



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

بررسی رابطه ساختاری بین ساختار هدف کلاس درس (۲*۳) و خودتنظیمی انگیزشی با نقش واسطه ای خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان دختر

۱- حسین پورموسی بزنجانی

استادیار گروه پژوهشی جهاددانشگاهی استان کرمان

h.pourb@gmail.com

۲- زیبا زین الدین

کارشناس ارشد دانشگاه آزاداسلامی واحد انار

h.pourm52@gmail.com

۳- نرجس علیخانی

narjesalikhani71@gmail.com

کارشناس ارشد جهاددانشگاهی استان کرمان

چکیده

در پژوهش حاضر، نقش ساختار اهداف کلاس درس و مهارت های خودتنظیمی دانش آموزان، به ویژه خودتنظیمی عاطفی و انگیزشی، در بهبود یادگیری و رفتار تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری شامل ۲۴۸ دانش آموز دختر مقطع متوسطه دوره دوم بود که با استفاده از پرسشنامه های استاندارد داده ها جمع آوری شد. تحلیل داده ها با روش های آماری شامل ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و آزمون بوت استرپ انجام شد. نتایج نشان داد مولفه های «تکلیف-گرایش» ($p<0.01$, $t=2.64$, $B=0.197$) «تکلیف-اجتناب» ($p<0.01$, $t=2.64$, $B=0.143$) و «خود-گرایش» ($p<0.01$, $t=2.54$, $B=0.184$) ساختار اهداف کلاس درس تأثیر مستقیم و مثبت معناداری بر خودتنظیمی انگیزشی داشتند، در حالی که اثر «خود-اجتناب» و «دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب» بر این متغیر معنی دار نبود. همچنین، تنها «تکلیف-گرایش» بر خودتنظیمی عاطفی اثر مستقیم معنادار داشت ($B=0.178$). اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر خودتنظیمی انگیزشی نیز مثبت و معنادار بود ($p<0.05$, $t=2.05$). نقش واسطه ای خودتنظیمی عاطفی در مسیر اثر برخی مؤلفه های اهداف کلاس درس بر خودتنظیمی انگیزشی، به ویژه «تکلیف-گرایش» ($B_{indirect}=0.069$) و «تکلیف-اجتناب» ($p<0.05$, $t=1.93$, $B_{indirect}=0.05$) نیز مشاهده شد. یافته ها اهمیت طراحی اهداف کلاس درس شفاف و انگیزشی همراه با تقویت مهارت های خودتنظیمی عاطفی را برای ارتقای انگیزش و رفتار یادگیری دانش آموزان نشان می دهد.

واژگان کلیدی:

ساختار اهداف کلاس درس، خودتنظیمی عاطفی، خودتنظیمی انگیزشی، نقش واسطه ای، دانش آموزان متوسطه.



ICPSE
2026

مقدمه

ما همواره به دنبال یافتن نتایج جدید برای افزایش کیفیت آموزش در سیستم آموزش و پرورش هستیم. از اینرو با بررسی مبانی نظری در خصوص متغیرهای تاثیر گذار بوده و متغیرهای مختلف را شناسایی و به پژوهش در این زمینه می پردازیم. براساس مبانی نظری میتوان گفت خودتنظیمی انگیزشی و عاطفی نقش مهمی در فرآیندهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ایفا می کنند. پژوهش ها نشان داده اند که محیط کلاس و ساختار اهداف آن تاثیر بسزایی بر این فرآیندها دارد. مدل ساختاری ۲*۳ از ساختار هدف کلاس به عنوان یکی از مدل های معتبر در این زمینه مطرح شده است (اسمیت^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ جانسون^۲، ۲۰۲۲). این مدل تاثیر اهداف مختلف کلاس بر انگیزش و عملکرد دانش آموزان را بررسی می کند. با توجه به اهمیت بالای عملکرد تحصیلی و ارتقای انگیزه دانش آموزان در فرآیند یادگیری، شناخت عواملی که بر انگیزش و خودتنظیمی دانش آموزان تاثیر می گذارند از اهمیت ویژه ای برخوردار است. عوامل مختلفی بر خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان تاثیر گذار است (انوشه، ۱۴۰۳)، ساختار هدفی کلاس به عنوان یکی از عوامل مهم محیطی می تواند تاثیر قابل توجهی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. ساختار هدفی کلاس به مجموعه ای از اهداف و انتظارات محیط یادگیری اشاره دارد که توسط معلمان تعیین می شود و بر رفتار و انگیزه دانش آموزان تاثیر می گذارد (پینتریش و شانک^۳، ۲۰۰۲). ساختار هدفی کلاس می تواند به دو نوع اصلی تقسیم شود: ساختار هدفی عملکردی^۴: این نوع از ساختار هدفی بر عملکرد دانش آموزان و نتایج نهایی تاکید دارد. در این نوع ساختار، تاکید اصلی بر این است که دانش آموزان چگونه در آزمون ها، پروژه ها و وظایف تحصیلی موفق عمل کنند و نتایج برتری را به دست آورند. این ساختار هدفی می تواند به رقابت بین دانش آموزان منجر شود و به دنبال دستیابی به موقعیت های برتر و نشان دادن توانایی ها در مقایسه با دیگران باشد. ساختار هدفی یادگیری^۵: این نوع از ساختار هدفی بر فرآیند یادگیری و توسعه توانمندی ها و مهارت های دانش آموزان تاکید دارد. در این نوع ساختار، هدف اصلی افزایش فهم و دانش دانش آموزان و بهبود مهارت هایشان است. دانش آموزان در این ساختار بیشتر به یادگیری عمقی و ارتقای خود توجه می کنند و کمتر به مقایسه با دیگران اهمیت می دهند. تاثیرات ساختار هدفی شامل: انگیزش: نوع ساختار هدفی کلاس می تواند بر انگیزش دانش آموزان تاثیر بگذارد. در ساختار هدفی یادگیری، انگیزش درونی دانش آموزان تقویت می شود و آنها بیشتر به یادگیری و فهم مواد درسی علاقه مند می شوند. در مقابل، در ساختار هدفی عملکردی، انگیزش بیرونی دانش آموزان تقویت می شود و تمرکز آنها بیشتر بر روی کسب نتایج و امتیازات است. خودتنظیمی: ساختار هدفی کلاس می تواند بر خودتنظیمی دانش آموزان نیز تاثیر بگذارد. دانش آموزان در ساختار هدفی یادگیری معمولاً مهارت های خودتنظیمی بهتری دارند و می توانند به طور مستقل و مداوم به فرآیند یادگیری خود بپردازند. در حالی که در ساختار هدفی عملکردی، دانش آموزان ممکن است بیشتر وابسته به بازخوردها و ارزیابی های بیرونی باشند. نگرش به یادگیری: ساختار هدفی یادگیری می تواند نگرش مثبت تری نسبت به یادگیری در دانش آموزان ایجاد کند و آنها را به یادگیری طولانی مدت و پایداری تشویق کند. در مقابل، ساختار هدفی عملکردی ممکن است منجر به نگرش منفی تر و سطحی تر نسبت به یادگیری شود. یکی دیگر از متغیرهای مورد مطالعه ما خودتنظیمی انگیزشی است که به توانایی دانش آموزان برای کنترل و مدیریت انگیزه های خود در فرآیند یادگیری اشاره دارد. این مفهوم شامل مهارت هایی مانند تعیین هدف، برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی پیشرفت و تنظیم استراتژی های یادگیری است (زیمرمن، ۲۰۰۰). پژوهش ها نشان داده اند که خودتنظیمی انگیزشی تاثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش آموزان دارد (پینتریش و شانک، ۲۰۰۲). خودتنظیمی

¹ Smith

² Johnson

³ Pintrich & Schunk

⁴ Performance Goal Structure

⁵ Mastery Goal Structure



ICPSE
2026

انگیزشی^۶ به توانایی فرد برای کنترل و مدیریت انگیزه های خود در فرآیند یادگیری اشاره دارد. این مفهوم شامل مهارت هایی است که به فرد کمک می کند تا با توجه به اهداف و انگیزه های خود، فرآیند یادگیری را به صورت موثر و مستقل مدیریت کند. برخی از این مهارت ها عبارتند از: تعیین هدف^۷ (یکی از مهارت های اساسی خودتنظیمی انگیزشی است که به فرد کمک می کند تا اهداف واضح و مشخصی را تعیین کند و به سمت دستیابی به آن ها حرکت کند). تعیین اهداف کوتاه مدت و بلندمدت می تواند به افزایش انگیزش و تمرکز کمک کند (لوک و لاثام^۸، ۱۹۹۰). برنامه ریزی^۹ (برنامه ریزی شامل تعیین مراحل و استراتژی هایی است که فرد باید برای دستیابی به اهداف خود انجام دهد. این مهارت به فرد کمک می کند تا فرآیند یادگیری را به صورت سازمان یافته و مؤثر مدیریت کند) (زیممن^{۱۰}، ۲۰۰۰). نظارت و ارزیابی پیشرفت^{۱۱} (نظارت و ارزیابی پیشرفت به فرد کمک می کند تا میزان پیشرفت خود را در مسیر دستیابی به اهداف ارزیابی کرده و در صورت نیاز تغییراتی در استراتژی های خود ایجاد کند) (شونک^{۱۲}، ۱۹۸۹). نظریه های بنیادی مرتبط با خودنظم دهی انگیزشی چندین چارچوب نظری را شامل می شوند که هر یک از جهات متفاوتی به تحلیل این پدیده می پردازند. اولین نظریه اساسی، نظریه خودتعیینی است که توسط دسی و رایان توسعه یافته است. در این نظریه تأکید می شود که انسان به طور ذاتی در جستجوی رشد و انگیزه درونی است و سه نیاز روانشناختی بنیادین شامل نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی را برای رشد و سلامت روان لازم دارد. تحقق این نیازهای اساسی منجر به افزایش خودنظم دهی انگیزشی و حفظ انگیزه داخلی می شود، به طوری که فرد با احساس کنترل و انتخاب بر رفتار خود، فعالیت های هدفمند را با استمرار و انرژی بیشتری دنبال می کند (دسی و رایان، ۱۹۸۵). نظریه شناختی-اجتماعی بندورا نیز چارچوب مهمی است که بر یادگیری از طریق مشاهده و تاثیر متقابل بین فرد، رفتار و محیط تمرکز دارد. بندورا معتقد است که خوداثربنداره یعنی باور فرد به توانایی های خود در انجام رفتارهای خاص، نقش کلیدی در تقویت خودنظم دهی انگیزشی دارد. افراد با خودکارآمدی بالا تمایل بیشتری به هدف گذاری، تلاش مستمر در برابر موانع، و حفظ انگیزه نشان می دهند. این نظریه نشان می دهد که فرایندهای شناختی و بازخوردهای محیطی به طور فعالانه بر خودنظم دهی فرد اثر می گذارند (بندورا، ۲۰۲۱). مدل های یادگیری خودتنظیمی پینتریچ، ولد و همکاران، چارچوبی ساختاری برای توضیح فرایندهای خودنظم بخشی در یادگیری ارائه می دهند. این مدل ها بر سه سطح اصلی شامل شناخت (شناختی)، انگیزش (انگیزشی) و رفتاری تأکید دارند و توصیف می کنند که چگونه یادگیرندگان با برنامه ریزی، پایش و ارزیابی مداوم، بر یادگیری خود کنترل می یابند. بخش انگیزشی مدل، تأکید می کند که حفظ انگیزه درونی و مقابله با موانع ضروری برای موفقیت در یادگیری است. این مدل ها با تأکید بر خودنظمی به عنوان یک فرایند پویا، ترکیبی از مهارت های شناختی و عوامل انگیزشی را برای پایداری عملکرد به تصویر می کشند (پینتریچ، ۲۰۲۴). تنظیم استراتژی های یادگیری^{۱۳} (تنظیم استراتژی های یادگیری به معنای تغییر و اصلاح روش ها و تکنیک های یادگیری بر اساس نیازها و شرایط مختلف است). در ادامه به اهمیت نقش خودتنظیمی عاطفی می پردازیم که به توانایی فرد برای تنظیم و کنترل هیجانات و عواطف خود در موقعیت های مختلف اشاره دارد (گراس، ۲۰۰۲). این توانایی می تواند تأثیر مستقیمی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (اوزرل و کاراگل، ۲۰۱۷). نقش واسطه ای خودتنظیمی عاطفی در رابطه بین ساختار هدف کلاس و خودتنظیمی انگیزشی می تواند به فهم بهتر از چگونگی تأثیر ساختار هدفی کلاس بر انگیزش و عملکرد تحصیلی

⁶ Motivational Self-Regulation

⁷ Goal Setting

⁸ Locke & Latham

⁹ Planning

¹⁰ Zimmerman

¹¹ Self-Monitoring and Evaluation

¹² Schunk

¹³ Adjusting Learning Strategies



ICPSE
2026

دانش آموزان کمک کند. خودتنظیمی عاطفی^{۱۴} به توانایی فرد برای تنظیم و کنترل هیجانات و عواطف خود در موقعیت های مختلف اشاره دارد. این توانایی به فرد کمک می کند تا به طور موثر با هیجانات منفی مانند استرس، اضطراب، و عصبانیت مقابله کند و هیجانات مثبت مانند خوشحالی، انگیزش، و رضایت را تقویت کند. بطور خاص خودتنظیمی عاطفی باعث کاهش استرس شده است (بهزادی و آشتیانی ۱۴۰۳).

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت داده ها از نوع کمی می باشد. این پژوهش به شیوه توصیفی-همبستگی و با استفاده از روش پیمایشی از طریق توزیع پرسشنامه و آزمون فرضیه ها انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر شهربابک است و نمونه گیری به صورت تصادفی طبقه ای انجام می شود. از سه پرسشنامه جهت اندازه گیری متغیرها استفاده کردیم پرسشنامه ساختار هدف کلاس درس برای سنجش اهداف تکلیف محور، خودمحور و دیگر محور در کلاس درس به کار می رود. یکی از ابزارهای معتبر در این زمینه، (AGQ)^{۱۵} می باشد که الیوت و مورایاما^{۱۶} (۲۰۱۱) توسعه یافته استپایایی بالاتر از ۰/۷۰ به ثبت رسیده است. مقیاس خودنظم دهی انگیزشی برای سنجش خودنظم دهی انگیزشی، می توان از مقیاس های استاندارد مانند (SRQ-A)^{۱۷} که توسط رایان و کانل (۱۹۸۹) طراحی شده است، استفاده کرد. این مقیاس به سنجش میزان خودنظم دهی دانش آموزان در محیط های آموزشی می پردازد پایایی بالای ۰/۷۰ به ثبت رسیده است. برای سنجش خودانگیزشی عاطفی می توان از Emotion (ERQ) که توسط گروس و جان (۲۰۰۳) طراحی شده است، استفاده کرد پایایی بالای ۰/۷۰ به ثبت رسیده است. همه مراحل تحلیل داده ها توسط نرم افزار آماری (مانند SPSS و AMOS/SmartPLS) انجام شد و نتایج در قالب جداول و نمودارهای مناسب ارائه گردید.

یافته ها

در این پژوهش، برای بررسی اثرات متغیر برونزا (ساختار اهداف کلاس درس) بر متغیر درونزا (خودتنظیمی انگیزشی) با توجه به نقش میانجیگری خودتنظیمی عاطفی بر اساس پیشینه نظری و تجربی طراحی شد. برای ارزیابی مدل فرضی این پژوهش، ابتدا با استفاده از نرم افزار ماکرو نقش میانجیگری خودتنظیمی عاطفی در ارتباط بین ساختار اهداف کلاس درس و خودتنظیمی انگیزشی انجام شد.

¹⁴ Emotional Self-Regulation

¹⁵ Achievement Goal Questionnaire

¹⁶ Elliot & Murayama

¹⁷ Academic Self-Regulation Questionnaire



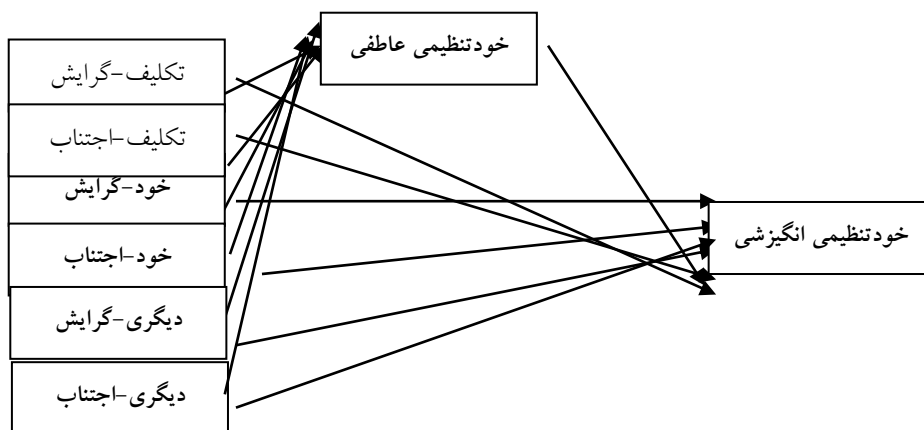
ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

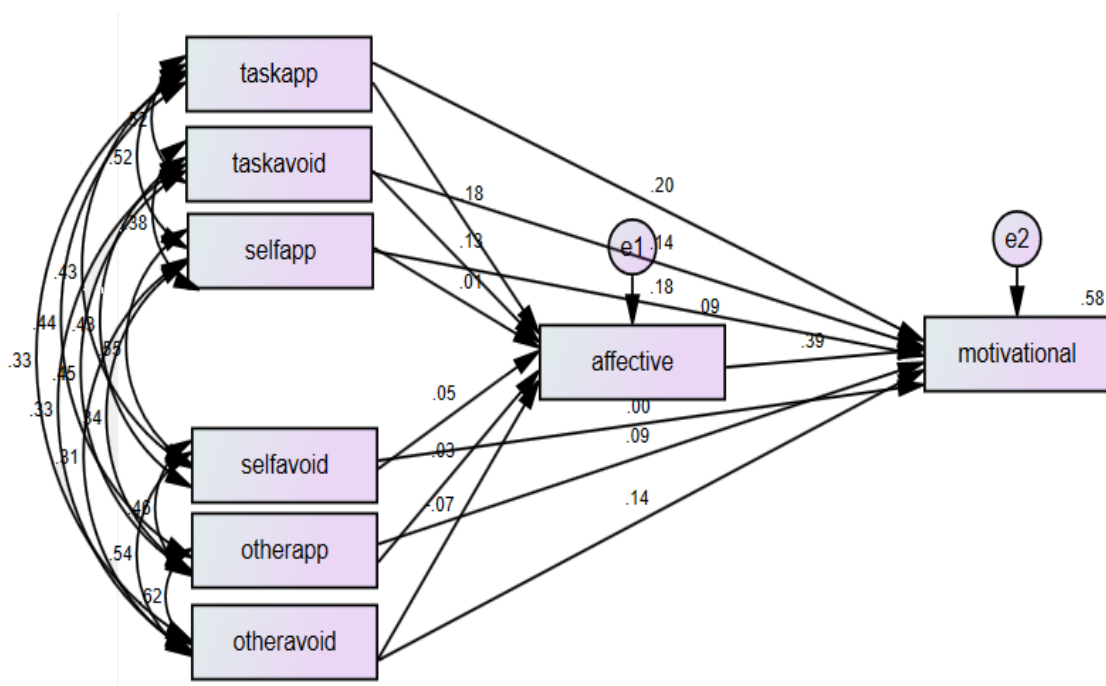
گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir



نمودار ۱: مدل ماکرو



شکل ۲: مدل تحلیل شده با ضرایب مسیر استاندارد شده

آزمون فرضیه های پژوهش

فرضیه فرعی اول: اثر مستقیم ساختار اهداف پیشرفت کلاس درس بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم معنی است.

جدول ۱: نتایج تحلیل اثر مستقیم ساختار اهداف پیشرفت کلاس درس بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم را نشان می دهد.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

جدول ۱: اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم

متغیرها	ضریب رگرسیون استاندارد نشده (b)	ضریب رگرسیون استاندارد شده (B)	حدود (فاصله های اطمینان ۹۵٪) حد بالا پایین	بوت استرپ خطای استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
بر خودتنظیمی انگیزشی						
از تکلیف-گرایش	۱/۳۸	۰/۱۹۷	۰/۵۸۲	۲/۲	۰/۴	۳/۴۲
از تکلیف-اجتناب	۱/۰۷	۰/۱۴۳	۰/۳۱۲	۱/۸۱	۰/۳۷	۲/۸۴
از خود-گرایش	۱/۵	۰/۱۸۴	۰/۶۰۹	۲/۵۴	۰/۴۸	۳/۰۸
از خود-اجتناب	۰/۰۳۵	۰/۰۰۵	-۰/۸۲۵	۰/۹۴	۰/۴۵	۰/۰۷۷
از دیگری-گرایش	۰/۵۴۷	۰/۰۹۳	-۰/۱۱۳	۱/۱۸	۰/۳۳	۱/۶۴
از دیگری-اجتناب	۰/۸۶۶	۰/۱۳۶	۰/۲۰۸	۱/۶۳	۰/۳۶	۲/۳۶

نتایج جدول ۱ نشان داد اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس تکلیف-گرایش ($\gamma=0/197, t=2/64, p<0/01$)، ساختار اهداف کلاس درس تکلیف-اجتناب ($\gamma=0/143, t=2/64, p<0/01$)، و ساختار اهداف کلاس درس دیگری-اجتناب ($\gamma=0/184, t=2/64, p<0/01$)، بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم مثبت و معنی دار است چرا که حد بالا و پایین آزمون بوت استرپ، هر دو مثبت بوده و مقدار صفر مابین این دو حد قرار ندارد، اما اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس خود-اجتناب ($\gamma=0/005, t=0/077, p>0/05$)، و ساختار اهداف کلاس درس دیگری-اجتناب ($\gamma=0/093, t=1/64, p>0/05$)، بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم معنی دار نیست، چرا که حد بالا و پایین آزمون بوت استرپ، یکی مثبت و دیگری منفی بوده و مقدار صفر مابین این دو حد قرار دارد.

فرضیه فرعی دوم: اثر مستقیم ساختار اهداف پیشرفت کلاس درس بر خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم معنی است.

جدول ۲: اثر مستقیم ساختار اهداف پیشرفت کلاس درس بر خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم

متغیرها	ضریب رگرسیون استاندارد نشده (b)	ضریب رگرسیون استاندارد شده (B)	حدود (فاصله های اطمینان ۹۵٪) حد بالا پایین	بوت استرپ خطای استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
بر اهداف خودتنظیمی عاطفی						
از تکلیف-گرایش	۰/۵۶	۰/۱۷۸	۰/۰۲۳	۱/۱۲	۰/۲۷	۲
از تکلیف-اجتناب	۰/۴۳۴	۰/۱۲۹	-۰/۰۷۱	۰/۹	۰/۲۵	۱/۷۳



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

برون زا

سطح
معنی
t
خطای
استاندارد
حدود بوت استرپ (فاصله
های اطمینان ۹۵٪)
ضریب
رگرسیون
ضریب
رگرسیون
درون زا
میانجی

از خود-گرایش	۰/۰۳۷	۰/۰۱	-۰/۵۳۳	۰/۶۷	۰/۲۹	۰/۱۲	۰/۹
از خود-اجتناب	۰/۱۶۲	۰/۰۴۹	-۰/۳۶۵	۰/۶۹	۰/۲۶	۰/۶	۰/۵۴
از دیگری-گرایش	۰/۰۷۷	۰/۰۲۹	-۰/۳۷۷	۰/۵۱	۰/۲۳	۰/۳۳	۰/۷۳
از دیگری-اجتناب	-۰/۱۸۸	-۰/۰۶۶	-۰/۶۹۵	۰/۳۱	۰/۲۶	-۰/۷۱	۰/۴۷

نتایج جدول ۲ نشان داد اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس تکلیف-گرایش بر ($\gamma=0/178, t=2, p<0/05$) بر خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم مثبت و معنی دار است چرا که حد بالا و پایین آزمون بوت استرپ، هر دو مثبت بوده و مقدار صفر مابین این دو حد قرار ندارد اما اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس تکلیف-اجتناب ($p>0/05$)، ساختار اهداف کلاس درس خود-گرایش ($\gamma=0/129, t=1/73, p>0/05$)، ساختار اهداف کلاس درس دیگری-گرایش ($\gamma=0/49, t=0/6, p>0/05$)، ساختار اهداف کلاس درس دیگری-اجتناب ($\gamma=0/066, t=-0/71, p>0/05$)، بر خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان متوسطه دوره دوم معنی دار نبود، چرا که حد بالا و پایین آزمون بوت استرپ، یکی مثبت و دیگری منفی بوده و مقدار صفر مابین این دو حد قرار دارد.

فرضیه فرعی سوم: اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم معنی است.

جدول ۳ اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان متوسطه دوره دوم

متغیرها	ضریب	رگرسیون	ضریب	رگرسیون	حدود بوت استرپ (فاصله های اطمینان ۹۵٪)	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
	(b)	استاندارد نشده	(B)	استاندارد شده	حد پایین	حد بالا		

بر خودتنظیمی انگیزشی

از خودتنظیمی عاطفی ۰/۸۷۱ ۰/۳۸۹ ۰/۶۴۱ ۱/۰۸ ۰/۱۱۳ ۷/۷ ۰/۰۰۰

نتایج جدول ۳ نشان داد اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم مثبت و معنی دار است ($\beta=0/389, t=7/7, p<0/01$)، چرا که حد بالا و پایین آزمون بوت استرپ، هر دو مثبت بوده و مقدار این دو حد قرار ندارد.

فرضیه فرعی چهارم: خودتنظیمی عاطفی نقش واسطه ای معنی داری در رابطه بین ساختار اهداف کلاس درس و خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم دارند.

جدول ۴: نقش واسطه ای خودتنظیمی عاطفی در رابطه بین ساختار اهداف کلاس درس و خودتنظیمی انگیزشی



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembre 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

دانش آموزان اثرگذارند. پژوهش های احمدی و حسن زاده (۱۳۹۹)، علی زاده (۱۳۹۸) و رضایی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که ساختار هدفی کلاس درس می تواند انگیزش و خودتنظیمی دانش آموزان را بهبود بخشد. همچنین، تحقیقات هاشمی و همکاران (۱۴۰۱)، باقری و رستمی (۱۳۹۹)، کیانی و همکاران (۱۴۰۰) و غروی آشتیانی (۱۴۰۳) اهمیت مهارت های خودتنظیمی عاطفی و تنظیم هیجان را در ارتقای انگیزش، بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب دانش آموزان تأیید کرده اند. این یافته ها بیانگر همسویی با فرضیه اصلی پژوهش است و نشان می دهند که هر دو عامل می توانند به تقویت خودتنظیمی انگیزشی کمک کنند. در پیشینه خارجی نیز، ایمز (۱۹۹۲)، میس و همکاران (۲۰۰۶) و زیمرمن (۲۰۰۰) به نقش ساختار هدف کلاس و خودتنظیمی در ارتقای انگیزش و عملکرد تحصیلی پرداخته اند. علاوه بر این، مقالات گراس و جان (۲۰۲۵) و پینتریچ و د گروت (۱۹۹۰، ۲۰۲۴) نشان داده اند که تنظیم هیجانات و مهارت های خودتنظیمی انگیزشی به مدیریت بهتر یادگیری و افزایش انگیزش دانش آموزان کمک می کنند.

پژوهش های داخلی نشان داده اند که ساختار هدف کلاس می تواند تأثیر قابل توجهی بر انگیزش و خودتنظیمی دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، مطالعه علی زاده (۱۳۹۸) بر رابطه ساختار هدف کلاس با انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأکید کرده و نشان داده است که ساختار هدف یادگیری انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی را بهبود می بخشد. همچنین، رضایی و همکاران (۱۳۹۷) اثر ساختار هدفی کلاس بر انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموزان را بررسی کرده اند و یافته های آن ها نشان دهنده افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی در حضور ساختار هدفی مناسب است. پژوهش احمدی و حسن زاده (۱۳۹۹) نیز بیان کرده است که ساختار هدفی کلاس می تواند مهارت های خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان را تقویت کند. نتایج مطالعه نوری و همکاران (۱۴۰۰) نیز حاکی از آن است که جهت گیری هدفی یادگیری تأثیر مثبتی بر خودتنظیمی انگیزشی دارد. در پژوهش های خارجی نیز شواهد مشابهی وجود دارد. به عنوان مثال، ایمز (۱۹۹۲) نشان داده است که ساختار هدفی کلاس می تواند انگیزش درونی دانش آموزان را تقویت و عملکرد تحصیلی آن ها را بهبود دهد. میس و همکاران (۲۰۰۶) نیز اثر مثبت ساختار هدف کلاس بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تأیید کرده اند. پژوهش زیمرمن (۲۰۰۰) از دیدگاه اجتماعی-شناختی خودتنظیمی انگیزشی را بررسی کرده و نشان داده است که فرآیندهای خودتنظیمی انگیزشی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان نقش اساسی دارد. در سال های اخیر نیز شواهد جدیدتری منتشر شده است. این پیشینه ها به طور کلی همسو با فرضیه حاضر هستند، چرا که همگی نشان می دهند ساختار اهداف کلاس و جهت گیری هدفی می تواند بر انگیزش و خودتنظیمی انگیزشی دانش آموزان تأثیر مثبت داشته باشد. در پیشینه خارجی نیز مطالعات مشابهی مشاهده می شود. گراس و جان (۲۰۲۵) در پژوهش خود اثر تنظیم هیجان در محیط های آموزشی را بر رفاه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بررسی کرده اند و نتایج نشان دهنده اهمیت خودتنظیمی عاطفی در موفقیت تحصیلی است. زیمرمن (۲۰۰۰) از دیدگاه اجتماعی-شناختی، مفهوم خودتنظیمی عاطفی را توضیح داده و فرآیندهای مدیریتی دانش آموزان در کنترل هیجانات را تحلیل کرده است. همچنین، گراس و تامپسون (۲۰۲۲) بر نقش تنظیم احساسات در رفتار و رشد عاطفی کودکان تأکید کرده اند. در سال های اخیر، شواهد جدیدتری نیز از نقش ساختار اهداف در خودتنظیمی عاطفی منتشر شده است؛ برای نمونه، لی و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که اهداف تکلیف گزایش در کلاس درس موجب افزایش استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان های سازگارانه مانند بازارزایی شناختی می شود. مطالعه مارتیو و همکاران (۲۰۲۵) بر روی دانش آموزان دبیرستانی استرالیا نیز نشان داد که تأکید بر اهداف یادگیری در کلاس، تحمل هیجانات منفی را افزایش داده و اضطراب امتحان را کاهش می دهد. همچنین، داس و چودری (۲۰۲۵) در پژوهشی بر روی نوجوانان هندی گزارش کردند که اهداف خود-گرایش موجب افزایش کارآمدی در تنظیم هیجانات تحصیلی می شوند، در حالی که اهداف اجتنابی اثر ضعیف یا منفی بر خودتنظیمی عاطفی داشته اند. این پیشینه ها به طور کلی همسو با این فرضیه هستند، چرا که همگی نشان می دهند توانایی تنظیم و مدیریت هیجانات (خودتنظیمی عاطفی) نقش کلیدی در عملکرد و انگیزش دانش آموزان دارد. با این حال، بسیاری از پژوهش های پیشین بیشتر بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی متمرکز بوده اند و کمتر به اثر



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

مستقیم ساختار اهداف کلاس درس بر خودتنظیمی عاطفی پرداخته‌اند. از این رو، بررسی مستقیم این رابطه در پژوهش حاضر، ضمن تأیید شواهد جدید (لی و همکاران، ۲۰۲۳؛ مارتین و همکاران، ۲۰۲۴؛ داس و چودری، ۲۰۲۵)، جنبه نوآورانه دارد و می‌تواند شکاف موجود در مطالعات پیشین را پر کند. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که خودتنظیمی عاطفی و تنظیم هیجانات نقش مهمی در انگیزش و رفتار یادگیری دانش‌آموزان دارند. هاشمی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که تنظیم احساسات می‌تواند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد و از طریق کاهش اضطراب و مدیریت مؤثر هیجانات، انگیزه و تمرکز دانش‌آموزان را افزایش دهد. باقری و رستمی (۱۳۹۹) نیز اثر مثبت تنظیم احساسات بر سلامت روان و توانایی مقابله با استرس را تأیید کرده‌اند. کیانی و همکاران (۱۴۰۰) بیان کردند که تنظیم هیجانات می‌تواند روابط عاطفی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود دهد و بر مشارکت فعال آنان در فرآیند یادگیری اثرگذار باشد. یافته‌های غروی آشتیانی (۱۴۰۳) نیز نشان داد که آموزش خودتنظیمی عاطفی باعث کاهش اضطراب و بهبود مهارت‌های مدیریتی هیجانی افراد می‌شود و می‌تواند به بهبود انگیزش درونی آن‌ها کمک کند. در پیشینه خارجی نیز مطالعات مشابهی وجود دارد که نشان‌دهنده اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر خودتنظیمی انگیزشی هستند. گروس و جان (۲۰۲۵) در پژوهشی روی دانش‌آموزان دریافتند که به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان در محیط‌های آموزشی موجب بهبود انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودنظم‌دهی می‌شود. زیمرمن (۲۰۰۰) نیز از منظر اجتماعی-شناختی فرایندهای خودتنظیمی عاطفی را بررسی کرده و تأکید کرده است که مدیریت مؤثر هیجانات نه تنها بر کاهش اضطراب آموزشی تأثیر دارد بلکه می‌تواند انگیزش درونی و پایداری دانش‌آموزان در انجام تکالیف را تقویت کند. علاوه بر این، پژوهش‌های جدیدتر همسو با این نتایج بوده‌اند؛ برای نمونه، لی و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه درونی دانش‌آموزان می‌شود. در مطالعه‌ای دیگر، وانگ و همکاران (۲۰۲۴) بر روی نوجوانان چینی دریافتند که خودتنظیمی عاطفی پیش‌بین معناداری برای بهبود خودتنظیمی انگیزشی است. همچنین، داس و چودری (۲۰۲۵) گزارش کردند که مدیریت هیجانات منفی (مانند اضطراب) نقش کلیدی در حفظ انگیزه و استقامت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این پیشینه‌ها به طور کلی همسو با فرضیه حاضر هستند، زیرا همگی نشان می‌دهند توانایی مدیریت هیجانات و خودتنظیمی عاطفی به صورت مستقیم می‌تواند بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد. با این حال، بیشتر پژوهش‌های گذشته تمرکز خود را بر عملکرد تحصیلی و سلامت روانی گذاشته‌اند و کمتر رابطه مستقیم خودتنظیمی عاطفی و انگیزشی را در بافت کلاس درس مورد بررسی قرار داده‌اند. بنابراین، بررسی این اثر در پژوهش حاضر، علاوه بر تأیید شواهد جدید (لی و همکاران، ۲۰۲۳؛ وانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ داس و چودری، ۲۰۲۵)، جنبه نوآورانه دارد و می‌تواند شکاف مطالعات قبلی را پر کند. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که ساختار هدفی کلاس درس و مهارت‌های خودتنظیمی عاطفی می‌توانند به صورت مشترک بر انگیزش و خودتنظیمی دانش‌آموزان اثرگذار باشند. پژوهش‌های علی‌زاده (۱۳۹۸)، رضایی و همکاران (۱۳۹۷) و احمدی و حسن‌زاده (۱۳۹۹) نشان داده‌اند که ساختار هدفی کلاس باعث بهبود انگیزش، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. از سوی دیگر، مطالعات هاشمی و همکاران (۱۴۰۱)، باقری و رستمی (۱۳۹۹) و کیانی و همکاران (۱۴۰۰) بر اهمیت تنظیم هیجانات و خودتنظیمی عاطفی در ارتقای انگیزش و بهبود رفتارهای تحصیلی تأکید کرده‌اند. یافته‌های غروی آشتیانی (۱۴۰۳) نیز نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی عاطفی علاوه بر کاهش اضطراب، موجب افزایش کارآمدی هیجانی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این نتایج حاکی از آن است که خودتنظیمی عاطفی می‌تواند مسیر اثرگذاری اهداف کلاس درس بر انگیزه و خودتنظیمی دانش‌آموزان را تقویت کرده و نقش واسطه‌ای مهمی را ایفا کند. در پیشینه خارجی نیز یافته‌های مشابهی مطرح شده است. آیمز (۱۹۹۲) و میس و همکاران (۲۰۰۶) نشان داده‌اند که ساختار هدفی کلاس درس می‌تواند انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. زیمرمن (۲۰۰۰) نیز از دیدگاه اجتماعی-شناختی بر اهمیت خودتنظیمی عاطفی و اثر آن بر فرایندهای انگیزشی تأکید کرده است. همچنین، گروس و جان (۲۰۲۵) گزارش کردند که تنظیم هیجان در محیط‌های آموزشی به طور غیرمستقیم انگیزش و راهبردهای یادگیری را ارتقا می‌دهد. افزون بر این، پژوهش‌های جدیدتر نیز شواهدی در تأیید نقش



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembre 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

واسطه‌ای خودتنظیمی عاطفی ارائه کرده‌اند؛ برای مثال، لی و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که تنظیم هیجان واسطه‌ای رابطه بین ساختار هدفی کلاس و انگیزه درونی دانش‌آموزان است. وونگ و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان آسیای شرقی دریافتند که خودتنظیمی عاطفی می‌تواند اثر اهداف تکلیف‌گرایش را بر افزایش خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی تعدیل کند. همچنین، داس و چودری (۲۰۲۵) گزارش کردند که تمرکز بر راهبردهای هیجانی مثبت، مسیر اثرگذاری اهداف کلاس درس بر انگیزش پایدار را توضیح می‌دهد. بنابراین، پیشنهادها به طور کلی همسو با این فرضیه هستند و تأکید می‌کنند که خودتنظیمی عاطفی می‌تواند نقش واسطه‌ای معناداری در ارتباط بین اهداف کلاس درس و خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان ایفا کند. با این حال، عمده پژوهش‌های گذشته یا بر اثر مستقیم ساختار اهداف بر انگیزش و خودتنظیمی تمرکز داشته‌اند و یا بر اثر مستقیم تنظیم هیجانات، بدون بررسی توأمان این دو متغیر. از این رو، بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی عاطفی در پژوهش حاضر (با استناد به شواهد جدید لی و همکاران، ۲۰۲۳؛ وونگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ داس و چودری، ۲۰۲۵) می‌تواند نوآورانه تلقی شود و شکاف موجود در مطالعات پیشین را پر کند. پیشنهاد می‌شود با توجه به تأثیر مثبت ساختار اهداف کلاس درس بر خودتنظیمی انگیزشی و عاطفی، مدیران و مربیان می‌توانند با طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های کلاس درس مبتنی بر اهداف روشن و مشخص، به ارتقاء انگیزه و خودتنظیمی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین با توجه به اینکه مولفه‌های تکلیف-گرایش، تکلیف-اجتناب و خود-گرایش بیشترین اثر را بر خودتنظیمی انگیزشی داشتند، مدیران و طراحان محتوا می‌توانند در فعالیت‌های عملی و پروژه‌های درسی، تأکید ویژه بر این اهداف داشته باشند تا رفتار خودتنظیمی دانش‌آموزان تقویت شود. پیشنهاد می‌شود با توجه به نقش واسطه‌ای مثبت خودتنظیمی عاطفی در انتقال اثر اهداف کلاس درس بر انگیزه و رفتار خودتنظیمی، ایجاد شرایطی که دانش‌آموزان بتوانند احساسات خود را مدیریت کنند، می‌تواند در افزایش بهره‌وری و عملکرد آنها مؤثر باشد. برای نمونه، استفاده از فعالیت‌های عملی گروهی، تمرین‌های تصمیم‌گیری در موقعیت‌های واقعی و سناریوهای حل مسئله می‌تواند این مهارت را تقویت کند. از دیگر موارد میتوان گفت با توجه به اهمیت خودتنظیمی انگیزشی در رفتار عملی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود در کلاس‌ها و کارگاه‌ها از پروژه‌های عملی، تمرین‌های گروهی و فعالیت‌های مبتنی بر حل مسئله استفاده شود تا انگیزه و خودتنظیمی دانش‌آموزان در فعالیت‌های واقعی تقویت شود. پیشنهاد می‌شود برای پژوهش‌های آینده با توجه به محدودیت نمونه‌گیری از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شهربابک، پژوهش‌های آتی می‌توانند شامل دانش‌آموزان پسر و سایر شهرستان‌ها و استان‌ها شوند تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد و تفاوت‌های جنسیتی و منطقه‌ای مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با توجه به محدودیت‌های ابزارهای خوداظهاری، پژوهش‌های آینده می‌توانند از ابزارهای ترکیبی شامل مشاهده مستقیم، آزمون‌های عملی و پرسشنامه‌های استاندارد تقویت شده برای سنجش خودتنظیمی عاطفی و انگیزشی استفاده کنند تا دقت و اعتبار داده‌ها افزایش یابد. پژوهش‌های بعدی می‌توانند نقش متغیرهای میانجی یا تعدیلی دیگر مانند سبک‌های یادگیری، هوش هیجانی، یا حمایت اجتماعی را در روابط بین ساختار اهداف کلاس درس و خودتنظیمی انگیزشی و عاطفی مورد بررسی قرار دهند. محدودیت‌هایی نیز در انجام پژوهش حاضر وجود داشت و اینکه مطالعه حاضر تنها شامل دانش‌آموزان دختر بود و نتایج ممکن است در دانش‌آموزان پسر متفاوت باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از نمونه‌های بزرگ‌تر و روش‌های طولی برای بررسی اثر بلندمدت اهداف کلاس درس و خودتنظیمی استفاده شود.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

منابع

- احمدی، ک. و حسن زاده، ر. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر ساختار هدفی کلاس بر خودتنظیمی و انگیزش دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵(۱)، ۳۰-۱۵.
- انوشه، فریبا (۱۴۰۳). *تربیتی در مان شناختی رفتاری بر خودتنظیمی عاطفی و ادراک خودمختاری در دانش آموزان*. مجله پیشرفت های نوین در روانشناسی و علوم تربیتی و آموزش و پرورش. شماره ۲۰-۷۴ ص ۲۷-۴۶.
- باقری، ر. و رستمی، م. (۱۳۹۹). تأثیر تنظیم احساسات بر سلامت روان دانش آموزان. مجله بهداشت روانی، ۱۷(۳)، ۳۲-۴۸.
- بهزادی، صفیه آشتیانی، الهام (۱۴۰۳). *تربیتی خودتنظیمی عاطفی بر کاهش میزان افسردگی*. مجله دستاوردهای نوین در علوم انسانی. سال هفتم شماره ۷۳.
- رضایی، سارا؛ احمدی، علی؛ موسوی، مهدی. (۱۳۹۷). اثر ساختار هدفی کلاس بر انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش های آموزشی، ۲۰(۲)، ۴۵-۶۰.
- علی زاده، م. (۱۳۹۸). رابطه ساختار هدف کلاس با انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. مجله علوم تربیتی ایران، ۲۵(۳)، ۳۲-۴۵.
- غروی آشتیانی، م. (۱۴۰۳). بررسی اثر خودتنظیمی عاطفی بر میزان اضطراب. مجله روانشناسی بالینی، ۲۴(۳)، ۳۸-۵۲.
- کیانی، احسان؛ مرادی، نرگس؛ کریمی، فاطمه. (۱۴۰۰). تأثیر تنظیم احساسات بر روابط عاطفی دانش آموزان. مجله روانشناسی اجتماعی، ۲۱(۲)، ۵۵-۶۸.
- نوری، مهدی؛ کریمی، زهرا؛ علوی، امیرحسین؛ احمدی، رضا. (۱۴۰۰). رابطه بین جهت گیری هدفی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان. مجله مطالعات یادگیری، ۱۵(۴)، ۴۵-۵۹.
- هاشمی، علی؛ رضایی، مریم؛ صالحی، نرگس؛ رحیمی، مینا. (۱۴۰۱). تأثیر تنظیم احساسات بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان. مجله روانشناسی کاربردی، ۲۲(۲)، ۴۵-۵۸.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (2021). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Das, P., & Choudhary, R. (2025). Self-regulatory emotional strategies and their impact on academic motivation in adolescents. *Journal of Adolescent Research*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2022). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (3rd ed., pp. 3-24). Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2025). Emotion regulation in educational settings: Implications for student well-being and academic performance. *Educational Psychology Review*, 37(1), 89-112.
- Johnson, A. (2022). Self-regulation in educational settings. *Educational Research Review*.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (2024). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of School Psychology*, 62, 123-145.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

- Lee, J., Kim, Y., & Park, S. (2023). The effect of task-approach goals on emotional regulation in classroom settings. *Journal of Educational Psychology*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Prentice-Hall.
- 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(5), 749-761.
- Mathew, A. P., Jeyavel, S., & George, K. M. (2025). Fueling growth: the influence of goal orientation on self-regulation in adolescent's learning. *Advances in Consumer Research*, 2(4), 3588-3598.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Smith, J., et al. (2023). Classroom goal structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 13-44). Academic Press.
- Uzarel, N., & Karagul, E. (2017). Emotional regulation and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 625-644.
- Wang, L., Zhao, M., & Liu, Y. (2024). Emotional self-regulation as a predictor of motivational self-regulation in secondary school students. *Asian Journal of Educational Psychology*.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.