

The Effect of Emotional Self-Regulation Training Program on Positive Emotions of Learning and Academic Seriousness of Students

Shahrooz Nemati ^{1✉}  | Rahim Badri Gargari ²  | Roughaye Mohammadi Geyklo ³  | Sanaz RezapourNiri ⁴ 

1. Corresponding Author, Professor, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: Sh.nemati@tabrizu.ac.ir
2. Professor, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: badri_rahim@yahoo.com
3. M.A. Student in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: rogaiehammadi44@gmail.com
4. M.A. Student in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: misssanazr68@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 30 June 2025 Received in revised form: 23 October 2025 Accepted: 17 May 2026 Published online: 30 May 2026 Keywords: Students, Emotional Self- Regulation Training, Academic Seriousness, Positive Achievement Emotion.	The present study aimed to study the effectiveness of the emotional self-regulation training program on the positive emotions of learning and academic seriousness of sixth-grade elementary school students. In the same vein, in a quasi-experimental method with a pre-test-post-test design with a control group, 30 sixth-grade elementary school students in Tabriz in 2024-2025. With academic seriousness and low positive academic emotions were selected based on the cut-off point, Soleimanpouromran's academic seriousness, and Pekran et al' the emotions of achievement inventories, available and voluntary. These individuals were randomly assigned to two control and experimental groups of 15 people. The emotional self-regulation intervention package was implemented in 8 45-minute sessions (one session per week) for 3 months only in the experimental group. Both groups completed the scales before and after the intervention. Multivariate analysis of covariance revealed that the emotional self-regulation intervention was significantly effective on students' academic seriousness and positive academic emotions. Accordingly, it can be concluded that considering the effectiveness of the emotional self-regulation intervention on academic seriousness and positive academic emotions, its training is recommended for this group of students.
Cite this article: Nemati, sh., Badri Gargari, R., Mohammadi Geyklo, R., & RezapourNiri, S. (2026). The Effect of Emotional Self-Regulation Training Program on Positive Emotions of Learning and Academic Seriousness of Students. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 23 (61), 211-239. DOI: 10.22111/jeps.2026.52486.6016	



© The Author(s).
DOI: 10.22111/jeps.2026.52486.6016

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



تأثیر برنامه‌ی آموزشی خودتنظیمی هیجانی بر هیجان‌های مثبت یادگیری و جدیت تحصیلی دانش‌آموزان

شهرزاد نعمتی^۱ | رحیم بدری گرگری^۲ | رقیه محمدی گیکلو^۳ | ساناز رضاپور نیری^۴

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: Sh.nemati@tabrizu.ac.ir

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: badri_rahim@yahoo.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: rogaiehammadi44@gmail.com

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: misssanazr68@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف پژوهش حاضر مطالعه اثربخشی برنامه‌ی آموزشی خودتنظیمی هیجانی بر هیجان‌های مثبت یادگیری و جدیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی بود. در این راستا، در یک روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل ۳۰ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ با جدیت تحصیلی و هیجان مثبت تحصیلی پایین‌بر اساس نقطه برش مقیاس‌های محقق ساخته جدیت تحصیلی سلیم‌پورعمران و هیجان‌های پیشرفت پکران و همکاران به صورت در دسترس و داوطلبانه انتخاب شدند. این افراد به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش ۱۵ نفره گمارده شدند. بسته مداخله‌ای خودتنظیمی هیجانی طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) در طول ۳ ماه فقط بر گروه آزمایش اجرا شد. هر دو گروه قبل و بعد از مداخله مقیاس‌ها را تکمیل کردند. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که مداخله خودتنظیمی هیجانی جدیت تحصیلی و هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت معنی‌داری افزایش داده است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به مؤثر بودن مداخله خودتنظیمی هیجانی بر جدیت و هیجان‌های مثبت تحصیلی آموزش آن برای این گروه از دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.
واژگان کلیدی: آموزش خودتنظیمی هیجانی، جدیت تحصیلی، دانش‌آموزان، هیجان مثبت تحصیلی.	

استناد: نعمتی، شهرزاد؛ بدری گرگری، رحیم؛ محمدی گیکلو، رقیه؛ و رضاپور نیری، ساناز (۱۴۰۵). تأثیر برنامه‌ی آموزشی خودتنظیمی هیجانی بر هیجان‌های مثبت یادگیری و جدیت تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۳ (۶۱)، ۲۱۱-۲۳۹.

DOI: 10.22111/jeps.2026.52486.6016

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

مدارس و محیط‌های آموزشی مکان‌هایی می‌باشند که در آن‌ها موانع، فشارها و مشکلات تحصیلی، حقیقت جاری زندگی می‌باشند و به‌وضوح پژوهش‌ها از این موردحمایت و پشتیبانی می‌کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ به نقل از شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۱). در حال حاضر دانش‌آموزان با چالش‌های مختلف زندگی و تأثیرات اجتماعی که بر عملکرد روزانه، عملکرد تحصیلی و سلامت و بهزیستی کلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد، دست‌وپنجه نرم می‌کنند. برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر مدرسه باهدف پرداختن به این مسائل، مهارت‌های ضروری را پرورش می‌دهند تا دانش‌آموزان امروزی را نه‌تنها برای مقابله با چالش‌های فعلی خود، بلکه برای رویارویی با آزمایش‌های پیش‌بینی‌نشده آینده نیز آماده کنند (ابریون، ۲۰۲۵، راد و همکاران، ۲۰۲۵). ازجمله متغیرهای مهم روان‌شناختی و تحصیلی در این زمینه مباحث هیجان‌ها، تنظیم هیجانی^۵ و شایستگی‌های تحصیلی مثل جدیت تحصیلی^۱ است (ساوینا و همکاران، ۲۰۲۵؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۵).

هیجان‌ها و نیز ادراک دانش‌آموزان از گرمی و شایستگی‌های خود مکانیسم و پارادایم‌های زیربنایی را برای تبیین موفقیت‌های دانش‌آموزان فراهم کرده است (نی و همکاران، ۲۰۲۵). هیجان‌ها پدیده‌های چندوجهی هستند. آن‌ها شامل مجموعه‌ای از فرآیندهای روان‌شناختی هماهنگ ازجمله مؤلفه‌های عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی، انگیزشی و بیانی هستند (شرر، ۲۰۰۹).

¹ Martin & Marsh, 2008

² O'Bryon

³ Rad et al

⁴ Emotions

⁵ Emotional regulation

⁶ Academic seriousness

⁷ Savina et al

⁸ Yang et al

⁹ Niu et al

¹ Scherer

هیجان‌های تحصیلی آن دسته از هیجان‌هایی که دانش‌آموزان در بافت‌های یادگیری، فعالیت‌های کلاسی و موقعیت‌های آزمون تجربه می‌کنند، تعریف شده است (پاتوین و همکاران، ۲۰۱۷؛ به نقل از شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۰). در فرایند تحصیل هیجان‌ها به شکل‌های متفاوت خود را نشان می‌دهند. برای نمونه با یادآوری مطالب آموزشی مطالعه شده بسته به اهداف و محتوای مطالب، ممکن است از یادگیری لذت برده باشیم یا حوصله‌مان سر رفته باشد، فراموشی تدریجی را تجربه کرده باشیم یا از موانع بی‌پایان ناامید شده باشیم، از پیشرفت خود احساس غرور کرده باشیم یا از عدم موفقیت شرم‌منده باشیم. علاوه بر این، این احساسات بر تلاش، انگیزه برای پشتکار و راهبردهای یادگیری تأثیر می‌گذارند حتی اگر از این تأثیرات بی‌اطلاع باشیم. به همین ترتیب، با فکر کردن به آخرین باری که در یک امتحان مهم شرکت کرده‌ایم. ممکن است به موفقیت امیدوار باشیم، از شکست ترسیده باشیم یا به دلیل عدم آمادگی احساس ناامیدی کرده باشیم، اما احتمال دارد که اگر نسبت به آن بی‌تفاوت نیز باشیم. بازهم، این هیجان‌ها به احتمال زیاد تأثیرات عمیقی بر مشارکت انگیزشی، تمرکز و راهبردهای های مورد استفاده هنگام شرکت در امتحان داشته‌اند. این شرایط بیانگر این نکته است که هیجان‌ها در محیط‌های علمی فراگیر هستند و عمیقاً بر مشارکت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان تأثیر می‌گذارند (پکران و لیننبرینک-گارسیا؛ ۲۰۱۲؛ تان و همکاران؛ ۲۰۲۱).

هیجان‌های تحصیلی اصطلاحی بود که توسط راینهارد پکران (۱۹۹۲) برای اشاره به هیجان‌هایی که در زمینه‌های آموزشی رخ می‌دهند، ابداع شد. پکران از یک رویکرد پویا برای مفهوم‌سازی تجربیات هیجانی استفاده کرد. طبق چنین تعریفی، هیجان‌ها در نتیجه تعاملات بین فرآیندهای مختلف

^۱ Pekrun & Linnenbrink-Garcia

^۲ Tan et al

^۳ Academic emotions

^۴ Reinhard Pekrun

روان‌شناختی (انگیزشی^۱، عاطفی^۲، شناختی^۳ و فیزیولوژیکی که قبل، حین یا بعد از فعالیت‌ها پیش می‌آیند، رخ می‌دهند. به‌عنوان مثال، هیجان‌اتی که در طول یک فعالیت رخ می‌دهند مربوط به وظایف پیشرفت مداوم هستند که می‌توانند لذت‌بخش یا کسل‌کننده باشند. هیجان‌های آینده‌نگر^۴ مربوط به هیجان‌هایی است که فرد در انتظار دستاوردهای آینده است (مثلاً امید به موفقیت یا ترس از شکست). درنهایت، هیجان‌هایی که پس از اتمام یک فعالیت، مانند یک آزمون، رخ می‌دهند، به‌صورت گذشته‌نگر^۵ به نتیجه مربوط می‌شوند (یعنی اضطراب، شرم یا غرور) (پکران، ۱۹۹۲؛ ۲۰۱۶). در دیدگاه پکران، هیجان‌ها به‌صورت خوشایند^۶ یا ناخوشایند^۷ و یا تحریک‌کننده^۸ یا غیرفعال‌کننده^۹ هستند. به‌عنوان مثال، لذت و خشم، که احساسات فعال‌کننده هستند، فرد را تحریک می‌کنند تا به موقعیت نزدیک شود (یعنی درگیر شود) یا از آن اجتناب کند. از سوی دیگر، کسالت^۹ به‌عنوان یک احساس غیرفعال‌کننده، تحریک را کاهش می‌دهد و بنابراین باعث می‌شود دانش‌آموز از وظیفه یادگیری جدا شود (پکران، ۲۰۰۲؛ ۲۰۰۶؛ ۲۰۱۶). به‌عنوان مثال، در پژوهشی نشان داده شد دانش‌آموزانی که حوصله‌شان سر رفته بود، در مقایسه با دانش‌آموزانی که کمتر حوصله‌شان سر رفته بود، تمایل داشتند از مشارکت در کار کلاسی خودداری کنند (پکران و همکاران، ۲۰۱۰).

پکران معتقد است که هیجان‌های تحصیلی انواع تجربیات هیجان تحصیلی هستند که دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری یا تدریس احساس می‌کنند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). هنگام بررسی

^۱ Motivational^۲ Affective^۳ Cognitive^۴ Prospective emotions^۵ Pleasant^۶ Unpleasant^۷ Stimulating^۸ Deactivating^۹ Boredom

هیجان‌های تحصیلی، دو بعد هیجان‌های تحصیلی شامل برانگیختگی^۱ و ظرفیت^۲ اهمیت ویژه‌ای دارند. ظرفیت هیجانی تحصیلی^۳ به این اشاره دارد که آیا محرک خوشایند است یا ناخوشایند، درحالی‌که برانگیختگی هیجانی تحصیلی^۴ شدت هیجانی تحصیلی را که یک محرک می‌تواند ایجاد کند توصیف می‌کند (گو و همکاران؛ ۲۰۱۸؛ تان و همکاران؛ ۲۰۲۱). بر اساس این طبقه‌بندی، هیجان‌ها را می‌توان به چهار گروه هیجان‌های برانگیختگی مثبت^۵ (مانند لذت؛ غرور)، هیجان‌های مثبت^۶ (مثل آرامش)؛ هیجان‌های برانگیختگی منفعل^۷ (مثل خشم، اضطراب) و هیجان‌های منفی^۸ (مانند افسردگی شدید، ناامیدی) تقسیم‌بندی کرد (پکران، ۲۰۰۶؛ ۲۰۱۶).

جدیت تحصیلی^۸ مفهوم روانی-انگیزشی درونی است که فرد را برای دستیابی به اهداف تحصیلی رهنمون می‌کند. این توانایی ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف را تسهیل می‌کند. جدیت تحصیلی نگرش و رویکرد دانش‌آموز به مطالعاتش نیز است، جدیت تحصیلی

1 Arousal

2 Valence

3 Academic emotional valence

4 academic emotional arousal

5Guo et al

6Fan et al

7 positive arousal emotions

8 Enjoyment

9 Pride

1 positive emotions 0

1 Relaxation 1

1 passive arousal emotions 2

1 anger 3

1 anxiety 4

1 negative emotions 5

1 extreme depression 6

1 despair 7

1 Academic Seriousness 8

به سطح انگیزه، مشارکت و تعهد تحصیلی دانش‌آموز نیز اشاره دارد (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). جدیت تحصیلی به معنای داشتن تعهد و انگیزه‌های لازم برای موفقیت در زمینه‌ی تحصیلی تعریف می‌شود. این به معنای کوشش و ثبات دائمی برای دستیابی به اهداف آموزشی، اعم از کسب نمرات خوب، دریافت مدرک تحصیلی، یا کسب دانش و مهارت‌های موردنیاز است. می‌توان بیان کرد که افرادی که جدیت تحصیلی دارند، به‌طور معمول به دنبال یادگیری هستند، در کلاس‌های یادگیری فعال هستند، تکالیف را به‌موقع تکمیل می‌کنند، و در مطالعه و آمادگی برای امتحانات بیشتر تلاش می‌کنند. درواقع، جدیت تحصیلی یک عامل مهم در موفقیت تحصیلی است. افرادی که جدیت تحصیلی بالایی دارند، بیشتر احتمال دارد که در تحصیلات خود موفق شوند و اهداف خود را در این زمینه محقق کنند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که جدیت تحصیلی فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یعنی جدیت تحصیلی از عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی است (حیدری و گراوند، ۱۴۰۴). افزون بر این جدیت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. یعنی هرچه‌قدر میزان جدیت تحصیلی در دانش‌آموزان بالا باشد پیشرفت تحصیلی بهتر است (ابوطالبی، ۱۳۹۹).

مشکل در هیجان‌های مثبت یادگیری و جدیت تحصیلی دانش‌آموزان با پیامدهای منفی تحصیلی، روانی و اجتماعی مواجه می‌شود که نیازمند مداخلات لازم است (ساینیو و همکاران، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد خودتنظیمی هیجانی یکی از مداخله‌های مرتبط و مهمی است که در این زمینه انجام آن به‌عنوان یک ضرورت و شکاف پژوهشی توجیه می‌شود. خودتنظیمی به‌عنوان فرآیند هدایت هدفمند اعمال، افکار و احساسات فرد به سمت یک هدف نیز تعریف می‌شود (برگمن، ۲۰۱۶؛ کارور و

¹ Fredricks et al

² Sainio et al

³ Berkman

شرر^۱ (۲۰۱۷). به‌طور کلی، خودتنظیمی به مهارت‌ها و فرآیندهای مرتبط با هدایت، برنامه‌ریزی و کنترل توجه و/یا شناخت، هیجان و رفتار عمل اشاره دارد که برای عملکرد انطباقی بهینه ضروری هستند (کالکینز^۲، ۲۰۰۷).

در برنامه آموزشی خودتنظیمی هیجانی، به افراد کمک می‌شود تا توانایی مدیریت و کنترل مؤثر احساسات، تکانه‌ها و رفتارهای خود را به دست بیاورند تا به موقعیت‌ها پاسخ مناسب دهند و به اهداف خود برسند. این شامل درک، پذیرش و تعدیل پاسخ‌های هیجانی برای حفظ تعادل و ارتقای سلامت روان نیز است. درواقع در خودتنظیمی هیجانی، افراد بعد از مداخله به درک، پذیرش و تعدیل پاسخ‌های هیجانی نائل می‌شوند، این مهارت فرآیندی است که کودکان و نوجوانان برای سازگاری با محیط روانی-اجتماعی خود، جهت‌گیری خود به سمت دستیابی به اهداف تحولی و بهبود سلامت روان خود انجام می‌دهند (کلارک و همکاران^۳، ۲۰۱۰؛ گرازیانو و هارت^۴، ۲۰۱۶؛ وان‌لیزا^۵، ۲۰۲۲؛ آلارکون-اسپینوزا^۶، ۲۰۲۲). افزون بر این، خودتنظیمی به دلیل تأثیر آن بر آمادگی و موفقیت در مدرسه و همچنین نقش اساسی آن در ارتقای سلامت در طول زندگی، یک مهارت حیاتی در اوایل کودکی است (شیخ‌الاسلامی و محمدی، ۱۴۰۱). افزون بر این، خودتنظیمی، به‌ویژه در اوایل کودکی، انعطاف‌پذیر است (دنهام^۷، ۲۰۰۶؛ دنهام و همکاران، ۲۰۱۲؛ اورساق و همکاران^۸، ۲۰۱۲؛ ایلغار و کاراکورت^۹، ۲۰۱۸؛ ارنست و استیل^۱، ۲۰۲۴).

¹ Carver & Scheier

² Calkins

³ Clark et al

⁴ Graziano & Hart

⁵ Van Lissa

⁶ Alarcón-Espinoza et al

⁷ Denham

⁸ Ursache et al

⁹ Ilgar & Karakurt

¹ Ernst & Stieley

مرور ادبیات پژوهشی مربوط به هیجان‌های تحصیلی و جدیت تحصیلی به‌ویژه در بافت ایران زمین بیشتر بیانگر پژوهش‌های از نوع همبستگی است (ابوطالبی، ۱۳۹۹؛ حیدری و گراوند، ۱۴۰۴). و کم‌تر از نوع پژوهش‌های کاربردی و مداخله‌ای است. در این زمینه انجام مداخلات خودتنظیمی هیجانی برای رسیدن به فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری شواهد-محور در ارتباط با دانش-آموزانی که در زمینه‌ی هیجان‌های تحصیلی مثبت و جدیت تحصیلی با چالش‌هایی مواجه هستند به‌عنوان یک شکاف و خلأی پژوهشی احساس می‌شود. در فعالیت‌های شواهد-محور بر ادغام فعالیت‌های بالینی با داده‌های پژوهشی به همراه ارزش‌های درمان‌جو تأکید می‌شود (لا و مک-درمید، ۲۰۲۴؛ آسترمن و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش حاضر نیز در راستای پاسخ به شکاف موجود و در ارتباط با آرمان‌های فعالیت‌های شواهد-محور در بافت ایران زمین انجام شد. تا یافته‌های آن به لحاظ کاربردی راهنمای عمل متخصصان این حوزه قرار گیرد و به لحاظ اهمیت نظری به بسط و تعدیل دیدگاه‌های خودتنظیمی هیجانی در بافت مدرسه برای دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی و تحصیلی کمک کند. لذا برای پر شدن شکاف پژوهشی مطالعه حاضر با این سؤال انجام شد که آیا برنامه‌ی آموزشی خودتنظیمی هیجانی بر هیجان‌های مثبت یادگیری و جدیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

روش پژوهش

طرح پژوهش به روش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

- جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان با هیجان‌ات و با جدیت تحصیلی پایین شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. در این راستا، ۳۰ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی با خودتنظیمی هیجان و جدیت تحصیلی پایین بر اساس نقطه

¹ Law & MacDermid

² Austerman et al

برش مقیاس هیجان تحصیلی پکران و جدیت تحصیلی محقق ساخته به صورت در دسترس و داوطلبانه انتخاب شدند. این افراد به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش ۱۵ نفره گمارده شدند. انتخاب حجم نمونه ۳۰ نفر به طور کلی (و تقسیم آن به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل) یک قاعده سرانگشتی^۱ رایج و محافظه کارانه در پژوهش های نیمه تجربی است که بر پایه اصل مهم آماری قضیه حد مرکزی^۲ و محاسبات عملی توان آماری^۳ استوار است. به طور تجربی ثابت شده است که برای اکثر توزیع های جامعه یک حجم نمونه $n \geq 30$ برای تقریب قابل قبول توزیع نرمال کافی است (مور و همکاران؛ ۲۰۰۹). بسته مداخله تنظیم هیجان طی ۸ جلسه ی ۴۵ دقیقه ای (هر هفته یک جلسه) در طول سه ماه فقط بر گروه آزمایش اجرا شد. ملاک های ورود، پایین بودن جدیت تحصیلی و هیجانات تحصیلی پایین بود که از طریق ارزیابی و برگزاری پیش آزمون مشخص شد. ملاک های خروجی دریافت مداخلات هم زمان مشابه، غیبت بیش از دو جلسه، داشتن اختلال های همبود و مصرف دارو بودند. با بررسی پرونده پزشکی، تحصیلی، گزارش معلمان و والدینشان این گروه از دانش آموزان موارد مصرف دارویی و همبودی نداشتند.

مقیاس هیجانات تحصیلی: پرسشنامه هیجانات تحصیلی، توسط پکران و همکاران (۲۰۰۲) طراحی و ارائه شده است. این مقیاس ابزار خود گزارشی است که بر پایه پژوهش کیفی و کمی ساخته شده است و هیجانات را می سنجد. این مقیاس دارای ۷۵ گویه و دارای سه بخش هیجان های کلاسی، یادگیری و امتحان که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. با سؤالاتی مانند (مشتاقانه منتظر مطالعه هستم). هیجانات تحصیلی را

¹ Rule of Thumb

² Central Limit Theorem

³ Statistical Power

⁴ Moore et al

می‌سنجد. در ایران در پژوهشی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ روایی مقیاس هیجانات تحصیلی بین ۸۸ تا ۰/۹۹ به‌دست‌آمده است که بیانگر روایی بالای این مقیاس است (رشید زاده و همکاران، ۱۳۹۸). هم‌چنین در پژوهش نعمتی و همکاران (۱۴۰۲) روایی مقیاس موردنظر ۰/۸۳ به‌دست‌آمده آمد که بیانگر بالا بودن روایی این مقیاس است. مقیاس حاضر شامل هیجان‌های منفی و مثبت است که در این پژوهش فقط هیجان‌های مثبت اندازه‌گیری شدند. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه‌شده است.

مقیاس جدیت تحصیلی: برای سنجش جدیت تحصیلی از ابزار محقق ساخته سلیمان پور عمران (۲۰۲۲)) استفاده شد. این ابزار شامل ۱۰ گویه بوده و بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) طراحی شده است و با سؤالاتی مانند (حتماً به اهداف تحصیلی‌ام دست پیدا خواهم کرد). جدیت تحصیلی را می‌سنجد. روایی صوری این پرسشنامه توسط جمعی از اساتید و متخصصان حوزه آموزش مورد تأیید و بررسی قرار گرفته است. هم‌چنین، برای سنجش پایایی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده است که برابر با ۰/۸۳ به دست آمد و بیانگر پایایی مناسب ابزار هست.

بسته آموزشی مداخله خودتنظیمی هیجانی: خودتنظیمی هیجانی یکی از مهارت‌های اساسی در تنظیم عواطف، انگیزه‌ها و فرایندهای شناختی است که به افراد کمک می‌کند تا بتوانند هیجان‌های خود را مدیریت کرده و با شرایط مختلف سازگار شوند (پورتیلا و همکاران،^۱ ۲۰۱۴). این توانایی به‌ویژه در دوران کودکی اهمیت دارد، زیرا به کودکان امکان می‌دهد با کنترل هیجان‌هایی مانند خشم، رفتارهای سنجیده‌تری داشته باشند و به شیوه‌ای مؤثرتر با چالش‌های روزمره کنار بیایند. سوننتاک و بارنت (۲۰۱۱) خودتنظیمی هیجانی را یک فرآیند پیچیده می‌دانند که شامل شروع، مهار و تعدیل

¹ Portilla et al

آگاهانه هیجان‌هاست؛ به گونه‌ای که فرد بتواند در مسیر دستیابی به اهداف شخصی، هیجان‌های خود را مدیریت کند.

در این پژوهش، آموزش خودتنظیمی هیجانی با استفاده از شیوه‌نامه مداخله آلن (۲۰۰۹؛ نقل از پشآبادی، ۱۳۹۶) اجرا شد. این برنامه طی هشت جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای ارائه شد و شامل بخش‌های مختلفی از جمله معرفی مفهوم تنظیم هیجان، شناخت هیجانات طبیعی و مشکل‌آفرین، بررسی علت‌های اختلالات هیجانی، ارائه راهکارهای درمانی، شناسایی و اصلاح خطاهای شناختی، تقویت مهارت حل مسئله، تحلیل و تغییر تفاسیر ذهنی، بازسازی شناختی، تعدیل پیامدهای رفتاری و برنامه‌ریزی برای به‌کارگیری این آموزش‌ها بود (وانگ و همکاران؛ ۲۰۱۱). (1) در ارتباط با روش اجرا بعد از اخذ مراحل قانونی و توضیح اهداف مداخله و بیان موارد اخلاقی از جمله بحث رازداری و مشارکت داوطلبانه و آزادی افراد برای ترک جلسه مداخله، جلسات آموزشی به صورت یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در هر هفته در طول ۳ ماه از سوی یکی از مؤلفان که در این حوزه تخصص دارد در ناحیه ۴ شهر تبریز اجرا شد.

یافته‌ها

جدول ۱. جدول ۱) مداخله خودتنظیمی هیجانی آلن (۲۰۰۹؛ به نقل از سرداری، ۱۴۰۰)، (برکمن، ۲۰۱۳)

جلسه ۱	عنوان: معرفی جلسات تنظیم هیجان و اجرای پیش‌آزمون دستور جلسه: ۱- معرفی و آشنایی با اعضای گروه ۲- بیان قواعد گروه و اهداف ۳- معرفی دوره و ضرورت تنظیم هیجان تکلیف: اعضای گروه، اهداف خود را برای شرکت در جلسات یادداشت کنند.
جلسه ۲	عنوان: ۱- بیان هیجانات نرمال و هیجان مشکل‌آفرین ۲- خودآگاهی هیجانی دستور جلسه: ۱- آموزش و معرفی هیجان ۲- شناسایی و نام‌گذاری و برچسب زدن به احساسات ۳- تمایز میان هیجان‌های مختلف ۴- شناسایی هیجان در حالت فیزیکی و روان‌شناختی ۵- عوامل موفقیت در تنظیم هیجان تکلیف: شناسایی بیشترین احساسات و هیجان‌هایی که در روابط روزمره تجربه می‌کنند.

جلسه ۳	عنوان: هیجانات بیماری‌زا و ضرورت درمان، علائم اختلال هیجانی و درمان مناسب و علل اختلال هیجانی و خطاهای شناختی دستور جلسات: ۱- پیامدهای شناختی واکنش‌های هیجانی ۲- پیامدهای فیزیولوژیک واکنش‌های هیجانی ۳- پیامدهای رفتاری واکنش‌های هیجانی و رابطه‌ی این سه باهم. معرفی علائم جسمانی، علائم رفتاری و علائم شناختی ۴- معرفی درمان روان‌شناختی (شناختی - رفتاری) ۵- ژنتیک و محیط و تأثیرپذیری افراد از این دو، ۶- معرفی دو خطای شناختی رایج ۷- معرفی هیجان و اجتناب به عنوان شاخص‌های اختلال هیجانی تکلیف: نوشتن هیجانات منفی عمده و ثبت در فرم مربوطه.
جلسه ۴	عنوان: تفسیرها دستور جلسه: ۱- آگاهی از رابطه‌ی میان هیجان‌ها و رفتار، هیجان و فکر ۲- شناخت و بررسی افکار خودکار، تفسیرها و رفتار ۳- انعطاف‌پذیری در تفسیر و در نظر گرفتن گستره‌ای از احتمالات ۴- تغییر و اصلاح تفاسیر تکلیف: تکمیل پرسشنامه خودکاوی (چگونه تفسیرهایمان را عوض کنیم)
جلسه ۵	عنوان: رفتارهای ناشی از هیجان دستور جلسه: ۱- آگاهی از پیامدهای اجتناب هیجانی ۲- آگاهی و تجربه هیجان یا سرکوب هیجان تکلیف: تکمیل پرسشنامه خودکاوی
جلسه ۶	عنوان: ۱- رویارویی از درون ۲- رویارویی با هیجان دستور جلسه: مرور جلسه قبل، ۱- هیجان با تمرکز بر احساسات جسمی ۲- انجام مواجهه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتنابی ۴- تفسیر مجدد ۴- ارزیابی مجدد تکلیف: تکمیل فرم خودکاوی
جلسه ۷	عنوان: فرض‌ها و اصول و باورهای هسته‌ای دستور جلسه: ۱- معرفی باورهای مربوط به طردشدگی ۲- معرفی باورهای مربوط به درماندگی ۳- شناسایی باورهای هسته‌ای تکلیف: شناسایی چند مورد از باورهای هسته‌ای
جلسه ۸	عنوان: تغییر باورهای هسته‌ای، ارزیابی نهایی و اختتام برنامه آموزشی دستور جلسه: ۱- شکستن باورهای هسته‌ای مشکل‌زا و جایگزین کردن باورهای جدید، خلاصه و نتیجه‌گیری در مطالب موردبحث در جلسات و اجرای پس‌آزمون تکلیف: جمع‌بندی و تکمیل پرسشنامه (پس‌آزمون)

یافته‌ها

در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه ششم ابتدایی شرکت داشتند. میانگین سنی آن‌ها ۱۲/۷ و انحراف استاندارد ۰/۸۲ سال بود. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هیجان‌های مثبت یادگیری در گروه آزمایش و گواه ارائه شده است. همان‌طور که

یافته‌های جدول نشان می‌دهد میانگین‌های فخر و مباهات به یادگیری دانش آموزان گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=19/40$ ، $M=19/66$ می‌باشد اما میانگین فخر و مباهات به یادگیری دانش آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=19/20$ ، $M=21/00$ به دست آمد. یافته‌های دیگر جدول نشان می‌دهد میانگین‌های لذت از یادگیری دانش آموزان گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=38/66$ ، $M=38/46$ هست اما میانگین لذت از یادگیری دانش آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=39/86$ ، $M=42/73$ به دست آمد. بالأخره یافته‌های جدول نشان می‌دهد میانگین‌های امیدواری به یادگیری دانش آموزان گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=26/06$ ، $M=25/60$ می‌باشد اما میانگین امیدواری به یادگیری دانش آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=26/60$ ، $M=30/20$ به دست آمد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) هیجان‌های مثبت یادگیری دانش آموزان دختر پایه

ششم ابتدایی

گروه‌ها	آزمون	شاخص آماری	هیجان‌های مثبت یادگیری		
			فخر و مباهات به یادگیری	لذت از یادگیری	امیدواری به یادگیری
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	میانگین	۱۹/۲۰	۳۹/۸۶	۲۶/۶۰
		انحراف معیار	۳/۴۸	۴/۳۰	۴/۱۳
	پس‌آزمون	میانگین	۲۱	۴۲/۷۳	۳۰/۲۰
		انحراف معیار	۳/۳۱	۶	۳/۵۶
گروه گواه	پیش‌آزمون	میانگین	۱۹/۴۰	۳۸/۶۶	۲۶/۰۶
		انحراف معیار	۲/۰۹	۳/۶۹	۳/۸۰
	پس‌آزمون	میانگین	۱۹/۶۶	۳۸/۴۶	۲۵/۶۰
		انحراف معیار	۲/۱۶	۳/۷۵	۳/۷۱

با توجه به این‌که حجم نمونه هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه کمتر از ۵۰ نفر است بنابراین به توصیه تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) برای آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه از

آزمون شاپیرو و وِلک استفاده شد که توزیع از حالت نرمال برخوردار بود ($P > 0/05$). برای آزمون برابری واریانس خطای متغیرهای پس‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد و نتایج نشان داد که مفروضه برابری واریانس خطای بین داده‌های پس‌آزمون برقرار است ($P > 0/05$). و بالاخره شیب رگرسیون متغیرهای وابسته فخر و مباهات به یادگیری، لذت از یادگیری و امیدواری به یادگیری بر متغیر مستقل آموزشی خودتنظیمی هیجانی به ترتیب برابر با ($P > 0/05, F = 1/08$)، ($P > 0/05, F = 2/25$) و ($P > 0/05, F = 1/89$) دست آمد یعنی اثرعاملی آموزشی خودتنظیمی هیجانی و متغیرهای کوواریانس (پیش‌آزمون) در متغیرهای فخر و مباهات به یادگیری، لذت از یادگیری و امیدواری به یادگیری معنی‌دار نیست که نشان از همگونی شیب رگرسیون است. به همین دلیل از تحلیل کوواریانس چند راهه برای آزمون فرضیه پژوهش استفاده شد. جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس چند راهه در مقایسه متغیرهای وابسته گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد. جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس چند راهه در مقایسه متغیرهای وابسته گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چندمتغیره هیجان‌های مثبت مرتبط به یادگیری در بین دو گروه آزمایش و

کنترل					
آماره	ارزش	F	DF بین	DF درون گروهی	سطح معناداری
گروهی					
لا مبادای ویلکز	۰/۶۱	۴/۸۳	۳	۲۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد نسبت F به دست آمده در سطح $P < 0/001$ معنادار می‌باشد بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر فخر و مباهات به یادگیری، لذت از یادگیری و امیدواری به یادگیری تفاوت وجود دارد یعنی بین دو گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای هیجان‌های مثبت مرتبط با فعالیت‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴. جدول تحلیل کوواریانس چندمتغیره تک‌تک متغیرهای هیجان‌های مثبت مرتبط به فعالیت‌های یادگیری

در گروه‌های آزمایش و کنترل

منابع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	DF	F	سطح معنی- داری	اتا
پیش‌آزمون	فخر و مباحات	۱۶/۵۶	۱۶/۵۶	۱	۲/۳۷	۰/۱۳۶	۰/۰۸۷
	به یادگیری						
	لذت از یادگیری	۳۷/۸۷	۳۷/۸۷	۱	۲/۸۰	۰/۱۰۶	۰/۱۰۱
گروه	امیدواری	۸	۸	۱	۰/۹۵۱	۰/۳۳۹	۰/۰۳۶
	یادگیری						
	فخر و مباحات	۱۴/۵۷	۱۴/۵۷	۱	۲/۰۸	۰/۱۶	۰/۰۷
خطا	به یادگیری						
	لذت از یادگیری	۸۵/۱۹	۸۵/۱۹	۱	۶/۳۱	۰/۰۱	۰/۲۰
	امیدواری	۱۳۰/۱۲	۱۳۰/۱۲	۱	۱۵/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸
	یادگیری						
	فخر و مباحات	۱۷۴/۵۱	۶/۹۸	۲۵	-	-	-
	به یادگیری						
	لذت از یادگیری	۳۳۷/۲۹	۱۳/۴۹	۲۵	-	-	-
	امیدواری به یادگیری	۲۱۰/۳۳	۸/۴۱	۲۵			
	فخر و مباحات	۱۲۶۳۶	-	۳۰	-	-	-
کل	به یادگیری						
	لذت از یادگیری	۵۰۲۹۰	-	۳۰	-	-	-
	امیدواری به یادگیری	۲۳۸۸۳	۳۰				

نتایج به‌دست‌آمده در جدول (۳) نشان می‌دهد که پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و با توجه به ضریب

F به‌دست‌آمده در متغیر لذت یادگیری ($\eta^2 = ۰/۲۰$)، $F=۶/۳۱$ ، $P<۰/۰۵$ ، متغیر امیدواری به یادگیری ($۰/۳۸$)

$\eta^2 = ۰/۰۵$ ، $F=۱۵/۴۶$ ، $P<۰/۰۵$ ، بین میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات شرکت‌کنندگان در دو مرحله پیش‌آزمون و

پس‌آزمون تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت در لذت از یادگیری و امیدواری به یادگیری گروه آزمایش تغییر معناداری تحت تأثیر مداخله آموزشی خودتنظیمی هیجانی به وجود آمده است. و بر اساس ضرایب اتا به دست آمده می‌توان گفت میزان تأثیر برنامه آموزشی خودتنظیمی هیجانی بر لذت از یادگیری ۲۰٪ درصد و امیدواری به تحصیل ۳۸٪ درصد بوده است. اما آموزش خودتنظیمی هیجانی در متغیر فخر و مباهات به یادگیری ($\eta^2 = ۰/۰۷$, $F=۲/۰۸$, $P>۰/۰۵$) مؤثر نبوده است.

در جدول ۴، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون جدیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی در گروه آزمایش و گواه ارائه شده است. همان‌طور که یافته‌های جدول نشان می‌دهد میانگین‌های جدیت تحصیلی دانش‌آموزان گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=۳۶/۴۶$ می‌باشد اما میانگین جدیت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با $M=۳۳/۴۰$ و $M=۴۰/۴۶$ به دست آمد.

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) جدیت تحصیلی

دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی			
گروه‌ها	آزمون	شاخص آماری	جدیت تحصیلی
گروه آزمایش	پیش آزمون	میانگین	۳۳/۴۰
		انحراف معیار	۶/۱۷
	پس آزمون	میانگین	۴۶/۴۰
		انحراف معیار	۳/۱۱
گروه گواه	پیش آزمون	میانگین	۳۶/۴۶
		انحراف معیار	۲/۶۴
	پس آزمون	میانگین	۳۶/۳۳
		انحراف معیار	۲/۷۱
		انحراف معیار	۲/۷۱

برای آزمون نرمال بودن متغیر جدیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی از آزمون شاپیرو ویلکز استفاده شد که توزیع از حالت نرمال برخوردار است ($P>۰/۰۵$). برای آزمون برابری واریانس خطای این متغیر از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون برای متغیر جدیت تحصیلی دانش

آموزان در پیش‌آزمون ($F=0/414$; $p=0/525$)، و در پس‌آزمون ($F=2/146$; $p=0/154$) به دست آمد که نشانگر همسانی واریانس بین گروهی است. نتایج همگنی شیب‌خط رگرسیون نیز برابر با مستقل (گروه‌ها) و تأیید همگنی شیب‌خط رگرسیون است. با توجه رعایت پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس یک‌راهه از این آزمون برای بررسی فرضیه اثربخشی برنامه آموزش خودتنظیمی هیجانی بر جدیت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی استفاده شد.

جدول ۶: نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین جدیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی

منابع تغییر	مجموع	درجه	میانگین	F	Sig	مجذوراتا
	مجذورات	آزادی	مجذورات			
پیش‌آزمون	۳۴/۸۲	۱	۳۴/۸۲	۴/۶	۰/۰۴۰	
گروه	۷۸۴/۹۷	۱	۷۸۴/۹۷	۱۰۳/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۷۹۴
خطا	۲۰۴/۱۱	۲۷	۷/۵۶	-	-	-
کل	۵۲۳۳۵	۳۰	-	-	-	-

با توجه به نتایج جدول ۵ مشاهده می‌شود که برنامه آموزش خودتنظیمی هیجانی بر جدیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی اثربخش است چراکه F محاسبه‌شده برای متغیر جدیت تحصیلی ($103/83$) $F=0/794$ و $\eta^2=0/794$)، در سطح $P<0/05$ معنادار است. مقدار مجذور اتا در جدول نیز حاکی از آن است که برنامه آموزش خودتنظیمی هیجانی به اندازه ۷۹ درصد بر جدیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مطالعه اثربخشی برنامه‌ی آموزشی خودتنظیمی هیجانی بر هیجان‌های مثبت یادگیری و جدیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی بود. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که مداخله خودتنظیمی هیجانی بر جدیت تحصیلی و هیجان‌های مثبت تحصیلی به صورت معنی‌داری بر دانش‌آموزان اثربخش بود. یافته‌های پژوهش حاضر با شواهد نظری و تجربی برای

نمونه باکارهای (پکرمن، ۲۰۰۲؛ ۲۰۰۶)، (ایلقار و کاراکورت، ۲۰۰۸)، (اشمایکل و دمار، ۲۰۱۰)، اورساج و همکاران، ۲۰۱۲)، (برکمن، ۲۰۱۶) و ارنست و استیل، ۲۰۲۴) همسو است.

به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی پایین پس از دریافت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی به خودآگاهی فردی، آگاهی از محیط و تعیین نحوه تعامل با محیط برای دستیابی به اهداف خود دست پیدا می‌کنند. وجود خودآگاهی فردی، محیطی و تعامل مناسب با محیط زمینه‌ساز رشد هیجان‌های مثبت تحصیلی و همچنین جدیت تحصیلی در بافت مدرسه می‌شود. هیجان‌های مثبت تحصیلی و نیز جدیت تحصیلی به‌خودی‌خود و در خلأ اتفاق نمی‌افتند. بلکه در فرایند تعامل فرد با محیط و از طریق تنظیم هیجان‌ها ایجاد می‌شوند. حمایت‌های نظری و تجربی نیز در این زمینه وجود دارد. برای نمونه خودتنظیمی که نقش مهمی در روابط اجتماعی فرد و افزایش کیفیت زندگی او دارد، پس از تولد شروع به رشد می‌کند. دوران کودکی اولیه دوره‌ای است که در آن کودکان شروع به استفاده از راهبردهای ذهنی خود برای کنترل تکانه‌ها، هیجان‌ها و افکار خود می‌کنند؛ مطابق با ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی رفتار می‌کنند؛ و افکار و رفتارهای خود را برای رسیدن به اهداف خود و انتظارات دیگران هدایت می‌کنند. همه این توانایی‌هایی که قرار است در اوایل کودکی کسب شوند، به‌عنوان توانایی‌های خودتنظیمی مفهوم‌سازی می‌شوند. خودتنظیمی ساختاری است که تعادل بین ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی و نیازهای فرد را حفظ می‌کند. خودتنظیمی کسب‌شده در اوایل کودکی هم‌چنین بر فرآیندهایی مانند رفتارهای اجتماعی، آمادگی برای مدرسه، پیشرفت تحصیلی و سطوح بالای همدلی تأثیر می‌گذارد (ایلقار و کاراکورت، ۲۰۰۸). ویژگی‌هایی مانند رفتارهای اجتماعی مطلوب یا رفتارهای جامعه‌پسندانه، پیشرفت تحصیلی، آمادگی برای رفتن به مدرسه و سطوح بالای همدلی با هیجان‌های مثبت تحصیلی و نیز جدیت تحصیلی رابطه دارند.

این احتمال وجود دارد که ویژگی ثبات، پایداری و تعهد در مفهوم جدیت تحصیلی در فرایند زمان با خودتنظیمی هیجانی این‌گونه تبیین شود که خودتنظیمی ساختاری گسترده هم از نظر محتوا

و هم از نظر زمانی است. این شامل هدایت رفتار به سمت یک هدف به گونه‌ای است که در طول زمان پایدار بماند و همچنین با سایر اهداف جاری و محدودیت‌های زندگی روزمره سازگار شود. خودتنظیمی فرآیند هدایت رفتار فرد، لحظه به لحظه، روز به روز، به گونه‌ای است که به صورت عام پیشرفت به سمت یک هدف یا مجموعه‌ای از اهداف را ارتقا می‌دهد و به همین دلیل لزوماً بسته به عوامل زمینه‌ای و محدودیت‌های لحظه‌ای، به طرق مختلفی عمل می‌کند. بنابراین، خودتنظیمی نیازمند طیف وسیعی از مهارت‌ها از جمله خودکنترلی، برنامه‌ریزی و سایر کارکردهای اجرایی است، خودتنظیمی موفق هم‌چنین نیازمند ظرفیت‌های انگیزشی برای خواستن و لذت بردن از رفتارهایی است که در راستای هدف هستند، و آن را بالاتر از اهداف رقیب، جایگزین‌های وسوسه‌انگیز یا صرفاً انجام ندادن هیچ کاری، اولویت‌بندی می‌کند. مهم‌تر از همه، خودتنظیمی به سمت یک هدف نیازمند یک مکانیسم فراگیر است تا افراد را قادر سازد تا طیف متنوعی از رفتارهای سازگار باهدف را در زمینه‌های مختلف و برای یک دوره زمانی پایدار، مورد توجه، ارزیابی و اجرا قرار دهند. بنابراین، خودتنظیمی، ظرفیتی برای اعمال اهداف از نظر روان‌شناختی دور به نفع اهداف از نظر روان‌شناختی نزدیک است. یعنی خودتنظیمی نه تنها شامل نادیده گرفتن یا مهار پاسخ‌های قوی (که معمولاً به عنوان خودکنترلی یا کنترل بازدارنده، یک عمل اجتنابی شناخته می‌شود) می‌شود، بلکه شامل سوگیری رفتار به سمت پاسخ‌های مطلوب، معمولاً در مواجهه با پاسخ‌های جایگزین قوی (که گاهی اوقات به عنوان تلاش برای هدف، یک عمل رویکردی شناخته می‌شود) نیز می‌شود (برکمن، ۲۰۱۶).

خودتنظیمی در اوایل کودکی به دلیل انعطاف‌پذیری و قابلیت پیش‌بینی بسیاری از پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت آن دارای اهمیت ویژه‌ای است. خودتنظیمی کودکان هنگام ورود به مدرسه، بخش جدایی‌ناپذیر از عملکرد مدرسه و رفتار انطباقی کلاس درس آن‌هاست. آن به کودکان اجازه می‌دهد تا توجه خود را حفظ کنند، از قوانین اجتماعی پیروی کنند، هیجان‌های خود را تنظیم کنند، تکانه‌ها را سرکوب کنند و بر محرک‌های هدفمند تمرکز تأثیرات طولانی‌مدتی بر موفقیت تحصیلی

کودکان دارد به‌عنوان مثال، کودکانی که با خودتنظیمی پایین وارد مدرسه می‌شوند، در خواندن و ریاضیات از همسالان خودتنظیمی بالای خود عقب‌تر بودند و این شکاف بین مهدکودک و کلاس دوم بیشتر می‌شد و در طول سال‌های ابتدایی ادامه می‌یافت. خودتنظیمی فراتر از ارتباط آن با آمادگی برای مدرسه و عملکرد تحصیلی، ارتباط نزدیکی با مشارکت در مدرسه و فراشناخت دارد و به مهارت‌هایی مانند کنترل توجه، حل مسئله، پشتکار در فعالیت‌های چالش‌برانگیز و راهبردهای مقابله‌ای برای مدیریت استرس کمک می‌کند. خودتنظیمی رشد سرمایه‌گذاری در موفقیت‌های بعدی نیز است، زیرا نه تنها پیش‌بینی کننده قوی موفقیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است، بلکه تأثیرات عمیقی بر سلامت روان و جسم و شایستگی اجتماعی در بزرگسالی نیز دارد (ارنست و استیل، ۲۰۲۴).

مهارت‌های خودتنظیمی، مانند کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان، برای موفقیت کودکان در اوایل مدرسه بسیار مهم هستند (اورساج و همکاران، ۲۰۱۲). استفاده مؤثر از کارکرد اجرایی در کلاس درس به کودکان این امکان را می‌دهد که علیرغم سایر عوامل حواس‌پرتی در کلاس، به دستورالعمل‌های معلم توجه کنند، کودکان را قادر می‌سازد تا قوانین کلاس را هنگام شرکت در فعالیت‌ها به خاطر بسپارند و مهار پاسخ‌های تکانشی را به نفع یک پاسخ سازگارتر (مثلاً بالا بردن دست به جای فریاد زدن پاسخ) ممکن می‌سازد. نشان داده شده است که تفاوت‌های فردی در کارکردهای اجرایی به‌طور هم‌زمان و طولی با نمرات ریاضی و سوادآموزی کودکان خردسال مرتبط است (کلارک و همکاران، ۲۰۱۰). مهارت‌های خودتنظیمی و کارکردهای اجرایی هم‌چنین با پیامدهای اجتماعی مثبت نیز همراه است. به همین ترتیب، استفاده مؤثر از کارکردهای اجرایی در کلاس درس به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که سطوح برانگیختگی را که معمولاً هنگام مواجهه با یک محیط جدید و دشوارتر ایجاد می‌شود، تعدیل کنند، که با تسهیل فرآیندهای شناختی مستقیماً در عملکرد تحصیلی آن‌ها نقش دارد (گرازیانو و هارت، ۲۰۱۶).

می‌توان بیان کرد که ازجمله پیامدهای مثبت مهارت‌های خودتنظیمی و کارکردهای اجرایی جدیت تحصیلی مناسب و هیجان‌های مثبت تحصیلی است. وجود این دو فرایندهای مهم بازخوردهای مثبت قوی و احتمالاً دائمی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد که آن‌ها را در رسیدن به اهداف شخصی و تحصیلی رهنمون می‌کند. خودتنظیمی و کارکردهای اجرایی به فرد کمک می‌کنند تا واکنش خود را به محیط درک، نظارت و کنترل کند و همچنین در مورد رفتارها و یا نتایج مطلوب آینده، مسئله را حل کند. به عبارت دیگر، هماهنگی این مهارت‌ها اغلب اساس توانایی کودک برای پاسخ سازگارانه در کلاس درس را تشکیل می‌دهد.

به‌طور کلی خودتنظیمی ازجمله جنبه‌های رشد اولیه است که به‌شدت پیش‌بینی کننده پیامدهای بعدی در طول عمر است. خودتنظیمی تعدیل مداوم و پویای احساسات، شناخت و رفتار است که به سمت تنظیم سازگارانه حالات ذهنی و فیزیولوژیکی با یک زمینه خاص هدایت می‌شود. این شامل فرآیندهای کنترل شناختی از بالا به پایین (عمدی، ارادی) و عملکردهای اجرایی سطح بالاتر و فرآیندهای پایین به بالا (خودکار) است که در کنار هم هیجان‌ها، رفتار یا شناخت را برای افزایش سازگاری یا دستیابی به یک هدف یا حالت هدف صریح یا ضمنی تغییر می‌دهند. به عبارت دیگر، خودتنظیمی توانمندی است که به فرد اجازه می‌دهد افکار، واکنش‌های هیجانی، رفتارها و تعاملات اجتماعی خود را کنترل کند، حتی زمانی که تکانه‌ها برخلاف هدف فعلی یا هدف آینده باشند (ارنست و استیل، ۲۰۲۴). یک سازه مرتبط، اما متمایز، با خودتنظیمی، شایستگی اجتماعی-هیجانی است که شامل مهارت‌های اجتماعی کودکان، حل مسئله اجتماعی، ابراز هیجان و درک یا دانش هیجانات می‌شود. شایستگی اجتماعی کودکان معمولاً شامل اجرای فعال رفتارهای اجتماعی مانند به اشتراک گذاشتن، کمک به دیگران و ابراز نگرانی برای دیگران است. درک و/یا دانش هیجانات کودکان شامل توانایی تشخیص و نام‌گذاری کلامی حالت‌های مختلف درونی است. کودکان دارای نقص‌های خودتنظیمی به احتمال زیاد سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی-عاطفی دارند. در

تشخیص هیجان‌ها و یا تکالیف دانشی عملکرد ضعیف‌تری دارند و به احتمال زیاد نقص‌هایی در مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهند (دنهام، ۲۰۰۶؛ دنهام و همکاران، ۲۰۱۲).

پژوهش حاضر با توجه با ماهیت طرح نیمه تجربی بودن آن‌هم در حوزه پژوهش‌های روان-شناختی علوم انسانی دارای محدودیت‌هایی از قبیل چالش‌هایی در کنترل متغیرهای نامربوط، سوگیری‌های بالقوه ناشی از تفاوت‌های گروهی از پیش موجود است که احتمال تعمیم‌پذیری نتایج را با مشکلاتی مواجه می‌کند. برخلاف پژوهش‌های کاملاً کنترل‌شده و تجربی واقعی پژوهش‌های نیمه تجربی علی‌رغم انتساب تصادفی به گروه آزمایش و کنترل فاقد ویژگی‌های همتای اصلی هستند. این امر کنترل همه متغیرهای مخدوش‌کننده بالقوه را دشوار می‌کند. و اطمینان به اثرات مشاهده‌شده واقعاً ناشی از مداخله با سایر عوامل را با مشکل مواجه می‌کند. در پژوهش حاضر مداخله خودتنظیمی هیجانی بر جدیت تحصیلی و هیجان‌های مثبت تحصیلی به صورت معنی‌داری بر دانش-آموزان اثربخش بود. لذا با توجه به مؤثر بودن مداخله خودتنظیمی هیجانی بر جدیت و هیجان‌های مثبت تحصیلی آموزش آن برای این گروه از دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش، اصول اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان و حفظ محرمانگی اطلاعات آنان به طور کامل رعایت شده است.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر برگرفته از طرح درون دانشگاهی دانشگاه تبریز است و با حمایت مالی معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه تبریز انجام شده است. از معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه تبریز و نیز از آزمودنی‌های پژوهش و والدین آن‌ها تشکر می‌شود.

تعارض منافع

در این پژوهش، نویسندگان تأکید می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافعی در انجام این مطالعه وجود ندارد..

منابع

- ابوطالبی، حمید. (۱۳۹۹). تأثیر اشتیاق تحصیلی و جدیت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره ابتدایی منطقه ۷ شهر کرج. مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۲(۴)، ۱۱۹-۱۳۴.
<https://doi.org/10.22034/jmep.2021.267311.1047>
- حیدری، زهرا. گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۴). تبیین مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس شفقت‌به‌خود با نقش میانجی‌گری جدیت تحصیلی در دانشجویان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، انتشار آنلاین، ۶ خرداد ۱۴۰۴. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.49787.5820>
- رشید زاده، عبدالله. فتحی آذر، اسکندر. بدری، رحیم. و هاشمی، تورج. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۴(۵۳)، ۱۳۱-۱۵۳.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.27173852.1398.14.53.7.0>
- سرداری، باقر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر سطح همدلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع تحصیلی ابتدایی با مشکلات هیجانی- رفتاری. تعلیم و تربیت/استثنایی، ۱۶۲(۲)، ۸۷-۹۷.
<http://exceptionaleducation.ir/article-1-2326-fa.html>
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و خود پنداره‌ی تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3>
- شیخ‌الاسلامی، علی. و محمدی، نسیم. (۱۴۰۱). مروری بر روان‌درمانی‌های موج سوم. انتشارات نایاب.
- شیخ‌الاسلامی، علی. رضایی شریف، علی. و ترابی، سیده نغمه. (۱۴۰۰). نقش ادراک از محیط کلاس، خوش‌بینی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۲)، ۴۶-۵۷.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.52.3.5>

نعمتی، شهروز. بدری گر گری، رحیم. و محمدی، رضا. (۱۴۰۲). نقش سامانه‌های بازداري و فعال‌سازی رفتاری، تیپ‌های صبحی و عصری در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲ (۳)، ۱۳۶، ۱۲۶.

<https://doi.org/10.22098/jsp.2023.9499.4973>

References

- Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper Garcia, P., & Chacón-Moscoso, S. (2022). Emotional self-regulation in everyday life: A system-atic review. *Frontiers in psychology*, 13, 884756.
- Austermann, Q., Reis, S. M., & Delgado, J. (2025). Evidence-based instructional practices for twice-exceptional students with autism. *Gifted Child Quarterly*, 69(1), 34-48.
- Berkman, E. T. (2016). Self-regulation training. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 440-457.
- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2013). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: a randomized controlled trial. *Psychotherapy and psychosomatics*, 82(4), 234-245.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261–284). The Guilford Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2017). Self-regulatory functions supporting motivated action. In *Advances in motivation science* (Vol. 4, pp. 1-37). Elsevier.
- Clark, C. A., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental psychology*, 46(5), 1176.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Pre-schoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, 26(4), 667-679.
- Eldesouky, L., & English, T. (2019). Individual differences in emotion regulation goals: Does personality predict the reasons why people regulate their emotions? *Journal of personality*, 87(4), 750-766.
- Ernst, J., & Stelley, H. (2024). Supporting Young Children's Self-Regulation Through Na-ture-Based Practices in Preschool. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1013.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Graziano, P. A., & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of school psychology*, 58, 91-111.
- Guo, J., Zou, T., & Peng, D. (2018). Dynamic influence of emotional states on novel word learning. *Frontiers in psychology*, 9, 537.
- Ilgar, S. M., & Karakurt, C. (2018). Importance of promoting self-regulatory abilities in ear-ly childhood period. *Journal of Education and Practice*, 9(12), 30-36.
- Law, M., & MacDermid, J. (2024). Evidence-based rehabilitation: A guide to practice. Tay-lor & Francis.
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2009). Introduction to the Practice of Statis-tics (Vol. 4, p. 641). New York: WH Freeman.
- Niu, Z., Wang, Y., Yang, K., Zuo, B., & Wen, F. (2025). Understanding academic expecta-tions: the influence of students' academic emotions on academic expectations and the mediational role of perceived teacher competence and warmth. *Social Psycholo-gy of Education*, 28(1), 79.
- O'Bryon, M. C. (2025). Short-Term Effects of Social-Emotional Learning on High School Students' Social-Emotional Competencies (Doctoral dissertation, The College of William and Mary). <https://scholarworks.wm.edu/etd/>

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied psychology*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. In *Handbook of motivation at school* (pp. 120-144). Routledge.
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. In *Handbook of motivation at school* (pp. 120-144). Routledge.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of educational psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Portilla XA, Ballard P J, Adler NE, Boyce WT, Obradović J. An integrative view of school functioning: transactions between self. *Regulation, school*

- engagement, and teacher. Child relationship quality. Child development. 2014; 85(5) ۱۹۱۵-1931.
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting aca-demic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. Scientific Reports, 15(1), 3003.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning dif-ficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. Journal of learning disabilities, 52(4), 287-298.
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher Emotional Competence: A Conceptual Model. Educational Psychology Review, 37(2), 1-34.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. Cognition and emotion, 23(7), 1307-1351.
- Schmeichel, B. J., & Demaree, H. A. (2010). Working memory capacity and spontaneous emotion regulation: high capacity predicts self-enhancement in response to negative feedback. Emotion, 10(5), 739.
- Soleimanpouromran, M. (2022). The relationship between school environment perceptions and self-regulated learning strategies with academic seriousness and mediating role of school enthusiasm. Journal of Education Experiences, 5(2), 53-68
- Sonnentag, T. L., Barnett, M. A. Emotional Self. Regulation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA. (2011). https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_989
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learn-ing effects: A systematic review. International journal of environmental research and public health, 18(18), 9678.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. Child development perspectives, 6(2), 122-128.
- van Lissa, C. J. (2022). Mapping phenomena relevant to adolescent emotion regulation: A text-mining systematic review. Adolescent Research Review, 7(1), 127-139.

- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H., & Branje, S. (2019). The role of fathers versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental psychology*, 55(2), 377.
- Wang MT, Willett JB, Eccles JS. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*. 2011; 49: 465-480.
- Yang, C., Wei, M., & Liu, Q. (2025). Intersections between cognitive-emotion regulation, critical thinking and academic resilience with academic motivation and autonomy in EFL learners: Contributions of AI-mediated learning environments. *British Educational Research Journal*.