Development Strategies in Medical Education

Winter 2026. Vol 12. Issue 4

Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

Research Article

Investigating the effect of emotional self-awareness virtual training on motivation and emotional intelligence of dental students of Isfahan University of Medical Sciences

* Maryam Asgarani[1], Fahimeh Pakravan[1], Athar Omid[2], Fariba Haghani[2], Reihaneh Hoseinpoor[3]

1. Department of Oral and Dental Diseases, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran.
2. Department of Medical Education, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran.
3. Molecular Medicine Research Center, Hormozgan Heaith Institute, Hormozgan University of Medical Sciences, Bandar Abbas, Iran.

Use your device to scan and read the article online

Citation: Asgarani M, Pakravan F, Omid A, Haghani F, Hoseinpoor R. Investigating the effect of emotional self-awareness virtual training on motivation and emotional intelligence of dental students of Isfahan University of Medical Sciences. Development Strategies in Medical Education. 2026; 12(4):375-390. [In Persian]

10.48312/DSME.12.4.536.1

Article Info:
Received: 12 Oct 2025
Accepted: 21 Dec 2025
Available Online: 20 Mar 2026

Key Words:
Emotional Intelligence, Emotional Self-Awareness, Academic Motivation, Virtual Education, Dental Students.

ABSTRACT

Introduction: The purpose of this study was to determine the effect of emotional self-awareness virtual training on the motivation and emotional intelligence of dental students.

Methods: The present study was conducted as an intervention on 60 students who were randomly selected and divided into two groups of 30 subjects and controls. For the case group, a three-hour session of emotional self-awareness training was provided virtually. Bradberry & Greaves questionnaire was used to measure emotional intelligence and Wallerand questionnaire (AMS-HS-28) was used to measure motivation.

Results: In all cases (components of overall motivation score, intrinsic motivation, extrinsic motivation and lack of motivation, overall score of emotional intelligence, self-awareness, self-management, social awareness and relationship mediation) significant differences were found immediately and one month after the intervention between the case and control groups. Failed(P>0/05).

Discussion: The present study showed that the virtual training of emotional intelligence had no effect on the score of overall academic motivation and emotional intelligence.

*** Corresponding Author:**
Dr Maryam Asgarani
Address: Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran.
E-mail: maryamasgarani74m@gmail.com

Copyright © 2025 The Author[s];
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License [CC-By-NC: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en], which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]

Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

Extended Abstract

Introduction:

Academic success is influenced not only by cognitive ability and disciplinary knowledge but also by emotional, motivational, and personal factors. Emotional intelligence refers to the capacity to recognize, understand, regulate, and appropriately use one's own and others' emotions. In higher education, it may contribute to stress management, communication, interpersonal adjustment, decision-making, and sustained engagement with learning. Emotional self-awareness is a core dimension of emotional intelligence and involves accurately identifying emotional states, understanding their triggers, and recognizing how emotions influence behavior and judgment.

Academic motivation is another central determinant of educational engagement. Intrinsic motivation encourages learners to pursue learning because of interest, personal meaning, or satisfaction, whereas extrinsic motivation is related to external rewards, expectations, or consequences. Amotivation represents a lack of perceived connection between one's actions and educational outcomes. Dental students encounter demanding theoretical content, repeated assessments, clinical responsibilities, and interactions with patients. Emotional self-awareness training may therefore help them regulate emotional responses and maintain academic motivation. However, limited evidence was available regarding the effectiveness of a brief virtual self-awareness intervention among dental students. This study examined the effect of virtual emotional self-awareness training on academic motivation and emotional intelligence among students at Isfahan University of Medical Sciences.

Methods:

An interventional two-group study with assessments at baseline, immediately after the intervention, and one month later was conducted. The study population included students enrolled at the School of Dentistry, Isfahan University of Medical Sciences. Eligibility criteria included current enrollment, willingness to participate, and provision of informed consent. Transfer from the university, withdrawal from the study or academic program, absence from the virtual session, and failure to complete more than 20% of either questionnaire were considered exclusion criteria.

Sixty students were selected through simple random sampling and assigned to intervention and control groups, each containing 30 participants. The intervention group attended a three-hour virtual emotional self-awareness training session, while the control group received no corresponding intervention during the study. The session addressed the concept and historical development of emotional intelligence, its major capabilities, emotional self-awareness, and practical recognition and analysis of emotional experiences. Following the session, participants were encouraged to describe recent positive and negative emotional experiences, identify possible triggers, and reflect on whether they had been able to regulate their reactions. This reflective exercise was intended to connect conceptual instruction with real-life emotional experiences.

Data were collected using a demographic form, the Bradberry and Greaves Emotional Intelligence Questionnaire, and Vallerand's 28-item Academic Motivation Scale. The emotional intelligence questionnaire measures self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management and produces an overall score. Previous Iranian validation work had reported acceptable validity and a Cronbach's alpha of 0.83. The Academic Motivation Scale assesses intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. Previous studies had reported acceptable internal consistency and test–retest reliability for the instrument. Both questionnaires were administered at baseline, immediately after the intervention, and one month later.

Data were analyzed using SPSS version 26. Means, standard deviations, frequencies, and percentages were used for descriptive analysis. Independent and paired-samples t-tests, Pearson correlations, and repeated-measures analysis of variance were employed for inferential analysis. Statistical significance was set at $P<0.05$. Ethical approval was obtained under code IR.MUI.RESEARCH.REC.1400.070. Participation was voluntary, informed consent was obtained, and confidentiality

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

and the right to withdraw were ensured.

Results:

Each group included 15 women and 15 men. The mean age was approximately 23.20±5.11 years in the control group and 23.40±4.64 years in the intervention group. No statistically significant differences were found between the groups in age, sex, marital status, type of university admission, academic semester, or grade point average. The groups were therefore comparable in the measured baseline characteristics.

Before the intervention, the mean total academic motivation score was approximately 108.90±10.59 in the control group and 109.30±13.19 in the intervention group, with no significant difference between them. No significant between-group differences were identified immediately after training or at the one-month follow-up. Repeated-measures analysis showed no significant group effect, time effect, or group-by-time interaction for total academic motivation.

Similar findings were obtained for intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. The group effects for intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation were nonsignificant, with P values of 0.913, 0.957, and 0.705, respectively. Time effects and group-by-time interactions were also nonsignificant. Thus, the intervention did not alter the overall level or specific dimensions of academic motivation.

At baseline, the mean total emotional intelligence score was 114.43±12.49 in the control group and 115.30±15.91 in the intervention group. The difference was not statistically significant. No meaningful differences emerged immediately after the intervention or at the one-month follow-up. The repeated-measures analysis demonstrated a nonsignificant group effect (P=0.737), time effect (P=0.995), and group-by-time interaction (P=0.890).

The four emotional intelligence dimensions followed the same pattern. The group effects for self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management were nonsignificant, with P values of 0.913, 0.817, 0.327, and 0.709, respectively. Neither time nor the interaction between time and group significantly influenced these outcomes. The study hypothesis that a single virtual emotional self-awareness session would improve emotional intelligence or academic motivation was therefore not supported.

Conclusion:

The absence of a statistically significant effect may be related to the duration, intensity, delivery format, and practice opportunities provided by the intervention. Emotional intelligence and academic motivation are complex, multidimensional characteristics shaped by previous experiences, personality, educational conditions, social interactions, and repeated opportunities for reflection and behavioral practice. A single three-hour session may improve awareness of relevant concepts without producing a sufficiently strong or sustained behavioral change to be captured by standardized self-report questionnaires.

Interventions reporting improvements in emotional intelligence have often involved several sessions, longitudinal coaching, repeated exercises, face-to-face interaction, or structured feedback. In contrast, some studies have also found no significant improvement following emotional intelligence education, supporting the possibility that these capabilities may be relatively resistant to short-term intervention. The one-month follow-up in the present study may have been insufficient for participants to integrate emotional self-awareness into their daily academic behavior.

The study was conducted during the COVID-19 pandemic, when students were not routinely present at the university. The entirely virtual format may have reduced interpersonal engagement, observation of nonverbal responses, group practice, and individualized feedback. Limited willingness among some students to participate and the lack of sufficient time to practice the acquired skills were also identified as limitations. The findings should consequently be interpreted as evidence concerning a brief virtual intervention rather than evidence that emotional self-awareness cannot be developed through education.

A single three-hour virtual emotional self-awareness training session did not significantly affect

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]

Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

total academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation, total emotional intelligence, self-awareness, self-management, social awareness, or relationship management among dental students. Future interventions should be longer, needs-based, interactive, and supported by repeated practice, individualized feedback, reflective assignments, and longer follow-up. A blended or face-to-face format may provide more appropriate conditions for developing emotional competencies among dental students

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

مقاله پژوهشی

بررسی تاثیر آموزش مجازی خودآگاهی هیجانی بر قدرت انگیزه و هوش هیجانی دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

* مریم عسگرانی[۱]، فهیمه پاکروان[۱]، اطهر امید[۲]، فریبا حقانی[۲]، ریحانه حسین‌پور[۳]

۱. گروه بیماری‌های دهان و دندان، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.
۲. گروه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.
۳. مرکز تحقیقات پزشکی مولکولی خلیج فارس، پژوهشکده سلامت، دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان، بندر عباس، ایران.

Use your device to scan and read the article online

Citation: Asgarani M, Pakravan F, Omid A, Haghani F, Hoseinpoor R. Investigating the effect of emotional self-awareness virtual training on motivation and emotional intelligence of dental students of Isfahan University of Medical Sciences. Development Strategies in Medical Education. 2026; 12(4):375-390. [In Persian]

10.48312/DSME.12.4.536.1

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۲۱ مهر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱ دی ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۲۹ اسفند ۱۴۰۴

کلیدواژه‌ها:

هوش هیجانی، خودآگاهی هیجانی، انگیزش تحصیلی، آموزش مجازی، دانشجویان دندانپزشکی.

چکیده

هدف: یکی از عواملی که باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود هوش هیجانی است بنابراین داشتن آگاهی لازم در این زمینه می‌تواند در موفقیت موثر واقع شود. هدف از مطالعه حاضر تعیین تاثیر آموزش مجازی خودآگاهی هیجانی بر قدرت انگیزه و هوش هیجانی دانشجویان دندانپزشکی بود.

روش‌ها: مطالعه حاضر به صورت مداخله‌ای بر روی ۶۰ نفر از دانشجویان دندانپزشکی اصفهان که به صورت تصادفی ساده انتخاب و به دو گروه ۳۰ نفره مورد و شاهد تقسیم شدند، انجام شد. برای گروه مورد یک جلسه سه ساعته آموزش خودآگاهی هیجانی به صورت مجازی ارائه شد. برای سنجش هوش هیجانی پرسشنامه Brad Berry & Greaves و برای سنجش انگیزه پرسشنامه والرند AMS-HS-28 استفاده شد.

یافته‌ها: در تمامی موارد (مولفه‌های نمره قدرت انگیزش کلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی، نمره کلی هوش هیجانی، خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه) اختلاف معناداری بلافاصله و یکماه بعد از مداخله بین دو گروه مورد و شاهد یافت نشد (P>۰/۰۵).

نتیجه‌گیری: مطالعه حاضر نشان داد که آموزش مجازی هوش هیجانی تاثیری بر روی نمره انگیزه تحصیلی کلی و هوش هیجانی نداشته است.

*نویسنده مسئول:
دکتر مریم عسگرانی
نشانی: دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.
پست الکترونیک: maryamasgarani74m@gmail.com

Copyright © 2025 The Author[s];
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License [CC-By-NC: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legal-code.en], which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

مقدمه:

توجه به عواملی که باعث پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت آن می‌شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از عواملی که برخی تحقیقات به آن اشاره کرده‌اند هوش هیجانی است [۱]. هوش هیجانی نوعی از مهارت اجتماعی است [۲]. هیجان‌ها بخش اعظمی از زندگی را دربرمی‌گیرند. هیجان‌ها، عدم مدیریت آن‌ها و مسامحه در بیان آن‌ها می‌تواند هزینه‌های گزافی را برای انسان درپی داشته باشد. پژوهش‌های نوین نشان می‌دهند که فقدان هوش هیجانی می‌تواند آثار مخربی را در زمینه‌های فردی و اجتماعی ایجاد کند و برعکس، تحصیل و تقویت آن، زمینه‌ساز موفقیت‌های بزرگ خواهد بود [۳].

انگیزه از مفاهیم مهم در روانشناسی تربیتی است که از آن به عنوان موتور محرکه، هدایت‌کننده و نگهدارنده هر عملی نام می‌برند [۴]. شاید بتوان آن را چنین تعریف کرد: عاملی درونی که موجب رفتار فرد می‌شود [۵]. دانشجویانی که برای یادگیری موضوعی برانگیخته می‌شوند این آمادگی را پیدا می‌کنند تا به فعالیتهایی بپردازند که باور دارند این فعالیتها به یادگیری آن‌ها کمک می‌کند [۶].

قدرت انگیزه در تعادل است با انرژی یا میزان فداکاری که دانشجو برای رسیدن به این نیازها حاضر به انجام است. قدرت انگیزه برای دانشجویان پزشکی به عنوان آمادگی متقاضی یا دانشجو برای شروع و ادامه آموزش پزشکی فارغ از فداکاری‌ها، بدشانسی‌ها، تلاش‌ها و یا چشم اندازهای ناامیدکننده تعریف می‌شود [۷].

بنابراین داشتن آگاهی لازم در زمینه ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان به ویژه هوش هیجانی و قدرت انگیزه می‌تواند در موفقیت هرچه بهتر آنان موثر واقع شود [۱].

یک از مهارت‌های زندگی مهارت خودآگاهی است. خودآگاهی تمایل فرد به توجه به عواطف، نگرش‌ها و رفتارهای خود در پاسخ به موقعیت‌های خاص است خودآگاهی هیجانی، توانایی شخص در شناخت دقیق هیجان‌های خود، هنگام روی دادن آن‌ها و درک شیوه‌های مناسب برای نشان دادن واکنش منطقی به افراد در وضعیت‌های گوناگون است و توانایی آگاه بودن و فهم احساس خود است [۸].

آموزش هوش هیجانی می‌تواند بستر مناسبی برای اعتلای فردی و اجتماعی در حوزه‌های مختلف و متنوع فرهنگ فراهم آورد [۳].

از طریق آموزش خودآگاهی هیجانی فرد، دانش ارتباط و علت هیجان را به دست می‌آورد و اطلاعاتی را درباره چرایی و چگونگی برانگیخته شدن در موقعیت‌های مختلف کسب میکند. این توانایی برای فهم تحلیل تجربه‌های هیجانی به توانایی فهم خویشتن در ارتباط بهتر در محیط منجر میشود و تنظیم کارآمد هیجان‌ها و مقاوم بودن را پرورش می‌دهد [۹].

با توجه به این که موفقیت و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان دغدغه بسیاری از استادان، خانواده‌های دانشجویان و نهادهای آموزشی است و مطالعات زیادی به بررسی ارتباط هوش هیجانی و قدرت انگیزه نپرداخته اند، بنابراین هدف از مطالعه حاضر تعیین تاثیر آموزش هوش هیجانی بر قدرت انگیزه دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بود [۱].

مواد و روش‌ها:

این مطالعه از نوع مطالعه مداخله‌ای با دو گروه مورد و شاهد در مرحله قبل، بلافاصله و یک ماه بعد از مداخله است و جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشکده دندانپزشکی اصفهان بود.

معیارهای ورود شامل دانشجویان در حال تحصیل در دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان که تمایل به شرکت در مطالعه داشتند، بود. معیارهای خروج شامل انتقالی و انصراف دانشجو از تحصیل، انصراف از شرکت در جلسات مجازی و عدم حضور در جلسه و عدم تکمیل کامل پرسشنامه‌ها (عدم تکمیل بیش از ۲۰ درصد از هر پرسشنامه) بود.

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

روش نمونه گیری به صورت تصادفی ساده بود و از بین کل دانشجویان دانشکده دندانپزشکی تعداد ۶۰ نفر (با احتمال ریزش ۱۰ درصد) انتخاب شدند. تعداد نمونه در هر گروه ۳۰ نفر انتخاب شدند که با این تعداد نمونه ۰/۸۰ احتمال دارد تفاوتی در حدود $d = 0/72\sigma$ بین میانگین نمره خصوصیات مورد نظر در دو گروه در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار گردد.

اهداف پژوهش به دانشجویان مورد مطالعه، شرح داده شد. سپس از دانشجویان علاقمند به شرکت در مطالعه، فرم رضایت اگاهانه دریافت شد. پس از آن پرسشنامه‌ها در اختیار دانشجویان قرار گرفت. پس از پاسخگویی پرسشنامه‌ها جمع‌آوری گردید و بعنوان پیش از مداخله مورد تحلیل قرار گرفت.

سپس دانشجویان بصورت تصادفی ساده به دو گروه مورد و شاهد هرکدام ۳۰ نفر تقسیم شدند. برای گروه مورد یک جلسه به مدت سه ساعت آموزش خودآگاهی بصورت مجازی ارائه شد. اما برای گروه شاهد مداخله‌ای انجام نشد.

پس از جلسه آموزشی بلافاصله همان پرسشنامه‌ها در اختیار دانشجویان در هر دو گروه قرار گرفت و بعنوان پس از مداخله آنالیز شد. در نهایت یکماه پس از آموزش بمنظور مرحله پیگیری مجددا هر دو گروه مورد پرسش توسط پرسشنامه‌ها قرار گرفتند.

بمنظور جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شد:

در ابتدای پرسشنامه خصوصیات دموگرافیک شامل جنسیت، سال ورودی و سن افراد، وضعیت تاهل و معدل ترم توسط دانشجویان پاسخ داده شد.

برای سنجش هوش هیجانی از پرسشنامه استاندارد Berry And Greaves استفاده شد. در این پرسشنامه چهار مهارت خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه برای هوش هیجانی در نظر گرفته شده است. این آزمون براساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از هرگز، به ندرت، گاهی، معمولا، تقریباً همیشه و همیشه نمره‌گذاری می‌شود و یک نمره کلی هوش هیجانی نیز به دست می‌آید. گنجی و همکاران روایی این پرسشنامه را با استفاده از دو روش روایی همگرا و تحلیل عاملی سنجیده اند. روایی همزمان پرسشنامه فوق را از طریق اجرای همزمان با «پرسشنامه هوش هیجانی (BAR-ON-EQ) سنجیدند و روایی پرسشنامه را ۰/۷۸ بدست آوردند. آن‌ها همچنین پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ سنجیده و ضریب پایایی ۰/۸۳ را گزارش نموده‌اند [۱۰].

به پاسخ‌دهنده توضیح داده شد که ارزیابی واقعی و دقیق مهارتهای هوش هیجانی به اراده شما برای پاسخ دهی دقیق و صادقانه وابسته است. برای این کار باید عمیقا فکر کنید که در وضعیت‌های مختلف چگونه رفتار می‌کنید. توجه کنید وضعیت‌های مختلف نه در وضعیت‌هایی که به خوبی از عهده آن‌ها بر می‌آیید.

جهت سنجش انگیزه از پرسشنامه انگیزش تحصیلی استفاده شد. در این پرسشنامه سه مولفه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی مورد بررسی قرارگرفت. این پرسشنامه از ۲۸ سؤال هفت گزینه‌ای براساس مقیاس لیکرت (با نمره‌دهی یک تا پنج از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تهیه شده است. هر مورد برای سنجش آمادگی شروع و ادامه آموزش پزشکی طراحی شده است. بعد از تایید روایی محتوا و بومی شدن توسط متخصصان، پایایی آن به روش و ثبات درونی (r=۰/۷۱) بازآزمایی به فاصله دوهفته با محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۸۸) نیز مورد تایید قرار گرفت [۱۱].

این پرسشنامه در ایران نیز توسط جمشیدی با محاسبه آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۴ و روحی با محاسبه آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ بومی شده و مورد استفاده قرار گرفته است [۱۲].

محتوای جلسه آموزش خودآگاهی بصورت مجازی شامل مفهوم و تاریخچه هوش هیجانی و توانمندی‌های آن و آشنایی با هوش هیجانی، آشنایی با مهارت خودآگاهی و در نهایت تمرین بر روی این مهارت بود که بصورت مجازی به آنان آموزش داده شد.

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

و بعد از اتمام جلسه نیز از دانشجویان گروه مداخله خواسته شد تجربیات خودشان از هیجان‌هایی (مثبت و منفی) که در یکی، دو روز اخیر (ترجیحا بعد از برگزاری جلسه آموزشی) داشته اند و اینکه آیا توانسته اند در مواجهه با آن خودشان را کنترل کنند یا خیر با ما در میان بگذارند.

داده‌های بدست آمده به وسیله نرم‌افزار SPSS26 و در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. جهت توصیف داده‌های کمی از میانگین و انحراف معیار و جهت توصیف داده‌های کیفی از درصد و توزیع فراوانی استفاده شد. جهت مقایسه نتایج بدست امده از دو گروه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری از آزمونهای t-test (زوجی و مستقل) و همبستگی پیرسون (ارتباط بین اطلاعات دموگرافیک و هوش هیجانی و قدرت انگیزه) و آنالیز واریانس استفاده شد.

به نمونه‌های مورد پژوهش اطمینان داده شد که نام و اطلاعات شخصی و مندرجات پرسشنامه آن‌ها جایی ذکر نمی‌گردد و اطلاعاتشان به صورت محرمانه حفظ می‌شود و در صورت تمایل آن‌ها نتایج در اختیارشان قرار گرفت.

و از تمامی شرکت کنندگان رضایتنامه اخذ شد بطوریکه آن‌ها برای شرکت در مطالعه آزاد بودند. و در هر مرحله از اجرای کار برای ادامه یا انصراف از پژوهش، اختیار وآزادی کامل داشتند. این مطالعه، هیچ هزینه‌ای به نمونه‌ها تحمیل نشد.

یافته‌ها:

در مطالعه حاضر در گروه شاهد(بدون آموزش هوش هیجانی و قدرت انگیزه) از ۳۰ دانشجو، ۱۵ نفر (۵۰ درصد) مذکر و ۱۵ نفر (۵۰ درصد) مونث با انحراف معیار± میانگین سنی ۵/۱۱±۲۳/۲۰ سال و در گروه مورد (با آموزش هوش هیجانی و قدرت انگیزه) از ۳۰ دانشجو، ۱۵ نفر (۵۰ درصد) مذکر و ۱۵ نفر (۵۰ درصد) مونث با انحراف معیار± میانگین سنی ۴/۶۴±۲۳/۴۰ سال بوده اند. مطابق با جدول ۱ دو گروه از نظر سن، جنسیت، وضعیت تاهل، نوع پذیرش در دانشگاه، ترم تحصیلی و معدل همسان بوده و اختلاف معناداری با یکدیگر نداشته اند (P-Value<۰/۰۵).

جدول۱: مقایسه خصوصیات پایه دانشجویان در دو گروه مورد مطالعه

خصوصیات		گروه شاهد (n=۳۰)	گروه مورد(n=۳۰)	سطح معناداری
جنسیت	مذکر	۱۵(٪۵۰)	۱۵(٪۵۰)	۱/۰
	مونث	۱۵(٪۵۰)	۱۵(٪۵۰)	
سن ؛ سال		۱۶/۰±۸۵/۸۳	۱۶/۱±۵۶/۰۳	۰/۳۱۵
وضعیت تاهل	مجرد	۲۳(٪۷۶/۷)	۲۴(٪۸۰)	۰/۷۵۰
	متاهل	۷(٪۲۳/۳)	۶(٪۲۰)	
نوع پذیرش در دانشگاه	دولتی	۲۰(٪۶۶/۷)	۲۳(٪۷۶/۷)	۰/۳۹۰
	پردیس	۱۰(٪۳۳/۳)	۷(٪۲۳/۳)	
معدل		۲۳/۴±۴۰/۶۴	۲۳/۴±۴۰/۶۴	۰/۸۸۰
ترم تحصیلی	ترم ۱	۷(٪۲۳/۳)	۷(٪۲۳/۳)	۱/۰
	ترم ۳	۲(٪۶/۷)	۲(٪۶/۷)	
	ترم ۵	۴(٪۱۳/۳)	۴(٪۱۳/۳)	
	ترم ۷	۴(٪۱۳/۳)	۴(٪۱۳/۳)	
	ترم ۹	۳(٪۱۰)	۳(٪۱۰)	
	ترم ۱۱	۷(٪۲۳/۳)	۷(٪۲۳/۳)	
	ترم آخر	۳(٪۱۰)	۳(٪۱۰)	

در این بخش به بررسی نمرات انگیزش دانشجویان دندانپزشکی مورد مطالعه پرداخته شده و نتایج حاصل از آن در ادامه ارائه شده است. در جدول ۲ میانگین نمره قدرت انگیزش بطور کلی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره قدرت انگیزش کلی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۱۰/۵۹±۱۰۸/۹۰ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۱۳/۱۹±۱۰۹/۳۰ نداشته است (P-Value=۰/۸۹۷). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر قدرت انگیزش کلی دانشجویان نداشته است (P-Group=۰/۶۷۸). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر قدرت انگیزش کلی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۹۹۵) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۹۶۷).

همچنین در جدول ۲ میانگین نمره انگیزش درونی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره انگیزش درونی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۰۰/۵۳±۴۸/۶ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۰۳/۶۱ ۴۸/۶± نداشته است (P-Value=۰/۹۸۴). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر انگیزش درونی دانشجویان نداشته است (P-Group=/۹۱۳). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر انگیزش درونی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۸۶۵) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۶۹۷).

از سوی دیگر میانگین نمره انگیزش بیرونی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره انگیزش بیرونی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۷۰/۹۳±۴۶/۴ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۱۰/۵۳±۴۷/۶ نداشته است (P-Value=۰/۹۴۴). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر انگیزش بیرونی دانشجویان نداشته است (P-Group=۰/۹۵۷). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر انگیزش بیرونی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۸۷۵) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۲۲۶).

همچنین میانگین نمره بی انگیزگی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره بی انگیزگی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۱۴/۱±۲۰/۷۳ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۱۴/۱±۱۶/۹۴ نداشته است (P-Value=۰/۹۴۴). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر بی انگیزگی دانشجویان نداشته است (P-Group=۰/۷۰۵). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر بی انگیزگی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۶۵۵) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۶۸۲).

جدول ۲: مقایسه میانگین نمره قدرت انگیزه کلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی دانشجویان در زمان‌های مورد مطالعه در بین دو گروه

	قدرت انگیزه کلی	انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	بی انگیزگی
پیش از مداخله P-Value	۰/۸۷۹	۰/۹۸۴	۰/۷۹۰	۰/۹۴۴
بلافاصله پس از مداخله P-Value	۰/۶۲۸	۰/۶۴۳	۰/۳۹۴	۰/۲۵۶

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

جدول ۲: مقایسه میانگین نمره قدرت انگیزه کلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی دانشجویان در زمان‌های مورد مطالعه در بین دو گروه

	قدرت انگیزه کلی	انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	بی انگیزگی
یک ماه بعد از مداخله P-Value	۰/۸۰۲	۰/۸۷۲	۰/۷۰۹	۰/۹۴۳
P-Group	۰/۶۷۸	۰/۹۱۳	۰/۹۵۷	۰/۷۰۵
P-Time	۰/۹۹۵	۰/۸۶۵	۰/۸۷۵	۰/۶۵۵
P-Time×Group	۰/۹۶۷	۰/۶۹۷	۰/۲۲۶	۰/۶۸۲

در این بخش به بررسی نمرات هوش هیجانی دانشجویان دندانپزشکی مورد مطالعه پرداخته شده و نتایج حاصل از آن در ادامه ارائه شده است. در جدول ۳ میانگین نمره کلی هوش هیجانی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره کلی هوش هیجانی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۱۱۴/۱۲±۴۳/۴۹ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۱۱۵/۱۵±۳۰/۹۱ نداشته است (P-Value=۰/۸۱۵). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر نمره کلی هوش هیجانی دانشجویان نداشته است (P-Group=۰/۷۳۷). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر نمره کلی هوش هیجانی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۹۹۵) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۸۹۰).

میانگین نمره خودآگاهی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره خودآگاهی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۲۶/۳±۴۰۳ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۲۶/۳±۳۰/۵۸ نداشته است (P-Value=۰/۹۱۶). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر نمره خودآگاهی دانشجویان نداشته است (P-Group=۰/۹۱۳). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر نمره خودآگاهی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۴۲۱) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۴۹۶).

میانگین نمره خود مدیریتی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره خود مدیریتی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۳۳/۴±۸۰/۶۵ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۳۴/۴±۹۰/۸۰ نداشته است (P-Value=۰/۳۷۲). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر نمره خود مدیریتی دانشجویان نداشته است (P-Group=۰/۸۱۷). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر نمره خود مدیریتی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۸۷۰) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۳۳۸).

میانگین نمره آگاهی اجتماعی در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره آگاهی اجتماعی دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۲۱/۲±۰۰/۸۷ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۲۱/۳±۱۳/۴۵ نداشته است (P-Value=۰/۸۷۱). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر نمره آگاهی اجتماعی دانشجویان نداشته است (P-Group=/۳۲۷). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر نمره آگاهی اجتماعی دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۱۴۷) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۱۸۵).

میانگین نمره مدیریت رابطه در قبل، بلافاصله بعد و یکماه بعد از مداخله در بین دو گروه ارزیابی شده است. همانطور که مشاهده می‌شود نمره مدیریت رابطه دانشجویان در قبل از مداخله در گروه شاهد با میانگین ۳۳/۲۳±۵/۰۷ اختلاف معناداری با گروه مورد با میانگین ۳۲/۹۶±۶/۲۴ نداشته است (P-Value=۰/۸۵۷). بعلاوه در پیگیری‌های بعدی؛ بلافاصله و یکماه بعد از مداخله نیز همچنان اختلاف معناداری بین دو گروه مداخله و شاهد یافت نشد (P-Value>۰/۰۵). در آنالیز واریانس در تکرار مشاهدات نیز مشخص شد که مداخله تاثیر معناداری بر نمره مدیریت رابطه دانشجویان نداشته است (P-Group=/۷۰۹). بعلاوه با گذشت زمان طی یکماه بعد از مداخله نیز تغییر معناداری بر نمره مدیریت رابطه دانشجویان یافت نشد (P-Time=۰/۷۸۶) و اثر متقابل زمان در مداخله نیز معنادار نبوده است (P-Time×Group=۰/۵۵۷).

جدول ۳: مقایسه میانگین نمره هوش هیجانی کلی، خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه دانشجویان در زمان‌های مورد مطالعه در بین دو گروه

	هوش هیجانی کلی	خودآگاهی	خودمدیریتی	آگاهی اجتماعی	مدیریت رابطه
P-Value پیش از مداخله	۰/۸۱۵	۰/۹۱۶	۰/۳۷۲	۰/۸۷۱	۰/۸۵۷
P-Value بلافاصله پس از مداخله	۰/۸۶۲	۰/۴۲۲	۰/۸۸۳	۰/۳۶۷	۰/۵۳۰
P-Value یک ماه بعد از مداخله	۰/۶۴۳	۰/۹۴۸	۰/۸۳۹	۰/۱۰۵	۰/۵۶۴
P-Group	۰/۷۳۷	۰/۹۱۳	۰/۸۱۷	۰/۳۲۷	۰/۷۰۹
P-Time	۰/۹۹۵	۰/۴۲۱	۰/۸۷۰	۰/۱۴۷	۰/۷۸۶
P-Time×Group	۰/۸۹۰	۰/۴۹۶	۰/۳۳۸	۰/۱۸۵	۰/۵۵۷

بحث و نتیجه‌گیری:

نمونه مورد پژوهش شامل ۳۰ نفر گروه مداخله با انحراف معیار± میانگین سنی ۲۳±۵/۱۱ و ۳۰ نفر گروه شاهد با انحراف معیار± میانگین سنی ۲۳±۴/۶۳ بود.

نتایج نشان داد که نمره انگیزه تحصیلی کلی قبل از مداخله بین دو گروه تفاوت معنی‌دار نداشت. نمره انگیزه تحصیلی کلی در سه مرحله (قبل، بلافاصله و یک ماه بعد از مداخله) تفاوت معنی‌دار نداشت. همچنین بین دو گروه آموزش دیده پیرامون هوش هیجانی و قدرت انگیزه نیز تفاوت معنی‌دار نبود.

نمره انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزگی در سه زمان (قبل، بلافاصله و یک ماه بعد از مداخله) تفاوت معنی‌دار نداشت. همچنین هر سه مولفه نیز بین دو گروه تفاوت معنی‌دار نداشتند.

نمره هوش هیجانی و چهارحیطه آن قبل از مداخله بین دو گروه در سه مرحله (قبل، بلافاصله و یک ماه بعد از مداخله) تفاوت معنی‌دار نداشت. همچنین بین دو گروه آموزش دیده پیرامون هوش هیجانی و قدرت انگیزه نیز تفاوت معنی‌دار نبود.

تاکنون مطالعات مرتبطی درخصوص تاثیر آموزش خودآگاهی هیجانی بر مولفه‌های روانشناختی گوناگون انجام شده است. در این مطالعات آموزش مهارت خودآگاهی هیجانی بر مولفه‌های تحت بررسی موثر بوده است اما در مطالعه حاضر این آموزش بر روی قدرت انگیزه و هوش هیجانی تاثیر معناداری نداشته است. که علت آن را می‌توان

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

ناشی از تفاوت در نوع تدریس، تفاوت در جامعه هدف و اهداف آن‌ها از آموزش دانست.

از جمله این متغیرها می‌توان به تاثیر این آموزش بر افزایش کنترل تکانه و کاهش استعداد گرایش به مصرف مواد مخدر در مطالعه سواری اشاره نمود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت خودآگاهی هیجانی در گروه آزمایش باعث افزایش کنترل تکانه و کاهش استعداد گرایش به مصرف موادمخدر در آنان شد [۱۳]. جعفری نیز تاثیر آموزش خودآگاهی هیجانی را بر افزایش تاب آوری و شادکامی زنان سرپرست خانوار مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از آن بود که آموزش مهارتهای زندگی، خودآگاهی و مدیریت هیجان‌ها می‌توانند سطح تاب آوری و شادکامی زنان سرپرست خانوار را به طور معناداری افزایش دهند و اثر مداخلات در مرحله پیگیری ماندگار بوده است [۱۴]. ایرجی‌راد مطالعه‌ای را برروی معلمان انجام داد که نتایج نشان دادبین خودآگاهی و هیجانات ناشی از تدریس در معلمان رابطه معناداری وجود دارد و اختلاف معنی داری بین میانگین‌های خودآگاهی و هیجان ناشی از تدریس در هنرآموزان مرد و زن وجود داشت [۱۵]. مطالعه‌ای دیگری را حجت درخصوص تأثیر آموزش مهارت خودآگاهی هیجانی درکنترل خشم و اضطراب مردان معتاد به متاآمفتامین انجام داد که نتایج حاکی از آن بود که آموزش مهارت خودآگاهی هیجانی در کاهش بروز و کنترل خشم و کاهش اضطراب مؤثر بوده است [۱۶].

تاکنون مطالعات مرتبطی در رابطه با تاثیر آموزش خودآگاهی هیجانی بر مولفه‌های روانشناختی گوناگون انجام شده و در این مطالعات آموزش مهارت خودآگاهی هیجانی بر مولفه‌های تحت بررسی موثر بوده است اما در مطالعه حاضر این آموزش بر روی میزان موفقیت و انگیزه دانشجویان تاثیر معنادار نداشته است و در این پژوهش دیده شد دانشجویان دندانپزشکی در ترم‌های ابتدایی علاقه و انگیزه بیشتری برای مشارکت در طرح داشتند اما با افزایش ترم انگیزه کاهش یافته است که از علل آن می‌توان به دشواری محتوای درسی و افزایش کارهای عملی اشاره نمود و علت تفاوت در نتیجه با پژوهش‌های ذیل می‌تواند بی انگیزگی دانشجویان و تفاوت جامعه هدف باشد.

از جمله این مطالعات صبحی قراملکی مطالعه‌ای بر روی کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های ناحیه‌ی یک آموزش پرورش شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ انجام داد وگزارش کرد که هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری دارد [۷]. تفرشی و همکاران در مطالعه انگیزش شغلی کارکنان بانک صادرات شهرستان تربت حیدریه نشان دادند که بین هوش هیجانی و مولفه‌های خوش بینی، ارزیابی هیجانی و کاربرد هیجانات با انگیزش شغلی کارکنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد اما بین مولفه‌های مهارت اجتماعی با انگیزه شغلی رابطه معناداری وجود نداشت [۱]. که پژوهش حاضر به جنبه مهارت اجتماعی نپرداخته است. اسدیان در بررسی دبیران مقطع متوسطه شهر آمل نتیجه‌گیری می‌کند که هوش هیجانی بر انگیزش و عملکرد شغلی دبیران تاثیر دارد [۱۷]. ماگانو و همکاران در پژوهشی با ۴۸۸ شرکت کننده از کارگران ایتالیایی نشان دادند که هوش هیجانی همبستگی بالایی با میزان موفقیت و عملکرد فردی دارد [۱۸].

استایکا به این نتیجه رسید که هوش هیجانی افراد در موفقیتهای تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیرگذار است [۱۹]. برگولد نیز بیان نمود که بین هوش عقلی و هیجانی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مثبت و معنی داری وجود داردکه به علت تفاوت در جامعه هدف با پژوهش حاضر همسو نبود [۲۰].

رضا عزیزخانی و همکاران در سال ۲۰۲۲ در مطالعه خود با ۴۸ نفر از دستیاران شاغل در بیمارستان الزهرا اصفهان و تقسیم تصادفی آنان به دو گروه مداخله و شاهد با ۴ جلسه‌ی ۴ ساعته آموزش با عنوان تأثیر آموزش بر ارتقای هوش هیجانی و نقش غیرمستقیم آن در کاهش استرس شغلی در اورژانس بیان داشتند که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی می‌تواند نقش مهمی در بهبود هوش هیجانی و کاهش استرس در دستیاران فوریت‌های پزشکی داشته باشد [۲۱]. اما در پژوهش حاضر فقط به جنبه آموزش بر ارتقای هوش هیجانی پرداخته است و نتایج با این مطالعه

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

همسو نبود که از علل آن می‌توان به زمان محدود آموزش پژوهش حاضر، تفاوت جامعه هدف و نحوه‌ی آموزش اشاره نمود.

جمشیدی اورک و همکاران در سال ۲۰۱۶ مطالعه خود بر روی ۶۶ دانشجوی سال اول پرستاری در هشت جلسه دو ساعته با عنوان بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر نمرات هوش هیجانی دانشجویان کارشناسی پرستاری بیان نمودند که گروه‌های مورد مطالعه از نظر نمرات هوش هیجانی قبل و بعد از برنامه آموزشی تفاوت معنی داری نداشتند که با مطالعه حاضر همسو است و زمان محدود برای اعمال دانش و مهارت‌های کسب شده ممکن است این نتایج را توضیح دهد [۲۲].

آلام و همکاران در مطالعه خود در سال ۲۰۲۱ بر روی کودکان پاکستانی با عنوان تاثیر یادگیری الکترونیکی و هوش هیجانی بر مفهوم روانشناختی آن‌ها در این مطالعه بیان کردند که نتایج حاکی از آن است که هم یادگیری الکترونیکی و هم هوش هیجانی به طور معناداری بر استرس مطالعه درک شده و عملکرد دانش آموزان تأثیر مثبت گذاشته است. این یافته‌ها شواهدی را ارائه کرده است که کلاس‌های آنلاین و هوش هیجانی می‌توانند بر استرس مطالعه و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر خوبی بگذارند. این مطالعه نتیجه می‌گیرد که هوش هیجانی تأثیر قابل‌توجهی بر فشار روانی دانش‌آموز داردکه می‌توان اشاره داشت دلیل کاهش فشار روانی برکودکان نبود کلاس‌های حضوری بوده است و علت عدم همسویی نتایج با پژوهش حاضر را می‌توان تفاوت جامعه آماری دانست [۲۳].

کارتی و همکاران در مطالعه خود در سال ۲۰۲۲ بر روی ۱۹ نفر از دانشجویان دانشگاه ایرلند به مدت ۵ هفته برنامه آنلاین مربیگری هوش هیجانی برگزار کردند که میانگین سطح کلی هوش هیجانی برای شرکت کنندگان پس از برنامه مربیگری افزایش یافته است. در مجموع، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که در حالی که برنامه آنلاین مربیگری هوش هیجانی می‌تواند با موفقیت به صورت آنلاین ارائه شود، در صورت امکان، یک رویکرد ترکیبی ممکن است بهینه باشد. با این حال، از آنجایی که این یک مطالعه جدید و اکتشافی است، تحقیقات تاییدی بیشتری توصیه می‌شود که نتایج با پژوهش حاضر همسو نبود و علل آن را می‌توان مدت برگزاری دوره، تفاوت جامعه آماری و تفاوت محتوای آموزشی دانست [۲۴].

افراشته و همکاران در مطالعه خود بر روی دانش آموزان مقطع ابتدایی مناطق روستایی صومعه سرا با حضور ۶۰ دانش آموز دختر و پسر به مدت یک ترم تحصیلی و تقسیم بندی آنان به دو گروه آموزش مجازی و حضوری با عنوان مقایسه تاثیر آموزش مجازی و حضوری بر انگیزه یادگیری و اهمال کاری دانش آموزان مقطع ابتدایی در دوران همه گیری ویروس کرونا در سال ۲۰۲۱ بیان نمودند که در گروه با آموزش مجازی در پایان اهمال کاری افزایش و انگیزه تحصیلی کاهش یافته است و در گروه آموزش حضوری کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه تحصیلی مشاهده شد. که بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت اگرچه استفاده از آموزش مجازی اجتناب ناپذیر است، اما استفاده طولانی مدت از آن باعث کاهش انگیزه تحصیلی و افزایش سستی در تحصیل دانش آموزان مقطع ابتدایی می‌شود [۲۵]. در پژوهش حاضر آموزش فقط به روش مجازی بود که در این بخش با این مطالعه همسو است و علل تشابه را می‌توان تشابه ابزار و کیفیت آموزش مجازی دانست.

از دلایل مهم به دست آمدن این نتایج در مطالعه حاضر را می‌توان به برگزاری کلاس آموزشی به صورت مجازی و همچنین عدم زمان لازم برای تمرین دانش و مهارت‌های کسب شده در این زمینه دانست که دلیل اصلی تفاوت این مطالعه با مطالعات عزیزخانی و همکاران و آیدن کارتی و همکاران می‌باشد [۲۱،۲۴].

نتیجه‌گیری:

بنابر نتایج بدست آمده از این مطالعه، آموزش مجازی خودآگاهی هیجانی بر قدرت انگیزه و هوش هیجانی دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تاثیر معنادار نداشت. در این راستا پیشنهاد می‌شود که آموزش‌ها بصورت حضوری انجام گردد. همچنین متناسب با نیازهای

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

دانشجویان این رشته تدوین و آموزش داده شود.

محدودیت‌های این پژوهش شامل همزمانی انجام مطالعه با اپیدمی کووید-۱۹ و عدم حضور دانشجویان در دانشکده، برگزاری کلاس هوش هیجانی به صورت آنلاین و عدم تمایل و همکاری دانشجویان برای شرکت در مطالعه است.

ملاحظات اخلاقی:

پیروی از اصول اخلاق در پژوهش

این مطالعه مورد تائید کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی اصفهان IR.MUI.RESEARCH.REC.1400.070 قرار گرفته است.

حامی مالی

این مقاله با حمایت‌های مالی معاونت تحقیقات و فناوری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام پذیرفته است.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافعی در پژوهش حاضر وجود ندارد.

سهم نویسندگان

طراحی مطالعه: مریم عسگرانی؛ گردآوری مطالعات: فهیمه پاکروان؛ نگارش پیش‌نویس؛ ریحانه حسین‌پور؛ تجزیه و تحلیل داده‌ها: فریبا حقانی و ریحانه حسین‌پور؛ تمامی نویسندگان در تاییدیه نهایی این مطالعه نقش و همکاری داشتند.

تشکر و قدردانی

از تمامی همکاران و پشتیبانانی که در انجام این پژوهش مساعدت و همکاری داشته اند،کمال تشکر را داریم.

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]
Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

References

1. Tafreshi S, Hoseini SM, Alizadeh Fedardi M. Investigating the effect of emotional intelligence on the motivation of Sadaret Bank employees in Torbat Heydarieh city. Proceeding of the 1st International Conference on Management and Accounting Techniques; 2015; Tehran. Link

2. Shameli L, Mehrabizadeh HM, Naami A, Davodi I. The effectiveness of emotion-focused therapy on emotion regulation styles and severity of obsessive-compulsive symptoms in women with obsessive-compulsive disorder. IJPCP. 2019; 24(4):356-69. [In Persian] DOI: 10.32598/ijpcp.24.4.456

3. Baloch H. The power of emotional intelligence: Pendar Taban; 2019. [In Persian] Link

4. Rio JN. Seyad Mohammadi Y Translator. Emotion and Motivation. Tehran: Virayesh Publication; 2005. [In Persian] Link

5. Baghbanbashi B. Motivation and excitement: Zakat Alam; 2012. [In Persian] Link

6. Kusurkar R, Kruitwagen C, ten Cate O, Croiset G. Effects of age, gender and educational background on strength of motivation for medical school. Adv Health Sci Educ Theory Pract. 2010; 15(3):303-13. DOI: 10.1007/s10459-009-9198-7 PMID: 19774476

7. Sobhi-Gharamaleki N. The prediction of achievement motivation from students' emotional intelligence. JSP. 2012; 1(3):49-62. [In Persian] Link

8. Sutton A. Measuring the effects of self-awareness: Construction of the self-awareness outcomes questionnaire. Eur J Psychol. 2016; 12(4):645-58. DOI: 10.5964/ejop.v12i4.1178 PMID: 27872672

9. Janabadi H. Investigating the relationship between emotional self-awareness and impulse control from the components of emotional intelligence with the addiction potential of male secondary school students. JEPS. 2009; 6(9):1-12. [In Persian] DOI: 10.22111/jeps.2009.736

10. Ganji M. Emotional intelligence test: Savalan; 2012. [In Persian] Link

11. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Brière NM, Senécal CB, Vallières ÉF. Academic motivation scale (AMS-C 28), college (CEGEP) version. EPM. 1993; 52(53):1992-3. Link

12. Rouhi G, Hoseini SA, Badeleh MT, Rahmani H. Educational motivation and its relationship with some factors among the students of Golestan University of Medical Sciences. SDME. 2008; 4(2):77-83. [In Persian] Link

13. Sevari K, Shnachi S. The effectiveness of self-awareness skills training in increased impulse control and reduced tendency to drug use. Research on Addiction. 2017; 11(42): 269-80. [In Persian] Link

14. Jafari A, Hosseini SM, Fazeli M. The effect of teaching self-awareness and emotion management skills in increasing the resilience and happiness of female heads of households. RJSW. 2015; 3(7):41-76. [In Persian] DOI: 10.22054/rjsw.2016.8656

15. IrjiRad A. Investigating the relationship between self-awareness and emotion-induced teaching in teachers in Ghaemshahr's vocational schools. Educational Psychology. 2019; 14(50): 55-70. [In Persian] DOI: 10.22054/jep.2019.39767.2584

16. Hojjat SK, Arianpour N, Hatami SE, Norozi Khalili M, Rahimi A. The effect of self-awareness skill training on anger and anxiety in men with methamphetamine-dependency. J North Khorasan Univ Med Sci. 2018; 9(3):311-6. [In Persian] DOI: 10.29252/nkjmd-09033

17. Asadian F. The effect of emotional intelligence on motivation and job performance of secondary school girls in amol city. Proceeding of the 2nd National Conference on New Approaches to Education and Research; 2017; Mahmoud Abad: Tehran. [In Persian] Link

18. Magnano P, Craparo G, Paolillo A. Resilience and emotional intelligence: Which role in achievement motivation. Int J Psychol Res. 2016; 9(1):9-20. DOI: 10.21500/20112084.2096

19. Stoica AM, Roco M. The role of the emotional intelligence in kindergarden children's development. Procedia Soc Behav Sci. 2013; 78:150-4. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.04.269

20. Bergold S, Steinmayr R. The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. Contemp Educ Psychol. 2016; 46:228-40. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.06.005

21. Azizkhani R, Maghami MA, Nasr IM. The effect of training on the promotion of emotional intelligence and its indirect role in reducing job stress in the emergency department. Frontiers in Emergency Medicine. 2022; 6(2):e18-e. DOI: 10.18502/fem.v6i2.8713

22. Orak RJ, Farahani MA, Kelishami FG, Seyedfatemi N, Banihashemi S, Havaei F. Investigating the effect of emotional intelligence education on baccalaureate nursing students' emotional intelligence scores. Nurse Educ Pract. 2016; 20:64-9. DOI: 10.1016/j.nepr.2016.05.007 PMID: 27467179

23. Alam F, Yang Q, Bhutto MY, Akhtar N. The Influence of e-learning and emotional intelligence on psychological in-

[DOI: 10.48312/DSME.12.4.536.1]

Downloaded from dsme.hums.ac.ir at 16:15 +0330 on Saturday September 12th 2026

tentions: Study of stranded Pakistani students. Front Psychol. 2021; 12:715700. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.715700 PMID: 34512475

24. Carthy A, Chalmers W, Guiry E, Owende P. An analysis of the impact and efficacy of online emotional intelligence coaching as a support mechanism for university students. Front Educ. 2022; 7:861564. DOI: 10.3389/feduc.2022.861564

25. Yousefi Afrashteh M, Koohneshin Seighalani M. Comparing the effect of virtual and face-to-face education on learning motivation and procrastination in elementary school students during the coronavirus pandemic (COVID-19). IEEPJ. 2021; 3(3):225-33. DOI: 10.52547/ieepj.3.3.225