

Modeling the Relationships of Academic Optimism, Emotions and Teacher-Student Interaction

Golamreza Amiri Dahaj 

M.A. in Educational Psychology. Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: gh.amiri19@gmail.com

Omid Shokri* 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: o_shokri@sbu.ac.ir

Jalil Fathabadi 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: J_Fathabadi@sbu.ac.ir

Abstract

This study examined the mediating effect of teacher emotions on the relationship between teachers' academic optimism and the interpersonal teacher behavior model. In a sample consisting of 306 male teachers, the Teacher Academic Optimism Scale (TAOS, Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008), the Teacher Emotion Inventory (TEI, Chen, 2016), and the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI, Lourdusamy & Khine, 2001) were administered. Structural equation modeling was used to assess the mediating effects of teacher emotions on the relationship between teachers' academic optimism and interpersonal teacher behavior. Results showed that there is a positive significant correlation between teachers' academic optimism with positive emotions and positive interpersonal teacher behavior and a negative significant correlation with negative emotions and negative interpersonal teacher behavior. Results also indicated that there is a negative significant correlation between positive emotions with negative interpersonal teacher behavior and a positive significant correlation with positive interpersonal teacher behavior and there is a negative significant correlation between negative emotions with positive interpersonal teacher behavior and a negative significant correlation with negative interpersonal teacher behavior. Results showed that the fully mediated model of teacher emotions on the relationship between teachers' academic optimism and interpersonal teacher behavior had an acceptable fit to the data. Overall, the results of the present study showed that trying to understand the interpretative capacities of academic optimism in predicting positive and negative models of teacher-student interpersonal behavior can be interpreted in the context of differentiation between positive and negative teachers' emotional experiences.

Keywords: Optimism, Emotions, Teacher-student interaction, Mediation

Cite this Article: Amiri Dahaj, G., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2024). Modeling the Relationships of Academic Optimism, Emotions and Teacher-Student Interaction. *Educational Psychology*, 20(71), 107-142. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.68772.3661>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2023.68772.3661>

1. Introduction

One of the emerging hidden structures from this nascent movement is the concept of teachers' academic optimism, which various educational researchers have tried by emphasizing some study areas such as individual citizenship behavior in teachers, organizational citizenship behavior in teachers, and professional commitment, students' progress, altruistic and empathetic behaviors and constructive classroom management strategies and commitment to using appropriate educational strategies and time perspective, the determining role of this structure in specifying the differentiation of learners' behavior methodically (Wettstein & et al. al., 2021; Aldrup et al., 2022). Based on this, in line with the emergence of the nascent positive psychology movement and the need to apply the teachings emerging from this movement in the educational improvement environments among teachers and learners, the importance of methodical analysis of background elements such as teachers' academic optimism in the context of teacher-student interpersonal interactions and by emphasizing the mediating role of the informational element of the teacher's emotions by helping to expand the boundaries of theoretical knowledge in this field of study and strengthening the underlying theoretical logic of the aforementioned structure is of particular importance. Therefore, in the present study, researchers test the mediating role of a teacher's emotions in the relationship between a teacher's academic optimism and the teacher-student interpersonal relationship behavior model with the help of an assumed model.

In general, the academic optimism of teachers is a tendency characteristic of the teacher's positive belief about the change in the student's academic behavior through emphasizing and overestimating academic and learning efforts, and trusting parents and students for active participation in this process, as well as the teacher's belief in his ability to overcome difficulties and show a resilient reaction in the face of frustrating experiences. In other words, the academic optimism of teachers is a structure consisting of three concepts that are completely related to each other, including the teacher's sense of self-efficacy, teachers' trust in students and parents, and teachers' emphasis on creating a positive and challenging educational environment for knowledge. In this conceptual framework, teachers' sense of efficacy refers to their judgment of their ability to achieve desirable results for that group of learners who are difficult or lack motivation (Wentzel,

2022; Zheng et al., 2022). Reviewing the results of some studies shows that what explains the action characteristics of teachers' self-efficacy belief in progress situations by emphasizing the perception of their own ability to influence students, setting realistic expectations, emphasizing the documentary element of effort and encouraging learners to resist in the face of academic difficulties is a step forward. The social-cognitive theory describes behavior regulation as a part of causal, multi-level and complex structures. Marcionetti & Castelli (2022) note that a person strengthens his ability to control his surroundings by performing self-chosen actions. Therefore, people act and think about what they have done and change their behavior accordingly. Based on this idea, teachers actively design their mental programs in order to face the events in the classroom environment and in this way, according to the proposed logic of social-cognitive theory, the feeling of efficiency and agency play a role in the self-determination and self-direction of teachers' behavioral choices (Marcionetti & Castelli, 2022).

According to the available theoretical and empirical evidence, one of the most important conceptual circles explaining the common dispersion between the conceptual domains of academic optimism and teacher-student interpersonal relationship behavior is teacher emotions (Chen, 2016; Parks & McKay, 2022). The results of various studies have shown that teacher emotions have an effect on teacher behavior, teaching, professional identity, teachers' lives, and students' learning and behavior (Gallagher et al., 2019). Teachers' experiences of specific emotions such as pleasure, anger, or anxiety have been considered in relatively few studies (Hagenauer et al., 2015). Also, a review of empirical evidence shows that in Iran, few researches have been conducted on teacher emotions (Nouri et al., 2015; Ghorbani et al., 2021; Mirhashemi & Shokri, 2019). According to Chen (2016), a teacher's emotions refer to internalized feelings that are not limited to his physical form and also include the preferred methods of communication with students, parents and other teachers. Chen (2016) emphasizes that these emotions are divided into positive and negative groups. According to Chen (2016), the teacher's positive emotions include joy and love, and the teacher's negative emotions include anger, sadness, and fear. The results of various studies, while emphasizing the inescapability of the combination of the two realms of cognition and emotion in the context of education (Bakhshae & Hejazi, 2017), have empirically supported the determining role of teachers' emotions in

predicting learners' learning and teacher-student relationships (Bokkel & et al. al., 2021). Also, teachers' emotions are related to mental health, the risk of teacher burnout and survival in the teaching profession (Galindo & Sanders, 2022). In addition, Wang et al. (2022) emphasized that good teaching is strengthened with the help of positive emotions, and successful teachers play an important role in increasing students' enthusiasm for learning by showing their true passion for teaching. Similarly, Haataja et al. (2021) showed that while the positive emotions of teachers show a relationship with the use of creative and flexible teaching strategies and increase the motivation of learners' progress, the negative emotions of teachers weaken creative and flexible teaching strategies and also affect the learning outcomes of learners. In fact, a review of empirical evidence shows that various researchers have paid great attention to the determining role of teachers' emotional experiences on their professional lives and the experiences of learners' progress (Liu & Chiang, 2019). For example, the negative emotions of anger and humiliation, which are often reported by teachers, are effective in reducing teachers' internal motivation and increasing students' negative emotional experiences (Parks & McKay, 2022). In addition, the results of various studies have shown that during their daily teaching, teachers are significantly exposed to positive emotions such as hope, pleasure, and delight, as well as negative emotions such as anger, hopelessness, and anxiety (Hagenauer et al., 2015). Based on this, Parks & McKay (2022) concluded that teaching is an emotional act, and having the skills to manage emotional experiences in such a situation is essential for teachers.

In sum, the critical review of the empirical background related to the selected issue shows that considering the importance of the methodical analysis of the field of study of professional health psychology among teachers, any effort in the direction of expanding the conceptual boundaries of theoretical knowledge in this field of study does not help the combination. The models whose conceptual domains shape their identity are of great importance in predicting the qualitative indicators of teachers' actions. In other words, considering the widespread phenomenon of emotional experiences among teachers and the undeniable consequences of these experiences in the short-term and long-term, in line with various theoretical and experimental evidences, a systematic effort with the aim of predicting the teacher's interpersonal relationship model - The student is of considerable importance by

emphasizing the interpretive power of teachers' academic optimism and teacher's emotions. Based on this, in this correlational research, researchers try to test the mediating role of teachers' emotions in the relationship between teachers' academic optimism and the behavior model of teacher-student interpersonal relationship with the help of an assumed model.

2. Literature Review

Ghorbani et al. (2021) which was conducted with the aim of testing the mediating role of the teacher's interpersonal relationship behavior model in the relationship between teachers' secretarial strengths and their perceived self-efficacy for the moral education of students, the results of the statistical method of structural equation modeling showed that the relationship between the strengths of the secretary and the teacher's positive interpersonal relationship behavior and the teacher's self-efficacy for the moral education of students was positive and significant, and with the teacher's negative interpersonal relationship behavior, it was negative and significant. Also, the results showed that the relationship between the teacher's positive interpersonal behavior and the teacher's self-efficacy for moral education was positive and significant, and the relationship between the teacher's interpersonal relationship behavior and self-efficacy for moral education of students was negative and significant. In addition, the results showed that the hypothesized model of relative mediation of teachers' interpersonal relationship behavior in the relationship between secretarial strengths and teachers' self-efficacy for moral education of students showed an acceptable fit with the data. Also, the results showed that in the assumed model, 25% of the variance of teachers' self-efficacy for the moral education of students was explained through their secretarial strengths and interpersonal relationship behavior.

3. Methodology

The current research is descriptive of the correlation type. The statistical population of the current study included all male teachers of the first and second secondary levels of educational regions 1 and 2 in Tehran in the academic year 1996-1997. The statistical sample in this research included 306 teachers with an average age of 42.66 years and a standard deviation of 8.31 years, in the age range of 22-60 years, who were selected using the convenience sampling method. In the current

correlational research, 306 teachers responded to the teachers' academic optimism scale (Woolfolk Hoy et al., 2008), the teacher's emotions list (Chen, 2016), and the teacher interaction questionnaire (Lourdusamy & Khine, 2001). The statistical method of structural equation modeling was used to test the assumed mediation model of teacher's emotions in the relationship between teachers' academic optimism and teacher-student interpersonal relationship.

4. Results

The results showed that the relationship between the teacher's optimism with positive emotions and positive behaviors was a positive and meaningful interpersonal relationship, and with negative emotions and negative behaviors, the interpersonal relationship was negative and significant. Also, the results of the hypothesized model test showed that the hypothesized model of full mediation of teacher's emotions in the relationship between teachers' optimism and teacher-student interpersonal relationship had a good fit with the data.

5. Conclusion

Overall, the results of the present study showed that trying to understand the interpretative capacities of academic optimism in anticipation of positive and negative models of teacher-student interpersonal relationship behavior can be meaningful in the context of differentiating positive and negative emotional experiences of teachers.

مدل‌یابی روابط خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌ها و تعامل معلم - دانش‌آموز

غلامرضا امیری دهج

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
gh.amiri19@gmail.com

امید شکری*

نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
رایانامه: o_shokri@sbu.ac.ir

جلیل فتح‌آبادی

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
J_Fathabadi@sbu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌ها در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان و رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز انجام شد. در پژوهش همبستگی حاضر، ۳۰۶ معلم به مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان (Woolfolk Hoy et al., 2008)، سیاهه هیجان‌ها معلم (Chen, 2016) و پرسشنامه تعامل معلم (Lourdusamy & Khine, 2001) پاسخ دادند. از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری برای آزمون مدل مفروض میانجیگری هیجان‌ها معلم در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان و رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطه بین خوش‌بینی معلم با هیجان‌ها مثبت و رفتارهای مثبت رابطه بین فردی مثبت و معنادار و با هیجان‌ها منفی و رفتارهای منفی رابطه بین فردی، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج مربوط به آزمون مدل مفروض نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی کامل هیجان‌ها معلم در رابطه بین خوش‌بینی معلمان و رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تلاش برای فهم ظرفیت‌های تفسیری خوش‌بینی تحصیلی در پیش‌بین مدل‌های مثبت و منفی رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز می‌تواند در بستر تمایز یافتگی در تجارب هیجانی مثبت و منفی معلمان معنا شود.

کلیدواژه‌ها: خوش‌بینی، رابطه معلم - دانش‌آموز، واسطه‌گری، هیجان‌ها

استناد به این مقاله: امیری دهج، غلامرضا، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۳). مدل‌یابی روابط خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌ها و تعامل معلم - دانش‌آموز. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷۱)، ۱۴۲-۱۰۷. doi: <https://doi.org/10.22054/jep.2023.68772.3661>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در شرایط فعلی ضرورت بهره‌گیری از ظرفیت‌های فکری نهضت نوپای روان‌شناسی مثبت در قلمروهای مطالعاتی مختلف همواره در کانون توجه گروه کثیری از محققان تربیتی قرار گرفته است (Valeh et al., 2021 a, b؛ شگری و همکاران، ۱۳۹۹؛ Xie & Guo, 2022). یکی از سازه‌های پنهان نوظهور با تأسی از این جنبش نوپا، مفهوم خوش‌بینی تحصیلی معلمان است که محققان مختلف تربیتی کوشیده‌اند با تأکید بر برخی حوزه‌های مطالعاتی مانند رفتار شهروندی فردی در معلمان، رفتار شهروندی سازمانی در معلمان، تعهد حرفه‌ای، پیشرفت دانش‌آموزان، رفتارهای نوع‌دوستانه و همدلانه و راهبردهای مدیریت سازنده کلاس درس و التزام به استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب و چشم‌انداز زمان، نقش تعیین‌کننده این سازه را در تصریح تمایز یافتگی گنش‌وری فراگیران به‌طور روشمند مورد مطالعه قرار دهند (Wettstein et al., 2021؛ Aldrup et al., 2022). بر این اساس، همسو با ظهور جنبش نوپای روان‌شناسی مثبت و ضرورت بیش‌ازپیش کاربست آموزه‌های برآمده از این نهضت در محیط‌های پیشرفت تحصیلی در بین معلمان و فراگیران، اهمیت تحلیل روشمند عناصری پس‌آیندی همچون خوش‌بینی تحصیلی معلمان در بافت تعاملات بین‌فردی معلم - دانش‌آموز و با تأکید بر نقش واسطه‌ای عنصر اطلاعاتی هیجانات معلم از طریق کمک به بسط مرزهای دانش تئوریک در این قلمرو مطالعاتی و تقویت بیش‌ازپیش منطق نظری زیربنایی سازه مزبور، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین محققان در مطالعه حاضر به کمک یک مدل مفروض نقش واسطه‌ای هیجانات معلم را در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلم با مدل رفتار رابطه بین‌فردی معلم - دانش‌آموز می‌آزمایند.

به‌طور کلی، خوش‌بینی تحصیلی معلمان به‌عنوان یک خصیصه‌ی گرایشی بر باورمندی مثبت معلم درباره‌ی تغییر در گنش‌وری تحصیلی فراگیران از طریق تأکید و بیش‌ارزش‌گذاری بر تلاش‌های تحصیلی و یادگیری، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان برای مشارکت فعالانه در این فرایند و همچنین باور معلم بر توانایی خویش برای غلبه بر دشواری‌ها و نمایش واکنشی تاب‌آورانه در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده، دلالت دارد. به‌بیان‌دیگر، خوش‌بینی تحصیلی معلمان به‌مثابه یک سازه مکنون از سه مفهوم کاملاً مرتبط به یکدیگر شامل احساس خودکارآمدی معلم، اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین و تأکید معلمان بر ایجاد یک

محیط آموزشی مثبت و چالش‌انگیز برای دانش‌آموزان، است. در این چارچوب مفهومی، احساس کارآمدی معلمان بر قضاوت آن‌ها درباره توانایی‌شان جهت دستیابی به نتایجی مطلوب برای آن گروه از یادگیرندگان که دشوار یا فاقد انگیزش هستند، دلالت دارد (Wentzel, 2022؛ Zheng et al., 2022). مرور نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که آنچه ویژگی‌های کُنشی باور خودکارآمدی معلمان در موقعیت‌های پیشرفت را توضیح می‌دهد با تأکید بر ادراک از توانایی خویش برای تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان، وضع انتظاراتی واقع‌نگرانه، تأکید بر عنصر اسنادی تلاش و تشویق یادگیرندگان به مقاومت در مواجهه با دشواری‌های تحصیلی پیش روی است. نظریه شناختی - اجتماعی نظم‌بخشی رفتارها را بخشی از ساختارهای علی، چندسطحی و پیچیده توصیف می‌کند. Marcionetti and Castelli (2022) یادآور می‌شود که آدمی از طریق انجام اعمال خودانتخاب شده، توانایی کنترل خود بر محیط پیرامونی خویش را تقویت می‌کند؛ بنابراین افراد دست به عمل می‌زنند و به آنچه انجام داده‌اند می‌اندیشند و بر اساس آن رفتارهایشان را تغییر می‌دهند. بر اساس این ایده، معلمان فعالانه برنامه‌های ذهنی خویش را به‌منظور مواجهه با رخدادها در محیط کلاس درس طراحی و از این طریق موافق با منطق پیشنهادی تئوری شناختی - اجتماعی، احساس کارآمدی و عاملیت در خودتعیین‌گری و خودجهت‌دهندگی انتخاب‌های رفتاری معلمان، ایفای نقش می‌کنند (Marcionetti & Castelli, 2022).

علاوه بر این، معلمان کارآمد، قادرند روابط رضایت‌بخش و قابل‌اعتمادی را با یادگیرندگان و والدینشان برقرار نمایند. طبق دیدگاه Wang, Cetin and Eren (2022)، و همکاران (2022)، Robinson (2022) و Taxer و همکاران (2019) روابط ایمن و اطمینان‌بخش در خلق احساسات تعلق، شایستگی و پذیرش نقش عمده‌ای را ایفا می‌کند. به‌طور کلی، معلمان باید بپذیرند که فراگیرانشان نسبت به دریافت و یادگیری موضوعات جدید پذیرش نشان می‌دهند، برای آموختن مفاهیم علاقه و تمایل وصف‌ناپذیری را نشان داده و صادق هستند. مشابه با آنچه درباره‌ی احساس خودکارآمدی معلمان گفته شد معلمانی که به دانش‌آموزان خود اعتماد دارند ضمن وضع انتظاراتی بالا از آن‌ها به‌طوری خاص بر نقش والدین آن‌ها برای حمایت فرزندان خود نیز تأکید می‌کنند. مفهوم تأکید تحصیلی یا فشار تحصیلی که اغلب به‌جای یکدیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند بر باور معلمان درباره‌ی اهمیت تحقق تجارب پیشرفت تحصیلی و تأکید مضاعف آن‌ها بر این تکالیف، دلالت دارد.

طبق دیدگاه Lu (2022) و Braun و همکاران (2019) تأکید تحصیلی یا ارزش‌گذاری بر انجام تکالیف تحصیلی، که نیازمند مشارکت فعالانه فراگیران است با یادگیری دانش‌آموزان به‌طور مثبت رابطه نشان می‌دهد. Simon و همکاران (2022) یادآوری کردند که تأکید تحصیلی، تعهد به اجرای رفتاری دو عنصر کارآمدی و اعتماد را موجب می‌شود. بر اساس آنچه گفته شد از بین مسیرهای چندگانه قابل انتخاب برای تصریح مختصات کنشی خوش‌بینی تحصیلی معلمان، تأکید بر عنصر پساندگی مدل رفتار بین‌فردی معلم دانش‌آموز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به بیان دیگر، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر، موضوع تعیین‌کننده رفتار رابطه بین‌فردی معلمان با دانش‌آموزان به‌ویژه با تأکید بر نقش عناصر پیش‌بینی این قلمرو مفهومی در کانون توجه قرار گرفته است. برای معلمان، رابطه بین‌فردی معلم - دانش‌آموز با رضایت شغلی، نتایج یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان و سلامتی معلمان، رابطه دارد (Zhang et al., 2022؛ Ghasemi, 2022). برخی از معلمان بر این باورند که یادگیرندگان به یک محیط کاملاً ساختارمند نیاز دارند و گروه دیگری از معلمان معتقدند که برای تقویت احساس مسئولیت در فراگیران به‌منظور پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی باید آزادی عمل قابل قبولی به آن‌ها داده شود. یکی از مدل‌های نظری موجود در بافت تعامل بین معلم با دانش‌آموزان، مدل رفتار رابطه بین‌فردی معلم است (Santana-Monagas et al., 2022). به‌طور کلی، در این مدل، رفتار معلم در دو بُعد کلی گروه‌بندی می‌شود: بُعد نزدیکی - که به همکاری در برابر تضادورزی و بُعد اثرگذاری که به تسلط در برابر تسلیم‌شدگی اشاره می‌کند؛ بنابراین، در این مدل نظری، تعامل معلم از چهار بُعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. علاوه بر این، در مدل رفتار بین‌فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بُعد کلی به‌صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن از یکدیگر، متمایز می‌شوند (Clem et al., 2021). در این مدل، ویژگی رفتاری رهبری نشان می‌دهد که تا چه حد معلم می‌تواند کلاس را مدیریت کند و همچنین، توجه فراگیران را نیز به مطالب درسی معطوف دارد. همچنین، ویژگی رفتار کمک‌کردن معلم بیانگر آن است که تا چه حد معلم برای فراگیران نقش یک فرد حامی و کمک‌کننده را ایفا می‌کند و با آن‌ها رفتاری دوستانه دارد. علاوه بر این، ویژگی رفتاری درک کردن بیانگر آن

است که تا چه حد معلم شرایط فراگیران را درک می‌کند و به علایق آن‌ها توجه دارد. ویژگی رفتاری واگذاری مسئولیت و آزادی به فراگیران نشان می‌دهد که تا چه میزان معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد در قبال انتخاب‌ها و فعالیت‌های خود احساس مسئولیت کنند. همچنین، ویژگی رفتاری نامطمئن بودن نشان می‌دهد که تا چه میزان یک معلم نامطمئن، غیرقابل‌پیش‌بینی، مردد و مستأصل، به نظر می‌رسد. علاوه بر این، ویژگی رفتاری ناراضی بودن نشان می‌دهد که تا چه میزان یک معلم از دانش‌آموزان ناراضی و ناخرسند است. ویژگی رفتاری تنبیه‌کرن یا توبیخ‌کردن نشان می‌دهد که تا چه حد معلم در کلاس عصبانی می‌شود و دانش‌آموزان را نیز تنبیه و توبیخ می‌کند. درنهایت، ویژگی رفتاری دقیق و سختگیر بودن بیانگر آن است که تا چه حد معلم در کلاس و در تعامل با فراگیران غیرمنعطف و سختگیر است و از رفتارهای کنترل‌کننده استفاده می‌کند (Bossér & Lindahl, 2019; Shi et al., 2022).

با توجه به شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از مهم‌ترین حلقه‌های مفهومی توضیح دهنده پراکندگی مشترک بین دواير مفهومی خوش‌بینی تحصیلی و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، هیجانات معلم است (Chen, 2016; Parks & McKay, 2022). نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که هیجانات معلم بر رفتار معلم، تدریس، هویت حرفه‌ای، زندگی معلمان و یادگیری و رفتار دانش‌آموزان اثرگذار است (Gallagher et al., 2019). تجربیات معلمان از هیجان‌های خاص و مشخص مانند لذت، خشم، یا اضطراب در پژوهش‌های نسبتاً کمی مورد توجه قرار گرفته است (Hagenauer et al., 2015). همچنین، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در ایران، تحقیقات اندکی درباره هیجانات معلم انجام شده‌اند (Nouri et al., 2015; Ghorbani et al., 2021؛ میرهاشمی روته و شکر، ۱۳۹۷). طبق دیدگاه Chen (2016) هیجانات معلم به احساساتی درونی شده‌ای اطلاق می‌شود که فقط به قالب جسمانی وی محدود نشده و روش‌های ارجح ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و دیگر معلمان را نیز شامل می‌شود. Chen (2016) تأکید می‌کند که این هیجانات در دو گروه مثبت و منفی از یکدیگر تفکیک می‌شوند. طبق دیدگاه Chen (2016) هیجانات مثبت معلم شامل لذت و عشق و هیجانات منفی معلم شامل خشم، ناراحتی و ترس است. نتایج مطالعات مختلف ضمن تأکید بر گریزناپذیری امتزاج دو قلمرو شناخت و هیجان در بافت آموزش (Bakhshae & Hejazi, 2017)، از نقش تعیین‌کننده

هیجانان معلمان در پیش‌بینی یادگیری فراگیران و روابط معلم - دانش‌آموز به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند (Bokkel et al., 2021). همچنین، هیجان‌های معلمان با سلامت روان، خطر فرسودگی در معلمان و بقا در حرفه‌ی معلمی، ارتباط دارد (Galindo & Sanders, 2022). علاوه بر این، Wang و همکاران (2022) تأکید کرد تدریس خوب به کمک هیجانان مثبت، تقویت می‌شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به تدریس، در افزایش اشتیاق فراگیران به یادگیری نقش مهمی دارند. به‌طور مشابه، Haataja و همکاران (2021) نشان دادند درحالی‌که هیجانان مثبت معلمان با استفاده از راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آن‌ها و افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران رابطه نشان می‌دهد، هیجانان منفی معلمان ضمن تضعیف راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آن‌ها بر نتایج یادگیری فراگیران نیز تأثیرگذار است. درواقع، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که محققان مختلف بر نقش تعیین‌کننده تجارب هیجانی معلمان بر زندگی حرفه‌ای‌شان و تجارب پیشرفت فراگیران توجه زیادی داشته‌اند (Liu & Chiang, 2019). برای مثال، هیجانان منفی خشم و ناامیدی که اغلب به وسیله معلمان گزارش می‌شوند در کاهش انگیزش درونی معلمان و افزایش تجارب هیجانی منفی فراگیران مؤثرند (Parks & McKay, 2022). علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که معلمان در طی تدریس روزانه خود به‌طور قابل ملاحظه‌ای در معرض هیجانان مثبتی مانند امید، لذت و ذوق‌زدگی و همچنین در معرض هیجانان منفی مانند خشم، ناامیدی و اضطراب هستند (Hagenauer et al., 2015). بر این اساس، Parks and McKay (2022) نتیجه‌گیری می‌کند که تدریس یک فعل هیجانی است و برخورداری از مهارت‌های مدیریت تجارب هیجانی در چنین موقعیتی برای معلمان ضروری است.

پیشینه پژوهش

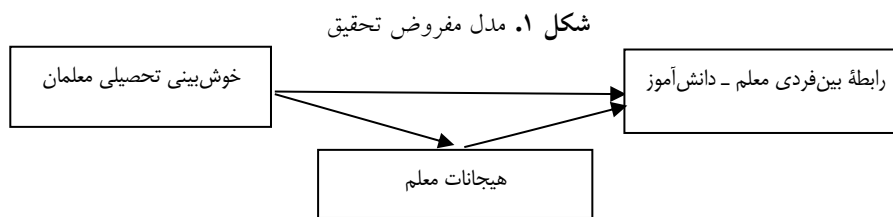
در این بخش محقق می‌کوشد به‌اجمال ضمن مرور شواهد تجربی مرتبط با مسئله منتخب، منطبق زیربنایی پژوهش حاضر را تصریح کند. در مطالعه Abdolvand و همکاران (زیر چاپ) که با هدف آزمون نقش میانجی‌گر هیجانان مثبت و منفی در رابطه ارزیابی‌های شناختی با بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان زن و مرد انجام شد، نتایج نشان داد که در کل نمونه و در نمونه معلمان زن و مرد مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانان مثبت و منفی در معلمان زن و مرد با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی

روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد که روابط بین فرایندهای ارزیابی شناختی، هیجانات معلم و بهزیستی عاطفی، در معلمان زن و مرد، هم‌ارز بودند. در نهایت، نتایج نشان داد که در مدل‌های مفروض، تمامی وزن‌های رگرسیونی (به‌جز ضرایب مسیر مربوط به اثرات مستقیم ارزیابی تهدیدمحور و ارزیابی از منابع بر عاطفه مثبت و منفی وابسته به شغل) از لحاظ آماری معنادار بودند و در این مدل‌ها برای کل معلمان زن و مرد به ترتیب ۵۹ و ۴۵ درصد از پراکندگی نمرات نشانگرهای مثبت و منفی بهزیستی عاطفی از طریق ارزیابی‌های شناختی و هیجانات مثبت و منفی، تبیین شد. نتایج این پژوهش، از یک سوی، شواهدی مضاعف در دفاع از آموزه‌های نظریه فرایندی مقابله فراهم آورد و از دیگر سوی، همسو با فرضیه همگرایی جنسیتی و با تأکید بر هم‌ارزی جنسی روابط علی، بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی عناصر اطلاعاتی در مدل پیشنهادی دلالت داشت. در مطالعه قربانی و همکاران (۱۴۰۰) که با هدف آزمون نقش واسطه‌ای مدل رفتار رابطه بین فردی معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آن‌ها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان انجام شد نتایج روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که رابطه بین نیرومندی‌های منشی با رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان مثبت و معنادار و با رفتار رابطه بین فردی منفی معلم، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد رابطه رفتار بین فردی مثبت معلم با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی مثبت و معنادار و رابطه رفتار رابطه بین فردی معلم با خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی رفتار رابطه بین فردی معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان برازش قابل قبولی با داده‌ها نشان داشت. همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، ۲۵ درصد از واریانس خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان از طریق نیرومندی‌های منشی و رفتار رابطه بین فردی آن‌ها تبیین شد. به‌طور کلی، از یک سوی، نتایج پژوهش حاضر از نقش تعیین‌کننده نیرومندی‌های منشی در پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان حمایت می‌کند و از دیگر سوی، این نتایج نشان می‌دهد که بخشی از واریانس مشترک بین دوایر مفهومی نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران، نتیجه تغییرپذیری در الگوی رفتار رابطه بین فردی معلم است؛ بنابراین، نتایج مطالعه حاضر نشان

می‌دهد که تمایز یافتگی در مقادیر عددی منتسب به متغیرهای رفتار رابطه بین فردی مثبت و منفی معلمان با فراگیران در پیش‌بینی واریانس مشترک بین دو حلقه مفهومی پیش‌گفته ایفای نقش می‌کند. در مطالعه میرهاشمی و شکری (۱۳۹۷) که با هدف آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانات معلم در رابطه باورهای خودکارآمدی معلمان و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد، نتایج نشان داد که رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم با هیجانات مثبت معلم و مدل رفتار رابطه بین فردی مثبت با دانش‌آموز، مثبت و معنادار و با هیجانات منفی معلم و مدل رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با دانش‌آموز، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد رابطه بین هیجانات مثبت با رفتار بین فردی مثبت معلم با دانش‌آموز مثبت و معنادار و با رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با دانش‌آموز، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد رابطه بین هیجانات منفی با رفتار بین فردی مثبت معلم با دانش‌آموز منفی و معنادار و با رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با دانش‌آموز، مثبت و معنادار بود. نتایج مربوط به مدل مفروض نیز نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجانات معلم در رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلمان با رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، به ترتیب ۵۴ و ۵۷ درصد از پراکندگی نمرات رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم - دانش‌آموز و رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم - دانش‌آموز از طریق باورهای خودکارآمدی معلمان و هیجانات معلم تبیین شد. به‌طور کلی، نتایج نشان می‌دهد که بخشی از واریانس مشترک بین دوایر مفهومی خودکارآمدی معلمان و مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، نتیجه تغییرپذیری در هیجانات مثبت و منفی معلم است.

در مجموع، مرور نقادانه پیشینه تجربی مرتبط با مسئله منتخب نشان می‌دهد با توجه به اهمیت تحلیل روشمند قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در بین معلمان، هرگونه تلاش در مسیر بسط مرزهای مفهومی دانش نظری در این قلمرو مطالعاتی نیازمند ترکیب مدل‌هایی است که قلمروهای مفهومی شکل‌دهنده به هویت آن‌ها در پیش‌بینی نشانگرهای کیفی‌گنشی معلمان از اهمیت زیادی برخوردارند. به‌بیان‌دیگر، با توجه به فراگیری پدیده تجارب هیجانی در بین معلمان و پسایندهای غیرقابل‌انکار متعاقب این تجارب در کوتاه‌مدت و بلندمدت، همسو با شواهد نظری و تجربی مختلف، تلاشی سیستمیک با هدف پیش‌بینی مدل رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز با تأکید بر توان تفسیری خوش‌بینی تحصیلی

معلمان و هیجانان معلم از اهمیت قابل‌ملاحظه‌ای برخوردار است. بر این اساس، در این پژوهش همبستگی، محققان می‌کوشند به کمک یک مدل مفروض (شکل ۱)، نقش واسطه‌ای هیجانان معلم را در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان و مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز.



روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان مرد مقاطع متوسطه اول و دوم مناطق آموزشی ۱ و ۲ در شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۰۶ معلم با میانگین سنی ۴۲/۶۶ سال و انحراف معیار ۸/۳۱، در دامنه سنی ۲۲-۶۰ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در بین معلمان، ۱۷ نفر (۵/۶ درصد) دارای مدرک کاردانی، ۱۷۱ نفر (۵۵/۹ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۰۲ نفر (۳۳/۳ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۶ نفر (۵/۲ درصد) دارای مدرک دکترا بودند. در این گروه نمونه، ۳۶ نفر (۱۱/۸ درصد) دارای سابقه تدریس کمتر از پنج سال، ۳۸ نفر (۱۲/۴ درصد) دارای سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال تدریس، ۳۷ نفر (۱۲/۱ درصد) دارای سابقه بین ۱۰ تا ۱۵ سال تدریس و در نهایت، ۱۹۵ نفر (۶۳/۷ درصد) بیش از ۱۵ سال سابقه داشتند. در این نمونه، مدرک ۱۴۹ معلم (۴۸/۷ درصد) به گروه ادبیات و علوم انسانی، مدرک ۹۵ معلم (۳۱ درصد) به گروه علوم پایه و در نهایت، ۶۲ معلم (۲۰/۳ درصد) به گروه فنی و مهندسی متعلق بود. Kline (2015) نیز برای استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری بر برآورد تعداد پارامترهای مدل مفروض تأکید می‌کند. در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر از آنجا که حدود ۳۰ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود، بنابراین، برای برآورد حجم نمونه، از قاعده ۱۰ به ۱ استفاده شد. با توجه به پیش‌بینی احتمال ریزش نمونه، تعداد ۶ معلم بیشتر از برآورد به‌عمل آمده برای مشارکت در مطالعه انتخاب شدند.

پرسشنامه تعامل معلم. Wubbels و همکاران (1993) بر اساس مدل پیشنهادی Leary (1957) - که اشکال مختلف رفتار بین‌فردی را در بافت تعامل درمانگر و درمان‌جو را مشخص می‌کند - مدل رفتار بین‌فردی را در قلمرو تعامل معلم - دانش‌آموز توسعه دادند. نسخه اصلی پرسشنامه تعامل معلم دانش‌آموز با ۷۷ سؤال بر اساس مدل رفتار بین‌فردی معلم^۱ توسعه یافت. به دنبال آن، نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز مشتمل بر ۴۸ سؤال و دو بُعد نزدیکی^۲ (همکاری^۳ یا تضادورزی^۴) و اثرگذاری^۵ (تسلط^۶ یا تسلیم^۷) گسترش یافت. به بیان دیگر، در این نسخه، رفتار معلم به‌طور کلی در دو بُعد گروه‌بندی می‌شود: بُعد نزدیکی - که همکاری را در برابر تضادورزی اندازه‌گیری می‌کند - و بُعد اثرگذاری - که تسلط را در برابر تسلیم‌شدگی اندازه‌گیری می‌کند؛ بنابراین، پرسشنامه تعامل معلم از چهار بُعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. در نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل بین‌فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بُعد به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل رهبری^۸، رفتار کمک‌کننده/دوستانه^۹، درک کردن^{۱۰}، مسئولیت‌پذیری/آزادی‌فراگیر^{۱۱}، نامطمئن بودن^{۱۲}، ناراضی بودن^{۱۳}، تنبیه کردن^{۱۴} و سختگیر بودن^{۱۵} از یکدیگر متمایز می‌شوند. در این نسخه، مشارکت‌کنندگان به سؤالات بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز در بافت‌های فرهنگی مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مورد انتظار برخوردار است (Lourdusamy & Khine, 2001). (Lourdusamy & Khine, 2001) تأکید کردند که ضرایب پایایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز در نمونه‌های معلمان آمریکایی، هلندی و

1. model of interpersonal teacher behavior
2. proximity dimension
3. cooperation
4. opposition
5. influence dimension
6. dominance
7. submission
8. leadership
9. helping/friendly
10. understanding
11. student responsibility/freedom
12. uncertain
13. dissatisfied
14. admonishing
15. strict

استرالیایی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه قربانی و همکاران (۱۴۰۰)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۶۰، ۰/۵۷، ۰/۵۰، ۰/۵۳، ۰/۶۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ به دست آمد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۶۷، ۰/۵۸، ۰/۶۶، ۰/۷۱، ۰/۶۰ و ۰/۵۷ به دست آمد.

سیاهه هیجان معلم^۱. Chen (2016) به منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. Chen (2016) با هدف صورت‌بندی مدل نظری زیربنایی فهرست هیجان معلم از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسون و کلارک، ۱۹۸۸) و همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی در معلمان مانند نتایج مطالعات Chen (2016) و خدایی (۱۳۹۷) 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 طبقه‌ی هیجانی مثبت شامل 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 عشق، ۱۲ تا ۱۵ مربوط به ناراحتی، ۱۶ تا ۱۹ مربوط به خشم و ۲۰ تا ۲۶ مربوط به ترس هستند. در مطالعه Chen (2016) نتایج روایی سازه فهرست هیجان معلم با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پنج‌عاملی فهرست هیجان معلم با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مطالعه Chen (2016) 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) 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، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۶۰، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان^۲. Woolfolk Hoy و همکاران (2008) نخستین بار سازه خوش‌بینی تحصیلی را به مثابه یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به سرمایه

1. Teacher Emotion Inventory (TEI)

2. Teacher Emotion Inventory (TEI)

روان‌شناختی معلمان توسعه دادند. طبق دیدگاه Woolfolk Hoy و همکاران (2008) سازه خوش‌بینی تحصیلی معلمان از اجتماع سه مفهوم اعتماد به والدین و دانش‌آموزان - که بر باورمندی معلم نسبت به دانش‌آموزان و والدین و تلاش باورمندانه معلمان برای تسهیل روند پیشرفت فراگیران دلالت دارد، خودکارآمدی معلم - که بر توانایی معلم برای استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، مدیریت کلاس درس و تأثیرگذاری بر فراگیران دشوار و تلاش‌گریز دلالت دارد - و تأکید تحصیلی - که بر باورها و تلاش‌های معلمان برای یادگیری فراگیران دلالت دارد، تشکیل شده است. در این مطالعه، محققان از نسخه ۳۶ ماده‌ای مقیاس خوش‌بینی تحصیلی استفاده کردند که در آن معلمان به هر ماده بر روی یک طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ دادند. در این مطالعه، زیرمقیاس اعتماد به والدین و معلمان از طریق ۶ ماده، زیرمقیاس تأکید تحصیلی از طریق ۶ ماده و زیرمقیاس خودکارآمدی معلم از طریق ۲۴ ماده اندازه‌گیری شد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان به‌طور تجربی حمایت کردند (Woolfolk Hoy et al., 2008). در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۵۸ و ۰/۹۳ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش شامل خوش‌بینی تحصیلی معلمان، هیجانات معلم و مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز را در معلمان نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در معلمان (n=۳۰۶)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
خوش‌بینی تحصیلی معلم	اعتماد به والدین و دانش‌آموزان	۲۵/۴۰	۴/۰۷
	تأکید تحصیلی	۲۲/۳۵	۴/۳۴
	خودکارآمدی معلم	۸۸/۲۸	۲۰/۵۵
هیجانات معلم	لذت	۳۷/۱۰	۷/۰۸
	عشق	۱۴/۶۴	۴/۹۰
	ناراحتی	۱۳/۴۱	۵/۶۸

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
	خشتم	۱۴/۸۴	۵/۸۱
	ترس	۱۷/۴۵	۴/۸۴
تعامل معلم - دانش‌آموز	رهبری کردن	۲۴/۲۷	۴/۴۱
	کمک کردن	۲۱/۰۵	۴/۹۹
	درک کردن	۲۴/۰۸	۴/۱۵
	مسئولیت/آزادی	۱۵/۹۲	۴/۳۵
	نامطمئن بودن	۱۵/۳۰	۴/۷۲
	ناراضی بودن	۱۲/۳۳	۵/۱۵
	تنبیه کردن	۱۵/۲۵	۴/۸۸
	سختگیر بودن	۱۶/۴۴	۴/۹۲

جدول ۲ نتایج همبستگی بین خوش‌بینی معلمان (اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی و خودکارآمدی معلم) با هیجانات معلم (لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس) و ابعاد مثبت و منفی رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز را نشان می‌دهد. نتایج جدول همبستگی ۲ نشان می‌دهد که رابطه بین خوش‌بینی معلمان با هیجانات مثبت و ابعاد مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی شامل رهبری کردن، کمک کردن، درک کردن و آزادی، مثبت و معنادار و با هیجانات منفی معلم و ابعاد منفی مدل رفتار رابطه بین فردی شامل نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن، منفی و معنادار بود.

جدول ۲. جدول همبستگی خوش‌بینی تحصیلی با هیجانات معلم و رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز

اعتماد به والدین	تأکید تحصیلی	خودکارآمدی معلم	
۰/۵۵**	۰/۴۶**	۰/۶۱**	لذت
۰/۴۵**	۰/۴۰**	۰/۵۹**	عشق
-۰/۳۴**	-۰/۲۵**	-۰/۳۴**	ناراحتی
-۰/۳۵**	-۰/۲۰**	-۰/۲۵**	خشم
-۰/۳۲**	-۰/۱۹**	-۰/۲۱**	ترس
۰/۴۹**	۰/۴۰**	۰/۵۵**	رهبری کردن
۰/۵۲**	۰/۴۴**	۰/۴۹**	کمک کردن
۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۴۱**	درک کردن
۰/۴۵**	۰/۳۹**	۰/۴۸**	آزادی
-۰/۴۵**	-۰/۲۶**	-۰/۵۳**	نامطمئن بودن

اعتماد به والدین	تأکید تحصیلی	خودکارآمدی معلم	
-۰/۵۳**	-۰/۳۴**	-۰/۴۳**	ناراضی بودن
-۰/۴۳**	-۰/۲۵**	-۰/۵۳**	تنبیه کردن
-۰/۴۴**	-۰/۲۹**	-۰/۴۳**	سختگیر بودن

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

نتایج جدول ۳، رابطه بین هیجانات معلم با ابعاد مثبت و منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین هیجانات مثبت با ابعاد چندگانه مدل رفتار رابطه بین فردی مثبت، مثبت و معنادار و با ابعاد چندگانه مدل رفتار رابطه بین فردی منفی، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات منفی معلم با ابعاد چندگانه مدل رفتار رابطه بین فردی مثبت، منفی و معنادار و با مدل رفتار رابطه بین فردی منفی، مثبت و معنادار بود.

جدول ۳. جدول همبستگی هیجانات مثبت و منفی معلم با رابطه بین فردی معلم - دانش آموز

لذت	عشق	ناراحتی	خشم	ترس	
۰/۵۵**	۰/۴۴**	-۰/۲۲**	-۰/۱۹**	-۰/۲۲**	رهبری کردن
۰/۴۹**	۰/۴۱**	-۰/۲۵**	-۰/۲۱**	-۰/۱۹**	کمک کردن
۰/۵۱**	۰/۴۶**	-۰/۲۹**	-۰/۲۷**	-۰/۲۱**	درک کردن
۰/۳۹**	۰/۴۵**	-۰/۲۱**	-۰/۲۹**	-۰/۳۰**	آزادی
-۰/۴۴**	-۰/۳۸**	۰/۴۹**	۰/۴۱**	۰/۴۵**	نامطمئن بودن
-۰/۵۵**	-۰/۳۱**	۰/۴۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	ناراضی بودن
-۰/۴۳**	-۰/۳۱**	۰/۵۲**	۰/۴۶**	۰/۴۰**	تنبیه کردن
-۰/۳۳**	-۰/۳۷**	۰/۴۴**	۰/۴۸**	۰/۳۹**	سختگیر بودن

**P<۰/۰۱

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد Kline (2015) و Meyer و همکاران (2016) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری - به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی - بهنجاری چندمتغیری^۱ - به کمک ضریب مردیا - و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله ماهالانوبیس^۲ - آزمون و

1. multivariate normality
2. Mahalanobis distance

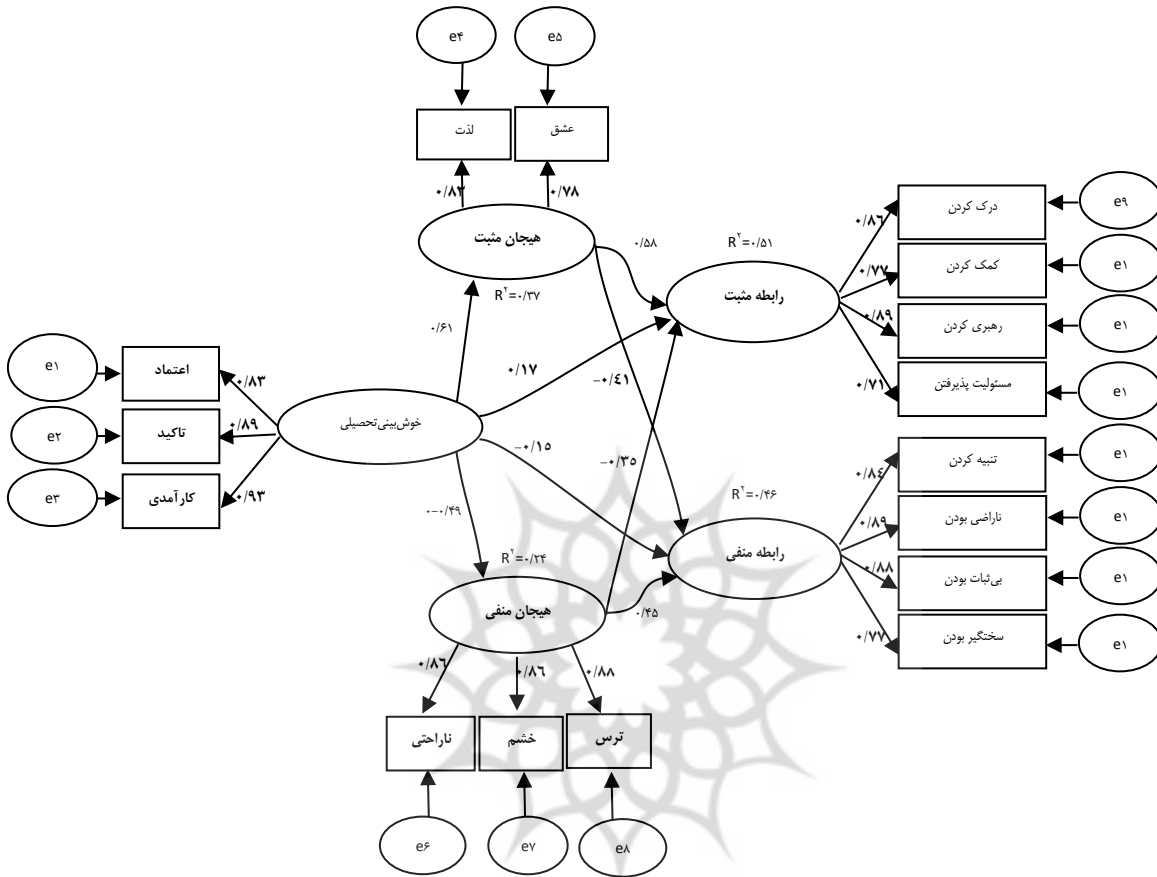
تأیید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده‌شده که در جداول همبستگی ۲ و ۳ گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن^۱ و هم‌خطی چندگانه^۲ رعایت شده است. در نهایت در مطالعه حاضر، منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار^۳ استفاده شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه احتمال^۴ نیز استفاده شد. ماهیت پیچیده و چندبُعدی مدل منتخب، استفاده از فن آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری را گریزناپذیر می‌کند (& Gore, 2006 Weston).

در این بخش، با استفاده از یک مدل واسطه‌مندی نسبی و با هدف تبیین الگوی پراکندگی نمرات متناسب به ابعاد مثبت و منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلمان و با میانجیگری هیجانات معلم، از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲).



-
1. linearity
 2. multicollinearity
 3. expectation maximization
 4. maximum likelihood

شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی هیجانات معلم



بر اساس منطق پیشنهادی Meyers؛ و همکاران (2016) در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری واسطه‌مندی نسبی، به ترتیب برای شاخص مجذور χ^2 ، شاخص مجذور χ^2 بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته و ریشه دوم متوسط مجذورات خطای تقریب برابر با $361/67$ ، $3/77$ ، $0/83$ ، $0/85$ ، $0/80$ و $0/10$ به دست آمد (4-4). بر اساس دیدگاه Meyers و همکاران (2006) ارزش عددی بالاتر از 3 برای نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی، مقادیر کمتر از $0/90$ برای شاخص نیکویی برازش، شاخص برازش مقایسه‌ای و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته و در نهایت، واحد مقداری بالاتر از $0/08$ برای شاخص ریشه دوم

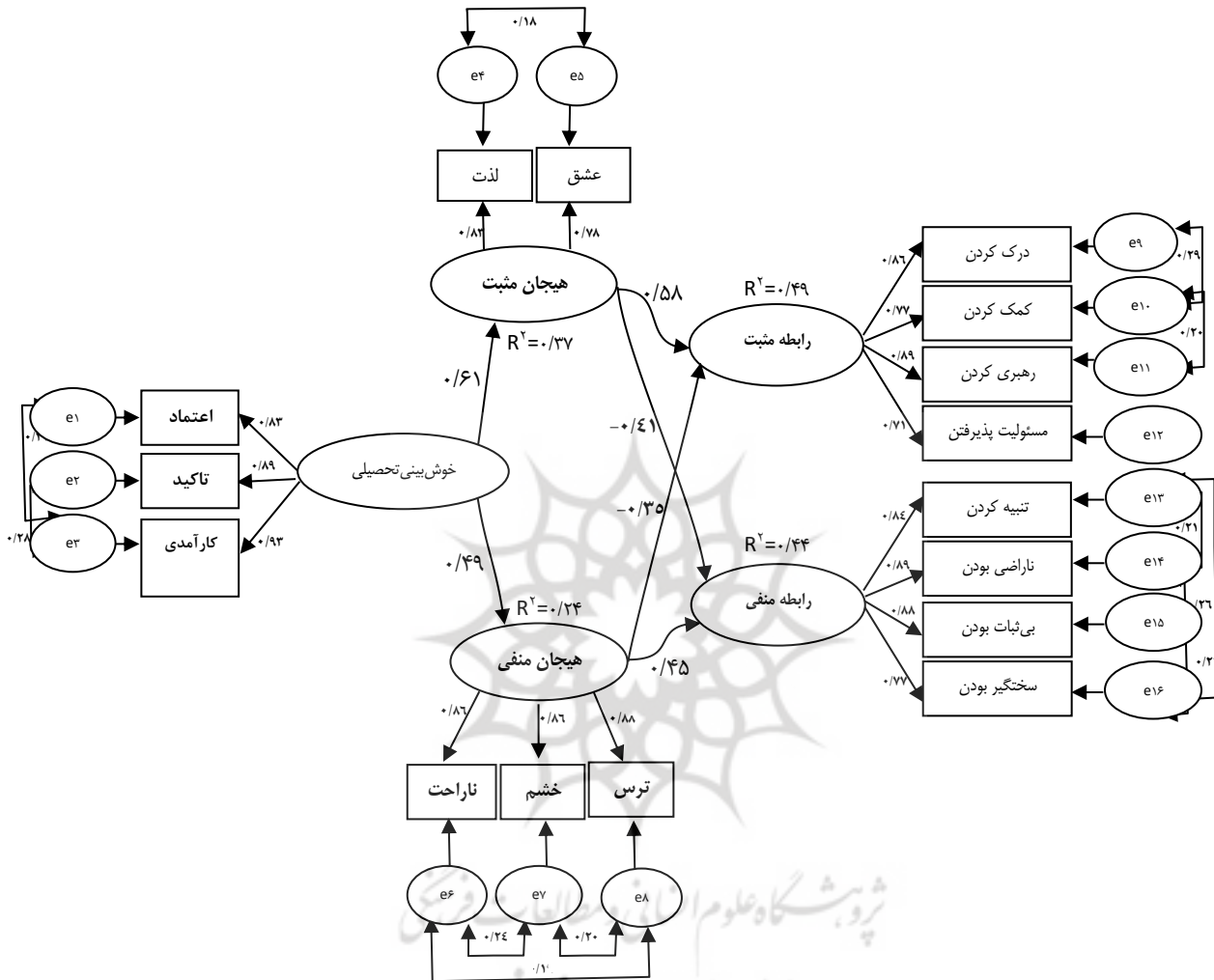
متوسط مجذورات خطای تقریب، از آنجا که بر عدم برازندگی مدل مفروض با داده‌های مشاهده‌شده دلالت دارد، استفاده از گام اصلاح مدل را ضروری می‌کند.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2	
۰/۱۰	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۸۷	۳/۷۷	۹۶	۳۶۱/۶۸	قبل از اصلاح مدل
۰/۰۶	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۶	۲/۲۰	۸۳	۱۸۵/۹۲	بعد از اصلاح مدل

آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با استفاده از انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در متغیر مکنون هیجانان معلم از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و خودکارآمدی معلم» و «خودکارآمدی معلم و تأکید تحصیلی»، در متغیر مکنون هیجانان مثبت معلم از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «عشق و لذت»، در متغیر مکنون هیجانان منفی معلم از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «خشم و ناراحتی»، «ترس و ناراحتی» و «خشم و ترس»، در متغیر مکنون بُعد مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «کمک کردن و درک کردن» و «رهبری کردن و درک کردن»، در متغیر مکنون بُعد منفی رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «تنبیه کردن و ناراضی بودن»، «ناراضی بودن و سختگیر بودن» و «تنبیه کردن و سختگیر بودن» و در نهایت، از طریق حذف مسیرهای مستقیم مربوط به متغیر مکنون خوش‌بینی تحصیلی معلمان با متغیرهای مکنون وجوه مثبت و منفی رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز، پس از کاهش ۱۳ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح‌شده، مقدار ۱۷۵/۷۶ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد (شکل ۳).

شکل ۳. مدل واسطه‌مندی کامل هیجانان معلم



شکل ۳ نشان می‌دهد که در مدل واسطه‌مندی کامل هیجانان معلم در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با وجوه مثبت و منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، ۳۷ درصد از پراکندگی نمرات هیجان مثبت و ۲۴ درصد از پراکندگی نمرات هیجان منفی از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلمان تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۴۹ درصد از پراکندگی نمره‌های وجه مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز و ۴۴ درصد از پراکندگی

نمرات وجه منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز از طریق هیجانات پیشرفت مثبت و منفی پیش‌بینی شد.

در مدل واسطه‌مندی هیجانات معلم در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با وجوه مثبت و منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون چندگانه به‌جز روابط مستقیم بین خوش‌بینی تحصیلی با مدل رفتار رابطه بین فردی، از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان با هیجانات مثبت، مثبت و معنادار و با هیجانات منفی، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات مثبت با وجه مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز مثبت و معنادار و با وجه منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که رابطه بین هیجانات منفی با وجه منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز، مثبت و معنادار و با وجه مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز، منفی و معنادار بود (شکل ۳).

در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر وجوه مثبت و منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز از طریق هیجانات مثبت و منفی معلم از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر وجه مثبت و منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز از طریق هیجانات مثبت به ترتیب برابر با $0/35$ و $-0/24$ - به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم خوش‌بینی تحصیلی معلمان وجه منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز از طریق هیجانات منفی به ترتیب برابر با $-0/22$ و $0/18$ - به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجانات معلم در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش آموز در گروهی از معلمان مرد انجام شد. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که مدل مفروض واسطه‌مندی کامل هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با اشکال رفتاری مثبت و منفی رابطه بین فردی معلم و دانش آموز با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات میرهاشمی و شکری (۱۳۹۷)، قربانی و همکاران (۱۴۰۰)، نوری و همکاران (۱۳۹۲)، Woolfolk Hoy و همکاران (2008) و عبدالوند و همکاران (زیرچاپ)، از نقش تفسیری تعیین‌گرهای فردی معلمان در پیش‌بینی کنش‌وری معلمان در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها به‌طور تجربی حمایت کرد. به‌طور کلی، بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یکی از مهم‌ترین بسترهای مفهومی توضیح‌دهنده نقش تفسیری خوش‌بینی تحصیلی معلمان در پیش‌بینی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز با تأکید بر ظرفیت تبیینی حمایت اجتماعی ادراک شده قابل‌بررسی است (Aldrup et al., 2022). در این مسیر مفهومی فرض می‌شود که با افزایش در نمره خوش‌بینی تحصیلی معلمان از آنجا که احتمال دریافت تجارب حمایتی از طرف فراگیران برای آن‌ها قوت بیشتری می‌یابد، بنابراین، انگیزه معلمان برای استفاده هر چه بیشتر از راهبردهای سازنده و همیارانه مدیریت موقعیت‌های متعارض در بافت تعاملات بین فردی معلم - دانش‌آموز بیشتر می‌شود. به بیان دیگر، در نهایت، طبق دیدگاه Marcionetti and Castelli (2022) بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان و به‌ویژه مؤلفه خودکارآمدی آن و ظرفیت رویارویی آن‌ها با موقعیت‌های تنیدگی‌زا رابطه وجود دارد. به‌طور کلی، مرور پیشینه نظری و تجربی مربوط به ویژگی‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی در رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا نشان می‌دهد که نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی در بافت مطالعاتی تجارب تنیدگی‌زا و پسایندهای هیجانی متعاقب آن تجارب، با تأکید بر دو مفروضه «پرورش یا بسط^۱» و مفروضه «توانمندسازی^۲» قابل‌درک است (Schwarzer & Knoll, 2007). در مفروضه پرورش تأکید می‌شود که باورهای خودکارآمدی از طریق فراهم‌سازی بستر مناسب برای شکل‌دهی به شبکه تعاملات بین فردی در غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای موقعیتی افراد از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردارند. به بیان دیگر، باورهای خودکارآمدی از طریق خلق تجارب حمایتی و متعاقب آن تجهیزشدگی خزانه مقابله‌ای موقعیتی افراد سبب می‌شوند که آن‌ها با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای سازش‌یافته تبعات چندگانه رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده را به حداقل ممکن کاهش دهند (Gallagher et al., 2019). در مقابل، در مفروضه توانمندسازی تأکید می‌شود که فزونی یافتن سطح تجارب حمایتی از طریق فراهم‌سازی زمینه لازم برای مدیریت هر چه بهتر انگیزندگی‌های

1. cultivation
2. enabling

هیجانی - جسمانی در بهبود باور فرد نسبت به خود سهم مهمی دارد. به بیان دیگر، اگر بر اساس مفروضه بسط، باور خودکارآمدی در خلق منابع مقابله‌ای موقعیتی نقش ایفا می‌کند، بر اساس مفروضه توانمندسازی وسعت‌یافتگی در خزانه مهارت‌های مقابله‌ای از طریق کمک به مدیریت انگیزش‌های جسمانی - به مثابه یک منبع عظیم اثرگذار بر باور افراد - در تقویت باور افراد نسبت خویش از نقش قابل‌ملاحظه‌ای برخوردار است (Robinson, 2022). همسو با مفروضه توانمندسازی در بافت مطالعاتی متمرکز بر مختصات گنشی و ویژگی‌های کارکردی تجارب حمایتی پیش‌بینی می‌شود، افزایش در سطح تجارب حمایتی متعاقب برخورداری از خصیصه روان‌شناختی مثبت خوش‌بینی در معلمان از طریق تسهیل دسترسی به منابع مقابله‌ای سازگارانه در مواجهه با مطالبات موقعیت‌های حرفه‌ای در تقویت باورمندی به نقش خود به‌عنوان یک معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Sandilos et al., 2022).

از طرف دیگر، مطالعه حاضر با حمایت تجربی از برازندگی مدل مفروض واسطه‌مندی کامل هیجانات معلم در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان با مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، همسو با برخی شواهد تجربی بر نقش تبیینی عنصر اطلاعاتی هیجان در پیوند دو قلمرو مطالعاتی خوش‌بینی تحصیلی و مدل رفتار رابطه بین فردی تأکید می‌کند (Chen, 2016؛ Santana-Monagas et al., 2022). برحسب شواهد نظری و تجربی موجود یکی از مطمئن‌ترین مسیرهای مفهومی قابل انتخاب برای تأکید بر نقش هیجانات در پیوند گرایش‌های خوش‌بینانه و پسایندهای رفتاری/انگیزشی متعاقب چنین تمایلاتی با تمرکز بر بدنه فکری تئوری اسناد قابل تبیین است (Graham, 2020). نتایج مطالعه حاضر همسو با مفروضه اساسی نظریه اسناد بر واسطه‌مندی کامل تجارب هیجانی در پیش‌بینی پسایندهای چندگانه اسنادهای علی خوش‌بینانه و بدبینانه تأکید می‌کند. به بیان دیگر، در این نظریه فرض می‌شود که الگوی منحصر به فردی از ترکیب‌یافتگی ویژگی‌های متناسب به اسنادهای علی قابل انتخاب از طریق فراخوانی تجارب هیجانی مثبت و منفی در شکل‌دهی مدل انتظارات بالا یا پایین در قلمروهای مفهومی مختلف مؤثر واقع می‌شود. برای مثال، در این مطالعه با تاسی به آموزه‌های نظریه اسناد فرض می‌شود که تمایل به استفاده از اسنادهای علی خوش‌بینانه در معلم از طریق فراخوانی تجارب هیجانی مثبت در آنها، الگوی انتظار

وقوع یافتگی تجاربی خوشایند در بافت تعامل با دانش‌آموزان را برای معلمان موجب می‌شود (Shi et al., 2022).

علاوه بر این، مسیر تئوریک مفروض دیگر برای تبیین نقش واسطه‌مندی هیجان در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان با مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز با تأکید بر مدل پردازش شناختی اطلاعات هیجانی^۱ (مدل سیپ) قابل تأمل است. به‌طور کلی، پردازش اطلاعات اجتماعی به فرایندهای ذهنی درگیر در پاسخ به رخدادهای اجتماعی اطلاق می‌شود (Simon et al., 2022). به بیان دیگر، پردازش اطلاعات اجتماعی اساساً بر فرایندهای ذهنی مورد استفاده افراد برای نمایش یک پاسخ رفتاری در خلال تعاملات اجتماعی اطلاق می‌شود (Taxer et al., 2019). طبق دیدگاه Wang و همکاران (2022) پردازش اطلاعات اجتماعی به مثابه یک مدل نظری شناخت اجتماعی است که در آن فرض می‌شود افراد در یک موقعیت اجتماعی، تحریکات پیرامونی را بر اساس گام‌هایی متوالی پردازش می‌کنند. این گام‌های شناختی سبب می‌شوند که افراد بر اساس پایگاه اطلاعاتی پیشین خود درباره نمایش پاسخی مناسب یا غیرمناسب تصمیم‌گیری کنند. طبق دیدگاه Crick and Dodge (1994) هیجان‌ات وجه جدایی‌ناپذیر فرایندهای ذهنی در مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی تلقی می‌شود. به‌طور کلی، در این نظریه، درباره سازوکارهای تسهیلگر پدیدایی و حفظ و تداوم رفتارهای ناسازگارانه در کودکان و نوجوانان بحث می‌شود (Wentzel, 2022). در نظریه اصلی پردازشگری اطلاعات اجتماعی فرض می‌شود که افراد به کمک گام‌های متوالی رمزگردانی و تفسیر سرنخ‌های موقعیتی، انتخاب هدف‌های اجتماعی، ساخت و ارزشیابی راهبردهای رفتاری و اجرای راهبردهای منتخب به مثابه رفتارهای اجتماعی قابل مشاهده، موقعیت اجتماعی را پردازش می‌کنند (Wettstein et al., 2021).

بر اساس شواهد تجربی موجود، موضع‌گیری هدفی کودکان و نوجوانان در مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی اساساً در دو مسیر هدف‌های اجتماعی مثبت و هدف‌های ضداجتماعی از یکدیگر تفکیک می‌شوند. به‌موجب مفهوم‌سازی به‌عمل آمده از کفایت اجتماعی، هدف‌های اجتماعی عمدتاً از طریق ارزش‌گذاری برای ایجاد و برقراری روابط بین فردی موفقیت‌آمیز مانند هدف‌های مبتنی بر توسعه و حفظ دوستی‌ها و یا مشوق اخذ جهت‌گیری منصفانه تعریف می‌شود. در مقابل، هدف‌های ضداجتماعی اساساً به‌منظور پاسخ صرف به علایق فردی انتخاب می‌شوند و دغدغه‌مندی درباره ایجاد، حفظ و توسعه روابط

1. Social Information Processing (SIP)

اجتماعی را در برنمی‌گیرند؛ بنابراین، چنین هدف‌هایی عمدتاً هدف‌های مبتنی بر قدرت و نمایش اقتدار، خصمانه و ابزاری تلقی می‌شوند (Zheng et al., 2022). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که هدف‌گزینی ضداجتماعی از طریق ارجح دانستن هدف‌های ابزاری و تلاش بیش‌ازپیش برای بهره‌کشی از دیگران به‌منظور دستیابی به پیشرفت‌های فردی مشخص می‌شود. تمایل یا عدم تمایل به هدف‌گزینی اجتماعی مثبت بر اساس فرایندهای هیجانی شکل می‌گیرد (واله و همکاران، ۱۴۰۰ الف و ب). برای مثال نتایج مطالعات نشان می‌دهد که پیوند عاطفی با دیگران در شکل‌دهی به هدف‌گزینی اجتماعی افراد اثرگذارند. افراد در مواجهه با تنش حاصل از تجربه موقعیت‌های متعارضی که در آن موقعیت‌ها فرد مقابل از اعضای خانواده و یا دوستان وی هستند، کمتر به استفاده از هدف‌های اجتماعی دگرآسیب‌رسان تمایل نشان می‌دهد. با این وجود، افرادی در معرض سوگیری‌های اسنادی خصمانه، اغلب از هدف‌های فردی به‌جای هدف‌های ارتباطی استفاده می‌کنند. علاوه بر این، حالات هیجانی دیگران نیز می‌تواند در شکل‌دهی به هدف‌های اجتماعی فرد اثرگذار باشد. برای مثال، اگر فرد، دیگری را در معرض هیجان خشم ارزیابی کند، به هدف انتخابی او به‌طور منفی اثر می‌گذارد (Bakhshae & Hejazi, 2017). علاوه بر این، در مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی فرض می‌شود که تجارب هیجانی نیز در شکل‌دهی به هدف‌های قابل انتخاب ایفای نقش می‌کنند. برای مثال احساسات خشم نسبت به یک فرد انگیزاننده همسال می‌تواند انتخاب یک هدف انتقام‌جویانه^۱ را موجب شود. در مقابل، احساسات اضطراب ممکن است به‌منظور پرهیز از رویارویی با محرک انگیزاننده اضطراب، هدفی اجتناب‌محور را باعث شود. در مجموع، الگوی تفاسیر شناختی افراد از مطالبه‌گری‌های پیرامونی از طریق اثرگذاری بر انتخاب هدف‌های اجتماعی سازگارانه/ناسازگارانه، روابط اجتماعی آن‌ها را بهبود و با دچار تهدید می‌کند. این افراد در موقعیت هدف‌گزینی اجتماعی با بی‌توجهی به تبعات بلندمدت‌گزینه‌های راه‌حل‌های ناسازگانه برای موقعیت‌های اجتماعی، اغلب در انتخاب هدف‌های اجتماعی بر نمایش اقتدار فردی، برتری‌جویی و کنترل بر دیگری تأکید می‌کنند (Bokkel et al., 2021).

با وجود آن‌که، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی هیجان‌ات معلم در بافت مطالعاتی پیش‌بینی رفتار بین‌فردی مثبت و منفی معلم - دانش‌آموز از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلمان فراهم کرده است، اما برخی از

1. retaliatory goal

محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است؛ بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به‌عمل‌آمده 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 عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به‌جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به‌منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن‌که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین معلمان مرد دوره اول و دوم مقطع متوسطه در مناطق ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر نیز است. چهارم، با توجه به نقش تفسیری متغیر جنس در بافت مطالعاتی هیجانات پیشرفت، عدم آزمون تغییرناپذیری^۱ جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض، یکی دیگر از محدودیت‌های مطالعه حاضر را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین، با توجه به نقش تفسیری غیرقابل‌انکار متغیر جنس در قلمروهای مفهومی چندگانه مدل‌های رفتار مقابله‌ای معلمان در مواجهه با مطالبات زندگی حرفه‌ای، پیشنهاد می‌شود که روابط ساختاری مفاهیم منتخب در مدل مفروض در دو جنس با یکدیگر مقایسه شوند. پنجم، با وجود آن‌که، نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه معلمان مرد قبل از اصلاح بر قابل‌قبول بودن برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها زیربنایی تأکید 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 کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای عوامل مکنون منتخب در مدل مفروض تلاش شد شاخص‌های نیکویی برازش در نمونه انتخابی بهبود یابند. در واقع، کوواریانس بین

1. invariance

باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای مربوط به علل مختلف به‌طور 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. ششم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب‌شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب^۱ که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه‌ی منتخب را افزایش می‌دهند پیشنهاد می‌شود. طبق دیدگاه Weston and Gore (2006) انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه‌ی مدل واسطه‌مندی نسبی^۲ در برابر مدل واسطه‌مندی کامل^۳، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

با توجه به نقش تبیینی هیجانات معلم در پیش‌بینی پسایندهای بین‌فردی خوش‌بینی تحصیلی معلمان هرگونه تلاش با هدف توانمندسازی شناختی/هیجانی/اجتماعی معلمان به کمک کاربست برخی برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای مانند برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی^۴، برنامه غنی‌سازی/پربارسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی^۵، برنامه توانمندسازی خودنظم‌دهی^۶ از اهمیت زیادی برخوردار است (Taghvaenia & Sandilos et al., 2022؛ Zonobitabar, 2020).

به‌طور کلی، نتایج مطالعه حاضر با حمایت از واسطه‌مندی کامل هیجانات مثبت و منفی معلم در رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین‌فردی معلمان و دانش‌آموزان به‌طور تجربی نشان می‌دهد که بخشی از پراکندگی مشترک بین دو حلقه مفهومی خوش‌بینی تحصیلی معلمان و مدل‌های رفتاری مثبت و منفی رابطه بین‌فردی معلمان و دانش‌آموزان، محصول تغییرپذیری در مقادیر عددی منتسب به هیجانات مثبت و منفی معلم است؛ بنابراین، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که تمایز یافتگی در مقادیر عددی منتسب به متغیرهای هیجانات مثبت و منفی معلم در پیش‌بینی واریانس مشترک بین دو حلقه مفهومی پیش‌گفته ایفای نقش می‌کند.

-
1. testing alternative models
 2. fully mediated model
 3. partially mediated model
 4. resilience education program
 5. enrichment of interpersonal relationship skills
 6. self-regulation empowerment program

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

- خدایی، علی. (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۲۰)، ۳۸-۲۵.
- شکری، امید، مهدویان مشهدی، پانته‌آ، و خدایی، علی. (۱۳۹۹). ساختار عاملی، پایایی و تغییرناپذیری اندازه‌گیری پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در معلمان زن و مرد ایرانی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱ (۲۳)، ۳۴-۲۱.
- عبدالوند، داریوش، پاکدامن، شهلا، و شکری، امید. (زیر چاپ). روابط علی بین فرایندهای ارزیابی شناختی، هیجانان معلم و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل: آزمون مدل اثرات میانجیگری تعدیل‌شده. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*.
- قربانی، زینب، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل و شریفی، مسعود. (۱۴۰۰). رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک‌شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷ (۶۱)، ۳۱-۷.
- میرهاشمی روته، ز، و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک‌شده و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانان معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳۳ (۳)، ۵۲-۳۷.
- نوری، انور، شکری، امید، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۲). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: الگوی اثر میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۲۸)، ۷۶-۵۹.
- واله، مونا، شکری، امید، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۰ الف). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۰ (۱۰۰)، ۵۹۶-۵۷۹.
- واله، مونا، شکری، امید، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۰ ب). تأثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی معلم بر تعامل معلم - دانش‌آموز، هیجانان و خوش‌بینی تحصیلی معلمان. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۴ (۵۵)، ۱۴۵-۱۱۳.

References

- Abdolvand, D., Pakdaman, S., & Shokri, O. (in press). Causal relationships between cognitive appraisals processes, teacher emotions and job-related affective well-being: Testing the moderated mediation effects model. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, [In Persian]
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34, 1177–1216.
- Bakhshae, F., & Hejazi, E. (2017). Student's academic engagement: The relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school climate. *International Journal Mental Health and Addiction*, 15, 646–651.
- Bokkel, I. M. T., Verschueren, K., Demol, K., Gils, F. E., & Colpin, H. (2021). Reciprocal links between teacher-student relationships and peer victimization: A three-wave longitudinal study in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 2166–2180.
- Bossér, U., & Lindahl, M. (2019). Students' positioning in the classroom: A study of teacher-student interactions in a socioscientific issue context. *Research in Science Education*, 49, 371–390
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10, 245–255.
- Cetin, G., & Eren, A. (2022). Pre-service teachers' achievement goal orientations, teacher identity, and sense of personal responsibility: The moderated mediating effects of emotions about teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 21, 245–283.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Clem, A. L., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2021). The roles of teacher-student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: Temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 263–286.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Galindo, C. L., & Sanders, M. G. (2022). Teachers' academic optimism and professional practice in an urban full-service community high school. *Journal of Educational Change*, 23, 521–548.
- Gallagher, E. K., Dever, B. V., Hochbein, C., & DuPaul, G. J. (2019). Teacher caring as a protective factor: The effects of behavioral/emotional risk and teacher caring on office disciplinary referrals in middle school. *School Mental Health*, 11, 754–765.
- Ghasemi, F. (2022). Exploring middle school teachers' perceptions of factors affecting the teacher-student relationships. *Educational Research for Policy and Practice*, 21, 201–216.
- Ghorbani, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2021). Relationship between character strengths and teachers' self-efficacy beliefs for students' moral education: The mediating role of interpersonal

- teacher behavior. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 17 (61), 7-31. [In Persian]
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861.
- Haataja, E., Salonen, V., Laine, A., Toivanen, M. & Hannula, M. S. (2021). The relation between teacher-student eye contact and teachers' interpersonal behavior during group work: A multiple-person gaze-tracking case study in secondary mathematics education. *Educational Psychology Review*, 33, 51–67.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology and Educational research*, 30, 385–403.
- Khodaei, A. (2018). Farsi version of the Teacher Emotion Inventory: A psychometric study. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 5 (20), 25-38. [In Persian]
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd edition). New York: Guilford.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald-Press Company.
- Liu, R., & Chiang, Y. L. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6 (6), 1-17.
- Lourdusamy, A., & Khine, M. S. (2001). *Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. Paper to be presented at the International Educational Research Conference*, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, 2-6 December 2001.
- Lu, C. (2022). A study on the relationship between parental emotional warmth, teacher-student relationships, peer trust and hope among rural adolescents. *Current Psychology*, 17, doi.org/10.1007/s12144-022-03957-4.
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Mirhashemi Rooteh, Z., & Shokri, O. (2018). The Relationship between perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher-student behavior: The mediating role of teacher's emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (23), 37-52. [In Persian]
- Nouri, A., Shokri, O., & Sharifi, M. (2013). Occupational stress and emotional well-being of teachers: The model of the mediating effect of self-efficacy beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 7 (28), 59-76. [In Persian]
- Parks, M., & McKay, L. (2022). Teacher emotions and emotional labour: the significance of staffroom relationships in an Australian high school. *The Australian Educational Researcher*, 17, doi.org/10.1007/s13384-022-00529-0.
- Robinson, C. D. (2022). A Framework for motivating teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 4, doi.org/10.1007/s10648-022-09706-0.

- Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. (2022). Social-emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. *School Mental Health*, 23, doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0.
- Santana-Monagas, E., Núñez, J. L., Loro, J. F., Moreno-Murcia, J. A., & León, J. (2022). What makes a student feel vital? Links between teacher-student relatedness and teachers' engaging messages. *European Journal of Psychology of Education*, doi.org/10.1007/s10212-022-00642-9.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42, 243-252.
- Shi, Z., Guan, J., Chen, H., Liu, C., Ma, J. y., & Zhou, Z. (2022). Teacher-student relationships and smartphone addiction: the roles of achievement goal orientation and psychological resilience. *Current Psychology*, 4, doi.org/10.1007/s12144-022-02902-9.
- Shokri, O., Mahdavian Mashhadi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability and measurement invariance of the Psychological Capital Questionnaire for Iranian male and female teachers. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8 (29), 21-34. [In Persian]
- Simon, K., Petrovic, L., Baker, C., & Overstreet, S. (2022). An examination of the associations among teacher secondary traumatic stress, teacher-student relationship quality, and student socio-emotional functioning. *School Mental Health*, 14, 213-224.
- Taghvaenia, A., & Zonobitabar, A. (2020). Positive intervention for depression and teacher-student relationship in Iranian high school girl students with moderate/mild depression: a pilot randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14 (25), 1-10.
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22, 209-226.
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021). Effect of teacher psychological empowerment program on teacher-student interaction, emotions and teachers academic optimism. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14 (54), 111-145. [In Persian]
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021). Effectiveness of mental empowerment training program on increasing teachers' psychological capital and job-related affective well-being. *Journal of Psychological Science*, 20 (100), 579-596. [In Persian]
- Wang, S., Li, A., Su, J., & Sun, E. R. (2022). Parent-child attachment and teacher-student relationships in Chinese children from low-income families: A moderated mediation model of shyness and resilience. *Current Psychology*, 6, doi.org/10.1007/s12144-022-03121-y.
- Wang, X., Ding, W., Xie, R., Wu, W., Jiang, M., Kayani, S., & Li, W. (2022). The influence of child maltreatment on teacher-student and peer relationships: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Current Psychology*, 41, 8312-8321.
- Wentzel, K. R. (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4
- Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.

- Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9 (103), 1-12.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Wubbels, Th., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In Theo Wubbels & Jack Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* London: Falmer Press, 13-28.
- Xie, X., & Guo, J. (2022). Influence of teacher-and-peer support on positive academic emotions in EFL learning: The mediating role of mindfulness. *Asia-Pacific Education Researchers*, <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00665-2>.
- Zhang, D., Jin, B., & Cui, Y. (2022). Do teacher autonomy support and teacher-student relationships influence students' depression? A 3-year longitudinal study. *School Mental Health*, 14, 110-124.
- Zheng, S., Liu, H., & Yao, M. (2022). Linking young teachers' self-efficacy and responsibility with their well-being: the mediating role of teaching emotions. *Current Psychology*, doi.org/10.1007/s12144-022-03342-1.

