

Modeling Relationships Between Teacher Emotions, Psychological Capital And Job-Related Affective Well-Being In Teachers

A. Khodaei*¹ & S. Moezzodini²

1- Assistant Professor, General Psychology, Payam Noor university, Tehran, Iran.

Email.alikhodie@gmail.com

2- PhD Student, General Psychology, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

Abstract

Aim: This study examined the Modeling relationships between teacher emotions, psychological capital and job-related affective well-being in teachers. **Method:** In this correlational study, 381 teachers (223 female and 158 male) who were selected through available sampling from 1 and 6 education districts of Tehran, responded the Psychological Capital Questionnaire (PCQ), the Teacher Emotion Inventory (TEI) and the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS). Structural equation modeling was used to assess the mediating effects model of psychological capital on the relationship between teacher emotions with teachers' job-related affective well-being. **Results:** Results showed that the partially mediated model of psychological capital on the relationship between teacher emotions with teachers' job-related affective well-being had a good fit to data. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant and model' predictors accounted for 54% and 49% of the variance in teachers' positive and negative job-related affective well-being, respectively. **Conclusion:** In sum, the results of the present study consistent with the conceptual approaches of the control-value theory of achievement emotions and the broaden-and-build theory of positive emotions showed that teachers' emotional experiences as a rich source of information by influencing or reinforcing the multiple components that shape their psychological capital were effective in shaping teachers' well-being and teachers' achievement-oriented efforts.

Key Words: Teacher's Emotions, Psychological Capital, Occupational Well-Being, Modeling.

مدل‌یابی روابط بین هیجان‌ات، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی عاطفی

وابسته به شغل در معلمان

علی خدائی*^۱، شیرین معزالدینی^۲

۱- استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲- دانشجوی دکتری، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف مدل‌یابی روابط علی بین هیجان‌ات، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان انجام شد. **روش:** در این پژوهش همبستگی، ۳۸۱ معلم (۱۵۸ مرد و ۲۲۳ زن) از مناطق ۱ و ۶ آموزش و پرورش شهر تهران با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (لوتانز، اولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷)، سیاهه هیجان معلم (چن، ۲۰۱۶) و مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل (ونکاتویک، فاکس، اسپکتور و کیلووای، ۲۰۰۰) پاسخ دادند. به منظور آزمون روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری، استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی سرمایه روان‌شناختی در رابطه هیجان‌ات معلم با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در این مدل برای معلمان به ترتیب ۵۴ و ۴۹ درصد از پراکندگی نمرات عاطفه مثبت و منفی وابسته به شغل از طریق هیجان‌ات معلم و سرمایه روان‌شناختی تبیین شد. **نتیجه‌گیری:** در مجموع، نتایج پژوهش حاضر موافق با آموزه‌های مفهومی نظریه کنترل — ارزش هیجان‌ات پیشرفت و نظریه بسط و ساخت هیجان‌ات مثبت نشان داد که تجارب هیجانی معلمان به مثابه یک منبع اطلاعاتی غنی از طریق تحدید و یا تقویت در مولفه‌های چندگانه شکل‌دهنده به سرمایه روانی آنها در شکل‌دهی به وضعیت بهزیستی معلمان و تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه معلمان، تاثیرگذار واقع شدند.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی شغلی، تحلیل مدل‌یابی، سرمایه روان‌شناختی، هیجان‌ات معلم.

مقدمه

مرور شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد اگر چه تحلیل مشخصه‌های گنشی سازه هیجان‌ها معلم کمی دیرتر در فهرست اولویت‌های پژوهشی محققان تربیتی قرار گرفت، اما در شرایط فعلی، اطلاع از اهمیت هیجان‌ها معلمان در شکل‌دهی به اساسی‌ترین عناصر مفهومی حیات حرفه‌ای آنها شامل انگیزش پیشرفت حرفه‌ای^۱، هویت حرفه‌ای^۲، بالندگی و خودکارآمدی حرفه‌ای^۳ و همچنین، تحول‌آفرینی حرفه‌ای^۴ سبب شده است که این قلمرو مطالعاتی به یکی از زمینه‌های فکری پرمخاطب در بین دغدغه‌مندان تربیتی تبدیل شود (آتماکا، ریزاگلو، تارکداگان و یایلی، ۲۰۲۰؛ هانا، استدام، سیوپرینس و زیجلاسترا، ۲۰۲۰). پکران (۲۰۰۶)، به کمک نظریه کنترل - ارزش هیجان‌ها پیشرفت^۵ و از طریق توسعه یک منطق مفهومی چرخه‌ای^۶، در قلمروهای چندگانه عناصر پیش‌آیندی، واسطه‌ای و پس‌آیندی، بر همبسته‌های مفهومی هیجان‌ها پیشرفت اعم از تحصیلی و حرفه‌ای، در یادگیرندگان و معلمان تاکید کرد. در این نظام مفهومی و در قاب پیش‌آیندهای علی مجاور هیجان‌ها پیشرفت در بین معلمان و یادگیرندگان، بر نقش ارزیابی‌های شناختی^۷ ناظر بر ادراک از کنترل‌پذیری و ارزیابی‌های شناختی معطوف بر ارزش‌گذاری برای تحرکات پیشرفت‌مدارانه و در قاب عناصر پس‌آیندی بر مفاهیمی مانند تعهدمندی، رضامندی و بهزیستی تاکید می‌شود (فرانزال و همکاران، ۲۰۱۶؛ ویسپال، کریسچمان، گرانستای و وواک، ۲۰۱۸). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که غالب محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی هیجان‌ها معلم، با تاسی به آموزه‌های مفهومی نظریه کنترل - ارزش هیجان‌ها، خاستگاه مفهومی زیربنایی ایده پیشنهادی خود را توسعه داده‌اند (پیرحسینلو، فرزاد و شهریاری احمدی، ۱۴۰۰؛ آلسون، مککنزی، میلز، پاتلنی، بیلاچی و کاریستا، ۲۰۱۹).

طبق دیدگاه چن (۲۰۱۶) هیجان‌ها معلمان به احساساتی درونی شده‌ای اشاره می‌کند که فقط به قالب جسمانی آنها محدود نمی‌شود و روش‌های ارجح ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و دیگر معلمان را نیز دربرمی‌گیرد. چن (۲۰۱۶) تاکید می‌کند که این هیجان‌ها در دو گروه هیجان‌ها

¹- professional achievement

²- professional identity

³- professional self-efficacy and thriving

⁴- professional development

⁵- control-value theory of achievement emotions

⁶- cyclic

⁷- cognitive appraisals

مثبت و منفی از یکدیگر تفکیک می‌شوند. طبق دیدگاه چن (۲۰۱۶) هیجان‌های مثبت معلم شامل لذت و عشق و هیجان‌های منفی معلم نیز شامل خشم، ناراحتی و ترس است. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در تعداد از مطالعات، بر رابطه هیجان‌های معلم و سازه‌های آموزشی مختلف تأکید شده است (سیوسی، بارونسیلی و تاسیلی، ۲۰۱۵). محققان مختلف یادآوری کردند که هیجان‌های لذت، اضطراب و خشم معلمان بر عملکرد آنها در کلاس درس تأثیر بسزایی دارند (سیوسی و همکاران، ۲۰۱۵). بر این اساس، شواهد نشان دادند که مفهوم خود معلمان درباره مهارت‌های آموزشی آنها با افزایش در هیجان لذت و کاهش در هیجان خشم معلمان و افزایش در سطح دانش فنی آنها در یک واحد درسی با اضطراب کمتر در معلمان، رابطه داشتند (لابیک، هاگینار و فرانزل، ۲۰۱۸). لابیک و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که مهارت‌های آموزشی، دانش محتوای درس، مهارت مشاوره و راهنمایی، نوآوری و ابتکار و توانایی استفاده از رسانه، ضمن شکل‌دهی به مفهوم خود معلمان، با هیجان‌های لذت، رابطه مثبت و با هیجان‌های اضطراب و خشم، رابطه منفی داشتند. نتایج مطالعات فرانزال (۲۰۱۴)، فرانزل و استفنز (۲۰۱۳) و فرانزل، گوئتز، لاتیکی، پکران و ساتان (۲۰۰۹) نشان دادند که هیجان لذت با واسطه‌مندی اشتیاق معلم با روابط مثبت معلم - دانش‌آموز، مشارکت‌مندی دانش‌آموز و لذت و انگیزش دانش‌آموز رابطه داشت. علاوه بر این، نتایج مطالعات بیکر، کالر، گوئتز، فرانزل و تاکسر (۲۰۱۵) و هاگینار، هاسچیر و ولیت (۲۰۱۵) نشان داد که اشتیاق نسبت به تدریس با ادراک از کیفیت آموزش معلم و بهزیستی معلم رابطه داشت. علاوه بر این، نتایج مطالعات هاگینار و همکاران (۲۰۱۵) و بیکر و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که به ویژه در بین معلمان کم‌تجربه به شیوه‌های انضباطی و مشکلات مدیریت کلاس مربوط می‌شوند. با این وجود، ارزیابی‌های شناختی معلمان از چنین موقعیت‌هایی و رفتارهای مقابله‌ای آنها، اثرات مخرب تجارب هیجانی منفی معلمان را واسطه‌گری می‌کنند (بیکر و همکاران، ۲۰۱۵). ایوانس، باترورث و لائو (۲۰۱۹) دریافتند که ادراک معلمان از بدرفتاری یادگیرندگان بر شکل‌دهی به هیجان‌های منفی در معلمان موثرند و بازنمایی‌های درونی معلمان از چنین تجربی بر بهزیستی آنها نیز تأثیرگذار است. در پژوهش دیگری، بیکر، گوئتز، مارگز و رانیلاسی (۲۰۱۴) دریافتند که هیجان‌های معلم بر رفتارهای آموزشی معلمان و هیجان‌های یادگیرندگان آنها تأثیرگذارند. هاگینار و همکاران (۲۰۱۵) پس از مطالعه اثرات وجه بین‌فردی روابط معلم - دانش‌آموز دریافتند که هیجان‌های لذت، اضطراب و خشم معلمان از نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان و ادراک از روابط با

دانش آموزان تاثیر می‌پذیرد. البته، هیجان‌ات دیگری نیز مانند غرور، شرم، خستگی، بی‌کفایتی و احساس ناامنی به ویژه در شرایط غیرقابل پیش‌بینی، نیز در معلمان مطالعه شده‌اند (تاک‌سیرو و فرانزل، ۲۰۱۵).

در این پژوهش، محققان با تاسی از نظام مفهومی نظریه کنترل _ ارزش هیجان‌ات در معلمان نه تنها بر پیوند علی هیجان‌ات معلمان و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در آنها تاکید کرده، بلکه هم‌سواً با آموزه‌های این نظریه زیربنایی و همچنین، موافق با گروه کثیری از شواهد تجربی درباره ضرورت گذار از روابط علی ساده، به منظور کمک به درک چرایی این پیوند علی (پیوند علی بین هیجان‌ات معلم و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل)، نقش واسطه‌ای سازه سرمایه روان‌شناختی را آزمون می‌کنند (وانگ و هال، ۲۰۲۱). مدل اثرات میانجیگری، مدلی علی است که فرایند چرایی و چگونگی وقوع یک رابطه علی را توضیح می‌دهد (وو و زیمبو، ۲۰۰۸). نخستین بار لوتانز، اولیو، آوی و نورمن (۲۰۰۷) بر اساس آموزه‌های مفهومی تلاش‌های پژوهشی سلیگمن و سیزنتمیهالی (۲۰۰۰) در قلمرو روان‌شناسی مثبت، سازه بسط و چندوجهی سرمایه روان‌شناختی را به مثابه یک کیفیت روان‌شناختی مثبت و شامل شونده چهار مولفه تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و امید توسعه دادند. طبق دیدگاه لوتانز، یوسف — مورگان و اولیو (۲۰۱۵)، لوتانز و یوسف (۲۰۰۷) و لوتانز، آوی، کلاب — اسمیت و لی (۲۰۰۸) مولفه خودکارآمدی بیانگر اعتماد فرد بر توانایی و تلاش مکفی خویش برای حصول موفقیت در انجام تکالیف چالش‌انگیز است. مولفه خوش‌بینی نیز بر اسناد‌گزینی‌های مثبت فرد برای حصول موفقیت در شرایط فعلی و آینده دلالت دارد. علاوه بر این، مولفه امید به پیگیری هدف‌ها و در صورت نیاز بازنگری در مسیرهای معطوف به هدف‌ها تا نیل به تجارب موفقیت‌آمیز اشاره می‌کند. در نهایت، وجه تاب‌آوری بیانگر شرایطی است که در آن افراد با وجود هجوم همه‌جانبه ناملازمات و سختی‌ها، همچنان برای حصول موفقیت در انجام تکالیف، تلاشی هدفمندانه از خویش نشان می‌دهند. بر این اساس، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که یکی از مهمترین عناصر شکل دهنده به دغدغه محققان تربیتی در قلمرو مطالعاتی حرفه‌ای‌گری معلم، اطمینان معلم^۱ کمک‌ممداد می‌شود. محققان تاکید

¹- resilience

²- self-efficacy

³- optimism

⁴- hope

⁵- teacher confidence

می‌کنند که اطمینان معلم یک خصیصه حساس و تعیین کننده برای بسط و تجهیز سرمایه حرفه‌ای معلمان است. نتایج مطالعات ضمن تاکید بر نقش تعیین کننده اطمینان معلم برای بسط سرمایه حرفه‌ای در معلمان، یادآور می‌شوند که تحقق خطوط و بسترهای توسعه‌مندی سرمایه معلم شامل حصول دانش و مهارت‌ها^۱ (سرمایه انسانی)، مشارکت در شبکه اجتماعات یادگیری همیارانه^۲ (سرمایه اجتماعی) و توانایی تمرین/تجربه عاملیت حرفه‌ای^۳ (سرمایه تصمیم‌گیری) است. در همین راستا، لیو و کانرینیوس (۲۰۲۰) نیز با هدف تعقیب دغدغه تعمیق در تجارب یادگیری حرفه‌ای در معلمان بر نقش بااهمیت سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی یا دسترسی به منابع ارتباطی تسهیل کننده تحول و سرمایه هیجانی یا توسعه روابط بین فردی تاکید کردند. به طور کلی، در سال‌های اخیر، مرور دقیق دغدغه محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در معلمان نشان می‌دهد که تحقق ایده توانمندسازی روانی معلمان به منظور تامین بقاء روانی و بالندگی حرفه‌ای آنها به خصیصه سرمایه روان‌شناختی در معلمان مربوط می‌شود (واله، شکری و اسدزاده، ۱۳۹۹؛ تانگ، ۲۰۱۸؛ لیو و کانرینیوس، ۲۰۲۰).

بر اساس آنچه گفته شد، تحلیل روشمند هیجانان معلمان با تاکید بر ترکیب‌یافتگی آموزه‌های مفهومی برآمده از مدل هیجانان معلم از طریق شمول اهم قلمروهای مفهومی توضیح دهنده تمایز‌یافتگی در سطح کیفیت زندگی حرفه‌ای معلمان، در سه ردیف عناصر اطلاعاتی پیش‌بینی، عناصر اطلاعاتی واسطه‌مند و عناصر اطلاعاتی پس‌آیندی و در قالب یک مدل مفروض، ضمن کمک به بسط دانش نظری در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای، در تصریح حضور گزاره منتخب در مرز دانش موجود در این قلمرو مطالعاتی، از نقش بس بااهمیتی برخوردار است. بنابراین، محقق در مطالعه حاضر می‌کوشد مدل مفروض واسطه‌گری نسبی سرمایه روان‌شناختی معلمان را در رابطه بین هیجانان معلم و بهزیستی شغلی معلمان بیازماید. به بیان دیگر، محقق در مطالعه حاضر با اطلاع از ضرورت شمول همزمان دوایر سه‌گانه شناخت، هیجان و انگیزش در یک مدل پیشنهادی، بهزیستی شغلی معلمان را آزمون می‌کند (شکل ۱).

¹- acquisition of knowledge and skills

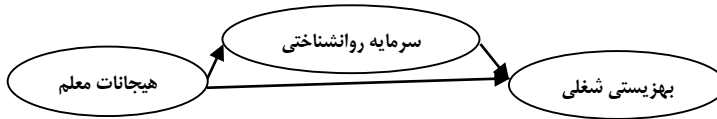
²- human capital

³- participation in networks of collaborative learning communities

⁴- social capital

⁵- ability to exercise professional agency

⁶- decisional capital



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری یا مدل‌یابی علی^۱ استفاده شد. نمونه آماری پژوهش حاضر شامل ۳۸۱ معلم [۲۲۳ زن با میانگین سنی ۳۲/۵۳ سال و انحراف استاندارد ۱۰/۳۹ (در دامنه سنی ۱۸ تا ۶۷) و ۱۵۸ مرد با میانگین سنی ۳۱/۸۳ سال و انحراف استاندارد ۸/۷۶ (در دامنه سنی ۱۹ تا ۶۲ سال)] بود. در مطالعه حاضر، نمونه آماری از بین معلمان زن و مرد ساکن شهر تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از مناطق ۱ و ۶ انتخاب شدند. در نمونه منتخب، ۱۳ معلم (۳/۴ درصد) دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۷۴ معلم (۱۲/۱ درصد) دارای مدرک فوق دیپلم، ۲۱۱ معلم (۵۵/۴ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۲۴ معلم (۳۲/۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و در نهایت، ۲۱ معلم (۵/۵ درصد) دارای مدرک تحصیلی دکترا بودند. بر اساس منطق پیشنهادی کلاین^۲ (۲۰۰۵) و با رجوع به قاعده ۱۲ به ۱، در این پژوهش به ازای هر پارامتر اندازه‌گیری شده در مدل پیشنهادی، تعداد ۱۲ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. در این بخش، محققان، با پیش‌بینی ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان در فرایند غربالگری داده‌ها، حدود ۵ درصد، به تعداد افراد افزوده شد که البته هیچ‌یک از آنها در مرحله غربالگری داده‌ها حذف نشدند. در این پژوهش، برای تحلیل داده‌ها از بسته‌های آماری SPSS و AMOS استفاده شد.

ابزارهای سنجش

مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل (JAWS)، و تکاتویک، فاکس، اسپکتر و کیلووی، (۲۰۰۰). و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) به منظور اندازه‌گیری الگوی پاسخ‌های هیجانی افراد به تجارب کاری آنها مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل را توسعه دادند. نسخه بلند

^۱- causal modeling

^۲- Kline

^۳- Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS)

این مقیاس دارای ۳۰ گویه و نسخه کوتاه آن دارای ۲۰ گویه است. گویه‌های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی گروه‌بندی می‌شوند. شرکت کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. در این طیف عدد ۱ نشان دهنده عدم تجربه هیجان و عدد ۵ بیانگر تجربه بسیار زیاد هیجان می‌باشد. وکتاتویک و همکاران (۲۰۰۵) یادآور شدند که مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به سه شیوه نمره‌گذاری می‌شود: (۱) محاسبه یک نمره کلی بر اساس حاصل جمع ۳۰ گویه از طریق نمره‌گذاری معکوس هیجان‌های منفی، (۲) محاسبه نمره‌های جداگانه برای ۱۵ گویه منفی و ۱۵ گویه مثبت که استفاده از این روش دو نمره کلی جداگانه برای هیجان‌های منفی و مثبت مرتبط با شغل به دست می‌دهد و در نهایت، (۳) محاسبه چهار نمره بر اساس سطوح متمایز ترکیب مقوله‌های لذت و برانگیختگی (لذت بالا - برانگیختگی پایین، لذت بالا - برانگیختگی پایین، لذت پایین - برانگیختگی بالا و لذت پایین - برانگیختگی پایین). در مطالعه وکتاتویک و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب آلفای کرانباخ نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه وکتاتویک و همکاران (۲۰۰۰) مقادیر همبستگی معنادار بین نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی او رضامندی شغلی از روایی سازه مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نسخه فارسی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتمل بر دو بُعد هیجانات مثبت و منفی، با داده‌های مشاهده شده برازش مطلوبی داشتند. علاوه بر این، در مطالعه نوری، شکری و شریفی (۱۳۹۴)، نتایج مربوط به همبستگی بین بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با باورهای خودکارآمدی معلم و تنیدگی شغلی معلمان، شواهد قانع کننده‌ای در دفاع از روایی سازه فارسی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، در نمونه معلمان ایرانی، فراهم کرد. در این پژوهش، ضرایب

¹- Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

همسانی درونی زیرمقیاس های عاطفه مثبت و منفی وادسته به شغل، به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه سرمایه روان شناختی (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) اولین بار پرسشنامه سرمایه روان شناختی را با هدف اندازه گیری سرمایه روانی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی کردند. این ابزار شامل ۲۴ ماده است و مشارکت کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف شش درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می دهند. بر اساس منطق نظری زیربنایی پرسشنامه سرمایه روانی، این ابزار از چهار بُعد خودکارآمدی، تاب آوری، امید و خوش بینی تشکیل شده است که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می شود. تمام ماده های پرسشنامه سرمایه روانی به طور مستقیم نمره گذاری می شود. بر این اساس، در نمره گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافق از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالف نیز از گزینه ۱ استفاده می شود. در تعدادی از مطالعات، محققان مختلف شواهدی را در دفاع از مختصات فنی روایی و پایایی پرسشنامه سرمایه روان شناختی ارائه کرده اند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸؛ شکری، مهدویان مشهدی و خدایی، ۱۳۹۹). در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۹) که با هدف تحلیل روان سنجی پرسشنامه سرمایه روان شناختی در گروهی از معلمان زن و مرد انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تاییدی بر پایه نرم افزار AMOS نشان داد که در دو گروه جنسی، نسخه چهار عاملی پرسشنامه سرمایه روان شناختی شامل خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده های خطا برای برخی زوج ماده ها، با داده ها برازش مطلوبی داشت. نتایج تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی نیز، تغییرناپذیری بین گروهی ساختار عاملی، بارهای عاملی، مقادیر خطا و واریانس ها و کواریانس های بین عاملی پرسشنامه سرمایه روان شناختی را در معلمان زن و مرد نشان داد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس های خودکارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی و نمره کلی سرمایه روانی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۶، ۰/۷۰ و ۰/۹۰ به دست آمد.

سیاهه هیجان معلم (TEI، چن، ۲۰۱۶). چن (۲۰۱۶) به منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. چن (۲۰۱۶) با هدف صورت بندی

¹- Psychological Capital Questionnaire (PCQ)

²- Teacher Emotion Inventory (TEM)

مدل نظری زیربنایی فهرست هیجان معلم از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸) و همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی در معلمان مانند نتایج مطالعات لی و یین (۲۰۱۱) و شولتز و زیمبلاس (۲۰۰۹) استفاده کرد. معلمان به گویه‌های فهرست هیجان معلم بر روی یک طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۶ (همیشه) پاسخ می‌دهند. این فهرست با ۲۶ ماده، ۵ طبقه‌ی هیجانی مثبت (لذت و عشق) و منفی (شامل ناراحتی، خشم و ترس) را اندازه‌گیری می‌کند. در این سیاهه گویه‌های ۱ تا ۷ مربوط به هیجان لذت، ۸ تا ۱۱ مربوط به هیجان عشق، ۱۲ تا ۱۵ مربوط به هیجان ناراحتی، ۱۶ تا ۱۹ مربوط به هیجان خشم و ۲۰ تا ۲۶ مربوط به هیجان ترس هستند. در مطالعه چن (۲۰۱۶) نتایج روایی سازه‌ی فهرست هیجان معلم با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی نشان داد ساختار پنج‌عاملی فهرست هیجان با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مطالعه چن (۲۰۱۶) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمد. در مطالعه‌ی خدایی (۱۳۹۷) — که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه‌ی هیجان معلم در گروهی از معلمان ایرانی انجام شد — نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی سیاهه‌ی هیجان معلم بر پایه‌ی نرم‌افزار AMOS نشان داد که در نمونه‌ی معلمان ایرانی ساختار پنج‌عاملی سیاهه‌ی هیجان معلم مشتمل بر پنج زیرمقیاس لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس با داده‌ها برازش قابل قبولی داشت. در مطالعه‌ی خدایی (۱۳۹۷) نتایج مربوط به همبستگی بین وجوه سیاهه‌ی هیجان معلم با ابعاد خودکارآمدی معلم شامل پیشرفت کاری، بسط و توسعه‌ی مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و مقابله‌ی با تنیدگی شغلی، به طور تجربی از روایی سازه‌ی نسخه‌ی فارسی سیاهه‌ی هیجان معلم حمایت کرد. در مطالعه‌ی خدایی (۱۳۹۷) ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۹ و ۰/۸۱ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش شامل هیجانات معلم، سرمایه روان‌شناختی بهزیستی عاطفی وابسته به شغل را در معلمان نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش

کشیدگی	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین		
۰/۲۵	۰/۷۲	۴/۳۵	۳۸/۸۶	لذت	
-۰/۲۱	-۰/۰۲	۳/۸۷	۱۳/۸۲	عشق	هیجانان معلم
-۰/۸۵	-۰/۰۱	۴/۸۸	۱۴/۳۶	ناراحتی	
-۰/۷۱	-۰/۱۷	۴/۷۲	۱۵/۷۳	خشم	
-۰/۲۱	-۰/۲۱	۶/۳۹	۲۷/۰۴	ترس	
۰/۹۱	-۰/۳۳	۴/۷۴	۳۰/۴۲	خودکارآمدی	
۰/۹۶	-۱/۰۶	۴/۸۸	۲۸/۷۴	امید	
۰/۸۰	-۰/۳۷	۳/۹۲	۲۷/۰۳	تاب‌آوری	سرمایه روانشناختی
۰/۱۸	۰/۱۲	۳/۸۳	۲۴/۷۱	خوش‌بینی	
۰/۱۰	-۰/۰۸	۶/۶۲	۴۶/۹۲	عاطفه مثبت وابسته به شغل	بهبیزیستی شغلی
۰/۲۵	۰/۴۴	۵/۶۰	۳۹/۱۷	عاطفه منفی وابسته به شغل	

در جدول ۲، نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که رابطه بین هیجانان مثبت معلم شامل لذت و عشق با ابعاد مختلف سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی و همچنین، عاطفه مثبت وابسته شغل، مثبت و معنادار با عاطفه منفی وابسته به شغل، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، رابطه بین هیجانان منفی شامل ناراحتی، خشم و ترس با ابعاد سرمایه روان‌شناختی و عاطفه مثبت وابسته به شغل، منفی و معنادار و با عاطفه مثبت وابسته به شغل، منفی و معنادار بود. در نهایت، رابطه بین ابعاد سرمایه روان‌شناختی با عاطفه مثبت وابسته به شغل، مثبت و معنادار و با عاطفه منفی وابسته به شغل، منفی و معنادار بود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
لذت	۱	۰/۲۷**	۰/۰۹	-۰/۱۴**	-۰/۱۷**	-۰/۲۸**	۰/۴۶**	-۰/۳۳**	-۰/۲۹**	-۰/۲۰**	-۰/۱۹**	
عشق	۱	۰/۱۳*	-۰/۱۳*	-۰/۱۵*	-۰/۲۸**	۰/۲۲**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۲۲**	
ناراحتی	۱	۰/۶۶**	۰/۶۱**	-۰/۲۱**	-۰/۲۴**	-۰/۱۸**	-۰/۱۷**	-۰/۱۸**	-۰/۱۸**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	
خشیم	۱	۱	۰/۶۰**	-۰/۲۰**	-۰/۲۶**	-۰/۳۰**	-۰/۲۲**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	-۰/۲۵**	-۰/۲۵**	
ترس	۱	۱	-۰/۱۶**	-۰/۱۴**	-۰/۱۷**	-۰/۲۰**	-۰/۱۹**	-۰/۱۹**	-۰/۱۹**	-۰/۳۰**	-۰/۳۰**	
خودکارآمدی	۱	۱	۰/۶۷**	۰/۵۳**	۰/۳۳**	-۰/۲۸**	-۰/۲۳**	-۰/۲۳**	-۰/۲۳**	-۰/۲۳**	-۰/۲۳**	
امید	۱	۱	۰/۵۷**	۰/۵۱**	-۰/۱۹**	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**	
تاب‌آوری	۱	۱	۰/۴۶**	۰/۴۶**	-۰/۱۷**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	
خوش‌بینی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
عاطفه مثبت	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
عاطفه منفی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

در این پژوهش، قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری، هم‌سو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گام‌ست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری - به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی - بهنجاری چندمتغیری - به کمک ضریب مردیا - و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله ماهالانوبیس^۱ - آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، در این پژوهش، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده نشان داد که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. در نهایت، در این پژوهش، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار آستفاده شد. علاوه بر این، در این پژوهش، برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی^۲ نیز استفاده شد.

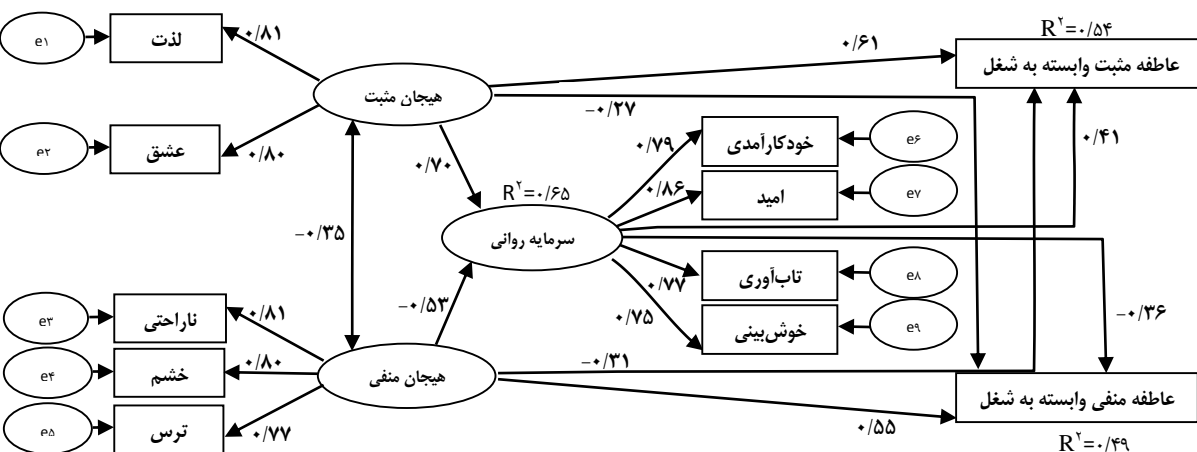
در این بخش، به منظور آزمون مدل مفروض و واسطه‌مندی نسبی سرمایه روان‌شناختی در رابطه هیجانات معلم با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان از روش مدل‌یابی معادله ساختاری استفاده شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶)، شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، سطح معناداری آزمون مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای

1- Mahalanobis distance

2- expectation maximization

3- maximum likelihood

(CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۰۸، ۰/۰۸، ۰/۰۸، ۰/۰۸، ۰/۰۸، ۰/۰۸، ۰/۰۸، ۰/۰۸ و ۰/۰۵۹ به دست آمد که نشان می‌دهد مدل پیشنهادی با داده‌ها برازندگی مطلوبی داشت.



شکل ۲. مدل مفروض سرمایه روان‌شناختی در رابطه هیجان‌ات مثبت با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل

در شکل ۲، ۶۵ درصد از پراکندگی نمرات سرمایه روان‌شناختی از طریق هیجان‌ات معلم، و به ترتیب ۵۴ و ۴۹ درصد از پراکندگی نمرات عواطف مثبت و منفی وابسته به شغل از طریق متغیرهای مکنون هیجان‌ات معلم و سرمایه روان‌شناختی تبیین شدند (شکل ۲). علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که اثر غیرمستقیم هیجان‌ات مثبت معلم از طریق سرمایه روان‌شناختی بر عاطفه مثبت وابسته به شغل و عاطفه منفی وابسته به شغل به ترتیب برابر با ۰/۲۸ و -۰/۲۰ و اثر غیرمستقیم هیجان‌ات مثبت معلم از طریق سرمایه روان‌شناختی بر عاطفه مثبت وابسته به شغل و عاطفه منفی وابسته به شغل به ترتیب برابر با -۰/۲۲ و ۰/۱۸ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در رابطه هیجانات معلم با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین هیجانات معلم با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. نتایج پژوهش حاضر همسو با آموزه‌های مفهومی برآمده از نظریه کنترل - ارزش هیجانات (پکران، ۲۰۰۶) در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای نشان داد که تجارب هیجانی معلمان در رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده محیط‌های کاری در بستر اطلاعاتی تمایز یافتگی در نیمرخ کیفیت‌های روانی معلمان مانند باورهای خودکارآمدی، اسنادهای علی، امید و تاب‌آوری، تفاوت در بهزیستی عاطفی وابسته به شغل را در آنها سبب می‌شود (لاوی و ایشت، ۲۰۱۸؛ لابیگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ میرهاشمی روته و شکری، ۱۳۹۷). بر این اساس، در تعداد زیادی از مطالعات محققان با هدف کمک به فهم‌پذیری توان تفسیری تجارب هیجانی معلمان در پیش‌بینی کنش‌وری حرفه‌ای آنها بر نقش باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان یکی از کیفیات روانی شکل دهنده به سرمایه روانی آنها در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای تاکید کرده‌اند (واله، شکری و اسدزاده، ۱۴۰۰؛ هوانگ و وانگ، ۲۰۲۱). آنها یادآوری می‌کنند که یکی از مهمترین معابر مفهومی توضیح دهنده اثر هیجانات معلم بر بهزیستی حرفه‌ای آنها با تمرکز بر ظرفیت تفسیری باورهای خودکارآمدی معلمان قابل درک است. در این بخش، محققان تاکید می‌کنند که خصیصه خودباوری معلم از طریق تشویق معلمان به جستجوی شیوه‌های مواجهه انطباقی با تجارب انگیزاننده کاری در مقایسه با رویه‌های رویارویی نائطباقی، در افزایش عاطفه مثبت وابسته به شغل و کاهش عاطفه منفی وابسته به شغل، موثر واقع می‌شود (موریرا - فانتان، گارسیا - سناران، کاندی - ریدریگیوز و گنزالز، ۲۰۱۹؛ تاکسر و گراس، ۲۰۱۸). علاوه بر این، محققان دریافته‌اند که باورهای خودکارآمدی معلمان از طریق تشویق معلمان به تلاش باوری و سخت‌کوشی در مقایسه با شیوه‌های انفعالی و گریز محور، در موقعیت‌های کاری چالش‌زا، در بهبود بهزیستی حرفه‌ای معلمان منشا اثر واقع می‌شوند (ژانگ، یو و جانگ، ۲۰۲۰). علاوه بر این، نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که اسنادگزی‌های علی معلمان نیز به عنوان یکی دیگر از همبسته‌های مفهومی هیجانات معلمان در پیش‌بینی و وضعیت بهزیستی عاطفی وابسته به حرفه آنها نقش می‌آفرینند (آلسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ پار، گلاستانی، روزنویگ و وانگ، ۲۰۲۱). در

این بخش، نتایج مطالعات نشان می‌دهند که تجارب هیجانی معلمان از طریق تحدید یا گستراندن سرمایه روانی در معلمان و متعاقب آن تشویق آنها به انتخاب ترکیب ویژه‌ای از ویژگی‌های اسنادی و همچنین، وجود یا عدم وجود انتظار ناظر بر تحقق تجارب پیشرفت آتی در معلمان، بر بهزیستی آنها تاثیر می‌گذارند (تانگ، ۲۰۱۸). علاوه بر این، بر اساس شواهد موجود، تاب‌آوری نیز به عنوان یکی دیگر از مولفه‌های شکل دهنده به بدنه فکری/محتوایی سرمایه روانی معلمان و به عنوان یکی از همبسته‌های مفهومی تجارب هیجانی آنها بر وجوه مختلف حیات حرفه‌ای معلمان اثرگذار است (نالن و مولا، ۲۰۱۷). در این بخش، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که معلمان برخوردار از ویژگی تاب‌آوری، در رویارویی با تجارب انگیزاننده کاری پیش از آن که با رجوع به خودنگری‌های غیرواقعی‌نگر^۱ و خودگویی‌های منفی^۲ و بیش‌نمایان‌گری ضعف در خزانه مهارتی خویش، با اخذ روی‌آوری ناظر بر تکالیف و یادگیری‌های حرفه‌ای، از تعقیب رفتارهای بازدارنده سلامت حرفه‌ای مانند تعهدگریزی و تلاش‌باوری پرهیز می‌کنند (جو، ۲۰۱۴؛ هانا و همکاران، ۲۰۲۰).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر همسو با دغدغه نظریه ساخت و بسط هیجانات مثبت^۳ (فردریکسون، ۲۰۰۹)، از نقش تجارب هیجانی در خلق منابع مقابله‌ای و متعاقب آن تقویت شاخص‌های بهزیستی در معلمان به طور تجربی حمایت کرد. در این بخش، موافق با آموزه‌های برآمده از نظریه ساخت و بسط هیجانات، نقش تبیینی تجارب هیجانی در پیش‌بینی بهزیستی معلمان، با تاکید بر حلقه مفهومی پروسعت سرمایه روانی قابل درک است. در این بخش، با تاکید بر مفروضه پرورش یا بسط، فرض می‌شود که هیجانات مثبت از طریق توسعه شبکه تعاملات بین فردی و متعاقب آن دسترس به تجارب حمایتی دیگران، از طریق تغذیه منابع مقابله موقعیتی، در تغذیه منابع مقابله فردی نقش می‌آفریند. به بیان دیگر، در این نظام مفهومی و مفروض، تاکید می‌شود که توسعه‌مندی منابع مقابله‌ای با افزودن منابع مقابله موقعیتی بر منابع مقابله فردی ضمن گستراندن خزانه مهارتی افراد و افزایش ضریب ایمنی افراد در رویارویی با رخدادهای فشارزای پیرامونی، در پیش‌بینی بهزیستی آنها ایفای نقش می‌کند (صدوقی و حجازی، ۲۰۲۱؛ وو و چن، ۲۰۱۸؛ جیانگ، مک و یانگ، ۲۰۲۱). علاوه بر این، در فرضیه توانمندسازی نیز تاکید

¹- unrealistic self-views

²- negative self-talks

³- Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions

می‌شود که متعاقب بسط در منابع مقابله‌ای و مدیریت انگیختگی هیجانی/جسمانی رویارویی با موقعیت‌های چالش‌زا، خودباوری فرد در تعقیب شیوه‌های مواجهه انطباقی‌تر افزایش نشان می‌دهد. بنابراین، بر اساس فرضیه توانمندسازی، از آنجا که هیجان منبعی عظیم اطلاعاتی برای شکل‌دهی بر خودباوری افراد است، مدیریت سازگاران تجارب هیجانی در موقعیت‌های انگیزاننده، باور فرد نسبت به خود را تغذیه می‌کند (جیانگ، وارس، والیت و وانگ، ۲۰۱۶). در این بخش، فرض می‌شود که دو مدل مفروض پرورش یا بسط و توانمندسازی در رونمایی از توان تفسیری نظریه ساخت و بسط هیجان‌ات در موقعیت‌های مختلف اعم از حرفه‌ای یا تحصیلی نقش‌آفرین هستند (گلامبیک و دوران، ۲۰۱۴؛ چن، ۲۰۱۹).

اگر چه، نتایج این پژوهش، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی کارکردی راهبردهای مقابله‌ای در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پس‌آیندهای هیجانی جهت‌گیری‌های هدفی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های این پژوهش، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، این پژوهش دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج این پژوهش همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن‌آوری آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب که ظرفیت اطلاع‌دهندگی پژوهش منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶)

¹- testing alternative models

انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه‌ی مدل واسطه‌مندی نسبی^۱ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل^۲، یک انتخاب توجیه‌پذیر است. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر موافق با آموزه‌های مفهومی نظریه کنترل — ارزش هیجانانگیز و پيشرفت و نظریه بسط و ساخت هیجانانگیز مثبت نشان داد که تجارب هیجانانگیز معلمان به مثابه یک منبع اطلاعاتی غنی از طریق تحدید و یا تقویت در مولفه‌های چندگانه شکل‌دهنده به سرمایه روانی آنها در شکل‌دهی به وضعیت بهزیستی معلمان و تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه معلمان، تاثیرگذار واقع می‌شود. بر اساس آنچه گفته شد، یکی از مهمترین کاربردهای برآمده از یافته‌های این پژوهش، با تاکید بر تامین دغدغه سلامت حرفه‌ای معلمان، بر توسعه برنامه‌های روانی - آموزشی مبتنی بر ارتقای سرمایه روانی معلمان، مبتنی است.

موازن اخلاقی

در این پژوهش موازن اخلاقی شامل کسب رضایت کتبی از مشارکت‌کنندگان، حسن رفتار، ورود و خروج آزادانه، محرمانه بودن اطلاعات و آگاهی آزمودنی‌ها از دو سو کور بودن پژوهش بطور کامل رعایت شد.

تشکر و قدر دانی

بدین وسیله از معلمان مناطق ۱ و ۶ تهران که ما را در اجرای پژوهش یاری نمودند تشکر و قدر دانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از یک کار تحقیقی مستقل می‌باشد که توسط نویسندگان مقاله تهیه شده است و نویسنده اول مسئولیت طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، ویراستاری، نهایی‌سازی و اصلاحات مقاله بر عهده داشته و نویسنده دوم مسئول جمع‌آوری منابع، گردآوری داده‌ها، اجرای پرسشنامه‌ها و تحلیل آماری داده‌ها عهده‌دار بوده.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله حمایت مالی و تعارض منافع ندارند.

^۱- fully mediated model

^۲- partially mediated model

منابع

پیرحسینلو، سعیده، فرزاد، ولی الله، و شهریار احمدی، منصوره. (۱۴۰۰). مدل یابی روابط علی جهت گیری های هدفی و ارزیابی های شناختی با بهزیستی شغلی در معلمان: نقش واسطه ای راهبردهای مقابله شناختی و هیجان های معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱ (۳۲)، ۶۷-۸۴. [پیوند](#)

خدایی، علی. (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان سنجی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۲۰)، ۲۵-۳۸. [پیوند](#)

شکری، امید، مهدویان مشهدی، پانته آ، و خدایی، علی. (۱۳۹۹). ساختار عاملی، پایایی و تغییرناپذیری اندازه گیری پرسشنامه سرمایه روان شناختی در معلمان زن و مرد ایرانی.

فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸ (۲۹)، ۲۱-۳۴. [پیوند](#)
میرهاشمی روته، زهرا، و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم - دانش آموز: نقش واسطه ای هیجانان معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶ (۲۳)، ۳۷-۵۲. [پیوند](#)

نوری، انور، شکری، امید، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۳). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجیگر باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۷ (۲۸)،

۵۹-۷۶. [پیوند](#)

واله، مونا، شکری، امید، و اسدزاده، حسن (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روان شناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۱۰۰)، ۵۷۹-۵۹۶. [پیوند](#)

- Atmaca, C., Rızaoglu, F., Türkdogan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025. [link](#)
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. [link](#)

- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intra-individual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12.[link](#)
- Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015). Quarterly meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 1–11.[link](#)
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68e77.[link](#)
- Chen, J. (2019). Research review on teacher emotion in Asia between 1988 and 2017: Research topics, research types, and research methods. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16.[link](#)
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behavior, conflict representations in the teacher student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68.[link](#)
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia, & R. Pekrun (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494e519). New York: Routledge.[link](#)
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.[link](#)
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.[link](#)
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall, & T. G. Emotion (Eds.), *motivation, and self-regulation: a handbook for teachers* (pp. 1e56). Bingley: Emerald.[link](#)
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown Publishers.[link](#)
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172–175.[link](#)

- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.[link](#)
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.[link](#)
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.[link](#)
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103363.[link](#)
- Jiang, Z., Mok, I. A. C., & Yin, C (2021). The relationships between teacher emotions and classroom instruction: Evidence from senior secondary mathematics teachers in China. *International Journal of Educational Research*, 108, 101792.[link](#)
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.[link](#)
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130.[link](#)
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46.[link](#)
- Liou, Y. H., & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 100(2), 101-115.[link](#)
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd edition). New York: Guilford.[link](#)
- Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161.[link](#)

- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120.[link](#)
- Luthans, F., Avey, J., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 818-827.[link](#)
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.[link](#)
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.[link](#)
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York, NY: Oxford University Press.[link](#)
- Moreira-Fontán, M., García-Señorán, M., Conde-Rodríguez, A., & González, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*, 134, 63–77.[link](#)
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.[link](#)
- Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A., & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education*, 80, 128-144.[link](#)
- Parr, a., Gladstone, g., Rosenzweig, E., & Wang, m. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103228.[link](#)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.[link](#)
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060.[link](#)

- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.[link](#)
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200.[link](#)
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.[link](#)
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189.[link](#)
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Specter, P. E., Kelloway, E. K. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), 219-230.[link](#)
- Wang, H., & Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 86, 64–77.[link](#)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.[link](#)
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.[link](#)
- Westphal, A., Kretschmann, J., Gronostaj, A., & Vock, M. (2018). More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills. *Learning and Individual Differences*, 62, 108–117.[link](#)
- Wu, Z. H., & Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: Insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19, 531-541.[link](#)
- Wu, A. D., & Zumbo, B. D. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research*, 87, 367–392.[link](#)

Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103024.[link](#)