Summer (2023) 11(1): 9-24
DOI: 10.30473/ETL.2023.66879.3950
Received: 28 Jan 2023 Accepted: 23 Oct 2023

Research School and Virtual Learning

Open Access

ORIGINAL ARTICLE

Investigation of the Effectiveness of the Positive Education Program on Teachers' Teaching Self-Efficacy and Engagement in Online Classes

Fahimeh Abbasi[1*], Elaheh Hejazi[2], Rezvan Hakimzadeh[3]

1 PhD in Educational Psychology, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran. Tehran, Iran.
2 Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran. Tehran, Iran.
3 Associate Professor, Department of Management and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran. Tehran, Iran.

Correspondence
Fahimeh Abbasi
Email: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

How to cite
Abbasi, F., Hejazi, E. & Hakimzadeh, R. (2023). Investigation of the Effectiveness of the Positive Education Program on Teachers' Teaching Self-Efficacy and Engagement in Online Classes. Research in School and Virtual Learning, 11(1), 9-24.

ABSTRACT
This study aimed to investigate the effectiveness of the positive education program on teachers' teaching self-efficacy and engagement in online classes. This study was an applied research in terms of purpose and an experimental research with repeated measurement design in terms of method. The statistical population of the present research was secondary public elementary schools of the 11th district of Tehran in the academic year of 2019-2020. A secondary elementary school from the 11th district of Tehran with convenience sampling method were selected and all the teachers of this elementary school were trained. Positive education program was designed and presented based on Seligman' PERMA model and in 12 two-hour sessions and virtually. Data collection instruments were, Klassen et al. (2013) engaged teachers scale (2013), and teaching self-efficacy scale of Tschannen-Moran and Hoy (2001). Data were analyzed using multivariate analysis of variance for repeated measures. The results showed that positive education program had positive effect on teachers' teaching self-efficacy and engagement in online classes and this effect were sustained until a follow-up period of one month. The findings of this research can be useful for educational psychologists and school counselors in designing and implementing programs to promote well-being and motivation of teachers in the teaching process.

KEYWORDS
Positive Education, Teachers' Engagement, Teaching Self-Efficacy, Online Classes, PERMA Model.

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.
This is an open access article under the CC BY 4.0 license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

سال یازدهم، شماره اول، پیاپی چهل‌ویکم، تابستان ۱۴۰۲ (۹-۲۴)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۱

DOI: 10.30473/ETL.2023.66879.3950

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

بررسی اثربخشی برنامه آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط

فهیمه عباسی[1*]، الهه حجازی[2]، رضوان حکیم‌زاده[3]

۱ دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲ دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳ دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:
فهیمه عباسی
رایانامه: fahimeh@ut.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط بود. پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش آزمایشی با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را معلمان مدارس ابتدایی دولتی دوره دوم منطقه ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌دادند. با روش نمونه‌گیری در دسترس یک مدرسه دوره دوم ابتدایی از منطقه ۱۱ تهران انتخاب شد و کلیه معلمان این مدرسه ابتدایی تحت آموزش قرار گرفتند. برنامه آموزش مثبت، مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن و در ۱۲ جلسه دو ساعته و به صورت مجازی طراحی و ارائه گردید. ابزارهای به کار رفته در پژوهش نسخه تغییر یافته مقیاس خودکارآمدی تدریس معلمان تی-شان و هوی (۲۰۰۱) و نسخه تغییر یافته مقیاس درگیر شدن معلمان (EST) کلاسن و همکاران (۲۰۱۳) بود. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد برنامه آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط تاثیر مثبت داشته است و این تاثیر تا یک دوره پیگیری یک ماهه حفظ شده است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به روان‌شناسان تربیتی و مشاوران مدارس در طراحی و اجرای برنامه‌های ارتقای بهزیستی و بهبود انگیزش معلمان در فرآیند تدریس یاری رساند.

واژه‌های کلیدی

آموزش مثبت، درگیری معلمان، خودکارآمدی تدریس، کلاس‌های برخط، مدل پرما.

استناد به این مقاله:

عباسی، فهیمه، حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی برنامه آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۱(۱)، ۹-۲۴.

مقدمه

تدریس در کلاس‌های برخط برای معلمان با چالش‌هایی همراه بوده است (عباسی، حجازی و حکیم‌زاده، ۱۳۹۹؛ سلیمی و فردین، ۱۳۹۹؛ کمال و ایلیان[1]، ۲۰۲۱). بر همین اساس محققان به مطالعه و شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی تدریس معلمان در فضای برخط پرداخته‌اند (دینگ، ژائو و وانگ[2]، ۲۰۲۲؛ هئو و هان[3]، ۲۰۲۱؛ خدارحمی، حافظی، فرج‌اللهی و سرمدی، ۱۴۰۲؛ عباسی، ۱۴۰۱) پرداخته‌اند. در این بین، نقش خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط مورد تاکید قرار گرفته است (خدارحمی و همکاران، ۱۴۰۲). خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط به قضاوت معلم در مورد توانایی‌هایش برای ایجاد پیامدهای مطلوب درگیری و یادگیری دانش‌آموزان، حتی در میان دانش‌آموزان دشوار یا بی‌انگیزه، در محیط تدریس برخط اشاره دارد (روبینیا[4]، ۲۰۰۸). هرچه میزان خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط در معلمان بیشتر باشد، حس اثربخشی تدریس و تلاش، پایداری و انعطاف‌پذیری فرد در فضای آموزش الکترونیکی نیز افزایش خواهد یافت (مانیلا، نوردن و پی‌یرز[5]، ۲۰۱۸). از طرفی سطح پایین این باور به کاهش سطح اثربخشی تدریس و در نهایت شکست در مقابله موثر با مشکلات فضای یادگیری برخط می‌شود (هونگ، لیو، کائو، تائی و ژائو[6]، ۲۰۲۲) لذا مطالعه و شناسایی عوامل ارتقاءدهنده آن می‌تواند مفید باشد.

همچنین پژوهشگران معتقدند درگیری شغلی معلمان در محیط‌های یادگیری جدید نظیر کلاس‌های برخط از اهمیت بیشتری برخوردار است، چراکه به سازگاری و عملکرد بهتر آنان در این محیط‌های یادگیری جدید کمک می‌کند (آلیورنینی و لوسیدی[7]، ۲۰۱۱؛ دنن، دارابی و اسمیت[8]، ۲۰۰۷؛ کروالد[9]، ۲۰۰۸؛ رابینسون و هالینگر[10]، ۲۰۰۸). درگیری شغلی حالت ذهنی مثبت و مرتبط با شغل است که با انرژی، فداکاری و جذابیت شغلی تعریف می‌شود (پالی، الیگر و استون-رومرو[11]، ۱۹۹۴). افرادی که در کار خود بسیار درگیر هستند با کار خود شناخته و برانگیخته می‌شوند. آن‌ها تمایل دارند سخت‌تر و سودبخش‌تر از دیگران کار کنند و احتمال دستیابی آن‌ها به نتایجی که سازمان‌ها خواهان آن هستند، بیشتر است. در سال‌های اخیر علاقه زیادی به درگیری معلم وجود داشته است. این امر به‌دلیل نیاز به درک بهتر مشکل فرسودگی شغلی این حرفه است که به درگیری و رضایتمندی پایین در این کار نسبت داده شده است (پررا، وسیکا، گرانزیرا و مکلوین[12]، ۲۰۱۸؛ ونگ و ژانگ[13]، ۲۰۲۱؛ باو، ژانگ و دیکسون[14]، ۲۰۲۱). دلیل دیگر افزایش توجه، شواهدی است که نشان می‌دهد درگیری معلم به‌عنوان یکی از ابعاد مهم پیش‌آیندهای بافتی است که پیامدهای سطح دانش‌آموز را تحت‌تاثیر قرار می‌دهد. اگر دانش‌آموزان بدانند معلمان چگونه باورها، احساسات و درگیری خود را در فعالیت‌های تدریس نشان می‌دهند، به احتمال بیشتر سطوح بالاتر انگیزش تحصیلی (لای[15]، ۲۰۱۵)، درگیری (کلر، هوی، گوتز و فرنزل[16]، ۲۰۱۶) و پیشرفت بهتری (آرنس و مورین[17]، ۲۰۱۶؛ پررا و جان[18]، ۲۰۲۰) را نشان خواهند داد. تاثیر مثبت درگیری معلمان در تدریس در محیط‌های برخط بر رضایت‌مندی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز نشان داده شده است (فرهان، اسلام، جبار و خالید[19]، ۲۰۱۶؛ لی و ژونگ[20]، ۲۰۲۰). لیکن از آنجایی که بیشتر مطالعات انجام‌شده در انگیزش معلمان در کلاس‌های درس متداول بوده (باو، ژانگ و دیکسون[21]، ۲۰۲۱) و یادگیری و تدریس در کلاس‌های برخط به‌ویژه در سال‌های اخیر به یک ضرورت تبدیل شده است، پرداختن به بحث انگیزش معلمان در این محیط یادگیری جدید و عوامل احتمالی ارتقاءدهنده آن حائز اهمیت‌تر به نظر می‌رسد.

از جمله عواملی که به نظر می‌رسد بر سطح انگیزش معلمان تاثیرگذار باشد، سطح بهزیستی آنان است. از جمله یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که که رابطه‌ای مثبت بین سطح بهزیستی و خودکارآمدی تدریس معلمان وجود دارد (سیددیقو[22]، ۲۰۱۵؛ بنتی[23]، ۲۰۱۷). بارکر و مارتین[24] (۲۰۰۹) نشان دادند که معلمان با بهزیستی بالا بیشتر،

1 Kamal, & Illiyan
2 Ding, Zhao, & Wang
3 Heo, & Han
4 Robinia
5 Mannila, Norden, & Pears
6 Hong, Liu, Cao, Tai, & Zhao
7 Alivernini, & Lucidi
8 Dennen, Darabi, & Smith
9 Kehrwald
10 Robinson, & Hullinger
11 Paullay, Alliger, & Stone-Romero
12 Perera, Vosicka, Granziera, & McIlveen
13 Wang, & Zhang
14 Bao, Zhang, & Dixon
15 Lai
16 Keller, Hoy, Goetz, & Frenzel
17 Arens, & Morin
18 Perera, John
19 Farhan, Aslam, Jabbar, & Khalid
20 Li, & Zhong
21 Bao, Zhang, & Dixon
22 Siddiqui
23 Bentea
24 Barker, & Martin

توانایی انتقال دانش و تدریس بهتر را دارند. نادینگ[1] (۲۰۰۵) معتقد است که بهزیستی معلم می‌تواند جو کلاس و درنتیجه دانش‌آموزان و پیشرفت آنان را تحت تاثیر قرار دهد. مهدی‌نژاد (۲۰۱۲) نشان داد زمانی که معلمان سطح بالای بهزیستی دارند، خودکارآمدی تدریس بالاتری نیز دارند. از طرفی بهزیستی معلم تاثیر مثبتی بر تدریس خلاقانه، اشتیاق آنها، مراقبت و خوش‌بینی، شناختی و امید به سمت ارزش‌های زندگی، یادگیری مستقل و فراهم‌کردن چالش دارد (هوانگ[2]، ۲۰۰۶). باتوجه به اهمیت سطح بهزیستی معلمان و اینکه مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بافت‌های تحول می‌تواند منبع کلیدی در کسب مهارت‌ها و به حداکثر رساندن توانمندی‌های معلمان برای بهتر زیستن باشد، استفاده از اصطلاح آموزش مثبت و به‌کارگیری اصول بهتر زیستن در اجتماع مدرسه از سال ۲۰۰۹ مورد تاکید قرار گرفته است. سلیگمن در سال ۲۰۰۹ با طرح «آموزش مثبت»[3] این چالش را برجسته‌تر می‌کند که آیا دانش‌آموزان ما برای خوب بودن و خوشحال‌بودن آموزش می‌بینند؟ و اگر شادکامی و بهزیستی از اهداف بسیار مطلوب انسان‌هاست، چرا آنها را در کلاس درس پرورش ندهیم؟ (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز[4]، ۲۰۰۹). سلیگمن (۲۰۱۱) معتقد است زمان آن رسیده است که شکوفایی به‌طور جدی به‌عنوان هدف فرزندپروری و تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود. وی اذعان می‌دارد که یادگیری برای ارج نهادن و دستیابی به شکوفایی باید در سال‌های اولیه تحصیلات مدرسه پایه‌ریزی شود و این به مدد آموزش مثبت امکان‌پذیر است.

شکوفایی که اشاره به سطح بالای بهزیستی دارد (داینر، لوکاس، هلیول، هلیول و سیمک[5]، ۲۰۰۹؛ فردریکسون و لوساداً[6]، ۲۰۰۵؛ کیز[7]، ۲۰۰۲ و هاپرت و سو[8]، ۲۰۱۳)، در نظریه بهزیستی سلیگمن، در قالب پنج مولفه یا جزء مفهوم‌سازی شده است: هیجانات مثبت، درگیر شدن، معنادهی، روابط مثبت و پیشرفت که این پنج مولفه با سرواژه پرما[9] شناخته می‌شود. هیجانات مثبت اشاره به احساس لذت‌گرایانه شادکامی (برای مثال احساس لذت، رضایت و خوشی)، درگیر شدن اشاره به ارتباط روان‌شناختی به فعالیت‌ها و سازمان‌ها (برای مثال احساس مجذوب شدن، علاقه‌مند شدن و درگیر شدن در زندگی) دارد. روابط مثبت شامل احساس یکپارچگی اجتماعی، مراقبت از دیگران و مورد حمایت قرار گرفتن از سوی آنها و احساس رضایت از ارتباطات اجتماعی، معنادهی اشاره به باور ارزشمند بودن زندگی و احساس ارتباط به چیزی فراتر از خویش و پیشرفت اشاره به پیشروی به سوی اهداف، احساس توانمندی برای انجام فعالیت‌های روزمره و احساس و پیشرفت داشتن دارد (سلیگمن، ۲۰۱۱؛ فوژید، جایاویکرم، کرن و سلیگمن[10]، ۲۰۱۱). سلیگمن اظهار می‌دارد که این پنج جزء اساسی که در ایجاد بهزیستی کلی مشارکت دارند، حوزه‌های مهمی هستند که افراد آنها را به خاطر خودشان انتخاب می‌کنند و هریک را می‌توان مستقل از دیگر اجزا و عناصر تعریف و اندازه‌گیری کرد.

لیکن در تعاریف جدیدتر آموزش مثبت، این رویکرد کاربرد دانش بهزیستی در موقعیت‌های آموزشی که با هدف افزایش تاب‌آوری و بهزیستی دانش‌آموزان، کارکنان و کل اجتماع مدرسه صورت می‌گیرد، دانسته شده است (گرین[11]، ۲۰۱۴). این تعریف به این دلیل مهم است که بر نیاز به آموزش مثبت جهت تمرکز بر روی بهزیستی معلمان و بهزیستی کل اجتماع مدرسه تاکید می‌کند، درحالی‌که پژوهش‌های مختلفی به چگونگی اثربخشی مداخلات آموزش مثبت بر دانش‌آموزان پرداخته‌اند (شوشانی و استینمتنز[12]، ۲۰۱۴؛ شوشانی، استینمتز و کانتات-مایمون[13]، ۲۰۱۶)، تعداد خیلی کمی از آنها بر دستاوردهایی که آموزش مثبت برای معلمان درپی دارد متمرکز شده‌اند. این درحالی است که موسسه آموزش مثبت (۲۰۱۹) گزارش کرده است که در مدرسه گیلانگ گرامر (GGS) استرالیا که یکی از مدارس پیشگام در مداخلات آموزش مثبت بوده است، معلمان استرس کمتری را گزارش کرده و احساس بهتری از دیگر معلمان مدارس استرالیا داشته‌اند. آنها همچنین گزارش کرده‌اند که معلمان اصول آموزش مثبت را در هر دو بافت زندگی شخصی و حرفه‌ای به کار گرفته‌اند. مطالعات دیگر نیز نتایج مشابه‌ای نشان داده‌اند؛ معلمان به‌طور کلی تجارب مثبتی با آموزش مثبت داشته‌اند (ایزوپاهکالا[14]، ۲۰۱۹؛ وئورینن، اریکیوی و اسیتالو- ملمیوارا[15]، ۲۰۱۹). فرناندز،

1 Nodding
2 Huang
3 Positive Education
4 Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins
5 Diener, Lucas, Helliwell, & Schimmack
6 Fredrickson, & Losada
7 Keyes
8 Huppert & So
9 Perma
10 Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman
11 Green
12 Shoshani & Steinmetz
13 Shoshani, Steinmetz, & Kanat-Maymon
14 Isopahkala
15 Vuorinen, Erikivi, & Uusitalo-Malmivaara

گوویا، سیلوا و پیکسوتو[1] (۲۰۲۱) نیز در بررسی تجارب معلمان از برنامه آموزش مثبت گزارش کردند که این معلمان آموزش مثبت را در توسعه شخصی و حرفه‌ای خودکارآمد می‌دانستند، به‌طوری‌که پس از مداخله آموزش مثبت، مدیریت بهتر تعارض، بهبود روابط با همکاران و دانش‌آموزان، درک بهتر نیازهای دانش‌آموزان، تجربه هیجانات مثبت بیشتر، عملکرد روان‌شناختی بهتر، مدیریت استرس، انجام فعالیت‌های آرام‌بخش، خوش‌بینی و نگرش مثبت بیشتر را گزارش کرده‌اند. در پژوهشی مشابه سندهولم، سیمونسن، استروم و فاقرلوند[2] (۲۰۲۲) نشان داد معلمان پس از ارائه آموزش تغییرات مثبتی را در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود و نیز در دانش‌آموزان خود مشاهده کرده‌اند. معلمان مهارت‌های آموزش مثبت را زمان تعامل با دانش‌آموزان و همکاران و نیز زمان حمایت از تحول اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان به کار گرفته‌اند. این پژوهشگران نتیجه گرفتند که آموزش مثبت ابزار مناسبی برای بهبود بهزیستی معلمان و ارتقای کارآمدی آنان است. اهمیت ارتقای بهزیستی معلمان در تدریس در فضای برخط بیشتر به نظر می‌رسد چرا که پژوهش‌ها نشان داده‌اند به‌دلیل چالش‌های انتقال به آموزش برخط، معلمان سطح بهزیستی پایین‌تری را تجربه و گزارش کرده‌اند و پژوهشگران بر نیاز به مداخلات سطح مدرسه‌ای برای حمایت از بهزیستی معلمان تاکید کرده‌اند (باتاچاریا و تاندون[3]، ۲۰۲۳؛ دایال[4]، ۲۰۲۳). ابراهیمی (۱۳۹۹) طی پژوهشی نشان داد عدم آمادگی معلمان در کشورمان در حوزه آموزش برخط، عدم وجود زیرساخت‌های مورد نیاز برای آموزش برخط، مشکل سرعت اینترنت و هزینه مصرفی آن، مشکل در زیرساخت‌های فنی برنامه شاد، پیامدهای روان‌شناختی بسیاری از جمله استرس، اضطراب و افسردگی را بر معلمان تحمیل کرده که منجر به کاهش کارآیی و اثربخشی فعالیت‌های آن در کلاس و توانمندی‌های ایفای حرفه معلمی شده است.

در یک جمع‌بندی باتوجه به آنچه مطرح شد پژوهش حاضر در نظر دارد با انجام مداخله آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن که شناخته‌شده‌ترین مدل بهزیستی است و می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای مداخلات آموزش مثبت به‌کار رود، اثربخشی آموزش مثبت را بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط مورد بررسی قرار دهد. ازآنجاکه در کشور ما پژوهش‌ها در خصوص طراحی و اثربخشی برنامه مداخله‌ای روان‌شناسی مثبت برای معلمان محدود است و خلأ پژوهشی در زمینه ارتقاء انگیزش معلمان به‌ویژه در بستر یاددهی-یادگیری در فضای مجازی مشهود است، انجام این پژوهش می‌تواند ارزشمند باشد. لذا سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا مداخله آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط تاثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش آزمایشی با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را مدارس دولتی دوره دوم ابتدایی منطقه ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌دادند. تعداد این مدارس ۴۲ مدرسه بود. یک مدرسه دوره دوم ابتدایی از منطقه ۱۱ تهران به شیوه نمونه‌گیری در دسترس جهت شرکت در پژوهش انتخاب شد و مطالعه بر روی کلیه معلمان این مدرسه ابتدایی صورت گرفت. این مدرسه دارای ۱۲ نیروی آموزشی (آموزگار پایه، آموزگار تربیت بدنی، مربی بهداشت) بود که پژوهش بر روی این معلمان صورت گرفت.

مداخله آموزشی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ و به‌صورت مجازی و از طریق شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) صورت گرفت. آموزش در ۱۲ جلسه دو ساعته بود که در جلسه اول، آزمون اول، در جلسه ششم آزمون دوم و در جلسه دوازدهم آزمون سوم برگزار شد و بعد از یک ماه آزمون چهارم جهت بررسی پیگیری آموزش اجرا شد. طراحی بسته آموزشی در یک گروه چهار نفری از روان‌شناسان تربیتی که آموزگار دوره ابتدایی نیز بودند، صورت گرفت. عناوین جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است. محتوا و شیوه تدریس بسته آموزشی در پانل تخصصی متخصصین مورد بررسی قرار گرفته و از نظر مرتبط بودن، همخوانی و امکان اجرا و عملی بودن و اثربخشی مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین اعتبار الگوی پیشنهاد شده، نظرات آن‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاری جمع‌آوری و نتایج با روش کیفی تحلیل شد. تعیین ضریب روایی بسته آموزشی با روش لاوشه[5] که به ضریب روایی محتوایی[6] یا CVR نیز معروف است (شولتز، ویتنی و زیکار[7]، ۲۰۰۲)، جهت تبدیل قضاوت

1 Fernandes, Gouveia, Silva, & Peixoto
2 Sandholm, Simonsen, Storm, & Fagerlund
3 Bhattacharya, & Tandon
4 Dayal

5 lawshe
6 Content Validity Ratio (CVR)
7 Shultz, Whitney & Zickar

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی

جلسات	محتوای آموزشی	منابع مورد استفاده
اول	معارفه، بیان محتوا و اهداف برنامه، بیان قوانین کلاس، اجرای آزمون اول	پتری[1] (۲۰۱۹)
دوم	مفهوم بهزیستی، اهمیت ارتقای بهزیستی، معرفی مدل پرما	
سوم	مفهوم هیجان، کارکرد هیجان، ابعاد هیجان، انواع هیجانات، تشخیص هیجان، توصیف هیجانات، ضرورت خودآگاهی هیجانی، معرفی ده هیجان منفی (ترس، غم، خجالت، گناه، خشم، دلخوری، حقارت، تنهایی، حسادت، نفرت) و ده هیجان مثبت (شادی، قدردانی، علاقه، امید، غرور، آرامش، حیرت، عشق، سرگرمی، شوق)	فورمن و راک[2] (۲۰۱۶)
چهارم	راهکارهای مقابله با هیجانات منفی (معرفی چرخه مهارت‌ها شامل تنفس عمیق، قدم زدن، نوشیدن آب سرد، گوش دادن به موسیقی، تماشای فیلم یا خواندن کتاب مورد علاقه، ترسیم هیجان، شمارش، بغل کردن)	همیل[3] (۲۰۰۸)
پنجم	تکنیک‌های پرورش هیجانات مثبت (من قدردانم برای...، نامه قدردانی، گنجینه داشته‌ها، مهربانی‌های تصادفی، لحظات رنگین کمان، تمرین سه موهبت)	دنیلز[4] (۲۰۲۰)؛ بیگل[5] (۲۰۱۷)
ششم	مفهوم درگیرشدن، اهمیت درگیرشدن، راهبردهای ارتقای درگیری شامل مفهوم ذهن‌آگاهی و نقش آن در درگیر شدن در فعالیت‌ها، معرفی تکنیک‌های ذهن‌آگاهی (تنفس آگاهانه، مشاهده آگاهانه، گوش دادن آگاهانه، تامل آگاهانه، قدردانی آگاهانه، اسکن تمام بدن، تمرین پنج حسی، ترسیم هیجانات)	ایسنل[6] (۲۰۱۳)؛ بوردیک[7] (۲۰۱۴)؛ گونزالز[8] (۲۰۱۲)
هفتم	اجرای آزمون دوم، معرفی توانمندی‌های منش و نقش انتخاب فعالیت‌های مبتنی بر توانمندی‌های منش بر درگیر شدن در فعالیت‌ها، اجرای آزمون کوتاه شده نقاط شخصیتی، استفاده از نقاط قوت در شیوه جدید، مفهوم غرقگی و نقش تجربه مطلوب در ایجاد غرقگی، توجه به تناسب چالش‌ها و مهارت‌ها در ایجاد درگیرشدن، مفهوم خودمختاری و تقش آن در درگیرشدن، آشنایی با مهارت‌های موثر در مختار بودن (تعیین بهترین اهداف شخصی، انتخاب فعالیت‌های مبتنی بر علایق شخصی، مفهوم و نقش خودتنظیمی و خودمدیریتی در دستیابی به اهداف)	نیمیک[9] (۲۰۱۷)؛ سیکسزنت میهالی (۱۹۹۱)، سلیگمن، ۲۰۱۱
هشتم	مفهوم روابط مثبت، نشانه‌های روابط مثبت، اصول روابط مثبت، مهارت‌های پرورش روابط مثبت شامل چرخه حل تعارض در رابطه و تکنیک پیام من، مهارت گوش‌کردن فعال، مهارت همدلی، مفهوم مراقبت، احترام، گذشت، نوع‌دوستی، خوشحال کردن دیگران، مهربانی، کمک به دیگران، رعایت حریم در روابط، همدلی، همدردی، توجه به دیگران، ایجاد صلح بین دو نفر، رازداری به عنوان مقوله‌های مراقبت	فورمن و راک (۲۰۱۶)
نهم	مفهوم هدف و معنا، نقش چهار نیاز هدفمندی (اهداف عینی و ذهنی)، ارزش‌ها، حس کارآمدی و خودارزشمندی در داشتن معنا در زندگی	بومیستر و وهز (۲۰۰۲)
دهم	مفهوم پیشرفت- نقش مدیریت زمان در پیشرفت- تکنیک‌های مدیریت زمان- مفهوم هدف، ضرورت تعیین هدف، ویژگیهای یک هدف خوب و انواع هدف- مفهوم اولویت‌بندی، ضرورت اولویت‌بندی کردن فعالیت‌های روزمره ضرورت داشتن برنامه‌ریزی و انواع برنامه‌ریزی‌ها- مفهوم خودگویی و نقش خودگویی‌های مثبت درونی در موفقیت	عباسی (۱۳۹۴)
یازدهم	مفهوم تاب‌آوری- آشنایی با ده مهارت افزایش تاب‌آوری (شوخ‌طبعی، اهداف شخصی قدرتمند، خوش‌بینی، به چالش کشیدن افکار ناکارآمد، مثبت‌نگری، استقامت، حل مسئله، ارتقای توانمندی‌های شخصی، ورزش و تجدید انرژی، خودکنترلی)	فورمن و راک (۲۰۱۶)
دوازدهم	جمع‌بندی جلسات و اجرای آزمون سوم یک ماه پس اتمام جلسات آموزشی آزمون چهارم اجرا شد.	

کیفی متخصصان به کمیت محاسبه شد. در این روش، ضریب روایی بین ۱+ تا ۱- است. به‌منظور به دست آوردن ضریب روایی بسته آموزشی، از ۱۲ نفر از متخصصان روان‌شناس خواسته شد تا مراحل و محتوای برنامه طراحی‌شده را باتوجه به مقیاس سه‌درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و غیرضروری (۰) درجه‌بندی کنند. در نهایت، شاخص CVR با استفاده از فرمول زیر محاسبه شد.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

CVR =ضریب روایی محتوایی

n_e = تعداد داورانی که جلسات و محتوی جلسه آموزشی را ضروری تشخیص می‌دهند.

N = تعداد کل داوران

مقدار CVR میانگین ۹۱/۰۲ به‌دست آمد که باتوجه به حداقل مقادیر (لاوشه، ۱۹۷۵) می‌توان گفت برنامه آموزشی از روایی محتوایی خوبی برخوردار است.

عناوین جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جهت تحلیل داده‌های کمی از برنامه SPSS 26 و روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد.

در پژوهش حاضر اصول اخلاقی پژوهش رعایت شد. به این ترتیب که پس از اخذ معرفی‌نامه از مسئولین مربوطه دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان تهران صورت گرفت و اهداف و شیوه اجرای پژوهش حاضر برای آنان تشریح گردید. سپس با هماهنگی مدیر مدرسه، با ارسال پیامی به معلمان اهداف پژوهش برای ایشان تصریح

1 Pettry
2 Forman, & Rock
3 Hamil
4 Daniels
5 Biegel
6 Snel
7 Burdick
8 Gonzalez
9 Niemiec

و رضایت آنان مبنی بر شرکت در پژوهش جلب شد. همچنین معلمان مشارکت‌کننده در خصوص اهداف و روش اجرا و فواید احتمالی پژوهش آگاه شدند. به معلمان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان صرفا در جهت کار پژوهشی استفاده خواهد شد و هیچ‌یک از مسئولین مدرسه و یا افراد دیگر در جریان اطلاعات آنان قرار نخواهد گرفت. سپس از آنان خواسته شد که داوطلبانه و آگاهانه پرسش‌نامه پژوهش را تکمیل و ارسال نمایند. پرسش‌نامه‌ها به‌صورت الکترونیکی و از طریق شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) برای معلمان ارسال گردید.

جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

مقیاس خودکارآمدی تدریس معلمان در کلاس‌های برخط: از نسخه تغییر یافته مقیاس خودکارآمدی تی-شان و هوی (۲۰۰۱) جهت سنجش خودکارآمدی تدریس معلمان در کلاس‌های برخط استفاده شد. مقیاس کارآمدی تی-شان و هوی (۲۰۰۱) دارای ۲۴ گویه می‌باشد و حس کارآمدی معلمان را در سه بعد درگیر کردن دانش‌آموزان، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس در یک طیف لیکرت نه درجه‌ای می‌سنجد. حسین‌چاری، سماوی و محمدی (۱۳۸۹) طی پژوهشی شاخص‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه را در بین معلمان دوره ابتدایی و متوسطه بررسی و گزارش کرده‌اند که این پرسش‌نامه جهت سنجش ابعاد خودکارآمدی معلمان مناسب است. در تحلیل عاملی صورت‌گرفته این پژوهشگران وجود سه عامل مذکور تایید شده و این سه عامل ۵۴/۱۷ درصد از واریانس کل خودکارآمدی معلم را تبیین نموده‌اند. همچنین پایایی در این پژوهش به روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ و برای خرده‌مقیاس‌های درگیر کردن دانش‌آموزان، خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس به‌ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۷۳ به‌دست آمده است.

روبینیا (۲۰۰۸) طی پژوهشی این مقیاس کارآمدی را جهت سنجش کارآمدی معلمان در کلاس‌های برخط متناسب‌سازی کرده‌اند. این پژوهشگر با تغییر پنج گویه از پرسش‌نامه اصلی و اضافه‌کردن کلمه «برخط» به هر گویه و نیز اضافه‌کردن هشت گویه (۲۵-۳۲) مبتنی بر مفاهیم تدریس اثربخش برخط از دیدگاه ویگل[1] (۲۰۰۲) و پالوف و پرت[2] (۲۰۰۳) این پرسش‌نامه را برای سنجش خودکارآمدی مدرسان در تدریس برخط به‌کار گرفته‌اند. در این مطالعه تحلیل عاملی اکتشافی این پرسش‌نامه ساختار ۴ عاملی این پرسش‌نامه را به‌دست داده و عامل چهارم خودکارآمدی در استفاده از کامپیوتر نام گرفته است. پایایی کلی این ابزار ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس‌ها در بازه ۰/۸۵ تا ۰/۹۴ بوده است.

در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه تغییریافته روبینیا (۲۰۰۸) توسط دو روان‌شناس تربیتی آشنا به زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شد. سپس دو متن ترجمه شده با یکدیگر مقایسه و مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس با یک مترجم زبان انگلیسی مشورت و دو ترجمه تلفیق و به یک نسخه فارسی مشترک تبدیل شد. سپس نسخه نهایی ترجمه شده، جهت برگرداندن از زبان فارسی به انگلیسی در اختیار یک مترجم دیگر قرار گرفت تا در خصوص صحت ترجمه اطمینان حاصل شود. پس از مقایسه نسخه ترجمه‌شده به انگلیسی با متن اصلی پرسش‌نامه و مشاوره با مترجم‌ها، نسخه نهایی فارسی تهیه شد. سپس از چند معلم دوره ابتدایی درخواست گردید که به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دهند و از آنان درخصوص وجود ابهام‌ها و نارسایی‌های احتمالی در عبارات و معانی و نیز تناسب و ارتباط مطلوب گویه‌ها نظرخواهی شد. نظرات این گروه به‌صورت تغییرات جزئی در پرسش‌نامه اعمال شد. پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه و خرده‌مقیاس‌های درگیر کردن دانش‌آموزان، راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و استفاده از کامپیوتر به‌ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ به‌دست آمد. خدارحمی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نیز پایایی این ابزار را به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای هریک از خرده‌مقیاس‌های درگیر کردن دانش‌آموزان ۰/۸۱، راهبردهای آموزشی ۰/۸۶ و مدیریت کلاس ۰/۸۵ و استفاده از کامپیوتر ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند.

مقیاس درگیر شدن معلمان در کلاس‌های برخط: از نسخه تغییر یافته مقیاس درگیر شدن معلمان (EST) کلاسن و همکاران (۲۰۱۳) جهت سنجش درگیری معلمان

جدول ۲. سن و تعداد شرکت‌کنندگان در پژوهش

نام متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
معلمان	۱۲	۲۵	۵۱	۴۰/۳۰	۷/۳۹

1 Weigel
2 Palloff, & Pratt

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه	زمان	متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
معلمان	زمان ۱	درگیری در کلاس‌های برخط	۱۲	۵۴	۸۵	۶۸/۵۸	۹/۶۹	-۰/۰۷	-۰/۹۵
		خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	۱۲	۱۵۴	۲۰۹	۱۸۲/۱۷	۱۸/۳۱	-۰/۱۰	-۱/۱۸
	زمان ۲	درگیری در کلاس‌های برخط	۱۲	۶۰	۸۸	۷۴/۳۳	۹/۴۵	-۰/۲۸	-۱/۲۹
		خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	۱۲	۱۵۸	۲۱۱	۱۸۷/۸۳	۱۸/۴۶	-۰/۳۱	-۱/۰۶
	زمان ۳	درگیری در کلاس‌های برخط	۱۲	۶۹	۸۸	۱۹۰/۵۸	۶/۲۱	-۰/۱۹	-۱/۱۸
		خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	۱۲	۱۶۳	۲۱۵	۷۸/۴۱	۱۸/۸۷	-۰/۱۸	-۱/۳۳
	زمان ۴	درگیری در کلاس‌های برخط	۱۲	۷۳	۹۰	۸۰/۷۵	۵/۶۵	۰/۰۶	-۱/۰۲
		خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	۱۲	۱۶۶	۲۱۴	۱۹۱/۹۲	۱۶/۷۴	-۰/۱۶	-۱/۳۴

در کلاس‌های برخط استفاده شد. این مقیاس در ۱۶ گویه و در یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای طراحی شده است و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط را چهار بعد درگیری شناختی (زمان تدریس توجه خیلی زیادی به کارم دارم) درگیری هیجانی (من عاشق تدریس هستم) درگیری اجتماعی معطوف به دانش‌آموزان (من خودم را نسبت به کمک به همکارانم متعهد می‌دانم) و درگیری اجتماعی معطوف به همکاران (من به مشکلات دانش‌آموزانم اهمیت می‌دهم) می‌سنجد. طراحان این مقیاس ضرایب آلفای کرونباخ را ۰/۸۴، ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۷۹ را به‌ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی، درگیری هیجانی، درگیری اجتماعی معطوف به دانش‌آموزان و درگیری اجتماعی معطوف به همکاران گزارش کرده‌اند. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۱ و خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی، درگیری هیجانی، درگیری اجتماعی معطوف به دانش‌آموزان و درگیری اجتماعی معطوف به معلمان به‌ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ به‌دست آمد.

یافته‌ها

داده‌های به‌دست آمده از اندازه‌گیری متغیرهای مختلف، با استفاده از روش‌های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های توزیع توصیف می‌شوند. در جدول ۲، خلاصه شاخص‌های توصیفی شرکت‌کنندگان ارائه شده است.

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

در بخش تحلیل آمار استنباطی، جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات و بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

فرضیه پژوهش: برنامه آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط تاثیر دارد.

پس از بررسی پیش‌فرض‌های آماری، جهت بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. نتایج این تحلیل که در جدول ۴ آمده است، بیانگر آن است که شاخص F این آزمون در سطح P<۰/۰۱ معنادار

جدول ۴. برونداد تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر

اثر درون‌گروهی	مقدار	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
زمان لامبدای ویلکز	۰/۰۶	۳۱/۶۰	۶	۶۴	۰/۰۰۱	۰/۷۴

جدول ۵. برونداد آزمون کرویت موچلی به منظور بررسی برابری کوواریانس

اثر درون‌گروهی	اندازه	مقدار	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	اپسیلون		
						گرین‌هاوس-گیسر	هیون-فلدت	کران پایین
زمان	درگیری در کلاس‌های برخط	۰/۰۶	۲۶/۶۸	۵	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۵۳	۰/۳۳
	خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	۰/۷۸	۲/۳۳	۵	۰/۸۰	۰/۸۵	۱/۰۰	۰/۳۳

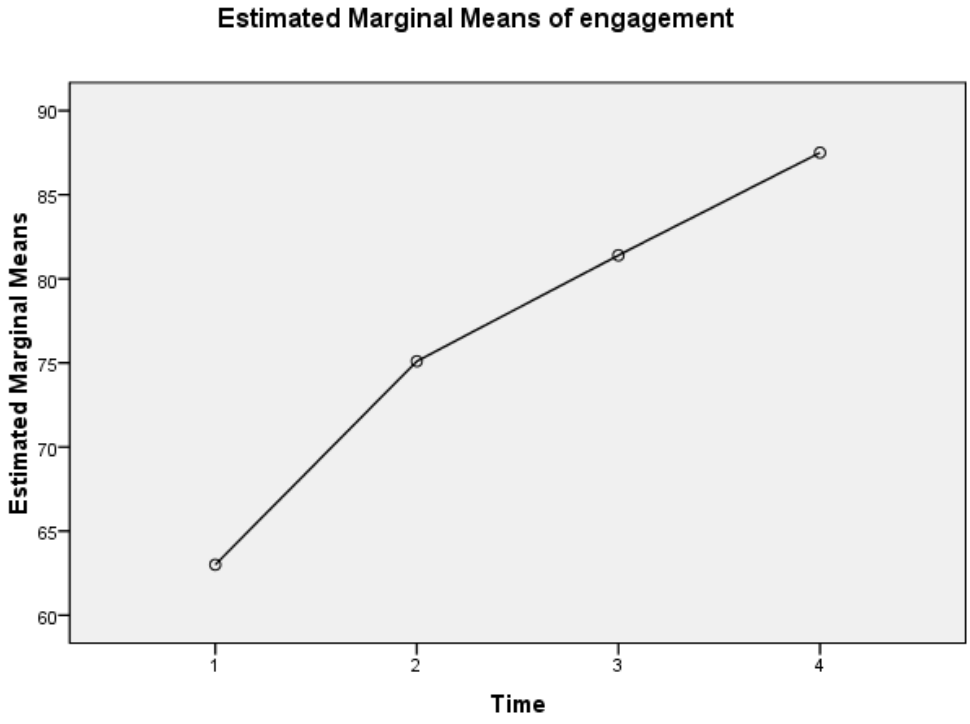
می‌باشد. لذا می‌توان گفت آموزش مثبت بر ترکیب متغیرهای وابسته حداقل در دوبار اندازه‌گیری تاثیر مثبت و معنادار گذاشته است.

جهت بررسی اینکه آموزش مثبت بر کدام متغیر وابسته تاثیر داشته است نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی مورد بررسی قرار می‌گیرد، لیکن قبل از این نیاز است تا مفروضه آزمون کرویت موچلی -بررسی همسانی ماتریس موواریانس خطا- آزمون شود. این شرط بیان می‌کند که واریانس اختلاف بین همه زوج‌های حاصل از سطوح متغیر عامل باید برابر باشد. نقض این شرط زمانی اتفاق می‌افتد که حداقل یکی از زوج‌ها دارای واریانس متفاوت با بقیه زوج‌ها باشد. جهت بررسی شرط کروی بودن از آزمون کرویت موچلی استفاده شد.

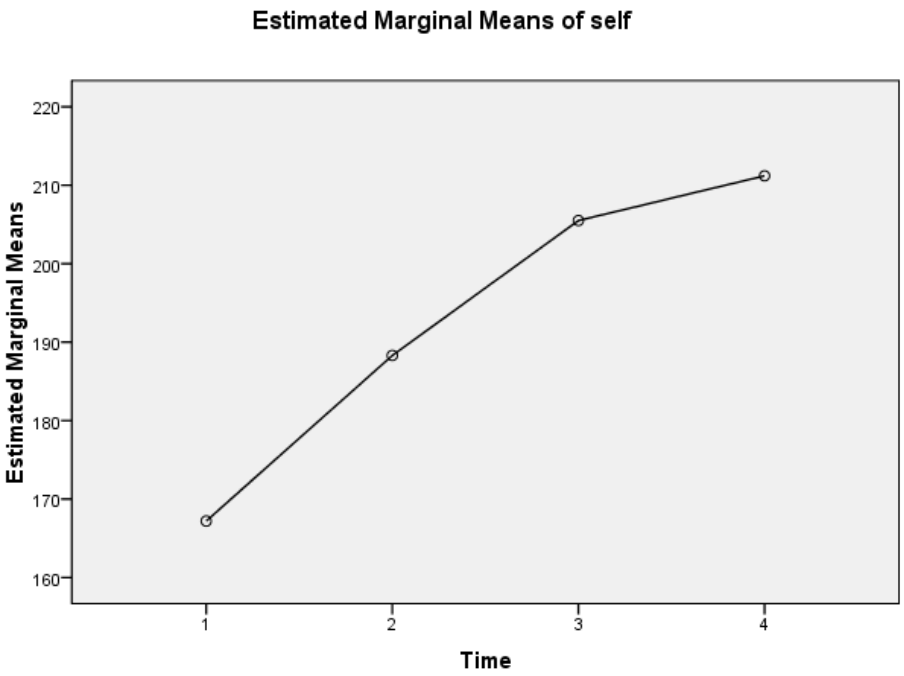
نتایج این آزمون که در جدول ۵ آمده است بیانگر آن

جدول ۶. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی

منبع	اندازه		مجموع مجذورات نوع سه	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
زمان	درگیری در کلاس‌های برخط	گرین هاوس-گیسر	۱۰۲۳/۲۲	۱/۴۳	۷۱۳/۸۳	۴۹/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۱
	خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	برقراری فرض کرویت	۶۷۲/۰۸	۳	۲۲۴/۰۲	۷۶/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷
خطا	درگیری در کلاس‌های برخط	گرین هاوس-گیسر	۲۲۷/۵۲	۳۳	۶/۸۹			
	خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	برقراری فرض کرویت	۹۶/۴۱	۳۳	۲/۹۲			



شکل ۱. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری خودکارآمدی تدریس معلمان در کلاس‌های برخط



شکل ۲. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری درگیری معلمان در کلاس‌های برخط

جدول ۷. نتایج آزمون بونفرونی به‌منظور بررسی دو به دو میانگین‌های متغیرهای وابسته در چهار بار اندازه‌گیری

اندازه	زمان	زمان	تفاوت‌های میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
درگیری در کلاس‌های برخط	۱	۲	-۵/۷۵	۰/۷۵	۰/۰۰۱
		۳	-۹/۸۳	۱/۱۵	۰/۰۰۱
		۴	-۱۲/۱۶	۱/۳۵	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط	۱	۲	-۵/۶۶	۰/۵۸	۰/۰۰۱
		۳	-۸/۴۱	۰/۶۴	۰/۰۰۱
		۴	-۹/۷۵	۰/۸۰	۰/۰۰۱

است که فرض کروی بودن برای متغیر خودکارآمدی تدریس برقرار لیکن برای متغیر درگیری در کلاس‌های برخط برقرار نیست. لذا از آزمون جایگزین گرین‌هاوس و گیسر (با توجه به اینکه مقدار اپسیلون کمتر از ۰/۷۵ به‌دست آمده است) برای بررسی اثربخشی آموزش مثبت بر درگیری معلمان در کلاس‌های برخط استفاده می‌شود.

نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی با تصحیح گرین هاوس-گیسر که در جدول ۶ آمده است، بیانگر آن است که آموزش مثبت بر هر دو متغیر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی اثر مثبت و معنادار داشته است. جهت مقایسه دوتایی تغییرات متغیرهای وابسته در چهار بار اندازه‌گیری نتایج آزمون بونفرونی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول مقایسه‌های زوجین حاکی از آن است که روند تغییر خودکارآمدی تدریس در کلاس‌های برخط و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط مثبت بوده است؛ به‌طوری‌که میانگین درگیری معلمان در کلاس‌های برخط در آزمون دوم نسبت به آزمون اول ۵/۷۵ نمره، در آزمون سوم به نسبت به آزمون اول ۹/۸۳ و در آزمون چهارم نسبت به آزمون اول ۱۲/۱۶ نمره افزایش داشته است. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری نیز که در شکل ۱ آمده است بیانگر روند افزایشی نمرات درگیری معلمان در کلاس‌های برخط طی مداخله آموزشی می‌باشد. همچنین مندرجات جدول ۴ حاکی از آن است که میانگین نمرات خودکارآمدی تدریس معلمان در کلاس‌های برخط در آزمون دوم نسبت به آزمون اول ۵/۶۶ نمره، در آزمون سوم به نسبت به آزمون اول ۸/۴۱ و در آزمون چهارم نسبت به آزمون اول ۹/۷۵ نمره افزایش داشته است. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری نیز که در شکل ۲ آمده است بیانگر روند افزایشی نمرات خودکارآمدی تدریس معلمان در کلاس‌های برخط طی مداخله آموزشی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط بود. یافته‌ها نشان داد این مداخله بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط تاثیر مثبت داشته است و این تاثیر بعد از یک دوره پیگیری یک‌ماهه حفظ شده است. متخصصان در آموزش مثبت در تعاریف جدیدتر هدف اصلی آموزش مثبت را ارتقای شکوفایی و سلامت ذهنی مثبت تمام اجتماع مدرسه دانسته و معتقدند که آموزش مثبت به معلمان نیز بهره می‌رساند. دستاورد مثبت برنامه‌های آموزش مثبت

برای معلمان نکته‌ای است که در پژوهش‌های سندهولم و همکاران (۲۰۲۲)؛ ساموئیز و همکاران (۲۰۱۹) و کالیکسترو (۲۰۲۰) نیز بدان اذعان شده است. به نظر می‌رسد آموزش مثبت، فرهنگی در مدرسه ایجاد می‌کند که مراقبت و اعتماد پرورش می‌یابد و از رفتارهای مشکل‌ساز می‌کاهد که این امر بهبود روابط در مدرسه را به‌دنبال دارد. بهبود روابط مثبت معلمان با دانش‌آموزان مشارکت و درگیر شدن در کلاس را افزایش می‌دهد که این امر تدریس معلم را کارآمدتر و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد (کوثیر و تمنت[1]، ۲۰۱۴).

خالقی، نادری، رضایی و جعفری (۱۴۰۱) و منصور، نصرالدین و حمید[2] (۲۰۲۱) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که جو مدرسه تاثیر معناداری بر همه اعضا مدرسه از جمله معلمان دارد و در ایجاد محیط سازنده و کارآمد برای تدریس و یادگیری توسط معلم اثرگذار است. این پژوهشگران جو خوب مدرسه به‌ویژه در ابعاد اجتماعی و علمی را در تاثیرگذاری بر خودکارآمدی معلم مهم دانسته‌اند و معتقدند این جو خوب مدرسه به معلمان در انجام موثر نقش‌ها و مسئولیت‌شان یاری می‌رساند. پرادو[3] (۲۰۲۲) نیز در پژوهش خود عنوان می‌کند معلمانی که به توصیف خودشان در جو مثبتی کار می‌کنند توصیفات مثبتی از خودکارآمدی تدریس‌شان دارند. در این پژوهش بر اهمیت روابط همکاران و دانش‌آموزان با معلمان، تاثیر حمایت و اعتماد مدیران بر معلمان و تاثیر مدیران در ایجاد جو خوب مدرسه و نقش آن در خودکارآمدی تدریس معلمان تاکید شده است. به نظر می‌رسد آنگونه که صاحب‌نظران آموزش مثبت بدان اذعان می‌دارند برنامه‌های ارتقای شکوفایی، مدارسی را ایجاد می‌کنند که فرهنگ آن مبتنی بر فضائل است. وجود چنین مدارسی که فرهنگ آن مبتنی بر فضائل است می‌تواند محیط یادگیری مدرسه را بهبود و ادراکات، باورها و نگرش‌های معلمان در ابعاد مختلف را تحت تاثیر قرار دهد (الفرینک، گلدبرگ، شروئرز، بولمیجر و کلارک[4]، ۲۰۱۷).

گرینیر، درخشان و فتحی[5] (۲۰۲۲) نیز در بررسی اثرات خودتنظیمی هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری معلمان دریافتند هر دو خودتنظیمی هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی به‌طور معناداری درگیری معلم را پیش‌بینی می‌کند که در این میان بهزیستی روان‌شناختی پیش‌بین قدرتمندتری بود. رابطه سطح بهزیستی با عملکرد شغلی و درگیری شغلی در پژوهش چانقر و شاهین[6] (۲۰۱۸) نیز به‌دست آمده است. ین، تام و لاو[7] (۲۰۲۳) نیز در پژوهشی طولی شواهدی از تاثیر مثبت بهزیستی روان‌شناختی معلمان بر خودکارآمدی و تعهد کاری آنان ارائه داده‌اند.

باید توجه داشت که تغییر ناگهانی آموزش مدارس کشورمان از آموزش حضوری به آموزش برخط و شروع این کار از دوره ابتدایی که تقریبا هیچ تجربه و پیشوانه و تمرین آموزش برخط وجود نداشت، از عوامل اضطراب‌زا برای معلمان دوره ابتدایی بوده است. ابراهیمی (۱۳۹۹) طی پژوهشی نشان داد آموزش برخط مشکلات روان‌شناختی نظیر اضطراب فراگیر را در میان معلمان به‌دنبال داشته است. جایگزینی آموزش از راه دور به‌جای آموزش حضوری و آموزش بر بستر شاد و وظایف جدیدی که در نتیجه آن بر معلمان تعریف شد، به‌دلیل عدم آمادگی برای مواجهه با شرایط جدید و پیش‌بینی نشده و عدم دریافت آموزش در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، تهیه محتوای الکترونیکی و روش‌های تدریس اثربخش در فضای مجازی از عوامل اضطراب‌زا برای معلمان بوده‌اند. معلم مضطرب از جهتی به‌خاطر دارا بودن سطحی از فشار روانی، علاقه‌مندی و اشتیاق خود را در کلاس نسبت به تدریس و فعالیت‌های آموزشی از دست می‌دهد و از جهتی دیگر از کیفیت تعاملات وی با دانش‌آموزان کاسته می‌شود (کی‌ریاکو[8]، ۲۰۰۰). به نظرمی‌رسد که برنامه آموزش مثبت توانسته است با تاثیر مثبت در سلامت روان معلمان، اضطراب آنان را کاهش و عملکرد آنان را در فرآیند تدریس در کلاس‌های برخط بهبود بخشد.

گارسیا-آلوارز، سولر، کوبو-رندون و هرناندز-لالیند[9] (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت می‌تواند بهزیستی معلمان را بهبود، منابع روان‌شناختی آنان را ارتقاء و خطرات روان‌شناختی را کم کند، لذا این برنامه‌های آموزشی می‌تواند ابزار مناسبی برای رشد حرفه‌ای و به‌روز بودن معلمان باشد. به نظر می‌رسد آن‌گونه که این پژوهشگران نیز معتقدند تدریس اغلب با مشکلات روان‌شناختی مرتبط بوده است و حرفه‌ای است که آموزش راهبردهایی برای بهبود، به‌روز کردن و ارتقای سلامت روان افراد درگیر ضروری است.

برای تبیین یافته‌های حاصل از اثربخشی، مدل ساخت و گسترش هیجانات مثبت فردریکسون (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۴) یکی از

1 Kosir, & Tement
2 Mansor, Nasaruddin, & Hamid
3 Prado
4 Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke
5 Greenier, Derakhshan, & Fathi
6 Çankır, & Sahin
7 Yin, Tam, & Lau
8 Kyriacou
9 García-Álvarez, Soler, Cobo-Rendón, & Hernández-Lalinde

مفیدترین مدل‌ها است. این نظریه مبتنی بر دو فرض جدا اما مرتبط به هم است. اولین مولفه فرض گسترش این است که هیجانات مثبت توجه را گسترش می‌دهد. دومین مولفه فرض ساخت این است که توجه منجر به افزایش درگیری با محیط می‌شود که منجر به اکتساب منابع طی زمان می‌شود. فردریکسون (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که هیجانات منفی نظیر ترس، خشم و ناراحتی در موقعیت‌هایی که به‌عنوان تهدیدکننده ادراک می‌شوند، تجربه می‌شوند. لذا توجه محدود شده و افراد درگیر گرایشات کنشی خاصی نظیر احساس کردن، اجتناب کردن، حمله کردن می‌شوند. در مقابل هیجانات مثبت تمرکز را گسترش داده و منجر به تفکر گسترده، خلاق و انعطاف‌پذیر می‌شود. علاوه بر این هیجانات مثبت منجر به درنظر گرفتن طیف گسترده‌ای از گزینه‌های شناختی و رفتاری می‌شود. مطابق با این نظریه می‌توان گفت که احساسات مثبت در معلمان با گسترش دامنه توجه، افکار، اقدامات و خلاقیت در آنها همراه بوده و در نهایت، راه‌حل‌های بیشتری را برای حل مسائل و مشکلات زندگی و شغلی نمایان می‌سازد و این روند باعث بهبود عملکرد معلمان می‌شود. در این نظریه، شایستگی‌های جدید از طریق روند خلاقانه توسعه یافته و معلمان قادر به انطباق بهتر با موقعیت‌های استرس‌زا و بهزیستی پایدار در همه ابعاد زندگی می‌شود (شانکلند و روزت[1]، ۲۰۱۶).

مدل دیگر برای تبیین تأثیر مفاهیم روان‌شناسی مثبت در مدرسه، نظریه خودتنظیمی دسی و ریان است. مطابق با این نظریه انگیزشی، سه نیاز روان‌شناختی فطری و اساسی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط زیربنای رفتارهای افراد است. پژوهش‌ها نشان داده است که ایجاد زمینه برای ارضای نیازهای خودمختاری، ارتباط و شایستگی بهبود بهزیستی و کاهش پریشانی روان‌شناختی را به‌دنبال دارد (نتومانیس و استناژ[2]، ۲۰۰۹؛ ریس، شلدون، گابل، روسکو و ریان[3]، ۲۰۱۸). باکر[4] (۲۰۰۵) معتقد است ارضای نیاز معلمان به خودمختاری، شایستگی و حمایت اجتماعی پرورش درگیری معلمان و دانش‌آموزان را در مدرسه تضمین می‌کند. به نظر می‌رسد آموزش مثبت با فراهم‌کردن محیطی که روابط مثبت با کارکنان و دانش‌آموزان، انگیزش درونی برای پیشرفت و هدفمندی قدر دانسته و پرورش داده می‌شود مدرسه را به محیطی که نیازهای بنیادین روان‌شناختی معلمان را ارضا می‌کند، تبدیل می‌کند.

در هر پژوهشی، پژوهشگر با محدودیت‌هایی مواجه خواهد شد که می‌تواند بر فرآیند پژوهشی تأثیرگذار باشد که البته رفع بعضی از آن‌ها از عهده پژوهشگر خارج است. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر با محدودیت‌هایی مواجه شد؛ از جمله به‌دلیل محدودیت در ایام اجرای پژوهش، نمونه‌گیری به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس بوده و مداخله بر روی یک مدرسه صورت گرفته است. همچنین به‌دلیل محدودیت زمانی سنجش سطح مهارت‌ها و دانش بهزیستی معلمان قبل از آموزش و شرکت آنها در پژوهش میسر نشد. مدرسه در دسترس از مدارس دخترانه منطقه ۱۱ تهران بوده و جنسیت معلمان و منطقه آموزشی محدود بوده است. همچنین در پژوهش حاضر به‌دلیل محدودیت زمانی و تهیه مقیاسی که ابعاد درگیر شدن معلمان در کلاس‌های برخط را بسنجد، از نسخه تغییر یافته مقیاس درگیر شدن معلمان کلاسن و همکاران (۲۰۱۳) جهت سنجش درگیری معلمان در کلاس‌های برخط استفاده شد.

باتوجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی معلمان مقاطع مختلف تحصیلی و تمام کارکنان مدرسه مورد آموزش و اثرات احتمالی برنامه آموزش مثبت بر آنان مورد مطالعه قرار گیرد و تجارب شرکت‌کنندگان در مداخلات آموزش مثبت مورد بررسی قرار گیرد. بررسی تجارب شرکت‌کنندگان می‌تواند در تبیین اثربخشی و گسترش مداخلات مفید باشد. جهت بررسی مدت و شیوه کاربست عملی مهارت‌های آموزش مثبت در معلمان و علل احتمالی به کار نگرفتن این مهارت‌ها، پژوهش‌های طولی انجام و اطلاعات جامع‌تری حاصل شود. تدوین و اجرای بسته آموزشی برای مدیران، کارکنان اجرایی و برنامه‌ریزان آموزشی با هدف ارتقای دانش بهزیستی آنها مفید و کاربردی خواهد بود. با سنجش و ترسیم نیمرخ شکوفایی معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، اطلاعاتی از نقاط کلی قوت و ضعف آنان به‌دست آید تا برنامه‌های آموزشی آتی کارآمدتر و هدفمندتر باشد. باتوجه به اینکه برخی پژوهش‌ها ماهیت درگیری معلمان در کلاس‌های برخط را متفاوت‌تر از کلاس‌های سنتی و دارای مولفه‌های متفاوت‌تر دانسته‌اند (دایمنت، داونینگ، بود[5]، ۲۰۱۳)، ساخت ابزار درگیری معلمان در کلاس‌های برخط و به‌کارگیری در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد. با فراهم‌کردن بافت حمایت‌گر از معلم و حضور روان‌شناسان متخصص در زمینه

1 Shankland, & Rosset
2 Ntoumanis, & Standage
3 Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan
4 Bakker
5 Dyment, Downing, & Budd

روان‌شناسی مثبت در مدارس، زمینه دسترسی و ارتقای دانش بهزیستی معلمان را فراهم نمایند.

پژوهشگران این مطالعه از کلیه اساتید، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای شرکت‌کننده در این پژوهش قدردانی می‌کنند.

منابع

ابراهیمی، سارا (۱۳۹۹). بررسی اختلال اضطراب فراگیر معلمان در شرایط همه‌گیری کووید-۱۹. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، شماره ۲، ۶۸-۴۵.

حسین‌چاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب و محمدی، مژگان (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم. *مطالعات آموزش و یادگیری*، شماره ۵۹، ۸۵-۱۰۶.

خالقی، محمد؛ نادری، نادر؛ رضایی، بیژن و جعفری، حبیب (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی مدارس با انگیزش شغلی معلمان با توجه به نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی (مورد مطالعه: مدارس دولتی مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهر اسلام آباد غرب). *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، شماره ۲، ۵۰-۳۳.

خدارحمی، سمیه؛ حافظی، حسین؛ فرج‌اللهی، مهران و سرمدی، محمدرضا (۱۴۰۲). ارائه مدل علّی اثربخشی تدریس برخط بر اساس سواد تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط (کاربرد تحلیل مسیر). *فصلنامه علمی اندیشه‌های نوین تربیتی*، شماره ۱، ۲۵۷-۲۳۹.

سلیمی، سمانه و فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی با تاکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، شماره ۲، ۴۹-۶۰.

عباسی، فهیمه (۱۴۰۱). *طراحی برنامه بومی آموزش مثبت و اثربخشی آن بر کارکرد انگیزشی سیستم مدرسه*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.

عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی. *تدریس‌پژوهی*، شماره ۳، ۲۴-۱.

References

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, *104*(4), 241-252.

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), 800.

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, *66*(1), 26-44.

Bao, C., Zhang, L. J., & Dixon, H. R. (2021). Teacher engagement in language teaching: Investigating self-Efficacy for teaching based on the project "Sino-Greece online Chinese language classrooms". *Frontiers in Psychology*, *12*, 710736.

Barker, C., & Martin, B. (2009). Dilemmas in teaching happiness. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *6*(2), 5-19.

Bentea, C. (2017). Teacher self-efficacy, teacher burnout and psychological well-being. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*, *23*, 1128-1135.

Bhattacharya, A., & Tandon, A. (2023). The multifaceted challenges of teaching from home: A study of schoolteachers' well-being during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*.

Çankır, B. İ. L. A. L., & Şahin, S. A. F. İ. Y. E. (2018). Psychological well-being and job performance: The mediating role of work engagement. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(3).

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow*. København: Munksgaard.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Final report for the VITAE Project, DfES*.

Dayal, S. (2023). Online education and its effect on teachers during COVID-19—A case study from India. *Plos one*, *18*(3), e0282287.

Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A., & Smith, L. J. (2007). Instructor–learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance education*, *28*(1), 65-79.

Derakhshan, A., Greenier, V., & Fathi, J. (2022). Exploring the interplay between a loving pedagogy, creativity, and work engagement among EFL/ESL teachers: A multinational study. *Current Psychology*, 1-20.

Diener, E., Lucas, R., Helliwell, J. F., & Schimmack, U. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford Positive Psychology.

Ding, L., Zhao, Z., & Wang, L. (2022). Does online teaching strategy matter: exploring the effect of online teaching strategies on students' ambidextrous innovation capacities based on the online teaching situation in China. *Journal of Research on Technology in Education,2*, 1-24.

Dyment, J., Downing, J., & Budd, Y. (2013). Teacher educator engagement in an online environment. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(1), 134-149.

Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*.

Farhan, M., Aslam, M., Jabbar, S., & Khalid, S. (2018). Multimedia based qualitative assessment methodology in eLearning: student teacher engagement analysis. *Multimedia tools and applications*, *77*(4), 4909-4923.

Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Peixoto, F. (2021). 'Positive Education': A Professional Learning Programme to Foster Teachers' Resilience and Well-Being. *Cultivating Teacher Resilience*, 103.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367-1377.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, *60*(7), 678.

García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Positive psychology applied to education in practicing teachers during the COVID-19 pandemic: personal resources, well-being, and teacher training. *Sustainability*, *14*(18), 11728.

Green, S. (2014). Positive education: an Australian perspective. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 409-423). Routledge.

Heo, J., & Han, S. (2021). The mediating effect of literacy of LMS between self-evaluation online teaching effectiveness and self-directed learning readiness. *Education and Information Technologies*, *26*(5), 6097-6108.

Hong, J. C., Liu, X., Cao, W., Tai, K. H., & Zhao, L. (2022). Effects of self-efficacy and online learning mind states on learning ineffectiveness during the COVID-19 lockdown. *Educational Technology & Society*, *25*(1), 142-154.

Huang, H. C. (2006). The Relationships between demographic variables, playfulness, motivation of teaching, happiness and creative teaching among Junior High School Teachers. *Unpublished master's thesis, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung, Taiwan*.

Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, *110*(3), 837-861.

Isopahkala, H. (2019). *"Mä oon päässy jotenki hirveen lähelle tällä toimintatavalla" - Opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä alakoulussa*. [Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Luokanopettajan aikuiskoulutus]. Jyväskylän Yliopisto, Kokkola.

Kamal, T., & Illiyan, A. (2021). School teachers' perception and challenges towards online teaching during COVID-19 pandemic in India: an econometric analysis. *Asian Association of Open Universities Journal*, *16*(3), 311-325.

Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, *29*(1), 89-106.

Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, *28*(4), 743-769.

Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222.

Košir, K., & Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European journal of psychology of education*, *29*(3), 409-428.

Kyriacou, C. (2000). Stress-busting for teachers. Nelson Thornes.

Lai, C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Computers & education*, *82*, 74-83.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4), 563-575.

Li, S., & Zhong, Y. (2020). The Influence of Online Teachers' Teaching Input on Students' Learning Performance—From the Perspective of Teachers and Students. *Open Educ. Res*, *26*, 99-110.

Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018, August). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. *In Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 78-85).

Mansor, A. N., Nasaruddin, M. Z. I. M., & A. Hamid, A. H. (2021). The effects of school climate on sixth form teachers' self-efficacy in Malaysia. *Sustainability*, *13*(4), 2011.

Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teacher's wellbeing and teacher's efficacy. *Acta Scientiarum. Education*, *34*(02), 233-241.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, *81*(2), 247.

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of education*, *35*(2), 147-159.

Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and research in Education*, *7*(2), 194-202.

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. John Wiley & Sons.

Paullay, I. M., & Alliger, G. M. Stone--Romero, EF (1994) Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality. *Journal of Applied Psychology*, *79*(2).

Perera, H. N., & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101842.

Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *108*, 28-41.

Prado, J. (2022). School Climate and Teacher Self-Efficacy: Teacher's Perspectives. *ATU Theses and Dissertations.*

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2018). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. In *Relationships, well-being and behaviour* (pp. 317-349). Routledge.

Robinia, K. A. (2008). *Online teaching self-efficacy of nurse faculty teaching in public, accredited nursing programs in the state of Michigan*. Western Michigan University.

Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, *84*(2), 101-109.

Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Fagerlund, Å. (2022). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of Education*, 1-19.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293-311.

Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, *29*(2), 363-392.

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289-1311.

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of school psychology*, *57*, 73-92.

Shultz, K. S., Whitney, D. J., & Zickar, M. J. (2020). *Measurement theory in action: Case studies and exercises*. Routledge.

Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(3), 5-16.

Socha, R., Farnicka, M., & Nowosad, I. (2017). Well-being and work engagement: teachers' professional advancement and how to manage it over time. *Acta Medicina et Sociologica–Vol*, *8*, 115.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strenght intervention in 11 inclusive finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(1), 45–57.

Wang, D., & Zhang, L. J. (2021). Sustainability as a goal in teaching workforce retention: Exploring the role of teacher identity construction in preservice teachers' job motivation. *Sustainability*, *13*(5), 2698.

Weigel, V. B. (2002). *Deep learning for a digital age: Technology's untapped potential to enrich higher education*. Jossey-Bass, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741.

Yin, H., Tam, W. W. Y., & Lau, E. (2023). Happy teachers are efficacious and committed, but not vice versa: Unraveling the longitudinal relationships between Hong Kong kindergarten teachers' psychological well-being, self-efficacy, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, *123*, 103997.