MEJDS. 2023; 13:110.

Published online 2023 Nov. **Original Article**

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

Rahmati N[1], *Abolma'ali Alhosseini KH[2], Mirhashemi M[3]

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-tnb.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.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

Copyright © 2023, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۲؛ (۱۳):۱۱۰.

انتشار برخط آبان ۱۴۰۲ مقاله پژوهشی اصیل

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

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

توضیحات نویسندگان

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

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

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

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

تاریخ دریافت: ۳مهر۱۴۰۲؛ **تاریخ پذیرش:** ۴آبان۱۴۰۲

چکیده

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

روش‌بررسی: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح مقایسهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطهٔ اول و ساکن منطقهٔ دو شهر تهران در سال ۱۴۰۱ ـ 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 نُه جلسهٔ پنجاه‌دقیقه‌ای، 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 پرسش‌نامهٔ انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲) و پرسش‌نامهٔ 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 ($p<۰/۰۵$). در گروه آزمایش، بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای مذکور تفاوت معناداری مشاهده شد ($p<۰/۰۵$)؛ 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 دورهٔ اول متوسطه استفاده کرد و بی‌انگیزگی تحصیلی آن‌ها را کاهش داد.

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

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۲، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

۱ مقدمه

از دغدغه‌های بسیار مهم هر نظام آموزشی، میزان موفقیتی است که هر دانش‌آموز می‌تواند در امر تحصیل کسب کند. عملکرد تحصیلی[1]، 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 حاکی‌از آن است که هیجانات بخش اعظمی از عملکرد تحصیلی را توضیح می‌دهند. این درحالی است که عده‌ای از دانش‌آموزان به‌دلایل مختلف در تنظیم هیجان‌های تحصیلی[2] خود مشکل دارند (۲). پکران هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی[3] 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 درکلاس 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[4]، 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).

ازسوی‌دیگر انگیزش تحصیلی[5]، 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 انگیزهٔ 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 انگیزهٔ 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 دربارهٔ 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 بدین‌طریق، از عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی بهتری برخوردار شوند؛ این امر، ازطریق بسته‌های مدیریت هیجان تحصیلی[6] 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 بستهٔ مدیریت هیجان تحصیلی را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه‌ای ردهٔ سنی ۱۳تا۱۸ 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، بستهٔ مدیریت هیجان تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان اثربخش است (۱۵).

در پژوهش‌های داخلی نیز حیات و همکاران، رابطهٔ بین هیجان و عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم‌پزشکی شیراز را بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند، بین هیجان‌های مثبت و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطهٔ مثبت و معنادار مشاهده می‌شود؛ درمقابل، بین هیجان‌های منفی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطهٔ 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 پایهٔ 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. ازسوی‌دیگر، بررسی

[1]. Academic Performance
[2]. Regulation Of Academic Emotions
[3]. Cognitive Psychological Processes
[4]. Self-Governance
[5]. Academic Motivation
[6]. Management Of Academic Emotion

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

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

۲ روش‌بررسی

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. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطهٔ اول ساکن در منطقهٔ دو شهر تهران (سال تحصیلی ۱۴۰۱ـ۱۴۰۰) تشکیل دادند. در مطالعات نیمه‌آزمایشی تعداد آزمودنی‌ها در هر گروه حداقل پانزده نفر در نظر گرفته شده است (۱۸)؛ ازاین‌رو حجم نمونهٔ 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 پانزده‌نفرهٔ آزمایش و گواه قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش حاضر عبارت بود از: دانش‌آموز دورهٔ اول متوسطه؛ استفاده‌نکردن هم‌زمان از مشاورهٔ روان‌شناسی؛ قرارگیری در دامنهٔ سنی ۱۳ تا ۱۶ سال؛ رضایت کتبی والدین؛ ضعف در عملکرد و انگیزهٔ تحصیلی براساس کسب نمرهٔ کمتر از متوسط در پرسش‌نامهٔ عملکرد تحصیلی (EPT)[1] (نمرهٔ کمتر از ۱۲۰) و مقیاس انگیزش تحصیلی[2] (نمرهٔ کمتر از ۷۰)؛ داشتن نمرهٔ 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 جلسهٔ 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، داوطلبانه‌بودن شرکت در پژوهش و حقوق معنوی مؤلفان آثار رعایت شد.

بعد از اخذ پیش‌آزمون از هر دو گروه، گروه آزمایش به‌مدت نُه جلسهٔ پنجاه‌دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار آموزش مدیریت هیجان تحصیلی را دریافت کرد؛ اما در این مدت برای گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام بستهٔ 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.

ـ پرسش‌نامهٔ انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲): پرسش‌نامهٔ انگیزش تحصیلی توسط والرند و همکاران در سال ۱۹۹۲ تدوین شد (۱۹). این پرسش‌نامه ترجمهٔ نمونهٔ انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی[3] (AMS) است که ابتدا در فرانسه طراحی شد (۱۹). این مقیاس، برمبنای نظریهٔ 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 تجربهٔ تحریک، تنظیم همانندسازی‌شده، تنظیم تزریقی، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷ انجام می‌گیرد؛ لذا، حداقل نمرهٔ پرسش‌نامه ۲۸ و حداکثر ۱۹۶ است؛ درصورتی‌که نمرات پرسش‌نامه بین ۲۸تا۷۰ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در نمونهٔ مطالعه‌شده ضعیف است. اگر نمرات پرسش‌نامه بین ۷۰تا۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی قرار دارد؛ درصورتی‌که نمرات بیشتر از ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب است (۱۹). بررسی‌های صورت‌گرفته توسط رابرت والرند و همکاران نشان داد، روایی و پایایی نمونهٔ انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی تأیید شده است. آن‌ها در مطالعهٔ خود روایی سازهٔ پرسش‌نامهٔ انگیزش تحصیلی را ازطریق 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 ویژهٔ 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).

ـ پرسش‌نامهٔ عملکرد تحصیلی (EPT) (فام و تیلور، ۱۹۹۹): پرسش‌نامهٔ 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؛ درضمن، به سؤال ۷ در این پرسش‌نامه نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. براساس نمره‌گذاری این سازه، نمرهٔ کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف و نمرهٔ بیشتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی و نمرهٔ بین ۱۷۴تا۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط است (۲۱).

[1]. Educational Performance Test
[2]. Academic Motivation Questionnaire
[3]. Academic Motivation Scale

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

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، حاکی‌از مطلوب‌بودن یافته‌های هر دو آزمون بود. همچنین، دو عامل با مقدار ویژهٔ بیشتر از یک یافت شد که درمجموع توانستند ۷۵/۲۶۸درصد 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. به‌علاوه، مقدار آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۰/۹۰۴ به‌دست آمد که بسیار مطلوب است (۲۱).

ـ بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی: در این پژوهش محتوای بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، برگرفته از پژوهش رحمتی و همکاران در سال ۱۴۰۲ بود (۲۲). در طراحی بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی، راهبردهای به‌دست‌آمده 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، بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی براساس مصاحبه با دانش‌آموزان و براساس اصول و مفاهیم نظریهٔ هیجان‌های تحصیلی و با استفاده از روش نظریهٔ زمینه‌ای نظام‌مند طراحی شد (۲۲). پس از تدوین برنامه و پیش از اجرا، به‌منظور اعتبارسنجی بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی، روش روایی صوری و روش روایی محتوایی به‌کار رفت. بدین‌منظور، ابتدا، این ابزار در اختیار ده نفر از متخصصان روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت تا براساس تجارب و مشاهدات خود، به‌ترتیب اهمیت، مؤلفه‌ها و ابعاد مهم‌تر را شناسایی کنند و سپس به اصلاح محتوای بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بپردازند. پس از اعمال نظرات آن‌ها، بررسی روایی محتوایی بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی صورت گرفت. به‌منظور بررسی روایی محتوایی بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی از دو شاخص نسبت روایی محتوا[1] (CVR) و شاخص روایی محتوا[2] (CVI) استفاده شد. میزان شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی ۰/۹۶ به‌دست آمد. با مقایسهٔ این شاخص با مقدار قبول‌شده برای تعداد ده نفر متخصص براساس جدول نسبت روایی محتوایی و روش لاوشه[3] (حداقل میزان برای این تعداد متخصص=۰/۶۲)، میزان روایی محتوایی بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بیشتر از ۰/۶۲ و پذیرفتنی بود. همچنین، میزان شاخص روایی محتوایی (CVI) برای بستهٔ آموزش مدیریت هیجان تحصیلی ۰/۹۰ محاسبه شد که با مقایسهٔ این شاخص با مقدار قبول‌شده (حداقل ۰/۷۹)، شاخص روایی محتوایی برای برنامه پذیرفتنی بود. میزان شاخص روایی محتوایی در تک‌تک جلسات بیشتر از مقدار قبول‌شدهٔ ۰/۷۹ به‌دست آمد؛ بنابراین تمام جلسات از شاخص روایی محتوایی پذیرفتنی برخوردار بودند.

درنهایت، برنامهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی طی نُه جلسهٔ پنجاه‌دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار اجرا شد. خلاصهٔ تکالیف و اهداف و محتوای جلسات آموزش مدیریت هیجان تحصیلی در جدول ۱ ارائه شده است.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام گرفت. در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و پیش‌فرض‌های آن و آزمون تعقیبی بونفرونی بهره گرفته شد. تحلیل تمامی آزمون‌های آماری در سطح معناداری ۰/۰۵ صورت گرفت. دراین‌راستا، نرم‌افزار SPSS به‌کار رفت.

جدول ۱. خلاصهٔ 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 رابطهٔ 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 ازطریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌های تحصیلی، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان‌های تحصیلی و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌های تحصیلی	بررسی و تشخیص راهکارهای سازگارانه در هیجانات تا جلسهٔ بعدی
سوم	خودارزیابی، شناسایی خودگویی و تغییر افکار غیرمنطقی به افکار منطقی، آموزش ریلکسیشن	خودارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود و تجربه‌های هیجان‌های تحصیلی، خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجان‌های تحصیلی، خودارزیابی 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	جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفت‌وگو و اظهاروجود و حل تعارض)	تمرین مهارت‌های مربوط

[1]. Content Validity Ratio (Cvr)
[2]. Content Validity Index (Cvi)
[3]. Lawshe

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

پنجم	توقف فکر، آموزش مقابله با خودگویی‌های منفی، راهبرد هیجان مدیریت هیجان‌های منفی	متوقف‌کردن 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 نحوهٔ استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجان‌های تحصیلی، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار ازطریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیهٔ هیجانی و آرمیدگی و عمل معکوس	شناسایی پیامدهای هیجان‌های تحصیلی و نحوهٔ 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 تحصیلی و عملکرد تحصیلی را در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری به‌تفکیک گروه‌های مطالعه‌شده نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری به‌تفکیک گروه‌های مطالعه‌شده

متغیر	مؤلفه	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	آزمایش	۱۴/۳۳	۳/۶۲	۲۹/۶۰	۶/۲۱	۲۶/۶۰	۵/۹۵
		گواه	۱۵/۵۳	۴/۴۲	۱۷/۸۰	۴/۲۰	۱۶/۹۳	۳/۳۹
	تأثیرات هیجانی	آزمایش	۱۷/۳۳	۳/۹۲	۲۹/۲۷	۵/۷۰	۲۷/۴۷	۴/۷۳
		گواه	۱۶/۰۷	۴/۱۷	۱۷/۰۷	۴/۲۲	۱۸/۰۰	۳/۷۴
	برنامه‌ریزی	آزمایش	۳۲/۷۳	۷/۸۹	۵۰/۲۰	۹/۲۱	۴۸/۸۷	۷/۲۳
		گواه	۳۵/۶۷	۷/۵۱	۳۲/۰۰	۶/۲۹	۳۴/۰۰	۶/۱۵
	فقدان کنترل پیامد	آزمایش	۸/۵۳	۲/۹۹	۱۳/۴۷	۳/۰۲	۱۲/۶۷	۳/۲۰
		گواه	۸/۸۷	۲/۸۰	۸/۷۳	۲/۶۹	۸/۶۷	۲/۲۳
	انگیزش	آزمایش	۲۵/۸۷	۵/۶۰	۳۹/۸۷	۷/۷۲	۳۶/۹۳	۷/۷۹
		گواه	۲۷/۰۰	۶/۲۰	۲۵/۲۰	۶/۰۴	۲۵/۸۰	۶/۶۱
انگیزش تحصیلی	انگیزهٔ درونی	آزمایش	۳۶/۸۷	۶/۹۹	۶۲/۲۷	۸/۸۰	۵۸/۵۳	۹/۹۸
		گواه	۳۶/۴۰	۷/۶۰	۴۱/۳۳	۷/۷۵	۳۸/۹۳	۷/۵۴
	انگیزهٔ بیرونی	آزمایش	۳۵/۴۷	۷/۶۹	۴۸/۹۳	۸/۵۲	۵۱/۴۰	۷/۸۹
		گواه	۳۴/۴۷	۸/۳۴	۳۷/۹۳	۶/۷۶	۳۵/۴۷	۶/۵۹
	بی‌انگیزگی	آزمایش	۱۵/۷۳	۳/۹۷	۹/۷۳	۲/۳۷	۹/۵۳	۲/۱۰
		گواه	۱۶/۲۷	۳/۹۴	۱۵/۵۳	۳/۰۹	۱۵/۵۳	۳/۳۱

براساس داده‌های جدول ۲، در مرحلهٔ 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 مؤلفهٔ بی‌انگیزگی در متغیر

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه کاهش پیدا کرد و میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزهٔ تحصیلی درونی و بیرونی افزایش چشمگیری یافت. همچنین، در گروه آزمایش، میانگین مؤلفهٔ بی‌انگیزگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری درمقایسه با مرحلهٔ پیش‌آزمون کاهش پیدا کرد و میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و انگیزهٔ تحصیلی درونی و بیرونی افزایش یافت؛ درحالی‌که تغییرات مشابهی در مراحل یادشده در گروه گواه دیده نشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، در اثر دریافت بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، از بی‌انگیزگی تحصیلی گروه آزمایش کاسته شده و عملکرد تحصیلی و انگیزهٔ تحصیلی درونی و بیرونی بهبود یافته است.

در این پژوهش، برای ارزیابی معناداری اثربخشی بستهٔ 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 شاپیروویلک، حاکی‌از نرمال‌بودن داده‌ها برای متغیرهای پژوهش بود (p>۰/۰۵). نتایج آزمون لون و معنادارنبودن آمارهٔ آن نشان داد، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است و گروه‌ها تجانس دارد (p>۰/۰۵). نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس مؤلفه‌های هر متغیر نیز بیانگر برقراری مفروضهٔ همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته بود (p>۰/۰۵). درنهایت، شرط کرویت یا برابری ماتریس کوواریانس خطا با استفاده از آزمون موچلی ارزیابی شد. نتایج آزمون موچلی مشخص کرد، ارزش مجذورکای مربوط به مؤلفه‌های انگیزهٔ تحصیلی بیرونی (۰/۰۰۶=p) و بی‌انگیزگی تحصیلی (۰/۰۰۳=p) معنادار است. این یافته بیانگر آن بود که مفروضهٔ کرویت برای آن مؤلفه‌ها برقرار نیست و به‌همین دلیل درجات آزادی مربوط به آن مؤلفه‌ها با استفاده از روش گرین‌هاوس‌ـ 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 حاکی‌از معناداری آزمون لاندای ویلکز بود (p<۰/۰۵). 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 بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر 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	<۰/۰۰۱	۰/۶۲۰
	اثر زمان	۳۱/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۵۳۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۶/۰۸	<۰/۰۰۱	۰/۳۶۵
تأثیرات هیجانی	اثر گروه	۴۴/۶۷	<۰/۰۰۱	۰/۶۱۵
	اثر زمان	۴۰/۷۳	<۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۶/۰۴	<۰/۰۰۱	۰/۳۶۴
برنامه‌ریزی	اثر گروه	۳۷/۲۳	<۰/۰۰۱	۰/۵۷۱
	اثر زمان	۱۵/۴۹	<۰/۰۰۱	۰/۳۵۶
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۸/۴۹	<۰/۰۰۱	۰/۳۹۸
فقدان کنترل پیامد	اثر گروه	۲۵/۳۶	<۰/۰۰۱	۰/۴۷۵
	اثر زمان	۷/۸۸	<۰/۰۰۱	۰/۲۲۰
	اثر تعاملی گروه×زمان	۶/۵۳	۰/۰۰۴	۰/۱۶۹
انگیزش	اثر گروه	۲۹/۷۶	<۰/۰۰۱	۰/۵۱۵
	اثر زمان	۱۰/۳۸	۰/۰۰۳	۰/۲۷۰
	اثر تعاملی گروه×زمان	۱۲/۲۸	<۰/۰۰۱	۰/۳۰۵

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<۰/۰۵). 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 بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر مدیریت هیجانات تحصیلی، مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی را به‌صورت معنادار تحت‌تأثیر قرار داده است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مشخص کرد، تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون‌ـ پس‌آزمون و پیش‌آزمون‌ـ پیگیری به‌لحاظ آماری معنادار است (p<۰/۰۵)؛ اما تفاوت میانگین آن نمرات در مراحل پس‌آزمون‌ـ پیگیری معنادار نیست؛ براین‌اساس می‌توان گفت، بستهٔ آموزشی طراحی‌شده مبتنی‌بر مدیریت هیجانات تحصیلی، مؤلفه‌های پنج‌گانهٔ عملکرد تحصیلی را افزایش داده است. به‌علاوه، تغییرات ناشی‌از بستهٔ آموزشی طراحی‌شده

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

مبتنی‌بر مدیریت هیجانات تحصیلی بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی بعد از گذشت سه ماه از اتمام دورهٔ آموزش همچنان پابرجا مانده است. در جدول ۴، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثر بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر مدیریت هیجانات تحصیلی بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی آورده شده است.

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

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 ($p<۰/۰۵$). این یافته‌ها بیانگر آن بود که تفاوت میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در سه مرحلهٔ اندازه‌گیری به‌لحاظ آماری معنادار است؛ همچنین، اجرای بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر مدیریت هیجانات تحصیلی، مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی را به‌صورت معنادار تحت‌تأثیر 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 ($p<۰/۰۵$)؛ اما تفاوت میانگین آن نمرات در مراحل پس‌آزمون- پیگیری معنادار نیست؛ براین‌اساس می‌توان گفت، بستهٔ آموزشی طراحی‌شده مبتنی‌بر مدیریت هیجانات 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 بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دورهٔ اول متوسطه انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی، در افزایش انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر است.

یافته‌های پژوهش، اثربخشی بستهٔ آموزشی مدیریت هیجان تحصیلی را در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأیید کرد. همسو با این نتایج پکران و همکاران دریافتند، بستهٔ 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 رابطهٔ مثبت و معنادار و بین هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم، خستگی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطهٔ منفی و غیرمعنادار مشاهده می‌شود (۱۶).

در تبیین این یافته می‌توان گفت، به‌طورمعمول 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. ازطرفی 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 روان‌شناختی 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 غیرفعال‌شدن فیزیولوژیکی و حتی شناختی می‌شود؛ درنتیجه، 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، اَشکال متفاوتی دارد؛ برای مثال، شعف ناشی‌از سروکار داشتن با تکالیف چالش‌برانگیز یا حالات آرام‌تری که در زمان انجام فعالیت‌های روزمرهٔ لذت‌بخش تجربه می‌شود. اگر فعالیت کنترل‌پذیر اما به‌لحاظ ارزشی منفی باشد، تجربهٔ خشم رخ می‌دهد؛ درمقابل، اگر فعالیت ارزشمند باشد، ولی هیچ کنترل درخورتوجهی 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 هیجانات منفی و افزایش هیجانات مثبت را به‌دنبال دارد (۱۷). به‌علاوه افت عملکرد تحصیلی، تجربهٔ استرس‌های مداوم و هیجانات منفی ازجمله اضطراب، افسردگی، ترس از شکست و ناامیدی است؛ ازاین‌رو می‌توان گفت، عملکرد تحصیلی پدیده‌ای هیجانی و انگیزشی به‌شمار می‌رود؛ با افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان، دانش‌آموزان

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

می‌توانند بر هیجانات 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 هیجاناتی مانند اضطراب و افسردگی را کاهش دهد و به سازگاری زیادتر 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 بستهٔ 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 پایهٔ نهم شهرستان تسوج تأیید کرد (۱۷).

در تبیین این یافته می‌توان گفت، مدیریت هیجان تحصیلی نوعی خودتنظیمی است. خودتنظیمی، ارتباط نزدیکی با انگیزش و هیجانات 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 نظریهٔ 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 مؤلفهٔ راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (۱۷). انگیزه، پدیده‌ای سه‌بُعدی به‌شمار می‌رود که دربرگیرندهٔ باورهای شخص دربارهٔ 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 درخورتوجهی بر افزایش انگیزش تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد (۳).

انجام پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. این پژوهش بر دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطهٔ اول منطقهٔ دو شهر تهران انجام شد و تعمیم یافته‌ها روی سایر دانش‌آموزان و مقاطع دیگر باید بااحتیاط صورت گیرد. همچنین پژوهش با امکان‌نداشتن کنترل کامل متغیرهای برون‌مدرسه‌ای ازقبیل فعالیت‌های آموزشی والدین به دانش‌آموزان شرکت‌کننده در طرح آموزشی و ممکن‌نبودن کنترل آموزش‌های رسانه‌ای در طی اجرای طرح به گروه‌های آزمایش یا گواه مواجه بود. پیشنهاد می‌شود مطالعهٔ حاضر با نمونهٔ 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، بستهٔ آموزش 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 آموزش‌وپرورش منطقهٔ 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 منافعی ندارند.

منابع مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

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

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]

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, Allinjawi 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.enfcle.2019.07.013
9. Abbasi HR, Mahdinezad V, Shirazi M. The study of evaluate the effect of teaching the Jig-Saw technique on improving academic performance among enterning 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://jeps.usb.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, Karbalaei 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

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-30]