



University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

The Impact of Flow Experience on Perceived Socio-Emotional Competence and Academic Well-being: Analyzing the Mediating Role of Mindfulness

Aleme Keikha¹ , and Sedighe Narouei²

1. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Management, Faculty of Education & Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: Aleme.Keikha@entp.usb.ac.ir
2. M.A. in Educational Management, Sistan and Baluchestan Provincial Education Organization, Zahedan, Iran. E-mail: S.naroui2020@gmail.com.

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received 2025-05-17 Received in revised form 2025-06-10 Accepted 2025-07-17 Published online 2026-01-26 Keywords: flow experience, perceived social-emotional competence, academic well-being, mindfulness.	In recent years, concepts such as flow experience, mindfulness, and academic well-being have garnered increasing attention from researchers in educational sciences and psychology as key factors in students' psychological and social development. In this context, the present study aimed to investigate the effect of flow experience on perceived social-emotional competence and academic well-being, with mindfulness serving as a mediating role among high school students in Zahedan. This research, in terms of purpose, is applied, and in terms of methodology, is descriptive-survey based on a structural equation modeling (SEM) approach. The statistical population consisted of all students in the second level of secondary school in District 2 of Zahedan, totaling 1,500 individuals. According to Krejcie and Morgan's table (1971), a sample size of 306 students was determined using stratified random sampling. Data were collected using the Flow State Scale (Jackson & Marsh, 1996), the Academic Well-being Questionnaire (Touminen-Soini et al., 2012), the Perceived Social-Emotional Competence Scale (Boyatzis, 2005), and the Mindfulness Questionnaire (Baer., 2003). The validity and reliability of the instruments were confirmed. Data analysis was conducted at both descriptive and inferential levels using the Pearson correlation coefficient and structural equation modeling via SPSS version 23 and LISREL version 8.8. The results indicated that flow experience had a significant and positive effect on social-emotional competence ($\beta = 0.22$, $P < 0.05$), mindfulness ($\beta = 0.88$, $P < 0.05$), and academic well-being ($\beta = 0.68$, $P < 0.05$). Furthermore, flow experience significantly influenced social-emotional competence ($\beta = 0.44$, $P < 0.05$) and academic well-being ($\beta = 0.17$, $P < 0.05$) through the mediating role of mindfulness. A significant positive relationship was also observed between mindfulness and academic well-being ($\beta = 0.20$, $P < 0.05$). These findings underscore the importance of flow experience and mindfulness in enhancing students' perceived social-emotional competence and academic well-being. The results may inform the development of effective educational and psychological interventions for adolescents.
How To Cite: Keikha, A., Narouei, S. (2026). The impact of flow experience on perceived socio-emotional competence and academic well-being: Analyzing the mediating role of mindfulness, <i>Research in Instructional Methods</i>, 3 (4), 121-133. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12971.1287	
	© The Author(s) DOI:https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12971.1287 Publisher: University of Qom

Introduction

In recent years, increasing attention has been paid to academic well-being as a key component of students' educational success and mental health. This construct encompasses students' positive subjective experiences in learning, schooling, and interaction with the school environment. Among the contributing factors, socio-emotional competence, intrinsic motivation, and a positive self-perception play significant roles in enhancing academic well-being. One emerging construct that can contribute to this process is the experience of flow—a state of deep engagement and immersion in an activity, characterized by intrinsic enjoyment and a diminished sense of time. Research has shown that flow is positively associated with greater motivation and academic engagement. In this context, mindfulness as a cognitive-emotional capacity may act as a mediating mechanism linking flow to academic well-being. Examining these relationships can inform the development of effective educational interventions aimed at improving students' mental health and academic performance.

Method

This research, in terms of purpose, is applied, and in terms of methodology, is descriptive-survey based on a structural equation modeling (SEM) approach. The statistical population consisted of all students in the second level of secondary school in District 2 of Zahedan, totaling 1,500 individuals. According to Krejcie and Morgan's table (1971), a sample size of 306 students was determined using stratified random sampling. Data were collected using the Flow State Scale by Jackson and Marsh (1996), the Academic Well-being Questionnaire by Touminen-Soini et al. (2012), the Perceived Social-Emotional Competence Scale by Boyatzis (2005), and the Mindfulness Questionnaire by Baer (2003). The validity and reliability of the instruments were confirmed. Data analysis was conducted at both descriptive and inferential levels using the Pearson correlation coefficient and structural equation modeling via SPSS version 23 and LISREL version 8.8.

Results

Findings from the structural equation modeling (SEM) analysis revealed that the experience of flow had a significant and direct effect on mindfulness ($\beta = 0.88$), socio-emotional competence ($\beta = 0.22$), and academic well-being ($\beta = 0.68$). Additionally, mindfulness showed a direct impact on both socio-emotional competence ($\beta = 0.51$) and academic well-being ($\beta = 0.20$). The mediating role of mindfulness in the relationship between flow and socio-emotional competence ($\beta = 0.44$), as well as between flow and academic well-being ($\beta = 0.17$), was also confirmed. The model fit indices (RMSEA = 0.073, CFI = 0.95, GFI = 0.99, etc.) all indicated an acceptable fit of the proposed model.

Therefore, it can be concluded that the experience of flow exerts a meaningful impact on enhancing socio-emotional competence and academic well-being both directly and indirectly through the enhancement of mindfulness. Path analysis results showed that flow had the strongest direct effect on mindfulness ($\beta = 0.88$), which aligns with the intrinsic nature of flow as an engaging and focused state of mind. Furthermore, the positive influence of flow on socio-emotional competence ($\beta = 0.22$) and academic well-being ($\beta = 0.68$) supports the theory that flow-oriented learning environments can foster holistic student development.

At the level of indirect effects, mindfulness was identified as a key mediating mechanism. It played a substantial role in explaining the relationship between flow and socio-emotional competence ($\beta = 0.44$) as well as academic well-being ($\beta = 0.17$). These findings are consistent with recent theoretical models in the field of positive psychology, indicating that optimal experiences, such as flow, through enhancing moment-to-moment awareness and emotional regulation, can lead to various positive psychological outcomes.

Conclusions

The present study highlights the pivotal role of flow experience in fostering students' socio-emotional competence and academic well-being, both directly and indirectly through the mediating effect of mindfulness. The findings emphasize that when students engage deeply in learning activities—experiencing intrinsic motivation, enjoyment, and focused attention—they are more likely to develop a stronger sense of mindfulness. This enhanced mindfulness, in turn, contributes significantly to their emotional regulation, interpersonal skills, and overall psychological well-being in academic contexts. The results underscore the importance of designing educational environments that facilitate flow experiences and promote mindfulness practices, as these elements collectively support holistic student development. These insights align with the broader framework of positive psychology and offer practical implications for educators, school counselors, and curriculum designers aiming to improve educational outcomes through well-being-centered interventions.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

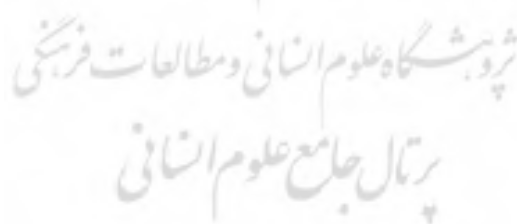
The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



تأثیر تجربه غرقگی بر شایستگی اجتماعی - عاطفی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی؛ تحلیل نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی

عالمه کیخا^۱، صدیقه نارویی^۲

۱. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه: Aleme.keikha@entp.usb.ac.ir
۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: S.naroui2020@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	در سال های اخیر، مفاهیمی مانند تجربه غرقگی، ذهن آگاهی و بهزیستی تحصیلی به عنوان عوامل مهم در رشد روان شناختی و اجتماعی دانش آموزان مورد توجه پژوهشگران علوم تربیتی و روان شناسی قرار گرفته اند. در این راستا، هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر تجربه غرقگی بر شایستگی اجتماعی-عاطفی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی ذهن آگاهی در میان دانش آموزان دوره متوسطه شهر زاهدان است. روش پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر نحوه اجرا، توصیفی-پیمایشی مبتنی بر رویکرد مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه ۲ شهر زاهدان به تعداد ۱۵۰۰ نفر بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (Krejci & Morgan, 1971)، حجم نمونه ۳۰۶ نفر تعیین شد و نمونه گیری به شیوه طبقه بندی تصادفی انجام گرفت. برای گردآوری داده ها از پرسش نامه های تجربه غرقگی (Jackson & Marsh, 1996)، بهزیستی تحصیلی (Touminen-Soini et al., 2012)، شایستگی اجتماعی-عاطفی ادراک شده (Boyatzis, 2005) و ذهن آگاهی (Baer, 2003) استفاده شد. روایی و پایایی ابزارها نیز مورد تایید قرار گرفت و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی، شامل آزمون ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری، با استفاده از نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۳ و LISREL نسخه ۸/۸ صورت گرفت. نتایج نشان داد که تجربه غرقگی تأثیر مثبت و معناداری بر شایستگی اجتماعی-عاطفی ($\beta = 0.22, P < 0.05$)، ذهن آگاهی ($\beta = 0.88, P < 0.05$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta = 0.68, P < 0.05$) دارد. همچنین، تجربه غرقگی از طریق نقش میانجی ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر شایستگی اجتماعی-عاطفی ($\beta = 0.44, P < 0.05$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta = 0.17, P < 0.05$) دارد. رابطه مثبت و معناداری نیز میان ذهن آگاهی و بهزیستی تحصیلی مشاهده شد ($\beta = 0.20, P < 0.05$). یافته های این پژوهش بر اهمیت تجربه غرقگی و ذهن آگاهی در ارتقای شایستگی اجتماعی-عاطفی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان تأکید دارد. این نتایج می توانند در طراحی مداخلات آموزشی و روان شناختی مؤثر برای نوجوانان مورد استفاده قرار گیرند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۰۶	
کلیدواژه ها: تجربه غرقگی، شایستگی اجتماعی-عاطفی ادراک شده، بهزیستی تحصیلی، ذهن آگاهی	

استناد: کیخا، عالمه؛ نارویی، صدیقه. (۱۴۰۴). تأثیر تجربه غرقگی بر شایستگی اجتماعی - عاطفی ادراک شده و بهزیستی تحصیلی؛ تحلیل نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی، پژوهش در روش های آموزش، ۳ (۴)، ۱۲۱-۱۳۳. <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12971.1287>

مقدمه

در سال‌های اخیر، توجه فزاینده‌ای به بهزیستی تحصیلی^۱ به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی سلامت روان و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان شده است. بهزیستی تحصیلی مفهومی چندبعدی است که شامل احساس لذت، رضایت، تعامل مثبت با مدرسه، داشتن انگیزه برای یادگیری و تجربه معناداری در فعالیت‌های تحصیلی است (Tian et al., 2016). این سازه نه تنها بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است، بلکه در رشد عاطفی، انگیزشی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز نقش دارد (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

از سوی دیگر شادکامی و رضایت دانش‌آموزان از محیط مدرسه، از عوامل کلیدی در بهبود عملکرد تحصیلی و رشد فردی و اجتماعی آنان به‌شمار می‌رود. مدرسه به‌عنوان نهاد تربیتی اصلی، نه تنها محیطی برای انتقال دانش، بلکه بستری برای ارتقای سلامت روان، رشد هیجانی و شکل‌گیری هویت اجتماعی دانش‌آموزان است. با این حال، ساختار سنتی مدارس، اغلب نتوانسته پاسخ‌گوی نیازهای روانی و انگیزشی نسل جدید باشد. کم‌رنگ شدن نشاط در مدرسه، پیامدهایی چون افت تحصیلی، کاهش انگیزه، ضعف در مهارت‌های اجتماعی-عاطفی و تضعیف بهزیستی تحصیلی را به‌دنبال دارد (Karami et al., 2018).

در این میان، شایستگی تحصیلی و اجتماعی-عاطفی^۲ از جمله مؤلفه‌های حیاتی در عملکرد مطلوب تحصیلی و سازگاری روانی-اجتماعی دانش‌آموزان تلقی می‌شود. ادراک شایستگی به‌عنوان یکی از ابعاد مفهوم خود، به باور فرد در مورد توانمندی‌ها، مهارت‌ها و ظرفیت‌های خود در حوزه‌های تحصیلی، اجتماعی و جسمانی اشاره دارد (Naseri Karimund & Azami, 2021). در بعد تحصیلی، این ادراک بر درگیری شناختی، انتخاب تکالیف، پایداری در انجام وظایف و عملکرد تحصیلی اثرگذار است (Barhaman & Mousivand, 2021).

از سوی دیگر، مفهوم بهزیستی تحصیلی که از رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر نشأت گرفته، به تجربه ذهنی مثبت دانش‌آموز در زمینه آموزش، یادگیری و تعامل با مدرسه اشاره دارد. این سازه دارای ابعاد مختلفی از جمله ارزش‌گذاری مدرسه، درگیری در تکالیف، رضایت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی است (Veiskarami et al., 2019). بهزیستی تحصیلی نه تنها با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم دارد، بلکه با بهبود مهارت‌های روانی، مقابله با فشارها و احساس معناداری در یادگیری نیز همراه است (Dehnad., 2021).

در سال‌های اخیر، یکی از متغیرهایی که در پژوهش‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر مورد توجه قرار گرفته، تجربه غرقگی^۳ است؛ حالتی که در آن فرد به‌طور کامل در فعالیتی هدفمند و لذت‌بخش غرق می‌شود و احساس زمان، خود و محیط را از دست می‌دهد. سی‌کزنتمیهالی (Csikszentmihalyi, 2000) غرقگی را شکلی از انگیزش درونی می‌داند که هنگامی رخ می‌دهد که تعادل میان چالش‌های فعالیت و مهارت‌های فردی برقرار باشد. این تجربه با تمرکز شدید، لذت ذاتی از انجام فعالیت و بازخورد آنی همراه است (Rahimpour et al., 2019).

از سوی دیگر، مفهوم تجربه غرقگی که توسط سی‌کزنتمیهالی (Csikszentmihalyi, 2000) مطرح شد، به حالتی اشاره دارد که فرد به‌طور کامل در یک فعالیت غوطه‌ور شده، حس زمان را از دست می‌دهد و تمام توجه و توانایی‌هایش را صرف انجام فعالیت می‌کند. غرقگی یک حالت ذهنی با توجه و تمرکز زیاد است که درونی شده است و معمولاً در هنگام انجام عملکرد فعال شخص نسبت به وظایف چالش برانگیز رخ می‌دهد (Keikha & Keikha, 2023). مطالعات متعددی رابطه مثبت بین ذهن آگاهی^۴ و تجربه غرقگی

1. Academic Well-being

2. Socio-Emotional Competence

3. Flow Experience

4. Mindfulness

را گزارش کرده‌اند (Chen et al., 2018). این یافته‌ها نشان می‌دهند که افزایش ذهن‌آگاهی می‌تواند به افزایش تجربه‌غرقگی در فعالیت‌های یادگیری منجر شود، که خود باعث بهبود بهزیستی تحصیلی می‌شود و بر عناصر برنامه درسی نیز تأثیرگذار است (Mahmoudi Borang & Ayati., 2020; Walker, 2010).

بنابراین، تجربه‌غرقگی می‌تواند نقش مهمی در تقویت انگیزش درونی، بهزیستی روان‌شناختی و مهارت‌های اجتماعی-عاطفی ایفا کند. گلמן (Golman, 2000) معتقد است که غرقگی یک احساس مثبت عاطفی است که می‌تواند افراد را به مشارکت فعال‌تر در فعالیت‌های معنادار سوق دهد. بر اساس مطالعات فقیهی و همکاران (Faghihi et al., 2019)، دانش‌آموزانی که تجربه‌غرقگی بیشتری دارند، تکالیف درسی را با رغبت بیشتری انجام می‌دهند، زیرا آن را منبعی از لذت، نه صرفاً وظیفه، تلقی می‌کنند.

در این میان، یکی از سازوکارهای میانجی که می‌تواند تجربه‌غرقگی را به بهبود شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی و بهزیستی تحصیلی پیوند دهد، ذهن‌آگاهی است. ذهن‌آگاهی به معنای حضور آگاهانه و پذیرش بدون قضاوت در لحظه اکنون تعریف می‌شود و ظرفیت توجه به تجربیات درونی و بیرونی را افزایش می‌دهد (Chen et al., 2018). تمرینات ذهن‌آگاهی می‌تواند موجب بهبود تنظیم هیجانی، افزایش تمرکز و کاهش فشار روانی شود (Bervoets, 2014; Rashidi et al., 2019).

همچنین، ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک توانایی شناختی و تنظیمی مطرح است که شامل توجه آگاهانه و بدون قضاوت به تجربیات لحظه حال می‌شود (Kabat-Zinn, 1990). تحقیقات نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی نه تنها موجب کاهش اضطراب، استرس و دزدگی تحصیلی می‌شود، بلکه عاملی مهم در ارتقای بهزیستی تحصیلی، کارکردهای شناختی، و روابط اجتماعی است (Shehni et al., 2011; Schonert-Reichl., 2017) افزون بر این، ذهن‌آگاهی نقش مهمی در افزایش انگیزش درونی، خودتنظیمی و تاب‌آوری تحصیلی دارد که همگی از عوامل مؤثر در تجربه تحصیلی موفق هستند (AmirArdehjani., 2022). نتایج پژوهش‌های برون و رایان و کابات زین (Brown & Ryan, 2007; Kabat-Zinn., 2003) نیز بر نقش خودآگاهی در تنظیم هیجانات و ارتقاء عملکرد روانی در دانش‌آموزان تأکید داشته است.

لازم به ذکر است؛ پژوهش‌های داخلی نیز بر اهمیت این سازه‌ها تأکید داشته‌اند. به‌عنوان مثال، پژوهش دهناد (Dehnad, 2021) نشان داد که برخی ویژگی‌های شخصیتی معلمان با بهزیستی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان در آموزش مجازی رابطه دارند.

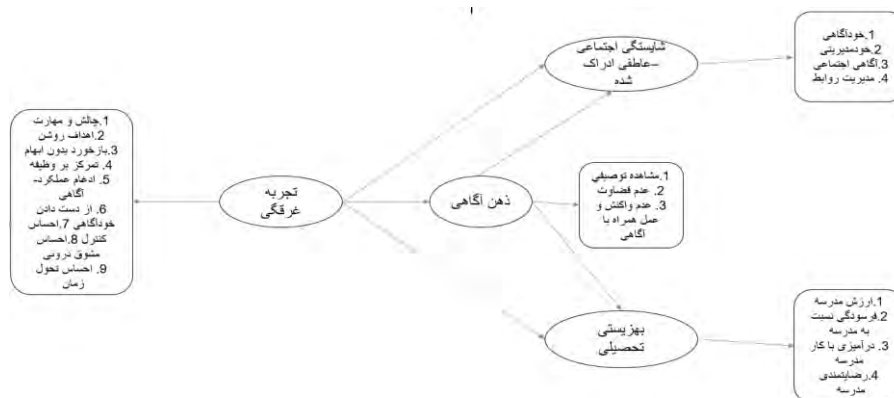
همچنین شهبازیان و همکاران (Shahbaziyan et al., 2021) دریافتند که هوش اجتماعی و انزوای اجتماعی می‌تواند بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. در مطالعه دیگری، اکبری و باقری (Akbari and Bagheri., 2021) نشان دادند که مسئولیت‌پذیری و سازگاری اجتماعی در فرزندان مادران شاغل نسبت به مادران خانه‌دار بالاتر است.

در زمینه ذهن‌آگاهی، نزاکتی هاشمیان و همکاران (Nezakati Hashemian et al., 2022) اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی و شایستگی اجتماعی-هیجانی را در بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر گزارش کرده‌اند. پژوهش عینی و همکاران (Aieni & et al., 2019) نیز تفاوت معناداری در ذهن‌آگاهی میان دانش‌آموزان دارای اعتیاد به اینترنت و افراد بدون آن یافته‌اند. به‌طور مشابه، رحیم‌پور و همکاران (Rahimpour et al., 2019) نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی منجر به افزایش تجربه‌غرقگی و ثبات قدم در دانش‌آموزان می‌شود.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌هایی مانند مطالعه الوماری (Alomari., 2023) ارتباط ضعیفی میان ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی گزارش کرده‌اند، اما بسیاری از تحقیقات دیگر به تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر بهزیستی و عملکرد تحصیلی اشاره دارند (Schonert-Reichl, 2017). مطالعه‌ای توسط فویو-برون و گلدنر (Fueyo-Burón & Goldner, 2019) نیز رابطه مثبت بین ذهن‌آگاهی و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی را تأیید می‌کند. همچنین، پژوهش‌هایی مانند برودتی (Brodaty, 2013) و برنیر و

همکاران (Bernier et al., 2014) نقش ذهن آگاهی را در ارتقاء تجربه‌عرفگی در زمینه‌های مختلف از جمله تحصیل و ورزش گزارش کرده‌اند.

در ادامه مدل مفهومی پژوهش که برگرفته از مبانی نظری و پیشینه پژوهش می‌باشد ارائه می‌گردد؛



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه داخلی و خارجی پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه مطالعات متعددی بر تأثیر ذهن آگاهی و تجربه‌عرفگی بر بهزیستی تحصیلی تأکید داشته‌اند، اما خلأهای پژوهشی چشمگیری در این حوزه باقی است؛ از جمله کمبود شواهد در مورد سازوکارهای علی این روابط در بسترهای فرهنگی متفاوت (به‌ویژه ایران) و ناکافی بودن مدل‌های موجود در تبیین روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها. همچنین، علی‌رغم گسترش ادبیات پژوهشی، تعامل این سازه‌ها در بافت‌های آموزشی مختلف، مانند دوره متوسطه دوم، به‌ویژه در مناطق کمتربرخوردار (مانند سیستان و بلوچستان) به‌صورت جامع بررسی نشده است. این پژوهش با هدف پرکردن این خلأها و ارائه الگویی بومی برای بهبود بهزیستی تحصیلی طراحی شده است. یافته‌های این مطالعه نه تنها ادبیات نظری حوزه را غنا می‌بخشد، بلکه می‌تواند راهنمای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و معلمان در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر باشد تا از رهگذر تقویت ذهن آگاهی و تجربه‌عرفگی، گامی عملی در جهت ارتقای کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان برداشته شود.

روش‌شناسی پژوهش

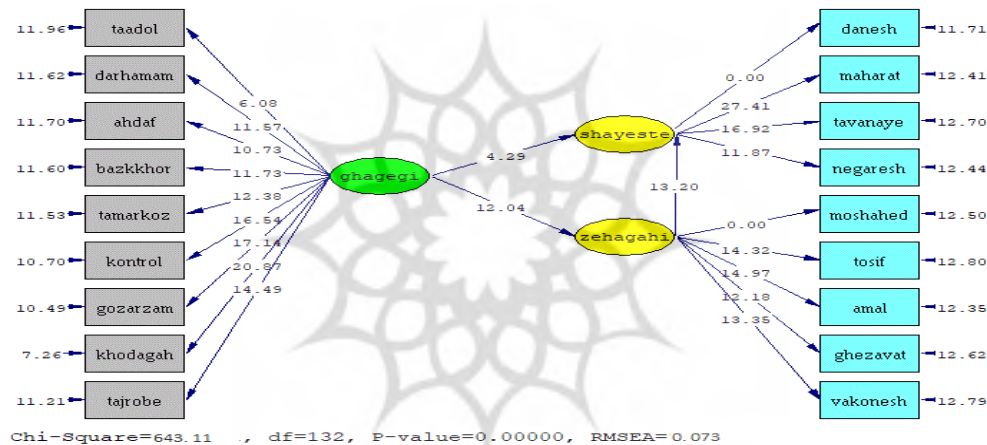
پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، توصیفی-پیمایشی با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل ۱۵۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر دوره متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر زاهدان بود که با استفاده از جدول مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۰۶ نفر (۱۴۱ دختر و ۱۵۱ پسر) به عنوان نمونه انتخاب شدند و در نهایت ۲۹۲ پرسش‌نامه قابل تحلیل جمع‌آوری گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از روش‌های کتابخانه‌ای (مطالعه مقالات، کتب و منابع معتبر) و میدانی (پرسش‌نامه‌های استاندارد) استفاده شد. ابزارهای پژوهش شامل: (۱) پرسش‌نامه تجربه‌عرفگی جکسون و مارش (Jackson & Marsh, 1996) با ۳۶ گویه در ۹ مولفه، (۲) پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی تومنین-سومینی و همکاران (Touminen-Soini et al., 2012) با ۳۱ گویه در ۴ مولفه، (۳) پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی-عاطفی بویاتزیس (Boyatzis, 2005) با ۴۰ گویه در ۴ مولفه، و (۴) پرسش‌نامه ذهن آگاهی (FFMQ) با ۳۹ گویه در ۵ مولفه بود که همگی بر اساس مقیاس لیکرت طراحی شده بودند. روایی صوری و محتوایی ابزارها با استفاده از نظرات صاحب‌نظران تأیید شد و پایایی آنها با ضریب آلفای کرونباخ برای تجربه‌عرفگی برابر با (۰/۸۴۱)، بهزیستی تحصیلی (۰/۸۸۰)، ذهن آگاهی (۰/۷۲۵) و شایستگی عاطفی-اجتماعی (۰/۷۷۹) محاسبه گردید که حاکی از اعتبار مناسب ابزارهای

پژوهش می‌باشد. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS23 و LISREL8.8؛ از آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها استفاده شد، سپس با بهره‌گیری از آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری روابط بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفت.

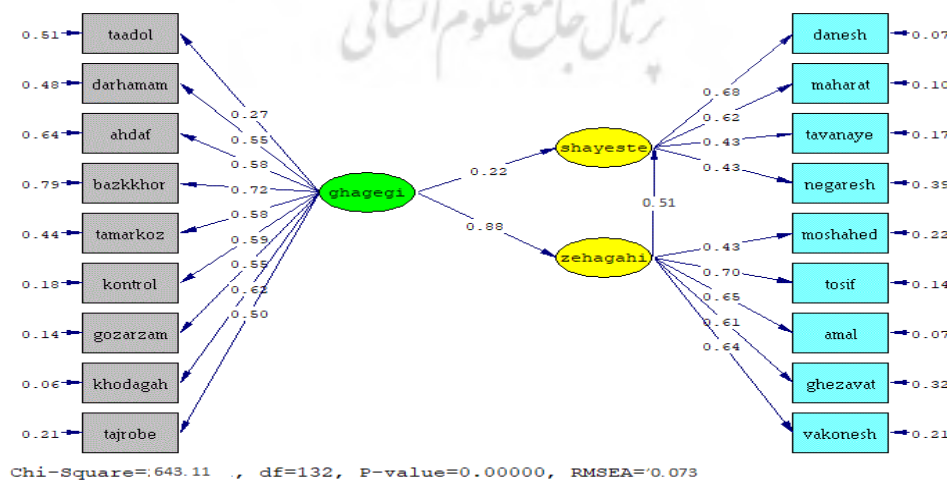
یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل مدل معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزار لیزرل (LISREL) به‌منظور بررسی تأثیر تجربه‌گرایی بر شایستگی اجتماعی-عاطفی ادراک‌شده با نقش میانجی ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زاهدان ارائه می‌گردد. نتایج شامل شاخص‌های برازش مدل، ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم، و سطح معناداری آنها در ادامه به‌تفصیل ارائه می‌گردد؛

در نمودارهای ۱ و ۲ مدل برازش شده فرضیه پژوهش یعنی (تجربه‌گرایی بر شایستگی اجتماعی-عاطفی ادراک‌شده با نقش میانجی ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زاهدان مؤثر می‌باشد) و فرضیه‌های فرعی مربوط به آن بیان شده است.



نمودار ۱. مقادیر معناداری حاصل از الگوی معادلات ساختاری



نمودار ۲. مقادیر ضرایب استاندارد شده حاصل از الگوی معادلات ساختاری

نمودار ۱ نشان‌دهنده معناداری آماری روابط بین متغیرهای پژوهش است، به‌طوری‌که مقادیر t محاسبه‌شده برای رابطه تجربه‌گرایی با شایستگی عاطفی-اجتماعی ($t=4.29$)، تجربه‌گرایی با ذهن آگاهی ($t=12.04$)، و شایستگی عاطفی-اجتماعی با ذهن آگاهی ($t=13.20$) از مقدار بحرانی $1/96$ در سطح اطمینان 95% بزرگ‌تر بوده و این نشان‌دهنده معناداری آماری این روابط در سطح $p<0.05$ است.

نمودار ۲ ضرایب استاندارد (β) روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بر این اساس، ضریب مسیر بین تجربه‌گرایی و شایستگی عاطفی-اجتماعی برابر با $0/22$ ، بین تجربه‌گرایی و ذهن آگاهی $0/88$ ، و بین شایستگی عاطفی-اجتماعی و ذهن آگاهی $0/51$ به دست آمده است. این مقادیر نشان می‌دهند که تجربه‌گرایی با ذهن آگاهی رابطه قوی‌تری نسبت به سایر روابط دارد، در حالی که ارتباط آن با شایستگی عاطفی-اجتماعی از شدت کمتری برخوردار است. همچنین، رابطه شایستگی عاطفی-اجتماعی با ذهن آگاهی در سطح متوسطی قرار دارد.

همانطور که ملاحظه می‌شود مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است و سطح پذیرش شاخص‌ها برآورده شده است.

جدول ۱: یافته‌های حاصل از کدگذاری باز

شاخص	کای دو / درجه آزادی	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI
مقدار محاسبه‌شده	۴/۸۷	۰/۰۷۳	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۶
سطح قابل قبول	<5	$<0/08$	$>0/90$	$>0/90$	$>0/90$	$>0/90$	$>0/90$
نتیجه	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب

جدول ۱ شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج، نسبت کای‌دو به درجه آزادی (χ^2/df) برابر با $(4/87)$ است که از مقدار ملاک ۵ کوچکتر بوده و نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل است. مقدار RMSEA نیز ($0/073$) به دست آمده که در محدوده قابل قبول (کمتر از $0/08$) قرار دارد و حاکی از برازش مناسب مدل است. همچنین، شاخص GFI با مقدار ($0/99$)، شاخص IFI با مقدار ($0/97$) و شاخص CFI با مقدار ($0/95$) همگی بالاتر از حداقل استاندارد ($0/90$) بوده و تأییدکننده برازش مطلوب مدل می‌باشند. بنابراین، با توجه به شاخص‌های گزارش شده، مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

اثر	p	t	اثر (R) مستقیم	اثر کل	نتیجه	رابطه
تجربه‌گرایی بر شایستگی عاطفی-اجتماعی	۰/۰۰۱	۴/۲۹	۰/۲۲	۰/۲۲	تأیید	مستقیم
تجربه‌گرایی بر ذهن آگاهی	۰/۰۰۱	۱۲/۰۴	۰/۸۸	۰/۸۸	تأیید	مستقیم
ذهن آگاهی بر شایستگی عاطفی-اجتماعی	۰/۰۰۱	۱۳/۲۰	۰/۵۱	۰/۵۱	تأیید	مستقیم
تجربه‌گرایی بر شایستگی اجتماعی-عاطفی با نقش میانجی ذهن آگاهی	۰/۰۰۱	-	۰/۴۴	۰/۶۶	تأیید	مستقیم
تجربه‌گرایی بر بهزیستی تحصیلی	۰/۰۰۱	۱۱/۵۸	۰/۶۸	۰/۶۸	تأیید	مستقیم
بهزیستی تحصیلی بر ذهن آگاهی	۰/۰۰۱	۱۱/۴۲	۰/۲۰	۰/۲۰	تأیید	مستقیم
تجربه‌گرایی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی ذهن آگاهی	۰/۰۰۱	-	۰/۱۷	۰/۸۵	تأیید	مستقیم

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۲، نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان‌دهنده وجود روابط معنادار بین متغیرهای پژوهش در سطح $p<0.001$ است. یافته‌ها حاکی از آن است که تجربه‌گرایی اثر مستقیم و معناداری بر ذهن آگاهی ($\beta=0.88$)،

$t=12.04$ ، شایستگی عاطفی-اجتماعی ($t=4.29$, $\beta=0.22$) و بهزیستی تحصیلی ($t=11.58$, $\beta=0.68$) دارد. همچنین، ذهن‌آگاهی به‌طور مستقیم بر شایستگی عاطفی-اجتماعی تأثیرگذار است ($t=13.20$, $\beta=0.51$). تحلیل مسیرهای غیرمستقیم نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی به عنوان متغیر میانجی، نقش معناداری در ارتباط بین تجربه‌غرقگی با شایستگی عاطفی-اجتماعی ($\beta=0.44$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.17$) ایفا می‌کند. اثر کل تجربه‌غرقگی بر شایستگی عاطفی-اجتماعی (شامل اثر مستقیم و غیرمستقیم) برابر با 0.66 و بر بهزیستی تحصیلی 0.85 به دست آمده است.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که:

۱. تجربه‌غرقگی بیشترین تأثیر مستقیم را بر ذهن‌آگاهی دارد.
 ۲. ذهن‌آگاهی نقش واسطه‌ای معناداری در ارتباط تجربه‌غرقگی با شایستگی عاطفی-اجتماعی و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند.
 ۳. تمامی روابط در مدل پیشنهادی از نظر آماری معنادار بوده و مدل از برازش مناسبی برخوردار است.
- یافته‌های این مطالعه به‌طور قوی از مدل پیشنهادی حمایت می‌کند و نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی نه تنها به‌عنوان یک متغیر تأثیرپذیر از تجربه‌غرقگی عمل می‌کند، بلکه نقش کلیدی به‌عنوان مکانیسم میانجی در تقویت شایستگی‌های عاطفی-اجتماعی و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر، تمرکز بر متغیرهای روان‌شناختی مؤثر در فرآیند یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان، جایگاه ویژه‌ای در حوزه آموزشی و تعلیم و تربیت یافته است. در این میان، تجربه‌غرقگی که به‌عنوان حالتی از درگیری کامل، لذت‌بخش و انگیزشی در یک فعالیت تعریف می‌شود، می‌تواند نقش مهمی در ارتقاء بهزیستی و شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی ایفا کند. از سوی دیگر، خودآگاهی به‌عنوان توانایی توجه آگاهانه به حالات درونی، افکار و هیجانات، می‌تواند عاملی کلیدی در میانجی‌گری این روابط باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودآگاهی در رابطه بین تجربه‌غرقگی با شایستگی عاطفی-اجتماعی ادراک‌شده و بهزیستی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در شهر زاهدان انجام شده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد که تجربه‌غرقگی اثر مستقیم و معناداری بر ذهن‌آگاهی ($\beta=0.88$)، شایستگی عاطفی-اجتماعی ($\beta=0.22$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.68$) دارد و همچنین ذهن‌آگاهی تأثیر مستقیمی بر شایستگی عاطفی-اجتماعی ($\beta=0.51$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.20$) داشته است. از سویی نقش واسطه‌ای ذهن‌آگاهی در رابطه بین تجربه‌غرقگی با شایستگی عاطفی-اجتماعی ($\beta=0.44$) و با بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.17$) مورد تأیید قرار گرفت و شاخص‌های برازش مدل ($GFI=0.99$, $CFI=0.95$, $RMSEA=0.073$) و ... همگی نشان‌دهنده برازش مناسب مدل پژوهش بودند.

بنابراین می‌توان ادعا کرد که تجربه‌غرقگی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق تقویت ذهن‌آگاهی، تأثیر معناداری بر ارتقای شایستگی اجتماعی-عاطفی و بهزیستی تحصیلی دارد. لذا تحلیل مسیرهای مستقیم نشان داد که تجربه‌غرقگی بیشترین تأثیر را بر ذهن‌آگاهی ($\beta=0.88$) دارد که این یافته با ماهیت ذاتی حالت غرقگی به عنوان تجربه‌ای جذاب و متمرکز همخوانی کامل دارد. همچنین، تأثیر مثبت تجربه‌غرقگی بر شایستگی اجتماعی-عاطفی ($\beta=0.22$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.68$) مؤید این نظریه است که محیط‌های یادگیری غرقگی محور می‌توانند بستری مناسب برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان فراهم کنند.

در سطح روابط غیرمستقیم، ذهن‌آگاهی به عنوان مکانیسم میانجی کلیدی شناسایی شد. این متغیر سهم قابل توجهی در تبیین رابطه بین تجربه‌غرقگی با شایستگی اجتماعی-عاطفی ($\beta=0.44$) و بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.17$) داشت. این یافته‌ها با مدل‌های نظری

اخیر در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر همسو است و نشان می‌دهد که تجارب بهینه مانند غرقگی می‌توانند از طریق تقویت آگاهی لحظه‌به‌لحظه و تنظیم هیجانی، پیامدهای مثبت متعددی به همراه داشته باشند.

نتایج این پژوهش با یافته‌های نزاکتی هاشمیان و همکاران (Nezakati Hashemian et al., 2022)، رحیم‌پور و همکاران (Rahimpour et al., 2019) و فویو-بورون و گلدنر؛ شونرت-رایکل (Schonert-Reichl, Fueyo-Burón & Goldner, 2019) (2017)، در تأیید نقش مثبت ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی و شایستگی اجتماعی-هیجانی همسو است. همچنین به‌طور مشخص، با مطالعات سی‌کزنتمیهالی (Csikszentmihalyi, 1997) که معتقد است تجربه غرقگی به‌عنوان عاملی انگیزشی با بهزیستی تحصیلی و شایستگی‌های فردی رابطه دارد هم‌راستا می‌باشد. پژوهش حاضر نیز نشان داد که خودآگاهی نه تنها یک پیامد تجربه غرقگی است بلکه به‌صورت مؤثر نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. اما از سوی دیگر، در شدت تأثیر تجربه غرقگی و ذهن آگاهی با برخی پژوهش‌ها مانند آلوماری (Alomari, 2023) و دهناد (Dehnad, 2021) ناهم‌سویی نشان می‌دهد که این تفاوت‌ها احتمالاً ناشی از عوامل روش‌شناختی (مانند تفاوت در ابزارها یا نمونه‌گیری)، بافت فرهنگی-اجتماعی خاص ایران، و تمرکز این مطالعه بر تعامل پویای متغیرهای روان‌شناختی در محیط آموزشی است. با این حال، نوآوری اصلی پژوهش حاضر در ارائه مدلی یکپارچه از روابط ساختاری بین تجربه غرقگی، ذهن آگاهی و پیامدهای تحصیلی-روانی و اجتماعی است که می‌تواند مکمل یافته‌های پیشین باشد و افق‌های جدیدی برای پژوهش‌های آتی در این حوزه بگشاید.

در تحلیل و تبیین نتایج پژوهش حاضر از منظر نظری، تجربه غرقگی موجب تحریک فعالیت‌های شناختی و هیجانی می‌شود که در آن فرد به‌طور کامل در فعالیت‌های یادگیری غوطه‌ور می‌شود. این حالت ذهنی با افزایش تمرکز، انگیزش درونی و رضایت شخصی همراه است که می‌تواند آگاهی فرد از حالات درونی خود را نیز تقویت کند. در نتیجه، ذهن آگاهی به‌عنوان یک پیامد روان‌شناختی غرقگی، توانایی فرد را در شناسایی و مدیریت هیجانات افزایش داده و در پی آن، شایستگی عاطفی-اجتماعی و بهزیستی تحصیلی را بهبود می‌بخشد. از این منظر، خودآگاهی نقش یک مکانیسم شناختی و هیجانی در پردازش تجارب یادگیری ایفا می‌کند.

لازم به ذکر است؛ محدودیت‌های اصلی این پژوهش شامل ماهیت مقطعی آن، استفاده از روش خودگزارشی و محدودیت نمونه‌گیری به دانش‌آموزان یک منطقه خاص بود. با این حال، یافته‌های این مطالعه پیامدهای کاربردی ارزشمندی برای نظام آموزشی دارد. طراحی محیط‌های یادگیری چالش‌انگیز ولی قابل دستیابی، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی به معلمان و دانش‌آموزان، و بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی پیشنهادهایی است که می‌تواند زمینه‌ساز تجارب غرقگی مثبت در محیط‌های آموزشی شود.

همچنین طراحی برنامه‌های آموزشی تعاملی و چالش‌برانگیز در مدارس به‌منظور افزایش تجربه غرقگی در فرآیند یادگیری؛ برگزاری کارگاه‌های ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان، معلمان و مشاوران مدارس به‌منظور ارتقای خودآگاهی و تنظیم هیجان؛ استفاده از تجربه غرقگی به‌عنوان معیاری در برنامه‌ریزی درسی، به‌ویژه در درس عملی، هنری یا مهارت‌محور؛ پیشنهاد به نظام آموزش و پرورش برای گنجاندن تمرین‌های مراقبه ذهن آگاهی و آموزش عاطفی-اجتماعی در برنامه رسمی مدارس می‌تواند راهکارهای مؤثری برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری باشد.

پژوهش‌های آینده نیز می‌توانند با استفاده از روش‌های طولی، نمونه‌های متنوع‌تر و ابزارهای چندگانه سنجش، درک عمیق‌تری از این روابط ارائه دهند. همچنین، بررسی نقش تعدیل‌گر متغیرهای فردی و محیطی می‌تواند به تدوین مداخلات هدفمندتر بینجامد. به‌طور کلی، این مطالعه گام مهمی در جهت درک مکانیسم‌های تأثیر تجارب بهینه یادگیری بر پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان ایرانی به‌خصوص در استان سیستان و بلوچستان و شهر زاهدان برداشته است.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر تأکید می‌کند که ایجاد بسترهایی برای تجربه‌گرایی و تقویت ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی، می‌تواند نقش بسزایی در ارتقاء سلامت روان، شایستگی‌های اجتماعی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند؛ مسیری که باید مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

References

- Aieni, S., Hayita Gurjan, M., Surazer Lahrodi, Y & Azari Rezabiglou, B, (2019), comparison of the experience of immersion and mindfulness in students with and without Internet addiction, *the first national conference of clinical psychology of children and adolescents*, Ardabil, <https://civilica.com/doc/1193036>. (In Persian)
- Akbari, M; Bagheri, Z.(2022). Comparing the perception of competence, responsibility, and social, academic, and emotional adaptation in the second round of elementary school students with working mothers and housewives, *International Conference on Management and Humanities Research in Iran*. (in Persian)
- Alomari, H. (2023). Mindfulness and its relationship to academic achievement among university students. *Frontiers in Education*, 8, 1-9.
- AmirArdehjani, N. (2022). The effect of group training of metacognitive strategies on flow experience and locus of control in female high school students (second grade). *Royesh Psychology Journal*, 11(7), 191–198. (in Persian)
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 10, 125-143.
- Barhaman, M., & Mousivand, M. (2021). The relationship of social competence and afterlife thinking with school well-being: The mediating role of emotional and moral maturity among adolescents. *Educational Psychology*, 17(59), 175–212. (in Persian)
- Bervoets, J. (2014). *Exploring the Relationships between Flow, Mindfulness, and Self Talk: A Correlational Study* [Master's thesis, University of Jyväskylä].
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Chen J.H, Tsai P.H, Lin, Y.C, Chen, C.K., & Chen, C.Y. (2018). Mindfulness training enhances flow state and mental health among baseball players in Taiwan. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 15-21.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety (25th anniversary ed)*. San Francisco: Jossey-Bass (Original work published in 1975).
- Dehnad, H. (2022). The effect of teachers' personality traits on students' academic well-being and self-efficacy during virtual education. *Psychological and Educational Studies (Iranian Center for New Educational Developments)*, 2(12), 102–111. (in Persian)
- Duckworth, A.L., & Gross, J.J. (2012). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Faghihi, F., Marziyeh, A., & Vajabadi, H. (2019). The relationship between flow experience and motivational forces in students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(29), 177–208. (in Persian)
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 17–35.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delacort.
- Karami, R., Sharifi, T., Nikkhah, M., & Ghazanfari, A. (2018). Investigating the effect of cognitive self-compassion training on academic well-being. *Strategies of Teaching in Medical Sciences*, 11(4), 18–22. (In Persian)
- Keikha, A. & Keikha, S. (2023). The effect of flow experience on teachers' self-developmental behavior and educational performance with the mediating role of social responsibility. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 159-177. doi: 10.22051/jontoe.2022.39492.3522. (in Persian)
- Mahmoudi Borang, M., & Ayati, M. (2020). Explaining the psychological foundations of flow theory in curriculum elements. *Educational Psychology Quarterly, Allameh Tabataba'i University*, 16(57), 265–282. (in Persian)
- Naseri Karimmond, A., & Azami, Y. (2021). The mediating role of perceived competence and social problem-solving in the relationship between attachment styles and aggression in adolescents. *Royesh Psychology Journal*, 10(6), 79–84. (in Persian)
- Nezakati Hashemian, H S, Mahdian, H, & Bakhshipoor, Abolfazl. (2022). Comparison of the Effectiveness of Emotional-Social Competency Training and Mindfulness Training on Academic Well-being in Female Students. *Islamic Life Style Centered on Health*, 5(4), 162-172. SID. <https://sid.ir/paper/984908/en>. (In Persian)
- Rahimpour, Sh., Arefi, M., & Manshaei, Gh. (2019). The effectiveness of mindfulness training on flow experience and perseverance in female high school students. *Journal of Studies in Education and Learning*, 11(1), 70–91. (In Persian)
- Rashidi, R. N., Weakley, M., Malhi, A., Wajanakunakorn, M., & Sheldon, J. (2019). Supporting positive behaviors through yoga: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1-7.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27 (1), 136-155.

- Shahbaziyan, A., Sheikhalizadeh, Siavash, Alipour, F., & Mohammadiyan Garibe, A.As. (2022). The Prediction of Academic Well-Being based on Social Intelligence and Social Isolation in High School Girl and Boy Students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 23(1 (87)), 223-233. SID. <https://sid.ir/paper/1032085/en>.(In Persian)
- Shehni, Y. M., Shojaie, A., Behroozi, N., & Maktabi, G. (2011). Relationship between emotional intelligence and social skills with psychological well-being in female students of Shahid Chamran University. *Journal of Psychological Achievements*, 18(1), 73-92.
- Tian, Q. (2016). Intergeneration social support affects the subjective well-being of the affects the subjective well-being of the elderly: Mediator roles of self-esteem and loneliness. *Journal of health psychology*, 21(6), 1137-1144.
- Touminen-Soini, H, Salmela-Aro, K., & Nemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Veiskarami, H. A., Khalili, Z., Alipour, K., & Alavi, Z. (2019). The mediating role of academic engagement in predicting students' academic well-being based on the classroom psychosocial climate. *Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 149-168.(in Persian)
- Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone?. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3-11.

