

## الگوی ساختاری رابطه همدلی عاطفی معلمان با هیجانات پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

### پایه ششم ابتدایی ارومیه

#### سمیه فیضی پور<sup>۱</sup>، رقیه وحدت<sup>۲\*</sup>

(۱) کارشناس ارشد آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران

(۲) استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران

\*نویسنده مسوول: f. r.vahdat\_77@yahoo.com

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل هیجانات پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی ارومیه از روی همدلی عاطفی معلمان انجام شد. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر ارومیه به تعداد ۱۲۵۷۵ نفر و معلمان به تعداد ۲۰۰ نفر بود. نمونه آماری از طریق جدول کرجسی و مورگان، ۳۷۵ نفر دانش آموز پایه ششم ابتدایی به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ۳۷۵ نفر از دانش آموزان، پرسشنامه هیجانات پیشرفت پکران و همکاران را پر کردند و به ازای هر سه دانش آموز، یک معلم مربوط به همان پایه (۱۲۵ نفر) پرسشنامه‌ی همدلی عاطفی مهربانان و اوستین را پر کرد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار PLS 2 و روش حداقل مربعات مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد همدلی عاطفی معلمان بر هیجان (مثبت و منفی) تحصیلی دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی شهر ارومیه تأثیر دارد، همدلی عاطفی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی شهر ارومیه تأثیر مستقیم و معناداری دارد؛ بنابراین همدلی عاطفی معلمان نقش مهمی در تقویت هیجانات مثبت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی دارد؛ همچنین می‌تواند باعث کاهش هیجانات منفی دانش آموزان شود.

**کلید واژه گان:** همدلی عاطفی، هیجانات پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، معلمان، دانش آموزان

### مقدمه

تحصیلی آشکار شود (آقامیرزایی و صالحی عمران، ۱۳۹۱). 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 اندازه گیری می‌شود (تمنایی فرد، ۲۰۱۱). به طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی‌گانه 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 (تمنایی فرد، ۲۰۱۱). رفتار معلم به عنوان یک

مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مسأله پیچیده‌ای است چرا که پیشرفت تحصیلی یک عنصر چند بعدی است و به گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش آموزان مربوط است (آتش روز، پاکدامن و عسکری، ۱۳۸۷). تلاش برای شناسایی عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی و ارائه راهبردها و انجام اقداماتی در جهت کاهش خسارات ناشی از افت تحصیلی، مستلزم پژوهش‌های بسیاری در این زمینه است تا عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، کشف و میزان تأثیر هر کدام از این عوامل بر پیشرفت

فاکتور محیطی مهم برای پیش بینی هیجانات و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفته می‌شود (مایر و ترونر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). معلمان می‌توانند تأثیر بزرگی بر چگونگی یادگیری و احساس کودکان داشته باشند. یکی از عواملی که بر روش ما در کار کردن با کودکان تأثیر دارد توانایی ما در درک آنها است، تمامی معلمان نمی‌توانند احساسات کودکان را بخوانند و درک کنند اما آنهایی که قادر به انجام این کار هستند معلمان همدل هستند (جوکار، ۱۳۸۹).

همدلی توانایی عاطفی و شناختی حالات روانی احساسات، افکار و انگیزه‌ها (دیگران و پاسخ‌دهی مناسب به آنها با هیجان‌های مناسب می‌باشد (کاتراس، میر و بوشمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). بر اساس یافته‌های تحقیقات پیشین، یکی از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی که تعامل را به مسیر صحیح هدایت می‌کند، همدلی است. همدلی به عنوان قابلیت درک دیگران و تجربه احساس‌های آنها (تمووا، دیونس، هنریچ، سیلانی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴) و دادن پاسخ مناسب به آن موقعیت توصیف می‌شود. افراد در یک ارتباط همدلانه می‌توانند عواطف و احساس‌های خود را مدیریت و رفتار خود را با انتظارات افراد جامعه هماهنگ سازند. هم‌چنین افراد دارای همدلی بالا دارای رفتارها جامعه‌پسند بیشتر و افراد دارای همدلی پایین دارای رفتارهای جامعه‌ستیز بیشتری هستند (دورت، پینتو گنوویا، کروز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). منظور از همدلی سائق و توانایی فهم حالات، هیجان‌ها و افکار دیگران و پاسخ‌دهی به آنها با هیجان‌های متناسب و همخوان؛ یا به عبارتی توانایی سهیم شدن در احساسات دیگران و گرایش به تجربه نیابتی حالات هیجانی آنها است (مورلی، لیبرمن و زکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

بار - آن<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) همدلی را فرایندی هوشمندانه و یا یک توانایی شناختی برای درک صحیح از رفتار دیگران، پیش

بینی رفتارهای آنها و ظرفیتی برای قرار گیری در جایگاه دیگری تعریف می‌کنند؛ در حالیکه افرادی نظیر مهربان<sup>۷</sup> و اپستین<sup>۸</sup> همدلی را یک پاسخ‌دهی جانشینی به تجربیات هیجانی در دیگری تعریف نموده‌اند و معتقدند که تفاوت قابل توجهی بین تعاریف مربوط به نقش‌گیری شناختی و همدلی هیجانی وجود دارد. نقش‌گیری شناختی، یک فرایند هوشمندانه و نوعی مهارت اجتماعی است، در حالی که همدلی هیجانی یک سطح مقدماتی یا اولیه از روابط بین فردی است که بیشتر در بر گیرنده‌ی سرایت پاسخ‌های هیجانی یک شخص (به شکل هیجانات مشابه) به دیگرانی است که در آن لحظه حضور دارند. از این دیدگاه، همدلی هیجانی توانایی مشارکت در تجربیات هیجانی فرد دیگر تعریف می‌شود (لوپز و سال وی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). این توانایی نقشی اساسی در زندگی اجتماعی دارد (ریف، کتلا و ویفرینگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی و رفتارهایی است که انسجام گروهی را در پی دارد (داویدیو و بن فیلد<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵). همدلی عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت‌آمیز بین شخصی محسوب می‌شود و پاسخ عاطفی فرد به واکنش‌های عاطفی دیگران است (علی، آموریم و چامورو - پریموزیک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹). اگرچه علاقه در حال رشد تازه‌ای به پویایی‌های هیجانی و عاطفی در روابط یاد دهنده و فراگیر وجود دارد، اما هنوز ادبیات در این زمینه اندک و ناکافی است (ساکیز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷). 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 (میر و تورنر، ۲۰۰۷). با تمرکز بر ارزش‌ها، نشان دادن احترام برای محتوای یادگیری و الگوسازی اشتیاق آن، یک یاد دهنده می‌تواند

7 Mehrabian

8 Epstein

9 Lopes PN & Salovey

10 Rieffe, Ketelear & Wiefferink

11 Dovidio, J.F., & Banfield, J. C

12 Ali, Amorim & Chamorro-Premuzic

13 Sakiz

1 Meyer.&Turner

2 Konrath,S, Meier,B.P, Bushman,B.J

3 Tomova, L., Dawans, B., Heinrichs, M., Silani, G., Lamm, C

4 Duarte,J, Pinto-Gouveia,J, Cruz,B

5 Morelli, S., Lieberman, M. & Zaki, J

6 Bar-On· R

به دانش آموزان کمک کند روی اهداف یادگیری به جای هدف عملکرد تمرکز کنند (ساکیز و همکاران، ۲۰۱۲). از چشم انداز نظریه کنترل و ارزش، این احتمالاً کنترل ادراک شده یادگیرنده‌ها پیامد را افزایش می‌دهد و بنابراین عواطف منفی مرتبط با ساختار هدف رقابتی از اهداف عملکردی را که روی مقایسه بین همسالان تمرکز دارد، کاهش دهد (پکران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). نظریه کنترل ارزش عواطف پیشرفت به عنوان یک پس زمینه عمومی درباره نحوه فراهم کردن حمایت عاطفی در یک محیط یادگیری به کار می‌رود (پکران، ۲۰۰۶). رابطه عاطفی مطلوب معلمان با شاگردان در تمامی مقاطع همیشه از مهم ترین سطح روابط به حساب می‌آید و همواره باید مورد تقویت قرار گیرد. اینکه معلمان روابط عاطفی در سطح دبستان با کودکان برقرار کنند و همدلی با آنها می‌تواند باعث شود که این کودکان نسبت به معلم خود احساس همسو و همانند پدر یا مادر خود داشته باشند، در این صورت اگر در خانه دچار مشکلی شوند یا مورد آزار و اذیت قرار گیرند چه از طرف دوستان و یا خانواده می‌توانند با مطرح کردن این موضوع باعث شوند معلم به عنوان فردی که به این کودکان نزدیک شده، کمک کرده و موضوع را با مشاور مدرسه در میان بگذارد تا بتوانند مشکلات عاطفی کودک را برطرف و از آسیب رسیدن به درس‌هایش جلوگیری کنند. یک معلم همدل بودن می‌تواند هم برای معلمان و هم برای کودکان بسیار سودمند باشد. برای معلم، این همدلی می‌تواند تفاوت زیادی ایجاد کند وقتی که او با کودکان هم‌نوا است، وقتی که بین آنها رابطه‌ی خوبی وجود داشته باشد، احترام و احساسات مثبت دو طرفه به وجود می‌آید. کودکان معمولاً به معلمینی که آنها را دوست دارند گوش می‌کنند و بعضی از آنها ممکن است حتی تلاش زیادی برای راضی کردن معلم انجام دهند. علاوه بر این یادگیری رخ می‌دهد چون مغز آنها می‌تواند اطلاعات زیادی را بدون این که راه آن بسته شود و اسیر مباحث هیجانی شود، جذب و پردازش کند. کسب

1 Pekrun

مهارت در همدلی راه را برای موثر بودن در کلاس درس هموار می‌کند و آشکار است که باعث نتیجه‌ی بهتر یادگیری می‌شود. این باعث می‌شود که معلم احساس بهتری نسبت به خودش پیدا کند و شاید احساس رضایت شغلی بهتری هم کسب کند (جوکار، ۱۳۸۹).

یکی از موضوعات دیگری که در طی دو دهه‌ی گذشته تلاش و توجهات تجربی و نظری فراوانی را به خود جلب کرده است، بحث هیجانات است. هیجان رویدادی پیچیده و چندبعدی است که منجر به آمادگی برای عمل می‌شود (پکرون و همکاران، ۲۰۰۵). پکران، گوتز، تیتز<sup>۲</sup> و پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، هیجان‌های پیشرفت<sup>۴</sup> را هیجان‌هایی می‌دانند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت گره خورده‌اند. این هیجان‌ها موقعیت‌های گوناگون حضور در کلاس درس، امتحان و زمان مطالعه را شامل می‌شوند. پکران (۱۹۹۲)، به نقل از ساکیز، (۲۰۰۷) از هیجان‌های ویژه‌ای که توسط دانش آموزان در موقعیت‌های یادگیری تجربه می‌شود و مستقیماً با یادگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی مربوط هستند، با عنوان هیجان‌های پیشرفت یاد می‌کند. هیجان‌های مثبت<sup>۵</sup> (غرور<sup>۶</sup>، امیدواری<sup>۷</sup> و لذت<sup>۸</sup>) و هیجان‌های منفی<sup>۹</sup> (خشم<sup>۱۰</sup>، اضطراب<sup>۱۱</sup>، ناامیدی<sup>۱۲</sup>، شرم<sup>۱۳</sup> و خستگی<sup>۱۴</sup>) می‌باشد. لازاروس<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۱)، به نقل از حسن‌زاده، (۱۳۸۶) بین هیجان‌های ناهمخوان با هدف<sup>۱۶</sup> که جلوی دستیابی به اهداف شخصی را می‌گیرند و هیجان‌های همخوان با هدف<sup>۱۷</sup> که دستیابی به اهداف

- 
- 2 Titz
  - 3 Perry
  - 4 achievement emotion
  - 5 positive emotions
  - 6 pride
  - 7 hope
  - 8 enjoyment
  - 9 negative emotions
  - 10 anger
  - 11 anxiety
  - 12 hopelessness
  - 13 shame
  - 14 boredom
  - 15 Lazaros
  - 16 goal-incongruent
  - 17 goal-congruent

شخصی را تسهیل می‌کنند، تمایز قائل شده است. به طور کلی، هیجان‌های ناهمخوان با هدف، منفی و هیجان‌های همخوان با هدف، مثبت هستند. هیجان‌های مثبت شامل شادی، خوش‌بینی و امید، علاقه و عشق و هیجان‌های منفی شامل ترس، خشم، نفرت، غم، احساس گناه، شرمساری و استرس می‌باشند. تفکر عمومی این است که هیجان‌های مثبت، پیامدهای مثبت و هیجان‌های منفی، پیامدهای منفی دارد. با این حال، هرکدام از این دو دسته هیجان از محاسنی برخوردار هستند. هیجان‌های مثبت دایره‌ی تفکر آدمی را وسعت می‌بخشند، باعث گسترش آفرینندگی، کنجکاوی و پیوند بیش‌تر با دیگران می‌شوند، به کشف دیدگاه‌ها و پیوندهای اجتماعی و کسب مهارت‌های جسمانی و اجتماعی می‌انجامند، بر منابعی که فرد در مقابله با مسائل و مشکلات به کار می‌گیرد، می‌افزایند و توانایی سازگاری تکاملی مثل تولید مثل را افزایش می‌دهند. از سویی، هیجان‌های منفی منابع انگیزشی برای دفاع از خود، ایجاد روحیه‌ی همکاری (احساس گناه) و جست و جوی عدالت (خشم) هستند، جنبه‌ی اطلاع دهنده دارند (برای مثال غمگینی از فقدان خبر می‌دهد) و به یادگیری کمک می‌کنند. احساس منفی نشان‌دهنده‌ی وجود مشکلی است و ما را برمی‌انگیزد تا به حل مسئله پردازیم (حسن‌زاده، ۱۳۸۶). هیجان‌های منفی تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت در تضاد هستند. این هیجان‌ها موقعیت‌های گوناگون از قبیل حضور در کلاس درس، امتحان و زمان مطالعه را نیز شامل می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در زمینه‌ی نقش معلم در فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان، محققان تربیتی در طی دهه‌ها کار تحقیقی، نشان دادند که معلمان می‌توانند انگیزش دانش‌آموزان را از طریق ساختار پاداش کلاسی، انضباط کلاسی و برنامه‌ی درسی تحت تأثیر قرار دهند. تحقیقات جدیدتری در زمینه‌ی نقش معلم در عملکردهای شناختی، انگیزشی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در حال انجام است (میر و ترنر، ۲۰۰۶). امروزه این ایده که

عامل‌های اجتماعی و هیجانی نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، مورد توجه زیادی قرار گرفته است. شناسایی جنبه‌های اجتماعی زندگی کلاسی به برجسته شدن نقش عملکردهای اجتماعی/شناختی و روابط بین فردی دانش‌آموزان برای درک انگیزش و توانایی موفقیت تحصیلی آن‌ها منجر شده است؛ لذا دیدگاه‌های اخیر توجهشان را به کیفیت رابطه‌ی معلم/کودک، تغییر جهت داده‌اند و آن را به عنوان مراقبت آموزشی مفهوم سازی کرده‌اند.

گاتز و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) عنوان داشتند که تقویت مثبت معلمان ارتباط مثبتی با لذت و ارتباط منفی ایبی با اضطراب تحصیلی دارد، اما فشار تحصیلی از طرف معلمان نتیجه‌ای معکوس دارد. ارتباط بین هیجان‌ها و حمایت از شایستگی معلم معنادار است. همچنین متغیرهایی مانند اشتیاق معلم و تدریس مبسوط (بیانگر تلاش معلم برای ارتباط دادن مطالب جدید با مطالب قبلی است) ارتباط بسیار خوبی با لذت و غرور تحصیلی نشان می‌دهند. معلمان می‌توانند هم به صورت مستقیم از طریق پیغام‌های کلامی درباره ارزش فعالیت‌های تحصیلی و هم به وسیله‌ی پیغام‌های غیرمستقیم از طریق رفتارشان و به وسیله‌ی تکالیف یادگیری، هیجان‌ها دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند (پکرون، ۲۰۰۶). مایر و ترنر (۲۰۰۷) دریافتند که دو راهبرد به خصوص در داربست عاطفی کلاس مفید هستند. یک راهبرد ایجاد رابطه شاگرد - معلم مثبت است. با ایجاد همدلی عاطفی مثبت دائم برای ایجاد یک محیط مطمئن، یاد دهنده توسط دانش‌آموزانشان به طور معنی داری حمایت‌گرتر دیده شدند. راهبرد مؤثر دیگر داربست عواطف با افزایش اهداف یادگیری است. اهداف یادگیری بر ایجاد شایستگی دانش‌آموزان در یک حوزه تأکید دارد (آمز، ۱۹۹۷). با تمرکز بر ارزش‌ها، نشان دادن احترام برای محتوای یادگیری و الگوسازی اشتیاق آن، یک یاد دهنده می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند روی اهداف یادگیری به جای هدف

1 Goetz  
2 Ames

عملکرد تمرکز کنند. عواطف منفی مرتبط با ساختار هدف رقابتی از اهداف عملکردی را که روی مقایسه بین همسالان تمرکز دارد، کاهش دهد. نظریه کنترل ارزش عواطف پیشرفت به عنوان یک پس زمینه عمومی درباره نحوه فراهم کردن حمایت عاطفی در یک محیط یادگیری به کار می‌رود (پکران، ۲۰۰۶). لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و صابنیت‌های 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 دانش‌آموزان وابسته است (پکران، گوتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). مارینا و مریوا<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان همدلی معلمان: آیا می‌تواند خود کارآمدی دانش‌آموزان را پیش بینی کند؟ به این نتیجه رسیدند که همدلی عاطفی معلمان می‌تواند خود کارآمدی آن‌ها را پیش بینی کند. جکسون، ائوگ و ترمبلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند که آموزش همدلی با ارتقا نگرانی همدلانه و شفقت به عنوان یک مؤلفه موجب افزایش حس مسئولیت‌پذیری و حساس و پاسخگو بودن می‌شود. با آموزش و تقویت همدلی، می‌توان احتمال وقوع رفتارهای ناسازگارانه را کاهش داد. میکونن<sup>۳</sup> و همکارانش (۲۰۱۵)، در مطالعه‌ای کیفی به ارزیابی رابطه بین تجارب دانشجویان پرستاری از همدلی اساتید به عنوان یکی از مؤلفه‌های اخلاقی پرداخته و به این نتیجه رسیدند که افزایش همدلی بین اساتید و دانشجویان، یادگیری و توسعه حرفه‌ای را تقویت نموده و تأثیر مثبتی بر توسعه حرفه دانشجویان پرستاری و محیط یادگیری می‌گذارد. سان و لی وود<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) در مطالعه خود به ارزیابی تأثیر رهبران آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق تأثیر

بر احساسات و تمایلات معلمان پرداخته‌اند. آن‌ها بر چهار مؤلفه (اعتماد تعهد همکاری با دیگران رفتار شهروندی سازمانی) که اثرات قابل توجهی بر یادگیری جمعی دانش‌آموزان متمرکز شده و رویکردی و عملکردی اجتنابی با عواطف نتایج متناقضی بدست آمد. نتایج این مطالعات نشان داد که جهت‌گیری هدفی عملکردی رویکردی با هیچکدام از عواطف مثبت و منفی در درس ریاضیات رابطه معناداری ندارد. بار جانسون<sup>۵</sup> (۲۰۱۰)، در تحقیقی با عنوان تأثیر همدلی عاطفی معلمان بر ادراکات فرهنگی مدرسه به این نتیجه رسید که همدلی عاطفی بر ادراکات مثبت دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری دارد. همدلی عاطفی بر روابط دانش‌آموزان با همسالان، هنجارهای مدرسه و فرصت‌های آموزشی ارتباط مثبت و معناداری داشت. همدلی با روابط دانش‌آموز و معلم ارتباط مثبت و معناداری داشت. تورلی بازکورتا و میلیس سیرای اوزدنا<sup>۶</sup> (۲۰۱۰)، در تحقیقی با عنوان جو کلاس‌های دوستانه و موفقیت دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که؛ رفتارهای منفی بر صلاحیت‌های علمی معلمان بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار است. در این مطالعه همدلی معلمان به عنوان یک متغیر حیاتی انگیزشی در موفقیت دانش‌آموزان مورد تأیید واقع شده است. گوتز، پکران و هال<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) در تحقیقی با عنوان نقش متغیر معلم را در هیجان‌ات تحصیلی دانش‌آموز 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. 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 ناامیدی تحصیلی منفی و

5 Barr, Jason  
6 Tulay Bozkurta, Melis Seray Ozdena  
7 Hall

1 Marina Goroshit & Meriav Hen  
2 Jackson, Eugene & Tremblay  
3 Mikkonen  
4 Sun & Leithwood

معنی دار وجود داشت. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و بررسی عوامل مؤثر بر آن موضوعی مهم است که بخش گسترده‌ای از پژوهش‌های علوم تربیتی را به خود اختصاص داده است. در ساختارهای تربیتی و آموزشی، پیشرفت تحصیلی معیاری است که برای سنجش میزان دست‌یابی به هدف‌های تربیتی در نظر گرفته شده است (سیف، ۱۳۸۴). چندین عامل بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است، این عامل‌ها به دو دسته فردی و محیطی تقسیم می‌شوند. پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان داده است که متغیرهای شخصیتی و شناختی (عوامل فردی) در مجموع ۷۰ درصد و سایر متغیرها از جمله محیطی، اجتماعی و موقعیتی ۳۰ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص می‌دهند (فریدمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰).

در نظام تعلیم و تربیت کشورهای مختلف، معلم پیشگام اجرای برنامه‌های آموزشی به شمار می‌رود و به طور دایم با دانش آموزان در ارتباط است و رفتارهای او نقشی شگرف در پدیدآوری عواطف دانش آموزان دارد. بنابراین به منظور آگاهی از تأثیر معلم، به عنوان یکی از عناصر اصلی در نظام آموزشی و بازتاب نقش او بر دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها باید مورد توجه و ارزیابی قرار گیرد. هم چنین، موانعی که بر سر راه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود دارد به عنوان بعدی از ابعاد گوناگون نظام آموزشی یکی از مهم‌ترین مسایل بسیاری از نظام‌های آموزشی کشورها، بویژه کشورهای جهان سوم است؛ بنابراین، لازم است از راه شناخت موانع و مشکلات برای رفع آنها و کاستن از دامنه ضایعات تحصیلی چاره‌اندیشی و تدابیر لازم اتخاذ گردد، زیرا برنامه‌ریزی برای وضعیت مطلوب جز با بررسی و شناخت وضعیت موجود و مقایسه آن با هدف‌ها و استانداردهای مطلوب، تحقق نخواهد یافت. از سویی دیگر از آن‌جا که کلاس مکان تجربیات هیجانی چندگانه برای دانش آموزان شامل هیجانات مرتبط با موفقیت یا شکست تحصیلی، همچنین پذیرش یا عدم

پذیرش به وسیله دیگران است، اهمیت بررسی سازه‌های هیجانی در محیط کلاس واضح است. اخیراً توجه کافی به نظریه پردازان فاکتورهای هیجانی مبذول شده است. این در حالی است که معلم می‌تواند نقش مهمی در تجارب هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا نماید. لذا فرضیاتی که پژوهش حاضر قصد بررسی آنها را دارد، عبارتند از:

همدلی عاطفی معلمان بر هیجانات پیشرفت دانش آموزان تأثیر معناداری دارد

همدلی عاطفی معلمان بر هیجانات منفی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد.

همدلی عاطفی معلمان بر هیجانات مثبت دانش آموزان تأثیر معناداری دارد.

همدلی عاطفی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد.

#### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی؛ استراتژی: پیمایش؛ شیوه پژوهش: کمی؛ افق زمانی: مقطعی؛ و رویه جمع‌آوری داده، پرسش‌نامه ای می‌باشد. جامعه آماری، کلیه معلمان و دانش آموزان پایه ششم ارومیه که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تدریس و تحصیل بودند، تشکیل می‌شود. تعداد معلمان ۲۰۰ نفر و تعداد دانش آموزان ۱۲۵۷۵ نفر بودند که نمونه‌ای آماری با مراجعه به جدول تعیین حجم نمونه از روی جامعه (کرجسی و مورگان) ۳۷۵ نفر انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی طبقه‌ای است. از آنجایی که ۵۹ درصد از دانش آموزان دختر و ۴۱ درصد نیز پسر بودند، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. دلیل استفاده از این نوع نمونه‌گیری این بود که، این میزان درصد جامعه، در نمونه نیز رعایت شود و نسبت طبقات در بین افراد نمونه با نسبت طبقات در جامعه آماری تطابق داشته باشد و شرایط یکسان بودن شانس انتخاب برای کل افراد جامعه تحقق پیدا کند با

1 Friedman

توجه به نسبت پراکندگی (۵۹ درصد دختر و ۴۱ درصد پسر) پرسشنامه ها توزیع شد، ۳۷۵ نفر از دانش آموزان، پرسشنامه‌ی هیجان پیشرفت و به ازای هر سه دانش آموز یک معلم (۱۲۵ معلم) مربوط به همان پایه، پرسشنامه همدلی عاطفی را پر کردند. برای جمع آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

**پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی دانش آموزان:** پکران و همکاران (۲۰۰۲) پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی را تدوین کردند. این پرسشنامه شامل ۳ بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی دارای ۷۵ ماده می‌باشد. پاسخ دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. ماده‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره برای هیجان‌های مثبت، از ۲۲ تا ۱۱۰ و برای هیجان‌های منفی، از ۵۳ تا ۲۶۵ می‌باشد. پکران و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روانشناسی به دست آوردند. همچنین کدیور و همکاران (۱۳۸۸) این پرسشنامه را برای جامعه‌ی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و از طریق به‌کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین در مورد پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای هیجان‌های مثبت، به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۹ و برای هیجان‌های منفی، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ محاسبه شدند. در این تحقیق نیز با استفاده از روش حداقل

مربعات جهت تعیین پایایی از سه معیار ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی و همسانی درونی (بار عاملی) بر طبق نظر فارل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شده است. میزان قابل قبول برای آلفای کرونباخ بیشتر از ۰,۶ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰,۷ می‌باشد. نتایج آن در جدول ۱ و ۲ آورده شده است.

**همدلی عاطفی معلمان:** برای ارزیابی میزان همدلی افراد از مقیاس همدلی مهربان و اپستین (۱۹۷۲) استفاده می‌شود. این مقیاس دارای ۳۳ پرسش است که ۱۷ پرسش آن به صورت مثبت و ۱۶ پرسش دیگر به صورت معکوس طرح شده‌اند. پرسش‌های شماره‌ی ۳، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۲، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲ و ۳۳ پرسش‌های منفی مقیاس را تشکیل دادند (مانند نمایش عواطف در بین افراد جامعه برای من آزار دهنده است) و بقیه‌ی پرسش‌ها، پرسش‌های مثبت را تشکیل می‌دانند. پرسش‌ها به صورت ۵ گزینه‌ای طرح شده: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد که به ترتیب امتیازهای ۵ تا ۱ را کسب می‌کنند. ضریب پایایی این مقیاس به وسیله‌ی مهربان و اپستین (۱۹۷۲)، در مورد ۲۰۲ مرد و زن (به گونه‌ی مساوی) ۰/۸۴ گزارش شد. در پژوهش زرشقایی و همکاران (۱۳۸۹)، ضریب پایایی پرسشنامه ۰,۵۶ به دست آمد. در این تحقیق نیز با استفاده از روش حداقل مربعات جهت تعیین پایایی از سه معیار ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی و همسانی درونی (بار عاملی) بر طبق نظر فارل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شده است. میزان قابل قبول برای آلفای کرونباخ بیشتر از ۰,۶ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰,۷ می‌باشد. نتایج آن در جدول ۱ و ۲ آورده شده است.

**پیشرفت تحصیلی:** برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز معدل نیمسال دوم آن‌ها در نظر گرفته شد که بر اساس سه طیف خیلی خوب (بین نمره ۱۷ تا ۲۰)، خوب (بین نمره ۱۵ تا ۱۷) و قابل قبول (بین نمره ۱۲ تا ۱۵) در نظر گرفته می‌شود.

تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ و نرم افزار PLS در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح آمار توصیفی از آماره‌هایی نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی آزمون کلمو گروف اسمیرنوف برای تعیین نرمال بودن داده‌ها استفاده شد و داده‌های تحقیق نیز با استفاده از معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات تحلیل شدند.

#### یافته ها

به منظور بررسی روایی ابزار اندازه گیری از دو نوع روایی تحت عناوین همگرا و واگرا استفاده می‌شود. روایی همگرا به این اصل بر می‌گردد که شاخص‌های هر

سازه با یکدیگر همبستگی میانه‌ای داشته باشند. میزان روایی همگرا از طریق بیشتر از ۰,۵ بودن میانگین واریانس خروجی یا AVE بدست می‌آید. روایی واگرا (افتراقی) نیز از طریق مقایسه جذر AVE با همبستگی بین متغیرهای مکنون سنجیده شده و برای هر یک از سازه‌های انعکاسی، جذر AVE باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها در مدل باشد. همچنین در این پژوهش جهت تعیین پایایی از سه معیار ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی و همسانی درونی (بار عاملی) استفاده شده است. جداول زیر روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری تحقیق را پس از اصلاح گویه‌های ضعیف، به طور خلاصه نشان می‌دهد.

جدول ۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیر	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه گیری
همدلی عاطفی	۰/۰۹۱	۰/۰۰۰	غیر نرمال
هیجان پیشرفت	۰/۱۰۶	۰/۰۰۰	غیر نرمال
پیشرفت تحصیلی	۰/۰۷۵	۰/۰۰۰	غیر نرمال

داده‌ها نمی‌توان از نرم افزار LISREL استفاده کرد لذا از نرم افزار Smart-Pls استفاده شده است.

با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مشخص شد که متغیرهای تحقیق از توزیع غیر نرمال برخوردار هستند؛ به همین دلیل برای تجزیه و تحلیل

جدول ۲. روایی همگرا و پایایی ابزار اندازه گیری

متغیرهای تحقیق	سؤالات	ضریب میانگین واریانس استخراج شده AVE	بارهای عاملی	آماره t	آلفای کرونباخ	ضریب پایایی ترکیبی (CR)
اثرپذیری عاطفی	w18	۰,۸۲	۰,۸۴۶	۳۲,۹۶	۰,۸۰	۰,۹۰
	w8		۰,۹۶۲	۱۱,۹۰		
همدلی بیانی	w11	۰,۵۸	۰,۳۲۶	۵۰,۰۴	۰,۷۲	۰,۸۳
	w2		۰,۸۲۸	۱۸,۸۳		
	w23		۰,۸۷۳	۲۲,۵۴		
	w3		۰,۸۹۸	۳۵,۲۴		
همدلی واکنشی	w16	۰,۵۱	۰,۸۹۷	۴۲,۵۳	۰,۶۱	۰,۷۱
	w19		۰,۵۶۵	۲۱,۸۷		
	w29		۰,۵۱۶	۱۱,۸۸		
ثبات عاطفی	w22	۰,۵۰	۰,۸۲۷	۲۴,۵۷	۰,۶۲	۰,۷۰
	w25		۰,۵۶۳	۳۲,۹۶		
همدلی نسبت به دیگران	w1	۰,۵۲	۰,۳۶۶	۱۱,۹۰	۰,۶۳	۰,۷۱
	w6		۰,۹۶۰	۵۰,۰۴		
همدلی	w14	۰,۷۶	۰,۸۳۰	۱۸,۸۳	۰,۸۴	۰,۹۰



			۲۲,۵۴	۰,۹۴۶	w30	مشارکتی
			۳۵,۲۴	۰,۸۳۸	w33	
			۹۲,۳۶	۰,۹۵۳	B1	
			۱۲۵,۳۳	۰,۹۵۰	B10	
			۲۴۵,۳۸	۰,۹۵۷	B11	
			۱۳,۱۰	۰,۶۷۷	B12	
			۹۷,۶۵	۰,۸۴۵	B13	
			۱۱۰,۷۶	۰,۹۰۴	B14	
			۵۲,۵۶	۰,۹۴۱	B15	
			۱۸۱,۰۶	۰,۹۳۶	B16	
	۰,۹۷	۰,۹۷	۱۱۵,۵۲	۰,۶۸۰	B19	هیجان مثبت
			۲۶,۸۳	۰,۶۴۵	B20	
			۱۱,۱۹	۰,۹۱۶	B21	
			۴۴,۸۸	۰,۸۳۷	B22	
			۴۳,۱۶	۰,۶۳۴	B3	
			۲۲,۴۱	۰,۵۹۸	B5	
			۱۴,۱۷	۰,۸۶۷	B6	
			۲۵,۵۵	۰,۶۱۰	B7	
			۱۱,۴۳	۰,۹۱۱	B8	
			۲۰۲,۱۷	۰,۹۶۵	B9	
			۶۰۶,۶۹	۰,۸۷۴	B29	
			۱۶,۶۹	۰,۹۴۳	b31	
			۴۵,۰۴	۰,۹۶۱	b32	
			۵۰,۱۸	۰,۹۴۳	b36	
			۹۰,۱۸	۰,۹۴۳	b38	
			۵۰,۱۸	۰,۹۴۳	b57	
			۵۰,۱۸	۰,۹۴۳	b62	
	۰,۹۸	۰,۹۸	۵۰,۱۸	۰,۹۶۱	b63	هیجان منفی
			۵۰,۱۸	۰,۸۱۵	b66	
			۵۰,۱۸	۰,۸۱۲	b67	
			۵۰,۱۸	۰,۹۶۱	b68	
			۹۰,۱۸	۰,۹۶۱	b69	
			۲۴,۹۴	۰,۸۱۵	b72	
			۲۴,۹۴	۰,۸۱۲	b73	
			۵۰,۳۸	۰,۹۶۱	b74	

قرار می‌گیرد و مقدار قابل قبول آن بیش از ۰/۴ می‌باشد. همچنین آماره  $t$  آن در سطح خطای ۰,۰۵ باید بالاتر از ۱,۹۶ باشد؛ به عبارت دیگر پرسش‌هایی که بار عاملی آن‌ها کمتر از ۰,۴ یا آماره  $T$  آن‌ها بین ۱,۹۶ تا -۱,۹۶ باشد باید حذف گردند.

جهت تعیین پایایی از سه معیار ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی و همسانی درونی (بار عاملی) بر طبق نظر فارل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شده است. میزان قابل قبول برای آلفای کرونباخ بیشتر از ۰,۶ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰,۷ می‌باشد. میزان بار عاملی گویه‌ها که به منظور بررسی همسانی درونی مورد استفاده

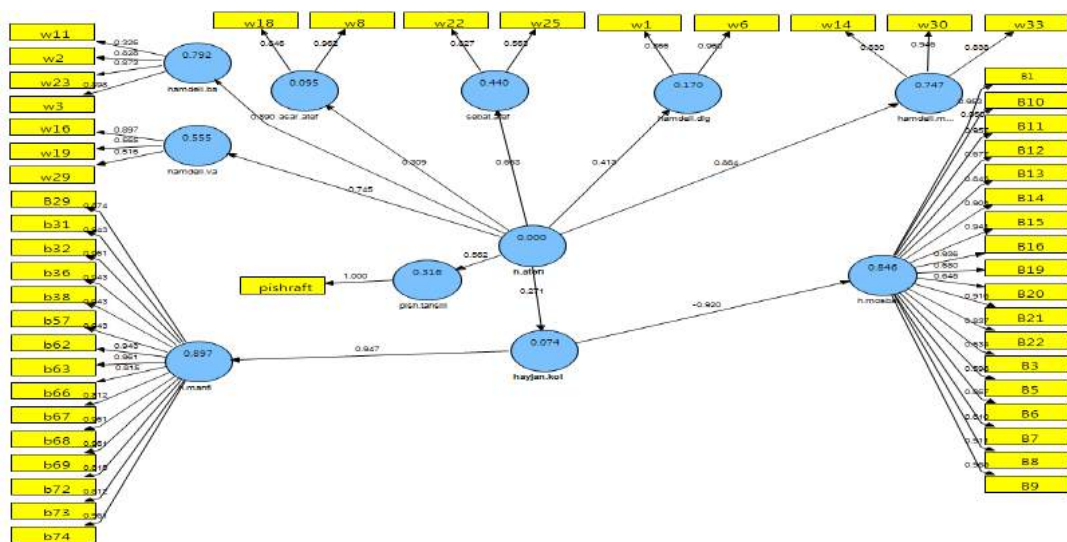
جدول ۳. ماتریس همبستگی و بررسی روایی واگرا (افتراقی)

متغیرهای تحقیق	اثرپذیری عاطفی	هیجان منفی	هیجان مثبت	همدلی بیانی	همدلی دیگران	همدلی مشارکتی	همدلی واکنشی	ثبات عاطفی	جذر AVE (روایی واگرا)
اثرپذیری عاطفی	۱,۰۰۰								۰,۹۱
هیجان منفی		۱,۰۰۰							۰,۹۱

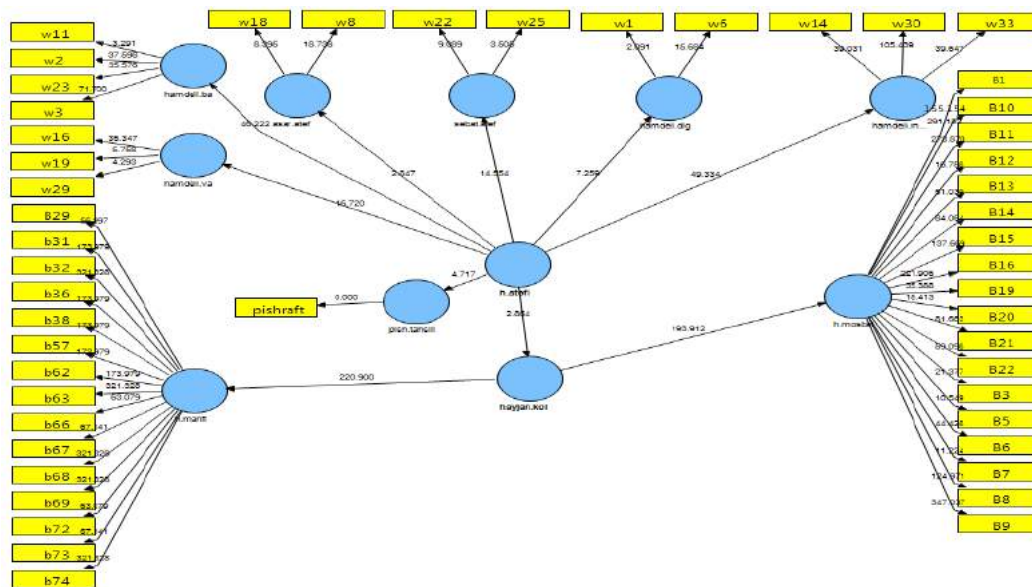
۰,۸۳					۱,۰۰۰	۰,۷۵۲-	۰,۳۸۹	هیجان مثبت
۰,۷۶					۱,۰۰۰	۰,۴۶۳-	۰,۳۰۶	همدلی بیانی
۰,۷۲			۱,۰۰۰	۰,۳۷۴	۰,۱۵۶-	۰,۰۹۴	۰,۰۲۵-	همدلی به دیگران
۰,۸۷		۱,۰۰۰	۰,۲۳۲	۰,۷۷۱	۰,۰۴۹-	۰,۱۱۷	۰,۱۴۳	همدلی مشارکتی
۰,۷۴	۱,۰۰۰	۰,۶۵۴	۰,۰۲۰-	۰,۵۹۵	۰,۰۲۳	۰,۰۰۵	۰,۲۹۶	همدلی واکنشی
۰,۷۱	۱,۰۰۰	۰,۳۶۸	۰,۴۳۱	۰,۵۲۸	۰,۵۰۰	۰,۳۳۳-	۰,۴۰۳	ثبات عاطفی

مدل تحقیق برابر با ۰,۳۷ بود که نشان‌دهنده برازش بسیار قوی مدل پژوهش است. شاخص‌های برازش مدل ساختاری و مدل کلی پژوهش (Commuality) نشان دهنده میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه می‌باشد. سه مقدار ۰,۰۱، ۰,۲۵ و ۰,۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای معیار GOF معرفی شده است.

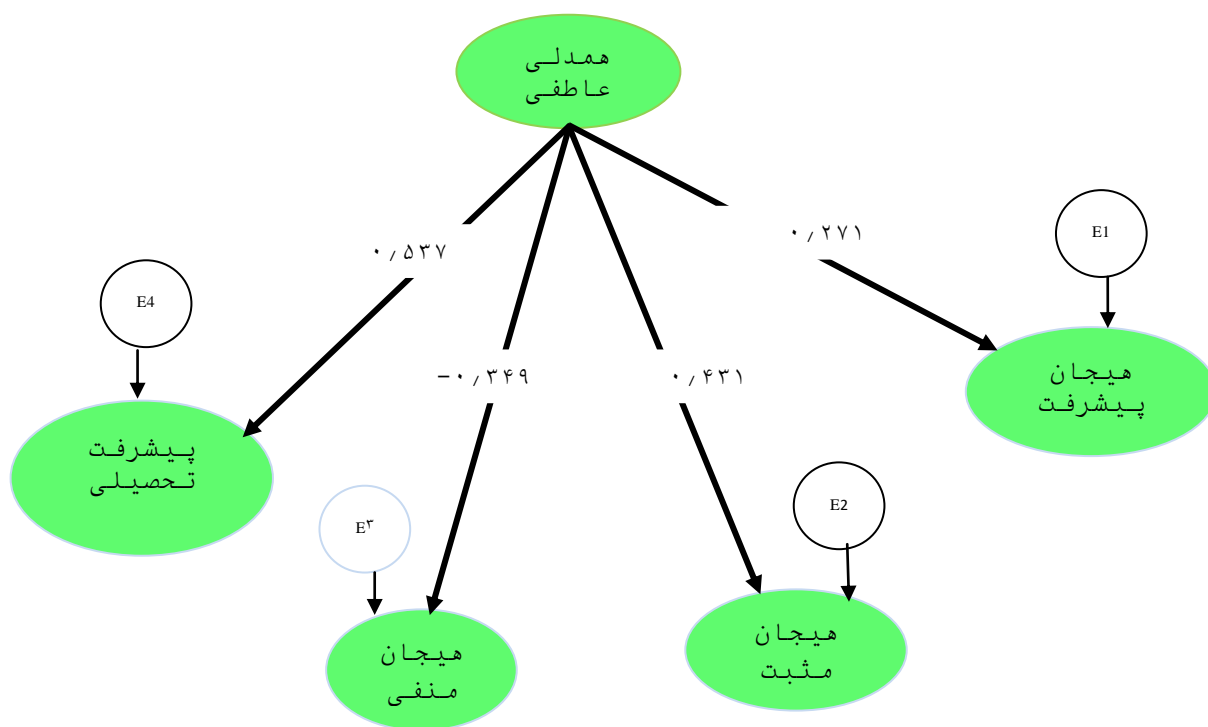
روایی واگرا (افتراقی) نیز از طریق مقایسه جذر AVE با همبستگی بین متغیرهای مکنون سنجیده شده و برای هر یک از سازه‌های انعکاسی، جذر AVE باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها در مدل باشد جداول بالا نشان می‌دهد که روایی (واگرا) فوق نشانگر روایی واگرای پرسشنامه می‌باشد. همچنین شاخص‌های برازش



شکل ۱. ضرایب مسیر مدل نهایی فرضیه های تحقیق



شکل ۲. مقادیر t مدل نهایی فرضیه های تحقیق



شکل ۳. مدل ساختاری برازش شده تحقیق

جدول ۴. نتایج آزمون فرضیات تحقیق در سطح اطمینان ۹۵ درصد

فرضیات	آماره t	ضریب مسیر	سطح معنی داری	نتیجه
فرضیه ۱ همدلی عاطفی بر هیجان پیشرفت تاثیر دارد	۲,۸۶۴	۰,۲۷۱	۰,۰۰۱	تایید
فرضیه ۲ همدلی عاطفی بر هیجان مثبت تاثیر دارد	۷,۲۳۰	۰,۴۳۱	۰,۰۰۱	تایید
فرضیه ۳ همدلی عاطفی بر هیجان منفی تاثیر دارد	۴,۲۶۶	-۰,۳۴۹	۰,۰۰۱	تایید
فرضیه ۴ همدلی عاطفی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد	۴,۵۵۵	۰,۵۳۷	۰,۰۰۱	تایید

معناداری وجود دارد. همچنین بین همدلی عاطفی با هیجان مثبت، پیشرفت تحصیلی و هیجان کلی رابطه (علی) مستقیم و معناداری وجود دارد.

با توجه به ضرایب معناداری و t استخراج شده، نتیجه آزمون فرضیات در جدول ۴ آورده شده است. در سطح اطمینان ۹۹٪ نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین همدلی عاطفی با هیجان منفی رابطه (علی) معکوس و

### بحث و نتیجه گیری

بخش اول نتایج تحقیق نشان داد که همدلی عاطفی بر هیجان مثبت، پیشرفت تاثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات امیری جومیلو (۱۳۹۳)، برزگربفروئی و همکاران (۱۳۹۴)، سادات حسینی و خیر

تحقیق حاضر با هدف تأثیر همدلی عاطفی معلمان بر هیجان مثبت، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی ارومیه بود.

(۲۰۱۰)، رستگار و همکاران (۲۰۱۱)، تورلی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۰)، گوتز و همکاران (۲۰۰۶) همسو است.

رفتار معلم به عنوان یک فاکتور محیطی مهم برای پیش بینی هیجانانگیز در نظر گرفته می شود (مایر، ۲۰۰۳). گاتز و همکاران (۲۰۰۶) عنوان می کند که تقویت مثبت معلمان ارتباط مثبتی با لذت و ارتباط منفی ایی با اضطراب تحصیلی داشت اما فشار تحصیلی از طرف معلمان نتیجه ای معکوس دارد. معلمان می توانند هم به صورت مستقیم از طریق پیغام های کلامی درباره ارزش فعالیت های تحصیلی و هم به وسیله پیغام های غیرمستقیم از طریق رفتارشان و به وسیله تکالیف یادگیری، هیجانانگیز دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. روابط بین لذت تحصیلی و ویژگی های معلم (روابط نزدیک) نیز تأیید شده است، دانش آموزانی که معلمان را به صورت عاطفی حمایت کننده درک می کنند، لذت تحصیلی بیشتری تجربه می کنند؛ لذا رابطه ای حمایت عاطفی معلم با لذت تحصیلی مثبت و معنادار و با ناامیدی تحصیلی منفی و معنادار است (ساکیز، ۲۰۰۷). تحقیقات متنوع این موضوع را به خوبی تأیید کرده اند که روابط معلم/ دانش آموز یک عامل رشدی برای دانش آموزان از سنین پیش دبستانی تا دبیرستان می باشد (هاگس و ووک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). محمدی و خیر (۱۳۸۹) در پژوهشی عنوان می کنند که متغیر کیفیت تدریس معلم می تواند هیجانانگیز مثبت ریاضی و تنظیم هیجانانگیز را به صورت مثبت و معناداری پیش بینی نماید و متغیر حمایت عاطفی معلم، هیجانانگیز منفی ریاضی را به صورت منفی و معنادار پیش بینی می کند بر طبق نتایج این پژوهش معلم نقش مهمی در ایجاد هیجانانگیز مثبت و منفی ریاضی و تنظیم هیجانانگیز دانش آموزان داراست. رستگار و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که بین هوش هیجانانگیز و ابعاد آن با همدلی هیجانانگیز آن ها ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته می توان به مطالعاتی اشاره کرد که در بررسی نقش معلم در

هیجانانگیزهای تحصیلی به فرآیند انتقال هیجانانگیز در کلاس متمرکز شده اند، به این ترتیب که هیجانانگیزهای معلم می تواند هیجانانگیز دانش آموزان و رفتارهای آن ها را تحت تأثیر قرار دهد. تئوریهای یادگیری اجتماعی/ شناختی و رویکردهای سازندگی اجتماعی در زمینه چگونگی فرآیند انتقال هیجانانگیز بین معلمان و دانش آموزان معتقدند که دانش آموزان ممکن است به وسیله توضیحات معلم (اظهار نظرهای معلم) و یا به وسیله مشاهده لذت معلم از موضوع یا کیفیت آموزش به ارزشمند بودن موضوع یا تکلیف یادگیری پی ببرند و هیجانانگیزهای مثبتی را تجربه نمایند. برزگرفروئی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود عنوان می دارند که برخورداری از هیجان مناسب در موقعیت های مختلف تحصیلی می تواند تأثیر زیادی بر بهبود انگیزه، خلاقیت و تقویت حافظه دانش آموزان داشته باشد و عملکرد آنها را در مدرسه بهبود بخشد. مارینا و مریوا<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که همدلی عاطفی معلمان می تواند خودکارآمدی دانش آموزان را پیش بینی کند. بر همین اساس برخی از مطالعات به بررسی تأثیر تعاملات آموزشی و تعاملات عاطفی معلم/ دانش آموز بر عملکردهای دانش آموزان پرداخته اند. شوتز و دیگران (۲۰۰۶) هم بیان می کنند که باورهای معلمان درباره تدریس و معنایی که آن ها به آموزش خود پیوند می دهند، تأثیر بالقوه ای بر فرآیندهای کلاسی دارد. بنابراین به طور کلی می توان گفت که جو کلاس مبتنی بر حمایت و همدلی که دانش آموز در آن احساس کنند هر زمانی که توانایی حل مسائل درسی را نداشته باشد (به نوعی در حل مسئله شکست بخورد) از سوی معلم قضاوت نمی شود و این امر را به صفات شخصیتی او نسبت نمی دهند زمینه را برای اشتیاق و پشتکار بیشتر و رشد هیجان فراهم می آورد. لذا رشد کودکان در این فضا باعث می شود این کودکان زمانی که با مشکلات تحصیلی مواجه می شوند کمتر دچار تنش شوند و در حل مسائل متعارض بهتر

1 Tulay  
2 Hughes & Kwok

3 Marina Goroshit & Meriav Hen

عمل کنند؛ که این امر زمینه را برای رشد هیجان در کودکان فراهم می‌آورد و باعث بهبود در عملکرد تحصیلی می‌شود همچنین باعث خواهد شد خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار برای دانش‌آموزان سهل و آسان شود. بخش دیگر نتایج نشان داد که همدلی عاطفی معلمان بر هیجان مثبت و منفی دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی شهر ارومیه، تأثیر مثبت و معناداری دارد این نتایج با نتایج تحقیقات برزگربروئی و همکاران (۱۳۹۴)، طاهر خوانی (۱۳۹۱) عارفی و لطیفیان (۱۳۹۰)، سادات حسینی و خیر (۲۰۱۰) مارینا و مریوا (۲۰۱۶)، سالم و طباطبایی (۲۰۱۵)، فاتحی و پیکانی (۱۳۹۳)، وربل (۲۰۱۴) و رستگار و همکاران (۲۰۱۱) همسو است.

سادات حسینی و خیر (۱۳۸۹) در پژوهشی 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. گاتز و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که متغیرهایی مانند اشتیاق معلم و تدریس مبسوط (بیانگر تلاش معلم برای ارتباط دادن مطالب جدید با مطالب قبلی است) ارتباط بسیار خوبی با هیجان‌های تحصیلی مثبت شامل لذت و غرور تحصیلی نشان می‌دهند. ساکیز (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که رابطه حمایت عاطفی معلم با ناامیدی تحصیلی منفی و معنادار است. در همین راستا فورر و اسکینر (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که دانش‌آموزانی که احساس تمجید شدن از طرف معلمان می‌کنند، احساس خوشحالی و آرامش بیشتری در کلاس دارند، اما دانش‌آموزانی که احساس بی‌اهمیت بودن یا طرد شدن از سوی معلمان می‌کنند، خستگی، ناراحتی و خشم بیشتری در مشارکت با فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. همچنین دانش‌آموزانی که روابطشان با معلم به‌وسیله‌ی نزدیکی بیشتر و تضاد کمتر مشخص می‌شود، سطوح پایین‌تر پرخاشگری و سایر مشکلات ارتباطی را نشان می‌دهند در

واقع معلم می‌تواند هم به صورت مستقیم از طریق پیغام‌های کلامی درباره‌ی ارزش فعالیت‌های تحصیلی و هم به وسیله‌ی پیغام‌های غیرمستقیم از طریق رفتار خود و به وسیله‌ی تکالیف یادگیری، هیجان‌ات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند (پکرون، ۲۰۰۶). وقتی معلم درس را با وضوح و روشنی تدریس می‌نماید، عواطف مثبت دانش‌آموزان بیشتر بروز می‌کند. وضوح و روشنی در تدریس، یادگیری را تسریع می‌بخشد و از آنجا که دانش‌آموزان اهداف یادگیری را درک می‌کنند، در فرایند یادگیری احساس بهیستی به آن‌ها دست می‌دهد و درک اهداف و در پی آن یادگیری، اضطراب و استرس دانش‌آموز را کاهش می‌دهد. یافته‌ی دینر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) و هاشر (۲۰۰۳) نیز با یافته‌های این تحقیق همسو هستند. این دو محقق بیان می‌کنند که توجه به دانش‌آموزان، احساس پذیرش اجتماعی را در آن‌ها به وجود می‌آورد و جو اجتماعی مثبت در کلاس را بر می‌انگیزد و در نتیجه عواطف مثبت را در کلاس به بار می‌آورد. سادات حسینی و خیر (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافتند که متغیر کیفیت تدریس معلم می‌تواند هیجان‌ات مثبت ریاضی و تنظیم هیجانی را به صورت مثبت معنی‌داری پیش‌بینی کند و متغیر حمایت عاطفی، هیجان‌ات منفی ریاضی را به صورت منفی پیش‌بینی کرد.

همدلی درک دیگران را امکان‌پذیر می‌سازد و موجب گسترش رفتار اجتماعی مطلوب می‌شود (پرات<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). مهارت همدلی معلمان باعث ارتقای همدلی و هیجان‌ات مثبت دانش‌آموزان می‌شود و افزایش هیجان‌ات متعاقباً شایستگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و آن‌ها از طریق همدلی و هیجان‌ات با افراد، می‌توانند دوستان زیادی برای خود بیابند و در نهایت، به طرق مختلف از وجود آن‌ها استفاده کنند. در این صورت، محتمل است سازگاری آن‌ها با شرایط و مطالبات متعدد افزایش یابد. احساس ارتباط (تعامل) در محیط یادگیری ممکن است رفتار مدرسه‌ای و

1 Diener  
2 Pratt

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را به وسیله‌ی تأثیر بر انگیزش آن‌ها تحت تأثیر قرار دهد. به این ترتیب که دانش آموزانی که معلمانشان آن‌ها را به صورت هیجانی حمایت کننده توصیف می‌کنند، خودکارآمدی بیشتری را گزارش می‌کنند. همچنین، وقتی همدلی دانش آموزان افزایش می‌یابد آن‌ها بهتر می‌توانند از هیجان‌های منفی نظیر اضطراب و افسردگی و تحریک پذیری رهایی یابند و در فراز و نشیب‌های زندگی کمتر با مشکلی مواجه می‌شوند و در صورت مواجهه نیز به سرعت می‌توانند از موقعیت‌های دشوار و ناراحت کننده رهایی یابند و به ثبات عاطفی و شرایط مطلوب دست یابند. هیجان‌ات مثبت دارای مزایایی هستند؛ آن‌ها امید به زندگی را افزایش می‌دهند و منجر به سلامتی طولانی مدت و بهزیستی می‌شوند. هیجان‌ات مثبت اثرات تشویق کننده‌ای دارند؛ می‌توانند عمل و تفکر را وسیع‌تر سازند و منجر به وسعت راه‌های تفکر شوند. هیجان‌ات مثبت می‌توانند منابع شخصی را غنی‌تر کنند و منجر به ایجاد واکنش خلاق شوند. همچنین احساسات، چگونگی ارزیابی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هیجان‌های مثبت دایره‌ی تفکر آدمی را وسعت می‌بخشند، باعث گسترش آفرینندگی، کنجکاوی و پیوند بیشتر با دیگران می‌شوند، به کشف دیدگاه‌ها و پیوندهای اجتماعی و کسب مهارت‌های جسمانی و اجتماعی می‌انجامند، بر منابعی که فرد در مقابله با مسائل و مشکلات به کار می‌گیرد، می‌افزایند و توانایی سازگاری تکاملی مثل تولید مثل را افزایش می‌دهند. از سویی، هیجان‌های منفی منابع انگیزشی برای دفاع از خود، ایجاد روحیه‌ی همکاری (احساس گناه) و جست و جوی عدالت (خشم) هستند، جنبه‌ی اطلاع دهنده دارند (برای مثال، غمگینی از فقدان خبر می‌دهد) و به یادگیری کمک می‌کنند. احساس منفی نشان‌دهنده‌ی وجود مشکلی است و ما را برمی‌انگیزد تا به حل مسئله بپردازیم.

بخش دیگری از نتایج تحقیق نشان داد که همدلی عاطفی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر

مثبت دارد. این یافته‌ها با یافته‌های فیشر و همکاران (۲۰۰۵)، عالی پور و همکاران (۲۰۱۵)، درخشان پور و همکاران (۱۳۹۵)، خاکپور (۱۳۹۵) کاظمی و همکاران (۱۳۹۳) سان و لی وود (۲۰۱۵) فاتحی پیکانی و شکری (۱۳۹۳) همسو است.

در این خصوص باید عنوان داشت که در محیط‌های آموزشی، راهبردهای داربست عاطفی بسیاری برای افزایش تجربه عاطفی مثبت یا کاهش انگیزه عواطف منفی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. داربست عاطفی به صورت تعاملات موقتی اما قابل اتکای شروع شده توسط یاد دهنده که از تجربه عاطفی مثبت برای رسیدن به طیفی از اهداف کلاس حمایت می‌کند (میر و ترونر، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجان‌اتی 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 افراد وابسته است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). به طور کلی، تجربه هیجان‌ات مثبتی مثل امید، لذت، یا افتخار منجر به انگیزش افزایش یافته و مشغولیت بیشتر در وظایف می‌شود. فاتحی پیکانی و شکری (۱۳۹۳) نشان دادند بخشی از تمایز در استفاده از رویکردهای عمیق و سطحی در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی در بافت پیش‌بینی این انتخاب‌ها به کمک باورهای خودکارآمدی تحصیلی، از طریق تفاوت در سطح هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی قابل تبیین است. کاظمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که مؤلفه‌های حمایت معلم، راهبرد حل مسئله و بی انگیزشی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. یافته‌های ورنیل بلاکلین<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نشان داد که بهبود معنی داری در پیشرفت دانش آموزان، اعتماد و نگرش مثبت به معلم در مقایسه نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در گروه‌های آزمایش دیده شد. یکی از این مطالعات توسط دورمن (۲۰۰۲) نشان داد که همه عوامل محیطی کلاس به طور معنی‌داری با خودکارآمدی

1 Vernille Blocklin

تحصیلی دانش آموز در ریاضیات وابسته بود. دورمن (۲۰۰۲) اشاره کرد که به علاوه بر ۴ منبع کارآمدی تحصیلی، نظریه کارآمدی همچنین باید اثر محیط‌های یادگیری بر رشد باورهای کارآمدی تحصیلی دانش آموزان را در نظر بگیرد. رفتارهای بین فردی ادراک شده معلم به طور معنی‌داری بر لذت تحصیلی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد (دن بروک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). پاسخ‌های دانش آموز شواهدی برای ارتباط مثبت و قوی بین مجاورت معلم (برای نمونه، نزدیکی) و لذت دانش آموزان از کلاس‌های علوم فراهم کرد یک مطالعه پیگیر توسط فیشر (۲۰۰۵) 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 (۲۰۱۵) 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.

به‌طور کلی در تفسیر این نتایج می‌توان به مطالعاتی اشاره کرد که در بررسی نقش یاد دهنده در هیجان‌های تحصیلی به فرآیند انتقال هیجانی در کلاس متمرکز شده‌اند، به این ترتیب که هیجان‌های یاد دهنده می‌تواند هیجان‌های دانش آموزان و رفتارهای آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. زمانی که یاد دهنده روابط عاطفی بیشتری را خلق می‌کنند، به طور متوسط دانش آموزان دستاوردهای رفتاری بیشتری کسب می‌کنند، ادراکات مثبت‌تری از توانایی‌های تحصیلی خود دارند. در واقع، همدلی عاطفی بالا دارای تأثیرات مثبت روی بازده تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان می‌شود. می‌توان گفت که باعث می‌شود که یادگیری دانش آموزان افزایش یابد و از بی‌علاقگی و عدم تمرکز دانش آموزان نسبت به تکالیف بکاهد. چرا که به واسطه

لذت تحصیلی بالا دانش آموزان می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش یاد دهنده توجه کنند، تلاش و پشتکار 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. معلمان می‌توانند با تعامل مثبت با دانش آموز رفتار توأم با حمایت، توجه و پاسخگویی به دانش آموز، زمینه لذت تحصیلی را در دانش آموز به وجود آورند. شایسته است که استاد نه تنها در ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش آموز و نمره دادن به آن‌ها، بلکه در تمام روابط متقابل با دانش آموز منصف بوده و از توجه بیش از حد یا نادیده گرفتن عده‌ای از دانش آموزان بر حذر باشد

معلمی می‌تواند موفق باشد و محیطی صمیمی برقرار کند که در خارج از مدرسه نیز با شاگردانش ارتباط داشته باشد و اگر آن‌ها دچار مشکل شدند بتوانند به آن‌ها کمک کنند این کار باعث شده میزان ارتباط و همدلی بین معلم و دانش آموزان به نحو مطلوبی بالا رود. در محیط مدرسه استفاده از تنبیهات بدنی می‌تواند بسیار نامطلوب بوده و نه تنها باعث دوری بچه‌ها از معلمش می‌شود بلکه حالتی از بدبینی نسبت به معلم در ذهن دانش‌آموزان پروراند خواهد شد، می‌توان به جای تنبیه و قانون‌های سخت گیر از قوانین لذت بخش و همکاری‌های گروهی بین شاگردان استفاده کرد تا مشارکت عمومی آن‌ها را نیز بالا برد. در آخر اینکه اهداف اکثر معلمان این است فرزندان را در اجتماع تربیت کنند که بتوانند آینده‌ای مطلوب داشته و در جهت پیشرفت جامعه شان تلاش کنند. با توجه به نقش همدلی عاطفی معلم در هیجان‌های مثبت، هیجان‌های منفی دانش آموزان، ضرورت برگزاری دوره‌های ویژه‌ی آموزشی برای معلمان پایه ششم در نظام آموزش و

پرورش شایان توجه است. لذا آموزش و پرورش می‌تواند برنامه‌های جامعی در جهت آموزش مهارت‌های معلمی جهت افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان اجرا نماید و از این طریق کارآیی فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در حیطه‌های مختلف زندگی آنها افزایش دهد.

معلمان می‌توانند انگیزش دانش‌آموزان را از طریق ساختار پاداش کلاسی، انضباط کلاسی و برنامه‌ی درسی و تقویت مثبت افزایش دهند همچنین به صورت مستقیم از طریق پیغام‌های کلامی درباره ارزش فعالیت‌های تحصیلی و هم به وسیله‌ی پیغام‌های غیرمستقیم از طریق رفتارشان و به وسیله‌ی تکالیف یادگیری، هیجان‌ات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. همچنین با توجه به نقش همدلی عاطفی معلمان بر هیجان‌ات پیشرفت و پیشرفت تحصیلی می‌توان پیشنهاد نمود روابط معلمان با دانش‌آموزان بیشتر اینکه یک رابطه معلم شاگرد باشد، یک رابطه دوستانه و عاطفی باشد در این صورت است که دانش‌آموزان احساس امنیت روانی بیشتری می‌کنند و انگیزه آنها برای درس خواندن و بیان احساسات در کلاس بیشتر می‌شود. همچنین روابط معلم و دانش‌آموزان باید طوری باشد که نیازهای تعلق و وابستگی، دوست داشتن و دوست داشته شدن، به رسمیت شناخته شدن، ارزش داشتن، احترام و شکوفا شدن استعدادها تأمین شود. این امر باعث رضایت و خشنودی دانش‌آموزان می‌شود و بر

## منابع

امیری جومیلو، میکایل. (۱۳۹۳). *رابطه جو روانی- اجتماعی کلاس، مدیریت کلاس درس و حمایت عاطفی معلم با هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان پارس آباد مغان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

آتش روز، بهروز؛ پاک دامن، شهلا؛ عسگری، علی. (۱۳۸۷). *پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق میزان*

سعی و تلاش آنان می‌افزاید. همچنین معلمان می‌توانند با تعامل مثبت با دانش‌آموزان پایه ششم (رفتار توأم با حمایت، توجه، دید مثبت، راهنمایی، پذیرا بودن و پاسخ‌گویی) زمینه رشد عواطف مثبت و پیشرفت تحصیلی را در آنان به وجود آورند.

پژوهش حاضر همانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌های مواجه بود، می‌توان به طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی اشاره کرد که ثبات و پایداری نتایج را به دنبال نخواهد داشت. محدودیت دیگر نمونه پژوهش بود که می‌تواند تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با مشکل روبرو سازد. عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر به عنوان یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق پیش‌رو می‌باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با بکار بستن روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی اجرا تا روابط علی بین متغیرهای پژوهش را مشخص سازد. پیشنهاد می‌شود برای ثبات و پایداری نتایج تحقیق محققان در تحقیقات خود از طرح‌ها طولی استفاده کنند تا بتوانند نتایج دقیق‌تری به دست آورند. با توجه به عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر پیشنهاد می‌شود محققان دیگر این تحقیق را در میان معلمان زن و مرد و دانش‌آموزان دختر و پسر بررسی کنند چرا که جنسیت افراد می‌تواند به عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده نقش داشته باشد.

دلپسنگی. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۴ (۱۴)، ۱۹۳ - ۲۰۳. آقامیرزایی، طاهره؛ صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۹۱). *بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه علوم و فنون مازندران)*. نامه آموزش عالی، دوره جدید، ۵ (۲۰)، ۱۱۷-۱۴۰.

برزگر فروئی، کاظم؛ السادات هاشمی، اکرم؛ و زارعی محمودآبادی، حسن. (۱۳۹۴). *نقش معلم و ساختار آموزش در بهبود هیجان‌های تحصیلی*. اولین همایش



خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳، ۷۳-۸۹. قناد، سیمین. (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.

کاظمی، زهرا؛ شهابی‌زاده، فاطمه؛ سادات طباطبایی، سمانه. (۱۳۹۳). نقش ادراک حمایت معلم، جهت‌گیری انگیزشی و آگاهی فراشناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.

کدیور، پروین. کاوسیان، جواد. فرزاد، ولی‌الله و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. نوآوری‌های آموزشی، ۳۲(۸)، ۷-۳۸. هاشمیان، نجمه. (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های منفی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.

Ali, F, Amorim, I. S., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). **Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism.** *Personality and Individual Differences*, 47, 758-762.

Allipour S, Sahaghi H, Mousavi A. (2015). **The Relationship between Teacher Affective Support and Educational Enjoyment with Attachment to School Male High School Students of Ahvaz.** *Educational and Management Studies*, 5 (2), 138-44.

Ames C.(1999). **Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation.** *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261- 71.

علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، شرکت طلای سبز، انجمن پیش‌جوکار، ابوالفضل. (۱۳۸۹). پرورش هوش هیجانی کودکان. تهران: انتشارات بین‌المللی گاج حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان. تهران: ارسباران.

درخشان پور، زیبا؛ زارع، فاطمه؛ زارع، سید حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴). **روانشناسی تربیتی.** تهران: آگاه

طاهرخانی، ندا. (۱۳۹۱). **حمایت عاطفی معلمان زبان از زبان‌آموزان خارجی: نقش ویژگی‌های معلم و محیط یادگیری.** پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده زبان و ادبیات فارسی عارفی، مزگان؛ لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی نقش همدلی و باورهای ماکیاولیستی در کفایت و عدم کفایت اجتماعی دانش‌آموزان نه تا دوازده‌ساله. *مطالعات آموزش و یادگیری*. شماره ۱، ۸۲-۶۱.

فاتحی پیکانی، زهرا. شکری، امید. (۱۳۹۳). نقش میانجی‌گر هیجان‌ات پیشرفت در رابطه باورهای

Bar-On.R & Daker.J.D.A. (2000). **Handbook of Emotional Intelligence.** New York: Bantam

Barr, Jason J.(2010). **The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture.** *Educational Studies*, First published on, 06 September, 1-5

Burchinal, N., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O., (2008). **Predicting Child Outcomes at the end of Kindergarten from the Quality of Pre-kindergarten Teacher-child Interactions and Instruction.** *Applied Development Science*, 12 (3), 140.

- Den Brok P, Fisher D, Scott R. (2005). **The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes.** *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-79.
- Den Brok P, Fisher D, Scott R.(2005). **The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes.** *International Journal of Science Education*, 27(7): 765-79.
- Diener, E. (2000). **Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index.** *American Psychologist*, 55 (1), 34–43.
- Dorman J.(2001). **Associations between Classroom Environment and Academic Early Expectations and Students' Later Perceived Competence in Physical Education Efficacy.** *Learning Environments Research*, 4,243-57.
- Dovidio, J.F., & Banfield, J. C.(2015).**Prosocial Behavior and Empathy.***International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*(Second Edition), 216-220.
- Duarte, J., Pinto-Gouveia, J, & Cruz, B. (2016). **Relationships between nurses' empathy, self-compassion and dimensions of professional quality of life: A cross-sectional study.** *International Journal of Nurs Studies*. 60, 1-11.
- Fisher D, Waldrip B, den Brok P.(2005). **Students' Perceptions of Primary Teachers' Interpersonal Behavior and of Cultural Dimensions in the Classroom Environment.** *Inter J of Edu Res*, 43, 25-38
- Frenzal, A.C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). **Girls and Mathematics- a Hopless Issue? A Control-value Approach to Gender Differences in Motions toward Mathematics,** *European Journal of Education*, XXII (4), 497-514.
- Friedman, I. A & Kass, E. (2002). **Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization.** *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S. (2008). **Impact of teacher competencies on student emotion: A multi-method approach.** *International Journal of Educational Research*, 47, 136-147.
- Goetz T, Pekrun R, Hall N.(2006). **Academic Emotions from a Socialcognitive Perspective: Antecedents and Domain Specificity of Students.** *J of Edu Psych*, 76, 289-308.
- Goodenow C.(1993). **The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates.** *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Hascher, T. (2003). **Well-being in school—why students need social support.** In: Ph. Mayring and Ch.V. Rhöneck, Editors, *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning*, Peter Lang, London. 127–142.
- Hughes, J., & K. Wok, O., (2006). **Classroom Engagement Mediates the Effect of Teacher-student Support on Elementary Students, Peer Acceptance: a Prospective Analysis.** *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Jackson, P., Eugene, M. & Tremblay, P. (2015). **Improving empathy in the care of pain patients.** *AJOB Neuroscience*, 6(3), 25–33.
- Konrath, S., Meier, B. P., Bushman, B. J. (2018). **Development and validation of the Single Item Trait Empathy Scale (SITES).** *Journal of research in personality*, 73, 11-22
- Marina Goroshit & Meriav Hen. (2016). **Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy.** *Journal Teachers and Teaching theory and practice*, 22, (7), 805-818
- Mehrabian. A & Epstein. N. (1972). **A measure of emotional empathy.** *Journal of personality*, 40, 525-543.
- Meyer D, Turner J. (2007). **Scaffolding Emotions in Classrooms.** In **Schultz K, Pekrun R (Eds). Emotions in Educaiton.** London: Academic Press.
- Meyer, D.K., Turner, J.C. (2006). **Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts.** *Edu Psychol Rev*, 18, 377- 390.
- Mikkonen, K., Kyngäs, H., & Kääriäinen, M. (2015). **Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: a qualitative study.** *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 669-682.
- Morelli, S., Lieberman, M. & Zaki, J. (2015). **"The Emerging Study of Positive Empathy".** *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (2), 57–68.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. L. (1993). **Response style and the duration of episodes of depressed mood.** *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.

Ozden. (2010). **The relationship between empathetic classroom climate and students' success.** *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 231–234.

Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. (2002). **Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research.** *Edu Psych*, 37(2), 91-106

Pekrun, R. (2006). **The Control- value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implication for Educational Research and Practice.** *Edu Psycho Rev*, 18, 315-341

Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). **A social cognitive, control-value theory of achievement emotions: Social antecedents and achievement effects of students' domain-related emotions.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana

Pekrun, R.; Goetz, T. & Perry, R.P. (2005). **Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual.** Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.

Pratt, M.W.; Arnold, M.L. & Lawford, H. (2009). **Growing towards Care: A Narrative Approach to Prosocial Moral Identity and Generativity of Personality in Emerging Adulthood.** In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp.295–315). New York.

Pratt, M.W.; Arnold, M.L. & Lawford, H. (2009). **Growing towards Care: A Narrative Approach to Prosocial Moral Identity and Generativity of Personality in Emerging Adulthood.** In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp.295–315). New York

Rastegar,M; Razmi, M. H Mohammadi Ghavam, M. (2011). **the Relationship between Emotional Intelligenceand Emotional Empathy among Iranian Teachers of the Institute of English as a Foreign Language.** *International Journal of Psychology*, 5 (1) ; 35-50

Rieffe, C., Ketelear, L., & Wiefferink, C. H. (2010). **Assessing empathy in young children: construction and validation of an empathy questionnaire (em que).** *Personality and individual differences*, in press.

Sadat Hosseyni F, Khayer M. (2010). **The Role of Teacher in Academic Emotions in Math and Emotional Regulation of Students.** *J of Psych*, 20: 5 -15.

Sakiz G. (2007). **Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms?.** *Journal of School Psychology*, 50, 235-55.

Salem, M ; Tabatabaei, O. (2015). **The Relationship between Emotional Intelligence and Emotional Empathy of EFL Teachers Regarding to Gender.** *International Journal of Educational Investigations* 2(8): 146-154

Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I., & Osban, J.N. (2006). **Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Setting.** *Edu Psychol Rev*, 18, 343-360.

Sun, J., Leithwood, K. (2015). **Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence.** *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4); 499-523.

Sun, J., Leithwood, K. (2015). **Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence.** *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.

Tamanaeefard MR, Gandomi Z.(2011). **Correlation between Achievement Motivation and Academic Achievement in University Students.** *Iranian Quarterly of Education Strategie*, 4(1), 15-19

Tomova, L., Dawans, B., Heinrichs, M., Silani, G., Lamm, C. (2014). **Is stress affecting our ability to tune into others? Evidence for gender differences in effects of stress on self-other distinction.** *Psych neuroendocrinology*, 43, 95 -104.

Tulay Bozkurta, Melis Seray Ozden(2010). **The relationship between empathetic classroom climate and students' success.** *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5; 231–234.

Vernille Blocklin, K. M. (2008). **The impact of teacher interaction on the achievement and self – efficacy of students within a computer-based, developmental mathematics course.** UMD Dissertations University of Maryland.

Wason, P. C. & Johnson-Laird, P. N. (2002). **Psychology of reasoning: Structure and content.** Londen: Batsford.



## **Structural Equation Modeling of Relationship Between Teachers’ Emotional Empathy With Academic Excitement and Academic Achievement City Urmia Students of 6th Grade**

**Somaieh. Feyzi Pour<sup>1\*</sup> & Roghieh. Vahdat<sup>2</sup>**

- 1) M.A. student of Primary Education, Department of Educational Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran
- 2) Assistant prof. Department of Educational Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran

Corresponding author: r.vahdat\_77@yahoo.com

---

### **Abstract**

The purpose of this research is to acknowledge the effect of teacher’s emotional empathy on the student’s excitement originated from making progress and academic progression of City Urmia students of 6th grade. The adopted research approach was descriptive and the correlation research. The statistical population consists of all sixth elementary students of Urmia city (12575 student) and teachers (200 people). A sample of 375 sixth elementary students was selected Stratified random sampling through using the Kerjeci & Morgan cluster table. 375 students filled the academic-originated excitement Questionnaire Pekran et al and for every three students, one teacher in each class filled the emotional empathy Scale mehrabian and epstein (125 people). The data was analyzed via Smart PLS 2 and least square approach. The results demonstrated that emotional empathy of teachers affects academic excitement (positive and negative) of City Urmia 6th grade students. Teachers’ emotional empathy does have a direct and meaningful effect on students’ academic progression. Therefore, emotional empathy from teachers plays an important role in invigorating the positive excitement of 6th grade students and can lessen the negative excitement.

**Key words:** Emotional empathy, Academic Excitement, Academic Achievement, Teachers, Students

---