

بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز

سیروس عالی پور بیرگانی^۱، حکیم سحاقی^۲، ژاله مریدی^۳

^۱ استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، آکاشناس ارشد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهیدچمران اهواز، اهواز^۲ کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد هرمزگان، بندرعباس، ایران. مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی دوره دوم شماره اول بهار و تابستان ۹۴ صفحات ۶۷-۵۸.

چکیده

مقدمه و هدف: هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز بود. پژوهش از نوع همبستگی و پیش بینی می باشد.

روش ها: جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان علوم پزشکی جندی شاپور اهواز بودند که از بین آنها ۱۸۰ نفر با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه های حمایت عاطفی ادراک شده و خرده لذت تحصیلی از پرسشنامه های هیجان های پیشرفت پکران جمع آوری و با استفاده از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به کمک نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۸ مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها: نتایج نشان داد که بین حمایت عاطفی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی و نیز بین لذت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنی داری ($P < 0/01$) وجود دارد. از سوی دیگر، نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای پیش بین، متغیر ملاک را به طور معنی داری تبیین می کنند. لذت تحصیلی سهم بیشتری در پیش بینی و تبیین پیشرفت تحصیلی دارد.

نتیجه گیری: نتایج نشان داد که با ارتقا حمایت عاطفی و لذت تحصیلی می توان پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش داد.

کلیدواژه ها: حمایت عاطفی ادراک شده، لذت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی.

نویسنده مسئول:
حکیم سحاقی
دانشگاه روانشناسی و علوم تربیتی
دانشگاه شهید چمران
اهواز - ایران
پست الکترونیکی:
sahaghihakim@gmail.com

نوع مقاله: پژوهشی

دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۸

اصلاح نهایی: ۹۴/۱/۳۰

پذیرش مقاله: ۹۴/۲/۲

ارجاع: عالی پور بیرگانی سیروس، سحاقی حکیم، مریدی ژاله. بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی ۱۳۹۴؛ ۱(۲): ۶۷-۵۸.

مقدمه:

رقم باشد. از جمله مهم ترین نگرانی های استادان، مسئولان آموزش دانشگاه و خانواده های دانشجویان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان است (۱).

نقطه مقابل پیشرفت تحصیلی، افت تحصیلی است که براساس مطالعات متعدد، تأثیر بسزایی در سرنوشت فرد داشته و همچنین هزینه گزافی به خانواده و جامعه تحمیل می کند. در ایران، این امر از مهم ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است

موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم ترین دغدغه های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن در دوره های مختلف دارای بیشترین و بالاترین

ساختار هدف رقابتی از اهداف عملکردی را که روی مقایسه بین همسالان تمرکز دارد، کاهش دهد. نظریه کنترل ارزش عواطف پیشرفت به عنوان یک پس‌زمینه عمومی درباره نحوه فراهم کردن حمایت عاطفی در یک محیط یادگیری به کار می‌رود.

از دیگر متغیرهایی که در این پژوهش بررسی می‌شود، لذت تحصیلی است. هیجان‌های تحصیلی را می‌توان مانند سایر هیجان‌های عمومی‌تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمان معینی تعریف کرد (۸). 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 هیجان‌های نظیر لذت، امید، افتخار، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، نومی‌دی، و ملالت به طور معنی‌داری با انگیزش، استفاده از منابع شناختی، راهبردهای یادگیری، خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان وابسته است (۹). به طور کلی، تجربه هیجان‌های مثبتی مثل امید، لذت، یا افتخار منجر به انگیزش افزایش یافته و مشغولیت بیشتر در وظایف می‌شود. در ارتباط با رابطه علی حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی می‌توان به برخی پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته است، اشاره کرد: سادات حسینی و خیر (۱۰) در پژوهشی که با هدف بررسی نقش متغیرهای مرتبط با معلم در هیجان‌های تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان انجام شد، دریافتند که متغیر کیفیت تدریس معلم می‌تواند هیجان‌های مثبت ریاضی و تنظیم هیجانی را به صورت مثبت معنی‌داری پیش‌بینی کند و متغیر حمایت عاطفی، هیجان‌های منفی ریاضی را به صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند.

در پژوهشی دیگر Goetz و همکاران (۱۱) نقش متغیر معلم را در هیجان‌های 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 هیجان‌های حمایت از شایستگی معلم معنی‌دار بود. رابطه بین لذت تحصیلی و ویژگی‌های معلم (روابط نزدیک) نیز تأیید شده است. دانش‌آموزانی که معلمان ریاضی را به صورت حمایت‌کننده درک کردند، لذت تحصیلی بیشتری را تجربه نمودند؛ لذا رابطه‌ی

که هر ساله ده‌ها میلیارد ریال از بودجه کشور را هدر می‌دهد و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه که همان نیروی انسانی است، بی‌ثمر می‌ماند (۲). پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود (۱). به طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به طوری که بتوان آنها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد (۳،۴).

حمایت عاطفی ادراک شده به رفتارها، نگرش‌ها و اعمال آموزش دهنده شامل اهمیت دادن، احترام و نگرانی و علاقه به دانشجویان، قدردانی، بازشناسی، رفتار عادلانه، تشویق، انتظارات بالا و گوش فرا دادن است. اگرچه علاقه در حال رشد تازه‌ای به پویایی‌های هیجانی و عاطفی در روابط یاددهنده و فراگیر وجود دارد، اما هنوز ادبیات در این زمینه اندک و ناکافی است (۵). در محیط‌های آموزشی، راهبردهای داربست عاطفی بسیاری برای افزایش تجربه عاطفی مثبت یا کاهش انگیزه عواطف منفی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به تازگی، چنین راهبردهایی مشتاقانه مورد بررسی قرار گرفته‌اند. داربست عاطفی به صورت "تعاملات موقتی اما قابل‌انکای شروع شده توسط یاددهنده که از تجربه عاطفی مثبت دانشجویان برای رسیدن به طیفی از اهداف کلاس حمایت می‌کند" تعریف شده است (۶). مایر و ترنر (۶) دریافتند که دو راهبرد به خصوص در داربست عاطفی کلاس مفید هستند. یک راهبرد ایجاد رابطه دانشجو - استاد مثبت است. با ایجاد حمایت عاطفی ادراک شده مثبت دائم برای ایجاد یک محیط مطمئن، یاددهنده توسط دانشجویانشان به طور معنی‌داری حمایت‌گستر دیده شدند. راهبرد مؤثر دیگر داربست عواطف با افزایش اهداف یادگیری است. اهداف یادگیری بر ایجاد شایستگی دانشجویان در یک حوزه تأکید دارد (۷). با تمرکز بر ارزش‌ها، نشان دادن احترام برای محتوای یادگیری و الگوسازی اشتیاق آن، یک یاددهنده می‌تواند به دانشجویان کمک کند روی اهداف یادگیری به جای هدف عملکردی تمرکز کنند. از چشم‌انداز نظریه کنترل و ارزش، این احتمالاً کنترل ادراک شده یادگیرنده‌ها بر پیامد را افزایش می‌دهد و بنابراین عواطف منفی مرتبط با

یک مطالعه پیگیر توسط Fisher و همکاران (۱۷) در استرالیا نشان داد که مجاورت بین فردی معلم به طور قدرتمندی همکاری دانش آموزان، درگیری در وظایف، ادراکات برابری، ایجاد تجانس میان خانه و مدرسه و لذت از دروس علوم را پیش بینی کرد. و بالاخره عالی پور و همکاران (۱۸) نقش معلم را در هیجانات تحصیلی و دلبستگی به مدرسه مورد بررسی قرار داده و نشان دادند که حمایت عاطفی معلم ارتباط مثبتی با لذت تحصیلی و دلبستگی به مدرسه دارد.

انجام تحقیقات اندک در این زمینه به ویژه در کشور وجود داشته، در ضمن یافته‌های پراکنده در انجام این پژوهش ضرورتی مهم برای انجام پژوهش بیشتر در این زمینه را فراهم کرده است. هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز است. لذا در این پژوهش ما به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر می‌باشیم:

۱. بین حمایت عاطفی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد.
۲. بین لذت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد.
۳. بین حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه چندگانه معنی‌دار وجود دارد.

روش‌ها:

این پژوهش از نظر ماهیت و روش توصیفی - همبستگی از نوع پیش‌بینی می‌باشد. جامعه تحقیق شامل کلیه دانشجویان پسر شاغل به تحصیل در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز می‌باشد که ۱۸۰ نفر از آنان بر اساس جدول کرجسی - مورگان به عنوان حجم نمونه محاسبه گردید. با این توضیح که در مرحله اول، نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای انجام گرفته است (نیمی مرد و نیمی زن). در مرحله دوم نمونه‌گیری، دانشجویان دانشکده‌های پیراپزشکی، بهداشت، پزشکی، پرستاری (به عنوان خوشه) انتخاب گردیدند. در مرحله سوم، آزمودنی‌ها به صورت تصادفی ساده (ده کلاس از بین کلاس‌های مختلف دانشکده) در نمونه انتخاب شدند. لازم

حمایت عاطفی معلم با لذت تحصیلی مثبت و معنی‌دار و با ناهمبستگی تحصیلی منفی و معنی‌دار بود (۳). گودی نو (۱۲) در چندین مطالعه مرتبط، ارتباط بین انتظارات، ارزش‌ها، انگیزش، تلاش و پیشرفت آن‌ها را بررسی کرد. گودی نو 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.

رفتارهای میان فردی معلم - دانش‌آموز و انتظارات معلم بر خودکارآمدی نیز تأثیر دارد. Vermille Blocklin (۱۳) به بررسی تأثیر تعامل معلم بر پیشرفت و خودکارآمدی دانش آموزان پرداخت. یافته‌ها نشان داد که بهبود معنی‌داری در پیشرفت دانش‌آموزان، اعتماد و نگرش مثبت به معلم در مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش دیده شد. در تحقیق طولی Trouilloud و همکاران (۱۴) نیز معلوم شد که انتظارات زود هنگام معلمان با ادراک بعدی دانش‌آموزان از صلاحیت‌های خود (خودکارآمدی)، به ویژه هنگامی که انتظارات مثبت باشد، رابطه دارد. یکی از این مطالعاتی که توسط دورمن (۱۵) انجام شد، رابطه بین محیط روانی کلاس و باورهای کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را در مدارس متوسطه و دبیرستان استرالیایی را بررسی کرد. تحلیل همبستگی نشان داد که همه عوامل محیطی کلاس به طور معنی‌داری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در ریاضیات وابسته بود. Dorman (۱۵) اشاره کرد که به علاوه بر ۴ منبع کارآمدی تحصیلی، نظریه کارآمدی همچنین باید اثر محیط‌های یادگیری بر رشد باورهای کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. رفتارهای بین فردی ادراک شده معلم به طور معنی‌داری بر لذت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در این مطالعه، ۱۳۰۵ دانش‌آموز ابتدایی به یک پرسشنامه خودسنجی که رابطه بین لذت تحصیلی دانش‌آموزان و خصوصیات معلم را می‌سنجید، پاسخ دادند (۱۶). پاسخ‌های دانش‌آموزان شواهدی برای ارتباط مثبت و قوی بین مجاورت معلم (برای نمونه، نزدیکی) و لذت دانش‌آموزان از کلاس‌های علوم فراهم کرد.

به توضیح است که در شیوه نمونه‌گیری از هر کلاس ۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب کرده‌اند.

اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید. به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه‌ی محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آنها با رضایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه از طریق مقیاس حمایت عاطفی ادراک شده، خرده‌مقیاس لذت تحصیلی پرسشنامه‌ی هیجان‌های پیشرفت پکران انجام شد.

حمایت عاطفی ادراک شده: در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری ادراک دانشجویان از حمایت عاطفی از مقیاس حمایت عاطفی ادراک شده ساکیز استفاده می‌شود (۱۸). این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = بی‌نظم، ۴ = موافقم، ۵ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. مقیاس حمایت عاطفی مشتمل بر ۹ ماده می‌باشد و شواهد روایی و پایایی آن به وسیله‌ی ساکیز بررسی و تأیید شده است (۱۸). مقیاس حمایت عاطفی ادراک شده در ایران توسط فیشر و همکاران (۱۷) ترجمه و هنجاریابی شده است. آن‌ها به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه از روش همسانی درونی استفاده کردند و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۹ محاسبه گردید که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس می‌باشد. به منظور بررسی روایی آن نیز از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود. نتایج نشان‌دهنده وجود یک عامل عمومی در کل مقیاس است. آن‌ها مقدار KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری) ۰/۹۰ و مقدار خی آزمون بارتلت را ۵۸۴/۸۰۱ محاسبه کردند که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۱ می‌باشد.

مقیاس لذت تحصیلی پکران (AES): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری لذت تحصیلی دانشجویان از مقیاس لذت تحصیلی ساکیز استفاده می‌شود (۸). این مقیاس یک این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = بی‌نظم، ۴ = موافقم، ۵ = کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود

ساخته شده است. مقیاس لذت تحصیلی مشتمل بر ۶ ماده می‌باشد و شواهد روایی و پایایی آن به وسیله‌ی بررسی و تأیید شده است. Sakiz (۵) 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 برآزش قابل قبولی با داده‌ها دارد. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۴ می‌باشد.

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش، از معدل دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شده است

یافته‌ها:

این یافته‌ها جهت دست‌یابی به بینشی کلی درباره‌ی داده‌ها این یافته‌ها جهت دست‌یابی به بینشی کلی درباره‌ی داده‌ها آورده شده‌اند و شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره، حداکثر نمره و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش می‌باشند. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین و (انحراف معیار) متغیرهای پیشرفت تحصیلی ۱۷/۸۰ و (۱/۶۳)، حمایت عاطفی ادراک شده ۲۳/۱۱ و (۲/۸۳) و لذت تحصیلی ۲۲/۵۴ و (۳/۳۰) می‌باشد.

جدول ۲، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی بین متغیرهای حمایت عاطفی ادراک شده، لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار هستند.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی ۰/۲۰۵ و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ۰/۳۳۰ در سطح $Pvalue < 0/01$ معنی‌دار می‌باشد که این سطح معنی‌داری با علامت (***) در خانه‌های جدول ماتریس همبستگی نشان داده شده است. بر این اساس فرضیه‌های یک تا سه تأیید می‌گردد. همچنین بیشترین میزان همبستگی با پیشرفت تحصیلی را متغیر لذت تحصیلی به مقدار ۰/۳۳۰ را دارا است.

جدول ۱- یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی‌ها

| متغیرها | شاخص‌های توصیفی | میانگین | انحراف معیار | کمترین نمره | بیشترین نمره |
|----------------------|-----------------|---------|--------------|-------------|--------------|
| درک حمایت عاطفی معلم | | ۲۳/۱۱ | ۲/۸۳ | ۹ | ۴۵ |
| لذت تحصیلی | | ۲۲/۵۴ | ۳/۳۰ | ۶ | ۳۰ |
| پیشرفت تحصیلی | | ۱۷/۸۰ | ۱/۶۳ | ۱۳ | ۲۰ |

N=۱۸۰

ضریب تعیین ۰/۲۳ و لذت تحصیلی با ضریب تعیین ۰/۲۹ و در سطح $Pvalue \leq 0/01$ پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند.

جدول ۲- ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ |
|-----------------------|-----------------------|---------|---|
| حمایت عاطفی ادراک شده | ۱ | | |
| لذت تحصیلی | ۰/۳۲۶** | ۱ | |
| پیشرفت تحصیلی | ۰/۲۰۵** | ۰/۲۳۰** | ۱ |
| | $Pvalue \leq 0/01$ ** | | |

به منظور تحلیل‌های اکتشافی از تجزیه و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود مکرر استفاده شد، که در آن پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک و حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول شماره ۲ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شوند.

جدول ۳، نشان‌دهنده نتایج رگرسیون برای تعیین سهم حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که حمایت عاطفی ادراک شده با

جدول ۳- پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با استفاده از روش Enter (ورود مکرر)

| متغیر | B | β | R | R2 | Sig |
|-----------------------|------|---------|------|------|--------------------|
| حمایت عاطفی ادراک شده | ۰/۳۹ | ۰/۱۹ | ۰/۲۸ | ۰/۲۳ | $Pvalue \leq 0/01$ |
| لذت تحصیلی | ۰/۴۵ | ۰/۲۲ | ۰/۳۴ | ۰/۲۹ | $Pvalue \leq 0/01$ |

بحث و نتیجه‌گیری:

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان علوم پزشکی جندی شاپور اهواز بود. بر طبق مناسب‌ترین مدل به دست آمده از تحلیل رگرسیون نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین حمایت عاطفی ادراک شده با پیشرفت تحصیلی و همچنین لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنی داری دارد. مقدار R مشاهده شده نیز نشان‌دهنده آن بود که مدل رگرسیون حاضر به خوبی می‌تواند برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی استفاده شود. با این حال، با مراجعه به آماره t و سطوح معنی‌داری، می‌توان قضاوت کرد که حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با متغیر وابسته پیشرفت تحصیلی همبستگی معنی‌دار دارند. این نتایج با یافته‌های Zimmerman و Bandura (۱۹)، Sakiz (۵)، عالی پور و همکاران (۱۸)، Vemille

Blocklin (۱۳)، Trouilloud و همکاران (۱۴)، Den Brok و همکاران (۱۶) Roeser و همکاران (۲۰)، Fisher و همکاران (۱۷) و Dorman (۱۵) همسو است. چگونگی ترتیب دادن محیط کلاس بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان برای یادگیری اثر می‌گذارد. یاددهندگان باید از قدرت محیط در اثر گذاشتن بر خودکارآمدی دانش‌آموزان و تشویق آن‌ها به مشغول شدن به انجام تکالیف آگاه باشند (۲۱). اساتید باید محیط کلاس را آن گونه شکل دهند که دانشجویان در آن احساس کنند مورد حمایت و تقدیر خود گرفته‌اند. به طور کلی اساتید بایستی دانشجویان خود را به تکالیفی وا دارند که این تکالیف ترغیب‌کننده آنان به تقصص، کشف، سوال کردن در محیط کلاس باشند (۲۲). توجه به دانشجو و ارزش قایل شدن برای این تلاش‌ها در عوض توجه به نتیجه نهایی آن‌ها، نیز از مؤلفه‌های یک محیط کلاس برای برانگیختن دانشجویان به انجام تکالیف است (۲۳). در واقع می

وابسته بود. لذا این نتایج حاکی از آن است حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی نقش مهمی دارند. اساتید می‌توانند با تعامل مثبت با دانش‌آموز رفتار توأم با حمایت، توجه و پاسخگویی به دانشجویان، زمینه لذت تحصیلی را در دانشجویان به وجود آورند. شایسته است که استاد نه تنها در ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان و نمره دادن به آن‌ها، بلکه در تمام روابط متقابل با دانشجویان منصف بوده و از توجه بیش از حد یا نادیده گرفتن عده‌ای از دانشجویان بر حذر باشد. با توجه به نتایج این پژوهش به اساتید پیشنهاد می‌شود به منظور جلوگیری از کاهش پیشرفت تحصیلی دانشجویان، از افرادی که به دلایل مختلف، لذت تحصیلی پایینی دارند یا با هیجان‌های منفی سراغ یادگیری می‌روند، حمایت کنند.

افراد ناامید و بدبین نسبت به فرآیند، یادگیری را شناسایی کنند و امیدواری آن‌ها را نسبت به نتایج تحصیلی‌شان را بالا ببرند، زیرا این عوامل طبق بررسی‌های این پژوهش از عوامل مهم در ضعف پیشرفت تحصیلی می‌شود. به اساتید توصیه شود که با حمایت‌های مناسب خود، موجب درگیری بیشتر دانشجویان به یادگیری تکالیف شوند تا آن نیز درس را مفید، سودمند، با اهمیت، جالب و جذاب قلمداد کنند و میزان ارزشمندی تکلیف در آن‌ها بالا برود.

محدودیت‌ها:

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد. علاوه بر این، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشده است و در آخر با توجه به اینکه این پژوهش روی دانشجویان علوم پزشکی انجام شده است، لذا تعمیم آن به دانش‌آموزان امکان‌پذیر نمی‌باشد.

پیشنهادها:

پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آتی به طور همزمان از چند روش آزمون دیگر (نظیر مصاحبه‌ی بالینی، آزمون عملی) و استفاده از جمعیت‌ها و سنین مختلف جهت تکمیل اطلاعات استفاده شود.

توان گفت که دانشجویان رفتارهای کلامی و غیرکلامی اساتید را با دقت زیر نظر می‌گیرند و خودباوری‌ها و رفتارهای تحصیلی را بر اساس این مشاهدات ایجاد می‌کنند (۲۴). ویژگی‌های یاددهنده مانند مراقبت، علاقه، احترام و نگرانی برای دانشجویان با علائم افسردگی و افزایش عزت نفس، تلاش تحصیلی و مشغولیت در کلاس دانشجویان مرتبط است (۲۵). خصوصیات اساتید مانند گوش دادن، احترام، شناخت و رفتار منصفانه به طور معنی‌داری بر تلاش تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این خصوصیات همراه با تشویق و انتظارات بالا باعث می‌شود که دانشجویان از تحصیل لذت برده و ناامیدی کمتری از خود نشان دهند.

در این پژوهش به رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی پرداخته شد. در واقع می‌توان به مطالعاتی اشاره کرد که در بررسی نقش یاددهنده در هیجان‌های تحصیلی به فرآیند انتقال هیجانی در کلاس متمرکز شده‌اند، به این ترتیب که هیجان‌های یاددهنده می‌تواند هیجان‌های دانشجویان و رفتارهای آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. زمانی که یاددهنده روابط عاطفی بیشتری را خلق می‌کند، به طور متوسط دانشجویان دستاوردهای رفتاری بیشتری کسب می‌کنند، ادراکات مثبت‌تری از توانایی‌های تحصیلی خود دارند. در واقع، حمایت عاطفی بالا دارای تأثیرات مثبت روی بازده تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌شود. می‌توان گفت که باعث می‌شود که یادگیری دانشجویان افزایش یابد و از بی‌علاقگی و عدم تمرکز دانشجویان نسبت به تکالیف بکاهد. چرا که به واسطه لذت تحصیلی بالا دانش‌آموزان می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش یاددهنده توجه کنند، تلاش و پیشنهاد برای آن‌ها لذت بخش است، تکالیف درسی خود را با علاقه انجام می‌دهند و برای سرگرمی‌های دیگر وقت مناسبی در نظر می‌گیرند. موفقیت در جامعه و همچنین رضایت والدین برایشان مهم است، از داشتن رابطه صمیمی با استاد خود احساس خوبی دارند و برای جلب رضایت او نهایت سعی و تلاش خود را به کار می‌گیرند تا از مفاهیم درسی درک کاملی داشته باشند. با توجه به این که تحقیق حاضر تعیین رابطه بین حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی بود و یافته‌ها ارتباط معنی‌داری را بین متغیرهای مستقل با

References

1. Logan A. *Defeatism Academic, Cognition and Amends*. Trans. By Rezaei Sh. Mashhad: Astan-e-Ghods Razavi Publication; 1997. [In Persian]
2. Golshan MR. *Society Education*. Tehran: Shifteh Publication; 1995. [In Persian]
3. Soliman Nejhad A, Saharan M. A Correlation Control Stop and Self-regulatory With Advance Academic. *J Psychol Educ Sci Univ Teh* 2002; 31(2):175-98.
4. Tamanaeefard MR, Gandomi Z. Correlation between Achievement Motivation and Academic Achievement in University Students. *Iranian Quarterly of Education Strategie* 2011; 4(1):15-19. [In Persian]
5. Sakiz G. Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology* 2007; 50: 235-55.
6. Meyer D, Turner J. Scaffolding Emotions in Classrooms. In Schultz K, Pekrun R (Eds.). *Emotions in Educaiton*. London: Academic Press; 2007.
7. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 1992; 84(3): 261-71.
8. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Edu Psych Rev* 2006; 18: 315-41.
9. Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. Academic Emotions in Students' Self-regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Edu Psych* 2002; 37(2): 91-106.
10. Sadat Hosseyni F, Khayer M. The Role of Teacher in Academic Emotions in Math and Emotional Regulation of Students. *J of Psych* 2010; 20: 5-15. [In Persian]
11. Goetz T, Pekrun R, Hall N. Academic Emotions from a Socialcognitive Perspective: Antecedents and Domain Specificity of Students. *J of Edu Psych* 2006; 76: 289-308.
12. Goodenow C. The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psych in the Sch* 1993; 30: 79-90.
13. Vernille Blocklin K. *The Impact of Teacher Interaction on the Achievement and Self – efficacy of Students Within A Computer-Based, Developmental Mathematics Course*. [PhD Thesis]. Maryland, University of Maryland, College Park; 2008.
14. Trouilloud D, Bressoux P, Bois J, Sarrazin P. Relation between Teachers' Early Expectations and Students' Later Perceived Competence In Physical Education Classes: Autonomy-Supportive Climate As A Moderator. *Journal of Educational Psychology* 2006; 98 (1): 75-86.
15. Dorman J. Associations between Classroom Environment and Academic Early Expectations and Students' Later Perceived Competence in Physical Education Efficacy. *Learning Environments Research* 2001; 4: 243-57.
16. Den Brok P, Fisher D, Scott R. The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes. *International Journal of Science Education* 2005; 27(7): 765-79.
17. Fisher D, Waldrup B, den Brok P. Students' Perceptions of Primary Teachers' Interpersonal Behavior and of Cultural Dimensions in the Classroom Environment. *Inter J of Edu Res* 2005; 43: 25-38.
18. Allipour S, Sahaghi H, Mousavi A. The Relationship between Teacher Affective Support and Educational Enjoyment with Attachment to School Male High School Students of Ahvaz. *Journal of Educational and Management Studies* 2015; 5 (2): 138-44.
19. 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.
20. Roeser RW, Midgley C, Urdan TC. Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning In School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *J of Edu Psych* 1996; 88: 408-22.

21. Bishop P, Pflaum S. Student Perceptions of Action, Relevance Pace. *Journal and of Middle School* 2005; 36(4): 4-12.
22. Hidi S, Harackiewicz JM. Motivating the Academically Unmotivated: A critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research* 2000; 70(2): 151-79.
23. Ikiz FE, Cakar FS. Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescence. *Social and Behavioral Sciences* 2010; 5: 2338-42.
24. Turner J, Patrick H. Motivational Influence on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teacher College Record* 2004; 106(9): 1759-85.
25. Weinstein S, McKown C. Expectancy Effects in "Context": Listening To the Voices of Students and Teachers. In Brophy J, (Ed.). *Advances Inresearch on Teaching: Expectations In The Classroom*. Greenwich, Connecticut: Jai Press; 1998.
26. Tucker C, Zayco RA, Herman KC, Reinke WM, 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.

The Relationship between Perceived Affective Support, Academic Pleasure and Academic Achievement in Students of Jondishapour University, Ahvaz, Iran

Siroos Allipour Birgani¹, Hakim Sahaghi², Jaleh Moridi³

Assistant Professor of Psychology and Educational Sciences Shahid Chamran University, Ahvaz¹, MSc of Educational Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz², MSc of Clinical Psychology, Azad University, Homozgan Branch, Bnadar Abbas, Iran.³

(Received 28 Jan, 2015)

Accepted 22 Apr, 2015)

Original Article

Abstract

Introduction: This was a correlational prospective study which aimed to determine the relationship between perceived Affective support, Academic pleasure and Academic Achievement.

Methods: The participants of this study (180) were selected randomly from students of Jondishapour University of Medical of Sciences. The data was collected using Perceived Affective Support Scale, subscale of Academic pleasure of Pekrun's Achievement Emotions Questionnaire, and was analyzed through correlation coefficient and regression using SPSS 18.

Results: The results indicated that there is a significant positive relationship between both perceived Affective support and Academic Achievement, and also Academic pleasure and Academic Achievement (P value<0.01). Moreover the results of multiple regressions showed that the prediction variants explain the certified variants meaningfully. Academic pleasure is more predicting and explaining for Academic Achievement.

Conclusion: The results presented that the students' Academic Achievement can be enhanced by improving perceived Affective support and Academic pleasure.

Key words: Perceived Affective Support, Academic Pleasure, Academic Achievement.

Citation: Allipour Birgani S, Sahaghi H, Moridi J. The Relationship between Perceived Affective Support, Academic Pleasure and Academic Achievement in Students of Jondishapour University, Ahvaz, Iran. *Journal of Development Strategies in Medical Education* 2015; 2(1): 58-66.

Correspondence:

Hakim Sahaghi

Shahid Chamran University,

Ahvaz, Iran.

Email:

sahaghihakim@gmail.com