

## مدل یابی روابط علی جهت گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی با بهزیستی شغلی در معلمان:

### نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله شناختی و هیجان‌های معلم

سعیده پیرحسینلو<sup>1</sup>، ولی‌الله فرزاد<sup>2\*</sup>، منصوره شهریار احمدی<sup>3</sup>

1. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

3. استادیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز

تاریخ دریافت: 1400/01/03 تاریخ پذیرش: 1400/03/16

## 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. Pirhosinloo<sup>1</sup>, V. Farzad<sup>2\*</sup>, M. Shahriari Ahmadi<sup>3</sup>

1. Ph.D student in Educational Psychology, Islamic Azad University of Central Tehran Branch

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

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

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 میانجی‌گر راهبردهای مقابله شناختی و هیجانات معلم در رابطه ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی با بهزیستی شغلی در معلمان زن و مرد انجام شد. در این پژوهش همبستگی، 360 معلم (200 زن و 160 مرد) از مناطق 4 و 8 آموزش و پرورش شهر تهران با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار (پاپایانو و چریستودولیس، 2007)، نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی (رویلی، روسیچ، جاریکا و واگن، 2005)، نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان (گارفنسکی، کرایچ و اسپیناون، 2001)، سیاهه هیجان معلم (چن، 2016) و مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل (وتکتانویک و همکاران، 2000) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که در نمونه معلمان زن و مرد مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مقابله و هیجانات پیشرفت در رابطه ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی با بهزیستی شغلی در معلمان زن و مرد با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. افزون بر این، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و 55 درصد از پراکندگی نمرات بهزیستی شغلی از طریق جهت‌گیری‌های هدفی، ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله و هیجان‌های پیشرفت تبیین شد. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر موافق با دغدغه غالب پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به تحلیل نمرخ تجارب هیجانی و انگیزشی معلمان نشان داد که پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان از طریق کیفیت‌هایی مانند جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی در بستر اطلاعاتی مفاهیمی دیگر مانند راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی و هیجان‌های معلم محقق می‌شود.

#### واژگان کلیدی

جهت‌گیری‌های هدفی، ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله شناختی، هیجان‌های معلم، بهزیستی شغلی.

## مقدمه

واسطه‌ای هیجانانگیز معلم و راهبردهای مقابله شناختی 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، 2017؛ پارکر، مارتین، کلامار و لیم، 2016). 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 (2007) 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، 2007). طبق دیدگاه پارکر و همکاران (2016) 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 (2017) 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<sup>3</sup>، هراسان از شکست<sup>4</sup>، بی‌انگیزش<sup>5</sup>، جستجوگر موفقیت<sup>6</sup> و در نهایت، رویکرد موفقیت<sup>7</sup> 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

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، اسپانرنت - ریچل و رویسر، 2020؛ هرمان، پریویت، ایدی، ساوالی و رینکی، 2020). 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 پیشایندی، فرایندی و پسایندی معطوف بر بهزیستی معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است (آلدراپ، کلاسمن، لادتکی، گالر و تراوین، 2018). یکی از پراستنادترین مدل‌های نظری تصریح‌کننده تمیز در وضعیت بهزیستی افراد در رویارویی با رخدادهای فشارزای مختلف، مدل تبادلی فرایند تنیدگی و مقابله<sup>1</sup> نام دارد (لازاروس، 2006). فرض بنیادین مدل مزبور تحت استیلای رویکرد 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<sup>2</sup> افراد را تشکیل می‌دهند (کولی و مارتین، 2017؛ آنسورث و الدفیلد، 2019). بر این اساس، پژوهشگران در پژوهش حاضر همسو با شواهد موجود، با هدف تمرکز بر بضاعت فکری نظریه فرایندی مقابله، با هدف تحلیل روشمند بهزیستی حرفه‌ای معلمان، از طریق جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی، بر نقش

3. Failure Accepting

4. Failure Fearing

5. Amotivation

6. Success Seeking

7. Success Orientation

1. Transactional Model of Stress and Coping

2. Psychological Capital

سبب شد که پژوهشگران در مطالعه حاضر نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت و راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی را با 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، 2016؛ جیانگ، وارس، ولیت و وانگ، 2016؛ تاکسر و فرنزل، 2015). نتایج مطالعات مختلف ضمن تاکید 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 ایش، 2018). افزون بر این، بین، هوان و لی (2017) تاکید 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، لوپز - سانگیل، گارسیا - سینوران و گونزالز (2019) 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 تاثیرگذار 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 پریرا، 2019). 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، 2020).

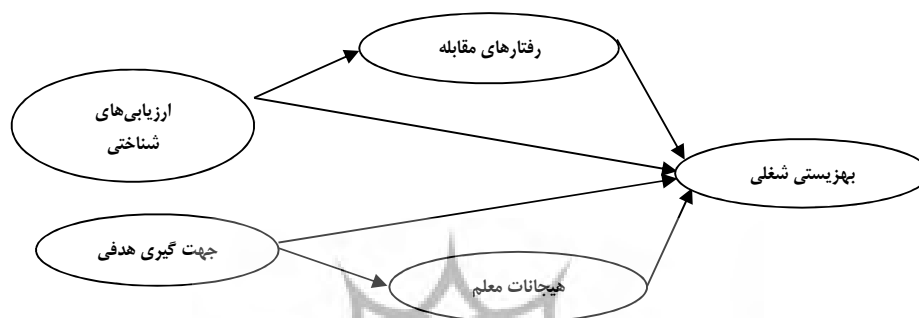
تعدادی از پژوهشگران مفهوم نظم‌بخشی هیجانی را به مثابه یک راهبرد مقابله‌ای در معلم مطالعه کرده‌اند (گراهام، 2020). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که ناتوانی نظم‌بخشی هیجانی در معلم با فرسودگی حرفه‌ای و خستگی هیجانی (وانگ، هال و رحیمی، 2015)،

و نبود اشتیاق کاری تفاوت‌ها معنادار بودند. نتایج مطالعات بوریک و موی (2020)، تانگ (2018)، پارکر و همکاران (2016) حیدر (2019) هاگر و المبرگ (2011) 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 متناسب 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، 2019؛ وودکاک، هیتچیس و جونس، 2019؛ وودکاک و والی، 2016). پکران (2017) در نظریه کنترل - ارزش، با هدف طبقه‌بندی هیجان‌های پیشرفت بر نقش پیشایندهی ارزیابی‌های شناختی معطوف بر کنترل و ارزش تاکید کردند. ارزیابی‌های معطوف بر کنترل، بر ادراک فرد از کفایت خویش 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 (2006) نیز، ارزیابی شناختی به آن دسته از فرایندهای ارزیابی شناختی اشاره می‌کند که بین مواجهه با رخدادها و واکنش‌ها نسبت به آن رخدادها مداخله می‌کنند. فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده است، برای بهزیستی خویش ارزیابی می‌کند. نتایج مطالعه باهر، دانلیس و گوئگان (2019) 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، 2012؛ هرمان، رینکی و ایدی، 2020)، اما ضرورت اطلاع از مختصات کنشی سازوکارهای علی واسطه‌مند

آنها از اهمیت زیادی برخوردار است (دی‌رایتر، پورتویس و کامن، 2019). در مطالعه حاضر، محقق از طریق ترکیب آموزه‌های مفهومی مدل تبادلی فرایند تئیدی - مقابله - به مثابه یکی از پرستنادترین صورت‌بندی‌های نظری موجود در قلمرو مطالعاتی تئیدی و رفتارهای مقابله‌ای - با نظریه جهت‌گیری‌های هدفی<sup>4</sup> - به مثابه یکی از مطمئن‌ترین مدل‌های تبیینی انگیزش پیشرفت - می‌کوشد بهزیستی

ناکارآمدی آموزش و مدیریت کلاس درس و همچنین کناره‌گیری آنها از این حرفه، رابطه نشان می‌دهد (دی‌کار - گانبی، آلن و بانی، 2020). در مطالعه ساتن (تاکسر و گراس، 2018) 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



شکل 1. مدل مفروض پژوهش

خودگویی) و راهبردهای پاسخ‌دهنده<sup>1</sup> (برای مثال تنفس عمیق و کنترل حالات چهره) استفاده می‌کنند. طبق دیدگاه تیلور، نیوبری و کلارک (2020) 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 بیبل (2020) روابط معلم - دانش‌آموز<sup>2</sup> و تطبیق هدف آموزش<sup>3</sup> 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.

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌سازی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی<sup>5</sup> استفاده شد. در مطالعه حاضر، جامعه آماری شامل همه معلمان زن و مرد مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم در مناطق 4 و 8 آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی 97-98 بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل 360 معلم [200 زن با میانگین سنی 39/07 سال (انحراف معیار=8/77، 58-22) و 160 مرد با میانگین سنی 34/98 سال (انحراف معیار=5/97، 56-24) بودند. در نمونه منتخب، 76 معلم (21/1 درصد) دارای مدرک دیپلم، 60 معلم (16/7 درصد) دارای مدرک کاردانی، 137 معلم (38/1 درصد) دارای مدرک کارشناسی و 87 معلم (24/2

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

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

4. Goal Orientations Theory
5. Causal Modeling

هدف سنجش جهت‌گیری‌های هدفی معلمان توسعه دادند. در این پرسش‌نامه، جهت‌گیری‌های هدفی معلمان از طریق 13 گویه اندازه‌گیری می‌شود. در این ابزار از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (1) تا کاملاً موافق (5) پاسخ دهند. در این ابزار که مشتمل بر سه بُعد است، جهت‌گیری هدفی تسلطی با استفاده از ماده‌های 1، 2، 3، 4 و 5، جهت‌گیری هدفی عملکردی از طریق ماده‌های 6، 7، 8 و 9 و جهت‌گیری هدفی اجتنابی از طریق ماده‌های 10، 11، 12 و 13 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 (2007) - که با هدف تحلیل روان‌سنجی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار انجام شد - نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>2</sup> با استفاده از چرخش ابلیمین<sup>3</sup> 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 (2007) 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 (2007)، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با 0/85، 0/84 و 0/82 به دست آمد. در مطالعه

درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. افزون بر این، در نمونه منتخب، 83 معلم (23/1 درصد) از گروه علوم انسانی، 45 معلم (12/5 درصد) از گروه فنی و مهندسی، 111 معلم (30/8 درصد) از گروه علوم پایه، 68 معلم (18/9 درصد) از گروه هنر و در نهایت، 53 معلم (14/7 درصد) از گروه زبان‌های خارجی انتخاب شدند. همچنین، از گروه منتخب، 80 معلم (22/2 درصد) در مقطع ابتدایی، 81 معلم (22/5 درصد) در مقطع متوسطه اول و در نهایت، 199 معلم (55/3 درصد) در مقطع متوسطه دوم مشغول به کار بودند. در نهایت، در گروه نمونه منتخب، میانگین سال‌های خدمت معلمان 11/28 سال و انحراف استاندارد آن 7/61 بود که دامنه سال‌های خدمت آنها در فاصله 1 تا 39 سال قرار داشت. در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین (2011)، از قاعده 7 به 1 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، 10 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 4 و 8 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 10 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<sup>1</sup>**  
(پاپایانو و چریستودولیس، 2007). پاپایانو و چریستودولیس (2007) مقیاس هدف‌های پیشرفت معلمان را با تأسی 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

0/88، 0/84 و 0/80 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 تاییدی نسخه فارسی مقیاس ارزیابی تنیدگی نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتعل بر سه وجه ارزیابی تهدیدمحور، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع، با داده‌های مشاهده شده برازش 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 0/77، 0/79 و 0/76 به دست آمد.

**نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان<sup>2</sup> (گارفنفسکی، کرایچ و اسپیناون، 2001).** گارفنفسکی، کرایچ و اسپیناون (2001) نخستین بار با هدف مطالعه ابعاد شناختی نظم‌دهی هیجان نسخه اصلی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان را مشتعل بر 36 ماده و 9 مقیاس خودسرزنش‌گری (مشتعل بر ماده‌های 1، 10، 19 و 28)، پذیرش (مشتعل بر ماده‌های 2، 11، 20 و 29)، نشخوارگری (مشتعل بر ماده‌های 3، 12، 21 و 30)، تمرکز مثبت مجدد (مشتعل بر ماده‌های 4، 13، 22 و 31)، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی (مشتعل بر ماده‌های 5، 14، 23 و 32)، ارزیابی مثبت مجدد (مشتعل بر ماده‌های 6، 15، 24 و 33)، کم اهمیت شماری (مشتعل بر ماده‌های 7، 16، 25 و 34)، فاجعه‌نمایی (مشتعل بر ماده‌های 8، 17، 26 و 35) و دیگرسرزنش‌گری (مشتعل بر ماده‌های 9، 18، 27 و 36) در گروهی از نوجوانان هلندی توسعه دادند. در این پرسش‌نامه، مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف

حاضر، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نسخه فارسی پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتعل بر سه وجه جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی، با داده‌های مشاهده شده برازش 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 0/80، 0/79 و 0/78 به دست آمد.

**نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی<sup>1</sup> (رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، 2005).** در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به 24 ماده روی طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (0) تا بیشتر وقت‌ها (4) پاسخ می‌دهند. در بررسی رویلی و دیگران (2005)، نتایج آزمون ساختار عاملی نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی، نشان‌دهنده تکرار سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت بود. در بررسی رویلی و دیگران (2005) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالش، تهدید و منابع به ترتیب 0/79، 0/81 و 0/79 به دست آمد. در بررسی شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (1395) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تاییدی، وجود این عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد که نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی از روایی سازه برخوردار است. مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی تنیدگی برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب 0/85، 0/82 و 0/79 به دست آمد. در مطالعه شگری و همکاران (1395) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع به ترتیب

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

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

سیاهه هیجان معلم<sup>1</sup> (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 در معلمان مانند نتایج مطالعات لی و بین (2011)، شولتز و زیمیلیاس (2009)، هالگیوس (2005)، تیریگیل (2012) استفاده کرد. معلمان به گویه‌های فهرست هیجان معلم بر 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 لذت، 8 تا 11 مربوط به هیجان عشق، 12 تا 15 مربوط به هیجان ناراحتی، 16 تا 19 مربوط به هیجان خشم و 20 تا 26 مربوط به هیجان 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 داشت. در مطالعه چن (2016) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب 0/90، 0/73، 0/86، 0/87 و 0/86 به دست آمد. در مطالعه خدایی (1397) 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 (1397) 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 (1397) ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با 0/77، 0/72، 0/82، 0/88 و 0/77 به دست آمد. در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی

پنج درجه‌ای (از 1 هرگز تا 5 همیشه) پاسخ می‌دهند. در تحقیقات متعددی بر روی نمونه‌های مختلف، ویژگی‌های فنی پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان، آزمون و تایید شده است (گارفسکی و کرایچ، 2006؛ دی آکریمن و ون در لیدن، 2007). در مطالعه حسین آبادی و شکری (1394)، 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 گارفسکی و کرایچ (2006) و بر اساس دستور «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع 36 ماده، 18 ماده انتخاب و تحلیل بر روی نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه حسین آبادی و شکری (1394)، 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 0/55، 0/64، 0/62، 0/71، 0/73، 0/75، 0/67، 0/63 و 0/74 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 0/80، 0/79، 0/80، 0/86، 0/77 و 0/88 به دست آمد.

گروه‌بندی می‌شوند. شرکت کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از هرگز (1) تا همیشه (5) پاسخ می‌دهند. در این طیف عدد 1 نشان دهنده نداشتن تجربه هیجان و عدد 5 بیانگر تجربه بسیار زیاد هیجان است. و تکاتویک و همکاران (2005) یادآور شدند که مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به سه شیوه نمره‌گذاری می‌شود: (1) محاسبه یک نمره کلی بر اساس حاصل جمع 30 گویه از طریق نمره‌گذاری معکوس هیجان‌های منفی، (2) محاسبه نمره‌های جداگانه برای 15 گویه منفی و 15 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، (3) 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 (2000) ضرایب آلفای کرانباخ نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل بین 0/80 تا 0/95 به دست آمد. افزون بر این، در مطالعه و تکاتویک و همکاران (2000) 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<sup>2</sup> 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 مشتعل بر دو بُعد هیجان‌های مثبت و منفی، با داده‌های مشاهده شده برازش مطلوبی داشتند. افزون بر این، در مطالعه نوری، شکری و شریفی (1394)، نتایج مربوط به همبستگی بین بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با باورهای خودکارآمدی معلم و تنیدگی شغلی معلمان، 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

تاییدی نسخه فارسی سیاهه هیجان‌های معلم نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتعل 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 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 0/84، 0/72، 0/75، 0/77 و 0/76 به دست آمد.

**مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل<sup>1</sup> (وتکاتویک و همکاران، 2000).** و تکاتویک و همکاران (2000) 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 30 گویه و نسخه کوتاه آن دارای 20 گویه است. ماده‌های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، هیجان‌ها و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی

جدول 1. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
	هدف تسلطی	17/11	3/73
هدف‌های پیشرفت	هدف عملکردی	11/67	3/70
	هدف اجتنابی	11/56	2/92
	تهدید	18/02	4/86
ارزیابی‌های شناختی	چالش	14/44	3/72
	منابع	7/11	3/05
	هیجان لذت	31/22	8/17
هیجان‌های معلم	هیجان عشق	13/32	3/55
	هیجان ناراحتی	15/13	4/51
	هیجان خشم	13/23	4/22
	هیجان ترس	24/38	5/71
	پذیرش	6/12	2/24
	بازتمرکز مثبت	6/07	2/35
رفتارهای مقابله‌ای	بازارزیابی مثبت	6/23	2/32
	دگرسرنش‌گری	4/39	2/42
	نشخوارگری	6/27	2/04
	خودسرنش‌گری	5/49	2/03
بهزیستی شغلی	بهزیستی عاطفی	48/20	12/21



جدول 2. جدول همبستگی جهت‌گیری هدفی و ارزیابی‌های شناختی با رفتارهای مقابله‌ای، هیجان معلم و بهزیستی شغلی

منابع	چالش	تهدید	اجتنابی	عملکردی	تسلطی	
0/20**	0/41**	-0/30**	-0/24**	-0/30**	0/48**	هیجان لذت
0/20**	0/21**	-0/15*	-0/20**	-0/25**	0/30**	هیجان عشق
0/18*	-0/15*	0/33**	0/19**	0/19*	-0/25**	هیجان ناراحتی
0/16*	-0/19*	0/21**	0/18*	0/20**	-0/15*	هیجان خشم
0/16*	-0/18*	0/25**	0/15*	0/16*	-0/17*	هیجان ترس
0/21**	0/21**	-0/20**	-0/18*	-0/17*	0/20**	پذیرش
0/18*	0/18*	-0/19*	-0/19*	-0/15*	0/22**	بازتمرکز مثبت
0/20**	0/20**	-0/18*	-0/20**	-0/20**	0/16*	بازارزیابی مثبت
0/27**	0/27**	0/32**	0/17*	0/16*	-0/25**	دگرسرنش‌گری
0/23**	0/23**	0/25**	0/19*	0/21**	-0/16*	نشخوارگری
0/21**	0/25**	0/33**	0/23**	0/19*	-0/20**	خودسرنش‌گری
0/20**	0/29**	-0/31**	-0/19*	-0/20**	0/56**	بهزیستی عاطفی وابسته به شغل

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

همسانی درونی نمره کلی بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و همچنین، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، منفی و معنادار بود. افزون بر این، نتایج نشان داد که رابطه برابر با 0/86 به دست آمد.

جدول 3. جدول همبستگی جهت‌گیری هدفی و ارزیابی‌های شناختی با رفتارهای مقابله‌ای، هیجان معلم و بهزیستی شغلی

منابع	چالش	تهدید	اجتنابی	عملکردی	تسلطی	
0/22**	0/33**	-0/28**	-0/26**	-0/26**	0/39**	هیجان لذت
0/20**	0/23**	-0/15*	-0/22**	-0/27**	0/26**	هیجان عشق
0/18*	-0/15*	0/30**	0/23**	0/19*	-0/20**	هیجان ناراحتی
0/15*	-0/18*	0/25**	0/16*	0/21**	-0/17*	هیجان خشم
0/16*	-0/17*	0/23**	0/16*	0/18*	-0/17*	هیجان ترس
0/20**	0/24**	-0/20**	-0/17*	-0/19*	0/20**	پذیرش
0/17*	0/15*	-0/21**	-0/16*	-0/16*	0/22**	بازتمرکز مثبت
0/20**	0/21**	-0/16*	-0/23**	-0/19*	0/16*	بازارزیابی مثبت
0/31**	0/23**	0/30**	0/18*	0/16*	-0/25**	دگرسرنش‌گری
0/27**	0/27**	0/23**	0/17*	0/22**	-0/16*	نشخوارگری
0/20**	0/23**	0/31**	0/21**	0/19*	-0/20**	خودسرنش‌گری
0/21**	0/27**	-0/30**	-0/25**	-0/23**	0/46**	بهزیستی عاطفی وابسته به شغل

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

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 بود.

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که همبستگی بین 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

#### یافته‌ها

جدول 1 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق در معلمان را نشان می‌دهد.

نتایج جدول 2 نشان می‌دهد که بین ابعاد مختلف همبستگی بین جهت‌گیری هدفی 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

جدول 4. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض قبل و بعد از اصلاح در کل نمونه معلمان

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	2χ/df	df	χ <sup>2</sup>	
0/069	0/87	0/87	0/91	2/66	185	489/77	قبل از اصلاح مدل
0/048	0/92	0/92	0/94	2/12	181	383/64	بعد از اصلاح مدل

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 نظم‌بخشی شناختی هیجان (راهبردهای مقابله‌شناختی) در معلمان زن و مرد، از روش مدل‌یابی معادله ساختاری 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  $0/069$  و  $0/87$ ،  $0/87$ ،  $2/66$ ،  $489/77$ ،  $0/87$  و  $0/069$  به دست آمد. بر اساس منطق پیشنهادی میرز و همکاران (2016)، با فرض توجیه نظری متقن برای استفاده از گام اصلاح مدل، برای تعیین برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش‌گفته، ارزش عددی بالاتر از  $0/06$  برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب و ارزش عددی کمتر از  $0/90$  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 4).

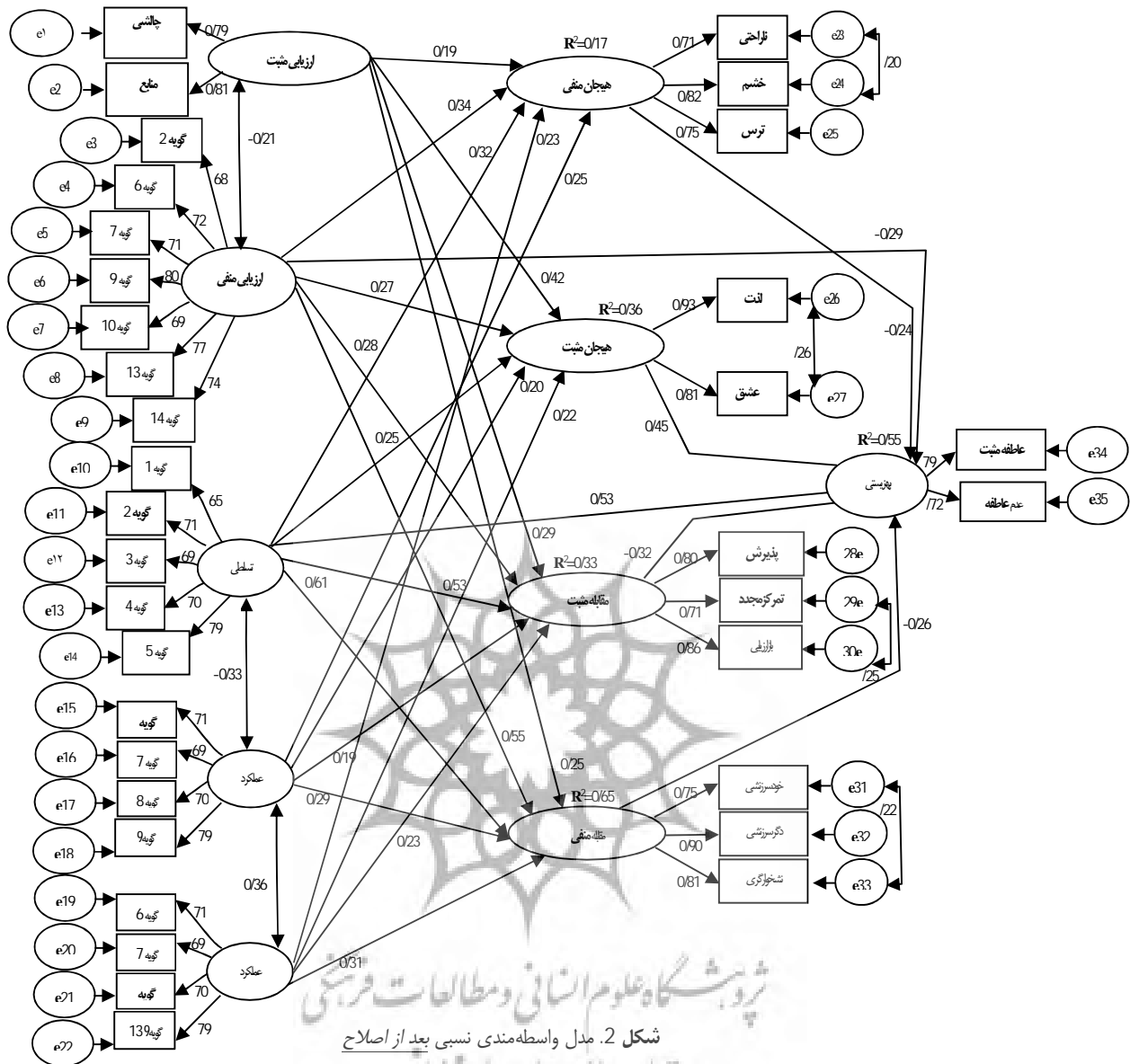
آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در متغیر مکنون هیجان‌های منفی معلم از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «ناراحتی و خشم»، در متغیر مکنون هیجان‌های مثبت معلم از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «لذت و عشق»، در متغیر مکنون راهبردهای مثبت نظم‌بخشی شناختی هیجان از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «بازاریابی مثبت و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی» و در نهایت، متغیر مکنون راهبردهای منفی نظم‌بخشی شناختی هیجان از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «تشخوارگری و خودسرزنشگری»، پس از کاهش 4 واحد در درجه آزادی مدل اصلاح شده، مقدار  $106/13$  واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد.

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 بود.

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،  $-0/23$ ،  $-0/24$  و  $-0/26$  و رابطه بین رفتارهای مقابله‌ای مثبت شامل پذیرش، بازاریابی مثبت و بازتمرکز مثبت با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به ترتیب برابر با  $0/26$ ،  $0/29$  و  $0/26$  بود ( $P < 0/01$ ). 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  $0/47$  و  $0/33$  و رابطه بین هیجان‌های منفی خشم، ترس و ناراحتی با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل،  $-0/21$ ،  $-0/24$  و  $-0/20$  بود ( $P < 0/01$ ).

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماري مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاپین (2011) و میرز، گامست و گارینو (2013) مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری - به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی - بهنجاری چندمتغیری - به کمک ضریب مردیا - و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله‌ماهانویس<sup>1</sup> - 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<sup>2</sup> استفاده شد. افزون بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>3</sup> نیز استفاده شد.

1. Mahalanobis Distance
2. Expectation Maximization
3. Maximum Likelihood



شکل 2 نشان می‌دهد که در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکتون (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 1:** 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 2 نشان می‌دهد که در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی، 17 درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های منفی معلم، 36 درصد از پراکندگی نمرات هیجان‌های مثبت معلم، 33 درصد از نمرات راهبردهای مثبت مقابله‌شناختی و همچنین، 65 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 55 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

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 (1392)، میرهاشمی روته و شکری (1397)، قربانی (1395)، امیری (1397)، خدایی (1397)، پارکر و مارتین (2009)، پارکر و همکاران (2012) نشان می‌دهد که در پیش‌بینی بهزیستی شغلی معلمان از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی، تأکید 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، 2018). نتایج مطالعات پارکر و مارتین (2009) و پارکر و همکاران (2012) 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 تاثیرپذیری از خودباوری آنها خود را از طریق تمایز در میزان تلاش و پشتکار و همچنین، مقاومت و پایداری

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 استرپ 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 0/06-، 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 هدفی با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در گروهی از

دیگر، تمیز در اسنادهای علی معلمان برای توضیح علل تجارب فراروی خویش، به طور حتم بر تفاوت در سرمایه روان شناختی و منابع مقابله‌ای آنها مربوط می‌شود. مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که اسنادگزی‌های علی معلمان با تاثیرپذیری 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 تاکید 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 تاثیرگذار واقع می‌شود. در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از اسنادهای علی غیرانطباقی از طریق تشویق الگوی انتظار پایین و تاکید 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 خودفزاینده‌ای مانند عزت نفس، اعتماد، اطمینان و امید محروم می‌کنند (لاوی و نما - غنایم، 2020). 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 پیشاینندی درون فردی 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، ناامیدی، 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، چوی و سانگ، 2019؛ موی، 2016؛ چنگ، 2009؛ جو، 2014).

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 تاثیرگذار و تاثیرپذیر 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 تاکید 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 پریا، 2019).

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 تاکید 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 تاکید 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، 2018). 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، 2015). 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 تاکید بر منابع مقابله‌ای معلمان در رویارویی با مطالبات زندگی حرفه‌ای قابل فهم است. به بیان

بلکه با انتخاب رفتارهایی مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و درماندگی آموخته شده نپرخ انگیزی نامناسبی را به نمایش می‌گذارند. در مقابل، فراگیران با سطح پایینی از تنیدگی 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 فروغلتیدن در ورطه هیجان‌های منفی، زمینه را برای انتخاب رفتارهای خودآسیب رسان به حداقل ممکن کاهش می‌دهد (ولش و همکاران، 2019؛ وودکاک و همکاران، 2019؛ وودکاک و والی، 2016).

در این بخش، همسو با یافته‌های مطالعات وانگ و هال (2019)، آلدراپت و همکاران (2018)، بوریگ و موی (2020)، تازگ (2018)، حیدر (2019)، پارکر و همکاران (2012) 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 تأکید 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 اسنادگزی‌های 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 هدف‌گزی‌های تسلط‌محور در معلمان با تمایل آنها به انتخاب تکالیف حرفه‌ای چالش‌انگیز، خودگویی‌های مثبت، پرهیز از خودکم‌نگری‌های سودار، اسنادگزی‌های 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 تکلیف‌محور و یادگیری‌محور رابطه نشان می‌دهد (مارتین و بائر، 2014؛ هاگر و المبرگ، 2011). در مقابل، هدف‌های

افزون بر این، نتایج مطالعه حاضر با تأکید 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 (2019)، آنورس و الدفیلد (2019) و کلارا (2017) نقش تفسیری تاب‌آوری روان‌شناختی را به مثابه یک منبع ضربه‌گیر در مواجهه با تنش‌های حرفه‌ای در بین معلمان نشان می‌دهد (بلتمن، 2015). در این بخش، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که در بافت حرفه معلمی، تاب‌آوری به مثابه ظرفیت<sup>1</sup>، فرایند<sup>2</sup> و همچنین پیامد<sup>3</sup> 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، 2015). 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، 2014).

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، 2019؛ بارنت، 2012؛ هرمان، رینکی و ایدی، 2020). بر این اساس، فراگیران با سطح تنیدگی 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 هیجان‌های پیشرفت منفی را گزارش می‌کنند،

1. Capacity
2. Process
3. Outcome

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 4 و 8 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 کوریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای عوامل متکون منتخب در مدل مفروض تلاش شد شاخص‌های نیکویی برازش در نمونه انتخابی بهبود یابد. در واقع، کوریانس 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<sup>1</sup> 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 نسبی<sup>2</sup> در برابر مدل واسطه‌مندی کامل<sup>3</sup>، 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 هدفی و ارزیابی‌های شناختی در بستر اطلاعاتی مفاهیمی دیگری مانند راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی و هیجان‌های

پیشرفت عملکردی که در پایه ریشه در استناد‌گزینی‌های هنجاری 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 آماهی‌های 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، 2020؛ ولف و پلی، 2019).

با وجود آن که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی هیجان‌های مثبت و منفی معلم و راهبردهای مقابله شناختی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی‌سازنده‌های هیجانی ارزیابی‌های شناختی و هدف‌گزینی‌های 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 روان شناختی 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 استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های

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

معلمان از طریق توسعه مدل‌هایی با شمول توان اطلاعاتی مفاهیمی مانند منابع مقابله‌ای و هیجان‌های معلمان ممکن می‌شود.

معلم محقق می‌شود؛ بنابراین، تلاش برای کمک به فهم ویژگی‌های کارکردی سازه‌هایی مانند جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی به منظور تبیین بهزیستی حرفه‌ای

## منابع

- الگوی تغییرناپذیری جنسی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 10 (40)، 393-408.
- قربانی، زینب (1395). رابطه نیروندهای منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- موحدی، محمد حسن (1395). رابطه بین نیروندهای منشی و رفتارهای سلامت با نقش واسطه‌ای هیجانات در معلمان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- میرهاشمی روته، زهرا سادات، و شکری، امید (1397). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 6 (23)، 37-52.
- نوری، انور، شکری، امید، و شریفی، مسعود (1392). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجیگر باورهای خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، 7 (28)، 59-76.
- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. Teaching and Teacher Education, 82, 117-128.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Atmaca, C., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, M. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. Teaching and Teacher Education, 90, 110-118.
- Barnett, J. A. (2012). Experienced teacher evaluation through performance appraisals: Is consistency possible? *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1853 - 1860.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-110.
- Buhr, E. E., Daniels, L. M., & Goegan, L. D. (2019). Cognitive appraisals mediate relationships between two basic psychological needs and emotions in a massive open online 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.
- حسین‌آبادی، م، و شکری، ا (1394). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسش‌نامه نظم‌دهی شناختی هیجان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 12 (46)، 199-211.
- خدایی، علی (1397). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 5 (20)، 25-38.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه (1396). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- شکری، ا، تمیزی، ن، عبدالله‌پور، م. آ، و خدایی، م. ح (1395). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، 18 (2)، 11-1.
- صادقی فرزین، اعظم، شکری، امید، پورشه‌ریار، حسین، و باقریان، فاطمه (1393). تنیدگی شغلی، راهبردهای مقابله‌ای و فشارها:



- 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.