



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

# اثربخشی مدل هیجان بر مبنای روان‌پوشی دوانلو بر خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران  
دانشیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

مینا هادیان <sup>id</sup>  
داود معنوی پور\* <sup>id</sup>

Iraniandistdp@Gmail.Com

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۵ | ایمیل نویسنده مسئول:

دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۱

فصلنامه علمی پژوهشی  
خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷  
<http://Aftj.ir>

دوره ۳ | شماره ۲ پیاپی ۵۸۵-۵۶۷ | تابستان ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:  
درون متن:

(هادیان و معنوی پور، ۱۴۰۱)

## در فهرست منابع:

هادیان، مینا، و معنوی پور، داود. (۱۴۰۱). اثر بخشی مدل هیجان بر مبنای روان‌پوشی دوانلو بر خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۳(۲) پیاپی ۵۸۵-۵۶۷. (۱)

## چکیده

**هدف:** هدف این پژوهش تعیین اثربخشی مدل هیجان بر مبنای روان‌پوشی دوانلو بر خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی بود. **روش پژوهش:** این مطالعه در زمره مطالعات نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانشجویان دانشکده‌های توان‌بخشی و روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در نیمسال دوم تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ که دارای نمره معدل (دو ترم متوالی) کمتر از ۱۲ بودند، تعداد ۴۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. سپس آن‌ها به‌صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری تحت عنوان آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابزار اندازه‌گیری در پژوهش پرسشنامه خودتنظیمی ریان و کانل (۱۹۸۹)، نمره معدل تحصیلی و پروتکل محقق ساخته آموزش هیجان مبتنی بر روان‌پوشی دوانلو بود. داده‌های پژوهش با استفاده از واریانس اندازه‌های تکراری تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مدل هیجان بر مبنای روان‌پوشی دوانلو بر تنظیم شناخته‌شده ( $F=44/69, P=0/001$ )، تنظیم درون‌فکنی شده ( $F=5/55, P=0/025$ )، انگیزش درونی ( $F=41/55, P=0/001$ ) و تنظیم بیرونی ( $F=45/64, P=0/001$ ) و همچنین معدل پیشرفت تحصیلی ( $F=32/01, P=0/001$ ) مؤثر است و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار بود. ( $p<0.01$ ). **نتیجه‌گیری:** با آموزش و افزایش آگاهی افراد از احساس‌ها و اضطراب و مکانیسم‌های دفاعی می‌توان خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در آنان را تقویت کرد.

**واژگان کلیدی:** روان‌پوشی، خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی، هیجان

## مقدمه

موفقیت تحصیلی یعنی پیشرفت هوشمندانه در امور تحصیلی که همراه با رضایت و درگیر شدن در فعالیت‌ها باشد. آرتینو (۲۰۰۹) موفقیت تحصیلی را متشکل از سه جزء پیشرفت، رضایت و تداوم انگیزش می‌داند. مسئله مهم در بحث موفقیت تحصیلی این امر است که موفقیت صرفاً یک متغیر آموزشی نیست، بلکه چندین عامل در آن نقش دارند؛ یعنی علاوه بر مسائل آموزشی و تربیتی، به مؤلفه‌های روانی، شخصیتی و اجتماعی نیز نیاز دارد. پژوهش‌ها نشان داده هیجان، شناخت و انگیزش سه عامل شخصیتی اثرگذار در موفقیت تحصیلی هستند (واسیتیاستوتی و همکاران، ۲۰۱۷؛ نیوکامب و همکاران، ۲۰۰۹؛ استوری و همکاران، ۲۰۰۹). هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانشجویان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر خودگردانی یادگیری آنان تأثیر دارند (پکران، ۲۰۰۶). امروزه روان‌شناسان تربیتی معتقدند دانشجویان در خلال آموزش نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند (پکران و دیگران، ۲۰۱۴)؛ هیجان‌ها نقش مهمی در فرآیند یادگیری و تدریس دارند، زیرا هیجان یادگیرندگان بر انگیزش، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند (چو و هرون، ۲۰۱۵، کیم و دیگران، ۲۰۱۴ و مگا و دیگران، ۲۰۱۴، ویلیاویسنسیو و برناردو، ۲۰۱۳، ویسمن و زامبو، ۲۰۱۳، اسیکاینن و همکاران، ۲۰۱۷، یون، ۲۰۲۱، مرادی، اسد زادی، کرمی و نجفی، ۱۳۹۸، نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲، زارع و رستگار، ۱۳۹۳) تجربیات احساسی در موفقیت تحصیلی نقش مهمی ایفا می‌کنند (پکران، ۲۰۰۹) تحقیقات اخیر در مورد هیجان‌ها در یادگیری متمرکز بر تعامل بین جنبه‌های شناختی و عاطفی یادگیری و نحوه تأثیر بر موفقیت تحصیلی است (مگا، ۲۰۱۴، پکران، ۲۰۱۱). ادبیات مربوط به هیجان و یادگیری به طیف وسیعی از هیجان‌های مرتبط با زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی مانند خشم (دماریاس و تیسدال، ۲۰۰۲، مگا، ۲۰۱۴، پکران، ۲۰۰۲ و استاپاراوا و می‌هالکا، ۲۰۰۸، پکران و دیگران، ۲۰۱۷، کاماکو مورلز و همکاران، ۲۰۲۱) خستگی (آرتینو و جونز، ۲۰۱۲، دملو و گراسر، ۲۰۱۱، نت و دیگران، ۲۰۱۱، نوتبرن، ۲۰۱۱، تمپلار و دیگران، ۲۰۱۲، رنتیس و آدلن، ۲۰۱۴، کاماکو مورلز و همکاران، ۲۰۲۱) لذت (ارتینو، ۲۰۱۰، تمپلار، ۲۰۱۲، رنتیس و آدلن، ۲۰۱۴، پکران و دیگران، ۲۰۱۷، کاماکو مورلز و همکاران، ۲۰۲۱) شادی (سفید، ۲۰۱۲) غرور (رگان، ۲۰۱۲، پکران و دیگران، ۲۰۱۷) آره دارند.

یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روان‌شناسی تربیتی تلاش برای درک این موضوع است که چرا برخی دانشجویان هنگام مواجه شدن با مشکلات تحصیلی متوقف می‌شوند، درحالی‌که دیگران با استفاده از استراتژی‌ها نمرات بالاتری به دست می‌آورند. ظرفیت تنظیم هیجانی موفق به فرد این امکان را می‌دهد حتی در موارد مواجهه با تجارب هیجانی شدید، به‌طور مؤثر عمل کند. در مقابل، بد تنظیمی هیجان منعکس‌کننده شیوه‌های مشکل‌ساز برای تجربه و پاسخ به حالات هیجانی است، از جمله ناتوانی در فهم و پذیرش تجربیات هیجانی خود (گراتز و رومر، ۲۰۰۴). هیجان‌ها می‌توانند نقش سازنده‌ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات، فرایند تصمیم‌گیری، نوآوری و خلاقیت و افزایش یادگیری داشته باشند. هیجان‌ها در خدمت اهداف هستند و تنظیم هیجان از طریق مهار و مدیریت هیجان‌ها ناخوشایند و دردآور به دستیابی به اهداف کمک می‌کنند (گراسر، شپس و یوری، ۲۰۱۱). طبق یافته‌های مطالعات متعدد، تنظیم هیجان باعث با عزت‌نفس،

تعاملات اجتماعی مثبت، عملکرد تحصیلی و سازگاری با محیط‌های آموزشی و خودتنظیمی مربوط است (توگید و فردریکسون، ۲۰۰۲، گارنفسکی و کریچ، ۲۰۰۹، برکینگ، اورث، ووپرمن، مهیر و کاسپر، ۲۰۰۸، بوکارست، ۲۰۱۱، مطالعه آوریچو گروس-توسر، مانور و شالو، ۲۰۰۸، کیم و هوجز، ۲۰۱۲، روسل و همکاران، ۲۰۲۱، پانادرو و همکاران، ۲۰۲۱، سوپرویا و روبرز، ۲۰۲۱، رضایی و زبردست، ۲۰۲۰، حبیبی کلیبر، ۱۳۹۹، صوفی و گنجی، ۱۳۹۳، ایران‌نژاد، ۱۴۰۰، حبیب زاده، بکی و پرزور، ۱۴۰۰). احساسات ما را وادار می‌کند تا در پاسخگویی به یک موقعیت مؤثر عمل کنیم (داماسیو، ۱۹۹۹؛ گرکوچی و همکاران، ۲۰۱۵). روان‌درمانی پویشی کوتاه‌مدت دوانلو به‌عنوان یک مدل درمانی مبتنی بر هیجان و احساس آدمی است که مبنای روان تحلیلی داشته و استفاده از آن در اختلالات زیادی رو به گسترش است (آلن و همکاران، ۲۰۰۸ به نقل از عباس، ۲۰۱۵)

از نظریه روان پویشی دوانلو، موقعیت‌های زندگی باعث ایجاد احساساتی می‌شوند که اقدام سازگاران را تحریک می‌کنند. در یک کودک سالم مسیر نوروبیولوژی احساسات به‌عنوان پاسخ به تعدادی از حوادث دوران کودکی تحول می‌یابد. فقدان‌ها و از دست دادن‌های واقعی اولیه منجر به مختل شدن رشد و تحول مسیرهای نورو بیولوژی احساسات می‌شود. اگر رشد و تحول مسیرهای نورو بیولوژی مختل شود، ستون مجزا برای هر احساس به‌عنوان احساس‌های مستقل و جداگانه ایجاد نمی‌شود و در عوض آن‌ها با یکدیگر ادغام و آمیخته می‌شوند. تشدید هر چه بیشتر احساسات آمیخته، اضطراب را به جنبش وا می‌دارد، اضطراب به‌نوبه خود منجر به راه‌اندازی مکانیسم‌های دفاعی می‌شود که ممکن است برای مدیریت اضطراب کافی باشد یا نباشد (هیکی، ۲۰۱۷، ترجمه معنوی پور، ۱۳۹۶). این مدل بر این باور است که نخست تنظیم هیجان فرایندی فیزیولوژیک است که همیشه و بدون آگاهی یا تلاش آگاهانه رخ می‌دهد. مغز در پاسخ به محرک‌های درونی و بیرونی، هیجان تولید می‌کند. شدت و طول مدت هیجان‌ات (مشخصات فیزیکی) بستگی به شدت محرک دارد. هیجان‌ات به‌عنوان محصولات تکاملی، به‌صورت ذاتی دچار اختلال تنظیم نیستند، اختلال تنظیم هیجان نتیجه‌ی مکانیسم‌های محل تنظیم است، نه شکست یا فقدان راهبردهای تنظیمی. در این دیدگاه، اختلال تنظیم ناشی از دو فرایند اضطراب و مکانیسم‌های دفاعی است. همراهی هیجان و اضطراب اضافی به دلیل شرطی شدن به دلیل عوامل گفته‌شده و استفاده از مکانیسم‌های دفاعی، وضعیت عاطفی تنظیم‌نشده ایجاد می‌کند (فردریکسون و همکاران، ۲۰۱۸، گرکوچی و همکاران، ۲۰۲۰).

در شناخت نقش معنادار هیجان‌ات در یادگیری، تمرکز باید بر روی پیدا کردن روش‌های مؤثر جدید برای ایجاد کلاس‌های لذت‌بخش تر و پر از احساسات مثبت باشد، اما چگونه؟ این می‌تواند به خودآگاهی مربوط باشد، توانایی دانشجویان درک احساساتشان با اعتماد به نفس بیشتر آن‌ها ارتباط دارد، زیرا این درک کمک می‌کند تا آن‌ها احساس کنترل بیشتری بر زندگی درونی خود داشته باشند. صریحی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه میزان اثربخشی برنامه‌های آموزش تن‌آگاهی و برنامه مداخله روان‌درمانی پویشی کوتاه‌مدت فشرده (ISTDP) و ترکیب این دو مداخله بر روی افزایش نمره هوش، عملکردهای اجرایی مغز و عملکرد تحصیلی» نشان داد که تفاضل میانگین هوش از پیش‌آزمون تا پیگیری شش‌ماهه در گروه مداخله تن‌آگاهی (۲/۶۶)، در گروه مداخله ISTDP (۳/۴) و در گروه ترکیبی (۱۱/۶۷) نمره افزایش داشته است. در حالیکه که تفاضل میانگین هوش از پیش‌آزمون تا پیگیری شش‌ماهه در گروه کنترل (۰/۳۳) کاهش داشته است. همچنین مداخله تلفیقی بیشترین تأثیر و مداخله تن‌آگاهی کمترین تأثیر را بر توانایی حل مسئله آزمودنی‌ها

داشته است. هرچند که تأثیرگذاری مداخله مبتنی بر روان‌درمانی پویایی کوتاه‌مدت بیشتر از مداخله تن‌آگاهی بوده است اما تفاوت بین این دو مداخله قابل توجه نبود، این د حالی است که تفاوت مداخله تن‌آگاهی و تلفیقی قابل توجه بود. ربوبی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با عنوان اثربخشی مداخلات هیجانی مبتنی بر روان‌پویایی بر عملکردهای شناختی و انگیزش کودکان در گروه نمونه ۶۰ نفره نشان داد که مداخلات هیجانی مبتنی بر روان‌پویایی موجب تقویت عوامل هوشی و انگیزشی می‌شود. سیفی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود با عنوان مقایسه اثربخشی مداخلات روان‌پویایی کوتاه‌مدت فشرده دوانلو و تنظیم هیجانی شناختی درمان اختلال یادگیری ریاضی دانش آموزان سال چهارم و پنجم ابتدایی، در طرح شبه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون و آزمون پیگیری با گروه کنترل و نمونه ۴۸ نفری نشان دادند که مداخله هیجانی بر کاهش اختلال یادگیری ریاضی تأثیر دارد و مداخله روان‌پویایی کوتاه‌مدت فشرده دوانلو بیش از مداخله تنظیم شناختی مؤثر بود. با عنایت به چهارچوب نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه هیجان هدف اصلی تعیین اثربخشی مدل آموزشی هیجان‌برمبنای روان‌پویایی دوانلو بر خودتنظیمی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است. در پژوهش حاضر به این مسئله اساسی پرداخته می‌شود:

۱. آیا مدل هیجان‌مبتنی بر روان‌پویایی دوانلو بر خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در مرحله پس‌آزمون مؤثر است؟

۲. آیا مدل هیجان‌مبتنی بر روان‌پویایی دوانلو بر خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در مرحله پیگیری پایدار است؟

### روش پژوهش

با در نظر گرفتن هدف و نوع مداخله، این مطالعه در زمره مطالعات آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری دانشجویان دوره کارشناسی مشغول به تحصیل در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ دانشگاه تهران بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانشجویان دانشکده‌های توان‌بخشی و روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران که دارای نمره معدل (دو ترم متوالی) کمتر از ۱۲ بودند، تعداد ۴۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. سپس آن‌ها به‌صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری تحت عنوان آزمایش و کنترل تقسیم شدند.

### ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه خودتنظیمی. این پرسشنامه، توسط ریان و کانل در سال (۱۹۸۹) ساخته شد و دارای ۳۰ سؤال است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مشخص کرد، این پرسشنامه دارای چهار عامل تنظیم بیرونی<sup>۱</sup>، تنظیم درون‌فکنی<sup>۲</sup>، تنظیم شناخته شده<sup>۳</sup> و انگیزش درونی<sup>۴</sup> است. اعتبار پرسش‌نامه به شیوه ضریب همسانی درونی محاسبه شده که ضرایب آلفانی کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰/۶۹ تا ۰/۷۵ قرار دارد (گرولینک و ریان، ۱۹۸۷). همچنین در پژوهشی دیگر ضریب همسانی درونی برای خرده‌مقیاس‌ها از

1. external regulation
2. introject regulation
3. identified regulation
4. intrinsic motivation

۰/۶۲ تا ۰/۸۲ برآورد شده است (گرولینک، ریان و دسی، ۱۹۹۱). ریان و کانل (۱۹۸۹) در پژوهش خود، در سه نمونه شهری، حومه شهری و روستایی، ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را بررسی کردند که ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ گزارش شده است. این پرسشنامه بردلایی متمرکز است که چرا دانشجویان تکالیف خود را انجام می‌دهند. پاسخ فرد به هر سؤال بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌ای که شخص در هر مؤلفه از خودتنظیمی تحصیلی کسب می‌نماید در شاخص خودگردانی مؤثر است. برای محاسبه شاخص خودگردانی، مؤلفه تنظیم بیرونی دارای وزن ۲- و مؤلفه تنظیم درون‌فکنی شده وزن ۱- می‌گیرد. مؤلفه تنظیم درونی یا انگیزش درونی دارای وزن ۲+ و مؤلفه تنظیم شناخته‌شده دارای وزن ۱+ است. به بیان دیگر مؤلفه‌های کنترل‌کننده، وزن منفی و مؤلفه‌های خودگردانی، وزن مثبت دارند. سبک تنظیم کنترل‌شده، بیشتر توسط مؤلفه‌هایی که وزن منفی دارند، تعیین می‌شود. در صورتیکه در تعیین سبک تنظیم خودگردان، مؤلفه‌های دارای بار مثبت، نقش بیشتری دارند (گرولینک و ریان، ۱۹۸۹؛ ویلیامز، گروو، فریدمن، ریان و دسی، ۱۹۹۶) (تنظیم درون‌فکنی شده - ۲ × تنظیم بیرونی - تنظیم شناخته‌شده + ۲ × انگیزش درونی = شاخص خودگردانی) سالاری فر (۱۳۹۱) اعتبار و روایی این پرسشنامه را در بین جمعیت دانش‌آموزان پسر شهر تهران مورد بررسی قرار داد. تحلیل عاملی اکتشافی بیانگر چهار عامل بود و تحلیل تأییدی، نتیجه تحلیل اکتشافی را تأیید کرد. ضریب همسانی درونی، آلفای کرونباخ پرسشنامه در مطالعه فوق برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۶۲ تا ۰/۸۹ گزارش شده است.

**۲. پیشرفت تحصیلی.** در پژوهش حاضر معدل ترم تحصیلی دانشجویان به‌عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت.

**۳. مدل هیجان بر مبنای روان پویشی دوانلو.** محتوی آموزش هر مؤلفه و ساختار هر جلسه را مشخص کرده است. با رعایت این موارد، گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، آموزش را دریافت کرد قبل از شروع آموزش، هر دو گروه از خودتنظیمی و معدل ترم تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفتند دوره آموزش دو ماه طول کشید و در پایان جلسه هشتم از هر دو گروه مجدداً خواسته شد که پرسشنامه و خودتنظیمی را تکمیل نمایند و معدل تحصیلی ارزیابی شد.

#### جدول ۱، سرفصل محتوی جلسات آموزشی مؤلفه‌های هیجان بر مبنای روان پویشی دوانلو

جلسه	عنوان	محتوی
اول	مثلث تعارض و شخص	هدف: بالا بردن ظرفیت خود مشاهده گری دانشجویان از طریق مرور فرآیند جنبه‌های مرتبط مثلث تعارض و شخص گام اول: تعارض بین فردی به‌عنوان یکی از راه‌های گریز از مثلث تعارض مورد بحث قرار می‌گیرد. گام دوم: سیستم مخرب و مؤلفه‌های تشکل دهنده آن مورد بحث قرار می‌گیرد.
دوم	همدلی	هدف: کسب آمادگی در خصوص تجربه درونی احساس‌های ممنوع گام اول: ارائه شواهد تأیید کننده این اصل که دنیای درون روانی افراد غالباً، مملو از اضطراب و مکانیسم‌های دفاعی است و احساس‌ها سطح کمتری را در آن به خود اختصاص داده‌اند گام دوم: غفلت از خود و انکار خود، به‌عنوان بخشی از خود تخریبی مورد بحث قرار می‌گیرد. گام سوم: ایجاد نگرش مراقبتی نسبت به خود

هدف: کسب آگاهی در مورد اضطراب و مسیرهای نوروبیولوژیکی آن گام اول: اضطراب به‌عنوان مؤلفه کلیدی تعارض روان پویایی موردبحث قرار می‌گیرد. گام دوم: مسیرهای نوروبیولوژیکی اضطراب موردبحث قرار می‌گیرد. گام سوم: مدیریت اضطراب با آموزش: مشاهده علائم نورو بیولوژیکی اضطراب در بدن، مشاهده علائم، اندازه‌گیری شدت، استفاده از استعاره بصری جدا کردن اضطراب از بدن	مدیریت اضطراب	سوم
هدف: کسب آگاهی در خصوص خاستگاه بین فردی دفاع‌ها گام اول: ریشه‌های تحولی ارتباطی واکنش‌های دفاعی موردبحث قرار می‌گیرد. گام دوم: بیان ویژگی دفاع‌ها	مکانیسم دفاعی	چهارم
هدف: کسب آگاهی نسبت به تقسیم‌بندی دفاع‌ها: دورنگه داشتن احساس معرفی مکانیسم‌های دفاعی که در شکل‌گیری دیدگاه کودکانه نقش محوری دارند.	مکانیسم دفاعی اصلی	پنجم
هدف: کسب آگاهی نسبت به تقسیم‌بندی دفاع‌ها: دورنگه داشتن افراد گام اول: ترس از نزدیکی هیجانی موردبحث قرار می‌گیرد. گام دوم: معرفی مکانیسم‌های دفاعی که مانع نزدیکی هیجانی است.	مکانیسم دفاعی تاکتیکی	ششم
هدف: کسب آگاهی در مورد احساس‌ها و میزان پذیرش آن‌ها شناسایی احساس‌ها و تمایز میان آن‌ها بر اساس مؤلفه فیزیولوژیکی، توصیف احساس برای دیگران	احساس‌ها	هفتم و هشتم

**شیوه اجرا.** پیش از اجرای مداخله درباره طرح پژوهش، محل برگزاری آن، اهداف پژوهش، تعداد جلسه‌ها، طول مدت هر جلسه و مسائل مطروحه در جلسه‌ها، رعایت اصول اخلاقی نظیر رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات به شرکت‌کنندگان گروه آزمایش توضیح داده شد و پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان و ابراز تمایل آن‌ها برای شرکت در پژوهش رضایت‌نامه کتبی از هر دو گروه گرفته شد. جلسه‌های درمان به صورت گروهی و هفتگی به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش برگزار شد. گروه آزمایش به همراه گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و در مرحله پیگیری به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای رعایت موازین اخلاقی پس از پایان پژوهش، گروه گواه نیز در هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از نسخه بیست و چهارم نرم‌افزار اس.پی.اس.اس و به روش تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد.

### یافته‌ها

ابتدا به توصیف متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و معدل تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در نمونه موردبررسی به کمک شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار پرداخته می‌شود.

جدول ۲، میانگین نمره متغیرهای پژوهش در دو گروه نمونه قبل و بعد از آموزش و پس از آزمون بعد از

کنترل پیش آزمون

مقیاس	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
خودتنظیمی	گواه	۱۸/۸	۶/۹۸	۲۰/۶۵	۶/۵۲	۲۰/۳
تحصیلی کلی	آزمایش	۱۷/۵	۷/۶۶	۳۱/۸	۶/۹۵	۳۲/۳
تنظیم شناخته شده	گواه	۳۹/۲	۵/۸۱	۳۹	۵/۴	۳۸/۶
	آزمایش	۳۸/۳	۵/۰۷	۴۰/۹	۴/۱۴	۴۱/۳
تنظیم درون فکنی	گواه	۱۹	۴	۱۸/۲	۳/۴	۱۸/۳
شده	آزمایش	۱۹/۶	۴/۲	۱۷/۴	۲/۹	۱۷/۲
انگیزش درونی	گواه	۱۴/۰۵	۳/۹	۱۴/۵	۳/۳	۱۴/۷
	آزمایش	۱۵	۴/۱	۱۷/۴	۲/۸	۱۷/۱
تنظیم بیرونی	گواه	۱۴/۷	۳/۳	۱۴/۵	۳/۲	۱۴/۹
	آزمایش	۱۵/۶	۳/۴	۱۳/۳	۲/۹	۱۲/۹
معدل پیشرفت	گواه	۱۱/۲	۰/۳۳	۱۲/۳	۰/۴۷	۱۲/۳
تحصیلی	آزمایش	۱۱/۳	۰/۳۶	۱۳/۴	۰/۷۵	۱۳/۴

نتایج حاصل از جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس از آزمون در گروه آزمایش در متغیرهای نمره کلی خودتنظیمی، تحصیلی، تنظیم شناخته شده و انگیزش درونی و همچنین معدل پیشرفت تحصیلی افزایش و در متغیرهای تنظیم درون فکنی شده و بیرونی کاهش یافته است برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتایج آن در جداول بعدی نمایش داده شده است. قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش ابتدا مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، نرمال بودن توزیع متغیرها، همسانی واریانس‌ها و یکسان بودن شیب خط رگرسیون بررسی گردید که نتایج آن‌ها در ادامه آورده شده است. ابتدا به بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش پرداخته شده، به این منظور از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مقادیر آماری محاسبه شده آزمون معنادار نمی‌باشد بنابراین می‌توان گفت متغیرهای نمره کلی خودتنظیمی، تحصیلی، تنظیم شناخته شده، تنظیم درون فکنی شده، انگیزش درونی، تنظیم بیرونی و معدل پیشرفت تحصیلی در هر دو گروه گواه و آزمایش دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۳ نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای برازندگی توزیع نرمال متغیرهای پژوهش

مقیاس	گروه	متغیر	آماره کولموگروف	سطح معنی‌داری
نمره کلی خودتنظیمی	آزمایش	پیش آزمون	۰/۶۷۱	۰/۷۵
		پس آزمون	۰/۸۱	۰/۵۲
	گواه	پیش آزمون	۰/۷۰۱	۰/۷۱

۰/۹۹	۰/۴۲۰	پس آزمون		
۰/۶۵	۰/۷۳۴	پیش آزمون	آزمایش	تنظیم شناخته شده
۰/۸۳	۰/۶۲۳	پس آزمون		
۰/۸۵	۰/۶۰۴	پیش آزمون	گواه	
۰/۹۷	۰/۴۸۸	پس آزمون		
۰/۸۲	۰/۶۲۵	پیش آزمون	آزمایش	تنظیم درون فکنی شده
۰/۷۱	۰/۷۰۰	پس آزمون		
۰/۸۰	۰/۶۴۴	پیش آزمون	گواه	
۰/۴۲	۰/۸۸۰	پس آزمون		
۰/۷۹	۰/۶۵۰	پیش آزمون	آزمایش	انگیزش درونی
۰/۶۶	۰/۷۲۷	پس آزمون		
۰/۷۲	۰/۶۳	پیش آزمون	گواه	
۰/۸۶	۰/۵۹۷	پس آزمون		
۰/۸۳	۰/۶۲۰	پیش آزمون	آزمایش	تنظیم بیرونی
۰/۶۱	۰/۷۲۴	پس آزمون		
۰/۹۳	۰/۵۳۹	پیش آزمون	گواه	
۰/۹۴	۰/۵۲۷	پس آزمون		
۰/۳۸	۰/۹۰۹	پیش آزمون	آزمایش	معدل پیشرفت تحصیلی
۰/۱۱	۱/۱۹	پس آزمون		
۰/۰۷	۱/۳	پیش آزمون	گواه	
۰/۱۱	۱/۱۸	پس آزمون		

در جدول ۴ نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول ۴ مشاهده می‌شود که تجانس واریانس‌های دو گروه بزرگ‌تر از  $(\alpha=0/05)$  است و فرض برابری واریانس‌ها تأیید می‌گردد؛ با توجه به برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس می‌توان از تحلیل کوواریانس جهت تحلیل فرضیه‌های تحقیق استفاده کرد.

جدول ۴ نتیجه آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها

متغیر	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
نمره کلی خودتنظیمی تحصیلی	۱/۳۸	۱	۳۸	۰/۲۵
تنظیم شناخته شده	۰/۰۴۳	۱	۳۸	۰/۶۳
تنظیم درون فکنی شده	۱/۳۹	۱	۳۸	۰/۲۴
انگیزش درونی	۰/۲۱	۱	۳۸	۰/۶۴
تنظیم بیرونی	۰/۸۰	۱	۳۸	۰/۳۷
معدل پیشرفت تحصیلی	۳/۱۷	۱	۳۸	۰/۰۸



در جدول ۵ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کوواریانس برای نمره کلی خودتنظیمی تحصیلی و مؤلفه‌های آن و نمره پیشرفت تحصیلی آورده شده است. بر اساس نتایج، سطح معناداری سطر اثر متقابل بین پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش و گروه بزرگ‌تر از  $(\alpha=0/05)$  می‌باشد بنابراین فرضیه همگنی رگرسیونی پذیرفته می‌شود.

جدول ۵ خلاصه نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی متغیرهای پژوهش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
گروه و پیش‌آزمون نمره کلی خودتنظیمی تحصیلی	۲/۸۹	۱	۲/۸۹	۰/۲۹	۰/۵۹
گروه و پیش‌آزمون تنظیم شناخته شده	۵/۵۶	۱	۵/۵۶	۳/۸۵	۰/۰۵۷
گروه و پیش‌آزمون تنظیم درون‌فکنی شده	۵/۴۷	۱	۵/۴۷	۳/۱۴	۰/۰۸۵
گروه و پیش‌آزمون انگیزش درونی	۴/۱۱	۱	۴/۱۱	۳/۵۶	۰/۰۶۷
گروه و پیش‌آزمون تنظیم بیرونی	۱/۷۹	۱	۱/۷۹	۱/۹۵	۰/۱۷
گروه و پیش‌آزمون معدل پیشرفت تحصیلی	۰/۸۰۵	۱	۰/۸۰۵	۱/۰۸	۰/۳۵

نتایج حاصل از اجرای تحلیل کوواریانس که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، معنی‌دار بودن اثر آموزش هیجان بر مبنای روان پویشی دوانلو بر خودتنظیمی تحصیلی و معدل پیشرفت تحصیلی است. شدت این تأثیر که با (مجذور اتا) ارزیابی شده در خودتنظیمی تحصیلی ۸۰٪ و پیشرفت تحصیلی ۴۶٪ است.

جدول ۶ خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی آموزش هیجان بر مبنای روان پویشی دوانلو بر خودتنظیمی تحصیلی و معدل پیشرفت تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
خودتنظیمی	گروه	۱۴۷۰/۴۱	۱	۱۴۷۰/۴۱	۱۵۰/۹	۰/۰۰۰	۰/۸۰
تحصیلی	خطا	۳۶۰/۴۷	۳۷	۹/۷۴			
معدل پیشرفت	گروه	۱۲/۲۵	۱	۱۲/۲۵	۳۲/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۴۶
تحصیلی	خطا	۱۴/۱۶	۳۷	۰/۳۸۳			

جهت بررسی اثربخشی آموزش هیجان بر مبنای روان پویشی دوانلو بر مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج آزمون M باکس، همگن بودن ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در تمام سطوح متغیر مستقل (گروه) را مورد تأیید قرارداد (Box's M)  $(P=0/44,=11/24)$ .

نتایج آماره لامبدای ویلکز در آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی معنادار است. ( $F=48/26, P<0/001, \eta^2=0/85$ )؛ بنابراین می‌توان گفت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی در پس‌آزمون بعد از کنترل نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و میزان این تفاوت در جامعه بر اساس اندازه اثر ۸۵ درصد است. در ادامه برای پی بردن به اینکه در کدام یک از مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، در جدول ۷ نشان داده شده است. جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات بین گروهی برای گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۷. خلاصه نتایج تحلیل واریانس مربوط به تفاوت بین گروهی مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی

منبع تغییرات	مؤلفه‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات
گروه	تنظیم شناخته‌شده	۶۸/۰۴	۱	۶۸/۰۴	۴۴/۶۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶
	تنظیم درون‌فکنی شده	۱۰/۶۱	۱	۱۰/۶۱	۵/۵۰	۰/۰۲۵	۰/۱۳
	انگیزش درونی	۵۳/۳۷	۱	۵۳/۳۷	۴۱/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	تنظیم بیرونی	۳۹/۶۷	۱	۳۹/۶۷	۴۵/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۵۷
خطا	تنظیم شناخته‌شده	۵۱/۷۶	۳۴	۱/۵۲			
	تنظیم درون‌فکنی شده	۶۵/۶۰	۳۴	۱/۹۳			
	انگیزش درونی	۴۳/۶۷	۳۴	۱/۲۸			
	تنظیم بیرونی	۲۹/۵۵	۳۴	۰/۸۶			

معناداری مقادیر F محاسبه شده برای مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی نشان می‌دهد بین گروه آزمایش و کنترل در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر برای مؤلفه‌های تنظیم شناخته‌شده (۰/۵۶)، تنظیم درون‌فکنی شده (۰/۱۳)، تنظیم درونی (۰/۵۵) و تنظیم بیرونی (۰/۵۷) است.

### بحث و نتیجه‌گیری

مدل آموزشی هیجان بر اساس سه مؤلفه احساسات، اضطراب و دفاع در دیدگاه روان‌پویشی دوانلو طبق پروتکل آموزشی ارائه شده در گروه نمونه مورد بررسی آموزش داده شد. نتایج حاصل از بررسی اثربخشی مدل آموزشی هیجان نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایش در متغیرهای نمره کلی خودتنظیمی تحصیلی، تنظیم شناخته‌شده و انگیزش درونی و همچنین معدل پیشرفت تحصیلی افزایش و در متغیرهای تنظیم درون‌فکنی شده و بیرونی کاهش یافته است. نتایج پژوهش با نتایج ربوبی و همکاران (۱۳۹۷)، سیفی و همکاران (۱۳۹۷)، صریحی، (۱۳۹۸)، ایران‌نژاد (۱۴۰۰) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس بر عملکرد تحصیلی و حل مسئله دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تأثیر دارد. حبیب‌زاده، بکی و پرزور (۱۴۰۰) در مطالعه خود نشان دادند که بین سبک‌های سازگار تنظیم شناختی هیجان، سلامت روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. رضایی و

زبردست (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که بین اهمال کاری تحصیلی، اضطراب و راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت، زارع و رستگار، (۱۳۹۳) که نتیجه گرفتند که هیجان‌های منفی (اضطراب و خستگی از فعالیت‌های تحصیلی)، بیشترین اثر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد.

همتی، نیکدل و همکاران (۱۳۹۷) که نشان دادند هیجان‌های پیشرفت به‌خوبی رابطه بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند، مرادی، اسد زادی، کرمی و نجفی (۱۳۹۸) نتیجه گرفت که توجه به هیجان‌های تحصیلی مثبت و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان برای پیشرفت تحصیلی آنان ضروری است. حبیبی کلیر (۱۳۹۹) نشان داد که پردازش هیجانی به‌عنوان عامل عاطفی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان محسوب می‌شوند. کیم و هوجز (۲۰۱۲)، ویلیاویسنسیو و برناردو (۲۰۱۳)، مگا و دیگران (۲۰۱۴)، اسپیکانین و همکاران (۲۰۱۷) رنتیس و آدلن (۲۰۱۴)، اوشر و پاچارس (۲۰۱۴)، چو و هرون (۲۰۱۵)، اوبرگریسر و اسوگر (۲۰۱۵)، پکران و دیگران (۲۰۱۷)، آوریچو گروس-توسر، مانور و شالو (۲۰۰۸)، ویسمن و زامبو (۲۰۱۳)، روسلو همکاران (۲۰۲۱)، پانادرو و همکاران (۲۰۲۱)، یون (۲۰۲۱)، کاماکو مورلز و همکاران (۲۰۲۱) و سوپرویا و روبرز (۲۰۲۱) همسو می‌باشد. خودتنظیمی، مفهومی ارزشمند در تعلیم و تربیت جدید و یک رویکرد مهم پژوهشی و تجربی در روان‌شناسی تربیتی، شناختی و بالینی است. مرور پژوهش‌ها و نظریه‌ها مشخص می‌کند که کسب خودتنظیمی، بخش مهمی از ادبیات مربوط به یادگیری را به خود اختصاص داده است راهبردهای خودتنظیمی، به‌طور معناداری توانایی دانشجویان را در توجه طولانی‌مدت بر روی اهداف تحصیلی بهبود می‌بخشد و موجب افزایش موفقیت و خویشتن‌داری، آنان می‌شود (جانس، ۲۰۱۰؛ داکورث، گرنت، لوی، اوتینجن و گاوینز، ۲۰۱۱). کول، لوگان و والکر (۲۰۱۱) خودنظم تنظیمی را به‌صورت تلاش روانی در کنترل وضعیت درونی، کارکردها و فرایندهای کسب هدف تعریف کرده‌اند. به‌طور کلی، خودتنظیمی، فرایندی گرایش‌گرایانه است که به یادگیرنده کمک می‌کند تا مهارت‌های تحصیلی مانند تنظیم اهداف، انتخاب و جایگزینی راهبردهای تحصیلی و کنترل اثربخش آن‌ها را کسب کند (فن، ۲۰۱۰)؛ بنابراین کلید رفتار خودتنظیمی، افکار خودساخته، احساسات و رفتارهایی است که در جهت تحقق هدف حرکت می‌کنند (لاینس، ۲۰۱۱).

این ماهیت پویا اهداف، تعارضات بالقوه ای ایجاد می‌کند که در آن کاربر روی یک هدف ممکن است در دستیابی به هدف دیگر دخالت کند پس ما باید در مورد اهمیت یک هدف در متن اهداف دیگری که در آن مقطع زمانی خاص دنبال می‌کنیم قضاوت کنیم. این داوری‌ها یا ارزیابی‌ها فرصت‌هایی را برای هیجان و تنظیم هیجانی در هنگام خودتنظیمی ایجاد می‌کند. برای رسیدن به اهداف، برنامه‌ریزی استراتژیک اغلب موردنیاز است. این روند برنامه‌ریزی همچنین می‌تواند تحت تأثیر هیجان و تنظیم هیجانی قرار گیرد. هیجان و تنظیم این هیجان به‌طور مستقیم در خودتنظیمی نقش دارند. پژوهش‌ها اذعان دارند که اثرات هیجان بر فرایند تصمیم‌گیری مشابه با دیگر کارکردهای شناختی است. هر هیجانی با مجموعه‌ای از ارزیابی‌های شناختی همراه است که به‌موجب آن زمینه نفوذ هیجان بر تصمیم‌گیری را از طریق مکانیسم‌های روان‌شناختی پویا فراهم می‌آورد (آچار و همکاران، ۲۰۱۶).

انگیزش درونی، در خودتنظیمی نقشی برجسته دارد و هر چه میزان انگیزش درونی بیشتر می‌شود، شاخص خودگردانی نیز افزایش می‌یابد. انگیزه درونی اشاره به انجام فعالیت به خاطر خود فعالیت و ارضای نیازهای

بنیادین روان‌شناختی دارد و اینکه فرد از فرایند کار لذت می‌برد. انگیزه بیرونی اشاره به انجام فعالیت به خاطر پیامدهای مجزا از خود فعالیت دارد؛ مانند دستیابی به پاداش یا اجتناب از تنبیه (ولدز، ۲۰۱۸). مطابق با مطالعات موجود، انگیزش درونی افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن همراه با موفقیت در یک تکلیف، دستیابی به درجه خاصی از شایستگی که در کار خود دنبال می‌کنند، به وجود می‌آورد تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در یادگیری و پیشرفت کسب کنند (ریو، ۲۰۱۴). موفقیت تحصیلی را متشکل از سه جزء پیشرفت، رضایت و تداوم انگیزش می‌دانند. مسئله مهم در بحث موفقیت تحصیلی این امر است که موفقیت صرفاً یک متغیر آموزشی نیست، بلکه چندین عامل در آن نقش دارند؛ یعنی علاوه بر مسائل آموزشی و تربیتی، به مؤلفه‌های روانی، شخصیتی و اجتماعی نیز نیاز دارد. پژوهش‌ها نشان داده هیجان، شناخت و انگیزش سه عامل شخصیتی اثرگذار در موفقیت تحصیلی هستند (واسیتیاستوتی و همکاران، ۲۰۱۷؛ نیوکامب و همکاران، ۲۰۰۹؛ استوری و همکاران، ۲۰۰۹). تنظیم هیجان فرآیندی است که به افراد در افزایش، کاهش و یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی کمک می‌کند و در اثر برخورداری از مهارت تنظیم هیجانی، افراد توانایی این را دارند که هیجان خود را به شیوه‌های مناسب ابراز کنند و در صورتی که درگیر هیجانات ناخوشایند همچون احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن کم کنند. درواقع هیجانات خوشایند به همراه برخورداری از مهارت تنظیم هیجان باعث کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشی می‌شود (ویلاویسنسیو و برناردو، ۲۰۱۳). بر اساس یافته‌های پژوهش آموزش هیجان میتنی بر سه مؤلفه احساسات، اضطراب و مکانیسم‌های دفاعی پیش‌بینی کننده قوی خودتنظیمی تحصیلی و موفقیت تحصیلی است. توصیه می‌شود در فعالیتهای آموزشی، تنظیم هیجان به دانشجویان آموزش داده شود.

### موازین اخلاقی

ملاحظات اخلاقی در پژوهش با جلب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان رعایت شده است؛ همچنین به افراد درباره محرمانه بودن نتایج اطمینان داده شد.

### سپاسگزاری

از همه شرکت‌کنندگان در پژوهش و همه کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

### منابع

ایران‌نژاد، سمیرا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر مبنای مدل گراس بر عملکرد تحصیلی و حل مسئله در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسط اول. فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی، ۸(۱۲)، ۸-۱.

حبیب زاده، عباس، بیکی، مهدی، پرزور، پرویز. (۱۴۰۰). نقش سبک‌های شناختی هیجان در پیش‌بینی سلامت روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۷)، ۱۰۵-۱۱۴.

رامین حبیبی کلیبر (۱۳۹۹) رابطه بین کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۵)، ۱۸۳-۲۰۴.

ربوبی، حسین، معنوی پور، داود، کاظمی حقیقی، ناصرالدین. (۱۳۹۷). اثربخشی مداخلات هیجانی مبتنی بر روان پویشی دوانلویی بر عملکردهای شناختی و انگیزش کودکان. *فصلنامه سبک زندگی با محوریت سلامت*، ۲(۳)، ۱۹۵-۱۸۷.

سالاری فر، محمدحسین. (۱۳۹۱). *باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل‌کننده نگرانی و خودتنظیمی تحصیلی*. پایان‌نامه چاپ‌نشده دکتری تخصصی روان‌شناسی عمومی دانشگاه شهید بهشتی.

سیفی، معصومه، معنوی پور، داود. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی مداخلات روان پویشی کوتاه‌مدت فشرده دوانلو و تنظیم هیجانی شناختی درمان اختلال یادگیری ریاضی دانش‌آموزان سال چهارم و پنجم ابتدایی. *فصلنامه سبک زندگی با محوریت سلامت*، ۲(۴)، ۲۴۰-۲۳۱.

صریحی، نفیسه. (۱۳۹۸). *مقایسه اثربخشی مداخله تن‌آگاهی و روان‌درمانی پویشی کوتاه‌مدت فشرده DISTDP بر هوش، عملکرد تحصیلی، کارکردهای اجرایی مغز، مدل عملکرد تحصیلی*. پایان‌نامه چاپ‌نشده دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی. گرمسار.

صریحی، نفیسه، معنوی پور، داود، صداقتی فر، مجتبی. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی برنامه مداخله‌ای روان‌درمانی پویشی کوتاه‌مدت، آموزش تن‌آگاهی و تلفیق این دو بر کارکردهای اجرایی. *علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۸۷)، ۳۴۸-۳۳۹.

صوفی، صلاح و گنجی، حمزه. (۱۳۹۳). تدوین مدل ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق عزت‌نفس کلی، خودپنداری تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش تحصیلی خودمختار. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۱۰)، ۱۴۳-۱۶۶.

مرادی، خدیجه، اسد زاده، حسن، کرمی، ابوالفضل، نجفی، محمود. (۱۳۹۸). مدل یابی پیشرفت تحصیلی بر اساس هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تول مثبت نوجوانی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۵(۵۱)، ۱۷۳-۱۴۳.

معنوی پور، داود. (۱۳۹۹). *برافراشتن ناهشیار*. چاپ اول، تهران: نشر دید آور.

همتی، نگین، نوشادی، ناصر، نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰، ۵۳-۳۳.

هیکی، ک. (۱۳۹۸). *روان‌درمانی پویشی فشرده کوتاه‌مدت دوانلو. DISTDP: درس‌نامه روان‌درمانگران*. ترجمه داود معنوی پور، تهران: دیدار، (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۷).

## References

- Abbas, A., Bernier, D., Kisely, S., Town, J. & Johansson, R. (2015). Sustained reduction in health care costs after adjunctive treatment of graded intensive short-term dynamic psychotherapy in patients with psychotic disorders. *Psychiatry Research*, 228 (3), 538–543.
- Achar, C., So, J., Agrawal, N., & Duhachek, A. (2016). What we feel and why we buy: the influence of emotions on consumer decision-making. *Current Opinion in Psychology*, 10, 166-170.

- Artino, A. (2009). Think, feel, act: motivational and emotional influences on military student's online academic success. *Journals compute High Educe*, 21, 146- 166.
- Artino, A.R., Jones, K.D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.
- Artino, Anthony R. (2010). "Online or face-to-face learning? Exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format." *The Internet and Higher Education*.13(4),272-276.
- Asikainen,H.,Hailikari,T.,Mattson,M.,. (2017).The interplay between academic emotions, Psychological flexibility and self regulation as predictors of acadameic achievement.*Journal of further and Higher*,1-15.doi.org/10,1080/0309877x. 2017. 1281889.
- Auerbach, J.G. Gross-Tsur, V. Manor, O.,Shalev, R.S. (2008). "Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia". *Journal of Learning Disabilities*, 41, 263-273.
- Berking, M, Orth, U, Wupperman, P, Meier, LL, & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotionregulation skills on emotional adjustment, *Journal of Couns psychology*, 55, 485-494
- Boekaerts, M. (2011). "Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning." In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, edited by B. Zimmerman and D. Schunk, 408-425. New York: Routledge.
- Camacho-Morles, J., Slemm, G.R., Pekrun,R., Loderer,K., Hou,H., Oades, L. G. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(1), 1051-1095.
- Cho,M.H., & Heron,M.,L. (2015). Self-regulated learning:the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course, *Distance Education*, 36:1, 80-99, doi:10. 1080/ 01587919. 2015.1019963
- Cole, J., Logan, T. K. & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, selfregulation, and stress among substance Abuse Treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13- 20.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making Of Consciousness*. San Diego, CA: Harcourt College Publishers.
- deMarrais, K. &Tisdale, K. ( 2002). "What Happens When Researchers Inquire Into Difficult Emotions?: Reflections on Studying Women's Anger Through Qualitative Interviews." *Educational Psychologist*, 37(2),115-123.
- D'Mello, Sidney and Art Graesser. (2011). "The half-life of cognitive-affective states during complex learning." *Cognition and Emotion*, 25(7):1299-1308.
- Duckworth, A.L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P.M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions.*Educational psychology*, 31(1), 17-26.
- Frederickson, J., Messina, I., and Grecucci, A. (2018). Dysregulated affects and dysregulating defenses: toward an emotion regulation informed dynamic psychotherapy. *Frontiers Psychology*. 9:2054. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02054
- Garnefski, N., Koopman,H., & Kraaij,v. (2009).Brief report:Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescent with a chronic disease.*Journal of adolescence*.32,449-454.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in

- Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Grecucci A, Messina I, Amodeo L, Lapomarda G, Crescentini C, Dadomo H, Panzeri M, Theuninck A and Frederickson J (2020) A Dual Route Model for Regulating Emotions: Comparing Models, Techniques and Biological Mechanisms. *Frontiers Psychology*. 11:930. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00930.
- Grecucci, A., & Job, R. (2015). Rethinking reappraisal: Insights from Affective Neuroscience. *Behavioral and Brain Sciences* 38:e102. doi:10.1017/S0140525X14001538
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4): 508-517.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, 25, 765–781.
- Jantz, C. (2010). Self- regulation and online developmental student success. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 6(4): 852-857.
- Kim, C., M., Hodges, C., B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online, *Instr Sci*, 40:173–192.
- Kim, ChanMin, Seung Won Park & Joe Cozart. (2014). "Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses." *British Journal of Educational Technology* 45(1):171-185.
- Leins, J. E. (2011). *Self-regulated strategy instruction with the self-regulation microanalytic assessment and attribution training in high school students with learning disabilities*. (Unpublished master's thesis). George Mason University, Fairfax, US.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131
- Nett, Ulrike E., Thomas Goetz and Nathan C. Hall. (2011). "Coping with boredom in school: An experience sampling perspective." *Contemporary educational psychology* 36(1), 49-59.
- Noteborn, Gwen, Katerina Bohle Carbonell, Amber Dailey-Hebert and Wim Gijsselaers. (2012). "The role of emotions and task significance in Virtual Education." *The Internet and Higher Education*, 15(3), 176-183.
- Newcombe, N. S., Ambady, N., Eccles, J., Gomez, L., Klahr, D., Linn, M., Miller, K., & Mix, K. (2009). Psychology's role in mathematics and science education. *American Psychologist*, 64 (6), 538-550
- Noteborn, Gwen, Katerina Bohle Carbonell, Amber Dailey-Hebert and Wim Gijsselaers. (2012). "The role of emotions and task significance in Virtual Education." *The Internet and Higher Education*, 15(3), 176-183.
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2015): The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention, *High Ability Studies*, doi: 10.1080/13598139.2015.1043003
- Panadero, E., Tapia, J.A., Pérez, D. G., Fraile, J., Sánchez, J. M., Pardo, G.R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)* 26 (1), 10-19.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., W., Murayama, K., Goetz, T. (2017) Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 1–18. doi.org/10.1111/cdev.12704.

- Pekrun R, Hall NC, Goetz T, Perry RP. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*;106(3),696.
- 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., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
- 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.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons
- Regan, Kelley, Anna Evmenova, Pam Baker, Marci Kinan Jerome, Vicky Spencer, Holly Lawson and Terry Werner. (2012). "Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions." *The Internet and Higher Education* 15(3),204-212.
- Rezaei, S., Zebardast, A. (2020). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Mindfulness, Anxiety, and Academic Procrastination in High Schoolers. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 9(2), 133-142.
- Rienties, Bart & Alden, Bethany Rivers. (2014). Measuring and Understanding Learner Emotions. *Evidence and Prospects Learning Analytics*, 1:2057-7494
- Russell, A., Thursby, K., Aubele-Futch, T., Stoddart, R. (2021). Negative Affect and Performance on Exam Day in College Students: The Role of Self-Regulation. *Journal of student success*,12(1),35-46
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and Social Psychology*. 57, 749-761.
- Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F. & Mahoney, J. M. (2009). Using a two factor theory of achievement motivation to examine performance based outcomes and self-regulatory processes. *Journal of personality and individual differences*, 46(4): 391-395.
- Strapparava, Carlo and Rada Mihalcea. (2008). Learning to identify emotions in text. In *Proceedings of the 2008 ACM symposium on Applied computing*. Fortaleza, Ceara, Brazil: ACM.
- Supervía, P.U, Robres, A.Q. (2021) Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(11), 5715; <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Tempelaar, D.T., A. Niculescu, B. Rienties, B. Giesbers and W. H. Gijsselaers. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *Internet and Higher Education* 15(3):161–169.
- Tugade, M.M. & Frederickson, B.L. (2002). *Positive emotions and emotional intelligence*. In: L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling*. America, New York: The Guilford Press, 319-340.
- Usher, E. L. Pajares, F. (2014). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Journal of contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101.



- Valadez, J. (2018). *Deliberative Democracy, Political Legitimacy, And Self-determination In Multi-cultural Societies*. New York: Routledge. doi.org/ 10.4324/ 9780429501067
- Villavicencio FT, Bernardo AB. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement, *Br Journal of education psychology*, 83(2),329-40
- Wasitysastuti, W., Pamungkassusani, Y., SuryoPrabandari, Y, & RetnoRahayu, G. (2017). Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the faculty of medicine of the university GadjahMada Indonesia. *Journal of education medic*, 139, 2-9.
- Wasserman, L. H., Zambo, D. (2013). *Early Childhood and Neuroscience: Links to Development and Learning* (pp. 43-54). New York: Springer.
- White, Christopher J. (2012). Higher education emotions: a scale development exercise. *Higher Education Research & Development* 32(2):287-299.

\*\*\*

## پرسشنامه خودتنظیمی

ردیف	عبارات	کاملاً موافقم	موافقم	تقریباً موافقم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	برای به یادآوردن مطالب درسی از کارت های یادداشت استفاده می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۲	از مطالب خوانده شده خلاصه بر می دارم.	۵	۴	۳	۲	۱
۳	از مطالب کلاس خلاصه نویسی می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۴	برای یادگیری بهتر، کلمات را در ذهن مجسم می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۵	هنگام مطالعه، سوالاتی را طرح می کنم و به آنها پاسخ می دهم.	۵	۴	۳	۲	۱
۶	برای تکالیف درسی روزانه یک جدول مفصل تهیه می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۷	برای تکالیف درسی، برنامه زمانی تنظیم می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۸	تکالیف درسی را در یک دفترچه ی یادداشت می نویسم.	۵	۴	۳	۲	۱
۹	برای انجام بهتر تکالیف درسی از ارزیابی دوستان استقبال می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۰	بعد از مطالعه، به ارزیابی مطالب می پردازم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۱	قبل از اتمام تکالیف درسی درخصوص غلط یا درست بودن آن از دیگران سوال می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۲	اگر مشکل درسی داشته باشم از افراد دانا می پرسم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۳	به نظرات سازنده ی دیگران درباره ی تکالیف درسی با دقت گوش می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۴	با توجه با بازخوردهای دیگران، در انجام تکالیف درسی تغییرات ایجاد می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۵	در کارهای تحقیقاتی و درسی از منابع گوناگون استفاده می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۶	برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز درسی، از کتابخانه استفاده می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۷	از کارهای گروهی درسی لذت می برم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۸	در مورد تکالیف درسی که از دست داده ام از همکلاسی ها سوال می کنم.	۵	۴	۳	۲	۱
۱۹	به دنبال دوستی هستم که بتوانم با او سوالات را مبادله کنم.	۵	۴	۳	۲	۱

۱	۲	۳	۴	۵	آنچه را یاد گرفته ام برای دوستان توضیح می‌دهم.	۲۰
۱	۲	۳	۴	۵	غلط یا درست بودن تکالیف درسی را قبل از امتحان چک می‌کنم.	۲۱
۱	۲	۳	۴	۵	قبل از تعیین تکالیف درسی توسط معلم، آنها را انجام می‌دهم.	۲۲
۱	۲	۳	۴	۵	در فرجه خود را برای امتحان آماده می‌کنم.	۲۳
۱	۲	۳	۴	۵	ابتدا تکالیف درسی را انجام می‌دهم بعد کارهای غیر درسی را.	۲۴
۱	۲	۳	۴	۵	قبل از شروع مطالعه، همه چیز را مهیا می‌کنم.	۲۵
۱	۲	۳	۴	۵	قبل از شروع مطالعه، از نظافت محل مطالعه مطمئن می‌شوم.	۲۶
۱	۲	۳	۴	۵	در مکان مخصوص مطالعه می‌کنم.	۲۷
۱	۲	۳	۴	۵	دفتر یادداشت‌ها و دست‌نوشته‌های درسی را در جای مخصوص نگه می‌دارم.	۲۸
۱	۲	۳	۴	۵	زیر مفاهیم و اطلاعات مهم خط می‌کشم.	۲۹
۱	۲	۳	۴	۵	سعی می‌کنم هنگام مطالعه، مطالب قبلی را به مطالب جدید ربط دهم.	۳۰



# The effectiveness of the emotional education model based on Davanloo's psychoanalysis on academic self-regulation and academic achievement

Mina. Hadian<sup>1</sup>, & Davood. Manavipour<sup>2\*</sup>

## Abstract

**Aim:** the purpose of current study is to determine the effectiveness of the emotional education model based on Davanloo's psychoanalysis on academic self-regulation and academic achievement. **Method:** The design of this quasi-experimental study was a pre-test/post-test with the control group. In the second semester of 2018-2019, which had a grade point average (two consecutive semesters) of less than 12, 40 students were selected as the research sample. They were then randomly divided into two groups of 20 as experiments and controls. 40 students from Tehran University of Medical Sciences, School of Rehabilitation, and University of Tehran psychology and educational sciences faculty were selected by available sampling method in the second semester of 1397-98. All participants had a grade point average (GPA) of less than 12 (out of 20) in their last two consecutive semesters. They were randomly assigned into one experimental and one control group (20 participants each). The research instruments were the academic self-regulatory questionnaire (Ryan and Connell, 1989), the grade point average, and the researcher-made emotion education protocol based on Dovanloo psychodynamics. Research data were analyzed using descriptive indicators and analysis of covariance. **Results:** The findings showed that the mean post-test scores in the experimental group increased in the overall scores of academic self-regulation, identified regulation, and intrinsic motivation, as well as the grade point average of academic achievement. On the other hand, the internal and external adjustment variables are reduced ( $p < 0.01$ ). **Conclusion:** By educating and increasing people's awareness of feelings, anxiety, and defense mechanisms, academic self-regulation, and academic achievement can be enhanced in them.

**Keywords:** Psychodynamics, self-regulation, academic achievement, excitement

1. Ph.D Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Garmsar Branch, Azad University, Garmsar, Iran

2. \*Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Azad University, Garmsar, Iran

Email: Iraniandistdp@Gmail.Com