

**Article type:** Research Article

# The Effectiveness of Psychological Empowerment on Motivational Self-Regulation among Students with Low Academic Performance

Ali Sheykholeslami<sup>1✉</sup> , Nastaran Seyedesmaili Ghomi<sup>2</sup> , Ali Salmani<sup>3</sup> , Aysan Sharei<sup>4</sup> 

1. Corresponding author, Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: [sheykholeslami@uma.ac.ir](mailto:sheykholeslami@uma.ac.ir)
2. Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: [sseyedesmaili@uma.ac.ir](mailto:sseyedesmaili@uma.ac.ir)
3. Ph.D. Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: [alialmani@uma.ac.ir](mailto:alialmani@uma.ac.ir)
4. Ph.D. Student, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran. E-mail: [a.shareii@khu.ac.ir](mailto:a.shareii@khu.ac.ir)

## Article Info

### Article history:

Received 13 January 2026

Revised form 27 April 2026

Accepted 7 July 2026

### Keywords:

Low Academic Performance,  
Motivational Self-Regulation,  
Psychological Empowerment.

## ABSTRACT

**Objective:** The present study aimed to investigate the effectiveness of psychological empowerment on motivational self-regulation among students with low academic performance.

**Methods:** The research method was a quasi-experimental pre-test-post-test with a control group. The statistical population of this study included all female students with low academic performance in the second high school in Ardabil in the academic year 2024-2025. For this purpose, 30 female students with low academic performance were selected using purposive sampling according to the study entry criteria and randomly assigned to two experimental groups (15 people) and control group (15 people). After administering a pre-test using the Wolters (1998) Motivational Self-Regulation Questionnaire, the experimental group received 8 sessions (2 sessions per week) of 60 minutes of the Thomas and Velthouse (1990) psychological empowerment program, and the control group continued with their normal routine. The data were analyzed using the univariate analysis of covariance (ANCOVA) method in SPSS.26 software.

**Results:** The findings showed that there was a significant difference between the mean motivational self-regulation ( $P < 0.001$ ,  $F = 13.24$ ,  $\eta^2 = 0.329$ ) of students in the experimental and control groups in the post-test. Thus, after implementing psychological empowerment training, the mean motivational self-regulation scores of students with low academic performance in the experimental group increased significantly compared to the control group.

**Conclusions:** As a result, by strengthening psychological empowerment in students, motivational self-regulation can be promoted in them. By using strategies based on psychological empowerment, students will be able to review their previous failures and re-evaluate, which will ultimately lead to improved academic performance.

**Cite this article:** Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A. & , Sharei, A. (2026). The Effectiveness of Psychological Empowerment on Motivational Self-Regulation of Students with Low Academic Performance. *Cognit Strateg Learn*, 14(26), 231-245. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2026.32118.2872>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).  
Copyright © 2024 The Authors.

Publisher: Bu-Ali Sina University.

## **Extended Abstract**

### **1. Introduction**

Student academic performance is one of the fundamental factors in measuring the success of educational systems around the world. Our human society relies heavily on the educational system, as education plays a vital and fundamental role in the development of civilization (Kalita et al., 2025). Student performance is a fundamental component of the learning process. Predicting this performance is of great importance for identifying individuals who are likely to experience a decline in their education in the future (Ajibade et al., 2022). In other words, when academic performance is poor, there is a significant difference between the student's abilities and talents and his or her actual progress, such that the individual cannot fully demonstrate his or her abilities and talents in the educational environment (Van Vemde, Donker & Mainhard, 2022). Academic achievement is shaped by internal and external motivations. Intrinsic motivation resulting from the desire for self-improvement and personal growth, and extrinsic motivation, such as the desire to succeed or strengthen self-concept through effort, can play an effective role in student academic improvement (Saleh et al., 2023).

Motivational self-regulation is the strategies by which students plan for progress and success, especially those highlighted in the most common theories of academic motivation (such as goal orientations or attributions) (Urhahne & Wijnia, 2023). Academic motivation plays a vital role in enhancing the motivation, leadership, empowerment, and sustainability of students' learning activities, and increases students' interest in learning and is essential for meeting their needs (Dalanbayar, Damba & Badamdorj, 2024).

In this regard, the use of a multifaceted approach that includes therapeutic and educational interventions seems essential to address the academic and psychological problems of adolescents. One of the effective strategies is psychological empowerment, which plays a fundamental role in improving academic performance (Richard, 2023). It is a process in which individuals identify and utilize their inherent abilities and capabilities through inner liberation (Zhou & Chen, 2021). Students can overcome their progress gaps by strengthening their intrinsic and extrinsic motivations and creating a constructive learning environment. In light of the above, this study examined the effectiveness of psychological empowerment on the motivational self-regulation of students with low academic performance and its importance in improving their academic performance as well as their individual and social growth. The results of this study help teachers and educational administrators to improve their curriculum and guide students to success. The overall aim of this study was to investigate the effectiveness of psychological empowerment on motivational self-regulation of students with low academic performance. To achieve this aim, the following research question was posed: Is psychological empowerment effective on motivational self-regulation of students with low academic performance?

### **2. Materials and Methods**

This research is applied in terms of purpose and quasi-experimental in terms of method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research included all female students with low academic performance in the second high school in Ardabil in the academic year 2024-2025, from which 30 students were selected according to the criteria for entering the research using purposive sampling and were randomly assigned to two experimental groups (15 people) and a control group (15 people). To determine the sample size of the research, the rule reported by (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Brysbaert, 2019) was used, according to which 15 people are recommended for each of the experimental and control groups for experimental and quasi-experimental research.

Inclusion criteria included being a high school senior, poor academic performance during the academic semester compared to the previous year, low motivation to continue studying, participation and cooperation with the advisor, satisfaction and written commitment to participate in group sessions and training. Exclusion criteria also included being absent from a training session, not completing assignments during training sessions, and incomplete responses to the questionnaires. The following instrument was used to collect data.

**Motivational Self-Regulation Questionnaire (MSRQ):** The motivational self-regulation questionnaire was developed by (Wolters, 1998). This questionnaire has 27 questions and its minimum score is 0 and its maximum score is 108. In their study, the reliability of the entire test was calculated as 0.82 using the Cronbach's alpha method. In the study (Abbasi et al., 2015), the reliability of the entire questionnaire was also reported as 0.70 using the Cronbach's alpha method.

The psychological empowerment program used in this study was based on the protocol (Thomas & Velthouse, 1990). This program was implemented in 8 sessions 60-minute for 4 weeks (2 sessions per week).

### 3. Results

As shown in Table 1, after adjusting for pre-test scores, there is a statistically significant difference between the mean post-test scores of the experimental and control groups in the motivational self-regulation variable ( $P < 0.001$ ,  $F = 13.24$ ,  $\eta^2 = 0.329$ ). Therefore, the research hypotheses regarding the effectiveness of psychological empowerment in increasing motivational self-regulation of students with low academic performance are confirmed in the post-test, which indicates the effectiveness of this intervention.

**Table 1. Results of analysis of covariance to examine the effectiveness of the intervention on motivational self-regulation**

| Variable                     | Source          | SS      | Df | MS      | F     | Sig   | Eta   | Effect size |
|------------------------------|-----------------|---------|----|---------|-------|-------|-------|-------------|
| Motivational Self-regulation | <b>Pre-Test</b> | 662.60  | 1  | 662.60  | 7.18  | 0.012 | 0.210 | 0.734       |
|                              | <b>Group</b>    | 1222.35 | 1  | 1222.35 | 13.24 | 0.001 | 0.329 | 0.939       |
|                              | <b>Error</b>    | 2491.39 | 27 | 92.27   | -     | -     | -     | -           |

### 4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of psychological empowerment on motivational self-regulation of students with low academic performance.

The results of the study showed that there was a significant difference between the post-test means in the experimental group and the control group in the variable of motivational self-regulation of students. Thus, psychological empowerment increased the motivational self-regulation of students with low academic performance. The results of the present study are consistent with the findings of Nafar, Fallah & Mirzamani Bafghi (2024), Hafezi et al. (2024), Llorente, García, & Topa (2024), and Dalanbayar, Damba & Badamdorj (2024) in their studies, which concluded that emotional regulation and self-efficacy are significantly affected by psychological empowerment. Research on psychological empowerment has reported strong evidence that confirms its role as a motivational factor in positive psychology. In explaining this finding, it can be said that psychological empowerment is the promotion of self-confidence, self-worth, self-reliance, identity, and a sense of power that enables an individual to gain the strength to face and cope with adversity. Numerous evidences also show that psychological empowerment is associated with outcomes such as

improved quality of life, facilitated decision-making, self-care, effective problem management, and appropriate motivational self-regulation.

The present study showed that psychological empowerment has a positive effect on motivational self-regulation of students with low academic performance. Accordingly, it is recommended that educational organizations, especially the Ministry of Education, use this type of psychological approaches to improve students' academic performance. Among the limitations of this study was the selection of a sample from the statistical population that did not include male students. Therefore, the findings of this study may not be generalizable to the entire population. Geographical limitation (Ardabil city) and the lack of follow-up programs to track effectiveness over time were other limitations. Also, the data were obtained through self-report and bias may have occurred in responding to sensitive questions. Considering the above limitations, it is suggested that structured or semi-structured interviews be used to collect data in future studies. Also, conducting research with a broader population and on different age groups and male students, and comparing its results with the findings of the present study, can enable appropriate planning for implementing education based on psychological empowerment for students with low academic performance who suffer a lot of harm in society, and provide useful and effective information to their teachers, counselors, and administrators.

## 5. Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This research has received the code of ethics number IR.UMA.REC.1404.005 from the Ethics Committee of the University of Mohaghegh Ardabili.

The authors have observed ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

**Funding:** This article was produced without financial support.

**Authors' contributions:** All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

**Conflicts of interest:** The authors declared no conflict of interest.

## اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین

علی شیخ الاسلامی<sup>۱</sup>✉، نسترن سیداسماعیلی قمی<sup>۲</sup>، علی سلمانی<sup>۳</sup>، آسان شاری<sup>۴</sup>

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: [sheykholeslami@uma.ac.ir](mailto:sheykholeslami@uma.ac.ir)
۲. استادیار روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: [seyedesmaili@uma.ac.ir](mailto:seyedesmaili@uma.ac.ir)
۳. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: [alisalmani@uma.ac.ir](mailto:alisalmani@uma.ac.ir)
۴. دانشجوی دکتری، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: [a.shareii@khu.ac.ir](mailto:a.shareii@khu.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                   | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>تاریخچه مقاله:</b>                                           | <b>هدف:</b> پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین انجام گرفت.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۴/۱۰/۲۳                                 | <b>روش:</b> روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین دوره‌ی متوسطه‌ی دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهر اردبیل بودند. بدین منظور تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر با عملکرد تحصیلی پایین بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون به‌وسیله‌ی پرسشنامه‌ی خودتنظیمی انگیزشی ولترز (۱۹۹۸)، گروه آزمایشی ۸ جلسه (هر هفته ۲ جلسه) ۶۰ دقیقه‌ای برنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) را دریافت نمودند و گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در نرم‌افزار SPSS26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. |
| <b>کلیدواژه‌ها:</b>                                             | <b>یافته‌ها:</b> یافته‌ها نشان داد که بین میانگین خودتنظیمی انگیزشی ( $\eta^2_p = 0/329$ , $F = 13/24$ , $P < 0/001$ ) دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بدین‌صورت که بعد از اجرای توانمندسازی روانشناختی، میانگین نمرات خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافته بود.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| توانمندسازی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی، عملکرد تحصیلی پایین. | <b>نتیجه‌گیری:</b> در نتیجه، با تقویت توانمندسازی روانشناختی در دانش‌آموزان، می‌توان خودتنظیمی انگیزشی را در آن‌ها ارتقا داد. دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای مبتنی بر توانمندسازی روانشناختی قادر خواهند بود شکست‌های پیشین خود را بازنگری کرده و ارزیابی مجددی انجام دهند، که در نهایت منجر به بهبود عملکرد تحصیلی آنان خواهد شد.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

**استناد:** شیخ الاسلامی، علی، سیداسماعیلی قمی، نسترن، سلمانی، علی، و شاری، آسان (۱۴۰۵). اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۴(۲۶)، ۲۴۵-۲۳۱.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2026.32118.2872>

## ۱. مقدمه

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از عوامل اساسی در سنجش موفقیت سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان محسوب می‌شود. جامعه بشری ما به شدت به نظام آموزشی متکی است، زیرا آموزش نقشی حیاتی و بنیادین در توسعه تمدن ایفا می‌کند (کالیتا و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵). عملکرد دانش‌آموزان یکی از مؤلفه‌های اساسی در روند یادگیری به شمار می‌رود. پیش‌بینی این عملکرد برای شناسایی افرادی که احتمالاً در آینده تحصیل آن‌ها با افت مواجه خواهد شد، اهمیت فراوانی دارد (آجیباده و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). برای درک بهتر ماهیت چندبعدی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی‌ها باید از محدودیت معدل فراتر بروند و عواملی مانند وظیفه‌شناسی و مهارت‌های بین‌فردی را نیز در نظر بگیرند (جیانگ، هورتا و یوئن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). در فرآیند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عوامل متعددی وجود دارند که ممکن است تأثیرات منفی بر عملکرد آموزشی آن‌ها بگذارند. از جمله این عوامل می‌توان به افت تحصیلی و کاهش سطح عملکرد درسی اشاره نمود (فو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). کاهش عملکرد تحصیلی<sup>۵</sup> به عدم دستیابی به موفقیت در روند آموزش اطلاق می‌شود که از طریق شاخص‌هایی همچون مشروط شدن، کسب معدل پایین، تکرار واحدهای درسی، طولانی شدن مدت دوران تحصیل، انصراف یا ترک تحصیل قابل ارزیابی است (پوردل و ثمری صفا، ۱۴۰۰). به عبارتی، وقتی عملکرد تحصیلی ضعیف باشد، میان توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموز و میزان پیشرفت واقعی او اختلاف قابل توجهی به چشم می‌خورد، به گونه‌ای که فرد نمی‌تواند به طور کامل قابلیت‌ها و استعدادهای خود را در محیط آموزشی بروز دهد (ون و مده، دانکر و مین‌هارد<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). تحقیقات حاکی از آن است که دختران معمولاً در فضای مدرسه، در مقایسه با پسران، سطح بیشتری از پریشانی‌های درونی، ارزیابی‌های منفی از خود و اضطراب تحصیلی را تجربه می‌کنند. این عوامل به طور قابل توجهی بر کاهش عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (لین و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۵). در بسیاری از موارد، کمبود حمایت نهادی مناسب و نبود برنامه‌های مداخله‌ای هدفمند برای رسیدگی به نیازهای ویژه، این مسائل را تشدید کرده است (بلاسفلد، پراتر و اوآنک<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳). علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر انگیزه‌های درونی و بیرونی شکل می‌گیرد. انگیزه درونی ناشی از تمایل به خودسازی و رشد شخصی، و انگیزه بیرونی، مانند تمایل به موفقیت یا تقویت خودپنداره از طریق تلاش، می‌تواند نقشی مؤثر در ارتقای تحصیلی دانش‌آموز ایفا کند (صالح و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۳). پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه‌های گوناگون فرهنگی و آموزشی، به شناسایی چندین عامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. از جمله این عوامل می‌توان به وضعیت اجتماعی-اقتصادی، جنبه‌های روانشناسی، میزان مشارکت والدین، توانایی خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان، عادات مطالعه و مهارت‌های مرتبط با مدیریت زمان اشاره کرد (تیواری و میشر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳؛ شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۴).

آموزش خودتنظیمی می‌تواند انگیزه تحصیلی را تقویت کند و به دانش‌آموزان کمک کند تا به دستاوردهای بیشتری برسند (لوهبک و موشنر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۲). خودتنظیمی انگیزشی<sup>۱۲</sup> راهبردهایی است که به وسیله‌ی آن دانش‌آموزان برای پیشرفت و موفقیت برنامه‌ریزی می‌کنند، به ویژه آن‌هایی که در متداول‌ترین نظریه‌های انگیزش تحصیلی (مانند جهت‌گیری‌های هدف یا اسناد) برجسته شده‌اند (اورهان و ویجنیا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان با استفاده از خودتنظیمی انگیزشی در یادگیری می‌توانند سطوح انگیزه با چندین پیامد مثبت مانند بهزیستی تحصیلی و روانی را در خود افزایش دهند (هاوارد و همکاران<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۱). انگیزه تحصیلی نقشی حیاتی در تقویت انگیزه، رهبری، توانمندسازی و پایداری فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند و علاقه دانش‌آموزان را به

1. Kalita & et al.
2. Ajibade & et al.
3. Jiang, Horta & Yuen
4. Fwu & et al.
5. low academic performance
6. Van Vemde, Donker & Mainhard
7. Lin & et al.
8. Blossfeld, Pratter & Uunk
9. Saleh & et al.
10. Tiwari & Mishra
11. Lohbeck & Moschner
12. motivational self-regulation
13. Urhahne & Wijnia
14. Howard & et al.



یادگیری افزایش می‌دهد و برای رفع نیازهای آن‌ها ضروری است (دالانبايار، دامبا و بادامدورج<sup>۱</sup>، ۲۰۲۴). انگیزه تحصیلی نقش مهمی در فعال‌سازی و هدایت دانش‌آموزان برای یادگیری دارد و اشتیاق برای کسب دانش و مهارت‌های جدید ایجاد می‌کند (السید و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴). خودتنظیمی انگیزشی این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که شناخت، رفتار و عواطف خود را به شیوه‌های نظام‌دار برای رسیدن به اهداف یادگیری، فعال کرده و در طول زمان همواره فعال نگه‌دارند و شامل پنج استراتژی است که عبارتند از افزایش علاقه، خودپاداش‌دهی، گفت‌وگوی درونی عملکردی، گفت‌وگوی درونی تسلطی و کنترل محیط می‌باشد (احمدی، حسینی نسب و آزموده، ۱۴۰۱). در این راستا، مطالعات فراتحلیلی وجود دارد، که تأثیر تعلق را بر عوامل انگیزشی، روانی اجتماعی و عملکرد تحصیلی بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که این احساس تعلق رابطه‌ی مثبتی با عملکرد و نسبتاً متوسطی با خودپنداره و خودکارآمدی و همچنین مشارکت دارد (کورپر شوک و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). همچنین خودتنظیمی انگیزشی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودبازبینی، تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره را انجام دهند. دانش‌آموزان به کمک خودتنظیمی انگیزشی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره بررسی و بازبینی کنند و از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (ملتزر و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

با توجه به اهمیت یادگیری موفق و عملکرد تحصیلی در دوران نوجوانی، شناخت و توجه به این عوامل در پژوهش‌ها و مداخلات عملی اهمیت ویژه‌ای دارد. عملکرد تحصیلی مناسب می‌تواند نقش مهمی در بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند (سلمانی، روشنی و اسماعیلی، ۱۴۰۲). راهبردهای حمایتی مناسب برای نوجوانان نیازمند رویکردهایی جامع و یکپارچه هستند که علاوه بر اقدامات آموزشی، حمایت‌های اجتماعی و روانی را نیز در بر گیرند. این رویکردها باید به گونه‌ای طراحی شوند که تأثیر منفی عوامل خطر را کاهش داده و به بهبود بهزیستی روانی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان کمک کنند (راسکیند، هاردورفر و برگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹؛ نوریانا و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳). در این راستا، استفاده از یک رویکرد چندوجهی که مداخلات درمانی و آموزشی را در بر بگیرد، برای رفع مشکلات تحصیلی و روانشناختی نوجوانان ضروری به نظر می‌رسد. یکی از راهبردهای مؤثر، توانمندسازی روانشناختی<sup>۷</sup> است که نقشی اساسی در ارتقای عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند (ریچارد<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳). فرآیندی است که در آن افراد با رهایی درونی، به شناسایی و بهره‌گیری از توانایی‌ها و قابلیت‌های ذاتی خود می‌پردازند (ژو و چن<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان با تقویت انگیزه‌های درونی و بیرونی و ایجاد یک محیط یادگیری سازنده می‌توانند شکاف‌های پیشرفت خود را برطرف کنند. پرورش این مهارت‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا کارهای خود را بهتر سازمان‌دهی کنند، اهداف واقع‌بینانه تعیین کنند و به طور مؤثرتری عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند (ولترز و بریدی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر انگیزه‌های درونی و بیرونی شکل می‌گیرد. اشتیاق درونی برای رشد فردی و انگیزه بیرونی که ممکن است از موفقیت یا تصور فرد از خود ناشی شود، می‌تواند به تقویت روند تحصیلی دانش‌آموز کمک کند (صالح و همکاران، ۲۰۲۳). در پژوهشی نفر، فلاح و میرزمانی بافقی (۱۴۰۳) نشان دادند که تنظیم هیجانی و خودکارآمدی به طور معناداری تحت تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی است. حافظی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش توانمندسازی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر اضطراب تحصیلی اثر دارد. یورنته، گارسیا و توپا<sup>۱۱</sup> (۲۰۲۴) با تحقیقات در مورد توانمندسازی روانشناختی شواهد قوی را گزارش کرده‌اند که نقش آن به عنوان یک عامل انگیزشی در روانشناسی مثبت را تأیید می‌کند. همچنین دالانبايار، دامبا و بادامدورج (۲۰۲۴) تئوری خودتنظیمی انگیزشی را به عنوان یک طیف، با انگیزش درونی که مستقل‌ترین شکل است با عملکرد تحصیلی درک شده و همبستگی مثبتی با آن پیدا کرد. بسیاری

1. Dalanbayer, Damba &amp; Badamdorj

2. El-Sayed &amp; et al.

3. Korpershoek &amp; et al.

4. Meltzer &amp; et al.

5. Raskind, Haardörfer &amp; Berg

6. Nuryana &amp; et al.

7. psychological empowerment

8. Richard

9. Zhou &amp; Chen

10. Wolters &amp; Brady

11. Llorente, García &amp; Topa

از محققان از توانمندسازی روانشناختی برای توضیح مکانیسمی استفاده می‌کنند که توسط آن این منابع به توانایی فرد برای مقابله با خستگی عاطفی و افزایش خودتنظیمی انگیزشی تبدیل می‌شود (لیو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ پرماروپان، سیمی و حایت<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). محققان بر این باورند که شکست در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی دلیل اصلی اهمال کاری تحصیلی است (راگوسا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای خودتنظیمی و خودپنداره تحصیلی می‌توانند به افزایش انگیزه و بهبود توانایی‌های یادگیری و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی کمک کنند (تروتر، اوباین و شارپ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). در این راستا، مدارس از جمله محیط‌های اصلی در آموزش توانمندسازی روانشناختی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. با این وجود، برای اجرای موفق برنامه‌های مرتبط با توانمندسازی در مدارس، ضروری است که دانش موجود درباره عوامل مؤثر در فرآیندهای توانمندسازی گسترش یابد و مؤلفه‌ها یا تکنیک‌هایی که می‌توانند نتایج بهتری به همراه داشته باشند، مورد شناسایی و بررسی قرار گیرند (شیخ‌الاسلامی و همکاران<sup>۵</sup>، ۱۴۰۳). با توجه به مطالب فوق، این پژوهش به بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین پرداخته و اهمیت آن در بهبود عملکرد تحصیلی و نیز رشد فردی و اجتماعی آنان است. از آنجایی که مطالعات کافی در این زمینه وجود ندارد، این پژوهش به دنبال پر کردن این شکاف و درک بهتر نقش این مهارت‌ها در افزایش خودتنظیمی انگیزشی است. همچنین، نتایج این پژوهش به معلمان و مدیران آموزشی کمک می‌کند تا برنامه‌ی درسی خود را بهبود بخشند و دانش‌آموزان را برای موفقیت هدایت کنند. هدف کلی این پژوهش، بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بود. برای دستیابی به این هدف، سؤال پژوهشی زیر مطرح شد: آیا توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین اثربخش است؟

## ۲. روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین دوره‌ی متوسطه‌ی دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهر اردبیل بودند که از بین آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای تعیین حجم نمونه پژوهش، از قاعده‌ای که (کوهن، مانیون و موریسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ بریسبرت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹) گزارش کرده‌اند، استفاده شد که طبق آن برای پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل پیشنهاد شده است. ملاک‌های ورود شامل دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه‌ی دوم بودن، عملکرد تحصیلی پایین در طول نیمسال آموزشی نسبت به سال گذشته، انگیزه پایین برای ادامه تحصیل، مشارکت و همکاری با مشاور، رضایتمندی و تعهد کتبی برای شرکت در جلسات گروهی و آموزش بود. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت داشتن در یک جلسه‌ی آموزش و عدم انجام تکالیف در طول جلسات آموزشی و پاسخگویی ناقص به پرسشنامه‌ها بود.

### ۲-۱. ابزار پژوهش

**پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی<sup>۷</sup> (MSRQ):** پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی توسط (ولترز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸). تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال بوده و حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره آن ۱۰۸ می‌باشد. شیوه‌ی نمره‌گذاری آن به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (کاملاً مخالفم = ۱، نظری ندارم = ۲، موافقم = ۳ و کاملاً موافقم = ۴) است. (ولترز، ۱۹۹۸) پایایی پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی را برای ۵ خرده‌مقیاس آن به‌ترتیب: ارتقای علاقه ۰/۹۰، گفتگوی درونی درباره عملکرد ۰/۸۴، گفتگوی درونی درباره تسلط ۰/۸۵، خود پاداش‌دهی ۰/۸۷ و کنترل محیط ۰/۷۳ گزارش کرده است. همچنین در مطالعه خود میزان پایایی

1. Liu & et al.
2. Permarupan, Samy & Hayat
3. Ragusa & et al.
4. Trotter, Obine & Sharpe
5. Cohen, Manion & Morrison
6. Brysbaert
7. motivational self-regulation
8. Wolters



کل آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ  $0/82$  محاسبه کرده است. در پژوهش (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴)، روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. میزان پایایی کل پرسشنامه را نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ  $0/70$  گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ  $0/88$  به دست آمده است.

برنامه توانمندسازی روانشناختی به کار رفته در این پژوهش (جدول ۱) بر گرفته از پروتکل (توماس و ولتهوس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰) بود. اصطلاح توانمندسازی در آموزش و پرورش بر افزایش دانش، مشارکت در تصمیم‌گیری، قادر ساختن دیگران، فراهم کردن منابع، مسئولیت‌پذیری دلالت می‌کند. این معانی توانمندسازی به طور ویژه بر رفاه انسان تمرکز می‌کنند. بیشترین کمک این ادبیات بر توانمندسازی معلمان و دانش آموزان بوده است. این برنامه طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته (هر هفته ۲ جلسه) اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه پروتکل توانمندسازی روانشناختی بر اساس مدل شناختی (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰)

| جلسات | موضوع جلسه                      | اهداف و محتوای جلسه                                                                                                                                                 |
|-------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | معارفه                          | - آشنایی و معرفی اعضا<br>- بیان مقررات و شیوه انجام کار<br>- بیان اهمیت و لزوم توانمندسازی روانشناختی                                                               |
| دوم   | بررسی تفاوت‌های قدرت و توانمندی | - بیان تفاوت‌های قدرت و توانمندی<br>- آشنایی با ویژگی‌های افراد توانمند<br>- کمک به اعضا برای شناسایی و روشن کردن دقیق اهداف خود                                    |
| سوم   | آموزش فرایند خودمدیریتی         | - بررسی فرآیندهای خودمدیریتی<br>- بیان لزوم و اهمیت خودمدیریتی<br>- آموزش راهبردهای مقابله‌ای برای کنترل استرس                                                      |
| چهارم | ایجاد حس معناداری               | - ایجاد تصویری هیجان انگیز از فعالیت‌ها<br>- تشویق اعضا به ارتباط با افراد حمایت کننده و دوری از افراد بدبین<br>- آموزش مدیریت زمان و اولویت بندی فعالیت‌های روزانه |
| پنجم  | ایجاد حس انتخاب و معناداری      | - بیان اهمیت آزادی عمل و استقلال در فعالیت‌ها<br>- آموزش شیوه‌های صحیح مذاکره و کسب اختیارات لازم در انجام فعالیت‌ها<br>- تقویت حس مسئولیت‌پذیری                    |
| ششم   | ایجاد حس شایستگی                | - تقویت احساس خودکارآمدی از طریق بررسی تجارب موفقیت‌آمیز گذشته<br>- توجه بیشتر اعضا به مهارت‌ها و توانایی‌های خود                                                   |
| هفتم  | ایجاد حس مؤثر بودن              | - بیان اهمیت انعطاف‌پذیر دانستن محیط<br>- توجه به رویدادهای مهم و درگیر کردن ذهن فراگیران به میزان مؤثر بودنشان                                                     |
| هشتم  | جمع‌بندی                        | - جمع‌بندی نهایی مباحث آموزشی توسط مدرس<br>- اجرای پس‌آزمون<br>- تشکر و قدردانی از همکاری اعضا                                                                      |

## ۲-۲. روند اجرای پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، بعد از دریافت معرفی‌نامه و کسب مجوز از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه محقق اردبیلی با کد اخلاق IR.UMA.REC.1404.005، ابتدا به سازمان آموزش و پرورش ناحیه یک استان اردبیل مراجعه و از بین مدارس دخترانه دوره‌ی متوسطه‌ی دوم آن ناحیه تعداد دو مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب شد. بعد از مراجعه به مدارس انتخاب شده، با هماهنگی با مدیر و مشاور مدارس و با جلب نظر دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین برای شرکت در مطالعه از آن‌ها درخواست شد تا در جلسات توانمندسازی روانشناختی با محقق همکاری‌های لازم را داشته باشند. به این منظور پس از انتخاب ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین و جایگزینی آنان به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر)، همه آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌ی خودتنظیمی انگیزشی (ولترز، ۱۹۹۸) پاسخ دادند. آنگاه گروه آزمایش برنامه توانمندسازی روانشناختی را به صورت گروهی در محل مرکز مشاوره تحصیلی آموزش و پرورش ناحیه یک توسط درمانگر مرکز دریافت کردند و گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند. در پایان برنامه مداخله‌ای، همه آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه کنترل دوباره به

پرسشنامه‌ی فوق به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند. داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۶ و با روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و روش آمار استنباطی شامل کوواریانس تک‌متغیری مورد تحلیل قرار گرفتند.

### ۳. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم با میانگین سنی ۱۷/۷۳ و انحراف معیار ۰/۵۹ برای گروه آزمایش و میانگین سنی ۱۶/۹۳ و انحراف معیار ۰/۷۰ برای گروه کنترل شرکت داشتند. رشته تحصیلی افراد مورد بررسی به‌ترتیب در گروه آزمایش ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۶ نفر (۴۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۶ نفر (۴۰ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک و در گروه کنترل نیز ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۷ نفر (۴۶/۷۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۵ نفر (۳۳/۳۰ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک تحصیل می‌نمودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی انگیزشی در گروه‌های آزمایش و کنترل

| متغیر             | گروه‌ها     | پیش‌آزمون |              | پس‌آزمون |              |
|-------------------|-------------|-----------|--------------|----------|--------------|
|                   |             | میانگین   | انحراف معیار | میانگین  | انحراف معیار |
| خودتنظیمی انگیزشی | گروه آزمایش | ۶۵/۲۶     | ۱۵/۹۴        | ۷۳/۲۰    | ۸/۹۴         |
|                   | گروه کنترل  | ۶۰/۰۶     | ۱۱/۸۳        | ۵۸/۴۰    | ۱۲/۰۵        |

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیر خودتنظیمی انگیزشی در آزمودنی‌های گروه آزمایش بیشتر از میانگین نمرات پیش‌آزمون آن‌هاست، ولی تفاوت میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیش‌آزمون متغیر خودتنظیمی انگیزشی در آزمودنی‌های گروه کنترل ناچیز است.

برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کوواریانس یک روش آماری است که به‌منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به‌عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد. با توجه به اینکه سطح معناداری برای آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بیش‌تر از  $(P > 0/05)$  بود، این فرض را تأیید می‌کند که توزیع متغیرها بهنجار است. برای بررسی مفروضه‌ی همسانی واریانس توزیع متغیرها در دو گروه از آزمون لوین استفاده شد. چون سطح معناداری آزمون لوین بیش‌تر از خطای مفروض در پژوهش به‌دست آمد  $(F = 0/42, P > 0/05)$ ، واریانس نمرات برابر می‌باشد، بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها مورد تأیید است. با توجه به اینکه مفروضه‌های نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها توزیع متغیرها در دو گروه برقرار بودند، از تجزیه و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری به منظور مقایسه میانگین نمرات متغیر خودتنظیمی انگیزشی در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی اثربخشی مداخله بر خودتنظیمی انگیزشی

| متغیر             | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F     | سطح معناداری | مجذور مجذورات | اندازه اثر |
|-------------------|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|---------------|------------|
|                   |              |               |            |                 |       |              |               |            |
| خودتنظیمی انگیزشی | پیش‌آزمون    | ۶۶۲/۶۰        | ۱          | ۶۶۲/۶۰          | ۷/۱۸  | ۰/۰۱۲        | ۰/۲۱۰         | ۰/۷۳۴      |
|                   | گروه         | ۱۲۲۲/۳۵       | ۱          | ۱۲۲۲/۳۵         | ۱۳/۲۴ | ۰/۰۰۱        | ۰/۳۲۹         | ۰/۹۳۹      |
|                   | خطا          | ۲۴۹۱/۳۹       | ۲۷         | ۹۲/۲۷           | -     | -            | -             | -          |

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودتنظیمی انگیزشی  $(F = 13/24, P < 0/001, \eta^2 = 0/329)$  وجود دارد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی توانمندسازی روانشناختی در افزایش خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد که بیانگر اثربخشی این مداخله می‌باشد.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین انجام شد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش و گروه کنترل متغیر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان خنر تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که توانمندسازی روانشناختی سبب افزایش خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های نفر، فلاح و میرزمانی بافقی (۱۴۰۳)، حافظی و همکاران (۱۴۰۳)، یورنته، گارسیا و توپا (۲۰۲۴) و دالانبار، دامبا و بادامدورج (۲۰۲۴) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجانی و خودکارآمدی به طور معناداری تحت تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی است. تحقیقات در مورد توانمندسازی روانشناختی شواهد قوی را گزارش کرده‌اند که نقش آن به عنوان یک عامل انگیزشی در روانشناسی مثبت را تأیید می‌کند، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که توانمندسازی روانشناختی، ارتقای خودباوری، خودارزشمندی، خودتکایی، هویت‌یابی و احساس قدرت است که باعث می‌شود فرد قدرت مواجهه با ناملایمات و مقابله با آن‌ها را به دست آورد. شواهد متعددی نیز نشان می‌دهد که توانمندسازی روان‌شناختی با پیامدهایی مانند بهبود کیفیت زندگی، تسهیل تصمیم‌گیری، مراقبت از خود، مدیریت مؤثر مشکلات و خودتنظیمی انگیزشی مناسب مرتبط است (نفر، فلاح و میرزمانی بافقی، ۱۴۰۳). دلیل این پدیده را می‌توان به افزایش ابعاد روانشناختی نسبت داد که به نوبه خود کیفیت زندگی و بهزیستی روانی را افزایش می‌دهد. به نظر می‌رسد که افزایش خودتنظیمی انگیزشی، تمایل به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و تحصیلی را در بین دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین افزایش می‌دهد. علاوه بر این، از دیدگاه دیگری می‌توان استنباط کرد که آموزش توانمندسازی روان‌شناختی، فرصت‌های تحصیلی را برای این افراد افزایش می‌دهد و متعاقباً بهزیستی جسمی و روانی آن‌ها را بهبود می‌بخشد و در عین حال خودتنظیمی انگیزشی و خودکارآمدی را نیز افزایش می‌دهد. همچنین در تبیین دیگر می‌توان چنین مطرح ساخت که آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی شامل مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و تمرکز است (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۴). این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا بهتر برنامه‌ریزی کنند، وظایف را به ترتیب اولویت قرار دهند و تمرکز بیشتری در مطالعه و تکالیف داشته باشند. این بهبود در مدیریت زمان و برنامه‌ریزی می‌تواند به افزایش خودتنظیمی انگیزشی کمک کند تا توجه و تمرکز خود را بهبود بخشند (حافظی و همکاران، ۱۴۰۳). پیامدهای توانمندسازی دانش‌آموزان شامل، واکنش‌های عاطفی، واکنش‌های نگرشی و رفتارهای خودتنظیمی است. درواقع، توانمندسازی دانش‌آموزان به عنوان یک عامل انگیزشی عمل می‌کند که ممکن است واکنش‌های عاطفی ایجاد کند و افراد را به سمت عملکرد مثبت در محیط تحصیلی سوق دهد. دانش‌آموزان توانمندتر به مسئولیت‌های خود متعهد هستند و کمتر احتمال دارد که بخواهند محیط تحصیلی را ترک کنند و این امر آن‌ها را بر آن می‌دارد که به گونه‌ای رفتار کنند که به دستیابی به اهداف تحصیلی کمک کند. آن‌ها همچنین خودتنظیمی انگیزشی مطلوبی دارند، از پیشرفت تحصیلی خود راضی هستند، فشار یا استرس کمتری را در محل تحصیل تجربه می‌کنند و انگیزه ذاتی بیشتری دارند که به عنوان نیروی ناشی از ارزیابی آن‌ها از زمینه به عنوان رفتار توانمندساز درک می‌شود (یورنته، گارسیا و توپا، ۲۰۲۴). توانمندسازی روانشناختی، یکی از جنبه‌های حیاتی مؤثر بر توانمندسازی اجتماعی، عواملی مانند دسترسی به منابع، سطح استقلال، دسترسی به اطلاعات و همچنین خودتنظیمی انگیزشی در محیط تحصیلی مشارکتی را در بر می‌گیرد. توانمندسازی روانشناختی مجموعه‌ای از شایستگی‌ها را نشان می‌دهد که قابلیت‌های شناختی و اجتماعی را برای داشتن یک زندگی مؤثر و هدفمند افزایش می‌دهد و افراد را قادر می‌سازد تا با چالش‌های زندگی مقابله کنند. مشخص شد که این رویکرد خاص، انگیزه ذاتی دانش‌آموزان را تحریک می‌کند، زیرا آن‌ها اشتیاق واقعی برای یادگیری نشان می‌دهند. این انگیزه به سطح استقلال دانش‌آموزان در هدایت فرآیند یادگیری خود نسبت داده شده است (دالانبار، دامبا و بادامدورج، ۲۰۲۴). از این رو، هنگامی که شرایط مساعد برای یک زندگی پربار از طریق پرورش این مهارت‌ها ایجاد شود، افراد احتمالاً می‌توانند به طور ماهرانه‌ای پیچیدگی‌های عاطفی اجتناب‌ناپذیر زندگی را مدیریت کنند و شرایطی را ایجاد کنند که منجر به آرامش و بهره‌وری شود و به نفع خود و دیگران باشد. توانمندسازی روانشناختی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که در برنامه‌های تحصیلی مهارت‌های جدیدی کسب کنند که به احساس شایستگی و اعتماد به نفس آن‌ها کمک می‌کند. وقتی دانش‌آموزان دختر احساس توانمندی می‌کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که رضایت تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی بیشتری را تجربه کنند. آن‌ها همچنین تمایل دارند خلاقیت، بهره‌وری و نوآوری بیشتری را نشان دهند. بر

این اساس دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین با توانمندسازی روانشناختی، نه فقط پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط مخاطره‌آمیز را فرا می‌گیرند، بلکه می‌آموزند که در رویارویی با مشکلات و چالش‌ها، مهارت‌های مقابله‌ای و حل مسئله خود را با انعطاف‌پذیری و سازگاری بیش‌تری آزموده و سازگاری تحصیلی را ارتقاء دهند.

پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی روانشناختی تأثیر مثبتی بر خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین دارد. بر این اساس توصیه می‌شود سازمان‌های آموزشی، به ویژه وزارت آموزش و پرورش، از این نوع رویکردهای روانشناختی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهره‌گیرند. از جمله محدودیت‌های این مطالعه، انتخاب نمونه‌ای از جامعه آماری بود که دانش‌آموزان پسر را در بر نگرفت. بنابراین، یافته‌های این پژوهش ممکن است برای همه جمعیت تعمیم‌پذیر نباشد. محدودیت جغرافیایی (شهر اردبیل)، نداشتن برنامه‌های پیگیری در جهت دنبال کردن اثربخشی در طول زمان از جمله محدودیت‌های دیگر بود. همچنین داده‌ها از طریق خودگزارشی به دست آمد و ممکن است سوگیری در پاسخ به سؤالات حساس رخ داده باشد. با توجه به محدودیت‌های فوق پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختاریافته یا نیمه‌ساختاریافته استفاده شود. همچنین، انجام پژوهش با جامعه‌ای گسترده‌تر و روی گروه‌های مختلف سنی و دانش‌آموزان پسر انجام گیرد و مقایسه نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند امکان برنامه‌ریزی مناسب برای اجرای آموزش مبتنی بر توانمندسازی روانشناختی برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین که متحمل آسیب‌های زیادی در جامعه هستند، اطلاعات مفید و اثربخشی را در اختیار معلمان، مشاوران و مسئولان آن‌ها فراهم سازد.

## تشکر و قدردانی

از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به خاطر همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

## تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

## منابع

- احمدی، رحیم، حسینی نسب، سیدداوود، و آزموده، معصومه (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۱)، ۷۷-۱۰۰. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.1.3.5>
- پوردل، مژگان، و ثمری صفا، جعفر (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش درمان راه حل محور بر هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۸)، ۱۶۰-۱۴۹. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.8.12.6>
- حافظی، خدیجه، اکبرنتاج شوب، نبی‌اله، صادقی، جمال، و محمدزاده، رجبعلی (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر اضطراب تحصیلی نوجوانان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۴۱): ۲۲۶۰-۲۲۴۳. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.141.2243>
- سلمانی، علی، روشنی خیاوی، حمیده، و اسماعیلی، زهرا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۱): ۴۶-۶۱. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.11287.5362>
- شیخ‌الاسلامی، علی، ظریفی، فاطمه و سیداسماعیلی قمی، نسترن (۱۴۰۴). تأثیر لگوترایی بر کارکردهای شناختی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۳(۲۵)، ۱۳۱-۱۴۴. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.31271.2815>
- شیخ‌الاسلامی، علی، سیداسماعیلی قمی، نسترن، سلمانی، علی، و شاری، آیسان (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افکار خودجرمی و تعارضات بین‌فردی دانش‌آموزان فرزند طلاق. *روانشناسی بالینی: نوآوری‌ها در پژوهش و عمل*، ۱۶(۴)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22075/jcp.2024.34462.2916>

- شیخ‌الاسلامی، علی، سیداسماعیلی قمی، نسترن، سلمان، علی، و شارعی، آسان (۱۴۰۴). اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۹ (۶۸)، ۳۵-۲۱.  
<https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.3339>
- عباسی، مسلم، پیرانی، ذبیح، رزمجویی، لاله، و بنیادی، فرزانه (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. *دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۸ (۵): ۳۰۰-۲۹۵.  
<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html>
- Ajibade, S. S. M., Dayupay, J., Ngo-Hoang, D. L., Oyeboode, O. J., & Sasan, J. M. (2022). Utilization of ensemble techniques for prediction of the academic performance of students. *Journal of Optoelectronics Laser*, 41(6), 48-54.  
<http://www.gdzjg.org/index.php/JOL/article/view/472>
- Blossfeld, P. N., Pratter, M., & Uunk, W. (2023). Editorial: Gender-specific inequalities in the education system and the labor market. *Frontiers in sociology*, 8, 1254664.  
<https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1254664>
- Brysbaert, M. (2019). How many participants do we have to include in properly powered experiments? A tutorial of power analysis with reference tables. *Journal of Cognition*, 2(1), 16. <https://doi.org/10.5334/joc.72>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Dalanbayer, R., Damba, T. A., & Badamdorj, O. (2024, February). Academic motivation in medical education: A Literature Review. In *Conference on Quality Assurance in Higher Education: Transforming education-new generation of learners (QAHE 2023)*, 141-151.  
[https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5\\_20](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5_20)
- El-Sayed, M. M., Taha, S. M., Abdelhay, E. S., & Hawash, M. M. (2024). Understanding the relationship of academic motivation and social support in graduate nursing education in Egypt. *BMC nursing*, 23(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01671-5>
- Fwu, B. J., Chen, S. W., Wei, C. F., & Wang, H. H. (2018). I believe; therefore, I work harder: The significance of reflective thinking on effort-making in academic failure in a Confucian-heritage cultural context. *Thinking skills and creativity*, 30, 19-30.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.004>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Jiang, Q., Horta, H., & Yuen, M. (2022). International medical students' perspectives on factors affecting their academic success in China: a qualitative study. *BMC medical education*, 22(1), 574. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03597-z>
- Kalita, E., Alfarwan, A. M., El Aouifi, H., Kukkar, A., Hussain, S., Ali, T. & Gaftandzhieva, S. (2025). Predicting student academic performance using Bi-LSTM: a deep learning framework with SHAP-based interpretability and statistical validation. In *Frontiers in Education*, 10, 1581247. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1581247>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lin, Q., Hunsberger, M., Klingberg, S., de Henauw, S., Hebestreit, A., Lauria, F., Mazur, A., Moreno, L., Noémi, K. M. E., Pigeot, I., Tornaritis, M., Veidebaum, T., & Lissner, L. (2025). Physical, mental and behavioral health indicators in relation to academic performance in European boys and girls: the I.Family study. *BMC public health*, 25(1), 2176.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-025-23578-3>
- Liu, C., Liu, S., Yang, S., & Wu, H. (2019). Association between transformational leadership and occupational burnout and the mediating effects of psychological empowerment in this



- relationship among CDC employees: a cross-sectional study. *Psychology research and behavior management*, 12, 437-446. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S206636>
- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C., & Topa, G. (2024). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, 43(2), 1759-1784. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04369-8>
- Lohbeck, A. & Moschner, B. (2022). Motivational regulation strategies, academic self-concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self-concept play an interactive role?. *Eur J Psychol Educ*, 37, 1217-1236. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00583-9>
- Meltzer, L., Greschler, M., Kurkul, K., & Stacey, W. (2015). Executive function and peer mentoring: Fostering metacognitive awareness, effort, and academic success. In K. R. Harris & L. Meltzer (Eds.), *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills*, 1-32. <https://psycnet.apa.org/record/2015-32852-001>
- Nafar, N., Fallah, M. H. & Mirzamani Bafghi, S. M. (2024). The Effectiveness of Psychological Empowerment on Emotional Cognitive Regulation and Parenting Self-Efficacy in Female-Headed Households. *IJER*, 3(1), 111-121. <https://doi.org/10.22034/3.1.111>
- Nuryana, Z., Xu, W., Kurniawan, L., Sutanti, N., Makruf, S. A., & Nurcahyati, I. (2023). Student stress and mental health during online learning: Potential for post-COVID-19 school curriculum development. *Comprehensive psychoneuroendocrinology*, 14, 100184. <https://doi.org/10.1016/j.cpnec.2023.100184>
- Permarupan, P., Samy, N., & Hayat, N. (2020). Predicting nurses burnout through quality of work life and psychological empowerment: a study towards sustainable healthcare services in Malaysia. *Sustain. Fo.*, 12:388. <https://doi.org/10.3390/su12010388>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Raskind, I. G., Haardörfer, R., & Berg, C. J. (2019). Food insecurity, psychosocial health and academic performance among college and university students in Georgia, USA. *Public health nutrition*, 22(3), 476–485. <https://doi.org/10.1017/S1368980018003439>
- Richard, T. (2023). Psychological Empowerment and Performance of Employees of Healthcare Centers In Makurdi, Benue State. *Nigerian Journal of Management Sciences*, 24(2), 366–372. <https://nigerianjournalofmanagementsciences.com.pdf>
- Saleh, S., AlAli, R., Wardat, Y., Al-Qahtani, M., Soliman, Y., & Helali, M. (2023). Structural relationships between learning emotion and knowledge organization and management processes in distance learning environments: “an applied study”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1569-1589. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090114>
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>
- Tiwari, T., & Mishra, S. (2023). A Review on Effect of Study Habits on Academic Achievement of Urban and Rural Secondary School Students of Chhattisgarh. *International Journal of Modern Developments in Engineering and Science*, 2(9), 1-4. <https://journal.ijmdes.com/ijmdes/article/view/172>
- Trotter, M. G., Obine, E. A. C., & Sharpe, B. T. (2023). Self-regulation, stress appraisal, and esport action performance. *Frontiers in psychology*, 14, 1265778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265778>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>



- Van Vemde, L., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2022). Teachers, loosen up! How teachers can trigger interpersonally cooperative behavior in students at risk of academic failure. *Learning and Instruction*, 82, 101687. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101687>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319–1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Zhou, H., & Chen, J. (2021). How does psychological empowerment prevent emotional exhaustion? psychological safety and organizational embeddedness as mediators. *Frontiers in psychology*, 12, 546687. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546687>

