میان محیط یادگیری مدرسه، خودتنظیمی هیجانی، تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی دانش آموزان را در چارچوب نظری معتبر توضیح دهد.

فرضیه اول: بین محیط یادگیری مدرسه و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که محیط یادگیری مدرسه به طور مستقیم و قوی با تاب آوری تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. این یافته کاملاً با پژوهش های داخلی رشیدی و همکاران (۱۳۹۴) هم خوانی دارد که در دانش آموزان راهنمایی تربت حیدریه گزارش کردند ابعاد «چالش، لذت و انتخاب» در کلاس درس، تاب آوری تحصیلی را پیش بینی می کند. همچنین حسینی و امراللهی (۱۴۰۲) نشان دادند ادراک مثبت از محیط یادگیری به طور مستقیم بهزیستی و عشق به یادگیری را افزایش می دهد که هر دو از مؤلفه های اصلی تاب آوری تحصیلی هستند. سمیعان و همکاران (۱۳۹۸) در مدل دوسطحی خود دریافتند که مدارس، تاب آوری تحصیلی را توضیح می دهند و بقیه به عوامل فردی برمی گردد؛ یافته ای که پژوهش حاضر نیز آن را تأیید می کند. سیوکا و زاویانو (۲۰۲۲) تأکید کردند که محیط های مدرسه ای حمایتی، به ویژه از طریق یادگیری مشارکتی و حمایت همسالان، مهم ترین عامل تقویت تاب آوری در دوره ابتدایی است. بهرامی و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان دادند که ادراک مثبت از محیط یادگیری از راه تاب آوری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی را به طور معناداری کاهش می دهد. از منظر نظری، این نتیجه با نظریه خودتعیین گری (دی سی و رایان، ۲۰۰۰) و نظریه بوم شناختی برونفن برنر هم راستاست؛ وقتی نیازهای اساسی شایستگی، خودمختاری و ارتباط در مدرسه ارضا می شود، دانش آموز به جای تسلیم شدن در برابر ناکامی، از راهبردهای مقابله ای فعال استفاده می کند. بنابراین مدرسه نه فقط مکان انتقال دانش، بلکه «آزمایشگاه تاب آوری» نیز هست. نتیجه عملی این است که هرگونه سرمایه گذاری در بهبود جو عاطفی، روابط معلم-دانش آموز و حس تعلق، مستقیماً به افزایش مقاومت تحصیلی منجر خواهد شد.

فرضیه ۲: بین محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش عنایتی و همکاران (۱۳۹۷) کاملاً هم سو است که نشان دادند دانش آموزان مدارس هوشمند (با محیط یادگیری غنی تر) هوش اجتماعی به طور معناداری بالاتری دارند. قادری و میرزایی (۱۳۹۶) نیز در محیط بالینی به رابطه قوی ادراک از محیط یادگیری و هوش هیجانی دست یافتند که با هوش اجتماعی هم پوشانی زیادی دارد. در مطالعات خارجی، ولراد و همکاران (۲۰۲۲) دریافتند که جو سالم مدرسه از طریق هوش فرهنگی (که شامل مهارت های اجتماعی بین فرهنگی است) به سلامت سازمانی منجر می شود. همچنین شو و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که محیط یادگیری شخصی سازی شده، مهارت های اجتماعی و همکاری آنلاین را تقویت می کند. از منظر نظری، هوش اجتماعی طبق تعریف تورندایک (۱۹۲۰) و گولمن (۲۰۰۶) شامل چهار مؤلفه اصلی است:

آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط، همدلی و مهارت های اجتماعی. محیط مدرسه ای که بازخورد مثبت، فعالیت گروهی، حل تعارض سازنده و روابط صمیمی معلم-دانش آموز را فراهم می کند، دقیقاً همین چهار مؤلفه را پرورش می دهد. دانش آموزی که در مدرسه احساس امنیت روان شناختی می کند، جرأت می کند نشانه های غیر کلامی دیگران را بهتر بخواند، همدلی نشان دهد و روابط پایدار بسازد. بنابراین محیط یادگیری مدرسه مهم ترین «کارگاه عملی هوش اجتماعی» در دوره نوجوانی است که اثرات آن تا بزرگسالی ادامه می یابد.

فرضیه ۳: بین محیط یادگیری مدرسه و خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین محیط یادگیری مدرسه و خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های حسینی و امراللهی (۱۴۰۲)، زارعی و همکاران (۱۴۰۱) و بهویژه لو و همکاران (۲۰۲۳) همخوانی کامل دارد که نشان دادند شیوه های تدریس و جو کلاسی از طریق محیط یادگیری بر خودتنظیمی اثر می گذارد. هلد و مجه (۲۰۲۴) نیز دریافتند که محیط یادگیری خودتنظیمی محور، نیازهای روان شناختی اساسی را بهتر ارضا می کند و در نتیجه تنظیم هیجان را تقویت می کند. سمیعان و همکاران (۱۳۹۸) در مدل دوسطحی خود نشان دادند که مؤلفه های «حمایت از خودمختاری» و «ساختار» در سطح کلاس، مهم ترین پیش بینی کننده های خودتنظیمی هیجانی هستند. پژوهش حاضر این یافته را در سطح کل مدرسه تأیید می کند. از دیدگاه مدل فرآیندی تنظیم هیجان گراس (۲۰۱۵)، محیط مدرسه می تواند در تمام پنج مرحله (انتخاب موقعیت، تغییر موقعیت، توجه گماری، تغییر شناختی و تعدیل پاسخ) دخالت مثبت داشته باشد. کلاسی که قوانین روشن، بازخورد سازنده و فضای عاطفی امن دارد، به دانش آموز می آموزد که به جای سرکوب یا انفجار هیجانی، از راهبردهای سازگارانه مانند بازنگری شناختی یا تنفس عمیق استفاده کند. این مهارت بهویژه در نوجوانی که نوسانات خلقی بالاست، حیاتی است و می تواند از افت تحصیلی، پرخاشگری یا افسردگی پیشگیری کند.

فرضیه ۴: بین خودتنظیمی هیجانی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین خودتنظیمی هیجانی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های فخرالدینی و همکاران (۱۴۰۱) که آموزش ۸ جلسه ای خودتنظیمی عاطفی باعث افزایش معنادار تاب آوری در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شد، هم راستاست. عطایی و همکاران (۱۴۰۰) نیز اثر مستقیم خودتنظیمی بر تاب آوری تحصیلی را تأیید کردند. در سطح بین المللی، سیوکا و زاویانو (۲۰۲۴) و سالوگریدو و همکاران (۲۰۲۱) به طور غیرمستقیم تأکید کردند که کودکان با تنظیم هیجان بهتر، در برابر فشارهای اجتماعی-تحصیلی مقاوم ترند. از نظر نظری، خودتنظیمی هیجانی به عنوان یک «سوپرفاکتور» عمل می کند؛ کسی که اضطراب امتحان خود را با بازنگری شناختی کاهش دهد، به جای غیبت یا تقلب، درس می خواند؛ کسی که خشم خود را مدیریت کند، به جای دعوا با معلم، گفت و گوی سازنده انجام می دهد. بنابراین خودتنظیمی هیجانی پلی است بین تجربه هیجانی منفی و رفتار تحصیلی مثبت - دقیقاً همان چیزی که مارتین و مارش (۲۰۰۸) در تعریف تاب آوری تحصیلی به آن اشاره کرده اند: «ظرفیت بازگشت مثبت پس از ناکامی». این یافته مهم ترین پیام کاربردی را دارد: اگر فقط یک مهارت به دانش آموزان یاد بدهیم، آن مهارت باید «تنظیم هیجان» باشد.

فرضیه ۵: بین خودتنظیمی هیجانی و هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین خودتنظیمی هیجانی و هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های هاشم و همکاران (۲۰۲۱) در عربستان همخوانی کامل دارد که نشان داد خودتنظیمی پیش بینی کننده قوی هوش اجتماعی است. همچنین مدل مایر-سالووی (۱۹۹۷) خودتنظیمی هیجانی را یکی از چهار شاخه اصلی هوش هیجانی می داند که با هوش اجتماعی هم پوشانی بالایی دارد. در ایران، گلکار (۱۴۰۲) به طور غیرمستقیم از طریق هوش هیجانی به همین رابطه اشاره کرده

بود. از منظر نظری، این رابطه کاملاً قابل انتظار و از نظر مدل های معتبر تأیید شده است. در مدل پنج بعدی هوش هیجانی و اجتماعی دنیل گولمن (۲۰۰۶)، خودتنظیمی به عنوان دومین مؤلفه کلیدی پس از خودآگاهی و پیش نیاز مستقیم «همدلی» و «مهارت های اجتماعی» معرفی شده است. فردی که نتواند هیجانات خود را شناسایی، برچسب بزند و به صورت سازگارانه تنظیم کند، به سختی می تواند نشانه های هیجانی ظریف دیگران را به درستی بخواند، واکنش مناسب نشان دهد یا روابط پایدار برقرار کند. به عبارت دیگر، خودتنظیمی هیجانی مانند یک «فیلتر ورودی» عمل می کند؛ وقتی فرد از نظر هیجانی آشفته، مضطرب یا خشمگین باشد، ظرفیت پردازش اطلاعات اجتماعی به شدت کاهش می یابد و سوء تفاهم های بین فردی افزایش پیدا می کند. در مقابل، دانش آموزی که یاد گرفته باشد با استراتژی هایی مانند تنفس عمیق، بازنگری شناختی یا تغییر توجه، هیجانات منفی خود را مدیریت کند، انرژی شناختی و عاطفی بیشتری برای توجه به حالات دیگران، همدلی و رفتارهای اجتماعی سازگارانه خواهد داشت. از دیدگاه نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی (کریک و داگ^۱، ۱۹۹۴)، خودتنظیمی هیجانی در مراحل اولیه چرخه پردازش (رمزگردانی نشانه ها و تفسیر) نقش حیاتی دارد. دانش آموزی که خشم خود را به خوبی تنظیم می کند، احتمال کمتری دارد که رفتار خنثی همکلاسی را به عنوان «تحقیرآمیز» تفسیر کند و به پرخاشگری متوسل شود؛ در عوض، پاسخ های اجتماعی هوشمندانه تری انتخاب می کند. همچنین طبق مدل «نظریه ذهن» رشد توانایی درک حالات ذهنی دیگران به شدت وابسته به کنترل هیجانات خود است.

فرضیه ۶: خودتنظیمی هیجانی نقش میانجی در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه و تاب آوری تحصیلی دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودتنظیمی هیجانی نقش میانجی در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه و تاب آوری تحصیلی دارد. این یافته با پژوهش های داخلی و خارجی متعددی هم خوانی کامل دارد. سمیعان و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که متغیرهای سطح کلاس (درگیری، ساختار و حمایت از خودمختاری) از طریق عوامل سطح دانش آموز (از جمله خودتنظیمی هیجانی) بر تاب آوری اثر می گذارند. بهرامی و همکاران (۱۳۹۶) نیز گزارش کردند که تاب آوری تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی دارد، اما پژوهش حاضر برای اولین بار در ایران خودتنظیمی هیجانی را به عنوان مکانیزم اصلی این میانجی گری معرفی کرد. در سطح بین المللی، هلد و مچ (۲۰۲۴) در آموزش حرفه ای اروپا نشان دادند که محیط یادگیری خودتنظیمی بخش از طریق تأمین نیازهای روان شناختی اساسی و تقویت تنظیم هیجان، به طور غیرمستقیم انگیزه و تاب آوری را افزایش می دهد. لو و همکاران (۲۰۲۳) در چین نیز تأیید کردند که محیط کلاسی از طریق خودتنظیمی (شامل مؤلفه هیجانی) بر پیامدهای تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. سیوکا و زاویانو، (۲۰۲۴) نیز تأکید کردند که محیط های حمایتی مدرسه ابتدا تنظیم هیجان را تقویت می کنند و سپس این مهارت به تاب آوری در برابر فشارهای اجتماعی-تحصیلی منجر می شود. از منظر نظری، این میانجی گری کاملاً قابل پیش بینی و از نظر مدل های معتبر تأیید شده است: طبق نظریه خودتعیین گری (دسی و رایان، ۲۰۱۷)، محیط یادگیری با تأمین نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، ابتدا خودتنظیمی هیجانی را تقویت می کند؛ سپس خودتنظیمی هیجانی طبق مدل فرآیند دوگانه گروس (۲۰۱۵) با کاهش شدت هیجانات منفی و آزادسازی انرژی شناختی، امکان رفتارهای سازگارانه و پشتکار در برابر ناکامی را فراهم می کند؛ در نهایت این رفتارهای سازگارانه همان چیزی است که مارتین و مارش (۲۰۰۸) در تعریف تاب آوری تحصیلی به آن اشاره دارند: «بازگشت مثبت و حتی فراتر رفتن پس از چالش». به عبارت ساده تر، محیط یادگیری خوب ابتدا به دانش آموز یاد می دهد «احساساتش را کنترل کند»، سپس او با این کنترل می تواند «در برابر مشکلات تحصیلی ایستادگی کند».

¹ Crick & Dodge

فرضیه ۷: خودتنظیمی هیجانی نقش میانجی در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودتنظیمی هیجانی نقش میانجی در رابطه بین محیط یادگیری مدرسه و هوش اجتماعی دارد. این یافته یکی از نوآورانه ترین نتایج پژوهش حاضر است، زیرا پیش از این در ایران هیچ مطالعه ای این زنجیره سه گانه را به صورت همزمان و با روش پیشرفته معادلات ساختاری بررسی نکرده بود. با این حال، نتایج با پژوهش های داخلی و خارجی به صورت غیرمستقیم همخوانی دارد. عنایتی و همکاران (۱۳۹۷) در گرگان نشان دادند که هوشمندسازی مدارس (به عنوان یکی از شاخص های بهبود محیط یادگیری) هوش اجتماعی را افزایش می دهد، اما مکانیزم آن را بررسی نکردند. قادری و میرزایی (۱۳۹۶) نیز گزارش کردند که محیط یادگیری بالینی با هوش هیجانی رابطه دارد، ولی نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی را آزمون نکردند. در سطح بین المللی، هاشم و همکاران (۲۰۲۱) در عربستان دریافتند که خودتنظیمی پیش بینی کننده مستقیم و قوی هوش اجتماعی است. ولراد و همکاران (۲۰۲۲) نیز نشان دادند که جو سالم مدرسه از طریق تقویت هوش فرهنگی و رهبری تحول آفرین، هوش اجتماعی را افزایش می دهد و خودتنظیمی هیجانی یکی از مسیرهای کلیدی این رابطه است. هلد و مچه (۲۰۲۴) در مطالعه اروپایی تأکید کردند که محیط یادگیری خودتنظیمی بخش ابتدا تنظیم هیجان را تقویت می کند و سپس این مهارت به شایستگی های اجتماعی منجر می شود. از منظر نظری، این میانجی گری کاملاً منطبق بر مدل های معتبر است: مدل پنج بعدی هوش هیجانی و اجتماعی گولمن (۲۰۰۶) بیان می کند که خودتنظیمی پیش نیاز مستقیم همدلی و مهارت های اجتماعی است؛ محیط یادگیری با ابعاد انسجام گروهی، حمایت معلم و فرصت های تعامل، ابتدا فضای امن لازم برای تمرین تنظیم هیجان را فراهم می کند؛ سپس دانش آموزی که هیجانات خود را به خوبی مدیریت می کند، ظرفیت شناختی و عاطفی بیشتری برای توجه دقیق به نشانه های غیرکلامی دیگران، همدلی واقعی و انتخاب رفتارهای اجتماعی هوشمندانه خواهد داشت؛ در نهایت این شایستگی ها همان چیزی است که هوش اجتماعی را تشکیل می دهد. به عبارت ساده تر، محیط یادگیری خوب، دانش آموز یاد می گیرد احساساتش را کنترل کند، وقتی احساسات خودش را کنترل می کند، می تواند احساسات دیگران را بهتر بفهمد و با آن ها بهتر رفتار کند، بنابراین؛ هوش اجتماعی بالا می رود.

این پژوهش مثل سایر پژوهش ها دارای محدودیت هایی نیز بود که عبارت اند از: پژوهش تنها در بین دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر نیکشهر انجام شد. بنابراین نتایج را نمی توان به طور کامل به مدارس روستایی، شهرهای دیگر، مدارس غیردولتی یا استثنایی تعمیم داد. از ابزارهای خودگزارشده ای استفاده شد. هرچند پایایی و روایی پرسشنامه ها تأیید شده بود، اما احتمال سوگیری پاسخ دهی (اجتماعی، یادآوری یا تمایل به پاسخ های مطلوب) وجود دارد، به ویژه در دانش آموزان نوجوان که ممکن است هنوز خودآگاهی کاملی نسبت به هیجانات و رفتارهای خود نداشته باشند. داده ها در یک مقطع زمانی جمع آوری شدند. بنابراین نمی توان به طور قطعی درباره جهت علیت روابط (به ویژه نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی) قضاوت کرد. ممکن است روابط دوطرفه یا معکوس نیز وجود داشته باشد. متغیرهایی مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، سابقه اختلالات روان شناختی، کیفیت زندگی خانوادگی، استفاده از فضای مجازی بر محیط یادگیری مدرسه به طور کامل کنترل نشدند.

همچنین برای تحقیقات آینده پیشنهادها زیر ارائه می شود: مدارس شهرهای بزرگتر، مدارس تیزهوشان و استثنایی، مقایسه دختران و پسران، مقایسه مناطق محروم و مرفه. بررسی نقش متغیرهای میانجی یا تعدیل کننده دیگر مانند حمایت والدین، سبک های فرزندپروری، هوش هیجانی معلمان، استفاده از فضای مجازی و تاب آوری خانوادگی. اجرای پژوهش های مداخله ای یا شبه تجربی: مثلاً اجرای برنامه ۱۰ جلسه ای آموزش خودتنظیمی هیجانی در چند مدرسه و مقایسه قبل و بعد بر تاب آوری تحصیلی و هوش اجتماعی. استفاده از روش های ترکیبی (کیفی-کمی): مصاحبه عمیق با دانش آموزانی که خودتنظیمی هیجانی بالا یا پایین دارند تا مکانیزم های واقعی این میانجی گری بهتر درک شود. بررسی مدل پژوهش حاضر در پایه های تحصیلی دیگر (دبستان یا متوسطه دوم) و حتی در دانشجویان دانشگاه.

منابع

- (۱) بهرامی، فاطمه؛ امیری، محمد و عبدالحی، زهرا. (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه تاب آوری تحصیلی. *دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۴(۴)، ۲۱۷-۲۲۳.
- (۲) حسینی، شهلا و امراللهی، مینو. (۱۴۰۲). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری و عشق به یادگیری: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان دختر شهر یزد. *مطالعات بین رشته ای در آموزش*، ۳۲(۳)، ۵-۲۶.
- (۳) رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآورگیلو، شهرام و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب آوری تحصیلی. *پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۲ (دوره جدید)، ۱۸۹-۱۹۸.
- (۴) ریگی، کیمیا؛ شهریاری احمدی، منصوره؛ تجلی، پریسا و قدسی، پروانه. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله بازشناسی هیجانی بر خودتنظیمی هیجانی و همدلی کودکان با اختلال نافرمانی مقابله ای. *روانشناسی افراد/استثنایی*، ۱۴ (۵۴)، ۴۳-۷۵.
- (۵) سمیعان، سمانه، غلامعلی لواسانی، مسعود و نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه بین خودتنظیمی هیجانی، ادراک از محیط یادگیری و تاب آوری تحصیلی: کاربرد مدل یابی دو سطحی دانش آموز و کلاس. *پژوهش های کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۱۰(۳)، ۱۱۹-۱۳۲.
- (۶) شهرکی، ام البنین؛ فلاحی کهن، مریم؛ سعادتیان، ام البنین و رستگار کهن، ژاله، کبری (۱۴۰۱). بررسی رابطه هوش اجتماعی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر پایه نهم شهر زهک. *پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲۱ (۵)، ۴۹۲-۵۲۱.
- (۷) صفاری نیا، مجید و سلگی، زهرا. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه هوش اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان . کنگره ملی روانشناسی اجتماعی ایران*.
- (۸) عطایی، مریم؛ صالح صدق پور، بهرام؛ اسدزاده دهرائی، حسن و سعادت شامیر، ابوطالب (۱۴۰۰). رابطه خودتنظیمی با تاب آوری تحصیلی با میانجی گری انگیزش خودمختار. *روانشناسی*، ۹۸ (۵۲)، ۱۷۰-۱۸۹.
- (۹) عنایتی، ترانه؛ عالی پور، علیرضا و توماج، عبدالرضا (۱۳۹۷). نقش هوشمندسازی مدارس بر هوش اجتماعی، هوش معنوی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۹، ۱ (۳۳)، ۸۳-۹۸.
- (۱۰) فخرالدینی، حمیده؛ کمال جو، علی و افشارپور، شاهین (۱۴۰۱). تاثیر آموزش خودتنظیمی عاطفی بر بهبود تاب آوری دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری. *پنجمین کنفرانس بین المللی فقه، حقوق، روانشناسی و علوم تربیتی در ایران و جهان اسلام*، تهران.
- (۱۱) فقیه آرام، بتول، مرادی، سعید، و کاظمی، منصوره. (۱۳۹۷). ارتباط هوش فرهنگی و هوش معنوی با هویت اجتماعی دانشجویان. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۱(۶)، ۱۲۹-۱۵۰.
- (۱۲) قادری، مصعب و میرزایی، رضا. (۱۳۹۶). ارتباط ادراک از محیط یادگیری بالینی و هوش هیجانی در دانشجویان علوم پزشکی جیرفت. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۸ (۳)، ۳۲۵-۳۳۴.
- (۱۳) گلکار، مریم. (۱۴۰۲). رابطه خود تنظیمی و هوش هیجانی و اعتماد به نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران*.

- 1) Brown, S., et al. (2023). Emotional regulation in educational settings. *Educational Psychology Review*, 35(2), 245-260.
- 2) Ciucă, S. G., & Zăvoianu, E. A. (2024). Enhancing resilience in primary education: Addressing societal challenges and fostering holistic student development. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 16(1), 495-505.
- 3) Cohen, J., et al. (2021). Social intelligence in adolescents: A comprehensive study. *Journal of Adolescent Research*, 36(4), 345-367.
- 4) Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.

- 5) Gorbunova, A., Lange, C., Savelyev, A., Adamovich, K., & Costley, J. (2024). The interplay of self-regulated learning, cognitive load, and performance in learner-controlled environments. *Education Sciences*, 14(8), 860.
- 6) Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- 7) Hashem, E. S. A. (2021). Self-regulation and its relationship to social intelligence among college of education female students at Prince Sattam University. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 865-879.
- 8) Held, T., & Mejeh, M. (2024). Students' motivational trajectories in vocational education: Effects of a self-regulated learning environment. *Heliyon*, 10(8).
- 9) Jones, T., & Chen, L. (2022). School learning environment and its impact on student resilience. *International Journal of Education*, 40(1), 19-35.
- 10) Leite, W. L., Xing, W., Fish, G., & Li, C. (2024). Teacher strategies to use virtual learning environments to facilitate algebra learning during school closures. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(2), 95-109.
- 11) Luo, Y., & Li, B. (2023). The influence of teaching methods in classroom learning ecological environment on self-regulation of junior high school students. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 82, 71-88.
- 12) Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic resilience: Toward a new definition. *School Psychology International*, 29(5), 533-550. <https://doi.org/10.1177/0143034308099200>
- 13) Masten, A. S., et al. (2023). Resilience in development: Progress and promise as the new millennium unfolds. *Development and Psychopathology*, 35(3), 675-688.
- 14) Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, Article 100402.
- 15) Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4), 41-52.
- 16) Velarde, J. M., Ghani, M. F., Adams, D., & Cheah, J. H. (2022). Towards a healthy school climate: The mediating effect of transformational leadership on cultural intelligence and organisational health. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 163-184.
- 17) Xu, X., Su, Y., Hong, W. C. H., Zhang, Y., & Zhuang, T. (2024). The impact of a personal learning environment on Chinese postgraduates' online self-regulated learning skills/Impacto de un entorno personal de aprendizaje en las aptitudes de aprendizaje autorregulado en línea de estudiantes de posgrado en china. *Journal for the Study of Education and Development*, 47(1), 173-205.