

نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی

علی خدایی*

مربی، روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1396/12/16 تاریخ پذیرش: 1397/02/31

Farsi Version of the Teacher Emotion Inventory: A Psychometric Study

A. Khodaei*

Lecturer, Psychology, Payame Noor University

Received: 2018/03/07 Accepted: 2018/05/21

Abstract

The main purpose of the present study was to investigate psychometric properties of the Teacher Emotion Inventory (TEI, Chen, 2016) among Iranian teachers. In this correlation study, 329 female teachers completed the TEI and the Teacher Self-Efficacy Scale-Short Form (TSES-SF, Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999). The confirmatory factor analysis method and internal consistency were used to compute the TEI's factorial validity and reliability, respectively. Also, in order to examine the construct validity of the Teacher Emotion Inventory, we computed correlation between different dimensions of TEI with different dimensions of the Teacher Self-Efficacy Scale. The results of confirmatory factor analysis, based AMOS software, indicated that multidimensional structure of the TEI consisted enjoyment, love, sadness, anger and fear had acceptable fit to data in the teacher's sample. Correlation analyses between different dimensions of TEI with different dimensions of the Teacher Self-Efficacy Scale consisted career achievement, career skills development, social interaction with students, parents and colleagues and coping with career stress provided initial evidence for the TEI construct validity. Internal consistencies for the scales measuring enjoyment, love, sadness, anger and fear were 0/77, 0/72, 0/82, 0/88 and 0/77, respectively. In sum, these findings provide evidence for the validity and reliability of the TEI as an instrument to measure teachers' emotional experiences in the career achievement environments among Iranian teacher's sample.

Keywords

Confirmatory Factor Analysis, Construct Validity, Teacher Emotion Inventory (TEI), Internal Consistency.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون مشخصه‌های روان‌سنجی سیاهه هیجان معلم (TEI؛ چن، 2016) در گروهی از معلمان ایرانی انجام شد. در مطالعه همبستگی، 329 معلم زن به سیاهه هیجان معلم و نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم (TSES-SF، شوارزر، اسچیتز و دیتنر، 1999) پاسخ دادند. به منظور تعیین روایی عاملی و پایایی سیاهه هیجان معلم به ترتیب از روش‌های آماری تحلیل عاملی تأییدی و ضرایب همسانی درونی استفاده شد. همچنین، به منظور مطالعه روایی سازه سیاهه هیجان معلم، ضریب همبستگی بین ابعاد سیاهه هیجان معلم و مقیاس خودکارآمدی معلم گزارش شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی سیاهه هیجان معلم بر پایه نرم‌افزار AMOS نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی ساختار پنج عاملی سیاهه هیجان معلم مشتمل بر پنج زیرمقیاس لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. نتایج مربوط به همبستگی بین زیرمقیاس‌های سیاهه هیجان معلم با وجوه خودکاری معلم شامل پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و مقابله با تنیدگی شغلی به طور تجربی از روایی سازه نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم حمایت کرد. ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با 0/77، 0/72، 0/82، 0/88 و 0/77 به دست آمد. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که سیاهه هیجان معلم برای سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی معلمان ایرانی در محیط‌های پیشرفت کاری، ابزاری روا و پایا است.

واژگان کلیدی

تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه، سیاهه هیجان معلم، همسانی درونی.

مقدمه

که در آنها معلمان به طور مستمر خویشتن را در معرض تقاضاهای هیجانی دیگر افرادی مانند فراگیران، همکاران، والدین و مدیران می‌نگرند (کراس و هانگ⁵²، 2012). بنابراین، در چنین شرایطی، مواجهه موفقیت‌آمیز معلمان با مطالبه‌گری‌های هیجانی دیگران، به طور حتم، در پیش‌بینی الگوی کیفی پاسخ به تقاضاهای کاری آنها نقش مهمی ایفا می‌کند (لی و یین⁵³، 2011).

به طور کلی، پژوهش درباره موضوع هیجانات معلم که از دهه 90 میلادی آغاز شده بود، در سال‌های اخیر توجه بیشتری را به خود معطوف داشته است (مارشاک⁵⁴، 1996؛ هارگریوس، 1998). نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که هیجانات معلم بر رفتار معلم (بیکر، گویتز، مورگر و رانیلوسی⁵⁵، 2014؛ هاگینار و ولت⁵⁶، 2014؛ ساتن و ویتلی، 2003)، تدریس (گانگ، چای، دوان، ژانگ و ژیاو⁵⁷، 2013؛ ساندرس⁵⁸، 2013؛ تریگوویل⁵⁹، 2012)، هویت حرفه‌ای (لی، هوانگ، لاو و وانگ⁶⁰، 2013)، زندگی معلمان (هارگریوس، 2005؛ شوتز و زیمبلاس⁶¹، 2009؛ تاکسر و فرنزل⁶²، 2015) و یادگیری و رفتار دانش‌آموزان اثرگذار است (براکت، فلامن، آشتن - جیمز، چرکاسکی و سالووی⁶³، 2013؛ چانگ⁶⁴، 2013؛ جنینگز و گرینبرگ⁶⁵، 2009). البته، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در ایران، تحقیقات اندکی درباره هیجانات معلم انجام شده است. (نوری، شکری و

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که اهم تلاش‌های نظام‌مند محققان مختلف با هدف تصریح عوامل اثرگذار بر بهبود سطح کیفی تدریس معلمان عمدتاً با تاکید بر نقش تبیینی عوامل منطقی/شناختی مانند دانش فنی، مهارت‌های شناختی و تجارب آموزشی معلمان مشخص می‌شود (کمپیل، کریاکیدز، مویجس و رایینسون³⁹، 2004؛ کریمرس و کریاکیدز⁴⁰، 2008؛ کینگتن، سامانس، دی و ریگان⁴¹، 2011؛ مارزانو⁴²، 2007؛ سامانس⁴³ و همکاران، 2008؛ تدلی، کریمس، کریاکیدز، مویجس و یو⁴⁴، 2006). با این وجود، در فرایند تحلیل روشمند عوامل پیش‌بینی‌کننده کیفیت تدریس معلمان، در کنار تمرکز بر نقش تفسیری و ویژگی‌های کارکردی عوامل منطقی/شناختی، تاکید بر نقش تبیینی هیجانات معلم⁴⁵ از نظر دور مانده است (کرافورد⁴⁶، 2011؛ دای⁴⁷، 2011؛ هارگریویس⁴⁸، 2001، 2005؛ ساتن و ویتلی⁴⁹، 2003).

طبق دیدگاه هارگریوس⁵⁰ (1998)، هیجانات، قلب تپنده تدریس تلقی می‌شوند. شولتز و زیمبلاس⁵¹ (2009) نیز دریافتند که هیجانات اساساً وجه جدایی‌ناپذیر فرایند آموزش و یادگیری هستند؛ بنابراین، فهم ماهیت ویژگی‌های کنشی هیجانات در بافت مدرسه، در شرایط فعلی، در نزد محققان تربیتی، موضوع مهمی ارزیابی می‌شود. مدارس و کلاس‌های درس موقعیت‌های هیجانی پیچیده‌ای هستند

52. Cross & Hong

53. Lee & Yin

54. Marshak

55. Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci

56. Hagenauer & Volet

57. Gong, Chai, Duan, Zhong & Jiao

58. Saunders

59. Trigweel,

60. Lee, Huang, Law & Wang

61. Schutz & Zembylas

62. Taxer & Frenzel

63. Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey,

64. Chang

65. Jennings & Greenberg

39. Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson

40. Creemers & Kyriakides

41. Kington, Sammons & Regan

42. Marzano

43. Sammons

44. Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs & Yu

45. Teacher emotions

46. Crawford

47. Day

48. Hargreaves

49. Sutton & Wheatley

50. Hargreaves

51. Schutz & Zembylas

هیجان‌ات منفی معلم شامل خشم، ناراحتی و ترس است. نتایج مطالعات مختلف ضمن تاکید بر گریزناپذیری امتزاج دو قلمرو شناخت و هیجان در بافت آموزش (هارگریوس، 2001)، از نقش تعیین‌کننده‌ی هیجان‌ات معلمان در پیش‌بینی یادگیری فراگیران و روابط معلم - دانش‌آموز به طور تجربی حمایت کرده‌اند. هارگریوس (1998) تاکید کرد تدریس خوب به کمک هیجان‌ات مثبت، تقویت می‌شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به تدریس، در افزایش اشتیاق فراگیران به یادگیری نقش مهمی دارند. به طور مشابه، فرانزل، گویتز، استیفنس و جاکوب⁷² (2009) نشان دادند در حالی که هیجان‌ات مثبت معلمان با استفاده از راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آنها و افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران رابطه نشان می‌دهد، هیجان‌ات منفی معلمان ضمن تضعیف راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آنها بر نتایج یادگیری فراگیران نیز تاثیرگذار است. در واقع، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که محققان مختلف بر نقش تعیین‌کننده‌ی تجارب هیجانی معلمان بر زندگی حرفه‌ای‌شان و تجارب پیشرفت فراگیران توجه زیادی داشته‌اند (کراس و هانگ، 2012؛ هاگینار و ولیت، 2014). برای مثال، هیجان‌ات منفی خشم و ناامیدی که اغلب به وسیله‌ی معلمان گزارش می‌شوند در کاهش انگیزش درونی معلمان و افزایش تجارب هیجانی منفی فراگیران موثرند (ساتان و ویتلی، 2003). علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که معلمان در فرایند تدریس روزانه خود به طور چشمگیری در معرض هیجان‌ات مثبتی مانند امید، لذت و ذوق‌زدگی و همچنین در معرض هیجان‌اتی منفی مانند خشم، ناامیدی و اضطراب هستند (اپلاتکا و ایزنبرگ⁷³، 2007؛ ساتن و ویتلی، 2003؛ زیمبیللاس⁷⁴، 2005 الف و ب). بر این اساس، ساتن⁷⁵ (2005) نتیجه‌گیری می‌کند که تدریس یک فعل هیجانی

شریفی، 1392؛ قربانی، 1396؛ موحدی، 1395؛ میرهاشمی، 1396).

با وجود آنکه پژوهش درباره‌ی هیجان‌ات معلم پیشرفت چشمگیری داشته است؛ اما محققان در غالب این مطالعات از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده کرده‌اند (ساتن و ویتلی، 2003؛ ون وین و اسلیگرس⁶⁶، 2006؛ کراس و هانگ، 2012). علی‌رغم آنکه استفاده از این روش‌شناسی ارزشمند است؛ اما بهره بردن از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته صرفاً بر ثبت واکنش‌های معلمان بر تجارب هیجانی پیشین خود محدود می‌شود و فرصت تعمیم یافته‌ها به شرایطی جز مصاحبه را ممکن نمی‌سازند. بنابراین، استیچر و بارکو⁶⁷ (2002) استفاده همزمان از زمینه‌یابی‌های کمی - با قابلیت تعمیم یافته‌ها - و تکنیک‌های کیفی عمیق را پیشنهاد می‌کنند. با این وجود، غالب مطالعات در محدوده دغدغه‌مندی‌های روان‌شناسان اجتماعی و روی نمونه دانشجویان انجام شده‌اند و از شمول معلمان بازمانده‌اند (ایتان و فاندر⁶⁸، 2001؛ تارگوآتی و رافالی⁶⁹، 2004).

با توجه به شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از مهمترین دوایر مفهومی توضیح‌دهنده‌ی تمایز یافتگی در شاخص‌های کمی و کیفی کنش‌وری معلمان در محیط‌های پیشرفت، هیجان‌ات معلم است (چن⁷⁰، 2016؛ جیانگ، و آراس، ولیت و وانگ⁷¹، 2016؛ تاکسر و فرنزل، 2015؛ و همکاران، 2014). طبق دیدگاه چن (2016) هیجان‌ات معلم به احساسات درونی شده‌ای اطلاق می‌شود که فقط به قالب جسمانی وی محدود نشده و روش‌های ارجح ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و دیگر معلمان را نیز شامل می‌شود. چن (2016) تاکید می‌کند که این هیجان‌ات در دو گروه مثبت و منفی از یکدیگر تفکیک می‌شوند. به اعتقاد چن (2016) هیجان‌ات مثبت معلم شامل لذت و عشق و

66. Van Veen & Sleegers,

67. Stecher & Borko

68. Eaton & Funder

69. Torquati & Raffaelli

70. Chen

71. Jiang, Vauras, Volet & Wang

72. Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob

73. Oplatka & Eizenberg

74. Zembylas

75. Sutton

عاملی نسخه 26 ماده‌ای سیاهه هیجان معلم به طور تجربی حمایت کرد.

بنابراین، مطالعه حاضر در قلمرو مطالعاتی هیجان‌ات معلم چند موضوع را خطاب قرار می‌دهد. نخست، فقر اطلاعاتی غیرقابل انکار درباره موضوع تعیین کننده هیجان‌ات معلم در سطح بین‌المللی و به ویژه در ایران. دوم، گریزناپذیری مواجهه معلمان با فشارهای حرفه‌ای و متعاقب آن تجارب هیجانی. سوم، تاکید مضاعف بر ابعاد فنی تدریس و به انزوا راندن نقش تبیینی وجوه هیجانی آن. در نهایت، جهت‌گیری صرف کمی نسبت به قلمرو مطالعاتی هیجان‌ات معلم، صرف نظر از موضع‌گیری‌های کیفی و ترکیبی. بر این اساس، محقق در مطالعه حاضر می‌کوشد ویژگی‌های فنی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم را در بین گروهی از معلمان زن آزمون کند.

روش

پژوهش حاضر از نظر شیوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی و از نظر هدف، کاربردی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن مدارس دولتی و غیرانتفاعی دوره اول مقطع متوسطه تحصیلی در منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی 95-96 می‌شد که تعداد آنها حدود 1000 معلم بود. نمونه آماری در این پژوهش شامل 329 معلم زن با میانگین سنی 38/32 سال (انحراف معیار = 7/86، 66-23) بود که به کمک روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی (غیرتصادفی) در دسترس انتخاب شدند. در مطالعه حاضر، بر اساس منطق پیشنهادی کلاین (2005) به ازای هر ماده آزمون 12 مشارکت کننده انتخاب شدند. البته، با پیش‌بینی ریزش احتمالی مشارکت کنندگان، حدود 20 مشارکت کننده از ملاک منتخب بیشتر انتخاب شدند که از این میان، فقط یک معلم به دلیل عدم پاسخ به بیش از پنج درصد کل سوالات، از محدوده تحلیل خارج شد. ریزش مشارکت در نمونه منتخب، 214 معلم (برابر با 65 درصد) رشته علوم انسانی، 30 معلم (9/1 درصد) رشته علوم تجربی و 85 معلم (25/8 درصد) رشته مهندسی داشتند. در نمونه انتخابی، مقطع تحصیلی 7 معلم (2/1

است و برخورداری از مهارت‌های مدیریت تجارب هیجانی در چنین موقعیتی برای معلمان ضروری است.

با توجه به نقش تفسیری غیرقابل انکار هیجان‌ات معلم، چن (2016) با توسعه و آزمون ویژگی‌های فنی «سیاهه هیجان معلم»⁷⁶ در بین معلمان هنگ کنگی و چین تایپه، یکی از مهم‌ترین گام‌ها را در قالب یک مطالعه کمی با هدف گسترش تحقیقات کمی در قلمرو مطالعاتی هیجان معلم برداشت. در فاز نخست مطالعه، چن (2016) با استفاده از روش تحلیل محتوا که مشتمل بر دو مرحله توسعه و قضاوت بود، روایی محتوای سیاهه هیجان معلم را با رجوع به روش‌هایی مانند مرور پیشینه نظری و تجربی موجود (هارگریوس، 2005؛ لی و بین، 2011؛ شوتر و زیمبلاس، 2009)، مرور ابزارهای سنجش مرتبط (تریگول، 2012؛ تارگویتی و رافالی، 2004؛ گامورا و آرسینو⁷⁷، 2002)، مطالعه مصاحبه‌های محققان پیشین با استفاده از یک روش تحلیل محتوا (یک و گابلی⁷⁸، 2001) آزمون و تایید کرد. در ادامه، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین روی معلم در نسخه 55 ماده‌ای سیاهه هیجان معلم که مشتمل بر پنج بُعد عشق⁷⁹، لذت⁸⁰، ناراحتی⁸¹، خشم⁸² و ترس⁸³ بود نشان داد که پس از حذف 14 ماده به دلیل بار عاملی کمتر از 0/30، 41 ماده باقیمانده روی پنج بُعد مورد نظر بار گرفتند. در نهایت، چن (2016) با هدف اطمینان از تایید ساختار پنج عاملی در نمونه معلمان هنگ کنگی با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی، پس از انتخاب 1830 معلم، روایی عاملی سیاهه هیجان معلم را آزمون کرد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی بر اساس نرم‌افزار اموس نسخه 21 و با استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال از ساختار پنج

76. Teacher Emotion Inventory (TEI)

77. Gumora & Arsenio

78. Beck & Gable

79. Love

80. Enjoyment

81. Sadness

82. Anger

83. Fear

نسخه‌ی کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم² (TSES-SF)، شوارزر، اسپیتزر و دیتنر³، 1999). شوارزر و همکاران (1999) به منظور سنجش اطمینان معلمان به مهارت خویشتن در قلمرو آموزش، مقیاس خودکارآمدی معلم را توسعه دادند. برای این منظور، شوارزر و همکاران (1999) ابتدا مهارت‌های شغلی متمایز در محدوده‌ی حرفه‌ی معلمی را شناسایی کردند. این مهارت‌ها چهار قلمرو اصلی (1) پیشرفت کاری، (2) بسط و توسعه مهارت در کار، (3) تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و (4) مقابله با تئیدگی شغلی را شامل شدند. سپس، با هدف سنجش صرفه‌جویانه باورهای خودکارآمدی در بین معلمان و توسعه‌ی نسخه‌ی کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم، نسخه‌ی اولیه مشتمل بر 27 گویه بین 300 معلم آلمانی اجرا و پیاده‌سازی شد. در نهایت، به منظور توسعه‌ی نسخه‌ی کوتاه 10 سوالی مقیاس خودکارآمدی معلم، برای هر یک از قلمروهای چهارگانه مهارت‌های کاری معلمان، 2 گویه انتخاب شد. در نسخه‌ی کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم، مشارکت کنندگان به هر سوال بر روی یک طیف چهار درجه‌ای از کاملاً نادرست (1) تا کاملاً درست (4) پاسخ می‌دهند. بنابراین، کمترین و بالاترین ارزش عددی به دست آمده از این مقیاس به ترتیب 10 و 40 خواهد بود. طبق دیدگاه شوارزر و همکاران (1999) نمره‌های بین 10 تا 20 بیانگر خودکارآمدی پائین، نمره‌های بین 21 تا 30 مبین خودکارآمدی متوسط و در نهایت، نمره‌های بالاتر از 30 بر خودکارآمدی بالا دلالت دارد. در مطالعه‌ی شوارزر و همکاران (1999) ضرایب آلفای کرانباخ برای مهارت‌های چهارگانه بین 0/76 تا 0/82 به دست آمد. در مطالعه‌ی شوارزر و همکاران (1999) رابطه‌ی منفی و معنادار بین فشار کاری و فرسودگی شغلی با باورهای خودکارآمدی به طور تجربی از روایی سازه‌ی نسخه‌ی کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم حمایت کرد. در مطالعه‌ی شوارزر و هالام⁴ (2008) ضریب آلفای کرانباخ مقیاس خودکارآمدی معلم در بین معلمان کشورهای سوریه و آلمان به ترتیب برابر با

درصد) کاردانی، 234 معلم (71/1 درصد) کارشناسی و 88 معلم (26/7 درصد) کارشناسی ارشد بود.

ابزارهای سنجش

سیاهه هیجان معلم (چن، 2016). چن (2016) به منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. او با هدف صورت‌بندی مدل نظری زیربنایی فهرست هیجان معلم از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسون، کلارک و تلگن¹، 1988) و همچنین همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی در معلمان مانند نتایج مطالعات لی و بین (2011)، شولتز و زیمیلیاس (2009)، هارگریویس (2005)، تیریگویل (2012) استفاده کرد. در این سیاهه، معلمان به گویه‌های فهرست هیجان معلم روی یک طیف 6 درجه‌ای از 1 (هرگز) تا 6 (همیشه) پاسخ می‌دهند. این فهرست با 26 ماده، 5 طبقه‌ی هیجانی مثبت شامل لذت و عشق و منفی شامل ناراحتی، خشم و ترس را اندازه‌گیری می‌کند. در این سیاهه گویه‌های 1 تا 7 مربوط به هیجان لذت، 8 تا 11 مربوط به عشق، 12 تا 15 مربوط به ناراحتی، 16 تا 19 مربوط به خشم و 20 تا 26 مربوط به ترس هستند. در مطالعه چن (2016) نتایج روایی سازه‌ی فهرست هیجان معلم با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی نشان داد ساختار پنج عاملی فهرست هیجان معلم با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مطالعه چن (2016) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب 0/90، 0/73، 0/86، 0/87 و 0/86 به دست آمد. همچنین، در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب 0/77، 0/72، 0/82، 0/88 و 0/77 به دست آمد.

2. Teacher Self-Efficacy Scale-Short Form

3. Schwarzer, R., Schmitz, G.S. & Daytner,

4. Schwarzer & Hallum

1. Watson, Clark & Tellegen

فردی در موقعیت‌های تحصیلی و اطمینان به توانایی فردی خویشتن برای دستیابی به تجارب حرفه‌ای مثبت و مقابله انطباقی با موقعیت‌های چالش انگیز به ترتیب برابر با 0/80، 0/72 و 0/67 به دست آمده است. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، نتایج مطالعه ریگوتی، اسچاینس و ماهر¹ (2008) نیز از روایی سازه نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم در بین پنج کشور اروپایی به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه نوری و همکاران (1392)، ضریب همسانی درونی نمره کلی و دو زیرمقیاس اطمینان به توانایی فردی خویشتن برای پاسخ‌دهی به مطالبات بین

جدول 1. مقادیر انحراف میانگین و استاندارد گویه‌های سیاهه هیجان معلم.

SD	M	گویه‌ها
0/85	5/42	1. وقتی دانش‌آموزانم به مطالب درسی با دقت توجه می‌کنند، خوشحال می‌شوم و این موضوع به من انگیزه می‌دهد.
1/02	5/26	2. وقتی پیشرفت دانش‌آموزانم را می‌بینم، احساس غرور و افتخار می‌کنم.
0/99	5/28	3. از این که دانش‌آموزانم از شیوه تدریس من لذت می‌برند، خوشحال می‌شوم.
1/15	5/02	4. وقتی دانش‌آموزانم درس را می‌فهمند، ذوق‌زده می‌شوم.
1/07	5/03	5. وقتی مدیر و دیگر همکارانم مرا مورد حمایت قرار می‌دهند، انگیزه می‌گیرم.
1/41	4/67	6. از همکاری با دیگر معلمان لذت می‌برم.
1/04	4/94	7. وقتی والدین دانش‌آموزانم مرا درک می‌کنند و مورد حمایت خود قرار می‌دهند، انگیزه می‌گیرم.
0/94	5/25	8. چون می‌توانم از نزدیک شاهد رشد و تعالی نسل بعدی باشم به حرفه معلمی علاقه‌مند هستم و این موضوع کار من را از دیگر کارها متفاوت می‌کند.
1/35	4/71	9. چون حرفه معلمی سبب می‌شود که مورد توجه و احترام دیگر افراد جامعه باشم، این شغل دوست دارم.
1/75	3/54	10. به این دلیل به حرفه معلمی علاقه‌مند هستم که کمتر نگرانم آن را از دست بدهم.
1/52	2/59	11. به این دلیل به حرفه معلمی علاقه‌مند هستم که درآمد خوبی دارد.
1/42	3/53	12. وقتی در معرض پرخاشگری دانش‌آموزانم قرار می‌گیرم به شدت احساس ناراحتی می‌کنم.
1/47	3/09	13. وقتی مدیر تلاش‌ها و خدمات من را نادیده می‌گیرد، احساس ناامیدی می‌کنم.
1/48	2/96	14. وقتی تصمیم‌های سخت‌گیرانه مدرسه مانع پیشرفتم می‌شود، احساس درماندگی می‌کنم.
1/33	2/74	15. وقتی به آنچه می‌خواهم نمی‌توانم دست پیدا کنم، احساس ناامیدی می‌کنم.
1/34	2/84	16. وقتی والدین دانش‌آموزانم مرا درک نمی‌کنند، احساس ناراحتی می‌کنم.
1/52	3/05	17. وقتی که جامعه یا عموم مردم، معلمان را بی‌دلیل سرزنش می‌کنند، خشمگین می‌شوم.
1/50	3/08	18. وقتی در محیط کار با من غیرمنصفانه رفتار می‌شود (مثلاً تقسیم کار نامناسب و بی‌عدالتی در میزان حقوق و مزایا) خشمگین می‌شوم.
1/48	2/98	19. وقتی جامعه یا عموم مردم درک درستی از وضعیت و شرایط معلمان ندارند، خشمگین می‌شوم.
1/27	3/04	20. وقتی خود را در معرض انتظارات غیرواقع‌نگرانه والدین دانش‌آموزانم می‌بینم، احساس می‌کنم تحت فشار قرار دارم.
1/54	4/12	21. یکی از دغدغه‌های اصلی من این است که بدانم چطور می‌توانم دانش‌آموزانم را تشویق کرد تا بیشتر تلاش کنند و ساعات بیشتری را به مطالعه اختصاص دهند.
1/41	2/68	22. نگرانم که می‌باید ناچار شوم با همکارانم رقابت کنم.
1/51	3/52	23. عدم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانم درباره آنچه که انتظار می‌رود آنها انجام دهند مرا نگران می‌کند.
1/34	2/85	24. وقتی نمی‌توانم بین کار و زندگی‌ام تعادل ایجاد کنم، احساس می‌کنم تحت فشار هستم.
1/33	3/07	25. وقتی قرار است در زمانی کوتاه، حجم زیادی کار را انجام دهم، احساس می‌کنم تحت فشار هستم.
1/41	2/95	26. وقتی دانش‌آموزان سبک تدریس جدید من را که بر اساس سیاست‌گذاری‌ها یا اصلاحات پیشنهادی آموزش و پرورش است نمی‌پذیرند، تحت فشار قرار می‌گیرم.

والدین و همکاری و مقابله با تنیدگی شغلی به ترتیب برابر با 0/79، 0/75، 0/77 و 0/77 به دست آمد.

نیکویی برازش⁷ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی⁸ (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب⁹ (RMSEA) استفاده شد.

همسو با نتایج مطالعه‌ی چن (2016) در این مطالعه نیز الگوی اندازه‌گیری چندبُعدی نسخه‌ی فارسی سیاهه هیجان معلم به عنوان الگوی مفروض ارجح، انتخاب و آزمون شد.

یافته‌ها

جدول 1، مقادیر انحراف میانگین و استاندارد گویه‌های سیاهه هیجان معلم را نشان می‌دهد.

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل عاملی تاییدی، همسو با پیشنهاد کلاین (2005) و میرز، گامست و گارینو (2006)، مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری¹⁰ - به کمک برورد مقادیر چولگی¹¹ و کشیدگی¹² - بهنجاری چندمتغیری¹³ و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله‌ی ماهالانوبیس¹⁴ و داده‌های گمشده - به کمک روش بیشینه انتظار¹⁵ - آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن¹⁶ و هم‌خطی چندگانه¹⁷ رعایت شده است. در ادامه، همسو با مطالعه‌ی چن (2016) با هدف آزمون برازندگی الگوی ساختاری مفروض پنج عاملی سیاهه هیجان معلم مشتمل بر زیرمقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس با داده‌های مشاهده شده در نمونه معلمان ایرانی، از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. به بیان دیگر، در این مطالعه، به کمک تحلیل عاملی تاییدی و با

در این مطالعه، به منظور آماده سازی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم، از روش ترجمه مجدد¹ استفاده شد. بنابراین، به منظور استفاده از نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم، نسخه انگلیسی آن برای نمونه معلمان به زبان فارسی ترجمه شد. برای این منظور، با هدف حفظ هم ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شد (مارسلا و لئونگ²، 1995). در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر³» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، مترادف معنایی نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی به دقت بررسی شد. در نهایت، چند نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسش‌نامه را مطالعه و تایید کردند. در مطالعه حاضر، برای ارزیابی روایی محتوایی با تاکید بر نظر متخصصان درباره هماهنگی محتوای ابزار اندازه‌گیری و هدف پژوهش از یک روش کیفی استفاده شد. در بررسی کیفی محتوا، پژوهشگر از متخصصان درخواست می‌کند تا درباره ابزار بازخورد لازم را ارائه کنند و بر اساس آن موارد احتمالی اصلاح خواهد شد (حاجی‌زاده و اصغری، 1390).

منطق تحلیل داده‌ها. در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک تست⁴ انجام شد. ابقا یا حذف مواد نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه برای استفاده از تحلیل عاملی تاییدی از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و همسو با پیشنهاد میرز، گامست و گارینو⁵ (2006) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خی²، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی شاخص (χ^2/df) ، شاخص برازش مقایسه‌ای⁶ (CFI)، شاخص

7. Goodness of Fit Index (GFI)

8. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

9. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

10. Univariate normality

11. Skew

12. Kurtosis

13. Multivariate normality

14. Mahalanobis distance

15. Expectation maximization

16. Linearity

17. Multicollinearity

1. Back translation

2. Marsella, A. J. & Leong,

3. Iterative review process

4. Classic Test Theory (CTT)

5. Meyers, L. S., Gamest. G. & Goarin,

6. Comparative Fit Index (CFI)

جدول 2. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری مفروض TEI قبل و بعد از اصلاح

سطح معناداری	نسبت بحرانی	ضرایب استاندارد	خطای معیار برآورد	ضرایب غیر استاندارد	گویه	ذات
0/0001	7/80	0/54	0/15	1/17	گویه 1	ذات
0/0001	7/59	0/61	0/18	1/36	گویه 2	ذات
0/0001	7/61	0/61	0/17	1/32	گویه 3	ذات
0/0001	7/03	0/54	0/19	1/36	گویه 4	ذات
0/0001	7/59	0/61	0/19	1/42	گویه 5	ذات
0/0001	6/63	0/49	0/23	1/53	گویه 6	ذات
0/0001	7/05	0/54	0/18	1/23	گویه 7	ذات
0/0001	4/69	0/43	0/33	1/55	گویه 8	عشق
0/0001	5/002	0/61	0/39	1/94	گویه 9	عشق
0/0001	4/48	0/42	0/39	1/74	گویه 10	عشق
0/0001	6/11	0/57	0/26	1/59	گویه 11	عشق
0/0001	6/20	0/58	0/25	1/55	گویه 12	ناراحتی
0/0001	10/62	0/82	0/14	1/45	گویه 13	ناراحتی
0/0001	10/29	0/77	0/13	1/37	گویه 14	ناراحتی
0/0001	10/33	0/78	0/12	1/24	گویه 15	ناراحتی
0/0001	11/79	0/65	0/14	1/65	گویه 16	خشم
0/0001	13/08	0/87	0/12	1/51	گویه 17	خشم
0/0001	13/13	0/87	0/11	1/50	گویه 18	خشم
0/0001	12/61	0/82	0/11	1/40	گویه 19	خشم
0/0001	8/57	0/56	0/14	1/20	گویه 20	ترس
0/0001	6/37	0/43	0/15	0/94	گویه 21	ترس
0/0001	5/95	0/40	0/13	0/79	گویه 22	ترس
0/0001	7/32	0/51	0/15	1/10	گویه 23	ترس
0/0001	9/34	0/75	0/15	1/43	گویه 24	ترس
0/0001	8/95	0/70	0/14	1/31	گویه 25	ترس
0/0001	8/87	0/69	0/15	1/37	گویه 26	ترس

(GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با 0/058 و 0/84، 0/87 و 0/89، 2/11، 609/15، به دست آمد. این نتایج ضمن حمایت از برازش قابل قبول مدل مفروض با داده‌های جمع‌آوری شده، برای بهبود برازندگی الگوی پیشنهادی، ضرورت اصلاح الگوی اندازه‌گیری پنج عاملی را برای سیاهه هیجان معلم گریزناپذیر ساخت (جدول 1).

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که برای زیرمقیاس لذت، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های (1 و 2)،

استفاده از نرم‌افزار آموس نسخه 18، الگوی پنج عاملی مفروض سیاهه هیجان معلم آزمون شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل اندازه‌گیری از روش بیشینه درست‌نمایی¹ نیز استفاده شد.

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگو پنج عاملی نسخه فارسی هیجان معلم برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (2006) شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش

1. Maximum likelihood

جدول 3. وزن‌های رگرسیونی استاندارد شده و غیراستاندارد شده مدل مفروض TEI بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	df $\chi^2/$	Df	χ^2	
0/051	0/89	0/84	0/87	2/11	289	609/15	قبل از اصلاح مدل
0/041	0/95	0/91	0/93	1/55	280	435/17	بعد از اصلاح مدل

شد. جدول 5 نتایج مربوط به همبستگی بین وجوه مختلف باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان شامل پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و مقابله با تنبیدی شغلی را با هیجان‌ات مثبت منفی معلمان نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین وجوه مختلف باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با هیجان‌ات مثبت معلمان، مثبت و معنادار و با هیجان‌ات منفی معلمان، منفی و معنادار است. در مجموع، الگوی کیفی پراکندگی مشترک بین اندازه‌های تخصیص داده شده به ابعاد چندگانه نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم با باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان، به طور تجربی از روایی سازه TEI حمایت کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم در بین گروهی از معلمان زن ایرانی انجام شد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تاییدی سیاهه هیجان معلم، همسو با یافته مطالعه چن (2016) از ساختار پنج عاملی نسخه فارسی هیجان معلم شامل ابعاد لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به طور تجربی دفاع کرد. علاوه بر این، الگوی پراکندگی مشترک بین وجوه هیجان معلم و مقیاس‌های خودکارآمدی معلم نیز شواهد

جدول 4. ماتریس همبستگی بین ابعاد چندگانه سیاهه هیجان معلم

	معلم			
	4	3	2	1
1. لذت				1
2. عشق			0/63**	1
3. ناراحتی		-0/38**	-0/30**	1
4. خشم		0/75**	-0/27**	-0/27**
5. ترس	0/66**	0/72**	-0/29**	-0/25**

**P<0/01

مضاعفی را در دفاع از روایی سازه نسخه فارسی سیاهه

برای زیرمقیاس عشق، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های (10 و 11)، در زیرمقیاس ناراحتی، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «12 و 15»، «13 و 14» و «14 و 15»، در زیرمقیاس خشم، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «16 و 17» و «17 و 19» و در نهایت، در زیرمقیاس ترس، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «21 و 23» و «24 و 25» و 9 واحد کاهش در درجه آزادی، مجذور خی در مدل اصلاح شده 435/17 به دست آمد (جدول 2).

جدول 3 نتایج مربوط به وزن‌های رگرسیونی ساختار پنج عاملی مدل اندازه‌گیری سیاهه هیجان معلم را پس از اصلاح در نمونه معلمان زن ایرانی نشان می‌دهد. نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که برای تمامی مقیاس‌ها، جمع وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند ($P<0/0001$). در جدول 3، ضرایب رگرسیونی برای هیجان مثبت لذت بین 0/49 تا 0/61، برای هیجان مثبت عشق بین 0/42 تا 0/61، برای هیجان منفی ناراحتی بین 0/58 تا 0/82، برای هیجان منفی خشم بین 0/65 تا 0/87 و در نهایت، برای هیجان منفی ترس بین 0/40 تا 0/75 به دست آمد.

نتایج جدول 4، پراکندگی مشترک بین ابعاد چندگانه سیاهه هیجان معلم شامل لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس را نشان می‌دهد.

همبستگی مثبت و معنادار بین تجارب هیجانی مثبت عشق و لذت، همبستگی مثبت و معنادار بین تجارب هیجانی منفی ناراحتی، خشم و ترس و در نهایت، رابطه منفی و معنادار بین تجارب هیجانی مثبت و منفی، همسو با نتایج مطالعه چن (2016) شواهد مضاعفی در دفاع از ساختار چندبُعدی سیاهه هیجان معلم مثبت فراهم می‌آورد.

روایی سازه SAM-R. در نهایت، در این مطالعه به منظور بررسی روایی سازه TEI، همبستگی بین ابعاد TEI با وجوه مختلف مقیاس باورهای خودکارآمدی معلم گزارش

جدول 5. ماتریس همبستگی هیجان‌های مثبت و منفی معلمان با باورهای خودکارآمدی ادراک شده

لذت	عشق	ناراحتی	خشم	ترس	
0/24**	0/25**	-0/13*	-0/17**	-0/20**	پیشرفت کاری
0/39**	0/34**	-0/31**	-0/29**	-0/34**	بسط و توسعه مهارت در کار
0/41**	0/40**	-0/32**	-0/36**	-0/39**	تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان
0/15*	0/13*	-0/15**	-0/18**	-0/19**	مقابله با تنیدگی شغلی

**P<0/01 *P<0/05

سازوکارهای علی نظری تبیین کننده مدل کیفی تجارب هیجانی معلم در موقعیت‌های پیشرفت، از اصول کلی متشابهی پیروی می‌کند. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین زیرگروه‌های مختلف از توان لازم برای توصیف و تبیین نقش انکارنشده کیفیت تجارب هیجانی معلم در محیط‌های پیشرفت برخوردار است.

همچنین، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات موحدی (1395)، میرهاشمی (1396)، نوری و همکاران (1392)، مک آدامز² (2009)، مارتین³ (2002)، 2007، 2008، 2009) با تاکید بر پراکندگی مشترک بین ابعاد چندگانه تجارب هیجانی معلمان با باورهای خودکارآمدی آنها، شواهد مضاعفی را در دفاع از ویژگی‌های فنی سیاهه هیجان معلم فراهم آورد. طبق دیدگاه بندورا⁴ (2002) بین باورهای خودکارآمدی افراد و ظرفیت رویارویی آنها با موقعیت‌های چالش‌انگیز و تجارب هیجانی متعاقب آن رویارویی رابطه وجود دارد. به طور کلی، مرور پیشینه نظری و تجربی مربوط به ویژگی‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی در رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده و تجارب هیجانی متعاقب آن نشان می‌دهد که نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی در بافت مطالعاتی تجارب تنیدگی زا و پسایندهای هیجانی متعاقب آن تجارب، با تاکید بر دو مفروضه «پرورش یا بسط⁵» و مفروضه «توانمندسازی⁶» قابل درک است (شوارزر و کنول⁷، 2007). در مفروضه

هیجان معلم فراهم آورد. همچنین، واحد مقداری ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه سیاهه هیجان معلم نیز قابل قبول بود.

بر اساس نتایج برخی از مطالعات درباره نقش تفسیری هیجان معلم بر قلمروهای مفهومی مختلف شامل رفتار حرفه‌ای معلمان (بیکر و همکاران، 2014؛ هاگینار و ولت، 2014؛ ساتن و ویتلی، 2003)، راهبردهای نظم‌بخشی هیجان (جیانگ، وارس، والت و وانگ، 2016)، بهزیستی عاطفی معلمان (نوری و همکاران، 1392)، فرسودگی حرفه‌ای معلمان (جو، لان، لی، فنگ و یون¹، 2015)، مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز (قربانی، 1395؛ موحدی، 1395؛ میرهاشمی، 1396)، کیفیت تدریس معلمان (گانگ و همکاران، 2013؛ ساندرس، 2013؛ تریگویل، 2012)، هویت حرفه‌ای معلمان (لی، هوانگ، لاو و وانگ، 2013)، زندگی حرفه‌ای معلمان (هارگریوس، 2005؛ شوتر و زیمبالس، 2009؛ تاکسر و فرنزل، 2015) هیجان‌های پیشرفت دانش‌آموزان (بکر، گوئیتز، مارگر و رانیلاسی، 2014)، و یادگیری و رفتار دانش‌آموزان (براکت و همکاران، 2013؛ چانگ، 2013؛ جنینگز و گرینبرگ، 2009)، تلاش نظامدار با هدف دست‌یابی به ابزاری روا و پایا برای سنجش مفهوم هیجان معلم از اهمیت زیادی برخوردار است. تشابه نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های مطالعه چن (2016) درباره ساختار عاملی سیاهه هیجان معلم نشان می‌دهد که توان تفسیری منطبق نظری زیربنایی سیاهه هیجان معلم فرابافتاری است. به بیان دیگر، تشابه ساختار عاملی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم با نسخه آسیایی هنگ کنگی/چینی (چن، 2016) ضمن تاکید بر قابلیت کاربردپذیری منطبق نظری زیربنایی سیاهه هیجان معلم در گروه‌های نمونه مختلف، نشان می‌دهد که ساختار زیربنایی اصلی و

2. McAdams
3. Martin
4. Bandura
5. Cultivation
6. Enabling
7. Schwarzer & Knoll

1. Ju, Lan, Feng & You

بنابراین، آزمون میزان ثبات نمره‌های نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم امکان پذیر نیست. سوم، در مطالعه حاضر، آزمون ویژگی‌های فنی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم با تمرکز بر روایی عاملی، روایی سازه و ضرایب همسانی درونی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم مبتنی بود؛ بنابراین، سنجش ویژگی‌های فنی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم با تاکید بر روش‌های دیگری مانند روایی پیش بین و روایی ملاکی پیشنهاد می‌شود. چهارم، با توجه به آن که در مطالعه حاضر، مشارکت کنندگان فقط از بین معلمان زن انتخاب شدند، تحلیل هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم ممکن نبود. بنابراین، انجام پژوهشی روش‌مند با هدف سنجش تغییرناپذیری عاملی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم در بین معلمان زن و مرد پیشنهاد می‌شود. پنجم، با توجه به عدم همکاری برخی از معلمان در مدارس مختلف، محققان ناگزیر شدند به جای گزینش تصادفی آنها، از بین مشارکت کنندگان داوطلب برای همکاری، به صورت در دسترس، تعدادی از معلمان را انتخاب کنند.

در مجموع، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم به مثابه یک ابزار خودگزارشی چندبُعدی در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی معلم، از لحاظ روان‌سنجی برای سنجش ابعاد چندگانه تجارب هیجانی در بین معلمان ایرانی، ابزاری دقیق و قابل اطمینان است.

میرهاشمی روتنه، زهرا (1396). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات معلم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.

نوری، انور، شکری، امید و شریفی، مسعود (1392). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال هفتم، شماره 4 (28)، 59-76.

پرورش تاکید می‌شود که باورهای خودکارآمدی از طریق فراهم سازی بستر مناسب برای شکل دهی به شبکه تعاملات بین فردی در غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای موقعیتی افراد از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردارند. به بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی از طریق خلق تجارب حمایتی و متعاقب آن تجهیزشدگی خزانه مقابله‌ای موقعیتی افراد سبب می‌شوند که آنها با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازش یافته تبعات چندگانه رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده را به حداقل ممکن کاهش دهند (شوارزر و کنول، 2007). در مقابل، در مفروضه توانمندسازی تاکید می‌شود که فزونی یافتن سطح تجارب حمایتی از طریق فراهم‌سازی زمینه لازم برای مدیریت هر چه بهتر انگیزتگی‌های هیجانی - جسمانی در بهبود باور فرد نسبت به خود سهم مهمی دارد. به بیان دیگر، اگر بر اساس مفروضه بسط، باور خودکارآمدی در خلق منابع مقابله‌ای موقعیتی نقش ایفا می‌کند، بر اساس مفروضه توانمندسازی وسعت‌یافتگی در خزانه مهارت‌های مقابله‌ای از طریق کمک به مدیریت انگیزتگی‌های جسمانی - به مثابه یک منبع عظیم اثرگذار بر باور افراد - در تقویت باور افراد نسبت به خویشتن از نقش چشمگیری برخوردار است (شوارزر و کنول، 2007).

مطالعه حاضر چند محدودیت دارد؛ اول، نمونه مطالعه حاضر فقط معلمان زن را شامل شد. بنابراین، به منظور تعیین ظرفیت تمیم‌پذیری یافته‌های مطالعه حاضر به معلمان مرد، انجام مطالعاتی روی این گروه مورد نیاز است. دوم، انجام مطالعه حاضر مشتمل بر یک بار اندازه‌گیری بود.

منابع

حاجی‌زاده، ابراهیم و اصغری، محمد (1390). روش‌های و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی. جهاد دانشگاهی. چاپ اول.

قربانی، زینب (1396). رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.

موحدی، محمد حسن (1395). رابطه بین نیرومندی‌های منشی و رفتارهای سلامت با نقش واسطه‌ای هیجان‌ات در معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Beck, C. T., & Gable, R. K. (2001). Ensuring content validity: An illustration of the process. *Journal of Nursing Measurement*, 9(2), 201-215.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotion: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 634-646.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London, England: Routledge Falmer.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Crawford, M. (2011). Rationality and emotions. In C. Day, & L. Chi-kin (Eds.), *New understandings of teacher education: Emotions and educational change*. La Vergne, TN: Springer.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. Abingdon: Routledge.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967.
- Eaton, L. G., & Funder, D. C. (2001). Emotional experience in daily life: Valence, variability, and rate of change. *Emotion*, 1, 413-421.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotions research: The impact on teachers lives* (pp. 129-148). New York: Springer.
- Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L., & Jiao, Y. (2013). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*, 4(11), 870-877.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41, 261-281.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership Education*, 1, 315-336.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- 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.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Kington, A., Sammons, P., Day, C., & Regan, E. (2011). Stories and statistics: Describing a mixed methods study of effective class-

- room practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 103-125.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd edition). New York, NY: Guilford Press.
- 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.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Marsella, A. J., & Leong, F. T. L. (1995). Cross-cultural issues in personality and career assessment. *Journal of Career Assessment*, 3, 202-218.
- Marshak, D. (1996). The emotional experience of school change: Resistance, loss, and grief. *NASSP Bulletin*, 80(577), 72-77.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in diverse performance settings: testing their generality across school, university/college, work, sport, music, and daily life. *Journal of Research in Personality*, 42, 1607-1612.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement in the workplace: examining a multidimensional framework and instrument from a measurement and evaluation perspective. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 41, 223-243.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAdams, D. (2009). The moral personality. In D. Narvaez & D. K. Lapsley, (Eds.) *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 11-29). New York: Cambridge University Press.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Delhi, Sage publication.
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development and survival of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 339-354.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 238-255.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S., et al. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 Project (EPPE3-11): The influence of school and teaching quality on children's progress in primary school, research report DCSF-RR028*. Institute of Education, University of London. San Diego: Academic Press, ISBN 9781847751225.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14, 303-333.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42, 243-252.
- Schwarzer, R., Schmitz, G.S., & Daytner, G.T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale* [On-line publication]. Available at: <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/tse.htm>.
- Stecher, B., & Borko, H. (2002). *Combining surveys and case studies to examine standards-based educational reforms*. Los Ange-

- les: Center for the Study of Evaluation (CSE Tech. Rep. 565).
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5).
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- 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.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12, 561-582.
- Torquati, J. C., & Raffaelli, M. (2004). Daily experiences of emotions in social contexts of securely and insecurely attached young adults. *Journal of Adolescent Research*, 19, 740-758.
- Trigweel, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- 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.
- Zembylas, M. (2005a). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A post-structuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.
- Zembylas, M. (2005b). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT: Information Age.