

رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم دانش آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم

زهرا سادات میرهاشمی روته¹، امید شکری^{2*}

1. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران

2. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: 1396/08/07 تاریخ پذیرش: 1397/06/26

The Relationship between Perceived Self-Efficacy Beliefs and Interpersonal Teacher-Student Behavior: The Mediating role of Teacher's Emotions

Z. Mirhashemi Rooteh¹, O. Shokri^{2*}

1. M.A, Psychology, Islamic Azad University Central Tehran Branch, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Received: 2017/10/29 Accepted: 2018/09/17

Abstract

This study examined the mediating effect of teacher's emotions on the relationship between teachers' perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher behavior. 329 female teachers answered the Teacher Self-Efficacy Scale-Short Form (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999), the Teacher Emotion Inventory (TEI, Chen, 2016) and the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI, Lourdasamy & Khine, 2001). Structural equation modeling was used to assess the mediating effects of teacher's emotions on the relationship between teachers' perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher behavior. The results showed that teachers' perceived self-efficacy beliefs has a positive relationship with positive emotions and positive interpersonal teacher behavior and a negative significant relationship with negative emotions and negative interpersonal teacher behavior. Results also indicated that there is a negative significant correlation between positive emotions and negative interpersonal teacher behavior and a positive significant correlation with positive interpersonal teacher behavior and there is a negative significant correlation between negative emotions and positive interpersonal teacher behavior and a negative significant correlation with negative interpersonal teacher behavior. Results showed that the partially mediated model of teacher emotions on the relationship between teachers' perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher's behavior had acceptable fit to data. In this hypothetical model, teachers' perceived self-efficacy beliefs and teacher's emotions accounted for 54% and 57% of the variance in positive and negative interpersonal teacher behavior, respectively. In sum, these findings show that a part of shared variance between positive and negative interpersonal teacher behavior in the context of prediction by teachers' perceived self-efficacy beliefs, accounted for teacher emotions.

Keywords

Perceived Self-Efficacy Beliefs, Teacher Emotions, Interpersonal Teacher Behavior, Mediation Analysis.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجانات معلم در رابطه باورهای خودکارآمدی معلمان و تعامل معلم دانش‌آموز انجام شد. 329 معلم زن به نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم (TSSES-SF، شوارزر، اسپیتزر و دیتنر، 1999)، سیاهه هیجانات معلم (TEI، چن، 2016) و پرسش‌نامه تعامل معلم دانش‌آموز (QTI؛ لارداسمی و کینی، 2001) پاسخ دادند. در این پژوهش، از روش مدل‌یابی معادله ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر باورهای خودکارآمدی معلم با هیجانات مثبت معلم و تعامل مثبت با دانش‌آموز، مثبت و معنادار و با هیجانات منفی معلم و تعامل منفی معلم با دانش‌آموز، منفی و معنادار است؛ همچنین، نتایج نشان داد اثر هیجانات مثبت بر تعامل معلم دانش‌آموز مثبت و معنادار و با تعامل منفی معلم با دانش‌آموز، منفی و معنادار است. به علاوه، نتایج نشان داد اثر هیجانات منفی بر تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز منفی و معنادار و با تعامل منفی معلم با دانش‌آموز، مثبت و معنادار است. نتایج مربوط به مدل مفروض نیز نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانات معلم در رابطه باورهای خودکارآمدی معلمان با تعامل معلم دانش‌آموز با داده‌ها برازش مطلوبی دارد؛ همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، به ترتیب 54 و 57 درصد از پراکنندگی نمرات رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم دانش‌آموز و رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم دانش‌آموز از طریق باورهای خودکارآمدی معلمان و هیجانات معلم تبیین می‌شود. به طور کلی، نتایج نشان دارد که بخشی از واریانس مشترک بین دوایر مفهومی باورهای خودکارآمدی معلمان و مدل رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز، نتیجه تغییرپذیری در هیجانات مثبت و منفی معلم است.

واژگان کلیدی

باورهای خودکارآمدی ادراک شده، هیجانات معلم، تعامل معلم دانش‌آموز، تحلیل واسطه‌ای.

مقدمه

نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی ادراک شده آنها تاکید کرده‌اند (اسچوردفیگر، کانرمان و اسچنهافن، 2008؛ کاپرارا، باربارانیلی، بارگوگنی و استیکا، 2003؛ اسکالویک و اسکالویک، 2007؛ مک آدامز، 2009؛ والکر و فریمر، 2009). نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند در بین معلمان، برخورداری از باورهای خودکارآمدی بالا با تلاش باوری و پشتکار در آنها برای تحقق هدف‌های حرفه‌ای خویش (پارکر و مارتین، 2008)، بهزیستی عاطفی بالا در آنها (هارن، تاريس، اسچافیلی و استریوس، 2004؛ نوری، شگری و شریفی، 1392). مدیریت تجارب هیجانی در مواجهه با مطالبه‌گری‌های انگیزاننده محیط‌های پیشرفت (چان، 2016؛ موحدی، 1395)، رویارویی سازش یافته با تجارب چالش‌انگیز حرفه‌ای (مارتین، 2002، 2007، 2008، 2009)، بیش سرمایه‌گذاری برای ویژگی‌هایی مانند یادگیری برای یادگیری، پیشرفت مداری، هدفمندی و تسهیل ساختارهای هدف‌های تسلط محور در کلاس درس و در مقابل، پرهیز بیش از پیش از بازده‌مداری و نتیجه‌گرایی در فراگیران (والترس و داگرتی، 2007)، سبک ارجح او برای مدیریت دمکراتیک کلاس‌های درس و تاکید بیشتر بر تلاش‌های مبتنی بر همکاری بین دانش‌آموزان (سالومون، واتسون و باتیتیچ، 2002)، تسهیل رشدیافتگی منش اخلاقی در فراگیران (نارواتر، 2006؛ لپسلی و نارواتر، 2006؛ ناگانگ و چان، 2015؛ ویلیا و فارسا، 2013؛ واتسون، 2003؛ نارواتر، وایدیچ، ترنر و کمیلکو، 2008) و بهبود کنش‌وری تحصیلی فراگیران (مور و اسلمن، 1992؛ راس، 1992) رابطه دارد. در مقابل، معلمانی که باورهای خودکارآمدی آموزشی ندارند، مستبد و قدرت‌طلب هستند، در کلاس درس سطوح بالاتری از خشم و تنیدگی را گزارش می‌کنند، نسبت به وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان دیدگاه بدبینانه‌ای دارند، برای موضوعات غیردرسی، وقت بیشتری را منظور می‌کنند و در نهایت، دانش‌آموزان را به دلیل تجربه شکست مورد انتقاد قرار می‌دهند (میلی، 1995؛ وولفولک و هوی، 1990؛ وولفولک، راسوف و هوی، 1990).

با توجه به شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از مهم‌ترین حلقه‌های مفهومی توضیح دهنده پراکندگی مشترک بین دواير مفهومی باورهای خودکارآمدی و رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز، هیجانان معلم است (شوارزر و همکاران، 2005؛ چن، 2016؛ جیانگ، وارسا،

بر اساس نتایج برخی مطالعات، یکی از بسترهای مفهومی توضیح دهنده نقش تفسیری باورهای خودکاری معلمان، با تاکید بر تعامل معلم دانش‌آموز مشخص می‌شود (شوارزر، بامر، لازیزینسکا، محمد و کنول، 2005). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که موضوع تعیین کننده رفتار رابطه بین فردی معلم با دانش‌آموزان و تاکید بر نقش عناصر پیشابندی و پسابندی برای این قلمرو مفهومی، در کانون توجه گروه زیادی از محققان بوده است (وی، زو، باربر و دن براک، 2015؛ کامن، ورسچارن، اسچاتن، چک و پیاننا، 2012؛ اسپیلت، کامن و چک، 2012؛ فیشر، فریسر کریسول، 1995). معلمان مختلف، سطوح متفاوتی از کنترل را در کلاس درس و در تعامل با فراگیران نشان می‌دهند. برخی معلمان بر این باورند که فراگیران برای یادگیری به یک محیط کاملاً ساختارمند نیاز دارند و گروه دیگری از معلمان معتقدند که برای تقویت احساس مسئولیت در فراگیران برای پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی باید آزادی عمل قابل قبولی به آنها داده شود. بر این اساس، اهمیت تعامل معلم فراگیر همواره در کانون توجه محققان بوده است. یکی از مدل‌های نظری موجود در این قلمرو، مدل رفتار بین فردی معلم¹ است که توسط وایلیس (1993) توسعه یافته است. به طور کلی، در این مدل، رفتار معلم در دو بُعد کلی گروهبندی می‌شود: بُعد نزدیکی که به همکاری در برابر تضادورزی و بُعد اثرگذاری که به تسلط در برابر تسلیم‌شدگی اشاره می‌کند؛ بنابراین، در این مدل نظری، تعامل معلم از چهار بُعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. به علاوه، در مدل تعامل معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بُعد کلی به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل رهبری، رفتار کمک کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن از یکدیگر متمایز می‌شوند (وایلیس، 1993؛ لارداسمی و کنی، 2001).

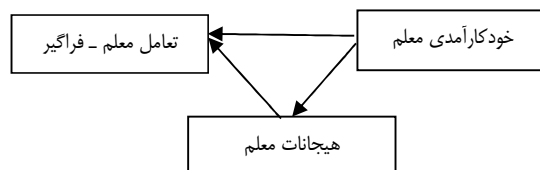
مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که محققان مختلف به منظور تبیین تمایز یافتگی در کنش وری معلمان در پاسخ‌دهی به مطالبات موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای بر

نتیجه‌گیری می‌کند که تدریس یک فعل هیجانی است و برخورداری از مهارت‌های مدیریت تجارب هیجانی در چنین موقعیتی برای معلمان ضروری است.

در مطالعه صادقی فرزین، شکری، پورشه‌ریار و باقریان (1394) نتایج نشان داد که رابطه بین تنیدگی شغلی با مقابله شخصی منفی و معنادار، رابطه بین تنیدگی شغلی و فشار شخصی مثبت و معنادار و رابطه بین مقابله شخصی و فشار شخصی نیز منفی و معنادار است علاوه بر این، نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مقابله‌ای در رابطه بین تنیدگی شغلی و فشارها در اعضای هیات علمی زن و مرد با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در نهایت، نتایج مربوط به هم‌ارزی جنسیتی روابط ساختاری در مدل مفروض نشان داد که در زنان در مقایسه با مردان، رابطه بین تنیدگی شغلی و فشار شخصی و رابطه بین مقابله شخصی و فشار شخصی نیرومندتر است. در مطالعه موحدی (1395) نتایج نشان داد که رابطه بین نیرومندی‌های منشی با رفتارهای سلامت و هیجانات مثبت معلم، مثبت و معنادار و با هیجانات منفی معلم، منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات مثبت با رفتارهای سلامت، مثبت و معنادار و رابطه بین هیجانات منفی معلم با رفتارهای سلامت، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج داد که مدل مفروض واسطه منفی هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و رفتارهای سلامت با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در مطالعه قربانی (1395) که با هدف آزمون نقش تعامل معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان انجام شد ساختاری نشان داد که رابطه بین نیرومندی‌های منشی با رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مثبت و معنادار و با رفتار رابطه بین فردی منفی معلم، منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد رابطه رفتار بین فردی مثبت معلم با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی مثبت و معنادار و رابطه رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی رفتار رابطه بین فردی معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان برازش قابل

ولیت و وانگ، 2016؛ تاکسر و فرنزل، 2015؛ بیکر، گویتز، مارگر و رانیلاکسی، 2014). طبق دیدگاه چن (2016)، هیجانات معلم به احساسات درونی شده‌ای اطلاق می‌شود که فقط به قالب جسمانی وی محدود نشده و روش‌های برتری داده شده 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. طبق دیدگاه چن (2016)، هیجانات مثبت معلم شامل لذت و عشق و هیجانات منفی وی شامل خشم، ناراحتی و ترس است. نتایج مطالعات مختلف ضمن تاکید بر گریزناپذیری ترکیب دو قلمرو شناخت و هیجان در بافت آموزش (هارگریوس، 2001)، از نقش تعیین کننده هیجانات معلمان در پیش‌بینی یادگیری فراگیران و روابط معلم دانش‌آموز به طور تجربی حمایت کرده‌اند (هامری و پیانته، 2005؛ ترنر، میر و اسپوینلی، 2003). علاوه بر این، 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. در همین راستا، فرانزل، گویتز، استیفنس و جاکوب (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 تعیین کننده تجارب هیجانی معلمان بر زندگی حرفه‌ای شان و تجارب پیشرفت فراگیران توجه زیادی داشته‌اند (کراس و هانگ، 2012؛ هاگینار و ولیت، 2014 ب)؛ برای مثال، هیجانات منفی خشم و ناامیدی که اغلب به وسیله معلمان گزارش می‌شود در کاهش انگیزش درونی معلمان و افزایش تجارب هیجانی منفی فراگیران موثر است (ساتان و ویتلی، 2003). علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که معلمان در طی تدریس روزانه خود چشمگیری در معرض هیجانات مثبتی مانند امید، لذت و ذوق‌زدگی و همچنین در معرض هیجانات منفی مانند خشم، ناامیدی و اضطراب هستند (اپلاتکا و ایزنبرگ، 2007؛ ساتن و ویتلی، 2003؛ زیمیلیاس، 2005). بر این اساس، ساتن (2004)

هویت آنها در پیش‌بینی نشانگرهای کیفی کنش‌وری معلمان اهمیت زیادی دارد؛ به بیان دیگر، با توجه به فراگیری پدیده تجارب هیجانی در بین معلمان و پسایندهای انکارنشده متعاقب این تجارب در کوتاه مدت و بلندمدت، همسو با شواهد نظری و تجربی مختلف، تلاش سیستماتیک با هدف پیش‌بینی مدل رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز با تاکید بر توان تفسیری باورهای خودکارآمدی ادراک شده و هیجانات معلم اهمیت چشمگیری دارد. بر این اساس، در این پژوهش همبستگی، محققان می‌کوشند به



شکل 1. مدل مفروض تحقیق

کمک یک مدل مفروض (شکل 1)، نقش واسطه‌ای هیجانات معلم را در رابطه بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلم و مدل رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز بیازماید.

روش

مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن مدارس دولتی و غیرانتفاعی مقطع اول متوسطه در منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی 95-96 بودند. نمونه آماری پژوهش شامل 329 معلم زن با میانگین سنی 38/32 سال (انحراف معیار = 7/86، 23-66) به کمک روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی (غیرتصادفی) در دسترس انتخاب شدند. در نمونه انتخاب شده، 214 معلم (برابر با 65 درصد) در رشته علوم انسانی، 30 معلم (9/1 درصد) در رشته علوم تجربی و 85 معلم (25/8 درصد) در رشته مهندسی تحصیل کرده بودند. در نمونه انتخابی، مقطع تحصیلی 7 معلم (2/1 درصد) کاردانی، 234 معلم (71/1 درصد) کارشناسی و 88 معلم (26/7 درصد) کارشناسی ارشد بود. طبق دیدگاه کلاین (2005) حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده 5 نفر است؛ نسبت 10 به 1 مناسب تر و نسبت 20 به 1 مطلوب قلمداد می‌شود. در الگوی مفروض پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، 40 پارامتر اندازه‌گیری می‌شد؛

قبولی با داده‌ها دارد. در مطالعه پارکر و مارتین (2009) نتایج نشان داد که رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای مستقیم شامل برنامه‌ریزی و جهت‌گیری تسلط محور با سرزندگی تحصیلی، بهزیستی و تعهد حرفه‌ای مثبت و معنادار و رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای تسکین دهنده شامل اجتناب از شکست و خودناتوان‌سازی منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه راهبردهای مقابله‌ای مستقیم با بهزیستی و تعهد حرفه‌ای مثبت و معنادار و رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای تسکین دهنده با بهزیستی و تعهد

حرفه‌ای منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که مدل واسطه‌مندی نسبی سرزندگی در رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای مستقیم و تسکین دهنده با بهزیستی و تعهد حرفه‌ای با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در مطالعه پارکر و همکاران (2012) نتایج نشان داد که رابطه جهت‌گیری هدفی تسلط محور در دو واحد زمانی با رفتار مقابله‌ای مسئله‌محور و تعهد حرفه‌ای مثبت و معنادار و با رفتار مقابله‌ای هیجان‌محور و فرسودگی شغلی منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین جهت‌گیری هدفی اجتناب از شکست با رفتار مقابله‌ای هیجان‌محور و فرسودگی شغلی مثبت و معنادار و با رفتار مقابله‌ای مسئله‌محور و تعهد حرفه‌ای منفی و معنادار است. علاوه بر این، نتایج نشان داد که رابطه بین رفتار مقابله‌ای مسئله محور با تعهد شغلی مثبت و معنادار و با فرسودگی شغلی منفی و معنادار و همچنین، رابطه بین رفتار مقابله‌ای هیجان‌محور با فرسودگی تحصیلی مثبت و معنادار و با تعهد شغلی نیز منفی و معنادار است.

در مجموع، مرور نقادانه پیشینه تجربی مرتبط با مسأله انتخاب شده نشان می‌دهد با توجه به اهمیت تحلیل روش‌مند قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در بین معلمان، هر گونه تلاش در مسیر بسط مرزهای مفهومی دانش نظری در این قلمرو مطالعاتی، نیازمند ترکیب مدل‌هایی است که قلمروهای مفهومی شکل دهنده به

عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب 0/77، 0/72، 0/82، 0/88 و 0/77 به دست آمد.

نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم² (TSES-SF)
شوارزر، اسپیتزر و دیتنر، (1999). شوارزر و همکاران (1999) به منظور سنجش اطمینان معلمان به مهارت خویش در قلمرو آموزش، مقیاس خودکارآمدی معلم را توسعه دادند؛ برای این منظور، شوارزر و همکاران (1999) ابتدا مهارت‌های شغلی متمایز در محدوده حرفه 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 تئیدیگی شغلی را شامل شدند. سپس، با هدف سنجش صرفه‌جویانه و اقتصادی باورهای خودکارآمدی در بین معلمان و توسعه نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم، نسخه اولیه مشتمل بر 27 گویه بین 300 معلم آلمانی پیاده‌سازی و اجرا شد. در نهایت، به منظور توسعه نسخه کوتاه 10 سوالی مقیاس خودکارآمدی معلم، برای هر یک از قلمروهای چهارگانه مهارت‌های کاری معلمان، 2 گویه انتخاب شد. در نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم، مشارکت کنندگان به هر سوال 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 بیانگر خودکارآمدی متوسط و در نهایت نمره‌های بالاتر از 30 بر خودکارآمدی بالا دلالت دارد. در مطالعه شوارزر و همکاران (1999) ضرایب آلفای کرانباخ برای مهارت‌های چهارگانه بین 0/76 تا 0/82 به دست آمد. در مطالعه شوارزر و همکاران (1999) رابطه منفی و معنادار بین فشار کاری و فرسودگی شغلی با باورهای خودکارآمدی به طور تجربی از روایی سازه نسخه کوتاه مقیاس خودکارآمدی معلم حمایت کرد. در مطالعه شوارزر و هالام (2008) ضریب آلفای کرانباخ مقیاس خودکارآمدی معلم در بین معلمان سوریه‌ای و آلمانی به ترتیب برابر با 0/80 و 0/81 به دست آمد. نتایج مطالعه ریگوتی و همکاران (2008) نیز از روایی سازه نسخه کوتاه مقیاس

بنابراین، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول، نمونه‌ای برابر با 330 شرکت‌کننده انتخاب شدند؛ به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده 8 به 1 استفاده شد؛ البته، در مرحله غربالگری داده‌ها، از آنجا که یکی از مشارکت کنندگان، بیش از 5 درصد کل سوالات را بی‌پاسخ گذاشته بود، از تحلیل حذف شد.

ابزارهای سنجش

سیاهه هیجانان معلم¹ (چن، 2016). چن (2016)، به منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. چن (2016) با هدف صورت‌بندی مدل نظری زیربنایی فهرست هیجان معلم از برنامه عاطفه مثبت و منفی (پاناس، واتسون و کلارک، 1988) و همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی از معلمان از نتایج مطالعات لی و بین (2011)، شولتز و زیمبلاس (2009)، هالگیوس (2005)، تیریگویل (2012) استفاده کرد. 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 طبقه هیجانی مثبت (لذت و عشق) و منفی (شامل ناراحتی، خشم و ترس) را اندازه‌گیری می‌کند. در این سیاهه، گویه‌های 1 تا 7 مربوط به هیجان خوشی، 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 سازه فهرست هیجان معلم با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی نشان داد ساختار پنج عاملی فهرست هیجان با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. 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. در این مطالعه، نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی که با هدف تعیین روایی عاملی مقیاس هیجانان معلم انجام شد، نشان داد که ساختار پنج عاملی مقیاس هیجانان معلم در بین معلمان ایرانی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. همچنین، در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت،

معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بُعد به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت رهبری⁹ (شامل سوالات 1، 5، 9، 13، 17 و 21)، رفتار کمک کننده/دوستانه¹⁰ (شامل سوالات 25، 29، 33، 37، 41 و 45)، درک کردن¹¹ (شامل سوالات 2، 6، 10، 14، 18 و 22)، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر¹² (شامل سوالات 26، 30، 34، 38، 42 و 46)، نامطمئن بودن¹³ (شامل سوالات 3، 7، 11، 15، 19 و 23)، ناراضی بودن¹⁴ (شامل سوالات 27، 31، 35، 39، 43 و 47)، تنبیه کردن¹⁵ (شامل سوالات 4، 8، 12، 16، 20 و 24) و سختگیر بودن¹⁶ (شامل سوالات 28، 32، 36، 40، 44 و 48) از یکدیگر متمایز می‌شوند. در این نسخه، مشارکت‌کنندگان به سوالات روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (0) تا همیشه (4) پاسخ می‌دهند. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که پرسش‌نامه تعامل معلم دانش‌آموز در بافت‌های فرهنگی مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مورد انتظار برخوردار است (فیشر، فریسر و کرسول، 1995؛ لارداسمی و کنی، 2001؛ وایلیس، بریکلمنس، دن براک و تارتویک، 2006). لارداسمی و کنی (2001) تاکید کردند که ضرایب پایایی پرسش‌نامه تعامل معلم دانش‌آموز در نمونه‌های معلمان آمریکایی، هلندی و استرالیایی بین 0/60 تا 0/82 به دست آمد. در مطالعه قربانی (1395)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب برابر با 0/64، 0/60، 0/57، 0/50، 0/53، 0/65، 0/77 و 0/70 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب برابر با 0/61، 0/65، 0/59، 0/55، 0/68، 0/79 و 0/72 به دست آمد.

خودکارآمدی معلم در بین پنج کشور اروپایی به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه نوری، شکری و شریفی (1392)، ضریب همسانی درونی نمره کلی و دو زیرمقیاس اطمینان به توانایی فردی خویشتن برای پاسخ‌دهی به مطالبات بین فردی در موقعیت‌های تحصیلی و اطمینان به توانایی فردی خویشتن برای دستیابی به تجارب حرفه‌ای مثبت و مقابله انطباقی با موقعیت‌های چالش‌انگیز به ترتیب برابر با 0/80، 0/72 و 0/67 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاری و مقابله با تنیدگی شغلی به ترتیب برابر با 0/79، 0/78، 0/75 و 0/77 به دست آمد.

پرسش‌نامه تعامل معلم¹ (QTI)؛ لارداسمی و کنی، 2001. وایلیس، کریتون، لیوی و هایمیرز (1993) بر اساس مدل پیشنهادی لیری (1957؛ نقل از لارداسمی و کنی، 2001) که اشکال مختلف رفتار بین فردی را در بافت تعامل درمانگر و درمانجو مشخص می‌کند، مدل رفتار بین فردی را در قلمرو تعامل معلم دانش‌آموز توسعه دادند. نسخه اصلی پرسش‌نامه تعامل معلم دانش‌آموز با 77 سوال بر اساس مدل رفتار بین فردی معلم² (وایلیس و همکاران، 1993)؛ توسعه یافت. به دنبال آن، نسخه استرالیایی پرسش‌نامه تعامل معلم دانش‌آموز مشتمل بر 48 سوال و دو بُعد نزدیکی³ (همکاری⁴ یا تضادورزی⁵) و اثرگذاری⁶ (تسلط⁷ یا تسلیم⁸) گسترش یافت (فیشر، فریسر، وایلیس و بریکلمانس، 1993)؛ به بیان دیگر، در این نسخه، رفتار معلم به طور کلی در دو بُعد گروه‌بندی می‌شود: بُعد نزدیکی که همکاری را در برابر تضادورزی اندازه‌گیری می‌کند و بُعد اثرگذاری که تسلط را در برابر تسلیم‌شدگی اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین، پرسش‌نامه تعامل معلم از چهار بُعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. در نسخه استرالیایی پرسش‌نامه تعامل بین فردی معلم، برای

9. Leadership
10. Helping/Friendly
11. Understanding
12. Student Responsibility/Freedom
13. Uncertain
14. Dissatisfied
15. Admonishing
16. Strict

1. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)
2. Model of Interpersonal Teacher Behavior
3. Proximity Dimension
4. Cooperation
5. Opposition
6. Influence Dimension
7. Dominance
8. Submission

جدول 1. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=329)

متغیر	مقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی معلم	پیشرفت کاری	12/75	4/16
	بسط و توسعه مهارت در کار	26/95	4/23
	تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران	28/55	5/93
	مقابله با تنیدگی شغلی	6/38	2/73
هیجانان معلم	لذت	35/63	4/82
	عشق	16/09	3/54
	ناراحتی	12/33	4/60
	خشم	11/96	4/99
	ترس	22/25	6/32
	رهبری	24/54	3/19
تعامل معلم دانش‌آموز	کمک کردن	22/29	3/39
	درک کردن	19/85	3/18
	مسئولیت/آزادی فراگیر	12/80	2/93
	بی‌ثبات بودن	13/67	3/04
	ناراضی بودن	10/42	3/02
	تنبیه کردن	9/01	3/07
	سخت‌گیر بودن (دقیق بودن)	11/31	3/69

متغیرهای اصلی پژوهش شامل باورهای خودکارآمدی ادراک شده، هیجانان معلم و رفتار بین فردی آنها را با دانش‌آموزان نشان می‌دهد.

جدول 2 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 تنیدگی شغلی را با هیجانان مثبت منفی معلمان نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین وجوه مختلف باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با هیجانان مثبت معلمان، مثبت و معنادار و با هیجانان منفی معلمان، منفی و معنادار است. جدول 3 نتایج مربوط به همبستگی بین باورهای

در مطالعه حاضر پس از مراجعه به مدارس و ارائه توضیحاتی مجمل درباره هدف محقق از جمع‌آوری داده‌ها، بسته سنجش در اختیار معلمان علاقه‌مند به مشارکت در تحقق قرار گرفت. بر اساس موافقت به عمل آمده با معلمان قرار شد که آنها سه روز پس از دریافت هر بسته سنجش، بسته یاد شده را به مدیرمدرسه تحویل دهند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos تحلیل شدند.

یافته‌ها

جدول 1 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد

جدول 2. ماتریس همبستگی باورهای خودکارآمدی ادراک شده با هیجانان مثبت و منفی معلمان

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

جدول 3. ماتریس همبستگی باورهای خودکارآمدی ادراک شده با تعامل معلم با دانش‌آموز

سختگیر بودن	تنبیه کردن	ناراضی بودن	بی‌ثبات بودن	مسئولیت فراگیر	درک کردن	کمک کردن	رهبری	
-0/16**	-0/19**	-0/19**	-0/32**	0/21**	0/12*	0/21**	0/17**	پیشرفت کاری
-0/31**	-0/42**	-0/37**	-0/29**	0/29**	0/41**	0/36**	0/39**	بسط و توسعه مهارت در کار
-0/39**	-0/38**	-0/37**	-0/39**	0/37**	0/31**	0/42**	0/32**	تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان
-0/12*	-0/19**	-0/20**	-0/18**	0/13*	0/18**	0/22**	0/12*	مقابله با تنیدگی شغلی

منفی رابطه بین فردی معلم و دانش‌آموزان، منفی و معنادار است.

در این بخش، به منظور آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه

خودکارآمدی ادراک شده و مدل‌های رفتاری مثبت (شامل رهبری، کمک کردن، درک کردن و مسئولیت فراگیر) و منفی (شامل بی‌ثبات بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) رابطه بین فردی معلم با دانش‌آموزان را

جدول 4. ماتریس همبستگی خودکارآمدی ادراک شده با رفتار رابطه بین معلمان با دانش‌آموزان

سختگیر بودن	تنبیه کردن	ناراضی بودن	بی‌ثبات بودن	مسئولیت فراگیر	درک کردن	کمک کردن	رهبری	
-0/24**	-0/35**	-0/32**	-0/27**	0/22**	0/35*	0/30**	0/33**	هیجان لذت
-0/31**	-0/35**	-0/33**	-0/30**	0/25**	0/32**	0/35**	0/31**	هیجان عشق
-0/39**	-0/36**	-0/31**	-0/31**	0/37**	0/29**	0/35**	0/31**	هیجان ناراحتی
-0/31**	-0/35**	-0/34**	-0/31**	0/35**	0/25**	0/32**	0/27**	هیجان خشم
-0/31**	-0/32**	-0/37**	-0/34**	0/28**	0/22**	0/31**	0/26**	هیجان ترس

بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در گروهی از معلمان از روش آماری مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل 2).

جدول 5 نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلمان با فراگیران را قبل از اصلاح نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح الگو نشان داد که در متغیر مکنون باورهای خودکارآمدی ادراک شده از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «پیشرفت کاری و توسعه مهارت در کار»، «تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان،

نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با مدل رفتاری مثبت رابطه بین فردی معلم و دانش‌آموزان مثبت و معنادار و با مدل رفتاری منفی رابطه بین فردی معلم و دانش‌آموزان، منفی و معنادار است.

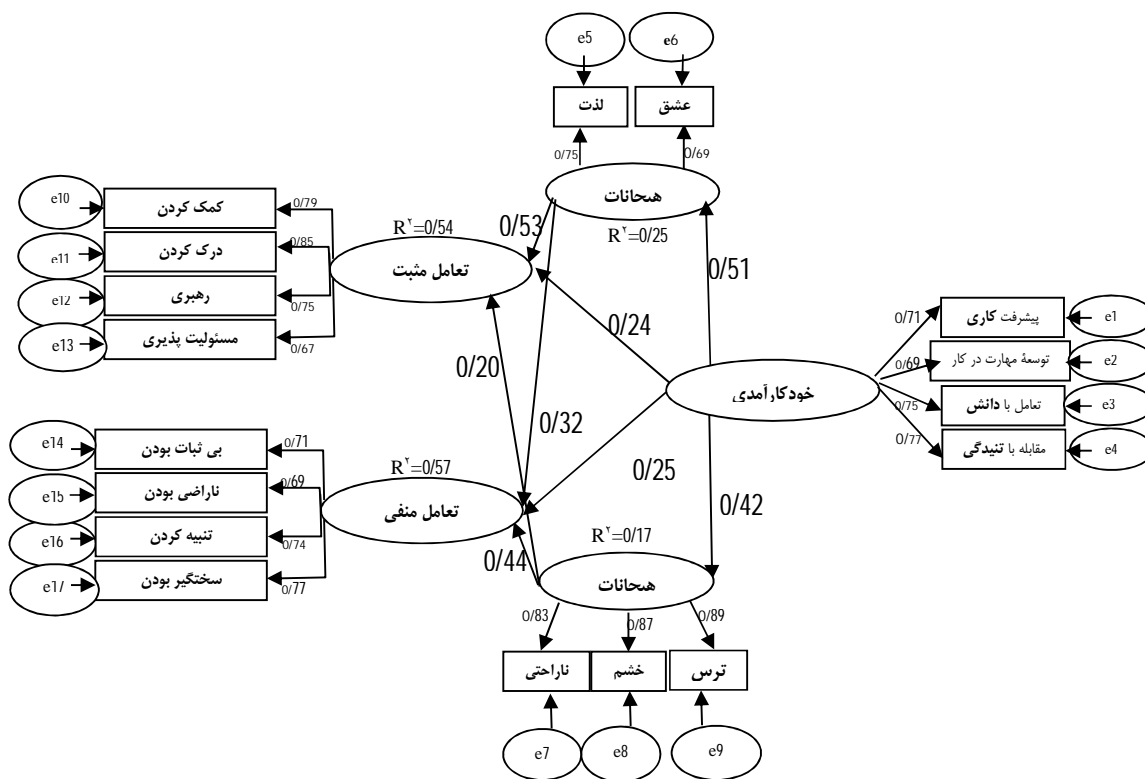
جدول 4 نتایج مربوط به همبستگی بین هیجانات مثبت (لذت و عشق) و منفی (ناراحتی، خشم و ترس) معلمان و مدل‌های رفتاری مثبت (شامل رهبری، کمک کردن، درک کردن و مسئولیت فراگیر) و منفی (شامل بی‌ثبات بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) رابطه بین فردی معلم با دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین هیجانات مثبت معلمان با مدل رفتاری مثبت رابطه بین فردی معلم و دانش‌آموزان مثبت و معنادار و رابطه بین هیجانات منفی معلمان با مدل رفتاری

جدول 5. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$2\chi/df$	df	χ^2	
0/084	0/84	0/86	0/88	3/71	111	411/88	قبل از اصلاح مدل
0/058	0/95	0/91	0/94	2/60	99	257/42	بعد از اصلاح مدل

نشانه‌های «کمک کرد و درک کردن» و «رهبری و مسئولیت پذیری» و در نهایت، در متغیر مکنون رابطه بین فردی منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «بی ثبات بودن و ناراضی بودن» و «تنبيه کردن و سخت‌گیر بودن»، پس از کاهش 11 واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار 154/46 واحد از

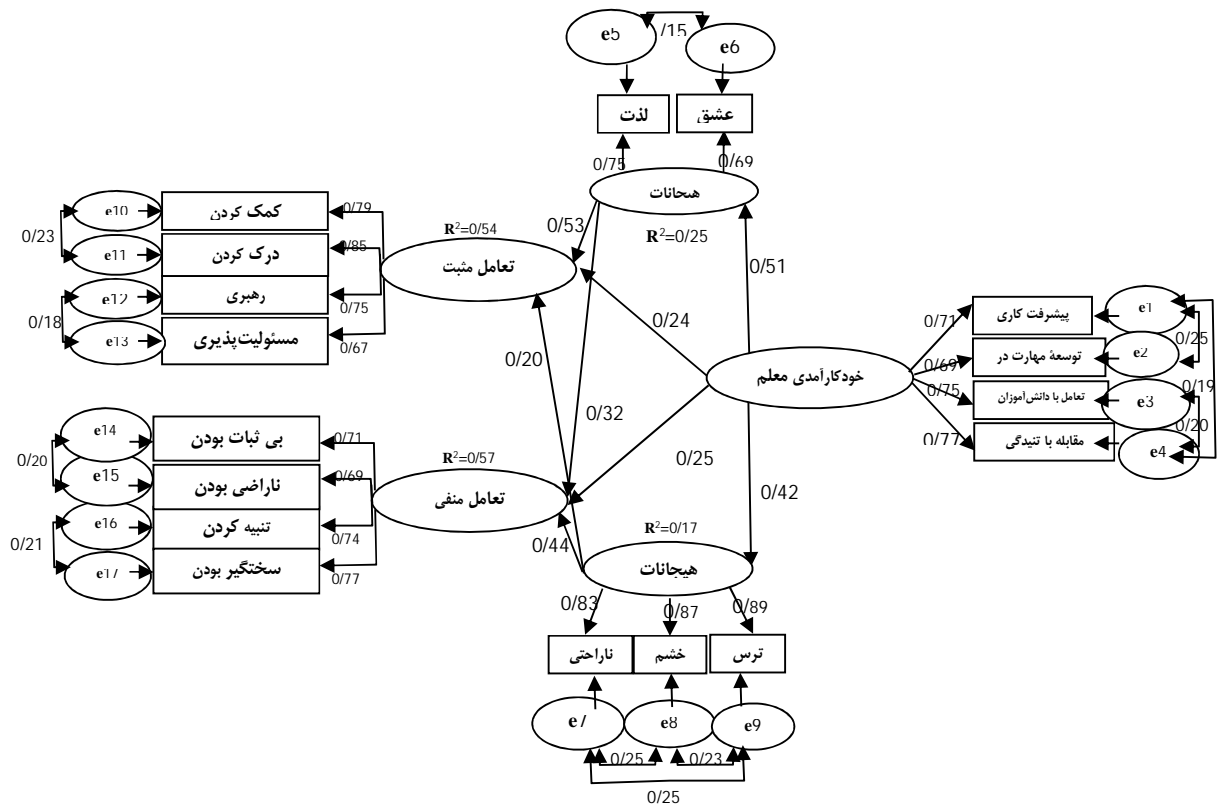
معلمان و والدین و مقابله با تنیدگی شغلی» و «پیشرفت کاری و مقابله با تنیدگی شغلی»، در متغیر مکنون هیجانات مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «هیجان لذت و هیجان عشق»، در متغیر مکنون هیجانات منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «هیجان ناراحتی و



شکل 2. مدل مفروض واسطه مندی نسبی هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلمان با مدل رفتار رابطه بین فردی مثبت و منفی معلمان با دانش آموزان قبل از اصلاح

ارزش عددی مقدار خی دو در این الگو کم می‌شود (شکل 3).

هیجان خشم»، «هیجان خشم و هیجان ترس» و «هیجان ناراحتی و هیجان ترس»، در متغیر مکنون رابطه بین فردی مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای



شکل 3. مدل مفروض واسطه مندی نسبتی هیجانان مثبت و منفی معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلمان با مدل رفتار رابطه بین فردی مثبت و منفی معلمان با دانش آموزان پس از اصلاح

در نهایت، در این مطالعه برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان بر مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلم و دانش آموزان از طریق هیجانان مثبت و منفی معلمان از روش بوت استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی ادراک شده بر مدل رفتاری مثبت رابطه بین فردی معلم و دانش آموزان از طریق هیجانان مثبت و منفی به ترتیب 0/25 و 0/11- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/05$). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم باورهای خودکارآمدی ادراک شده بر مدل رفتاری مثبت رابطه بین فردی معلم و دانش آموزان از طریق هیجانان مثبت و منفی به ترتیب 0/16 و 0/09- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/05$).

نتیجه گیری و بحث

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجانان معلم در رابطه باورهای خودکارآمدی معلمان با مدل رفتار رابطه بین

شکل 3، الگوی مفروض واسطه مندی نسبتی هیجانان مثبت و منفی معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با تعامل مثبت و منفی معلم با دانش آموز در بین گروهی از معلمان را پس از اصلاح نشان می‌دهد (جدول 5).

در مدل مفروض واسطه مندی نسبتی هیجانان مثبت و منفی معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در بین گروهی معلمان، 25 درصد از پراکندگی نمرات عامل مکنون هیجانان مثبت معلم و 17 درصد از واریانس عامل مکنون پراکندگی نمرات عامل مکنون هیجانان منفی معلم از طریق باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان تبیین شد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که 54 درصد از پراکندگی نمرات مدل رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم و دانش آموزان و 57 درصد از پراکندگی نمرات مدل رفتار رابطه بین فردی منفی معلم و دانش آموزان از باورهای خودکارآمدی ادراک شده هیجانان مثبت و منفی معلمان تبیین می‌شود (شکل 3).

مارتین، 2002، 2008؛ سیفرت، 2004). جهت‌گیری تسلطی، تکلیف محور است و مفهوم انگیزش از طریق تلاش فرد برای انتخاب راهبردهایی با هدف تحقق رشد فردی تعریف می‌شود (باتلر، 2007؛ مارتین، 2002، 2008؛ سیفرت، 2004)؛ در حالی که این تمرکز بر یادگیری و تحول فردی هسته اصلی جهت‌گیری هدف تسلط محور را شکل می‌دهد و با باورها و شناخت‌هایی رابطه دارد که تلویحات بااهمیتی برای فرایند تنیدگی دارند؛ به ویژه، جهت‌گیری تسلط‌محور با باورهایی رابطه دارد که سبب می‌شود اسنادهای علی فرد بیرون از محدوده کنترل وی نباشند؛ بلکه افراد در مواجهه با پیامدها و نتایج مختلف برای انتخاب اسناد تلاش که بر بهبود، موفقیت و شایستگی دلالت دارد، آمادگی نشان می‌دهند (سیفرت، 2004؛ وندی والی، 2001)؛ بنابراین، برای افراد تسلطی، موفقیت و شایستگی اساساً به تلاش آنها وابسته است (وندی والی، 2001) و موانع به صورت پایدار و تغییرناپذیر ارزیابی نمی‌شوند (دیوک و لگیت، 1988؛ دیوک، 1991، 1992)؛ بلکه موانع به مثابه چالش‌هایی ارزیابی می‌شوند که با افزایش تلاش و بهبود استراتژی، تغییر می‌کنند (کاوینگتن، 1992، 1998). با توجه انگیزه افراد تسلطی برای یادگیری و رشد، این افراد متمایلند که به جای توجه به استلزامات مترتب بر تکلیف برای خود و احساس خودارزشمندی در خویشتن، با توجهی مستمر به انجام تکلیف متمرکز شوند (کاوینگتن، 1992؛ سیفرت، 2004، مارتین، 2008؛ ماهر، 2001).

با وجود آنکه راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌محور بر استفاده از سازوکارهای اجتناب‌کننده از شکست با هدف حفظ خودارزشمندی مبتنی هستند؛ اما نتایج مطالعات نشان می‌دهد که اصرار به بهره گرفتن از چنین انتخاب‌هایی ضرورتاً از مواجهه پرتکرار با موقعیت‌های ناکام‌کننده جلوگیری نمی‌کنند (کاوینگتن، 1998، 2000؛ تامپسون، 2004). در واقع، این رفتارهای مقابله‌ای افزایش فشار، آشفتگی و فرسودگی و همچنین تعهد کمتر را موجب می‌شوند (کاوینگتن، 1998، 2000؛ تامپسون، 2004). به علاوه، نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که این رفتارها با احساس رضامندی پایین‌تر، جاه‌طلبی کمتر، تاب‌آوری کمتر و مشارکت نکردن رابطه دارد (مارتین، 2002، 2007؛ مارتین و مارش، 2003؛ چارکر و مارتین، 2009، 2011)؛ بنابراین، اگر این رفتار مقابله‌ای هیجان‌محور با هدف کاهش تهدید خودارزشمندی استفاده شود، اثرات آن کوتاه مدت بوده و با افزایش خستگی هیجانی و شخصیت‌زدایی و کاهش پیشرفت فردی و نداشتن تعهد حرفه‌ای رابطه نشان می‌دهد (کاوینگتن، 2000؛ مارتین و مارش، 2003). رفتارهای مقابله‌ای

فردی معلم دانش‌آموز در گروهی از معلمان زن انجام شد. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌ثابت و منفی معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان با مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلمان و دانش‌آموزان با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات نوری و همکاران (1395)، شوارزر و همکاران (2005)، نارواژ و همکاران (2008)، اسپوردیگر و همکاران (2008)، کاپرارا و همکاران (2003) اسکالویک و اسکالویک (2007)، مک آدامز (2009)، هارن و همکاران (2004) و والکر و فریمر (2009) از نقش تعیین‌کننده باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی کنش‌وری معلمان در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای آنها به طور تجربی حمایت کرد. به طور کلی، بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، مهم‌ترین بسترهای مفهومی توضیح دهنده تمایز یافتگی در پسایندهای چندگانه باورهای خودکارآمدی افراد در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای و تحصیلی شامل تلاش باوری و پشتکار¹، انتخاب تکالیف²، مدیریت تجارب هیجانی³ و مقابله با موقعیت‌های تنیدگی⁴ است (بندورا، 2001، 2003).

بندورا (2001، 2003) تاکید می‌کند که افراد دارای باورهای خودکارآمدی در مقایسه با افرادی که باورهای خودکارآمدی ندارند در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی/حرفه‌ای، مداومت و پشتکار بیشتری نشان می‌دهند. بر اساس نظریه اسناد در بافت مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، برخی مسیرهای مفهومی مفروض برای تبیین این یافته با تاکید بر نقش انکارنشدنی فرایندهای ارزیابی شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی مشخص می‌شود؛ به بیان دیگر، الگوی تفاسیر شناختی مورد استفاده فراگیران/معلمان در مواجهه با تکالیف انگیزاننده زندگی تحصیلی/حرفه‌ای که خود در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران/معلمان نقش حساسی را ایفا می‌کند از طریق منبع باورهای خودکارآمدی تغذیه می‌شود (سیفرت، 2004). در جهت‌گیری تسلط محور که یک جهت‌گیری مشوق ارزیابی چالشی از مطالبات پیرامونی است، هدف‌ها بر اساس استانداردهای خود وضع شده تعریف می‌شوند و در این حالت فرد تکالیف را به دلیل ارزش درونی آنها انجام می‌دهد (باتلر، 2007؛

1. Persistence
2. Choice of Tasks
3. Management of Emotional Experiences
4. Coping with Stressful Situations

(2004) و مارتین (2008) ترکیب مشخصه‌های الگوی اسنادی منتخب در مواجهه با تجارب موفقیت‌آمیز و شکست، یکی از مهم‌ترین مسیرهای مفهومی مفروض برای تاکید بر نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی و انتخاب تکالیف محسوب می‌شود؛ همچنین، بر اساس دیدگاه بندورا (2001، 2003) افرادی که از باور خودکارآمدی بالایی برخوردارند در مقایسه با افرادی که باور خودکارآمدی ندارد در مواجهه با موقعیت‌های ناکام‌کننده از توان بیشتری برای مدیریت انگیزش‌های هیجانی برخوردارند. تلاش‌های مارتین (2007، 2008، 2009) که با هدف تحلیل سیستماتیک رفتارهای پیشرفت‌مدارانۀ افراد در موقعیت‌های تحصیلی انجام شد، مجموعه‌ارزشمندی از رفتارهایی را ارائه کرد که به حرفه‌معلمان مربوط می‌شد. رفتارهای ویژه‌ای که مارتین آنها را به مثابه نمونه‌ای از رفتارهای فعالانه معرفی می‌کند شامل رفتارهای مانند برنامه‌ریزی، پشتکار و خودمدیریتی، است که مواجهه فعالانه فرد با موانع و چالش‌ها را نشان می‌دهد؛ در حالی که پیش از این در رویکرد سنتی راهبردهای مقابله‌ای، چنین رفتارهایی به مثابه رفتارهای مقابله‌ای مسئله‌محور نام‌گذاری می‌شدند، در مدل انگیزشی مارتین، این رفتارها به مثابه رفتارهایی انطباقی تلقی می‌شوند که محصول مستقیم یک جهت‌گیری تسلط‌محور نسبت به موانع و چالش‌ها هستند؛ بنابراین، در این ساحت فکری، شکست قبل از آنکه به کیفیت ویژگی‌های صفتی³ در افراد نسبت داده شود، بیانگر تناسب سطح تلاش و انتخاب راهبرد برتر است (مارتین، 2002). همچنین، چهارچوب انگیزشی مارتین (2007) بازنامایی مفیدی از رفتارهای مقابله‌ای تسکین‌دهنده موقت برای معلمان فراهم می‌آورد. این رفتارها شامل عدم درگیری رفتاری⁴ (کناره‌گیری و کاهش تلاش⁵) و خودناتوان‌سازی⁶ (اهمال کاری⁷)، تلاش‌گریزی⁸، عدم تمرکز حواس⁹، هدف‌گزینی غیرواقعه‌نگرانه¹⁰ است که به یک رویکرد هیجان‌مدارانه و اجتنابی کوتاه مدت در مواجهه با موانع و چالش‌ها اشاره می‌کند (مارتین، 2002). از چشم‌انداز انگیزشی، این موضع‌گیری‌ها

مسئله‌محور با جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور مانند برنامه‌ریزی، پشتکار و خودمدیریتی رابطه دارند (مارتین، 2002) و از این طریق در ساخت اسنادهای مبتنی بر خودارزشمندی مانند خودکارآمدی و شایستگی موثر واقع می‌شوند (کاوینگتن و رابرتس، 1994؛ وندی والی، براون، کران و اسلوکام، 1999). این رفتارهای مقابله‌ای از طریق تسهیل بیش از پیش غلبه موفقیت‌آمیز بر موانع و سازگاری با مطالبات موقعیت‌های پیشرفت، ضمن افزایش سطح تجارب موفقیت‌آمیز افراد در ارتقای اسنادهای مبتنی بر خودارزشمندی نیز موثر واقع می‌شوند. اگر چه تهدیدات خودارزشمندی به طور کامل از کار تدریس دور نمی‌شود، استفاده از مقابله مسئله‌محور از موفقیت مبتنی بر جهت‌گیری تسلط‌محور و حفظ و افزایش خودارزشمندی حمایت می‌کند (کاوینگتن و بیری، 1976). در مجموع، رفتارهای مقابله‌ای مسئله‌محور و تسلط‌مدارانه با فرسودگی و غیبت از کار رابطه منفی و با افزایش لذت از کار، مشارکت فعالانه در محیط کار و جهت‌گیری‌های شغلی مثبت نسبت به آینده، رابطه مثبت نشان می‌دهد (مارتین، 2002). نتایج مطالعه پارکر و همکاران (2012) نیز از نقش تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی معلمان در پیش‌بینی رفتارهای مقابله‌ای آنها و از توان تفسیری راهبرد مقابله‌ای هیجان‌محور در پیش‌بینی فرسودگی و تعهد حرفه‌ای معلمان به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه دیگری پارکر و مارتین (2009) دریافتند که استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مستقیم (مانند جهت‌گیری تسلط‌محور و برنامه‌ریزی) با سطوح بالای سرزندگی¹، بهزیستی و تعهد حرفه‌ای و راهبردهای مقابله‌ای تسکین‌دهنده² (مانند خودناتوان‌سازی و اجتناب از شکست) با سطوح پایین سرزندگی، بهزیستی و تعهد حرفه‌ای رابطه دارد. همچنین، نتایج از اثرات مستقیم سرزندگی و اثرات مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری تسلط‌محور بر بهزیستی حرفه‌ای و همچنین، راهبردهای اجتناب از شکست، خودناتوان‌سازی و برنامه‌ریزی اثرات مستقیم و غیرمستقیم معناداری از طریق سرزندگی بر بهزیستی حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای معلمان حکایت داشتند (پارکر و مارتین، 2009).

بندورا (2003، 2001) دریافت که افراد دارای باور خودکارآمدی بالا در مقایسه با افرادی که باور خودکارآمدی ندارند بیشتر علاقه مند هستند که از تکالیف چالش‌انگیز به جای تکالیف ساده استفاده کنند. همسو با دیدگاه سیفرت

3. Trait-Like

4. Behavioral Disengagement

5. Withdrawing and Reducing Effort

6. Self-Handicapping

7. Procrastination

8. Not Trying

9. Distraction,

10. Unrealistic Goal Setting

1. Buoyancy

2. Palliative

با وجود آن که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی هیجانات معلم در بافت مطالعاتی پیش‌بینی رفتار بین فردی مثبت و منفی معلم دانش‌آموز از طریق باورهای خودکارآمدی ادراک شده معلمان فراهم کرده است؛ اما برخی محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است؛ بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. دوم، نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به کفایت نداشتن فردی ترغیب کند. سوم، با توجه به آن که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین معلمان زن دوره اول مقطع متوسطه در منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز هست. چهارم، با توجه به نقش تفسیری متغیر جنس در بافت مطالعاتی هیجانات پیشرفت، آزمون نکردن تغییرناپذیری³ جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض، یکی دیگر از محدودیت‌های مطالعه حاضر است. پنجم، با وجود آن که، نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه معلمان زن قبل از اصلاح بر قابل قبول بودن برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها زیربنایی تاکید کرد؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که در نمونه منتخب، اعمال برخی اصلاحات، سطح برازندگی الگوی مفروض با داده‌ها را بهبود می‌بخشد. ششم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب⁴ که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (2006) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌مندی نسبی⁵ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل⁶، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر با حمایت از واسطه‌مندی نسبی هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه بین باورهای

بیانگر رفتارهایی هستند که افراد اجتناب‌کننده از شکست با هدف حفظ خودارزشمندی در خویشتن از آنها در مواجهه با موقعیت‌های شکست استفاده می‌کنند (مارتین، 2002). در مدل انگیزشی مارتین (2007) فرض می‌شود این رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی که به ترتیب متناظر با رفتارهای مقابله‌ای مسئله‌محور و رفتارهای مقابله‌ای هیجان‌محور هستند، جهت‌گیری انگیزشی تسلط‌محور یا اجتناب از شکست را در معلمان منعکس می‌کنند.

در نهایت، طبق دیدگاه بندورا (2001، 2003) بین باورهای خودکارآمدی افراد و ظرفیت رویارویی آنها با موقعیت‌های تنیدگی رابطه وجود دارد. به طور کلی، مرور پیشینه نظری و تجربی مربوط به ویژگی‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی در رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا نشان می‌دهد که نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی در بافت مطالعاتی تجارب تنیدگی‌زا و پساندهای هیجانی متعاقب آن تجارب، با تاکید بر دو مفروضه «پرورش یا بسط¹» و مفروضه «توانمندسازی²» قابل درک است (شوارزر و کنول، 2007). در مفروضه پرورش تاکید می‌شود که باورهای خودکارآمدی از طریق فراهم سازی بستر مناسب برای شکل‌دهی 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 پیامدهای چندگانه رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده را به حداقل ممکن کاهش دهند (شوارزر و کنول، 2007). در مقابل، در مفروضه توانمندسازی تاکید می‌شود که افزایش سطح تجارب حمایتی از طریق فراهم سازی زمینه لازم برای مدیریت هر چه بهتر انگیزش‌های 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 کند، بر اساس مفروضه توانمندسازی وسعت یافتگی در خزانه مهارت‌های مقابله‌ای از طریق کمک به مدیریت انگیزش‌های جسمانی به مثابه یک منبع عظیم اثرگذار بر باور افراد در تقویت باور افراد نسبت خویشتن از نقش چشمگیری برخوردار است (شوارزر و کنول، 2007).

3. Invariance

4. Testing Alternative Models

5. Fully Mediated Model

6. Partially Mediated Model

1. Cultivation

2. Enabling

معلم است. بنابراین؛ نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که تمایز یافتگی در مقادیر عددی متناسب به متغیرهای هیجانات مثبت و منفی معلم در پیش‌بینی واریانس مشترک بین دو حلقه مفهومی پیش گفته ایفای نقش می‌کند.

واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت.

موحدی، محمد حسن (1395). رابطه بین نیرومندی‌های منشی و رفتارهای سلامت با نقش واسطه‌ای هیجانات در معلمان. پایان نامه 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.

خودکارآمدی ادراک شده معلمان با مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلمان و دانش‌آموزان به طور تجربی نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دو حلقه مفهومی باورهای خودکارآمدی و مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلمان و دانش‌آموزان، محصول تغییرپذیری در مقادیر عددی متناسب به هیجانات مثبت و منفی

منابع

صادقی فرزین، اعظم، شکری، امید، پورشهریار، حسین و باقریان، فاطمه (1393). تنیدگی شغلی، راهبردهای مقابله‌ای و فشارها: الگوی تغییرناپذیری جنسی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، سال دهم، شماره 40، 408-393.

قربانی، زینب، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل و شریفی، مسعود (زیر چاپ). رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش

- learning (pp.157-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cross, D. I., & Hong, J. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 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.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014b). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Review of Education*, 40, 370-388.
- Horn, J. E. V., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd edition). New York, NY: Guilford Press.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In A. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (W.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 821-832.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V., & Roberts, B. (1994). Self-worth and college achievement: motivational and personality correlates. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Students' motivation, cognition, and*

- Damon & R. Lerner, Series Eds.) (Vol. 4, pp. 248-296). New York: Wiley.
- Lourdusamy, A., & Khine, M. S. (2001). Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. Paper to be presented at the International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, 2-6 December 2001.
- 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.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: friend or foe? *Australian Psychologist*, 38, 31-38.
- 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.
- Melby, L. C. (1995). Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*, (pp. 703-733). Mahwah, Erlbaum.
- Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 3-15.
- 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.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68-75.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807-818.
- 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 [Online publication]. Available at: http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27 (3), 358-368.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.

- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2002). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 566-603). Washington, D.C., American Educational Research Association.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.
- 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.
- Thompson, T. (2004). Failure-avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14, 3-26.
- 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.
- VandeWalle, D., Brown, S., Cron, W., & Slocum, J. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: a longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84, 249-258.
- VandeWalle, D. (2001). Goal orientation: why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, 30, 162-171.
- Walker, L. J., & Frimer, J. (2009). Moral personality exemplified. In D. Narvaez & D. K. Lapsley, (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology* (pp. 232-255). New York: Cambridge University Press.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Wei, M., Zhou, Y., Barber, C., & den Brok, P. (2015). Chinese students' perceptions of teacher-student interpersonal behavior and implications. *System*, 55, 134-144.
- weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 88, 181-193.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Wienstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161e1191). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago (ERIC document 260040).
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.