

The Effect of Academic Emotion Management Training on Motivation and Academic Performance of Female Junior Students of High School

Rahmati N¹, *Abolma'ali Alhosseini KH², Mirhashemi M³

Author Address

1. PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Roudehen, Iran;

2. PhD in Educational Psychology, Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Roudehen, Iran;

3. PhD in Educational Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Roudehen, Iran.

*Corresponding Author E-mail: kh.abolmaali@iau-nrb.ac.ir

Received: 2023 September 25; Accepted: 2023 October 26

Abstract

Background & Objectives: Emotions are among the personality dimensions of students they experience in the entire learning process and different educational situations. Academic emotions are the ups and downs students experience in the classroom and concerning academic subjects. These emotions can affect the quality of people's performance and contribute to their success or failure in education-related matters. On the other hand, in educational systems, raising students who can manage their academic emotions is necessary to prevent the waste of material resources, energy, and inefficiency of human capital. This goal is possible through academic excitement management packages. Given the vital role of academic emotions in students' lives, motivation, and academic performance, the present study was conducted to investigate the effect of educational emotion management training on the motivation and academic performance of female junior high school students.

Methods: This research method was quasi-experimental with a pretest-posttest and follow-up (one month after the implementation of the training package for managing academic emotions) design with a control group. The statistical population of the research included all female junior students studying in District 2, Tehran City, Iran, in the academic year 2021–2022. According to the minimum number of subjects in each group of quasi-experimental studies, the statistical sample size of the research was estimated at 30 female students of seventh, eighth, and ninth grades. Therefore, among the statistical population, 30 students were first identified based on the inclusion criteria, and then randomly, in groups of 15, an experimental group and a control group were replaced. The inclusion criteria that were considered in the present study were as follows: being a junior student in the high school, a lack of simultaneous use of psychological counseling, aged 13–16 years, written parental consent, weakness in academic performance and motivation (based on scoring lower than average [<120] in the Academic Performance Questionnaire [EPT] and in Academic Motivation Questionnaire (AMS) [<70]), obtaining a higher than average score (>225) in negative emotions, school counselor or psychologist approval to participate in the research. The exclusion criteria included the absence of more than two training sessions and the occurrence of a specific accident or disease. The experimental group was trained in academic emotion management for 9 sessions of 50 minutes each (twice a week), and no training was provided to the control group during this period. Two questionnaires (EPT and AMS) were used to collect data in the pretest, posttest, and follow-up stages. The tools used to measure variables in this research were two standard questionnaires: the Academic Motivation Questionnaire (AMS) (Vallerand et al., 1992) and the Academic Performance Questionnaire (EPT) (Pham and Taylor, 1999). To analyze the collected data, descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (analysis of variance with repeated measurements and Bonferroni post hoc test) were used. The analyses were performed using SPSS version 25 software. All tests were done at the significance level of $p < 0.05$.

Results: The research results showed that the average components of academic motivation and academic performance were significantly different between the experimental and control groups in the posttest and follow-up stages ($p < 0.05$). In the experimental group, there was a significant difference between the average components of academic motivation and academic performance in the pretest and posttest stages, as well as the pretest and follow-up stages ($p < 0.05$). However, no significant difference was observed between the average variables in the posttest and follow-up stages, indicating the stable effect of the academic emotion management training package in the follow-up stage.

Conclusion: According to the research results, the educational package of managing academic excitement affects the components of academic performance and academic motivation of students, and this effect is preserved over time. Hence, it is possible to use the training of academic emotion management as a useful tool to increase academic motivation and academic performance in female junior high school students, thereby reducing academic demotivation.

Keywords: Education of academic excitement management, Academic motivation, Academic Performance.

تأثیر آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر در دوره اول متوسطه

ندا رحمتی^۱، *خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۲، مالک میرهاشمی^۳

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، رودهن، ایران؛

۲. دکترای روان‌شناسی تربیتی، استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران‌شمال، تهران، ایران؛

۳. دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، رودهن، ایران.

*رایانامه نویسنده مسئول: kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

تاریخ دریافت: ۳ مهر ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۴ آبان ۱۴۰۲

چکیده

زمینه و هدف: هیجان‌های تحصیلی در زندگی و انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش حیاتی دارند؛ براین اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر در دوره اول متوسطه اجرا شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه اول و ساکن منطقه دو شهر تهران در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. از میان آن‌ها، سی دانش‌آموز داوطلب واجد شرایط براساس ملاک‌های ورود شناسایی شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش به‌مدت نه جلسه پنجاه دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار آموزش مدیریت هیجان تحصیلی را دریافت کرد؛ اما در این مدت برای گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی ارائه نشد. گردآوری داده‌های پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲) و پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی (فام و تیلور، ۱۹۹۹) صورت گرفت. سپس داده‌ها با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در سطح معناداری ۰/۰۵ به‌کمک نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

یافته‌ها: میانگین مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی بین گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری داشت ($p < 0/05$). در گروه آزمایش، بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای مذکور تفاوت معناداری مشاهده شد ($p < 0/05$)؛ اما، بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود نداشت.

نتیجه‌گیری: از آموزش مدیریت هیجان تحصیلی می‌توان به‌عنوان ابزار مفیدی برای افزایش انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه استفاده کرد و بی‌انگیزگی تحصیلی آن‌ها را کاهش داد.

کلیدواژه‌ها: آموزش مدیریت هیجان تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

از دغدغه‌های بسیار مهم هر نظام آموزشی، میزان موفقیتی است که هر دانش‌آموز می‌تواند در امر تحصیل کسب کند. عملکرد تحصیلی^۱، بیانگر میزان موفقیت نظام آموزشی هر جامعه از نظر هدف‌گذاری و توجه به ضرورت‌های فردی است؛ لذا، نظام آموزشی زمانی مؤثر خواهد بود که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آن در مقاطع مختلف در بیشترین و بالاترین سطح باشد (۱). فام و تیلور اعتقاد داشتند، عملکرد تحصیلی به تمامی فعالیت‌ها و تلاش‌هایی اشاره دارد که افراد برای کسب علم و دانش و رسیدن به سطوح و درجات مختلف یادگیری در مراکز آموزشی انجام می‌دهند (۲).

مرور مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی حاکی از آن است که هیجانات بخش اعظمی از عملکرد تحصیلی را توضیح می‌دهند. این درحالی است که عده‌ای از دانش‌آموزان به دلایل مختلف در تنظیم هیجان‌های تحصیلی^۲ خود مشکل دارند (۲). پکران هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی^۳ مرتبط با یکدیگر تعریف کرد که عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیک را در بر می‌گیرد (۳). هیجان‌های تحصیلی، مشکلاتی هستند که دانش‌آموزان در کلاس درس و در ارتباط با موضوعات درسی با آن‌ها مواجه می‌شوند و می‌توانند بر کیفیت عملکرد فرد تأثیر بگذارند و باعث موفقیت یا شکست او در مسائل تحصیلی شوند (۴). هیجان‌ها در تمامی فرایندهای یادگیری و در موقعیت‌های تحصیلی مختلف تجربه می‌شوند و با برخی از متغیرهای یادگیری و انگیزشی مانند راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی^۴، تمایل به مطالعه و پیشرفت، تلاش و پشتکار و باور به شایستگی دانش‌آموزان ارتباط دارند؛ همچنین بر سلامت جسمانی و روان‌شناختی یادگیرندگان اثر می‌گذارند (۵). واکنش‌های هیجانی کنترل‌نشده، سبب ایجاد مشکلاتی در تعامل بین معلم و دانش‌آموز و تعامل بین دانش‌آموزان می‌شوند، بر جذب اطلاعات جدید، تجدید مطالب آموخته‌شده و حل مسئله تأثیر منفی دارند و عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهند (۶).

ازسوی دیگر انگیزش تحصیلی^۵، یکی از پیش‌نیازهای یادگیری به‌شمار می‌رود؛ به‌طوری‌که شدت و سمت‌وسوی رفتار را مشخص می‌کند و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده یاری می‌رساند (۷). انگیزش تحصیلی، قدرتی درونی است که موجب می‌شود یادگیرنده عملکرد خود را به‌طور همه‌جانبه و باتوجه به معیارهای بهتر ارزیابی کند، برای موفقیت در عملکرد تلاش داشته باشد و از لذت حاصل از موفقیت در عملکرد بهره‌مند شود؛ همچنین، بیانگر تمایل فرد برای دستیابی به اهداف تحصیلی با اجرای فعالیت‌های تحصیلی مختلف است (۸). زمانی‌که فرد دارای انگیزه پیشرفت زیادی باشد، توجه وی به تکالیف درسی بیشتر می‌شود و همواره درجهت به‌دست‌آوردن دانشی بیشتر از آموخته‌های کلاس درس، می‌کوشد. به‌علاوه، مسیرهای مطلوب و مهارت‌های لازم یادگیری را پیدا می‌کند. این توفیق در یادگیری، حس توانمندی و تمایل به یادگیری را نیز افزایش خواهد داد (۹).

دانش‌آموزانی که هنوز انگیزه تحصیلی کافی به‌دست نیاورده‌اند، ممکن است هیچ‌یک از موضوعات ارائه‌شده در کلاس را بررسی نکنند و برای آن‌ها ارزشمند نباشد و به‌دلیل علاقه‌نداشتن به یادگیری به‌سرعت ترک تحصیل کنند. این انگیزه، باورها و افکار هر فرد را درباره چگونگی یادگیری و استفاده از راهبردهای مؤثر برای رسیدن به موفقیت در این مسیر شکل می‌دهد که درصورت تحقق، به توانمندسازی و باور مثبت به توانایی‌های خود فرد و بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (۱۰). بنابراین، هیجان‌های تحصیلی به‌طور مستقیم با فعالیت‌ها و با نتایج تحصیلی گره خورده‌اند (۱۱). باتوجه به نقش حیاتی هیجان‌های تحصیلی در زندگی و انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری است دانش‌آموزان با هیجان‌های خود آشنا شوند و بتوانند آن‌ها را کنترل و مدیریت کنند تا بدین طریق، از عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی بهتری برخوردار شوند؛ این امر، از طریق بسته‌های مدیریت هیجان تحصیلی^۶ میسر می‌شود. مدیریت هیجان شامل کنترل احساسات و تحریکات و سازگاری با شرایط درحال تغییر است (۱۲). مدیریت هیجان‌های تحصیلی به‌ویژه هیجان‌های منفی تأثیر زیادی بر عملکرد و کیفیت زندگی تحصیلی آن‌ها دارد و درواقع عاملی مهم برای ارتقای یادگیری و سازگاری در کلاس درس است (۱۳).

در مطالعات گسترده‌ای، مدیریت هیجان تحصیلی و متغیرهای مؤثر بر آن و متغیرهای تأثیرپذیر از آن بررسی شده است. نتایج پژوهشی دیگر، اثربخشی بسته مدیریت هیجان تحصیلی را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه‌ای رده سنی ۱۳ تا ۱۸ سال در تایپه تأیید کرد (۱۴). پکران و همکاران در پژوهشی به بررسی مدیریت هیجان تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه‌ای در مونیخ و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی پرداختند و دریافتند، بسته مدیریت هیجان تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان اثربخش است (۱۵).

در پژوهش‌های داخلی نیز حیات و همکاران، رابطه بین هیجان و عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم‌پزشکی شیراز را بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند، بین هیجان‌های مثبت و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار مشاهده می‌شود؛ درمقابل، بین هیجان‌های منفی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه منفی و غیرمعنادار وجود دارد؛ همچنین، ۰/۲۲۱ از تغییرات عملکرد تحصیلی، توسط هیجان‌های لذت، امید، افتخار و شرم توضیح داده می‌شود (۱۶). در پژوهش جلیل‌زاده و زارعی اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهرستان تسوج بررسی شد. مطابق نتایج این پژوهش، در هر سه خرده‌مقیاس انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی، بین دانش‌آموزان گروه گواه و گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود داشت (۱۷).

همان‌طورکه اشاره شد در نظام‌های آموزشی، پرورش دانش‌آموزانی که قادر به مدیریت هیجان‌های تحصیلی خود باشند، امری ضروری و مهم است تا بدین‌وسیله گامی به‌سوی جلوگیری از اتلاف منابع مادی و انرژی و کارایی‌نداشتن سرمایه‌های انسانی برداشته شود. ازسوی دیگر، بررسی

4. Self-Governance

5. Academic Motivation

6. Management Of Academic Emotion

1. Academic Performance

2. Regulation Of Academic Emotions

3. Cognitive Psychological Processes

ادبیات موجود نشان داد که در اغلب پژوهش‌ها، مداخلات مبتنی بر مدیریت هیجان بر جنبه‌های خاصی متمرکز شده است و فقدان اساسی در رابطه با وجود بسته‌ای آموزشی همه‌جانبه مدیریت هیجان تحصیلی وجود دارد. به علاوه، در هیچ‌یک از مطالعات پیشین به اثربخشی بسته مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور هم‌زمان پرداخته نشده است. با توجه به اهمیت تنظیم و مدیریت هیجانات تحصیلی و تأثیر مهم آن بر فعالیت‌ها و عملکرد تحصیلی و نقش آن در ایجاد انگیزه تحصیلی، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه انجام شد.

۲ روش بررسی

روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری (یک ماه بعد از گرفتن پس‌آزمون) بود که با یک گروه آزمایش و یک گروه گواه اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه اول ساکن در منطقه دو شهر تهران (سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰) تشکیل دادند. در مطالعات نیمه‌آزمایشی تعداد آزمودنی‌ها در هر گروه حداقل پانزده نفر در نظر گرفته شده است (۱۸)؛ از این رو حجم نمونه آماری پژوهش، ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه‌های هفتم و هشتم و نهم بودند که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند؛ لذا ابتدا براساس ملاک‌های ورود، سی نفر از دانش‌آموزان داوطلب واجد شرایط شناسایی شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه پانزده نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش حاضر عبارت بود از: دانش‌آموز دوره اول متوسطه؛ استفاده نکردن هم‌زمان از مشاوره روان‌شناسی؛ قرارگیری در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۶ سال؛ رضایت کتبی والدین؛ ضعف در عملکرد و انگیزه تحصیلی براساس کسب نمره کمتر از متوسط در پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی (EPT)^۱ (نمره کمتر از ۱۲۰) و مقیاس انگیزش تحصیلی^۲ (نمره کمتر از ۷۰)؛ داشتن نمره بیشتر از متوسط ۲۲۵ در هیجانات منفی؛ تأیید مشاور مدرسه یا روان‌شناس برای شرکت در پژوهش. معیارهای خروج از پژوهش شامل غیبت بیش از دو جلسه آموزشی و بروز حادثه یا بیماری خاص بود.

این اطمینان به افراد داده شد که تمامی اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی استفاده خواهند شد. به‌منظور رعایت حریم خصوصی، از افراد خواسته شد از ذکر نام و نام‌خانوادگی در پرسش‌نامه‌ها خودداری کنند. همچنین ملاحظات اخلاقی مانند اصل امانت‌داری علمی، رعایت حق انتخاب و اختیار، داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش و حقوق معنوی مؤلفان آثار رعایت شد.

بعد از اخذ پیش‌آزمون از هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت نه جلسه پنجاه دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار آموزش مدیریت هیجان تحصیلی را دریافت کرد؛ اما در این مدت برای گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، پس‌آزمون در هر دو گروه انجام پذیرفت. بعد از گذشت یک ماه از پس‌آزمون نیز آزمون پیگیری برای هر دو گروه اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها،

ابزارها و جلسات آموزشی زیر به‌کار رفت.

– پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲): پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی توسط والرند و همکاران در سال ۱۹۹۲ تدوین شد (۱۹). این پرسش‌نامه ترجمه نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی^۳ (AMS) است که ابتدا در فرانسه طراحی شد (۱۹). این مقیاس، بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری ساخته شد و دارای ۲۸ پرسش است که سه بُعد انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی و هفت خرده‌مقیاس انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحرک، تنظیم همانندسازی‌شده، تنظیم تزیینی، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷ انجام می‌گیرد؛ لذا، حداقل نمره پرسش‌نامه ۲۸ و حداکثر ۱۹۶ است؛ در صورتی‌که نمرات پرسش‌نامه بین ۲۸ تا ۷۰ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در نمونه مطالعه شده ضعیف است. اگر نمرات پرسش‌نامه بین ۷۰ تا ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی قرار دارد؛ در صورتی‌که نمرات بیشتر از ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب است (۱۹). بررسی‌های صورت‌گرفته توسط رابرت والرند و همکاران نشان داد، روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی تأیید شده است. آن‌ها در مطالعه خود روایی سازه پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی را از طریق تحلیل عاملی تأییدی و تأیید ساختار سه‌عاملی آن تأیید کردند که همگی سازه‌ها دارای بارعاملی بیشتر از ۰/۵ بودند. همچنین پایایی این مقیاس را با گزارش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ تأیید کردند (۱۹). در ایران، محمدعلی و همکاران در سال ۱۳۹۹ به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، آلفای کرونباخ و بازآزمایی پرداختند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود هفت عامل با مقدار ویژه بیشتر از یک را نشان داد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی را تأیید کرد. ضریب پایایی کل با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و با روش بازآزمایی ۰/۸۶ به‌دست آمد (۲۰).

– پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی (EPT) (فام و تیلور، ۱۹۹۹): پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی، اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور بود (۲). این پرسش‌نامه ۴۸ سؤال و پنج مؤلفه دارد. هدف آن ارزیابی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های مختلف خودکارآمدی (هشت سؤال)، تأثیرات هیجانی (هشت سؤال)، برنامه‌ریزی (چهارده سؤال)، فقدان کنترل پیامد (چهار سؤال) و انگیزش (سیزده سؤال) است. نمره‌گذاری براساس طیف لیکرت از هیچ=۱ تا خیلی زیاد=۵ صورت می‌گیرد. لازم به ذکر است نمره‌گذاری در سؤالات ۸، ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس انجام می‌شود؛ در ضمن، به سؤال ۷ در این پرسش‌نامه نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. براساس نمره‌گذاری این سازه، نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف و نمره بیشتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی و نمره بین ۱۷۴ تا ۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط است (۲۱).

^۳. Academic Motivation Scale

^۱. Educational Performance Test

^۲. Academic Motivation Questionnaire

صفاریه و همکاران در سال ۱۴۰۱ روایی و پایایی پرسش‌نامه را بررسی کردند. نتایج حاصل از روایی مقیاس با استفاده از آزمون‌های KMO و کرویت، حاکی از مطلوب بودن یافته‌های هر دو آزمون بود. همچنین، دو عامل با مقدار ویژه بیشتر از یک یافت شد که در مجموع توانستند ۷۵/۲۶۸ درصد از واریانس تمامی متغیرهای پژوهش را تبیین کنند. با چرخش واریماکس تعیین شد که ابعاد خودکارآمدی و برنامه‌ریزی و انگیزش مربوط به عامل اول و فقدان کنترل پیامد و تأثیر هیجانی مربوط به عامل دوم است. به علاوه، مقدار آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۰/۹۰۴ به دست آمد که بسیار مطلوب است (۲۱).

– بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی: در این پژوهش محتوای بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، برگرفته از پژوهش رحمتی و همکاران در سال ۱۴۰۲ بود (۲۲). در طراحی بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، راهبردهای به دست آمده از الگوی پارادایمی پژوهش رحمتی و همکاران، با تأکید بر کسب مهارت‌ها، مهارت تغییر، مهارت‌آموزی، مطالعه و یادگیری مشارکتی و نیز مؤلفه‌های آگاهی و شناخت فردی از مجموعه شرایط علی مدنظر قرار گرفت (۲۲)؛ بنابراین، بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی براساس مصاحبه با دانش‌آموزان و براساس اصول و مفاهیم نظریه هیجان‌های تحصیلی و با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای نظام‌مند طراحی شد (۲۲). پس از تدوین برنامه و پیش از اجرا، به منظور اعتبارسنجی بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، روش روایی صوری و روش روایی محتوایی به کار رفت. بدین منظور، ابتدا، این ابزار در اختیار ده نفر از متخصصان روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت تا براساس تجارب و مشاهدات خود، به ترتیب اهمیت، مؤلفه‌ها و ابعاد مهم‌تر را شناسایی کنند و سپس به اصلاح محتوای بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی بپردازند. پس

جدول ۱. خلاصه تکالیف و اهداف و محتوای جلسات آموزش مدیریت هیجان تحصیلی			
جلسه	عنوان	محتوا	تکلیف
اول	آشنایی و بیان اهداف اصلی و فرعی	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل مشاور و اعضا، بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفت‌وگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، بیان منطق و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه	پیش‌آزمون
دوم	شناخت کلی هیجان‌های تحصیلی	شناخت هیجان‌های تحصیلی و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌های تحصیلی، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان‌های تحصیلی و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌های تحصیلی	بررسی و تشخیص راهکارهای سازگاران در هیجان‌ها تا جلسه بعدی
سوم	خودآرزیابی، شناسایی خودگویی و تغییر افکار غیرمنطقی به افکار منطقی، آموزش ریلکسیشن	خودآرزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود و تجربه‌های هیجان‌های تحصیلی، خودآرزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجان‌های تحصیلی، خودآرزیابی با هدف شناسایی راهبردهای تنظیمی فرد، آموزش آرمیدگی	حل مشکل، سؤال و جواب و تمرین
چهارم	آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان‌های تحصیلی، شناسایی افکار و احساسات و وضعیت جسمی در هنگام افسردگی و شادی و مدیریت آن‌ها	جولوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفت‌وگو و اظهار وجود و حل تعارض)	تمرین مهارت‌های مربوط

³. Lawshe

¹. Content Validity Ratio (Cvr)

². Content Validity Index (Cvi)

پنجم	توقف فکر، آموزش مقابله با خودگویی‌های منفی، راهبرد هیجان مدیریت هیجان‌های منفی	متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه	بررسی راهبردهای مؤثر بر نشخوار فکری و توجه‌گری
ششم	شناسایی خودارزیابی‌های غلط، آموزش مهارت‌هایی برای مدیریت هیجان تحصیلی و پذیرش موقعیت	شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی، آموزش راهبرد بازارزیابی	شناسایی مسائل مربوط به خودارزشیابی و حل مشکل
هفتم	کاربرد مهارت‌های مدیریت هیجان‌های تحصیلی، بارش فکری راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری انتخاب بهتر	شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجان‌های تحصیلی، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی و آرمیدگی و عمل معکوس	شناسایی پیامدهای هیجان‌های تحصیلی و نحوه مدیریت فردی افراد
هشتم	طرح‌ریزی برای اجرای بهترین راه‌حل و ارزیابی نتایج اجرای راه‌حل	گام‌های مؤثر برای به‌عمل درآمدن راهکار انتخابی، منابع و زمان لازم برای اجرا و مطابقت آن با طرح مدنظر، در آخر آیا این راهکار، مشکل را حل کرده است؛ اگر خیر مراجعه به مراحل قبلی برای رسیدن صحیح به هدف مدنظر	ارزیابی سه مشکل از هیجان‌های تحصیلی منفی مواجه‌شده با آن در طی هفته
نهم	ارزیابی	ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع، انجام تکالیف	پس‌آزمون

۳ یافته‌ها

جدول ۲، میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های دو متغیر انگیزش و پیگیری به تفکیک گروه‌های مطالعه‌شده نشان می‌دهد. تحصیلی و عملکرد تحصیلی را در سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌های مطالعه‌شده

متغیر	مؤلفه	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	آزمایش	۱۴/۳۳	۳/۶۲	۲۹/۶۰	۶/۲۱	۵/۹۵
		گواه	۱۵/۵۳	۴/۴۲	۱۷/۸۰	۴/۲۰	۳/۳۹
	تأثیرات هیجانی	آزمایش	۱۷/۳۳	۳/۹۲	۲۹/۲۷	۵/۷۰	۴/۷۳
		گواه	۱۶/۰۷	۴/۱۷	۱۷/۰۷	۴/۲۲	۳/۷۴
انگیزش تحصیلی	برنامه‌ریزی	آزمایش	۳۲/۷۳	۷/۸۹	۵۰/۲۰	۹/۲۱	۷/۲۳
		گواه	۳۵/۶۷	۷/۵۱	۳۲/۰۰	۶/۲۹	۶/۱۵
	فقدان کنترل	آزمایش	۸/۵۳	۲/۹۹	۱۳/۴۷	۳/۰۲	۳/۲۰
		گواه	۸/۸۷	۲/۸۰	۸/۷۳	۲/۶۹	۲/۲۳
انگیزش تحصیلی	انگیزش	آزمایش	۲۵/۸۷	۵/۶۰	۳۹/۸۷	۷/۷۲	۷/۷۹
		گواه	۲۷/۰۰	۶/۲۰	۲۵/۲۰	۶/۰۴	۶/۶۱
	انگیزه درونی	آزمایش	۳۶/۸۷	۶/۹۹	۶۲/۲۷	۸/۸۰	۹/۹۸
		گواه	۳۶/۴۰	۷/۶۰	۴۱/۳۳	۷/۷۵	۷/۵۴
انگیزش تحصیلی	انگیزه بیرونی	آزمایش	۳۵/۴۷	۷/۶۹	۴۸/۹۳	۸/۵۲	۷/۸۹
		گواه	۳۴/۴۷	۸/۳۴	۳۷/۹۳	۶/۷۶	۶/۵۹
	بی‌انگیزگی	آزمایش	۱۵/۷۳	۳/۹۷	۹/۷۳	۲/۳۷	۲/۱۰
		گواه	۱۶/۲۷	۳/۹۴	۱۵/۵۳	۳/۰۹	۳/۳۱

براساس داده‌های جدول ۲، در مرحله پیش‌آزمون بین میانگین مؤلفه‌های دو متغیر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت درخورتوجهی وجود نداشت؛ اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، میانگین مؤلفه بی‌انگیزگی در متغیر

انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه کاهش پیدا کرد و میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی افزایش چشمگیری یافت. همچنین، در گروه آزمایش، میانگین مؤلفه بی‌انگیزگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری درمقایسه با مرحله پیش‌آزمون کاهش پیدا کرد و میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی افزایش یافت؛ درحالی‌که تغییرات مشابهی در مراحل یادشده در گروه گواه دیده نشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، در اثر دریافت بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، از بی‌انگیزگی تحصیلی گروه آزمایش کاسته شده و عملکرد تحصیلی و انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی بهبود یافته است. در این پژوهش، برای ارزیابی معناداری اثربخشی بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی بر هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل از اجرای آزمون، وجود پیش‌شرط‌ها و مفروضه‌های لازم برای اجرای آن بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک، حاکی از نرمال بودن داده‌ها برای متغیرهای پژوهش بود ($p > 0/05$). نتایج آزمون لون و معنادار نبودن آماره آن نشان داد، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است و گروه‌ها تجانس دارد ($p > 0/05$). نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس مؤلفه‌های هر متغیر نیز بیانگر برقراری مفروضه همگنی

ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته بود ($p > 0/05$). درنهایت، شرط کرویت یا برابری ماتریس کوواریانس خطا با استفاده از آزمون موجلی ارزیابی شد. نتایج آزمون موجلی مشخص کرد، ارزش مجذورکای مربوط به مؤلفه‌های انگیزه تحصیلی بیرونی ($p = 0/006$) و بی‌انگیزگی تحصیلی ($p = 0/003$) معنادار است. این یافته بیانگر آن بود که مفروضه کرویت برای آن مؤلفه‌ها برقرار نیست و به‌همین دلیل درجات آزادی مربوط به آن مؤلفه‌ها با استفاده از روش گرین‌هاوس-گیسر اصلاح شده است. باتوجه به محقق‌شدن پیش‌فرض‌ها، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیات پژوهش گزارش شد.

نتایج آزمون تحلیل چندمتغیری در ارزیابی اثر متغیر مستقل بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی حاکی از معناداری آزمون لاندای ویلکز بود ($p < 0/05$). این امر مشخص کرد، حداقل یکی از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در مراحل اندازه‌گیری تفاوت معناداری دارد؛ بنابراین، آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

در جدول ۳، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثر بسته آموزشی مبتنی بر مدیریت هیجانات تحصیلی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی آورده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در تبیین تأثیرات زمان و گروه بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

متغیر	اثرات	F	مقدار p	مجذور اتا
خودکارآمدی	اثر گروه	۴۵/۶۲	< 0/001	0/۶۲۰
	اثر زمان	۳۱/۹۸	< 0/001	0/۵۳۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۶/۰۸	< 0/001	0/۳۶۵
تأثیرات هیجانی	اثر گروه	۴۴/۶۷	< 0/001	0/۶۱۵
	اثر زمان	۴۰/۷۳	< 0/001	0/۵۹۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۶/۰۴	< 0/001	0/۳۶۴
برنامه‌ریزی	اثر گروه	۳۷/۲۳	< 0/001	0/۵۷۱
	اثر زمان	۱۵/۴۹	< 0/001	0/۳۵۶
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۸/۴۹	< 0/001	0/۳۹۸
فقدان کنترل پیامد	اثر گروه	۲۵/۳۶	< 0/001	0/۴۷۵
	اثر زمان	۷/۸۸	< 0/001	0/۲۲۰
	اثر تعاملی گروه×زمان	۶/۵۳	0/۰۰۴	0/۱۶۹
انگیزش	اثر گروه	۲۹/۷۶	< 0/001	0/۵۱۵
	اثر زمان	۱۰/۳۸	0/۰۰۳	0/۲۷۰
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۲/۲۸	< 0/001	0/۳۰۵

جدول ۳ نشان می‌دهد، اثر گروه و اثر زمان و اثر تعاملی گروه و زمان برای مؤلفه‌های خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش معنادار است ($p < 0/05$). این یافته‌ها بیانگر آن بود که تفاوت میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در سه زمان اندازه‌گیری به‌لحاظ آماری معنادار است؛ همچنین، اجرای بسته آموزشی مبتنی بر مدیریت هیجانات تحصیلی، مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی را افزایش داده است. به‌علاوه، تغییرات ناشی از بسته آموزشی طراحی شده

آزمون تعقیبی بونفرونی مشخص کرد، تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری به‌لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/05$)؛ اما تفاوت میانگین آن نمرات در مراحل پس‌آزمون-پیگیری معنادار نیست؛ براین‌اساس می‌توان گفت، بسته آموزشی طراحی‌شده مبتنی بر مدیریت هیجانات تحصیلی، مؤلفه‌های پنج‌گانه عملکرد تحصیلی را افزایش داده است. به‌علاوه، تغییرات ناشی از بسته آموزشی طراحی شده

مبتنی بر مدیریت هیجانات تحصیلی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی بعد از گذشت سه ماه از اتمام دوره آموزش همچنان پابرجا مانده است. در جدول ۴، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثر

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در تبیین تأثیر زمان و گروه بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

متغیر	اثرات	F	مقدار p	مجذور اتا
انگیزش درونی	اثر گروه	۷۶/۶۰	<۰/۰۰۱	۰/۷۳۲
	اثر زمان	۲۷/۰۸	<۰/۰۰۱	۰/۴۹۲
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۳/۵۲	<۰/۰۰۱	۰/۳۲۶
انگیزش بیرونی	اثر گروه	۳۴/۳۱	<۰/۰۰۱	۰/۵۵۱
	اثر زمان	۱۵/۳۰	<۰/۰۰۱	۰/۳۵۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۷/۲۷	۰/۰۰۴	۰/۲۰۶
بی‌انگیزگی	اثر گروه	۳۱/۰۳	<۰/۰۰۱	۰/۵۲۶
	اثر زمان	۱۴/۹۰	<۰/۰۰۱	۰/۳۴۷
	اثر تعاملی گروه×زمان	۷/۷۲	۰/۰۰۳	۰/۲۱۶

دانشجویان رابطه منفی و غیرمعنادار مشاهده می‌شود (۱۶). در تبیین این یافته می‌توان گفت، به‌طور معمول دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی، هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها می‌توانند اثری مثبت در یادگیری فعال و یادگیری خودتنظیمی و عملکرد درسی داشته باشند و لذت و امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم کنند. از طرفی هیجان‌ها، کنترل ذهنی بر فعالیت‌های پیشرفت تحصیلی را به‌وجود می‌آورند. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارند و بر سلامت روان شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند (۳). هیجان‌های تحصیلی منفی، کاربرد راهبردهای انعطاف‌ناپذیر مانند تکرار ساده و تکیه بر روش‌های الگوریتمی را آسان می‌سازد، هیجان‌هایی مانند شرم و خشم را در پی دارد و باعث غیرفعال شدن فیزیولوژیکی و حتی شناختی می‌شود؛ در نتیجه، به کاهش توجه و پردازش سطحی و سرسری اطلاعات منجر خواهد شد (۲۳). اگر فعالیت کنترل‌پذیر و به‌لحاظ ارزشی مثبت تلقی شود، هیجان لذت تجربه می‌شود. لذت از فعالیت‌های پیشرفت، آشکال متفاوتی دارد؛ برای مثال، شعف ناشی از سروکار داشتن با تکالیف چالش‌برانگیز یا حالات آرام‌تری که در زمان انجام فعالیت‌های روزمره لذت‌بخش تجربه می‌شود. اگر فعالیت کنترل‌پذیر اما به‌لحاظ ارزشی منفی باشد، تجربه خشم رخ می‌دهد؛ در مقابل، اگر فعالیت ارزشمند باشد، ولی هیچ کنترل در خورتوجهی بر آن صورت نگیرد و به‌طور موفقیت‌آمیزی نتوان موانع پیش روی فعالیت را برداشت، ناکامی اتفاق می‌افتد (۲۳). آموزش مدیریت هیجان تحصیلی با به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت مناسب منابع موجب افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش‌آموزان می‌شود و کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های مثبت را به‌دنبال دارد (۱۷). به‌علاوه افت عملکرد تحصیلی، تجربه استرس‌های مداوم و هیجان‌های منفی از جمله اضطراب، افسردگی، ترس از شکست و ناامیدی است؛ از این رو می‌توان گفت، عملکرد تحصیلی پدیده‌ای هیجانی و انگیزشی به‌شمار می‌رود؛ با افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان، دانش‌آموزان

جدول ۴ نشان می‌دهد، اثر گروه و اثر زمان و اثر تعاملی گروه و زمان برای مؤلفه‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی معنادار است ($p < 0.05$). این یافته‌ها بیانگر آن بود که تفاوت میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری به‌لحاظ آماری معنادار است؛ همچنین، اجرای بسته آموزشی مبتنی بر مدیریت هیجان‌های تحصیلی، مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی را به‌صورت معنادار تحت تأثیر قرار داده است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مشخص کرد، تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری، به‌لحاظ آماری معنادار است ($p < 0.05$)؛ اما تفاوت میانگین آن نمرات در مراحل پس‌آزمون-پیگیری معنادار نیست؛ براین اساس می‌توان گفت، بسته آموزشی طراحی شده مبتنی بر مدیریت هیجان‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی را در دانش‌آموزان افزایش و بی‌انگیزگی تحصیلی را در آنان کاهش داده است؛ همچنین این تغییر ماندگار بوده است.

۴ بحث

این پژوهش با هدف ارزیابی اثربخشی بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، در افزایش انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر است.

یافته‌های پژوهش، اثربخشی بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی را در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأیید کرد. همسو با این نتایج پکران و همکاران دریافتند، بسته مدیریت هیجان تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (۱۵). حیات و همکاران نیز مشخص کردند، بین هیجان‌های مثبت (لذت، امید، افتخار) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار و بین هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم، خستگی) با عملکرد تحصیلی

می‌توانند بر هیجانان و افکار منفی حاصل از شکست و کودن به‌نظر رسیدن فائق آیند و درجهت رفع عوامل مزاحم تلاش کنند (۱۲)؛ بنابراین، آموزش مدیریت هیجان تحصیلی به دانش‌آموزان می‌تواند احتمال هیجانانتهی مانند اضطراب و افسردگی را کاهش دهد و به سازگاری زیاده‌تر و سلامت روانی بیشتر و عملکرد تحصیلی موفق‌تری منجر شود (۱۲)؛ ازاین‌رو، آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های آن‌ها اثرگذار است. به‌علاوه نتایج این پژوهش نشان داد که بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، در افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان اثر معناداری دارد. همسو با این نتایج، یافته‌های جلیل‌زاده و زارعی، اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی را بر هر سه خرده‌مقیاس انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی) و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهرستان تسوج تأیید کرد (۱۷).

در تبیین این یافته می‌توان گفت، مدیریت هیجان تحصیلی نوعی خودتنظیمی است. خودتنظیمی، ارتباط نزدیکی با انگیزش و هیجانان افراد دارد. خودتنظیمی فرایندی به‌شمار می‌رود که ازطریق آن دانش‌آموزان شناخت‌ها و رفتارها و عواطفی را که به‌طور نظام‌مند متوجه اکتساب اهداف است، فعال و حفظ می‌کنند. دانش‌آموزان برانگیخته‌شده برای دستیابی به هدف، به فعالیت‌هایی می‌پردازند که به مفیدبودن آن‌ها اعتقاد دارند؛ مثل توانایی مرور ذهنی مطالب یاد گرفته‌شده و روشن‌کردن اطلاعات مبهم. درحقیقت، خودتنظیمی یادگیری را افزایش می‌دهد و ادراک شایستگی بیشتر انگیزش و خودتنظیمی را برای دستیابی به اهداف جدید حفظ می‌کند (۱۷). خودتنظیمی، پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری و آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد و یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است. چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که افراد چگونه از نظر باورهای فراشناختی و انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند. یادگیری خودتنظیمی به‌معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیط‌های بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازمان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش برای رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری می‌شود. یادگیری خودتنظیمی از دو مؤلفه راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (۱۷). انگیزه، پدیده‌ای سه‌بعدی به‌شمار می‌رود که دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مدنظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت است (۳). آموزش راهبردهای خودتنظیمی با پرورش مهارت‌های یادگیری، یادسپاری، تمرکز و حل مسئله، این توانایی را به دانش‌آموزان می‌دهد که با شناخت نقاط قوت و ضعف خویش، با اعتمادبه‌نفس قوی‌تر جریان آموزش و یادگیری را پیگیری کنند و در برخورد با موانع هنگام یادگیری، به‌جای احساس ضعف و ناتوانی با پشتکار و سخت‌کوشی بیشتر برای اهداف مدنظرشان، کوشا باشند؛ همچنین تکالیف و وظایف تحصیلی خود را ارزشمند بپندارند و به‌همین دلیل بیشتر توجه و دقت داشته باشند و با

استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی به امور تحصیلی خود اقدام کنند؛ این امر، علاوه‌براینکه پیشرفت تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد، به‌طور درخور توجهی بر افزایش انگیزش تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد (۳).

انجام پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. این پژوهش بر دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول منطقه دو شهر تهران انجام شد و تعمیم یافته‌ها روی سایر دانش‌آموزان و مقاطع دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین پژوهش با امکان‌نداشتن کنترل کامل متغیرهای برون‌مدرسه‌ای از قبیل فعالیت‌های آموزشی والدین به دانش‌آموزان شرکت‌کننده در طرح آموزشی و ممکن نبودن کنترل آموزش‌های رسانه‌ای در طی اجرای طرح به گروه‌های آزمایش یا گواه مواجه بود. پیشنهاد می‌شود مطالعه حاضر با نمونه بزرگ‌تر و در شهرهای دیگر برای دختران و پسران مقاطع مختلف تحصیلی تکرار شود. به‌علاوه به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری بیرونی نتایج پژوهشی، این پژوهش به‌روش تمام‌آزمایشی و به‌روش نمونه‌گیری تصادفی روی دانش‌آموزان بررسی شود.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش نتیجه‌گیری می‌شود، بسته آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی در افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان اثر ماندگار دارد؛ بنابراین توصیه می‌شود، این راهبرد در کلاس‌های درس برای دانش‌آموزان به‌کار رود تا عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی آنان بهبود یابد.

۶ تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از تمامی دانش‌آموزان و مقامات محترم آموزش و پرورش منطقه دو شهر تهران که ما را در انجام پژوهش یاری کردند، تقدیر و تشکر می‌کنیم.

۷ بیانیه‌ها

ملاحظات اخلاقی

به‌منظور رعایت اصول اخلاقی تحقیق، توضیح هدف کار برای تمامی شرکت‌کنندگان صورت گرفت و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند؛ لذا تمامی افراد حاضر براساس رضایت شخصی در مطالعه شرکت کردند.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافی ندارند.

منابع مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان سهم مساوی در طراحی و اجرا و نگارش تحقیق داشتند.

References

1. Rezayi AM, Jahan F, Rahimi M. Academic performance: the role of achievement goals and achievement motivation. *Educational Psychology*. 2017;12(42):155–71. [Persian] https://jep.atu.ac.ir/article_7387.html?lang=en
2. Pham LB, Taylor SE. From thought to action: effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Pers Soc Psychol Bull*. 1999;25(2):250–60. <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
3. Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev*. 2006;18(4):315–41. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
4. Wu C, Jing B, Gong X, Mou Y, Li J. Student's learning strategies and academic emotions: their influence on learning satisfaction during the Covid-19 pandemic. *Front Psychol*. 2021;12:717683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717683>
5. Anderson KL, Weimer M, Fuhs MW. Teacher fidelity to conscious discipline and children's executive function skills. *Early Child Res Q*. 2020;51:14–25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.003>
6. Zhao T, Fu Z, Lian X, Ye L, Huang W. Exploring emotion regulation and perceived control as antecedents of anxiety and its consequences during Covid-19 full remote learning. *Front Psychol*. 2021;12:675910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675910>
7. Altuwairqi K, Jarraya SK, Allinjaw A, Hammami M. A new emotion-based affective model to detect student's engagement. *J King Saud Univ Comput Inf Sci*. 2021;33(1):99–109. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2018.12.008>
8. Brando-Garrido C, Montes-Hidalgo J, Limonero JT, Gómez-Romero MJ, Tomás-Sábado J. Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students. *Clinical Nursing*. 2020;30(6):398–403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcln.2019.07.013>
9. Abbasi HR, Mahdinejad V, Shirazi M. The study of evaluate the effect of teaching the Jig-Saw technique on improving academic performance among entering students university stuyding educational sciences at Farhangian university in Sistan and Baluchestan province in 1395. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2019;16(33):97–116. [Persian] https://jep.susb.ac.ir/article_4407.html?lang=en
10. Naki E. Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. 2019;11(1):1–11. <http://dx.doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0587>
11. Komlosi-Ferdinand F. Academic emotions and emotional validation as motivating and demotivating factors in the ESL classroom: a mongolian case study. *REIRE*. 2020;13(1):1–21. <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.127522>
12. Fani Sh, Zolfi V, Karimi M. The effectiveness of teaching emotion regulation strategies in the components of academic procrastination and the components of academic performance of girl high school students. *Educational and Scholastic Studies*. 2022;11(1):255–78. [Persian] https://pma.cfu.ac.ir/article_2198.html?lang=en
13. Jaremka LM, Ackerman JM, Gawronski B, Rule NO, Sweeny K, Tropp LR, et al. Common academic experiences no one talks about: repeated rejection, impostor syndrome, and burnout. *Perspect Psychol Sci*. 2020;15(3):519–43. <https://doi.org/10.1177/1745691619898848>
14. Ge X. Emotion matters for academic success: implications of the Article by Jarrell, Harley, Lajoie, and Naismith (2017) for creating nurturing and supportive learning environments to help students manage their emotions. *Educ Technol Res Dev*. 2021;69(1):67–70. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09925-8>
15. Pekrun R, Lichtenfeld S, Marsh HW, Murayama K, Goetz T. Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Dev*. 2017;88(5):1653–70. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
16. Hayat A, Esmi K, Rezaei R, Nabiee P. The relationship between academic emotions and academic performance of medical students of Shiraz university of medical sciences. *RME* 2017;9(4):20–9. [Persian] <http://rme.gums.ac.ir/article-1-528-en.html>
17. Jalilzadeh H, Zarei HA. The effect of self-regulation strategies on academic motivation and test anxiety in students. *Journal of Education and Evaluation*. 2018;11(42):13–36. [Persian] https://jinev.tabriz.iau.ir/article_543430.html?lang=en
18. Delavar A. Educational and psychological research. Tehran: Virayesh Pub; 2015. [Persian]
19. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educ Psychol Meas*. 1992;52(4):1003–17. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>
20. Mohammadali S, Manavipor D, Sedaghatifard M. Psychometric properties of the student version of the academic motivation scale. *Applied Psychology*. 2020;14(4):415–34. [Persian] https://apsy.sbu.ac.ir/article_100757.html?lang=en
21. Saffarieh M, Rezaei AM, Mohammadifar MA. Evaluation of validity and reliability of Pham and Taylor academic performance questionnaire (1999). *Educational Development of Judishapur*. 2022;13:1–15. [Persian] https://edj.ajums.ac.ir/article_160951.html?lang=en
22. Rahmati N, Abolma'ali Alhosseini K, Mirhashemi M. Factors affecting the academic emotion of female students of the first secondary school: a qualitative study. *Rooyesh*. 2023;12(4):85–94. [Persian] <http://frooyesh.ir/article-1-4335-en.html>
23. Tajipour A, Janjani B, Habibi M, Ahmadi M, Karbalaee F. The effect of self-regulated education strategies on self-efficacy, test anxiety and achievement motivation of third grade female high school students in Mashhad. *Instruction and Evaluation*. 2020;12(47):67–92. [Persian] https://jinev.tabriz.iau.ir/article_670502.html?lang=en