

February-March 2022, Volume 9, Issue 6

Assessing the Relationships of Teacher Affective Support and Student Emotional Support with Intrinsic Motivation and Extrinsic and Academic Amotivation with Mediation of Academic Emotions

Mahdieh sadat Nademi ¹, Alireza Mohammadi Arya^{2*}, Fatemeh Khoeini ³

1- Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Preschool Education, Social Determinants of Health Research Center, University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Faculty of Education & Social Welfare, Tehran, Iran.

3- Assistant Professor, Department of Management, Firoozkooh Branch, Islamic, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Corresponding author: Alireza Mohammadi Arya, Assistant Professor, Department of Preschool Education, Social Determinants of Health Research Center, University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Faculty of Education & Social Welfare, Tehran, Iran.

Email: Dr.mohammadiarya@uswr.ac.ir

Received: 20 Nov 2021

Accepted: 5 Jan 2022

Abstract

Introduction: Teacher effective support, student emotional support, and academic emotions have important effects on a variety of student academic motivational orientations. Since no research has been done in this field, in this study, the relationship between teacher affective support and student emotional support with Intrinsic motivation, Extrinsic and Amotivation with the mediation of academic emotions is assessed.

Methods: This study was a correlational study. The population of this study included junior high school students (grades 7, 8 & 9) in the year 2020-2021 in Tehran. The study sample consisted of 295 students who participated in the study by available sampling. Teacher affective support, student emotional support, academic motivation, and achievement emotions questionnaires were used to collect data. Data collection was performed virtually through a Porsline sub-program due to the COVID-19 prevalence. For data analysis, the path analysis model was used in R software version 4.1.1.

Results: The results showed that teacher affective support and student emotional support with the mediating role of academic emotions had an effect on intrinsic, extrinsic, and motivation. The final model had a good fit and the RMSEA index was less than 0.001 and the model fit index (AGFI <0.9). Teacher affective support and academic emotions had a direct effect on intrinsic motivation, extrinsic motivation. Student emotional support had a direct effect on intrinsic motivation and extrinsic, but its relationship with motivation was not significant and had no effect. Teacher affective support and student emotional support had a direct effect on academic emotions.

Conclusions: Findings showed that teacher effective support, student emotional support, and academic emotions have an effect on intrinsic and extrinsic motivation. Therefore, teachers should pay special attention to the emotional support of students and encourage students to support each other emotionally, and allow them to express emotions in the classroom to increase their academic motivation.

Keywords: Teacher affective support, Student emotional support, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Amotivation, Academic emotions.

سنجش رابطه حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز با انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی تحصیلی با میانجی گری هیجانات تحصیلی

مهديه سادات نادمی^۱، علیرضا محمدی آریا^{۲*}، فاطمه خوئینی^۳

۱- دانشجوی دکترای روان شناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲- استادیار گروه پیش از دبستان، مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

۳- استادیار گروه مدیریت، واحد فیروزکوه، دانشگاه آزاد اسلامی، فیروزکوه، ایران.

نویسنده مسئول: علیرضا محمدی آریا، استادیار گروه پیش از دبستان، مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

ایمیل: Dr.mohammadiarya@uswr.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۲۹

چکیده

مقدمه: حمایت عاطفی معلم، حمایت هیجانی دانش آموز و هیجانات تحصیلی، تأثیرات مهمی در انواع جهت گیری های انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارد. از آنجا که پژوهشی در این زمینه انجام نشده است، لذا در این مطالعه به سنجش رابطه حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز با انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی با میانجی گری هیجانات تحصیلی پرداخته می شود.

روش کار: این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه این مطالعه شامل دانش آموزان مقطع متوسطه اول (پایه های هفتم، هشتم و نهم) در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شهر تهران بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۲۹۵ دانش آموز بود که به طور نمونه گیری در دسترس در مطالعه شرکت کردند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های حمایت عاطفی معلم، حمایت هیجانی دانش آموز، انگیزش تحصیلی و هیجانات پیشرفت استفاده شد. گردآوری داده ها به دلیل شیوع کووید-۱۹، از طریق برنامه تحت وب پرس لاین و به طور مجازی انجام شد. برای تحلیل داده ها، از مدل تحلیل مسیر در نرم افزار R نسخه ۴،۱،۱ استفاده شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز با نقش میانجی هیجانات تحصیلی بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی اثر داشت. مدل نهایی برازش مناسبی داشت و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۱ و شاخص برازندگی مدل ($AGFI > ۰/۹$) گردید. حمایت عاطفی معلم و هیجانات تحصیلی بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی تأثیر مستقیم داشت. حمایت هیجانی دانش آموز بر انگیزش درونی، بیرونی تأثیر مستقیم داشت ولی رابطه آن بر بی انگیزشی معنادار نبود و تأثیر نداشت. حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز بر هیجانات تحصیلی تأثیر مستقیم داشتند.

نتیجه گیری: یافته ها نشان داد که حمایت عاطفی معلم، حمایت هیجانی دانش آموز و هیجانات تحصیلی بر روی انگیزش درونی و بیرونی اثرگذار است. از این رو، معلمان باید توجه ویژه ای روی حمایت عاطفی از دانش آموزان داشته باشند و دانش آموزان را به حمایت هیجانی از هم تشویق نمایند و اجازه بروز هیجانات در کلاس به آنها داده شود تا انگیزش تحصیلی آنها افزایش یابد.

کلید واژه ها: حمایت عاطفی معلم، حمایت هیجانی دانش آموز، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی انگیزشی، هیجانات تحصیلی.

مقدمه

یکی از چالش‌های مهم و اساسی در هر نظام آموزشی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و در این زمینه، بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت و افت تحصیلی؛ از ملاک‌های مهم کارایی هر نظام آموزشی است (۱). نوجوانی یک دوره رشد بسیار مهم و سرشار از تعارضات درونی و رفتارهای ناپایدار بوده (۲) که یکی از مهم‌ترین نیازهای دانش‌آموزان در این دوران، برقراری روابط سالم با همکلاسی‌ها یا معلمان است (۳).

تحصیل، عمده‌ترین تکلیف اجتماعی نوجوانی است که در مدرسه و دوران تحصیل رخ می‌دهد (۴). یکی از شایع‌ترین و بارزترین مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، پایین بودن انگیزش تحصیلی (Academic motivation) آنان است. انگیزش تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود (Deci & Ryan، 2000؛ 2017) و عامل نیرودهنده به دانش‌آموز در جهت به پایان رساندن تکالیف درسی و علاقه‌مندی به پیگیری فرایند یادگیری قلمداد می‌شود (۵، ۶). انگیزه نقشی مؤثر در علاقه دانش‌آموزان به درس و مدرسه دارد و زیربنای پیشرفت است (۷). انگیزش تحصیلی از جمله عوامل مهم و تعیین‌کننده موفقیت و شکست در سیستم‌های آموزشی است (۸، ۹). افراد دارای انگیزش تحصیلی پایین‌تر؛ عزت‌نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، شادکامی کمتر و افسردگی بیشتری دارند (۱۰). یکی از مهم‌ترین نظریه‌های حوزه انگیزش، نظریه خودتعیینی (Self-Determination Theory) دسی و رایان است. بر این اساس سه نوع انگیزه تحصیلی: درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی وجود دارد. در انگیزش درونی (Intrinsic motivation)، انجام رفتار یا فعالیتی به صورت خودجوش و برای کسب لذت و بنا به دلایل درونی هر فرد انجام می‌شود. در انگیزش بیرونی (Extrinsic motivation)، دلایل انجام یک رفتار براساس عوامل خارجی تعیین می‌شوند و افراد را به خاطر پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی یا اجتناب از تنبیه، مجبور به انجام یک تکلیف می‌نماید. اما در بی‌انگیزگی (Amotivation)، هیچ ارتباطی میان رفتار و پیامد تجربیات وجود ندارد. درک انواع مختلف انگیزه و عوامل تسریع‌کننده آنها برای معلمان اهمیت دارد، زیرا معلمان نمی‌توانند همیشه بر انگیزه درونی برای تسریع یادگیری تکیه کنند و باید بدانند چگونه انگیزه بیرونی را تقویت کنند تا یادگیری موفق‌تری صورت بگیرد (۷). پژوهش‌ها نشان دادند که انگیزش درونی نسبت به انگیزش بیرونی، منجر به پایداری و تلاش بیشتری برای

رسیدن به اهداف تحصیلی و رسیدن به سطوح بالاتر تحصیلی می‌شود. همچنین، دانش‌آموزان دارای انگیزش درونی از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند و همبستگی مثبت و بالایی بین انواع انگیزش تحصیلی خودمختار با پیشرفت تحصیلی مشاهده می‌شود (۱۱).

معلمان افراد کلیدی و تأثیرگذار در زندگی تحصیلی نوجوانان هستند و نقش آنها، هم شامل عملکردهای تحصیلی و هم اجتماعی-عاطفی می‌شود. آنها می‌توانند تجربیات استرس‌زا را برای دانش‌آموزان کاهش داده و باعث ایجاد نگرش‌های مثبت و سازش‌یافتگی در آنان شوند (۱۲). نتایج نشان داده است که مهم‌ترین جنبه حمایت معلم، ادراک حمایت عاطفی معلم است (۱۳). حمایت عاطفی معلم (Teacher affective support) به این باور دانش‌آموز اشاره دارد که معلم به او توجه می‌کند و او را دوست دارد و حمایت هیجانی دانش‌آموز (Student emotional support) به این باور دانش‌آموز اشاره دارد که همکلاسی‌های او را دوست دارند و به او توجه می‌کنند (۱۴). حمایت عاطفی معلم منجر به رضایت از مدرسه، افزایش انگیزش و عملکرد تحصیلی، تمایل به تسلط در یادگیری و سازگاری روانی می‌شود (۱۵). حمایت عاطفی معلم، احتمال دارد به رواج احساسات مثبت و انگیزه در بین دانش‌آموزان در کلاس‌های علوم کمک کند و در نهایت منجر به نگرش‌های مطلوب‌تر و نتایج موفقیت در علم شود (۱۶). به نظر می‌رسد که معلمان باتجربه، می‌توانند علاقه اولیه را در دانش‌آموزان خود بیدار کنند و معلمان خوب از والدین و همسالان، تأثیر بیشتری دارند. داشتن دوستان و همکلاسی‌هایی که علاقه بیشتر و نگرش مثبت‌تری به علم دارند، باعث می‌شوند دانش‌آموزان نگرش مطلوب‌تری نسبت به علم داشته باشند و عملکرد و تعامل آنها را در فعالیت‌های علمی اختیاری افزایش می‌دهد (۱۷). از آنجا که پیوند نوجوانان با والدین‌شان به دلیل ویژگی‌های رشدی این دوره به تدریج ضعیف‌تر می‌شود، همسالان در رشد روانی آنان نقش حساسی می‌یابند. همسالان، امکاناتی برای یادگیری مهارت‌های اجتماعی، کنترل رفتار و در میان گذاشتن مشکلات و احساسات مشابه فراهم می‌کنند (۲). همسالان مهم‌ترین منبع حمایتی دانش‌آموزان در مدرسه هستند که نیاز به ارتباط آنها را برآورده می‌کنند. دانش‌آموزانی که رابطه مثبتی با همسالان و معلمان خود در مدرسه دارند و حمایت آنها را احساس می‌کنند، از نظر رفتاری و هم شناختی، اشتیاق بیشتری به مدرسه خواهند داشت (۱۸). شکل‌گیری رابطه با همکلاسی‌ها در جهت ایجاد حمایت اجتماعی، به شکل

برجسته در زندگی نوجوان که درگیر بلوغ جسمانی، شناختی و اجتماعی است، خود را بروز می‌دهد (۱۹). Çaybas (۲۰) نشان داد که انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با ادراک حمایت عاطفی معلم و پیشرفت همسالان‌شان وابسته است. Toma (۲۱) در مطالعه خود نشان داد که بین ارتباط مثبت معلم و دانش‌آموز و انگیزش تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد و ارتباط منفی معلم و دانش‌آموز با انگیزش تحصیلی پایین‌تر مرتبط است.

از بین عوامل بافت اجتماعی کلاس، حمایت معلم بیشترین تأثیر را بر هیجانات داشته است. بررسی‌ها نشان داده است که تنظیم هیجان با روابط اجتماعی سالم، ارتباط مثبت با دیگران و موفقیت تحصیلی مرتبط است، لذا توجه به هیجان‌ها نیز در محیط‌های آموزشی ضروری می‌باشد (۱۴). هیجان‌های تحصیلی (Academic emotions) از نظر Pekrun، به طور مستقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج آن گره خورده است. Pekrun و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که هیجانات تحصیلی با انگیزش دانش‌آموزان به‌طور معناداری وابسته است (۲۲). Fuente و همکاران در پژوهش خود دریافتند هیجان‌های پیشرفت که یادگیرندگان در فرایند یادگیری تجربه می‌کنند، می‌تواند در تسهیل یا مداخله یادگیری، اهمیت داشته باشد (۲۳). کریمی و فلاح (۱۵) در مطالعه خود بیان داشتند که حمایت عاطفی معلم باعث افزایش هیجانات مثبت و خوشایند و کاهش هیجانات منفی می‌شود.

یکی از بزرگترین مشکلات نظام آموزشی در بسیاری از کشورها، پایین بودن سطح انگیزش تحصیلی در بین یادگیرندگان گزارش شده است که موجب افت تحصیلی می‌شود. علم‌پیگی و همکاران در مطالعه خود، بین انگیزش تحصیلی با میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیمی را گزارش کردند (۲۴). بنابراین، ضروری است تا پژوهشگران و معلمان، توجه بیشتری به انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (۲۵). از طرفی، وقتی دانش‌آموزان سطح بالایی از حمایت معلم را تجربه می‌کنند، انتظار بیشتری برای موفقیت در کلاس درس، علاقه و لذت بیشتر در یادگیری، پذیرش مدرسه و انجام تکالیف پیدا می‌کنند، به همین دلیل پژوهشگران به‌طور فزاینده‌ای نگران اهمیت حمایت معلم شده‌اند (۲۶). اگرچه اهمیت حمایت معلم مطالعات تأکید شده است، اما بعد عاطفی حمایت معلم در محیط‌های یادگیری؛ مورد توجه کافی واقع نشده است (۲۷). در کنار اثر حمایت عاطفی معلم، تأثیر حمایت هیجانی دانش‌آموز بر روی همکلاسی‌ها، در ایجاد انگیزش

تحصیلی، قابل توجه است که نباید آنرا نادیده گرفت. در پژوهش‌های پیشین و به‌ویژه در داخل کشور، تأثیر همزمان و مستقیم حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز بر انگیزش تحصیلی مطالعه نشده است. این پژوهش با هدف سنجش رابطه حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز با انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی تحصیلی با میانجی‌گری هیجانات تحصیلی انجام شده است.

روش کار

روش این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح آن از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره اول (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) شهر تهران در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. برای اجرای این مطالعه تعداد ۲۹۵ دانش‌آموز با استفاده از پرسشنامه‌های حمایت عاطفی معلم، حمایت هیجانی دانش‌آموز، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی بررسی شدند. ملاک تعیین حجم نمونه براساس دیدگاه Klein (۲۸) که حداقل حجم نمونه را برای برآزش مدل ۲۰۰ نفر پیشنهاد داد، در نظر گرفته شد. ملاک ورود به این مطالعه، دانش‌آموزان دختر یا پسر پایه هفتم یا هشتم یا نهم شهر تهران بود. ملاک خروج از پژوهش، تکمیل ناقص پرسشنامه بود.

روش اجرا بدین گونه بود که با توجه به شرایط ناشی از ویروس کووید-۱۹ و تعطیلی مدارس شیوه اجرای الکترونیکی (توزیع مجازی) پرسشنامه‌ها توسط برنامه (پرس‌لاین) برای اجرا انتخاب شد. برای انتخاب نمونه‌ها و تکمیل پرسشنامه‌ها، پیوند (لینک) پرسشنامه در گروه‌ها و کانال‌های دانش‌آموزی مقطع متوسطه اول و همچنین در شبکه‌های اجتماعی مرتبط قرار داده شد. هیچ اجباری برای پرکردن پرسشنامه‌ها وجود نداشت، به طوریکه از ۱۹۱۰ نفری که وارد صفحه پرسشنامه شدند، ۲۹۵ نفر تا انتها به سؤالات به طور کامل و با رضایت جواب دادند و بقیه به دلیل تعداد زیاد سؤالات از ادامه کار انصراف دادند. به دلیل اینکه در پرسشنامه مجازی، اسامی پرسیده نشده بود و جواب‌ها در پایگاه داده برنامه به صورت کد عددی ثبت می‌شد، رازداری و محرمانه بودن اطلاعات رعایت شد. پس از اتمام فرایند گردآوری داده‌ها و تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌ها از برنامه تحت وب پرس‌لاین در محیط اکسل بارگذاری و پس از انجام ویرایش و کدگذاری داده‌ها، در محیط نرم‌افزاری SPSS 23 و R 4.1.1 فراخوانی شدند. در این مطالعه، متغیر برون‌زاد: حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز؛ متغیر میانجی: هیجانات تحصیلی؛ و متغیر درون‌زاد: انگیزش

همکاران (۱۴) به دست آمده است. روایی: ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود. نتایج نشان دهنده وجود یک عامل عمومی در کل مقیاس بود. مقدار ضریب $KMO=0/80$ و مقدار مجذور کای در آزمون کرویت بارتلت $954/81$ محاسبه شد که در سطح $0/001$ معنادار بود. درباره اعتبار، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر $0/85$ گزارش شد. ویژگی های روان سنجی فرم ایرانی در مقاله ربانی و همکاران به دست آمده است (۱۴). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر $0/792$ به دست آمد. نمره بالاتر در این پرسشنامه به معنای حمایت هیجانی کمتر دانش آموز و همکلاسی ها بود که برای تفسیر روان تر کدگذاری معکوس انجام شد. ۳- پرسشنامه انگیزش تحصیلی (Academic Motivation Scale AMS): مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۹۲ توسط vallerand و همکاران (۳۲) بر اساس نظریه Deci & Ryan، به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ گویه است. حداقل نمره ۲۸ و حداکثر نمره ۱۹۶ به دست می آید. سنجش سه خرده مقیاس انگیزش درونی (۱۲ گویه)، انگیزش بیرونی (۱۲ گویه) و بی انگیزشی (۴ گویه) توسط این ابزار است. این آزمون، یک ابزار خودگزارشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه ای مشخص سازد که هریک از عبارات های ذکر شده تا چه حد دلیل رفتن وی به مدرسه یا دانشگاه هستند. روایی بررسی های به عمل آمده توسط vallerand و همکارانش به روش تحلیل عاملی نشان می دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی بر روی دانش آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، مورد تأیید قرار گرفته است. vallerand و همکاران، اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/88$ گزارش کرده اند. اژه ای، ویسانی، سیادت و خضری (۱۳۹۰) برای بررسی روایی از مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند و روایی آن را در حد مطلوب یافتند. میزان آلفای کرونباخ انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را به ترتیب $0/84$ ، $0/86$ و $0/67$ گزارش کردند (۱۴). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر $0/924$ به دست آمد. پایایی خرده مقیاس های انگیزش درونی $0/87$ ، انگیزش بیرونی $0/86$ و بی انگیزشی $0/87$ به دست آمد. نمره بالاتر در سؤالات هر سه خرده مقیاس این پرسشنامه به معنای انگیزش کمتر در آن خرده مقیاس بود که برای تفسیر روان تر کدگذاری معکوس انجام شد.

درونی، بیرونی و بی انگیزشی در نظر گرفته شدند. توصیف داده ها با نرم افزار SPSS انجام پذیرفت و برای انجام تحلیل مسیر از نرم افزار R استفاده شد.

برای جمع آوری داده ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

۱- پرسشنامه حمایت عاطفی معلم: (Teacher Affective Support Scale) این پرسشنامه توسط Sakiz (۲۹) ساخته شده است. هدف از ساخت آن، سنجش ادراک دانش آموزان از حمایت عاطفی معلم شان می باشد. این ابزار خودگزارشی از ۹ گویه، تشکیل شده است و شامل یک مؤلفه است. Sakiz (۲۰۰۷) پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کرد و مقدار آنرا $0/87$ گزارش کرد. همچنین روایی این مقیاس را به روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و آن را مطلوب ارزیابی کرده است. حسینی و خیر (۱۳۸۹) این مقیاس را در ایران ترجمه و هنجاریابی کرده است و به منظور بررسی اعتبار مقیاس از روش همسانی درونی استفاده کردند و میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را $0/79$ گزارش کردند که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس است. به منظور بررسی روائی نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود. نتایج نشان دهنده وجود یک عامل عمومی در کل مقیاس بود. مقدار ضریب $KMO=0/90$ و مقدار خی آزمون بارتلت $801/584$ محاسبه شد که در سطح $0/001$ معنادار بود (۳۰). این ابزار در یک طیف اندازه گیری لیکرتی ۷ درجه ای (۱ برای کاملاً موافقم تا ۷ برای کاملاً مخالفم) مورد سنجش قرار گرفت و حداقل نمره اکتسابی در این مقیاس ۹ و حداکثر نمره ۶۳ است. آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر $0/796$ به دست آمد. نمره بالاتر در این پرسشنامه به معنای حمایت عاطفی کمتر معلم بود که برای تفسیر روان تر کدگذاری معکوس انجام شد.

۲- پرسشنامه حمایت هیجانی دانش آموز (Student Emotional Support): این پرسشنامه توسط Patrik, Ryan & Kaplan (۳۱) در سال ۲۰۰۷ ایجاد شده است. هدف از ساخت آن اندازه گیری میزان حمایت هیجانی همکلاسی ها از دانش آموز است. این مقیاس دارای ۴ گویه است. گویه ها در مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (کاملاً درست) تا ۵ (اصلاً درست نیست)، نمره گذاری می شوند. حداقل نمره ۴ و حداکثر نمره ۲۰ است. Patrik, Ryan & Kaplan (۲۰۰۷)، اعتبار این مقیاس را به روش همسانی درونی بررسی و ضریب آلفای کرونباخ آن را $0/88$ گزارش کردند. روایی و اعتبار فرم فارسی آن بر اساس مطالعه ربانی و

تحصیلی شامل: خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی با ۳۳ سؤال می‌باشد. اعتبار این مقیاس توسط ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۴۹ به‌دست آمد. نمره بالاتر در این پرسشنامه به معنای هیجانات تحصیلی کمتر بود که برای تفسیر روان‌تر کدگذاری معکوس انجام شد.

یافته‌ها

در این مطالعه، داده‌های ۲۹۵ دانش‌آموز شرکت‌کننده برای تحلیل استفاده شدند. از این تعداد، ۲۵۰ نفر دختر (۸۴/۷٪) بودند. همچنین، بیشتر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مطالعه از پایه‌هشتم (۱۰۷ نفر) بودند (جدول ۱). شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار و همچنین همبستگی متغیرهای پژوهش در (جدول ۲) گزارش شده است. باتوجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی بیشتر متغیرها بین ۲- و ۲+ قرار داشتند، نرمال بودن توزیع متغیرها نتیجه گردید. لازم به ذکر است که برای متغیرهای انگیزش درونی و بیرونی که انحراف از نرمالیتی مشاهده شد، از تبدیل جذر استفاده گردید. در ادامه الگوی مدل پیشنهادی به داده‌ها برازش یافت (شکل ۱).

۴- فرم کوتاه پرسشنامه هیجانات پیشرفت (Achievement Emotions Questionnaire AEQ): پرسشنامه هیجانات پیشرفت (هیجانات تحصیلی)، به منظور اندازه‌گیری هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان توسط Pekrun, Goetz, Perry (۲۰۰۳) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه فرم کوتاه شده پرسشنامه ۸۰ سوالی Pekrun و همکاران (۲۰۰۲) است. این پرسشنامه دارای ۴۳ سؤال است و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت به سنجش هیجانات تحصیلی می‌پردازد. این پرسشنامه، زیر مقیاس‌های مربوط به کلاس که شامل ۸ هیجان مثبت و منفی است، را اندازه‌گیری می‌کند. پایایی زیرمقیاس‌های این پرسشنامه از روش‌آلفای کرونباخ از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش و روایی آن را به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و تأیید کردند. کدیور، فرزاد، کاووسی‌ان و نیکدل (۱۳۸۸) اولین بار رواسازی این پرسشنامه را در ایران انجام دادند و ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ به‌دست آوردند و روایی آن را به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند (۲۲). حداقل نمره در این پرسشنامه ۴۳ و حداکثر نمره ۲۱۵ است. هیجانات مثبت تحصیلی شامل: لذت از کلاس، امیدواری، افتخار با ۱۰ سؤال و هیجانات منفی

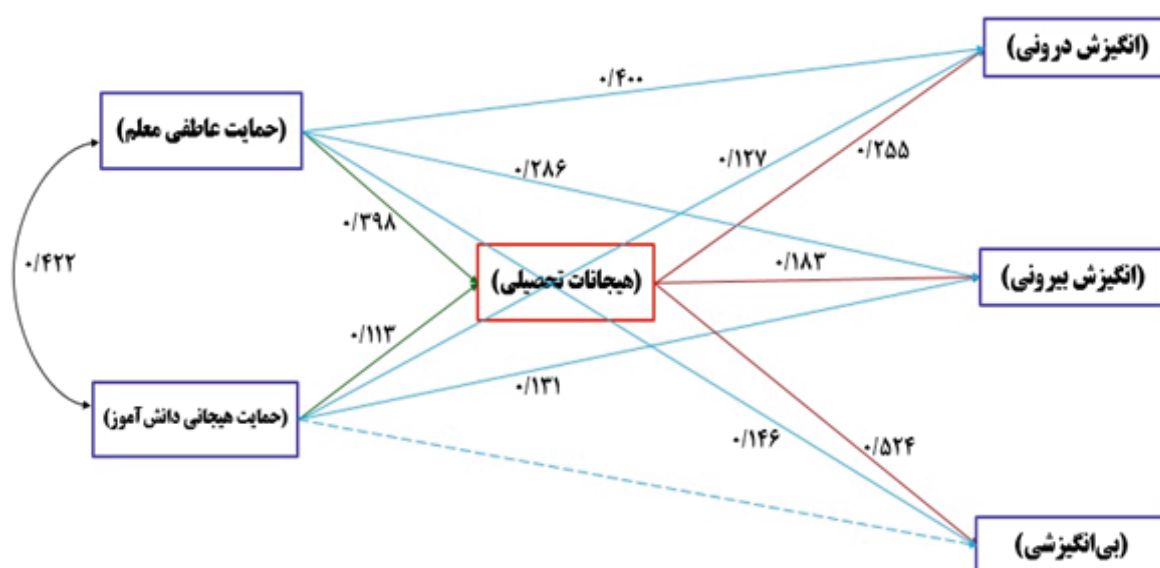
جدول ۱: توزیع فراوانی متغیرهای جنسیت و پایه تحصیلی دانش‌آموزان (تعداد: ۲۹۵)

متغیر	رده‌ها	تعداد	درصد
جنسیت	دختر	۲۵۰	۸۴/۷
	پسر	۴۵	۱۵/۳
	هفتم	۱۰۶	۳۵/۹
پایه تحصیلی	هشتم	۱۰۷	۳۶/۳
	نهم	۸۲	۲۷/۸

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرهای پژوهش (تعداد: ۲۹۵)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حمایت عاطفی معلم	حمایت هیجانی دانش‌آموز	هیجانات تحصیلی	انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	بی‌انگیزشی
حمایت عاطفی معلم	۴۷/۴۱	۸/۵۷	۱					
حمایت هیجانی دانش‌آموز	۱۴/۴۴	۳/۱۹	۰/۴۲۲*	۱				
هیجانات تحصیلی	۱۶۰/۸۳	۱۹/۳۰	۰/۴۴۶*	۰/۲۸۲*	۱			
انگیزش درونی	۶۷/۰۳	۱۲/۵۵	۰/۵۶۷*	۰/۳۶۹*	۰/۴۶۹*	۱		
انگیزش بیرونی	۶۹/۸۹	۱۱/۷۹	۰/۴۲۳	۰/۳۰۴*	۰/۳۴۷*	۰/۶۸۴*	۱	
بی‌انگیزشی	۲۲/۳۴	۶/۱۵	۰/۳۸۰*	۰/۲۱۴*	۰/۵۸۹*	۰/۵۳۶*	۰/۳۹۶*	۱

*P<۰/۰۱



شکل ۱: الگوی علی اصلاح شده ی استاندارد بین متغیرهای مطالعه

همان طور که در (شکل ۱) دیده می شود، مسیر حمایت هیجانی دانش آموز به بی انگیزشی معنی دار نبود و لذا برآوردی برای آن گزارش نشد. برآوردهای استاندارد شده مسیر بین متغیرها در این شکل آمده است. پس از حذف متغیرهای غیرمعنی دار، برازش مجدد مدل انجام شد که در آن شاخص RMSEA برابر ۰/۰۰۰ به دست آمد (جدول ۳) و در ادامه پارامترهای مدل، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم، برآورد و در (جدول ۴) گزارش شدند.

در (شکل ۱) مسیرهای مستقیم یک طرفه، به منزله ارتباط بین یک متغیر مستقل با یک متغیر وابسته است و مسیرهای منحنی وار، به منزله ارتباط دو طرفه (همبستگی) بین دو متغیر است. متغیر هیجانات تحصیلی به عنوان متغیر میانجی بود که واسط بین متغیرهای مستقل حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز و متغیرهای وابسته انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی بودند.

جدول ۳: شاخص های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

شاخص نیکویی برازش	GFI	CFI	AGFI	NFI	RMSEA
مقادیر مطلوب	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۸
مقادیر به دست آمده	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۳۳	۰/۰۰۰
نتیجه برازش	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول

سایر شاخص های برازش تطبیقی (CFI)، برازش هنجار شده (NFI)، نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) در سطح بسیار مطلوب (بالتر از ۰/۹۰) به دست آمدند.

با توجه به مقادیر گزارش شده در (جدول ۳)، می توان گفت که مدل آزمون شده از برازش مناسبی برخوردار است. مقدار ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) در حد بسیار مطلوب (کمتر از ۰/۰۵) قرار دارد. همچنین

جدول ۴: برآورد ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مربوط به مدل کاهش یافته تحلیل مسیر متغیرهای تأثیرگذار بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی

معادلات رگرسیونی	ضریب مسیر	خطای معیار	آماره T	مقدار احتمال
انگیزش درونی-->هیجانان تحصیلی	۰/۲۵۵	۰/۰۲۱	۵/۰۰۱	<۰/۰۰۱*
انگیزش درونی-->حمایت عاطفی معلم	۰/۴۰۰	۰/۰۷۹	۷/۴۶۱	<۰/۰۰۱*
انگیزش درونی-->حمایت هیجانی دانش آموز	۰/۱۲۷	۰/۱۸۷	۲/۶۶۷	۰/۰۰۸*
انگیزش بیرونی-->هیجانان تحصیلی	۰/۱۸۳	۰/۰۲۳	۳/۱۷۳	۰/۰۰۲*
انگیزش بیرونی-->حمایت عاطفی معلم	۰/۲۸۶	۰/۰۸۴	۴/۶۹۵	<۰/۰۰۱*
انگیزش بیرونی-->حمایت هیجانی دانش آموز	۰/۱۳۱	۰/۲۰۶	۲/۳۴۷	۰/۰۱۹*
بی انگیزشی-->هیجانان تحصیلی	۰/۵۲۴	۰/۰۱۱	۱۰/۰۹۱	<۰/۰۰۱*
بی انگیزشی-->حمایت عاطفی معلم	۰/۱۴۶	۰/۰۳۷	۲/۸۱۴	۰/۰۰۵*
هیجانان تحصیلی-->حمایت عاطفی معلم	۰/۳۹۸	۰/۲۰۱	۶/۹۷۳	<۰/۰۰۱*
هیجانان تحصیلی-->حمایت هیجانی دانش آموز	۰/۱۱۳	۰/۵۴۰	۱/۹۸۷	۰/۰۴۷*
حمایت عاطفی معلم-->حمایت هیجانی دانش آموز	۰/۴۲۲	۱/۷۲۲	۶/۶۸۲	<۰/۰۰۱*

*: معنی دار در سطح خطای $\alpha = ۰/۰۵$ ؛ --> بیان گر رابطه رگرسیونی؛ <--> بیان گر رابطه کوواریانس

نتایج تحلیل بیانگر معناداری مسیرهای هیجانان تحصیلی و حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز به انگیزش درونی و بیرونی بود. همچنین مسیرهای هیجانان تحصیلی و حمایت عاطفی معلم با بی انگیزشی معنی دار به دست آمد.

بحث

این مطالعه با هدف تعیین برازش مدل علی حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش آموز با انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی با نقش میانجی هیجانان تحصیلی انجام شد. نتایج، مدل علی برازش یافته به داده ها را تأیید نمود. یافته ها نشان داد که حمایت عاطفی معلم بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی از طریق میانجی گری متغیر هیجانان تحصیلی تأثیر داشت.

مطالعه حاضر نشان داد که حمایت عاطفی معلم بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی تأثیر مستقیم داشت. شرهانی (۱۹) در پژوهش خود گزارش کرد که بین حمایت عاطفی معلم با انگیزش برای دانستن، رابطه مستقیم و اثر مثبت معناداری وجود داشت. بین متغیر حمایت عاطفی معلم و تنظیم انگیزش بیرونی، رابطه وجود داشت، اما بین متغیر حمایت عاطفی معلم با بی انگیزشی رابطه منفی گزارش شد. Legault و همکاران (۳۴) در مطالعه خود بیان کردند که بین حمایت اجتماعی معلم و بی انگیزشی تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. کریمی و فلاح (۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین ادراک حمایت عاطفی

معلم با انگیزش درونی رابطه وجود دارد. Çaybas (۲۰) بیان داشت که انگیزش پیشرفت دانش آموزان با ادراک حمایت عاطفی معلم وابسته است. Toma (۲۱) به این یافته رسید که بین ارتباط مثبت معلم و دانش آموز و انگیزش تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد و ارتباط منفی معلم و دانش آموز با انگیزش تحصیلی پایین تر مرتبط است. فلاح منش و وطن خواه (۳۵) در پژوهش خود بیان داشت که حس ارتباط مثبت و حمایت دوستان (همسالان) و معلمان با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مثبت دارد. نتیجه به دست آمده همسو با نتایج پژوهش (۳۵،۳۴،۲۱،۲۰،۱۹،۱۵) است. نتیجه به دست آمده را براساس نتایج مطالعات بالا می توان اینگونه تبیین کرد که حمایت عاطفی معلم بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی تحصیلی اثر دارد. Sakiz (۲۰۰۷) به این نتیجه رسید که حمایت عاطفی معلم به طور معنی داری پیامدهای تحصیلی، انگیزشی و هیجانی دانش آموزان در محیط های تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهد. نظریه خودتعیینی Deci & Ryan (۲۰۰۰) مطرح می سازد که یکی از پیامدهای انگیزش خودفرمان، علاقه مندی به مدرسه است. Deci & Ryan نشان دادند که جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده ساختن نیازهای اساسی آن ها در محیط مدرسه می تواند سبب شود تا دانش آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به موقع در مدرسه حاضر شده و در یادگیری فعال و بالگیزه باشند (۱۵،۱۹).

یافته دیگر مطالعه ی حاضر، این بود که حمایت هیجانی

تحصیلی معنادار شدند. در پژوهش ربانی و همکاران (۱۴) نشان داده شد که انگیزش تحصیلی بر هیجانات تحصیلی اثر ساختاری داشت. در پژوهش حاجی مهدی (۲۲) و هاشمی نصرت آباد و همکاران (۳۹)، نتایج نشان داد که هیجانات تحصیلی قادر به پیش بینی عملکرد تحصیلی و انگیزش یادگیری هستند. سواری و مبینی (۴۰) در پژوهش خود نشان دادند که هیجان های مثبت با انگیزش درونی رابطه علی مثبت داشتند. یافته به دست آمده همسو با نتایج پژوهش (۴۰-۳۸،۲۲،۱۴،۴) است. یافته به دست آمده را براساس نتایج مطالعات بالا اینگونه می توان تبیین کرد که هیجانات تحصیلی بر روی انواع انگیزش تحصیلی تأثیرگذار است. دانش آموزان با ابراز منطقی و عقلانی هیجانات خود در کلاس می توانند انگیزش تحصیلی شان را افزایش دهند و یا با عدم ابراز هیجانات، انگیزش تحصیلی شان کاهش یابد.

یافته دیگر مطالعه حاضر تأثیر مستقیم حمایت عاطفی معلم بر هیجانات تحصیلی بود. در پژوهشی که امیری جومیلو (۴۱) انجام داد، مشخص شد که بین حمایت عاطفی معلم با هیجان های تحصیلی رابطه وجود دارد. کریمی و فلاح (۱۵) در مطالعه خود بیان داشت که حمایت عاطفی معلم باعث افزایش هیجانات مثبت و خوشایند و کاهش هیجانات منفی می شود. Sakiz, Pape, Hoy (۲۷)، به این یافته رسیدند که حمایت عاطفی معلم به طور معناداری و مثبت با هیجان لذت تحصیلی و به طور منفی با هیجان ناامیدی تحصیلی در کلاس مرتبط بود. Den Brok, Fisher, Scott (۴۲) بین حمایت معلم و هیجان های تحصیلی رابطه معناداری را یافتند. نتایج به دست آمده توسط Lei, Cui Chi (۴۳)، شواهد محکمی را در پیوند با حمایت معلمان و هیجانات تحصیلی دانش آموزان نشان می دهد. Lang, Wong, Fraser (۴۴) دریافتند که رفتارهای دوستانه و درک و فهم معلم مانند با علاقه گوش دادن، با ملاحظه و دلسوز بودن، و همدلی؛ هیجانات مثبت تحصیلی و مخصوصاً لذت تحصیلی در درس شیمی را افزایش داد. یافته به دست آمده همسو با نتایج پژوهش (۴۱-۴۴،۱۵،۲۷) می باشد. در تبیین این یافته براساس نتایج مطالعات بالا می توان گفت که معلم نقش مهمی در ایجاد هیجانات تحصیلی و تنظیم هیجانی دانش آموزان داراست. اگر معلم در کلاس درس حمایت های عاطفی خود را افزایش دهد، باعث می شود دانش آموزان در کلاس درس هیجانات مثبت تحصیلی خود را ابراز کنند و بروز هیجانات منفی تحصیلی کاهش پیدا کند.

دانش آموز بر انگیزش درونی، بیرونی تأثیر مستقیم داشت ولی رابطه آن بر بی انگیزشی معنادار نبود و تأثیر نداشت. شرهانی (۱۹) نشان داد که بین روابط همکلاسی ها و انگیزش دانستن، رابطه مثبت وجود دارد. بین روابط همکلاسی ها و هدف تنظیم بیرونی انگیزش، رابطه وجود دارد. بین روابط همکلاسی ها و بی انگیزگی تحصیلی، رابطه منفی وجود دارد. Çaybas (۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که انگیزش پیشرفت دانش آموزان با پیشرفت همسالان شان وابسته است. کهزادی و همکاران (۲۶) در مطالعه خود به این یافته رسید که مدرسه از طریق ایجاد شرایط یادگیری و تأثیر مثبت حمایت هیجانی همسالان، انگیزش پیشرفت را افزایش می دهد. فلاح منش و وطن خواه (۳۵) در پژوهش خود بیان داشتند که حس ارتباط مثبت و حمایت دوستان (همسالان) و معلمان با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مثبت دارد. (۳۷) به نقل از کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶) بیان داشت که نگرش دانش آموز به مدرسه و تعامل با همسالان می تواند بی انگیزگی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند. یافته به دست آمده در انگیزش درونی و بیرونی همسو با نتایج پژوهش (۱۹،۲۰،۳۵،۳۶) است و در بی انگیزشی ناهمسو با مطالعات (۳۷،۱۹) است. یافته به دست آمده را براساس نتایج مطالعات بالا اینگونه می توان تبیین کرد که حمایت هیجانی که همکلاسی ها از همدیگر دارند، بر روی انگیزش درونی و بیرونی اثرگذار است. در نتیجه مدیران مدارس و معلمان باید در بالا بردن حمایت های هیجانی دانش آموزان از هم، راهنمایی و توصیه های بیشتری به دانش آموزان داشته باشند. Stefanou & Salisbury (۲۰۰۲) دریافتند که دانش آموزانی که در یادگیری مشارکتی شرکت می کنند و روابط بهتری با همکلاسی هایشان دارند، از انگیزش درونی و بیرونی بالاتری برخوردارند (۱۹).

یافته دیگر مطالعه حاضر، این بود که هیجانات تحصیلی بر انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی تأثیر مستقیم داشت. نتایج پژوهش Pekrun و همکاران (۲۰۰۲)، نشان داد که هیجانات تحصیلی با انگیزش دانش آموزان به طور معناداری وابسته است (۲۲). در پژوهش رحیمی و فرهادی (۴)، نتایج بیانگر این بود که رابطه انگیزش درونی با هیجان مثبت و انگیزش بیرونی و بی انگیزگی با هیجان منفی، مثبت و معنادار بود. در پژوهش مهری و همکاران (۳۸)، نتایج نشان داد که هیجانات مثبت تحصیلی با انگیزش تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی با انگیزش

از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر تأثیر مستقیم حمایت هیجانی دانش‌آموز بر هیجانات تحصیلی بود. در جستجو بین پژوهش‌های انجام شده، پژوهشی در این زمینه یافت نشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که حمایت هیجانی همکلاسی‌ها از همدیگر باعث ابراز هیجانات تحصیلی می‌شود.

تأثیر غیرمستقیم حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز با نقش میانجی هیجانات تحصیلی بر انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر بود. Sakiz (۱۶) در پژوهش خود دریافت که اثر ادراک حمایت عاطفی معلم ممکن است در بالابردن هیجانات مثبت و انگیزش در میان دانش‌آموزان در کلاس‌های علوم کمک کند. نتیجه به‌دست آمده همسو با نتایج پژوهش (۱۶) است. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که اگر معلم به مدیریت هیجانات همچون خشم، اضطراب یا بدگمانی به دانش‌آموزان بپردازد، موجب بالا رفتن انگیزش در دانش‌آموزان می‌شوند، درغیراینصورت در بلندمدت موجب خشم و در نتیجه کاهش انگیزش آنها می‌شوند (۴۵). Klooitwijk گزارش کرد که انگیزه تحصیلی نوجوانان در زمان کلاس‌های آنلاین به‌خاطر کرونا، در مقایسه با کلاس‌های حضوری، پایین‌تر است (۴۶). بر اساس یافته‌های به‌دست آمده در این مطالعه، معلمان گرامی می‌توانند با مهیا کردن شرایط حمایت عاطفی خوب و تشویق ایجاد حمایت هیجانی، احساس دوستی و توجه در بین همکلاسی‌ها، باعث بروز حس هیجانی مثبت و خوشایند تحصیلی در زمان تدریس کلاس‌های حضوری و مجازی شده و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان را بهبود بخشند.

نتیجه‌گیری

از یافته‌های به‌دست آمده این‌گونه نتیجه‌گیری می‌شود که حمایت عاطفی معلم از دانش‌آموزان و حمایت هیجانی دانش‌آموزان از همدیگر که از طریق همکلاسی‌ها ایجاد می‌شود، بر انگیزش درونی و بیرونی اثرگذار است. ابراز منطقی و به موقع هیجانات تحصیلی در محیط کلاس، تأثیر بر انواع انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج به‌دست آمده این مطالعه، قابل استفاده برای تصمیم‌گیران آموزشی و مدیران مدارس و معلمان عزیز می‌باشد. پیشنهاد پژوهشگر برای معلمان این است که کلاس خود را به شیوه‌ای طراحی

نمایند که دانش‌آموزان احساس رضایت و شادی کنند، با دانش‌آموزان دیگر ارتباط دوستانه برقرار کرده و همفکری نمایند، جو صمیمی و دوستانه و به دور از رقابت‌های منفی در کلاس حکمفرما باشد. برای افزایش انگیزش درونی، از تحسین به جای پاداش استفاده شود. معلمان زمینه را برای بروز هیجانات مثبت فراهم آورند تا بدین ترتیب هیجانات منفی آنها هم کاهش پیدا کند و انگیزش درونی و بیرونی آنها ارتقاء پیدا کند. از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، همزمانی با شروع همه‌گیری ویروس کووید-۱۹ و تعطیلی مدارس بود که منجر به سختی و زمان‌بری جمع‌آوری داده‌ها به‌صورت مجازی و عدم همکاری مدیران مدارس شد. با توجه به اینکه انگیزه تحصیلی نوجوانان در زمان کلاس‌های آنلاین، در مقایسه با کلاس‌های حضوری، پایین‌تر است، بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دوران پساکرونا که امکان حضور دانش‌آموزان در مدارس فراهم می‌شود، مجدداً و در سطح وسیع‌تری انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش به‌صورت یک پژوهش آزمایشی هم اجرا شود تا در آن اثر مداخله آموزش روش‌های بالابردن حمایت عاطفی معلم و حمایت هیجانی دانش‌آموز بر نمرات سازه‌های مختلف این پژوهش مورد بررسی قرار گیرد.

سیاسکزاری

این مقاله برگرفته از رساله دکترای رشته روان‌شناسی تربیتی نویسنده اول، مهدیه‌سادات نادمی در دانشگاه آزاد واحد تهران شمال است که در تاریخ ۱۳۹۸/۱۱/۰۲ و با کد ۱۳۹۹۱۱۷۱۹۴۳/۱۵۷۴۸۲۲۶۹۷۲۲۹۳۰ به تصویب رسیده است. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی مانند رضایت کامل افراد نمونه، رعایت اصل رازداری، و محرمانه ماندن اطلاعات رعایت شده است. پژوهشگران از تمام شرکت‌کنندگان در این مطالعه که در تکمیل پرسشنامه مشارکت داشتند و نیز معلمانی که در گردآوری داده‌ها، از طریق ارسال پیوند پرسشنامه در گروه‌های دانش‌آموزی، یاری رساندند؛ تشکر و قدردانی می‌کنند.

تعارض منافع

این مطالعه، هیچ‌گونه تضاد منفعی برای نویسندگان نداشته است.

References

- 1- Ranjbakhsh M, Mirhashemi M, Abolmaali Kh. Structural relationships between social/ Emotional skills and academic performance: The mediating role of academic motivation. Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning. 2021; 9(1): 75-88. <https://doi.org/10.30473/ETL.2021.59664.3540>
- 2- Sadri L, Shahriari Ahmadi M, Tajali P. Causal relationship between peer-matching and body management with mediating role of mobile-based social media addiction in adolescents with social anxiety. Quarterly Social Psychology Research. 2021; 11(41): 121-136. <https://doi.org/10.22034/SPR.2021.242110.1527>
- 3- Zamani Kokhaloo L, Sepah Mansor M, Abolmaali Alhosseini K. The effectiveness of peace education on students' competence, education and positive orientation towards school. Journal of Research in Educational Science (JIERA). 2021; 15(53). <https://doi.org/10.22034/jiera.2020.250093.2365>
- 4- Rahimi M, Farhadi S. The mediating role of academic motivation in the relationship between academic identity and dimensions of emotional well-being. Journal of Education and Learning Studies. 2018; 2(9): 20-36. <http://doi.org/10.22099/jsli.2018.4728>
- 5- Jafari A. The prediction of internal-external motivation for learning based on attribution styles and self-efficacy in medical sciences students. J Educ Strategy Med Sci. 2018; 47, 11(1): 8-14. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.01.02>
- 6- Rahmanpour N, Asadzadeh H, Sadipour E, Farrokhi N. Developing and validating self-determination educational package and determine its effectiveness on internal / external motivation and amotivation on high school students. JEDUS. 2019; 25 (2): 71-90. <https://doi.org/10.22055/edu.2018.26944.2614>
- 7- Tehraani M, Saaleh Sedghpoor B, Ebraahim Damaavandi M. The relation between perceived goal structure and academic resilience mediated by academic motivation. QJOE. 2021; 36 (4) : 71-90. <https://qjoe.ir/article-1-2710-fa.html>
- 8- Zorbakhsh M, Rostamnejad M, Mohammadi Tilenoee S. The relationship between school's social-emotional atmosphere and academic motivation with academic self-efficacy. ESMS. 2020; 13(5): 505-512. <http://edcbmj.ir/article-1-2207-fa.html>
- 9- Golestani H, Aminbeidokhti AA, Jafari S. Relationship of self-oriented and society-oriented perfectionism with academic burn-out regarding mediating role of the internal and external motivation. Journal of Clinical Psychology. 2018; 79-89. <https://doi.org/10.22075/jcp.2018.10752.1038>
- 10- Mohamadi A, Ghadampour E, Mirdarikhvand F, Sepahvandi MA. Presenting a causal model of school emotion and academic motivation with career guidance: the mediator role of academic self-concept. RRJ. 2021; 10(2): 91-102. <http://frooyesh.ir/article-1-2518-fa.html>
- 11- Rabbani Z, Hejazi E. Academic motivation and emotions based on academic engagement profiles for high school students. Quarterly studies in learning and instruction (Journal of social sciences and humanities of shiraz university). 2019; 11(1): 1-25. <https://www.sid.ir/En/Journal/ViewPaper.aspx?ID=748446>
- 12- Trigueros R, Padilla A, Aguilar-Parra JM, Lirola MJ, García-Luengo AV, Rocamora-Pérez P, López-Liria R. The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. Int J Environ Res Public Health. 2020; 17(23), 9089: 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>
- 13- Tvedt M, Bru E, Idsoe T. Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. Scandinavian Journal of Educational Research. 2021; 65(1): 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- 14- Rabbani Z, Talepasand S, Mohammadifar MA, Rahimianboogar E. Relationship between classroom social context and academic engagement: the mediation roles of self-system processes, academic motivation and Emotions. Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists. 2017; 14(53): 37-51. http://jip.azad.ac.ir/article_535881.html
- 15- Karimi MN, Fallah N. Academic burnout, shame, intrinsic motivation and teacher affective support among Iranian EFL learners: A structural equation modeling approach. Current Psychology (Curr Psychol). 2019; <http://doi.org/10.1007/s12144-019-0138-2>

- 16- Sakiz G. Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*. 2017; 35(1): 108-129. <http://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278683>
- 17- Ardura D, Zamora Á, Pérez-Bitrián A. The role of motivation on secondary school students' causal attributions to choose or abandon chemistry. *Chemistry Education Research and Practice (Chem Educ, Res Pract)*. 2021; 22: 43-61. <http://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2021/rp/d0rp001168f>
- 18- Sheykholeslami A, Karimiyanpour Gh. The prediction of students' academic engagement based on academic support and class psychosocial climate. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2018; 6(10): 95-111. <http://doi.org/jpsychogy.2017.13181.1555>
- 19- Sharhani MA. The casual relationship of teacher's affective support, community classroom with school well-being mediated by academic motivation among male freshman high school students in Ahwaz, Thesis for Master of Science, Faculty of Social Sciences, Department of Counseling Razi, Kermanshah, Razi University, 2016. <https://ganj.irandoc.ac.ir/viewer/31657f10b94b00fb8877490a1ad02f2f?sample=1>
- 20- ÇAYBAŞ İÜ. Academic motivation of middle school students: perceived teacher affective support, number of interaction partners, prior achievement, and homophily. M.S., Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction; The graduate school of social sciences of middle east Technical university, 2021. <https://hdl.handle.net/11511/91534>
- 21- Toma R. The academic climate and student-teacher relationship as determinants of academic motivation. *Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science*. 2020; 11(1): 32-44. <http://doi.org/10.47040/SD/SDPSYCH.V11I1.106>
- 22- Hajimahdi F. Evaluating the role of self-regulated learning strategies and academic emotions in academic performance and learning motivation among Yazd University Students'. Thesis for Master of Science, Faculty of Humanities and Social Science, Yazd, Iran: Yazd University, 2016. <http://ganj.irandoc.ac.ir/viewer/d662e440d65b413a08f342ced8938d69>
- 23- Fuente JDL, Amate J, González-Torres MC, Artuch R, García-Torrecillas JM, Fadda S. Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *front psychol*. 2020;11(22):1-16. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- 24- Alambeigi A, Amiri R, Sahebdel S. The role of employability skills in agricultural students educational motivation in Imam Khomeini higher education center, Iran. *Agricultural Education Administration Research*. 2016; 8(37): 49-62. <http://doi.org/10.22092/jaeear.2016.106878>
- 25- Badali M, Shafieifar N, Bakhtyarizadeh Z. Problem-based e-learning on the level of learning and academic motivation of medical students in coronary conditions. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences (MJMS)*. 2021; 64(1): 2331-2339. <http://doi.org/10.22038/mjms.2021.19125>
- 26- Satoshi O, Chiaki K, Takashi O, Tracy KYW, Xiaoxue K, Chloe SOS. Students' math self-concept, math anxiety, and math achievement: The moderating role of teacher support. *JED*. 2021; 5(1): 45- 57. <http://doi.org/10.20849/jed.v5i1.866>
- 27- Sakiz G, Pape SJ, Hoy AW. Teacher affective support and its impact on early adolescents. This paper is presented as poster at the 115th Annual Convention of the American Psychological Association August 2007 in San Francisco, 2007, CA.
- 28- Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling. Fourth Edition, New York: The Guilford Press, 2012.
- 29- Sakiz G. Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms [Doctoral dissertation]. [Ohio State University]: Ohio State University, 2007. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1179794983
- 30- Khodayari F. Predicting students' academic hope based on teacher affective support given the mediating role of self-worth in female high school students in Mashhad who study in the academic year 1399-1400. Thesis for Master of Science. Faculty of Education and Psychology, Mashhad,

- Iran: Ferdowsi University of Mashhad;2020.
- 31- Patrick H, Ryan A, Kaplan A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *J Educ Psychol.* 2007; 99(1): 83-98. <http://psycnet.apa.org/record/2007-01726-007>
 - 32- Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educ Psychol Meas.* 1992; 52: 1003-1017. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>
 - 33- Pekrun R, Goetz T, Perry RP. Achievement emotions questionnaire (AEQ)- User's manual. 2005.
 - 34- Legault L, Green-Demers I, Pelletier L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology.* 2006; 98(3): 567-582. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_LegaultGreenPelletier_JEP.pdf
 - 35- Fallahmanesh E, Vatankhah HR. Predicting the Academic Motivation Based on Perceived Social Support and Intelligence Beliefs in Students. *Journal of Excellence in counseling and psychotherapy.* 2020; 8(32): 74-86. http://journal-counselling.iaau.ac.ir/article_671791.html?lang=en
 - 36- Kohzadi M, Yarahmadi Y, Ahmadian M, Jadidi H. Predicting Academic Responsibility based on Classroom Social Context Mediated by the Satisfaction of Basic Psychological Needs and Academic Engagement. *Studies in Learning & Instruction.* 2020; 12(1), 78/1: 1-29. <http://doi.org/10.22099/JSLI.2020.5780>
 - 37- Mazyari M, Kashef SM, SeyedAmeri MH. Canonical correlation of the relationship between social support and students' lack of motivation in physical education activities. *JSMD.* 2014; 1(4): 117-133. <http://sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=445443>
 - 38- Mehri L, Bakhtiarpour S, Eftekharsoadi Z, Homaie R. Designing and testing the pattern of the effect of academic self-esteem and academic on academic performance by considering the mediating role of academic motivation in students. *JINEV.* 2020; 13(49):13-36. <http://doi.org/10.30495/jinev.2020.673917>
 - 39- Hashemi T, Bayrami M, Vahedi Sh, Beyrami N. The effectiveness of help-seeking strategies training in the improvement of academic stress, performance and motivation by the moderating role of attributional styles among students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning.* 2017; 5(8): 139-158. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.11482.1423>
 - 40- Sevari K, Mombini S. The effect of positive emotions and self-efficacy on imagination through intrinsic motivation. *Journal of school psychology.* 2020; 9(2): 63-83 <http://doi.org/10.22098/JSP.2020.941>
 - 41- Amiri Jumilu M. The relationship between psychosocial classroom climate, classroom management and teacher affective support with academic emotions in high school students in Parsabad Moghan. Dissertation for M.D degree in education, Faculty of Education and psychology, University of Tabriz, 2015.
 - 42- Den Brok P, Fisher D, Scott R. The importance of teacher interpersonal behavior for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education.* 2005; 27 (7): 765-779. <https://doi.org/10.1080/09500690500038488>
 - 43- Lei H, Cui Y, Chiu MM. The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology (Front. Psychol).* 2018; 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
 - 44- Lang QC, Wong AFL, Fraser BJ. Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction.* 2005; 40 (1):18-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ768691>
 - 45- Taghavi H. The mediating role of academic emotions in the relationship between emotional creativity and academic motivation of secondary school students in Birjand. Faculty of Education and Psychology, Department of Psychology, University of Birjand, 2017.
 - 46- Klootwijk CLT, Koele IJ, Hoorn J, Guroglu B, Duijvenvoorde ACK. Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *J Res Adolesc.* 2021; 31(3): 780–795. <https://doi.org/10.1111/jora.12660>