رابطه علی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت، ناأُمیدی، خودکارآمدی و تلاش تحصیلی

سیروس عالی‌پور [۱]، **منیجه شهنی ییلاق** [۲]، **حکیم سحاقی** [۳]

[۱] استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، [۲] استاد، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، [۳] کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی دوره سوم شماره اول بهار و تابستان ۹۵ صفحات ۵۹-۴۹

چکیده

مقدمه و هدف: هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی علّی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت تحصیلی، ناأُمیدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تلاش تحصیلی در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز بود.

روش‌ها: روش شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۸۰ نفر از دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان شهر اهواز بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای (نسبتی) انتخاب شدند. ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش، مقیاس حمایت عاطفی معلم، احساس تعلق به مدرسه و تلاش تحصیلی Sakiz، خرده مقیاس‌های ناامیدی تحصیلی و لذت تحصیلی پرسشنامه‌ی هیجان‌های پیشرفت پکران و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان بودند. ارزیابی الگوی پیشنهادی با استفاده روش تحلیل مسیر انجام گرفت. جهت آزمون روابط غیرمستقیم از روش بوت استراپ (نرم‌افزار ۱۸ AMOS-) استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان دادند، که متغیر برونزای ادراک حمایت عاطفی معلم به طور مستقیم با متغیر درون‌زای عملکرد زبان انگلیسی معنی‌دار نبود اما با میانجی‌گری، لذت تحصیلی، ناامیدی تحصیلی روی عملکرد زبان انگلیسی معنی بود. همچنین بین احساس تعلق به مدرسه و تلاش تحصیلی با میانجی خودکارآمدی تحصیلی و ناامیدی تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنی‌داری یافته شد. برازش بهتر از طریق حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار ادراک حمایت عاطفی معلم به عملکرد در زبان انگلیسی، احساس تعلق به ناامیدی تحصیلی، درک حمایت عاطفی معلم به ناامیدی تحصیلی، ناامیدی تحصیلی به عملکرد زبان انگلیسی و ادراک حمایت عاطفی معلم به خودکارآمدی تحصیلی حاصل شد.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های این مطالعه، سازه‌های هیجانی، انگیزشی و یادگیری در افزایش عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی موثر است.

کلیدواژه‌ها: ادراک حمایت عاطفی معلم، عملکرد زبان انگلیسی، احساس تعلق، لذت تحصیلی، ناأُمیدی تحصیلی

نویسنده مسئول:
حکیم سحاقی
گروه روانشناسی و علوم تربیتی،
دانشگاه شهید چمران اهواز
اهواز – ایران
پست الکترونیکی:
eimani@hums.ac.ir

نوع مقاله: پژوهشی

دریافت مقاله: ۹۵/۵/۱۹ اصلاح نهایی: ۹۵/۷/۱۰ پذیرش مقاله: ۹۵/۷/۱۰

ارجاع: عالی‌پور سیروس، شهنی ییلاق منیجه، سحاقی حکیم. رابطه علی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت، ناأُمیدی، خودکارآمدی و تلاش تحصیلی. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی ۱۳۹۵؛ ۳(۱):۴۹-۵۹.

مقدمه:

زبان انگلیسی به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی برای استفاده از منابع و مآخذ علمی و پژوهشی و بهره‌گیری از فن‌آوری‌های پیشرفت، از اساسی‌ترین مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی در جهان امروز است. توانایی مبادله اطلاعات و برقراری ارتباط با دیگران با هدف استفاده از دانش روز و توانایی برقراری ارتباط الکترونیکی و عادت به کار گروهی، از ویژگی‌های انسان توسعه‌یافته در عصر حاضر است که زبان انگلیسی ضرورت اجتناب‌ناپذیر یادگیری و ورزیدگی در این مهارت است. اگر مختصر تعمقی در اهمیت و ضرورت‌های

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

اساسی مورد نیاز برای زندگی بشر امروزی داشته باشیم، در می‌یابیم که مهارت‌های ارتباطی از جمله اساسی‌ترین مهارت‌ها برای زندگی در قرن بیست و یکم به شمار می‌آید و در این میان زبان، به عنوان یکی از عمده‌ترین ابزارهای ارتباط در بهره‌گیری از منابع و مآخذ علمی و فنی، فن‌آوری‌های پیشرفته و نیز تعالی علمی – فرهنگی نقش مهمی ایفا می‌نماید. منابع انسانی مبتکر و خلاق، عنصر اصلی و موتور حرکت توسعه جامعه است که چنین انسان‌هایی باید در دستگاه‌های آموزشی به ویژه مدارس ساخته و پرداخته شوند. می‌توان از معلمان به عنوان کلیدی‌ترین و اصلی‌ترین عناصر سازنده انسان‌های خلاق و پیشرو نام برد و گفت: برای توسعه پایدار، چاره‌ای جز سرمایه‌گذاری کلان در جهت رشد مهارت و صلاحیت حرفه‌ای معلمان خود نداریم. در هزاره جاری شهروندان ناآشنا با به‌کارگیری فناوری اطلاعات و بیگانه با زبان انگلیسی به عنوان مهم‌ترین ابزار ارتباط با دنیا، انسان‌هایی بی‌سواد تعریف می‌شوند. در جهان امروز که با شتاب، تحولات علمی و صنعتی را پشت سر می‌گذارد و مردم دنیا ارتباطی ناگزیر و اجتناب‌ناپذیر با یکدیگر دارند، دانستن انگلیسی در حد مطلوب، دیگر یک تفنن نیست و انگلیسی دیگر یک زبان بیگانه نیست، بلکه باید آن را زبان مشترک و ابزار ارتباط همه مردم جهان بدانیم. یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر ادراکات نوجوان از محیط تحصیلی، معلم است (۱). در مطالعات اخیر، پژوهشگران تأکید زیادی روی اعمال، نگرش‌ها و حمایت معلم از عملکرد تحصیلی، رفتاری، و روانی دانش‌آموز داشته‌اند (۲). حمایت عاطفی معلم به رفتارها، نگرش‌ها و اعمال معلم شامل اهمیت دادن، احترام و نگرانی و علاقه به دانش‌آموزان، قدردانی، بازشناسی، رفتار عادلانه، تشویق، انتظارات بالا و گوش فرادادن است (۳).

از دیگر متغیرهایی که در این پژوهش بررسی می‌شود، احساس تعلق به مدرسه است. احساس تعلق به مدرسه یک نیاز روان‌شناختی اساسی است که منجر به نتایج روان‌شناختی مثبت می‌شود (٤).

به عبارتی، احساس تعلق به مدرسه به درجه‌ای که دانش آموزان احساس یکپارچگی با همسالان در مدرسه می‌کنند، اشاره دارد (۵). پژوهش‌ها نشان داد که کودکان بااحساس تعلق پایین به مدرسه باعث احساس بیگانگی، پیشرفت ضعیف و در نهایت ترک تحصیل می‌شود. در مقابل، احساس تعلق بالا منجر به انگیزش و نمرات بالا می‌شود (٦).

هیجان‌های تحصیلی را می‌توان مانند سایر هیجان‌های عمومی‌تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمان معینی تعریف کرد (۷). لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های تحصیلی هستند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجاناتی نظیر لذت، امید، افتخار، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، نومیدی و ملالت به طور معناداری با انگیزش، استفاده از منابع شناختی، راهبردهای یادگیری، خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وابسته است (۸). به طور کلی، تجربه هیجانات مثبتی مثل امید، لذت یا افتخار منجر به انگیزش افزایش‌یافته و مشغولیت بیشتر در وظایف می‌شود درحالی‌که تجربه هیجانات منفی مثل ناامیدی، دل شکستگی، شرم یا خشم منجر به انگیزش بدتر می‌شود که موجب مشغولیت تکلیف کمتر و اجتناب بیشتر می‌شود. از جمله هیجان‌های مؤثر در عملکرد تحصیلی، امید و ناامیدی است. امید، باور داشتن به نتیجه خوب کسب کردن از رویدادهاست که با انتظارات مثبت در مورد وقوع آن‌ها در آینده همراه است و از طریق عواطف مثبتی که امید ایجاد می‌کند، استرس را در فراگیران کم می‌کند. اما در مقابل، ناامیدی با احساسات منفی مثل غم همراه است. فرد ناامید، روحیه و انرژی لازم برای انجام فعالیت‌های درسی را ندارد و نتیجه تحصیلی‌اش را منفی می انگارد. در نتیجه دانش‌آموزان امیدوار، نمره‌های بهتری را کسب می‌کنند و در آزمون‌های مدرسه نمره‌ی دانش‌آموزی که امید بالاتری دارد، از فرد ناامید بهتر است (۹).

شکست تحصیلی یک پیش بین معنادار بیگانگی دانش‌آموزان از مدرسه است؛ زیرا شکست تحصیلی مداوم موجب برانگیخته شدن احساس ناکامی و خجالت می‌شود که موجب بروز عزت نفس ناقص می‌شود که خود منجر به رفتارهای مقابله‌ای منفی مثل رفتارهای مخل در مدرسه، غیبت از مدرسه می‌شود که آن هم منجر به کناره‌گیری از محیط مدرسه می‌شود (۱۰). یک آزمون تلاش تحصیلی می‌تواند اطلاعات بیشتری درباره اینکه چطور می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد فراهم کند. پژوهش‌ها ماهیت پیش‌بینی کنندگی ادراکات از تلاش

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

خود دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی را مستند ساخته‌اند (۱۱). رابطه بین تلاش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به خصوص در دوره متوسطه مهم است. زیرا پژوهش نشان داده است که پیشرفت ریاضیاتی در طول این دوره به طور معناداری پیشرفت ریاضیاتی در دبیرستان را پیش‌بینی می‌کند که در نهایت بر فرصت دانش‌آموزان برای ورود به دوره تکمیلی تأثیر می‌گذارد. نظریه و پژوهش قبلی به رابطه‌ای بین باورهای خود کارآمدی تحصیلی و نتایج تلاش تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرده است (۱۲،۱۳).

خود کارآمدی یک عامل انگیزشی است که بر درگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارد (۱٤). خودکارآمدی تحصیلی سازه‌ای است که به نقش باورهای خود اثربخشی افراد در مورد توانایی‌های‌شان اشاره دارد و اینکه چقدر افراد به توانایی‌های خود بیشتر ایمان دارند، عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است (۱۵). دانش آموزانی که دانش، مهارت و راهبردهای مشابهی دارند، تفاوت های قابل‌ملاحظه‌ای در مشغولیت، عملکرد تحصیلی و پیشرفت در وظایف تحصیلی نشان می‌دهند. یک انگیزه کلیدی برای این تفاوت‌ها باورهای خودکارآمدی است. اشخاص با اکتساب مقداری اطلاعات سودمند، نظریاتی درباره توانایی‌هایشان برای یادگیری می‌سازند. این نظریات با گذشت زمان منسجم‌تر می شوند و موجب می‌شوند کودکان خودشان را به عنوان اشخاص توانا یا کمتر توانا درک کنند (۱٦). باورهای خودکارآمدی به طور مثبتی بر استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، انتخاب و مشغولیت تکلیف، مقاومت در شرایط دشوار تکلیف، انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی اثر می‌گذارد (۳).

در ارتباط با رابطه علی درک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، هیجان‌های تحصیلی، نااُمیدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تلاش تحصیلی می‌توان به برخی پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته است، اشاره کرد: سادات حسینی و خیر در پژوهشی که با هدف بررسی نقش متغیرهای مرتبط با معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان انجام شد، دریافتند که متغیر کیفیت تدریس معلم می‌تواند هیجانات مثبت ریاضی و تنظیم هیجانی را به صورت مثبت معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند و متغیر حمایت عاطفی معلم، هیجانات منفی ریاضی را به صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند (۱۷). در پژوهشی دیگر Goetz و همکاران نقش متغیر معلم را در هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده و نشان داد که تقویت مثبت معلمان ارتباط مثبتی با لذت و ارتباط منفی با اضطراب تحصیلی دارد، اما فشار تحصیلی از طرف معلمان نتیجه معکوس دارد. ارتباط بین هیجانات و حمایت از شایستگی معلم معنی‌دار بود. رابطه بین لذت تحصیلی و ویژگی‌های معلم (روابط نزدیک) نیز تأیید شده است (۱۸). دانش‌آموزانی که معلمان ریاضی را به صورت حمایت‌کننده درک کردند، لذت تحصیلی بیشتری را تجربه نمودند؛ لذا رابطه‌ی حمایت عاطفی معلم با لذت تحصیلی مثبت و معنی‌دار و با نااُمیدی تحصیلی منفی و معنی‌دار بود (۳). Goodenow در چندین مطالعه مرتبط، ارتباط بین حس تعلق نوجوانان و انتظارات، ارزش‌ها، انگیزش، تلاش و پیشرفت آن‌ها را بررسی کرد. Goodenow در مطالعه اول، رابطه بین حس عضویت در مدرسه، انتظار موفقیت، ارزش را بررسی کرد. نتایج نشان داد که حس عضویت مدرسه به طور معنی‌داری با انتظارات موفقیت تحصیلی و ارزش آموزشی مرتبط بود اما به طور معنی‌دار آماری به تلاش یا رفتار تحصیلی وابسته نبود. گودی نو اشاره کرد که ممکن است انگیزش در ارتباط بین تلاش و پیشرفت تحصیلی میانجی‌گری کند (۱۹).

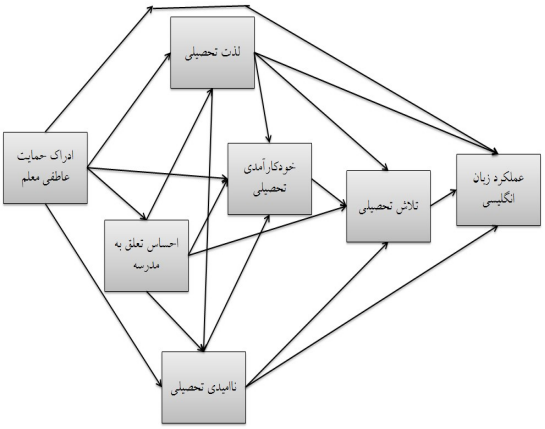
در پژوهشی دیگر، Goodenow رابطه بین حس تعلق – حمایت، انگیزش تحصیلی، تلاش و پیشرفت تحصیلی نوجوانان را بررسی کرد. دانش‌آموزان به پرسشنامه سیاهه حیطه انگیزش خاصشان (انتظار موفقیت و ارزش آموزشی)، احساسات تعلق، و حمایت شخصی در چهار دامنه (ریاضی، مطالعات اجتماعی، انگلیسی و علوم) پاسخ دادند که تعلق و حمایت کلاسی به عنوان قوی‌ترین و معنی‌دارترین پیش بین ارزش‌های آموزشی و انتظارات موفقیت نوجوانان ظاهر شد. قوی‌ترین عامل واحد مرتبط با تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان، ادراکات دانش‌آموزان از معلمین بر حسب علاقه، حمایت و احترام به دانش‌آموز معلمین بود. با توجه به بررسی‌های انجام‌شده توسط محقق، طراحی مدلی که تمام مولفه‌های هیجانی، انگیزشی و یادگیری را یک جا به کار گرفته تا بتواند عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی را پیش‌بینی

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

کند، مهم و ضروری به نظر می‌رسد. این مدل به دلیل به‌کارگیری بسیاری از مولفه‌ها و نیز به دلیل عدم اجرا در ایران، در این پژوهش به کار گرفته شده است (۱۹).

مدل مورد استفاده در پژوهش حاضر از تغییر و تعدیل مدل مورد استفاده توسط Sakiz اقتباس شده است. نمودار مدل پیشنهادی را می‌توان به صورت زیر ترسیم نمود (نمودار ۱ ملاحظه شود).

در این پژوهش رابطه علّی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت تحصیلی، ناأُمیدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تلاش تحصیلی بررسی شده است.



نمودار ۱-مدل پیشنهادی رابطه علّی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت تحصیلی، ناأُمیدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تلاش تحصیلی

روش‌ها:

در پژوهش حاضر، جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل می‌دهد. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر تصادفی چندمرحله‌ای (نسبتی) است. به این صورت که ابتدا از میان دبیرستان‌های شهر اهواز دو ناحیه و از هر ناحیه دو مدرسه (جمعاً ٤ مدرسه) و در مرحله بعد، از هر مدرسه به نسبت تعداد دانش‌آموزان سال اوّل دبیرستان موجود در آن مدرسه، گروه نمونه به صورت تصادفی انتخاب شدند و از همه‌ی دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب در نمونه‌ی پژوهش حاضر استفاده شد. در مجموع ۱۸۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز برای آزمون مدل نمونه گیری شدند.

برای گردآوری اطلاعات از ابزار ذیل استفاده شده است:

مقیاس ادراک حمایت عاطفی معلم: در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان از حمایت عاطفی معلم از مقیاس حمایت عاطفی معلم Sakiz استفاده می‌شود (۳). این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = بی نظرم، ٤ = موافقم، ٥ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. مقیاس حمایت عاطفی معلم مشتمل بر ۹ ماده (برای مثال، معلم زبان انگلیسی‌ام بارها وقتی در کلاس درست عمل نمی‌کنم مرا تشویق می‌کند) می‌باشد و شواهد روایی وپایایی آن به وسیله‌ی Sakiz بررسی و تأیید شده است (۳). این مقیاس را برای اولین بار محقق در ایران استفاده کرده و پایایی و روایی آن برای اولین بار در این پژوهش محاسبه شده است. برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷٤ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی شده که بارهای عاملی تمام ماده‌ها در سطح Pvalue<۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

مقیاس احساس تعلق به مدرسه (PSSM): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری درک حس تعلق دانش‌آموزان از مقیاس درک حس تعلق Sakiz استفاده می‌شود. این مقیاس یک این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ =مخالفم، ۳ = بی‌نظرم، ٤ =موافقم، ٥ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. مقیاس احساس تعلق به مدرسه معلم مشتمل بر ۸ ماده (برای مثال، با من به اندازه سایر افراد در کلاس زبان انگلیسی با احترام رفتار می‌شود) می‌باشد و شواهد روایی و پایایی آن به وسیله‌ی بررسی و تأیید شده است. Sakiz ضریب پایایی خرده مقیاس احساس تعلق از مقیاس احساس تعلق را با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۸ به دست آورد. این مقیاس را برای اولین بار محقق در ایران استفاده کرده و پایایی و روایی آن برای اولین بار در این پژوهش محاسبه شده است.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۸ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی شده که بارهای عاملی تمام ماده‌ها در سطح Pvalue <۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

مقیاس لذت تحصیلی پکران (AES): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری لذت تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس لذت تحصیلی Sakiz استفاده می‌شود. این مقیاس یک این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ =مخالفم، ۳ = بی‌نظرم، ٤ = موافقم، ٥ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. مقیاس لذت تحصیلی مشتمل بر ٦ ماده (برای مثال، من از شرکت کردن در کلاس زبان انگلیسی لذت می‌برم) می‌باشد و شواهد روایی و پایایی آن به وسیله‌ی بررسی و تأیید شده است. Sakiz ضریب پایایی خرده مقیاس لذت تحصیلی از مقیاس لذت تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۳ به دست آورد. همچنین روایی این خرده مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی بررسی کرد که نتایج به دست آمده نشان داد ساختار این خرده مقیاس برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۸٦ و ۰/۸۷ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی شده که بارهای عاملی تمام ماده‌ها در سطح Pvalue <۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

مقیاس ناامیدی تحصیلی پکران (AES): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری ناامیدی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس ناامیدی تحصیلی Sakiz استفاده می‌شود. این مقیاس یک این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ =مخالفم، ۳ = بی‌نظرم، ٤ =موافقم، ٥ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. مقیاس ناامیدی تحصیلی مشتمل بر ۱۱ ماده (برای مثال، من اغلب نگرانم که به خوبی آماده درس زبان انگلیسی نیستم) می‌باشد و شواهد روایی و پایایی آن به وسیله‌ی Sakiz بررسی و تأیید شده است. Sakiz ضریب پایایی خرده مقیاس ناامیدی تحصیلی از مقیاس ناامیدی تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۹٦ به دست آورد. همچنین روایی این خرده مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی بررسی کرد که نتایج به دست آمده نشان داد ساختار این خرده مقیاس برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۹ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی شده که بارهای عاملی تمام ماده‌ها در سطح Pvalue <۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

مقیاس تلاش تحصیلی (AES): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری تلاش تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس تلاش تحصیلی Sakiz استفاده می‌شود. این مقیاس یک این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ =مخالفم، ۳ = بی‌نظرم، ٤ =موافقم، ٥ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. مقیاس تلاش تحصیلی مشتمل بر ٥ ماده (برای مثال، در زبان انگلیسی، همیشه تلاش زیادی برای انجام کارهایم می‌کنم) هست و شواهد روایی و پایایی آن به وسیله‌ی Sakiz (۲۰۰۷) بررسی و تأیید شده است. Sakiz ضریب پایایی خرده مقیاس تلاش تحصیلی از مقیاس تلاش تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۹ به دست آورد. این مقیاس را برای اولین بار محقق در ایران استفاده کرده و پایایی و روایی آن برای اولین بار در این پژوهش محاسبه شده است. برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۵ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی شده که بارهای عاملی تمام ماده‌ها در سطح Pvalue <۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک: این مقیاس توسط Patrick و همکاران ساخته شده است، این مقیاس دارای ٥ ماده می‌باشد که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ =مخالفم، ۳ = بی‌نظرم، ٤ =موافقم، ٥ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است (۲۰). پایایی این مقیاس توسط میگلی و همکاران با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است (۲۱).

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

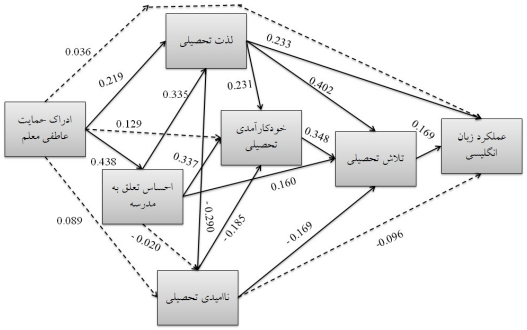
هاشمی شیخ شبانی پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن – براون به ترتیب ۰/٦٥ و ۰/٥٩ گزارش داده است (۲۲). روایی سازه این مقیاس در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است. در پژوهشی دیگر، توسط حاجی یخچالی برای بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/٦٦ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل‌قبول این مقیاس هست. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل‌قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح Pvalue <۰/۰۰۰۱ گذاشته‌اند. برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷٤ به دست آمده است. برای روایی از روش تحلیل عامل تأییدی شده که بارهای عاملی تمام ماده‌ها در سطح Pvalue<۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند (۲۳).

یافته‌ها:

ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی بین متغیرهای ادراک حمایت عاطفی معلم و ناامیدی تحصیلی ۰/۰۲۸- و احساس تعلق و ناامیدی تحصیلی ۰/۱۱۱-و تلاش تحصیلی و ناامیدی تحصیلی ۰/۰۳۸-معنی‌دار نمی‌باشند. ضریب همبستگی بین متغیرهای ادراک حمایت عاطفی معلم و عملکرد زبان انگلیسی ۰/۱۷۷ و احساس تعلق و عملکرد زبان انگلیسی ۰/۱۷۲ در سطح Pvalue<۰/۰۵ معنی‌دار هستند و دیگر ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش از سطح معنی‌داری Pvalue<۰/۰۰۱ برخوردار می‌باشند. همچنین بالاترین همبستگی با عملکرد زبان انگلیسی، لذت تحصیلی (۰/۳٦۰) و کم‌ترین همبستگی ناامیدی تحصیلی (۰/۱٦٥-) است.

نمودار ۲، برو نداد نرم‌افزار AMOS را برای تحلیل مدل پیشنهادی نشان می‌دهد.

همان طور که نمودار ۲، نشان می‌دهد، از بین مسیرهای مستقیم مدل پیشنهادی ٥ مسیر که عبارت‌اند از مسیر ادراک حمایت عاطفی معلم به عملکرد زبان انگلیسی، مسیر ادراک حمایت عاطفی معلم به ناامیدی تحصیلی، مسیر ادراک حمایت عاطفی معلم به خودکارآمدی، مسیر احساس تعلق به ناامیدی تحصیلی و مسیر ناامیدی تحصیلی به عملکرد زبان انگلیسی معنی‌دار نیستند و بقیه مسیرهای مستقیم معنی‌دار بودند. برازندگی مدل در اصلاح اولیه از طریق حذف ٥ مسیر غیرمعنی دار در نرم‌افزار AMOS بسیار افزایش یافته است.



نمودار ۲-ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی در متغیرهای درک حمایت عاطفی معلم، لذت تحصیلی، احساس تعلق، ناامیدی تحصیلی، خودکارآمدی، تلاش تحصیلی و عملکرد در زبان انگلیسی

جدول ۱، شاخص‌های مدل را در ۲ الگوی پیشنهادی و اصلاح نهایی نشان می‌دهد.

برای تعیین معنی‌داری روابط میانجی مدل، از روش بوت استراپ استفاده شده است. نتایج، حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله اطمینان مربوط به اثر غیرمستقیم کلی تمامی فرضیه‌ها است که نشان از تأیید شدن تمامی فرضیه‌ها است. اما در فرضیه‌های یک میانجی، مسیر میانجی ناامیدی تحصیلی معنی دار نیست.

جدول ۱- برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص‌های برازندگی الگو	χ^2	Df	$/dfX^2$	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	٥/٤٤	٤	۱/۳٦۱	۰/۹۹۲	۰/۹٤۱	۰/۹۹٥	۰/۹۹٥	۰/۰٤٥
اصلاح نهایی	۹/٤۱۲	٦	۱/٥٦۹	۰/۹۸۳	۰/۹٤۰	۰/۹۸۷	۰/۹۸۷	۰/۰٥٦

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

بحث و نتیجه‌گیری:

نتایج نشان داد که ادراک حمایت عاطفی معلم اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با عملکرد زبان انگلیسی از طریق لذت تحصیلی دارد. در این پژوهش، منظور از حمایت عاطفی معلم رفتارها، نگرش‌ها و اعمال معلم شامل اهمیت دادن، احترام و نگرانی و علاقه به دانش‌آموزان، قدردانی، بازشناسی، رفتار عادلانه، تشویق، انتظارات بالا و گوش فرادادن است. علاقه، رشد تازه‌ای به پویایی‌های هیجانی و عاطفی در روابط معلم دانش‌آموز ایجاد می‌کند که این خود باعث بالا رفتن لذت تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی می‌شود. همچنین ادراک حمایت عاطفی معلم اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با خودکارآمدی تحصیلی از طریق لذت تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دارد. این نتیجه، با نتایج پژوهش‌های Zimmerman و همکاران (۱۳) و Sakiz (۳) همخوانی دارد. چگونگی ترتیب دادن محیط کلاس بر انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموز برای یادگیری اثر می گذارد. معلمان باید از قدرت محیط در اثر گذاشتن بر خودکارآمدی دانش‌آموزان و تشویق آن‌ها به مشغول شدن به انجام تکالیف آگاه باشند (۲٤). معلمان باید محیط کلاس را آن گونه شکل دهند که دانش‌آموزان در آن احساس کنند مورد حمایت و تقدیر خود گرفته‌اند. به طور کلی، معلمان بایستی دانش آموزان خود را به تکالیفی وادارند که این تکالیف ترغیب‌کننده آنان به تفحص، کشف، سوال کردن در محیط کلاس باشند (۲۵). توجه به دانش‌آموز و ارزش قائل شدن برای این تلاش‌ها در عوض توجه به نتیجه نهایی آن‌ها، نیز از مؤلفه‌های یک محیط کلاس برای برانگیختن دانش‌آموزان به انجام تکالیف است (۲٦). همچنین یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که احساس تعلق به مدرسه اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با خودکارآمدی تحصیلی از طریق لذت تحصیلی و ناامیدی تحصیلی دارد. این نتایج با یافته های Sakiz همخوان است (۳). بدین معنی که دانش‌آموزانی که حس تعلق بیشتری در کلاس‌های زبان انگلیسی گزارش کردند، لذت تحصیلی بیشتر، ناامیدی تحصیلی کمتر و خودکارآمدی بیشتر گزارش کرده‌اند. حس تعلق منجر به تجربه هیجانات مثبت می‌شود، درحالی‌که نقص آن منجر به تجربه هیجانات منفی می شود. یافته‌های بعدی نشان داد که ادراک حمایت عاطفی معلم اثر غیرمستقیم و معنی‌داری با تلاش تحصیلی از طریق لذت تحصیلی و ناامیدی تحصیلی دارد. این نتایج با یافته‌های Weinsteinو McKown (۲۷) و Tucker و همکاران (۲٦) همخوان است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که دانش آموزان رفتارهای کلامی و غیرکلامی معلمان را با دقت زیر نظر می‌گیرند و خودباوری‌ها و رفتارهای تحصیلی را بر اساس این مشاهدات ایجاد می‌کنند (۲۷). ویژگی‌های معلم مانند مراقبت، علاقه، احترام و نگرانی برای دانش‌آموزان با علائم افسردگی و افزایش عزت نفس، تلاش تحصیلی و مشغولیت در کلاس دانش آموزان مرتبط است (۲٦). خصوصیات معلم مانند گوش دادن، احترام، شناخت و رفتار منصفانه به طور معنی‌داری بر تلاش تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این خصوصیات معلم همراه با تشویق و انتظارات بالا باعث می‌شود که دانش‌آموزان از تحصیل لذت برده و ناامیدی کمتری از خود نشان دهند. همچنین احساس تعلق به مدرسه با تلاش تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و ناامیدی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج Goodenow (۱۹) و Sakiz (۳) همسو است. Goodenow اشاره می‌کند ارتباط بین حس تعلق و تلاش تحصیلی توسط عوامل انگیزشی میانجی‌گری کند. در حمایت از استدلال او مطالعه حاضر شواهدی فراهم کرد که عوامل انگیزشی (مثل خودکارآمدی) می‌تواند واقعاً اثر حس تعلق را در تلاش تحصیلی میانجی کند. به علاوه این استدلال، مطالعه کنونی همچنین نشان داد نه تنها سازه‌های انگیزشی بلکه سازه‌های هیجانی می‌تواند میانجی‌گری کند. در یافته بعدی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی اثر مستقیم و معنی‌داری نداشت. بنابراین فرضیه وجود رابطه مثبت معنی‌دار میان ادراک حمایت عاطفی معلم و عملکرد زبان انگلیسی در این پژوهش تأیید نشد. در عدم تأیید این فرضیه باید دلایل زیر را ذکر کرد. اول اینکه، تنها ابزار سنجش، پرسشنامه بوده و تنها به گفته‌های دانش آموزان اکتفا شده است و بنابراین ممکن است برخی خودگزارشی نادرستی از خود ارائه داده باشند. دوم اینکه، ممکن است نتایج در این گروه از نمونه ما این‌گونه بوده و در جوامع و نمونه‌های دیگر با تغییر همراه باشد که این امر نیاز به تحقیق و بررسی بیشتری دارد. در واقع می‌توان گفت که معلمان تأثیر عمده‌ای در یادگیری زبان انگلیسی در کلاس درس دارند. اگر آن ها (معلمان) یک محیط کلاسی را به وجود آورند که نابسامان و

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

غیرحمایتی باشد، دانش‌آموزان برای یادگیری برانگیخته نخواهد شد. اگر دانش‌آموزان احساس کنند که رویه‌ای که معلمان در تعامل با دانش‌آموزان کلاس در پیش می‌گیرند، غیرعادلانه باشد، احتمالاً در تکالیف درسی شرکت نخواهند کرد. برخی معلمان در کلاس درس خود بر رقابت و توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان بیش از مشارکت در انجام تکالیف و بهسازی تأکید دارند که این امر منجر به این می‌شود که دانش‌آموزان رفتارهای اجتناب از شکست همچون عدم مشغولیت در فعالیت‌های کلاسی درس زبان انگلیسی را نشان دهند.

از محدودیت‌های این پژوهش، آزمودنی‌های این پژوهش در پایه‌ی اول دبیرستان مشغول به تحصیل بودند و بنابراین نتایج این پژوهش قابل تعمیم به پایه‌ها و مقاطع دیگر نیستند. علاوه بر نمرات دانش‌آموزان از پرسش‌نامه به عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. چون این پرسشنامه ابزار خودگزارش دهی داشته، ممکن است در ارائه اطلاعات از سوی دانش‌آموزان سوگیری شده است. همچنین با توجه به اینکه برای ارزیابی الگوی پیشنهادی از روش تحلیل مسیر استفاده شده است، بنابراین نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود.

پیشنهاد می‌شود این مدل در مقاطع و نمونه‌های دیگر و نیز با متغیرهای مختلفی بررسی شود. همچنین، به معلمان پیشنهاد می‌شود که با حمایت‌های مناسب خود، موجب درگیری بیشتر دانش‌آموزان به یادگیری تکالیف شوند تا آن‌ها نیز درس را مفید، سودمند، بااهمیت، جالب و جذاب قلمداد کنند و میزان ارزشمندی تکلیف در آن‌ها بالا برود.

سپاسگزاری:

بدین وسیله از تمامی همکاران و دانشجویانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کرده‌اند، تشکر می‌نمایم.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

References

1. Ferreira M, Bosworth K. Defining Caring Teachers: Adolescents' Perspectives. Journal of Classroom Interaction 2001; 36(1): 24–30.
2. Baker J, Dilly L. Aupperlee J, Patil S. The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. School Psychology Quarterly 2003; 18(2): 206-21.
3. Sakiz G. Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School students in Mathematics Classrooms. Journal of School Psychology 2007; 50: 235-255.
4. Anderman L. Academic and Social Perception as Predictors of Change in Middle School Student Sense of School Belonging. Journal of Experimantal Education 2003; 72(1): 5- 22.
5. Gueto S, Guerrero G, Sugimaru C, Zevallos A. Sense of Belonging and Trasition to High School in Peru. International Journal of Educational Development 2010; 30: 277-87.
6. Juvonen J. Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. In P. Alexander, P. Winn, Eds. Handbook of Educational Psychology. 2 nd ed. Macmillan: New York; 2006.
7. Pekrun R. The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. Educational Psychology Review 2006; 18: 315–41.
8. Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry R. Academic Emotions in Students' Self-regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist 2002; 37(2): 91-105.
9. Golestaninia N. Explore the Causal Relationship Motivational and Incentive Negative Academic Self-efficacy and Academic Performance Mediated by Internal Perception, the Perception of External Control, Task Value, Hope and Despair among Female Students in Second Year High School City of Dezful. [Thesis] Ahwaz: Shahid Chamran University; 2013. [In Persian]
10. Finn J. Withdrawing from School. Review of Educational Research 1989; 59: 117-42.
11. Wolters C. Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. Journal of Educational Psychology 2004; 96(2): 236-50.
12. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman; 1997.
13. Zimmerman B, Bandura A, Martinez-Pons M. Self-motivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal 1992; 29(3): 663-76.
14. Linenbrink E, Pintrich P. The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. Reading and Writing Quarterly 2003; 19: 119-37.
15. Boroumand R, Sheykhi Fini A. Predicting Academic Performance of Math Lesson through Motivational Beliefs (Self-efficacy, Internal Valuing, and Test Anxiety). Educational Psychological Studies of Hormozgan University 2011; 6 (10): 19-34. [In Persian]
16. Paris S, Newman R. Developmental Aspects of Self-regulated Learning. Educational Psychologists 1990; *25*(1): 87-102.
17. Sadat Hosseyni F, Khayer M. Examining the Role of Teacher in Mathamathcal Academic Emotional Regulation of Students. Journal of Psychology 2010; 20(5): 47-52. [In Persian]
18. Goetz T, Pekrun R, Hall N. Academic Emotions from a Socialcognitive Perspective: Aantecedents and Domain Specificity of Students. Journal of Educational Psychology 2006; 76: 289-308.
19. Goodenow C. The Psychologicalsense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. Psychology in the Schools 1993; 30: 79-90.
20. Patrick H, Hicks L, Ryan A. Relations of Perceived Social Efficacy and Social Goal Pursuit to Self- efficacy for Academic work. Journal of Early Adolescence 1997; 17: 109-28.
21. Midgley C, Maehr M., Hruda L, Anderman E, Anderman L, Freeman K, et al. Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan;2000. p. 30-40.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

22. HashemiSheykhShobani E. Relationship of Some Important Variable Related to Academic Self-disabling and its Relationship with its Selected Consequences in First High School Year Male Students of Ahvaz. [Thesis] Ahwaz: Shahid Chamran University; 2001. [In Persian]

23. Haji yakhchali, A. Simple and Multiple Relationship of Goal-directed Expertisism and its Relationship with its Selected Consequences in First Hgh School Year Male Students of Ahvaz. [Thesis] Ahwaz: Shahid Chamran University; 2001. [In Persian]

24. Bishop P, Pflaum S. Student Perceptions of Action, Relevance Pace. Journal of Middle School 2005; 36(4): 4-12.

25. Hidi S, Harackiewicz J. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. Review of Educational Research 2000; 70 (2): 151-79.

26. Tucker C, Zayco R, Herman K, Reinke W, Trujillo M, Carraway K, et al. Teacher and Child Variables as Predictors of Academic Engagement among Low-income African American children. Psychology in the Schools 2002; 39(4): 477-88.

27. Weinstein R, McKown C. Expectancy Effects in "Context": Listening to the Voices of Students and Teachers. In J. Brophy, Eds. Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited; 1998.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]

The Causal Relationship between Teacher Affective Support with Performance in English Using the Mediation of Sense of Belonging, Enjoyment, Hopelessness, Self-Efficacy, and Academic Effort

Siroos Allipour Birgani[1], Maneijeh. Shehni Yailagh[2], Hakim. Sahaghi[3]

Assistant Professor of Psuchology and Educational Sciences[1], Professor of Psuchology and Educational Sciences[2], MA in Educational Psychology, Shahid Chamran University, Department of Psychology and Educational Sciences, Ahvaz, Iran[3].

(Received 9 Aug, 2016 Accepted 1 Oct, 2016)

Original Article

Abstract

Introduction: The purpose of the present research was the study of the causal relationship between teacher affective supports with performance in English using the mediation of sense of belonging, academic enjoy, academic Hopelessness, academic self-efficacy, and academic effort among first grade of high school students in Ahwaz.

Methods: The participants were 180 male students of first grade high school in Ahvaz who were selected using multistage random sampling method. The instruments used in the research was teacher affective support, sense of belonging to school, academic effort scale Sakiz's, subscales of academic hopelessness and academic enjoyment of Pekrun's achievement emotions questionnaire, and Patrick, Hix, and Ryan's academic self-efficacy questionnaire. The evaluation of the proposed model was carried out using path analysis method. Bootstrap (Amos-18) was used to examine direct and indirect relationships.

Results: The results showed that the exogenous variable of teacher affective support was not directly significant with the endogenous variable performance in English but it was significant with the mediation of academic enjoyment, and academic hopelessness. Also, an indirect significant relationship found between sense of belonging to school and academic effort with the mediation of academic self-efficacy and academic hopelessness. Better evaluation obtained by elimination of insignificant paths of teacher affective support to performance in English, of sense of belonging to academic enjoyment, perceived teacher affective support for academic hopelessness, academic Hopelessness to English performance, and perceived teacher affective support for academic self-efficacy.

Conclusion: The findings of this study, emotional structures, motivation and learning are effective in improving academic achievement in English.

Correspondence:
H. Sahaghi
Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University. Ahvaz, Iran
Email:
s_ziaee115@yahoo.com

Key words: Perceived Affective Support of Teacher, English Performance, Sense of Belonging.

Citation: Allipour Birgani S, Shehni Yailagh M, Sahaghi H. The Causal Relationship between Teacher Affective Support with Performance in English Using the Mediation of Sense of Belonging, Enjoyment, Hopelessness, Self-Efficacy, and Academic Effort**.** Journal of Development Strategies in Medical Education 2015; 3(1): 49-59.

[Downloaded from dsme.hums.ac.ir on 2026-11-25]