

مدل یابی روابط علی جهت گیری های هدفی و ارزیابی های شناختی با بهزیستی شغلی در معلمان:

نقش واسطه ای راهبردهای مقابله شناختی و هیجان های معلم

سعیده پیرحسینلو^۱، ولی الله فرزاد^{۲*}، منصوره شهریار احمدی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. دانشیار، گروه روان شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه روان شناسی عمومی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۶

Modeling the Causal Relationships of Goal Orientations and Cognitive Appraisals with Teachers' Occupational Well-Being: The Mediating Role of Cognitive Coping Strategies and Teacher's Emotions

S. Pirhosinloo¹, V. Farzad^{2*}, M. Shahriari Ahmadi³

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of General Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 2021/03/23 Accepted: 2021/06/06

Original Article

مقاله پژوهشی

Abstract

This study examined the mediating effect of teacher's emotions and cognitive coping strategies on the relationship between cognitive appraisal processes and goal orientations with male and female teachers' job-related affective well-being. In this correlational study, 360 teachers (200 female and 160 male) who were selected through available sampling, responded the Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire, the Stress Appraisal Measure-Revised, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, Teacher Emotion Inventory and the Job-Related Affective Well-Being Scale. The results showed that for total sample and for male and female teachers, the partially mediated model of teacher's emotions and cognitive coping strategies on the relationship between cognitive appraisal processes and goal orientations with teachers' emotional well-being had good fit to data. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant and model' predictors accounted for 55% of the variance in teachers emotional well-being. In general, the results of the present study consistent with the prevailing concern of educational researchers interested in analyzing the profile of teachers' emotional and motivational experiences, showed that predicting the teachers' occupational well-being through qualities such as goal orientation and cognitive appraisals is achieved in the informational context of other concepts such as emotions and cognitive coping strategies.

Keywords

Goal Orientations, Cognitive Appraisal Processes, Cognitive Coping Strategies, Teacher's Emotions, Occupational Well-Being.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش میانجی گر راهبردهای مقابله شناختی و هیجان های معلم در رابطه ارزیابی های شناختی و جهت گیری های هدفی با بهزیستی شغلی در معلمان زن و مرد انجام شد. در این پژوهش همبستگی، ۳۶۰ معلم (۲۰۰ زن و ۱۶۰ مرد) از مناطق ۴ و ۸ آموزش و پرورش شهر تهران با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسش نامه هدف های پیشرفت معلمان در کار (پایایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷)، نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی (رویلی، روبسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵)، نسخه تجدیدنظر شده پرسش نامه نظم دهی شناختی هیجان (گارتفسکی، کرایچ و اسپیناون، ۲۰۰۱)، سیاهه هیجان معلم (چن، ۲۰۱۶) و مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل (وتکتاتویک و همکاران، ۲۰۰۰) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که در نمونه معلمان زن و مرد مدل مفروض واسطه مندی نسبی راهبردهای مقابله و هیجان های پیشرفت در رابطه ارزیابی های شناختی و جهت گیری های هدفی با بهزیستی شغلی در معلمان زن و مرد با داده ها برازش مطلوبی داشت. افزون بر این، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، تمامی وزن های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و ۵۵ درصد از پراکندگی نمرات بهزیستی شغلی از طریق جهت گیری های هدفی، ارزیابی های شناختی، راهبردهای مقابله و هیجان های پیشرفت تبیین شد. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر موافق با دغدغه غالب پژوهشگران تربیتی علاقه مند به تحلیل نیم رخ تجارب هیجانی و انگیزشی معلمان نشان داد که پیش بینی بهزیستی حرفه ای معلمان از طریق کیفیت هایی مانند جهت گیری های هدفی و ارزیابی های شناختی در بستر اطلاعاتی مفاهیمی دیگر مانند راهبردهای نظم بخشی هیجانی و هیجان های معلم محقق می شود.

واژگان کلیدی

جهت گیری های هدفی، ارزیابی های شناختی، راهبردهای مقابله شناختی، هیجان های معلم، بهزیستی شغلی.

مقدمه

تحلیل روشمند سازه بهزیستی حرفه‌ای معلمان با شمول مفاهیمی مانند خستگی هیجانی و اشتیاق کاری از حیث نظری و کاربردی دارای اهمیت فراوانی است. بهزیستی حرفه‌ای معلمان که ناظر بر تجربه و کنش‌وری روان‌شناختی بهینه معلمان در محیط کار است، به کمک وجود ابعاد مثبتی مانند رضامندی و اشتیاق کاری و نبود تجارب منفی مانند استرس و خستگی هیجانی توصیف می‌شود (براون، اسپانر - ریچل و رویسر، ۲۰۲۰؛ هرمان، پریویت، ایدی، ساوالی و رینکی، ۲۰۲۰). در سال‌های اخیر، مرور شواهد تجربی در قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد که با توجه به گریزناپذیری مواجهه معلمان با طیف گسترده‌ای از تجارب تنیدگی‌زای حرفه‌ای، تلاش برای توسعه مدل‌های شامل‌شونده عناصر پیش‌بینی، فرایندی و پس‌بینی معطوف بر بهزیستی معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است (آلدراپ، کلاسمن، لادتکی، گالر و تراتوبین، ۲۰۱۸). یکی از پراستنادترین مدل‌های نظری تصریح‌کننده تمیز در وضعیت بهزیستی افراد در رویارویی با رخدادهای فشارزای مختلف، مدل تبدالی فرایند تنیدگی و مقابله نام دارد (لازاروس، ۲۰۰۶). فرض بنیادین مدل مزبور تحت استیلا رویکردی فرایندی، این است که تمایز در پاسخ‌های چندگانه به تجارب تنیدگی‌زای پیرامونی، محصول تفاوت در نقش‌آفرینی سازوکارهای روان‌شناختی مختلف در افراد است. به بیان دیگر، در این رویکرد مفهومی فرض می‌شود که اگر رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا در موقعیت‌های مختلف گریزناپذیر است، تمایز در پاسخ به چنین تجارب فشارزایی، محصول تمیز در ویژگی‌های کارکردی طیف وسیعی از سازوکارهای روان‌شناختی است که سرمایه روانی^۲ افراد را تشکیل می‌دهند (کولی و مارتین، ۲۰۱۷؛ آنسورث و الدفیلد، ۲۰۱۹). بر این اساس، پژوهشگران در پژوهش حاضر همسو با شواهد موجود، با تمرکز بر بضاعت فکری نظریه فرایندی مقابله، با هدف تحلیل روشمند بهزیستی حرفه‌ای معلمان، از طریق جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی، بر نقش واسطه‌ای هیجانان معلم و راهبردهای مقابله‌شناختی در معلمان زن و مرد تاکید کردند.

بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از مهم‌ترین علل درون‌فردی اثرگذار بر بهزیستی معلمان، جهت‌گیری‌های هدفی آنها است (کولی و مارتین، ۲۰۱۷؛ پارکر، مارتین، کلامار و لیم، ۲۰۱۶). اگر چه نظریه هدف در پایه به منظور تصریح منطق فراگیران برای انتخاب مدل‌های رفتاری مختلف در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی توسعه یافته است، اما باتلر (۲۰۰۷) تاکید می‌کند که مدرسه فقط یک موقعیت پیشرفت برای فراگیران نیست؛ بلکه معلمان نیز برای کسب موفقیت در حرفه خود سخت می‌کوشند. بر اساس آموزه‌های نظریه جهت‌گیری‌های پیشرفت، آنچه مهم است این است که روش‌های معلمان برای تعریف موفقیت، هدف‌های انتخاب شده و تلاش آنها برای دستیابی به آن هدف‌ها و همچنین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت فردی آنها درباره تدریس نیز با یکدیگر متفاوت است (باتلر، ۲۰۰۷). طبق دیدگاه پارکر و همکاران (۲۰۱۶) در بین معلمان جهت‌گیری‌های هدفی تسلط‌محور و اجتناب از شکست، معرف جهت‌گیری‌هایی هدفی آنها در مواجهه با تجارب تهدیدگر خودارزشمندی معلمان تلقی می‌شود. در مطالعه کولی و مارتین (۲۰۱۷) نتایج ضمن تاکید بر ماهیت چندوجهی سازه انگیزش معلمان نشان داد که از تجمیع ویژگی‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری و جهت‌گیری تسلطی، وجه انطباقی انگیزش و از تجمیع ویژگی‌های اضطراب، کنترل نامعین و جهت‌گیری عملکردمحور اجتنابی، وجه غیرانطباقی انگیزش معلمان شکل می‌گیرد. در این مطالعه پژوهشگران پنج نیم‌رخ انگیزشی شامل پذیرنده شکست^۳، هراسان از شکست^۴، بی‌انگیزش^۵، جستجوگر موفقیت^۶ و در نهایت، رویکرد موفقیت^۷ را شناسایی کردند. نتایج همچنین نشان داد که بین معلمان با نیم‌رخ انگیزشی متفاوت از لحاظ نشانگرهای بهزیستی حرفه‌ای شامل رضامندی و لذت کاری، سرزندگی و نبود اشتیاق کاری تفاوت‌ها معنادار بودند. نتایج مطالعات بوریگ و موی (۲۰۲۰)، تانگ (۲۰۱۸)، پارکر و همکاران

3. Failure Accepting
4. Failure Fearing
5. Amotivation
6. Success Seeking
7. Success Orientation

1. Transactional Model of Stress and Coping
2. Psychological Capital

هدف بسط ظرفیت اطلاع‌دهندگی مدل مفهومی توسعه داده شده بیازمایند.

یکی از قلمروهای مفهومی واسطه‌مند بین جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی با مؤلفه‌های بهزیستی حرفه‌ای، هیجان‌های معلم است که تعداد زیادی از پژوهشگران توان تفسیری آن را در مطالعات مختلف به طور روشمند مطالعه کرده‌اند (چن، ۲۰۱۶؛ جیانگ، وارس، ولیت و وانگ، ۲۰۱۶؛ تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۵). نتایج مطالعات مختلف ضمن تأکید بر گریزناپذیری امتزاج دو قلمرو شناخت و هیجان در بافت آموزش، از نقش تعیین‌کننده هیجان‌های معلم در پیش‌بینی یادگیری فراگیران و روابط معلم - دانش‌آموز به طور تجربی حمایت کرده‌اند (لاوی و ایشت، ۲۰۱۸). افزون بر این، بین، هوان و لی (۲۰۱۷) تأکید کردند تدریس خوب به کمک هیجان‌های مثبت تقویت می‌شود و معلم موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به تدریس، در افزایش اشتیاق فراگیران به یادگیری نقش مهمی دارند. به طور مشابه، پاگری، لویز - سانگیل، گارسیا - سینوران و گونزالز (۲۰۱۹) نشان دادند درحالی‌که هیجان‌های مثبت معلم با استفاده از راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آنها و افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران رابطه نشان می‌دهد، هیجان‌های منفی معلم ضمن تضعیف راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آنها بر نتایج یادگیری فراگیران نیز تأثیرگذار است. در واقع، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که پژوهشگران مختلف بر نقش تعیین‌کننده تجارب هیجانی معلم بر زندگی حرفه‌ای‌شان و تجارب پیشرفت فراگیران توجه زیادی داشته‌اند (گرانزیرا و پریا، ۲۰۱۹). برای مثال، هیجان‌های منفی خشم و ناامیدی که اغلب به وسیله معلم گزارش می‌شوند، در کاهش انگیزش درونی معلم و افزایش تجارب هیجانی منفی فراگیران مؤثرند (فایوس و بارنيس، ۲۰۲۰).

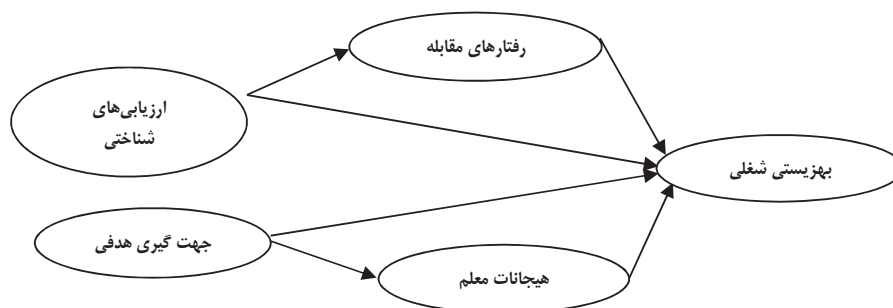
تعدادی از پژوهشگران مفهوم نظم‌بخشی هیجانی را به مثابه یک راهبرد مقابله‌ای در معلم مطالعه کرده‌اند (گراهام، ۲۰۲۰). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که ناتوانی نظم‌بخشی هیجانی در معلم با فرسودگی حرفه‌ای و خستگی هیجانی (وانگ، هال و رحیمی، ۲۰۱۵)، ناکارآمدی آموزش و مدیریت کلاس درس و همچنین کناره‌گیری آنها از این حرفه، رابطه نشان می‌دهد (دیکار -

۲۰۱۶) حیدر (۲۰۱۹) هاگر و المبرگ (۲۰۱۱) نیز از نقش تفسیری سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی در تبیین کنش‌وری حرفه‌ای معلمان حمایت کرد.

بر اساس جهت‌گیری مفهومی غالب در مدل فرایندی مقابله، در نظام چرخه‌ای مدل فرایندی پیشایندها و پسایندهای انتخاب‌های رفتاری معلمان در مواجهه با تجارب انگیزاننده، بخشی از پراکندگی اندازه‌های منتسب به تجارب هیجانی مثبت و منفی آنها در موقعیت‌های حرفه‌ای از طریق عواملی شناختی مانند اسنادهای علی و ارزیابی‌های شناختی تبیین می‌شود (ولش، رودگرس و هانی، ۲۰۱۹؛ وودکاک، هیتچیس و جونس، ۲۰۱۹؛ وودکاک و والی، ۲۰۱۶). پکران (۲۰۱۷) در نظریه کنترل - ارزش، با هدف طبقه‌بندی هیجان‌های پیشرفت بر نقش پیشایندهی ارزیابی‌های شناختی معطوف بر کنترل و ارزش تأکید کردند. ارزیابی‌های معطوف بر کنترل، بر ادراک فرد از کفایت خویشتن برای دستیابی به نتایج دلخواه اشاره می‌کند. ارزیابی‌های مبتنی بر ارزش نیز بر میزان اهمیت و چگونگی ارزش‌گذاری افراد برای تجارب موفقیت‌آمیز دلالت دارد. طبق دیدگاه لازاروس (۲۰۰۶) نیز، ارزیابی شناختی به آن دسته از فرایندهای ارزیابی شناختی اشاره می‌کند که بین مواجهه با رخدادها و واکنش‌ها نسبت به آن رخدادها مداخله می‌کند. فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده است، برای بهزیستی خویش ارزیابی می‌کند. نتایج مطالعه باهر، دانپلس و گوئگان (۲۰۱۹) نشان داد که ارزیابی‌های معطوف بر کنترل ادراک شده با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی، رابطه منفی و ارزیابی‌های شناختی معطوف بر ارزش‌گذاری، در رویارویی با تجارب موفقیت‌آمیز مشوق هیجان‌های مثبت و در رویارویی با تجارب ناکام‌کننده ترغیب‌کننده هیجان‌هایی منفی مانند ناامیدی و اضطراب بودند. اگر چه در ساحت عناصر پیشایندهی در مدل تبدالی تنیدگی مقابله مطالعات مختلف شواهد قابل اعتمادی را در دفاع از ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی برای پیش‌بینی نشانگرهای چندگانه بهزیستی شغلی تدارک دیدند (بارنت، ۲۰۱۲؛ هرمان، رینکی و ایدی، ۲۰۲۰)، اما ضرورت اطلاع از مختصات کنشی سازوکارهای علی واسطه‌مند سبب شد که پژوهشگران در مطالعه حاضر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت و راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی را با

آموزه‌های مفهومی مدل تبادلی فرایند تنیدگی - مقابله - به مثابه یکی از پراستنادترین صورت‌بندی‌های نظری موجود در قلمرو مطالعاتی تنیدگی و رفتارهای مقابله‌ای - با نظریه جهت‌گیری‌های هدفی^۴ - به مثابه یکی از مطمئن‌ترین مدل‌های تبیینی انگیزش پیشرفت - می‌کوشد بهزیستی حرفه‌ای گروهی از معلمان زن و مرد را با تاکید بر نقش تفسیری قلمروهای مفهومی چندگانه جهت‌گیری‌های

گنجی، آلن و بانی، ۲۰۲۰). در مطالعه ساتن (تاکسر و گراس، ۲۰۱۸) که با هدف تعیین رابطه راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی معلمان با اهداف تدریس آنها انجام شد، نتایج نشان داد که معلمان از گروه وسیعی از راهبردهای نظم‌بخشی هیجان مانند راهبردهای پیشگیرانه (برای مثال تغییر توجه و خودگویی) و راهبردهای پاسخ‌دهنده^۱ (برای مثال تنفس عمیق و کنترل حالات چهره) استفاده می‌کنند. طبق دیدگاه



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش

هدفی، ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله‌ای و هیجان‌های معلمی پیش‌بینی کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی^۵ استفاده شد. در مطالعه حاضر، جامعه آماری شامل همه معلمان زن و مرد مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم در مناطق ۴ و ۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۶۰ معلم، ۲۰۰ زن با میانگین سنی ۳۹/۰۷ سال (انحراف معیار=۸/۷۷، ۵۸-۲۲) و ۱۶۰ مرد با میانگین سنی ۳۴/۹۸ سال (انحراف معیار=۵/۹۷، ۵۶-۲۴) بودند. در نمونه منتخب، ۷۶ معلم (۲۱/۱ درصد) دارای مدرک دیپلم، ۶۰ معلم (۱۶/۷ درصد) دارای مدرک کاردانی، ۱۳۷ معلم (۳۸/۱ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۸۷ معلم (۲۴/۲ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. افزون بر این، در نمونه منتخب، ۸۳ معلم (۲۳/۱ درصد) از گروه علوم

تیلور، نیوبری و کلارک (۲۰۲۰) در کلاس درس، وقتی معلم مصمم است مهارت‌های تحصیلی را به فراگیران آموزش دهد، رفتارهای مختل‌کننده یک فراگیر از آنجا که تهدیدی برای تحقق هدف‌های آموزشی معلم تلقی می‌شود، واکنشی هیجانی در معلم فراخواهد خواند؛ بنابراین بر اساس دیدگاه آتماکا، ریزاگلا، تارکدوگان و بیل (۲۰۲۰) روابط معلم - دانش‌آموز^۲ و تطبیق هدف آموزش^۳ با رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان به وسیله معلم، دو مولفه بااهمیت شکل‌دهنده به تجارب هیجانی روزانه معلمان تلقی می‌شوند. بر این اساس، در حال حاضر ابعاد هیجانی رابطه معلم - دانش‌آموز در کانون توجه پژوهشگران علاقه‌مند به تحلیل نظام‌مند تجارب هیجانی معلمان قرار گرفته است.

بر اساس آنچه بیان شد و همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، اندیشیدن به موضوع خطیر بهبود بهزیستی حرفه‌ای معلمان و شناسایی علل اثرگذار بر سلامت حرفه‌ای آنها از اهمیت زیادی برخوردار است (دی‌رایتر، پورتویس و کامن، ۲۰۱۹). در مطالعه حاضر، محقق از طریق ترکیب

4. Goal Orientations Theory
5. Causal Modeling

1. Responsive Strategies
2. Teacher-Student Relationships
3. Teaching Goal Congruence

انسانی، ۴۵ معلم (۱۲/۵ درصد) از گروه فنی و مهندسی، ۱۱۱ معلم (۳۰/۸ درصد) از گروه علوم پایه، ۶۸ معلم (۱۸/۹ درصد) از گروه هنر و در نهایت، ۵۳ معلم (۱۴/۷ درصد) از گروه زبان‌های خارجی انتخاب شدند. همچنین، از گروه منتخب، ۸۰ معلم (۲۲/۲ درصد) در مقطع ابتدایی، ۸۱ معلم (۲۲/۵ درصد) در مقطع متوسطه اول و در نهایت، ۱۹۹ معلم (۵۵/۳ درصد) در مقطع متوسطه دوم مشغول به کار بودند. در نهایت، در گروه نمونه منتخب، میانگین سال‌های خدمت معلمان ۱۱/۲۸ سال و انحراف استاندارد آن ۷/۶۱ بود که دامنه سال‌های خدمت آنها در فاصله ۱ تا ۳۹ سال قرار داشت. در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین (۲۰۱۱)، از قاعده ۷ به ۱ استفاده شد. لازم به ذکر است، محقق با پیش‌بینی ریزش تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربالگری داده‌ها، به تعداد برآورد شده بر اساس منطق پیشنهادی کلاین، ۱۰ مشارکت‌کننده افزودند. البته در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ یک از مشارکت‌کنندگان از تحلیل حذف نشدند. اهم ملاک‌های ورود به پژوهش برای مشارکت‌کنندگان شامل رضایت آگاهانه معلمان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به کار در مدارس دخترانه و پسرانه دوره‌های مختلف در مناطق ۴ و ۸ آموزش و پرورش شهر تهران و در نهایت، بازنشسته نشدن معلمان بود. افزون بر این، مهم‌ترین ملاک خروج از مطالعه حاضر، پاسخ ندادن به بیش از ۱۰ درصد کل سوالات بسته سنجش بود. در این پژوهش، محقق برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی (غیرتصادفی) در دسترس استفاده کرد.

پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار^۱ (پاپایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷). پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) مقیاس هدف‌های پیشرفت معلمان را با تاسی به منطق فکری نظریه‌های هدف پیشرفت - به مثابه یکی از چارچوب‌های مفهومی توضیح دهنده تمیز در مختصات انگیزشی افراد و مدل‌های رفتاری منتخب به وسیله آنها در محیط‌های پیشرفت تحصیلی و حرفه‌ای - با هدف سنجش جهت‌گیری‌های هدفی معلمان توسعه دادند. در این پرسش‌نامه، جهت‌گیری‌های هدفی معلمان از طریق

۱۳ گویه اندازه‌گیری می‌شود. در این ابزار از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ دهند. در این ابزار که مشتمل بر سه بُعد است، جهت‌گیری هدفی تسلطی با استفاده از ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵، جهت‌گیری هدفی عملکردی از طریق ماده‌های ۶، ۷، ۸ و ۹ و جهت‌گیری هدفی اجتنابی از طریق ماده‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ اندازه‌گیری می‌شود. در این پرسش‌نامه با افزایش نمره افراد در هر یک از ابعاد، نمره آنها در هر بُعد افزایش می‌یابد. به بیان دیگر، در این ابزار، نمره افراد در هر خرده مقیاس نیز از تجمیع نمره گزارش شده برای سوالات آن خرده مقیاس، به دست می‌آید. در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) - که با هدف تحلیل روان‌سنجی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار انجام شد - نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۲ با استفاده از چرخش ابلیمین^۳ از ساختار سه عاملی مقیاس هدف‌های پیشرفت معلمان شامل جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی، به طور تجربی حمایت کرد. همچنین، در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) با هدف آزمون مدل اندازه‌گیری مفروض (مدل سه عاملی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان بر اساس نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی) و تعیین برازندگی آن با داده‌های مشاهده شده، از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. در این بخش، شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که در این نمونه، الگوی چندبعدی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان، یک الگوی اندازه‌گیری قابل قبول است. افزون بر این، نتایج مربوط به مدل همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی و رضامندی شغلی، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی سازه پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان، فراهم کرد. در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷)، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه فارسی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار نشان داد که مدل

2. Component Principal Analysis
3. Oblique Rotation

1. Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ)

اندازه‌گیری مشتمل بر سه وجه جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی، با داده‌های مشاهده شده برآزش مطلوبی داشتند. افزون بر این، در مطالعه حاضر، نتایج مربوط به همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی با راهبردهای مقابله شناختی، هیجان‌های معلم و بهزیستی شغلی معلمان، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی سازه نسخه فارسی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در نمونه معلمان ایرانی فراهم کرد. در نهایت، در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

نسخه تجدید نظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی^۱
(رویلی، رویسج، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به ۲۴ ماده روی طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا بیشتر وقت‌ها (۴) پاسخ می‌دهند. در بررسی روایی و دیگران (۲۰۰۵)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی، نشان‌دهنده تکرار سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت بود. در بررسی روایی و دیگران (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در بررسی شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. شاخص‌های برآزش تحلیل عامل تأییدی، وجود این عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد که نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی از روایی سازه برخوردار است. مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۵) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، همسو با شواهد نظری و تجربی موجود، با هدف سنجش ارزیابی‌های شناختی در معلمان با استفاده از نسخه

تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تجارب تنیدگی‌زا، قبل از پاسخ به گویه‌های ابزار از معلمان تقاضا شد، به طور مفروض، در مواجهه با یک رخداد تنش‌زا مانند «تلاش‌گریزی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان به عنوان یک سازوکار پرخاشگری منفعلانه آنها نسبت به معلمان»، به سوالات پاسخ دهند. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه فارسی مقیاس ارزیابی تنیدگی نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتمل بر سه وجه ارزیابی تهدیدمحور، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع، با داده‌های مشاهده شده برآزش مطلوبی داشتند. افزون بر این، در مطالعه حاضر، نتایج مربوط به همبستگی بین ارزیابی‌های شناختی با راهبردهای مقابله شناختی، هیجان‌های معلم و بهزیستی شغلی معلمان، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی سازه نسخه مقیاس ارزیابی از تنیدگی در نمونه معلمان ایرانی، فراهم کرد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۶ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان^۲ (گارفنفسکی، کرایچ و اسپیناون، ۲۰۰۱). گارفنفسکی، کرایچ و اسپیناون (۲۰۰۱) نخستین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌دهی هیجان نسخه اصلی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان را مشتمل بر ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری (مشتمل بر ماده‌های ۱، ۱۰، ۱۹ و ۲۸)، پذیرش (مشتمل بر ماده‌های ۲، ۱۱ و ۲۰)، ۲۹ و ۳۰)، نشخوارگری (مشتمل بر ماده‌های ۳، ۱۲، ۲۱ و ۳۰)، تمرکز مثبت مجدد (مشتمل بر ماده‌های ۴، ۱۳، ۲۲ و ۳۱)، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی (مشتمل بر ماده‌های ۵، ۱۴ و ۲۳ و ۳۲)، ارزیابی مثبت مجدد (مشتمل بر ماده‌های ۶، ۱۵ و ۲۴ و ۳۳)، کم اهمیت شماری (مشتمل بر ماده‌های ۷، ۱۶ و ۲۵ و ۳۴)، فاجعه‌نمایی (مشتمل بر ماده‌های ۸، ۱۷ و ۲۶ و ۳۵) و دیگرسرزنش‌گری (مشتمل بر ماده‌های ۹، ۱۸، ۲۷ و ۳۶) در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسش‌نامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای (از ۱ هرگز تا ۵ همیشه) پاسخ می‌دهند. در تحقیقات متعددی بر روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان، آزمون و تأیید

2. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Revised (CERQ-R)

1. Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R)

برنامه عاطفه مثبت و منفی (پاناس، واتسون و کلارک، ۱۹۸۸) و همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی در معلمان مانند نتایج مطالعات لی و بین (۲۰۱۱)، شولتز و زمبیلان (۲۰۰۹)، هالگیوس (۲۰۰۵)، تیریگیول (۲۰۱۲) استفاده کرد. معلمان به گویه‌های فهرست هیجان معلم بر روی یک طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۶ (همیشه) پاسخ می‌دهند. این فهرست با ۲۶ ماده، ۵ طبقه هیجانی مثبت (لذت و عشق) و منفی (شامل ناراحتی، خشم و ترس) را اندازه‌گیری می‌کند. در این سیاهه گویه‌های ۱ تا ۷ مربوط به هیجان لذت، ۸ تا ۱۱ مربوط به هیجان عشق، ۱۲ تا ۱۵ مربوط به هیجان ناراحتی، ۱۶ تا ۱۹ مربوط به هیجان خشم و ۲۰ تا ۲۶ مربوط به هیجان ترس هستند. در مطالعه چن (۲۰۱۶) نتایج روایی سازه فهرست هیجان معلم با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی نشان داد ساختار پنج عاملی فهرست هیجان با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مطالعه چن (۲۰۱۶) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمد. در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی سیاهه هیجان معلم نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی ساختار پنج عاملی سیاهه هیجان معلم مشتمل بر پنج زیرمقیاس لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس با داده‌ها برازش قابل قبولی داشت. در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) نتایج مربوط به همبستگی بین وجوه سیاهه هیجان معلم با ابعاد خودکارآمدی معلم شامل پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و مقابله با تنیدگی شغلی، به طور تجربی از روایی سازه نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم حمایت کرد. در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نسخه فارسی سیاهه هیجان‌های معلم نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتمل بر دو وجه هیجان‌های مثبت معلم شامل لذت و عشق و سه وجه هیجان‌های منفی معلم شامل خشم، ترس و ناراحتی، با داده‌های مشاهده شده برازش مطلوبی داشتند. افزون بر این، در مطالعه حاضر، نتایج مربوط به همبستگی بین هیجان‌های مثبت و منفی معلم با

شده است (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۶؛ دی آکریمن و ون در لیدن، ۲۰۰۷). در مطالعه حسین آبادی و شکری (۱۳۹۴)، از آنجا که هدف توسعه و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی بود، با وجود اجرای نسخه اصلی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان، با استناد به منطق پیشنهادی گارفنسکی و کرایچ (۲۰۰۶) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع ۳۶ ماده، ۱۸ ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه حسین آبادی و شکری (۱۳۹۴)، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، باز ارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌نمایی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۷۴ به دست آمد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نسخه فارسی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتمل بر سه وجه راهبردهای انطباقی مقابله شناختی شامل پذیرش، باز ارزیابی مثبت و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و سه وجه راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی شامل خودسرزنش‌گری، دگرسرزنش‌گری و نشخوارگری فکری، با داده‌های مشاهده شده برازش مطلوبی داشتند. افزون بر این، در مطالعه حاضر، نتایج مربوط به همبستگی بین راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی با بهزیستی شغلی معلمان، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی سازه نسخه فارسی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان در نمونه معلمان ایرانی فراهم کرد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، باز ارزیابی مثبت، تمرکز دوباره بر برنامه‌ریزی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۸۶ و ۰/۷۷ به دست آمد.

سیاهه هیجان معلم^۱ (چن، ۲۰۱۶). چن (۲۰۱۶) به

منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. چن (۲۰۱۶) با هدف صورت‌بندی مدل نظری زیربنایی فهرست هیجان معلم از

1. Teacher Emotion Inventory (TEM)

می‌شود: ۱) محاسبه یک نمره کلی بر اساس حاصل جمع ۳۰ گویه از طریق نمره‌گذاری معکوس هیجان‌های منفی، ۲) محاسبه نمره‌های جداگانه برای ۱۵ گویه منفی و ۱۵ گویه مثبت که استفاده از این روش دو نمره کلی جداگانه برای هیجان‌های منفی و مثبت مرتبط با شغل به دست می‌دهد و در نهایت، ۳) محاسبه چهار نمره بر اساس سطوح متمایز ترکیب مقوله‌های لذت و برانگیختگی (لذت بالا - برانگیختگی پایین، لذت بالا - برانگیختگی پایین، لذت پایین - برانگیختگی بالا و لذت پایین - برانگیختگی پایین). در مطالعه و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب آلفای کرانباخ نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ به دست آمد. افزون بر این، در مطالعه و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) مقادیر همبستگی معنادار بین نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی^۲ و رضامندی شغلی از روایی سازه مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نسخه فارسی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتمل بر دو بُعد هیجان‌های مثبت و منفی، با داده‌های مشاهده شده برازش مطلوبی داشتند. افزون بر این، در مطالعه نوری، شکری و شریفی (۱۳۹۴)، نتایج مربوط به همبستگی بین بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با باورهای خودکارآمدی معلم و تئیدی شغلی معلم، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی سازه نسخه فارسی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در نمونه معلمان ایرانی فراهم کرد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نمره کلی بهزیستی عاطفی وابسته به شغل برابر با ۰/۸۶ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق در معلمان را نشان می‌دهد.

بهزیستی شغلی معلمان شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی سازه نسخه فارسی سیاهه هیجان‌های معلم در نمونه معلمان ایرانی فراهم کرد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۶ به دست آمد.

مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل^۱ (وتکاتویک و همکاران، ۲۰۰۰). و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) به منظور اندازه‌گیری الگوی پاسخ‌های هیجانی افراد به تجارب کاری آنها مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل را توسعه دادند. نسخه بلند این مقیاس دارای ۳۰ گویه و نسخه کوتاه آن دارای ۲۰ گویه است. ماده‌های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، هیجان‌های احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی گروه‌بندی می‌شوند. شرکت‌کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. در این طیف عدد ۱ نشان دهنده نداشتن تجربه هیجان و عدد ۵ بیانگر تجربه بسیار زیاد هیجان است. و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۵) یادآور شدند که مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به سه شیوه نمره‌گذاری

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

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
هدف‌های پیشرفت	هدف تسلطی	۱۷/۱۱	۳/۷۳
	هدف عملکردی	۱۱/۶۷	۳/۷۰
	هدف اجتنابی	۱۱/۵۶	۲/۹۲
ارزیابی‌های شناختی	تهدید	۱۸/۰۲	۴/۸۶
	چالش	۱۴/۴۴	۳/۷۲
	منابع	۷/۱۱	۳/۰۵
هیجان‌های معلم	هیجان لذت	۳۱/۲۲	۸/۱۷
	هیجان عشق	۱۳/۳۲	۳/۵۵
	هیجان ناراحتی	۱۵/۱۳	۴/۵۱
	هیجان خشم	۱۳/۲۳	۴/۲۲
	هیجان ترس	۲۴/۳۸	۵/۷۱
رفتارهای مقابله‌ای	پذیرش	۶/۱۲	۲/۲۴
	بازتمرکز مثبت	۶/۰۷	۲/۳۵
	بازارزیابی مثبت	۶/۲۳	۲/۳۲
	دگرسرنش‌گری	۴/۳۹	۲/۴۲
	نشخوارگری	۶/۲۷	۲/۰۴
بهزیستی شغلی	خودسرنش‌گری	۵/۴۹	۲/۰۳
	بهزیستی عاطفی	۴۸/۲۰	۱۲/۲۱

2. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

1. Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS)

جدول ۲. جدول همبستگی جهت‌گیری هدفی و ارزیابی‌های شناختی با رفتارهای مقابله‌ای، هیجان معلم و بهزیستی شغلی

منابع	چالش	تهدید	اجتنابی	عملکردی	تسلطی	
۰/۳۰**	۰/۴۱**	-۰/۳۰**	-۰/۳۴**	-۰/۳۰**	۰/۴۸**	هیجان لذت
۰/۳۰**	۰/۲۱**	-۰/۱۵*	-۰/۲۰**	-۰/۲۵**	۰/۳۰**	هیجان عشق
۰/۱۸*	-۰/۱۵*	۰/۳۳**	۰/۱۹**	۰/۱۹*	-۰/۲۵**	هیجان ناراحتی
۰/۱۶*	-۰/۱۹*	۰/۲۱**	۰/۱۸*	۰/۲۰**	-۰/۱۵*	هیجان خشم
۰/۱۶*	-۰/۱۸*	۰/۲۵**	۰/۱۵*	۰/۱۶*	-۰/۱۷*	هیجان ترس
۰/۲۱**	۰/۲۱**	-۰/۲۰**	-۰/۱۸*	-۰/۱۷*	۰/۲۰**	پذیرش
۰/۱۸*	۰/۱۸*	-۰/۱۹*	-۰/۱۹*	-۰/۱۵*	۰/۲۲**	باز تمرکز مثبت
۰/۳۰**	۰/۲۰**	-۰/۱۸*	-۰/۲۰**	-۰/۲۰**	۰/۱۶*	باز ارزیابی مثبت
۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۳۲**	۰/۱۷*	۰/۱۶*	-۰/۲۵**	دگرسوزنش گری
۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۱۹*	۰/۲۱**	-۰/۱۶*	نشخوار گری
۰/۲۱**	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۰/۲۳**	۰/۱۹*	-۰/۲۰**	خودسوزنش گری
۰/۳۰**	۰/۲۹**	-۰/۳۱**	-۰/۱۹*	-۰/۲۰**	۰/۵۶**	بهزیستی عاطفی وابسته به شغل

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

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین ابعاد مختلف

همبستگی بین جهت‌گیری هدفی تسلطی با ارزیابی چالشی

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که همبستگی بین

جدول ۳. جدول همبستگی جهت‌گیری هدفی و ارزیابی‌های شناختی با رفتارهای مقابله‌ای، هیجان معلم و بهزیستی شغلی

منابع	چالش	تهدید	اجتنابی	عملکردی	تسلطی	
۰/۲۲**	۰/۳۳**	-۰/۲۸**	-۰/۲۶**	-۰/۲۶**	۰/۳۹**	هیجان لذت
۰/۲۰**	۰/۲۳**	-۰/۱۵*	-۰/۲۲**	-۰/۲۷**	۰/۲۶**	هیجان عشق
۰/۱۸*	-۰/۱۵*	۰/۳۰**	۰/۲۳**	۰/۱۹*	-۰/۲۰**	هیجان ناراحتی
۰/۱۵*	-۰/۱۸*	۰/۲۵**	۰/۱۶*	۰/۲۱**	-۰/۱۷*	هیجان خشم
۰/۱۶*	-۰/۱۷*	۰/۲۳**	۰/۱۶*	۰/۱۸*	-۰/۱۷*	هیجان ترس
۰/۲۰**	۰/۲۴**	-۰/۲۰**	-۰/۱۷*	-۰/۱۹*	۰/۲۰**	پذیرش
۰/۱۷*	۰/۱۵*	-۰/۲۱**	-۰/۱۶*	-۰/۱۶*	۰/۲۲**	باز تمرکز مثبت
۰/۲۰**	۰/۲۱**	-۰/۱۶*	-۰/۲۳**	-۰/۱۹*	۰/۱۶*	باز ارزیابی مثبت
۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۳۰**	۰/۱۸*	۰/۱۶*	-۰/۲۵**	دگرسوزنش گری
۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۱۷*	۰/۲۲**	-۰/۱۶*	نشخوار گری
۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۲۱**	۰/۱۹*	-۰/۲۰**	خودسوزنش گری
۰/۲۱**	۰/۲۷**	-۰/۳۰**	-۰/۲۵**	-۰/۲۳**	۰/۴۶**	بهزیستی عاطفی وابسته به شغل

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

جهت‌گیری تسلطی با ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع، هیجان لذت و عشق و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، مثبت و معنادار و با ارزیابی مبتنی بر تهدید، هیجان‌های ترس، خشم و ناراحتی و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، در معلمان منفی و معنادار بود. افزون بر این، نتایج نشان داد که رابطه جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی و اجتنابی با ارزیابی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های ناراحتی، ترس و خشم، مثبت و معنادار و با ارزیابی چالشی، ارزیابی از منابع، هیجان‌های لذت و عشق و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، منفی و معنادار

و ارزیابی از منابع، هیجان لذت و عشق و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، مثبت و معنادار و با ارزیابی مبتنی بر تهدید، هیجان‌های ترس، خشم و ناراحتی و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، منفی و معنادار بود. افزون بر این، نتایج نشان داد که رابطه جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی و اجتنابی با ارزیابی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های ناراحتی، ترس و خشم، مثبت و معنادار و با ارزیابی چالشی، ارزیابی از منابع، لذت و عشق و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، منفی و معنادار

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض قبل و بعد از اصلاح در کل نمونه معلمان

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2	
۰/۰۶۹	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۹۱	۲/۶۶	۱۸۵	۴۸۹/۷۷	قبل از اصلاح مدل
۰/۰۴۸	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۲/۱۲	۱۸۱	۳۸۳/۶۴	بعد از اصلاح مدل

بود.

استفاده شد. همچنین نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در کل نمونه معلمان زن و مرد شامل شاخص مجذور خی، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب به ترتیب برابر با $۴۸۹/۷۷$ ، $۲/۶۶$ ، $۰/۸۷$ ، $۰/۹۱$ ، $۰/۸۷$ و $۰/۰۶۹$ به دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶)، با فرض توجیه نظری متقن برای استفاده از گام اصلاح مدل، برای تعیین برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از $۰/۰۶$ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب و ارزش عددی کمتر از $۰/۹۰$ شاخص برازش مقایسه‌ای و شاخص نیکویی برازش انطباقی، بیش از پیش، ضرورت اصلاح مدل مفروض را با هدف کمک به بهبود برازندگی آن با داده‌های مشاهده شده، نشان می‌دهد (جدول ۴).

آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در متغیر مکنون هیجان‌های منفی معلم از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «ناراحتی و خشم»، در متغیر مکنون هیجان‌های مثبت معلم از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «لذت و عشق»، در متغیر مکنون راهبردهای مثبت معلم از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «بازارزیابی مثبت و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی» و در نهایت، متغیر مکنون راهبردهای منفی معلم از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «نشخوارگری و خودسرزنشگری»، پس از کاهش ۴ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار $۱۰۶/۱۳$ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد.

افزون بر این، نتایج نشان می‌دهد که در بین معلمان، رابطه بین رفتارهای مقابله‌ای غیرانطباقی شامل خودسرزنش‌گری، دگرسرنش‌گری و نشخوارگری با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، $-۰/۲۳$ ، $-۰/۲۴$ و $-۰/۲۶$ و رابطه بین رفتارهای مقابله‌ای مثبت شامل پذیرش، بازارزیابی مثبت و بازتمرکز مثبت با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به ترتیب برابر با $۰/۲۶$ ، $۰/۲۹$ و $۰/۲۶$ بود ($P < ۰/۰۱$). همچنین نتایج نشان می‌دهد که در بین معلمان، رابطه بین هیجان‌های مثبت لذت و عشق با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، به ترتیب برابر با $۰/۴۷$ و $۰/۳۳$ و رابطه بین هیجان‌های منفی خشم، ترس و ناراحتی با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، $-۰/۲۱$ ، $-۰/۲۴$ و $-۰/۲۰$ بود ($P < ۰/۰۱$).

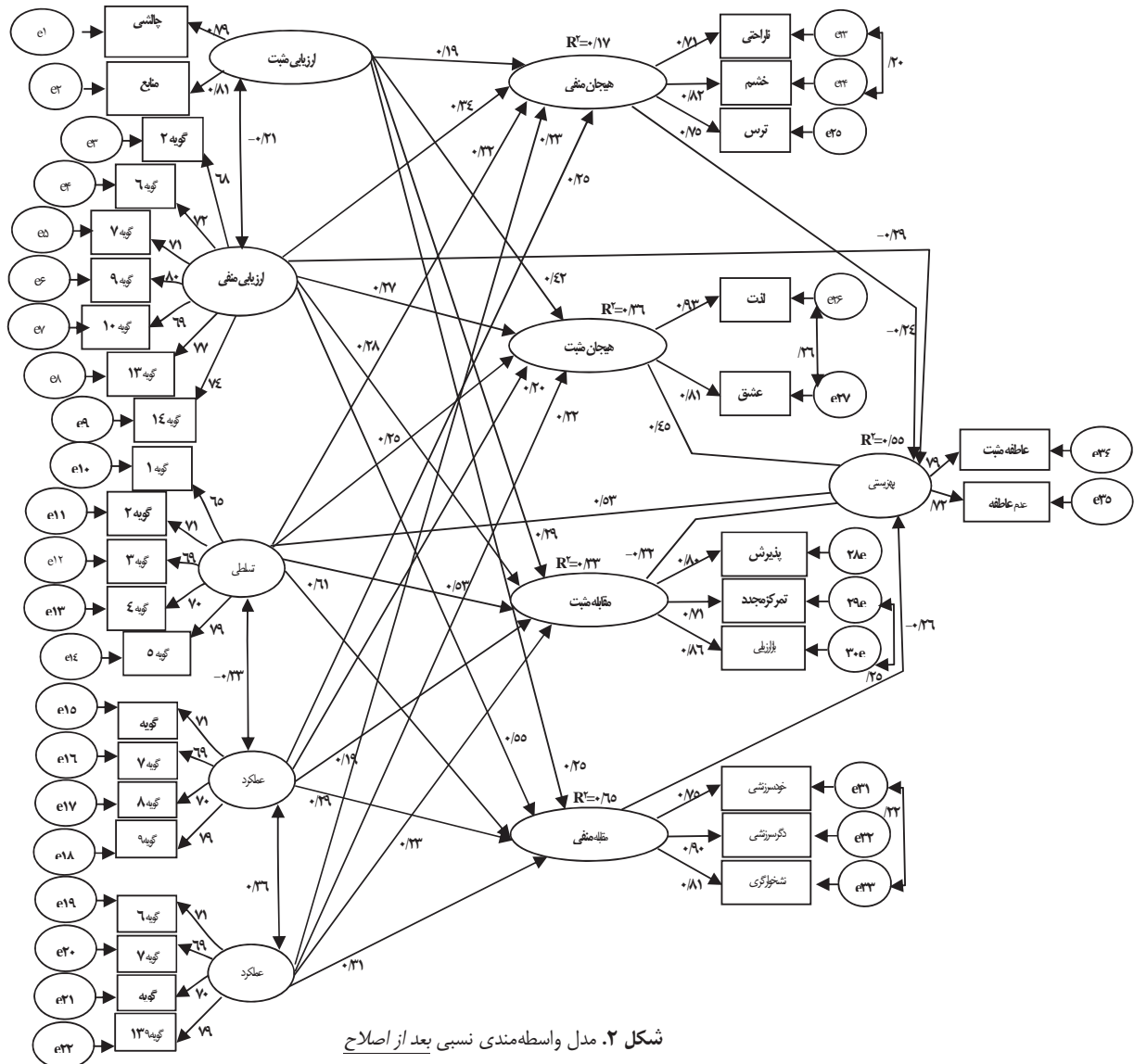
در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۱۱) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۳) مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری - به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی - بهنجاری چندمتغیری - به کمک ضریب مردیا - و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله‌ماهلانوبیس^۱ - آزمون و تایید شدند. افزون بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن و هم خطی چندگانه رعایت شده است. در نهایت در مطالعه حاضر، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار^۲ استفاده شد. افزون بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی^۳ نیز استفاده شد.

در این بخش به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات متغیر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی با میانجی‌گری متغیرهای مکنون هیجان‌های معلم و راهبردهای معلم از طریق فرایندهای شناختی (راهبردهای مقابله‌شناختی) در معلمان زن و مرد، از روش مدل‌یابی معادله ساختاری

1. Mahalanobis Distance

2. Expectation Maximization

3. Maximum Likelihood



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی بعد از اصلاح

واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون (به جز ضرایب مسیر مربوط به اثرات مستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی، جهت‌گیری هدفی اجتنابی و ارزیابی‌های شناختی مثبت بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل) از لحاظ آماری معنادار بودند.

نکته ۱: در مدل مفروض، با توجه به انباشت پیکان‌های ترسیم شده و پیچیدگی تصویری آن، به منظور تسهیل فهم مدل و ضرایب مسیر در آن، محقق از نمایش پیکان‌های مربوط به اثرات مستقیم و غیرمعنادار متغیرهای برون‌زا شامل جهت‌گیری هدفی اجتنابی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و ارزیابی‌های انطباقی به سوی متغیر بهزیستی عاطفی مربوط به شغل (متغیر درون‌زای نهایی)، خودداری شد.

شکل ۲ نشان می‌دهد که در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی، ۱۷ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های منفی معلم، ۳۶ درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های مثبت معلم، ۳۳ درصد از نمرات راهبردهای مثبت مقابله‌شناختی و همچنین، ۶۵ درصد از پراکندگی نمرات راهبردهای منفی مقابله‌شناختی از طریق ارزیابی‌های شناختی مثبت و منفی و جهت‌گیری‌های هدفی، تبیین شد. افزون بر این، در این مدل نتایج نشان داد که ۵۵ درصد از پراکندگی نمرات متغیر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق ارزیابی‌های شناختی، جهت‌گیری‌های هدفی، هیجان‌های معلم و راهبردهای مقابله‌شناختی، تبیین شد. در مدل مفروض

هدفی با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در گروهی از معلمان زن و مرد انجام شد. در مطالعه حاضر، نتایج آزمون مدل مفروض نشان داد که مدل میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی معلم و راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

در این بخش، یافته‌های مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات نوری و همکاران (۱۳۹۲)، میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷)، قربانی (۱۳۹۵)، امیری (۱۳۹۷)، خدایی (۱۳۹۷)، پارکر و مارتین (۲۰۰۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که در پیش‌بینی بهزیستی شغلی معلمان از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی، تاکید بر مختصات کُنشی هیجان‌های مثبت و منفی معلم از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. مرور شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که یکی از تعیین‌کننده‌ترین دلان‌های مفهومی توضیح‌دهنده نقش تفسیری هیجان‌های معلم در رابطه ارزیابی‌های شناختی با بهزیستی شغلی، بر مشخصه‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی معلمان مبتنی است (مک‌ایرنی، کارپرشوک، وانگ و مورین، ۲۰۱۸). نتایج مطالعات پارکر و مارتین (۲۰۰۹) و پارکر و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که تمایل به استفاده از ارزیابی‌های شناختی خودتوانمندساز که بیش از همه از طریق رجوع به اسنادگزینی‌های واقع‌گرا و منعطف در مواجهه با تجارب انگیزاننده پیرامونی مشخص می‌شود، فرصتی را می‌آفریند که ضمن تسهیل تجربه هیجان‌های مثبت، در بهبود ادراک از تجارب هیجانی وابسته به شغل و ارتقای رضامندی شغلی در معلمان، ایفای نقش می‌کنند. به بیان دیگر، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی معلم به مثابه یکی از همبسته‌های اصلی ارزیابی‌های شناختی در معلمان از طریق گستراندن مرزهای منابع روان‌شناختی معلمان مانند تلاش باوری، اشتیاق و خوش‌بینی در آنها، ضمن تقویت شدت تجارب هیجانی مثبت در معلمان، سبب می‌شوند که در رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زای شغلی، کمتر احساس رضامندی، تعهد حرفه‌ای و همچنین بهزیستی شغلی آنها در معرض آسیب قرار گیرد. مرور شواهد نظری و تجربی متمرکز بر نقش مراقبتی باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای در بافت رویارویی با تجارب حرفه‌ای تنیدگی‌زا در معلمان نشان می‌دهد که تفاوت در پردازشگری شناختی مطالبات فراروی در زندگی حرفه‌ای معلمان با تأثیرپذیری از خودباوری آنها خود را از طریق تمایز

در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی معلم و راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی، از روش بوت استراپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی تسلطی بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق هیجان‌های منفی معلم، هیجان‌های مثبت معلم، راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی به ترتیب برابر با $0/07$ ، $0/12$ ، $-0/17$ و $-0/13$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی عملکردی بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق هیجان‌های منفی معلم، هیجان‌های مثبت معلم، راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی به ترتیب برابر با $-0/06$ ، $-0/09$ ، $-0/08$ و $-0/07$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). افزون بر این، در این مدل، اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی اجتنابی بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق هیجان‌های منفی معلم، هیجان‌های مثبت معلم، راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی به ترتیب برابر با $-0/10$ ، $-0/07$ و $-0/07$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی مثبت بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق هیجان‌های منفی معلم، هیجان‌های مثبت معلم، راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی به ترتیب برابر با $0/06$ ، $0/19$ ، $-0/10$ و $-0/07$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). در نهایت، در این مدل، اثر غیرمستقیم ارزیابی‌های شناختی منفی بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل از طریق هیجان‌های منفی معلم، هیجان‌های مثبت معلم، راهبردهای انطباقی مقابله شناختی و راهبردهای غیرانطباقی مقابله شناختی به ترتیب برابر با $-0/08$ ، $-0/14$ ، $-0/11$ و $-0/15$ به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری و بحث

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش میانجی‌گر هیجان‌های مثبت و منفی معلم و راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های

رویارویی با مطالبات زندگی حرفه‌ای قابل فهم است. به بیان دیگر، تمیز در اسنادهای علی معلمان برای توضیح علل تجارب فراروی خویش، به طور حتم بر تفاوت در سرمایه روان‌شناختی و منابع مقابله‌ای آنها مربوط می‌شود. مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که اسنادگزی‌های علی معلمان با تأثیرپذیری از پیشایندهای علی درون - برون محور در فراخوانی طیف وسیعی از تجارب هیجانی مثبت و منفی منشا اثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که منطق جستجوگری علت برای وقوع یافتگی تجارب خوشایند و ناخوشایند فراروی با شکل ارجح تجارب هیجانی معلمان در موقعیت‌های کاری رابطه نشان می‌دهد. بر این اساس، پژوهشگران تأکید می‌کنند که مدل ترکیب ویژگی‌های اسنادهای علی از طریق فراخوانی تجارب هیجانی معلمان، در پیش‌بینی اشکال متفاوت نشانگرهای کمی و کیفی اثربخشی زندگی حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار واقع می‌شود. در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از اسنادهای علی غیرانطباقی از طریق تشویق الگوی انتظار پایین و تأکید بر تغییرناپذیری شرایط، معلمان را در معرض شدیدترین نواقص انگیزشی، شناختی و هیجانی قرار می‌دهد. افزون بر این، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که اگر معلمان در مواجهه با تجارب مثبت، از اسنادهای علی بیرونی و غیرقابل تغییر استفاده کنند خود را از تجربه هیجان‌های خودفرزاینده‌ای مانند عزت نفس، اعتماد، اطمینان و امید محروم می‌کنند (لاوی و نما - غنایم، ۲۰۲۰). به طور کلی، نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهند که سرمایه روانی معلمان - برای مثال مدل ارزیابی شناختی مطالبات حرفه‌ای آنها - به مثابه یک عنصر پیشایندهی درون‌فردی از طریق شکل‌دهی به منطق ارجحی از ترکیب یافتگی ویژگی‌های اسنادی و متعاقب آن فراخوانی تجارب هیجانی، در پیش‌بینی مؤلفه‌های حیات حرفه‌ای معلمان موثر واقع می‌شود. در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که اسنادگزی‌های علی ذیل مدل انتظار پایین در بین معلمان با هیجان‌های منفی مانند احساس شرم و تحقیرشدگی، نامیدی، خشم، اضطراب، عدم رضایت شغلی، تمایلات تلاش‌گریزانه و مبتنی بر مسئولیت‌گریزی، مفهوم خود حرفه‌ای ضعیف، ارزیابی‌های مبتنی بر ارزش‌زدایی از تحرکات حرفه‌ای و تحقق تجارب حرفه‌ای موفقیت‌آمیز، بهزیستی روان‌شناختی پایین، نداشتن تعهد حرفه‌ای، نداشتن رضایت حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای ضعیف در آنها رابطه نشان می‌دهد (چوی،

در میزان تلاش و پشتکار و همچنین، مقاومت و پایداری معلمان در رویارویی با تجارب پرتنش به طور پرواضحی منعکس می‌سازد. افزون بر این، استیلای مدل‌های چالش محور ارزیابی تجارب انگیزاننده حرفه‌ای، اغلب سبب می‌شود که معلمان رویه‌های انطباقی‌تری را برای مقابله با شرایط پرفشار برگزینند. بنابراین، باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای به عنوان یک منبع اطلاعاتی تأثیرگذار و تأثیرپذیر از ارزیابی‌های شناختی معلمان از موقعیت‌های تنش‌زای پیرامونی، با شکل‌دهی به راهبرد ارجح معلمان در بافت مواجهه با رخدادهای تنش‌زا، بخش دیگری از پراکندگی نمرات بهزیستی حرفه‌ای معلمان را توضیح می‌دهد. به طور کلی، مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که نقش مفروض باورهای خودکارآمدی به عنوان یک مدل تفکر جایگزین در تصریح ویژگی‌های کارکردی ارزیابی‌های شناختی برای پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان با تأکید بر برخی خطوط مفهومی محتمل مانند تلاش‌باوری و پشتکار، ایستادگی و مقاومت و همچنین، شیوه‌های مدیریت تجارب استرس‌زا و راهبردهای مواجهه با آنها قابل توضیح است (گرانزیرا و پریرا، ۲۰۱۹).

بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، در بافت مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای، تمیز در نیم‌رخ تجارب هیجانی وابسته به شغل در معلمان بر اساس تمایز در فرایندهای ارزیابی شناختی آنها با تأکید بر استفاده آنها از مدل‌های مواجهه سازش یافته و سازش نایافته با تجارب انگیزاننده‌های حرفه‌ای، نقش تبیینی راهبردهای مقابله‌ای را نیز در پیش‌بینی شاخص‌های بهزیستی حرفه‌ای معلمان برجسته می‌سازد. به بیان دیگر، در مطالعه حاضر با تأکید بر منطق نظری مدل فرایندی مقابله فرض می‌شود که با تغییر در منطق ارزیابی مطالبات زندگی حرفه‌ای و به تبع آن استفاده از ارزیابی‌های چالشی به جای ارزیابی‌های تهدیدمحور، تفاوت در سطح بهزیستی حرفه‌ای معلمان انتظار می‌رود (مک‌ایرنی و همکاران، ۲۰۱۸). در این بخش، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهند که راهبردهای مقابله انطباقی و غیرانطباقی از طریق تصریح نقش مفروض اسنادگزی‌های علی متفاوت، در بافت مواجهه با تجارب انگیزاننده درجات متفاوتی از بهزیستی را برای معلمان سبب می‌شوند (وانگ، هال و رحیمی، ۲۰۱۵). در این بخش، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که تمایل به استفاده از مدل‌های مختلف اسنادگزی‌های علی به عنوان یک مسیر مفهومی مفروض برای تصریح نقش ارزیابی‌های شناختی با تأکید بر منابع مقابله‌ای معلمان در

چوی و سانگ، ۲۰۱۹؛ موی، ۲۰۱۶؛ چنگ، ۲۰۰۹؛ جو، ۲۰۱۴.

افزون بر این، نتایج مطالعه حاضر با تاکید بر واسطه‌مندی هیجان‌های مثبت و منفی معلم و راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مقابله شناختی در رابطه بین فرایندهای ارزیابی شناختی با بهزیستی حرفه‌ای، همسو با نتایج مطالعات چیساک و همکاران (۲۰۱۹)، آنتورس و الدفیلد (۲۰۱۹) و کلارا (۲۰۱۷) نقش تفسیری تاب‌آوری روان‌شناختی را به مثابه یک منبع ضربه‌گیر در مواجهه با تنش‌گرهای حرفه‌ای در بین معلمان نشان می‌دهد (بلتمن، ۲۰۱۵). در این بخش، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که در بافت حرفه معلمی، تاب‌آوری به مثابه ظرفیت^۱، فرایند^۲ و همچنین پیامد^۳ مفهوم سازی شده است. بر این اساس، تاب‌آوری بر ظرفیت فرد معلم برای مدیریت منابع فردی و بافتاری با هدف راهبری موقعیت‌های چالش‌انگیز، فرایند پویای تعامل بین ویژگی‌های فردی معلم و بافت‌های حرفه‌ای و هدایت معلمان به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ویژه و تحقق نتایجی چون رشد، تعهد، اشتیاق، رضامندی و بهزیستی حرفه‌ای دلالت دارد (بلتمن، ۲۰۱۵). دانشجو معلمان ظرفیت تاب‌آوری را از طریق توسعه منابع فردی (مانند انگیزش، کفایت هیجانی و اجتماعی)، درک راه‌های بسیج منابع بافتاری (مانند روابط و شبکه‌های حمایتی) و کاربست طیفی از راهبردهای مقابله انطباقی (مانند حل مسئله، مدیریت زمان، حفظ تعادل کار - زندگی) با هدف مدیریت چالش‌ها برای نیل نتایجی انطباقی و سازش یافته (مانند تعهد، رضامندی حرفه‌ای، بهزیستی، مشغولیت) در خود ایجاد می‌کنند (منسفیلد و همکاران، ۲۰۱۴).

مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی رفتارهای پیشرفت مدارانه معلمان نشان می‌دهد که تمرکز بر نقش تفسیری الگوهای ارزیابی شناختی در تبیین تمایزات چندگانه در انتخاب‌های رفتاری معلمان متعاقب رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز از اهمیت زیادی برخوردار است (باهر و همکاران، ۲۰۱۹؛ بارنت، ۲۰۱۲؛ هرمان، رینکی و ایدی، ۲۰۲۰). بر این اساس، فراگیران با سطح تنبیدی تحصیلی بالا و فاقد باورهای خودکارآمدی تحصیلی از آنجا که در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده در محیط‌های تحصیلی بیشتر از

ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید بهره می‌جویند، نه تنها سطوح بالایی از هیجانات پیشرفت منفی را گزارش می‌کنند، بلکه با انتخاب رفتارهایی مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و درماندگی آموخته شده نیم‌رخ انگیزشی نامناسی را به نمایش می‌گذارند. در مقابل، فراگیران با سطح پایینی از تنبیدی تحصیلی و دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا بیشتر مستعد استفاده از ارزیابی‌های چالشی هستند. شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده از ارزیابی‌های چالشی در مواجهه با موقعیت‌های ناخوشایند به کمک پیشگیری از فرو غلتیدن در ورطه هیجان‌های منفی، زمینه را برای انتخاب رفتارهای خودآسیب رسان به حداقل ممکن کاهش می‌دهد (ولش و همکاران، ۲۰۱۹؛ وودکاک و همکاران، ۲۰۱۹؛ وودکاک و والی، ۲۰۱۶).

در این بخش، همسو با یافته‌های مطالعات وانگ و هال (۲۰۱۹)، آلدراپت و همکاران (۲۰۱۸)، بوریک و موی (۲۰۲۰)، تانگ (۲۰۱۸)، حیدر (۲۰۱۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۲) به منظور تصریح پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان از طریق هدف‌های پیشرفت حرفه‌ای آنها، بر نقش تفسیری راهبردهای مقابله‌ای یا سبک‌های نظم بخشی هیجانی و هیجان‌های معلم تاکید می‌شود. نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که پیگیری هدف‌های تسلطی در بافت پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی در بین معلمان به دلیل تسهیل خودانتخاب‌گری، خودراهبری و خودتعیین‌گری در آنها با افزایش در سطح تحول یافتگی حرفه‌ای، احساس رضامندی و تعهدمندی شغلی در آنها رابطه نشان می‌دهد. افزون بر این، نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که در بین معلمان هدف‌های پیشرفت تسلطی با اسنادگزینی‌های علی مبتنی بر الگوی انتظار بالا در آنها رابطه نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که معلمان علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی در مواجهه با نتایج چالش‌انگیز از طریق رجوع به عنصر اسنادی تلاش، انتظار تغییر در مدل تجارب شغلی آتی را سبب می‌شود. افزون بر این، نتایج در این بخش نشان می‌دهد که هدف‌گزینی‌های تسلط‌محور در معلمان با تمایل آنها به انتخاب تکالیف حرفه‌ای چالش‌انگیز، خودگویی‌های مثبت، پرهیز از خودکم‌نگری‌های سودار، اسنادگزینی‌های علی انطباقی و ناظر بر مسئولیت‌پذیری و واقع‌گرایی، ارزیابی‌های شناختی چالشی در برابر ارزیابی‌های مبتنی بر تهدید، هیجان‌های مثبت، باور به تغییرپذیری تجارب انگیزاننده (یا آمایه ذهنی رشدمحور) در برابر باورمندی به تغییرناپذیری تجارب پیرامونی (یا آمایه ذهنی غیرانطباقی تثبیت شده) و همچنین، ارزیابی‌های

1. Capacity
2. Process
3. Outcome

استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نداشتن کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. ضمن آن که با توجه به آن که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین معلمان زن و مرد مناطق ۴ و ۸ آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند؛ بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است. با وجود آن که نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه معلمان 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. در مطالعه حاضر، از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای عوامل مکنون منتخب در مدل مفروض تلاش شد شاخص‌های نیکویی برازش در نمونه انتخابی بهبود یابند. در واقع، کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای مربوط به عول مختلف به طور تجربی نشان می‌دهد که هم‌پوشانی بین هر زوج نشانگر در پاسخ‌دهی، از توان تبیینی عامل زیربنایی کنش‌وری عمومی فراتر است. انتخاب گزینه اصلاح مدل تا حدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد. در آخر نیز شایان ذکر است 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 رقیب^۱ که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند، پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌مندی نسبی^۲ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل^۳، یک انتخاب توجیه‌پذیر است. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر موافق با دغدغه غالب پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به تحلیل نیم‌رخ تجارب هیجانی و انگیزشی معلمان نشان داد که پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان از طریق کیفیت‌هایی مانند جهت‌گیری‌های

تکلیف‌محور و یادگیری‌محور رابطه نشان می‌دهد (مارتین و بائر، ۲۰۱۴؛ هاگر و مالبرگ، ۲۰۱۱). در مقابل، هدف‌های پیشرفت عملکردی که در پایه ریشه در استانداردهای هیجاری دارد با نگرانی مفرط درباره عملکرد حرفه‌ای مشخص می‌شود. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که این گروه از معلمان، بیشتر از طریق راهبردهای مقابله اجتنابی و هیجان‌های منفی مشخص می‌شوند. این معلمان در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده به دلیل تاثیرپذیری از آمیبه‌های ذهنی تغییرناپذیر و تثبیت شده، بیشتر از اسنادهای علی مسئولیت‌گريزانه استفاده می‌کنند. افزون بر این، پژوهشگران یادآور می‌کنند که هدف‌های عملکردی سبب می‌شود که معلمان بیشتر از ارزیابی‌های خودمحور، دگرمحور و شکست‌محور استفاده کنند. به بیان دیگر، این معلمان در رویارویی با تجارب حرفه‌ای ناکام‌کننده به دلیل استفاده از استنباط‌های خودشناساننده، خویشتن را در معرض سطوح بالایی از تخریب‌های هیجانی و انگیزشی قرار می‌دهند. همچنین، این معلمان تجارب شکست را کاملاً تهدیدکننده ارزیابی کرده و متعاقب آن برای مراقبت از احساس خودارزشمندی در خویشتن طیف وسیعی از راهبردهای اجتناب از شکست مانند تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری و حتی کمال‌گرایی را مورد استفاده قرار می‌دهند (براون و همکاران، ۲۰۲۰؛ ولف و پلی، ۲۰۱۹).

با وجود آن که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی هیجان‌های مثبت و منفی معلم و راهبردهای مقابله‌شناختی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی‌پسایندهای هیجانی ارزیابی‌های شناختی و هدف‌گزی‌های حرفه‌ای فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به پژوهشگران علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند؛ بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا تغییرناپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. همچنین نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل

1. Testing Alternative Models
2. Fully Mediated Model
3. Partially Mediated Model

و ارزیابی‌های شناختی به منظور تبیین بهزیستی حرفه‌ای معلمان از طریق توسعه مدل‌هایی با شمول توان اطلاعاتی مفاهیمی مانند منابع مقابله‌ای و هیجان‌های معلمان ممکن می‌شود.

الگوی تغییرناپذیری جنسی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰ (۴۰)، ۳۹۳-۴۰۸.
 قربانی، زینب (۱۳۹۵). رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
 موحدی، محمد حسن (۱۳۹۵). رابطه بین نیرومندی‌های منشی و رفتارهای سلامت با نقش واسطه‌ای هیجان‌ات در معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
 میرهاشمی روته، زهرا سادات، و شکری، امید (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات معلم. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶ (۲۳)، ۳۷-۵۲.
 نوری، انور، شکری، امید، و شریفی، مسعود (۱۳۹۲). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۷ (۲۸)، ۷۶-۵۹.

هدفی و ارزیابی‌های شناختی در بستر اطلاعاتی مفاهیمی دیگری مانند راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی و هیجان‌های معلم محقق می‌شود؛ بنابراین، تلاش برای کمک به فهم ویژگی‌های کارکردی سازه‌هایی مانند جهت‌گیری‌های هدفی

منابع

- حسین‌آبادی، م.، و شکری، ا. (۱۳۹۴). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۲ (۴۶)، ۳۱۱-۱۹۹.
 خدایی، علی (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵ (۲۰)، ۲۵-۳۸.
 سرمد، زهره، بازگان، عباس، و حجازی، الهه (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
 شکری، ا.، تمیزی، ن.، عبدالله‌پور، م. آ.، و خدای، م. ح. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۸ (۲)، ۱۱-۱.
 صادقی‌فرزین، اعظم، شکری، امید، پورشهریار، حسین، و باقریان، فاطمه (۱۳۹۳). تنیدگی شغلی، راهبردهای مقابله‌ای و فشارها: course. Computers in Human Behavior, 96, 85-94.
 Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. Teaching and Teacher Education, 89, 103-113.
 Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. In N. Weatherby-Fell (Ed.), Learning to teach in the secondary school (pp. 20-38). Melbourne, Aust: Cambridge University Press.
 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.
 Choi, T. R., Choi, J. H., & Sung, Y. (2019). I hope to protect myself from the threat: The impact of self-threat on prevention-versus promotion-focused hope. Journal of Business Research, 99, 481-489.
 Clara, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. Teaching and Teacher Education, 63, 82-91.
 Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation

- among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210.
- DeCuir-Gunby, J. T., Allen, E. M., & Boone, J. K. (2020). Examining pre-service teachers' color-blind racial ideology, emotion regulation, and inflexibility with stigmatizing thoughts about race. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101-111.
- deRuiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., & Koomen, H. M. Y. (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-110.
- Fives, H., & Barnes, N. (2020). Navigating the complex cognitive task of classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103-109.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 23-36.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41, 261-281.
- Haidamuss de Oliveira Bastos, P. R., & Carelli Hermes, E. (2018). Effectiveness of the Teacher's Vocal Health Program (TVHP) in the Municipal Education Network of Campo Grande, MS. *Journal of Voice*, 32 (6), 681-688.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69-74.
- Heyder, A. (2019). Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-112.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2014). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161.
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103-112.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). "I'm coming back again!": The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), 547-567.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological well-being, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- Papaioannou, A. G., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27, 349-361.
- 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 wellbeing: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.
- Rowley, A.A., Roesch, S.C., Jurica, B.J., & Vaughn, A. A. (2005). Developing and validating a stress appraisal measure for minority

- adolescents. *Journal of Adolescence*, 8, 547–557.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200.
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189.
- Taylor, L. P., Newberry, M., & Clark, S. K. (2020). Patterns and progression of emotion experiences and regulation in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103–108.
- 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.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Specter, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), 219–230.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When “I care” is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102–109.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34 (5), 719–751.
- Welsh, P., Rodgers, J., & Honey, E. (2019). Teachers' perceptions of Restricted and Repetitive Behaviors (RRBs) in children with ASD: Attributions, confidence and emotional response. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 29–40.
- Wolf, S., & Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102–112.
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107–118.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 45, 252–259.
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127–136.