

## The Mediating Role of Psychological Empowerment in Relationship between Collective Teacher Efficacy and Teaching Emotions

Ezatolah Ghadampour<sup>1</sup>, Mahdi Barzegarbafrroei<sup>2\*</sup>, Samira Gharewisi<sup>3</sup>

1. Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran

2. Ph.D. Student in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran

3. Ph.D. Student in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran

(Received: July 18, 2019; Accepted: July 15, 2020)

### Abstract

The purpose of this study was to investigate mediating effect of Psychological Empowerment the relationship between collective teacher efficacy and teaching emotions on elementary school teachers in the city of Maybod. The method of this study was descriptive-correlation of structural equations modeling type. The population included 550 primary school teachers who have been teaching in academic years 2018-2019. Among them, 234 teachers were selected using cluster random sampling. The measurement tools in this research were collective Tschannen-Moran & Barr's (2004) Teacher Efficacy Questionnaire, Spreitzer's (1995) psychological empowerment Questionnaire and Frenzel et al's (2010) Teaching Emotions Questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and Modeling. The results showed that the proposed model has good fit (GFI= 0.94 & RAMSEA= 0.07). The results of Modeling showed that collective teacher efficacy can predicts positively teachers' Positive emotions through the mediation of Empowerment Dimensions. Besides, collective teacher efficacy can predict positively teachers' negatively emotions through the mediation of empowerment dimensions. These results suggest that promoting of collective self-efficacy among teachers increases the effectiveness of teaching and enjoyable experience in the teaching profession.

**Keywords:** Collective teacher efficacy, Efficacy, Psychological empowerment, Teaching emotions.

## نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی در رابطه بین کارآمدی جمعی

### معلمان و هیجان‌ات تدریس

عزت‌اله قدم‌پور<sup>۱</sup>، مهدی برزگر بفرویی<sup>۲</sup>، سمیرا قره‌ویسی<sup>۳</sup>

۱. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۵)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای توانمندسازی روان‌شناختی در رابطه بین کارآمدی جمعی معلمان و هیجان‌ات تدریس انجام گرفت. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش همه معلمان مدارس ابتدایی شهرستان میبد به تعداد ۵۵۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تدریس بودند. از میان آن‌ها، ۲۳۴ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های کارآمدی جمعی معلمان شان-موران و بار (۲۰۰۴)، توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر (۱۹۹۵) و هیجان‌ات تدریس فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) بودند. داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد مدل مطرح‌شده از برازش خوبی برخوردار است ( $\chi^2/df = ۰/۹۴$ ) و  $GFI = ۰/۰۷$  و  $RAMSEA = ۰/۰۷$ . همچنین، نتایج نشان داد کارآمدی جمعی معلمان به واسطه‌گری توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند هیجان‌ات مثبت را به صورت مثبت پیش‌بینی کند. از طرفی دیگر، کارآمدی جمعی معلمان به واسطه‌گری توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند هیجان‌ات منفی را به صورت منفی پیش‌بینی کند. این نتایج حاکی از آن است که ارتقای خودکارآمدی جمعی در بین معلمان باعث افزایش کارآمدی تدریس و تجربه لذت‌بخش از شغل و حرفه معلمی می‌شود.

**واژگان کلیدی:** توانمندسازی روان‌شناختی، کارآمدی جمعی معلمان، کارآمدی، هیجان‌ات تدریس.

## مقدمه

دانش‌آموزان و معلمان ساعت‌های زیادی از وقت خود را در محیط‌های آموزشی سپری می‌کنند، احساسات و هیجانانگیز در کلاس درس به‌وفور یافت می‌شود و روابط اجتماعی در آنجا شکل می‌گیرد. دستیابی به اهداف مهم و حیاتی به ارتباط‌های فردی و جمعی موجود در این محیط‌های آموزشی بستگی دارد (پکران<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). در حالی که پژوهش‌های وسیعی در زمینه فرسودگی معلمان وجود دارد (قنی‌زاده و جاهدی‌زاده<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)، اما هیجان‌های خاص معلم، از جمله احساس خستگی هیجانی، نفرت و خشم و ... توجه نسبتاً کمی را به خود اختصاص داده است (فرنزل<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). معلم رکنی بسیار مهم و مؤثر در آموزش است (هارگریوز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸)، هیجان تدریس<sup>۵</sup> معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (هاگناوئر و ولت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). زیرا خشم، اضطراب و لذت معلم با آموزش و نحوه تعامل او با دانش‌آموزان مرتبط است (هونگ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). با وجود این، پژوهش‌های اندک انجام‌گرفته، نشان می‌دهد معلمان طیف متنوعی از هیجان‌های مثبت و منفی را در ارتباط با حرفه معلمی خود تجربه می‌کنند (فرنزل، ۲۰۱۴؛ کلر<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). در نتایج مطالعات تجربی فرنزل و همکاران (۲۰۰۹) سه هیجان لذت، خشم، اضطراب، به عنوان برجسته‌ترین هیجان‌های معلم در کلاس درس مشخص شدند. البته اخیراً غرور نیز به عنوان یک هیجان با اهمیت مورد تأکید قرار گرفته است (گوئتز<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). هیجان‌های یادشده مهم هستند، اما باید توجه کرد که معلمان این هیجان‌ها را به یک شکل و به یک میزان تجربه نمی‌کنند و هیجان آن‌ها نوعاً در تعامل متقابل با عناصر مختلف

1. Pekrun
2. Ghanizadeh & Jahedizadeh
3. Frunzel
4. Hargreaves
5. Teaching Emotions
6. Hagenauer & Volet
7. Hong
8. Keller
9. Bieg & Hall

محیط شغلی‌شان آشکار می‌شود (دای و گو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). این هیجان‌ها معمولاً در رابطه با آماده شدن برای تدریس، امتحان گرفتن، کار با والدین یا زمانی که معلم بر مطالب تدریس مسلط نیست نمایان می‌شود (فرنزل، ۲۰۱۴). تدریس یک حرفه پر از احساسات مثبت و منفی است که اهمیت احساسات در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (پکران و گارسیا، ۲۰۱۴؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ شوتز و زمبایلاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). به این ترتیب، به نظر می‌رسد که برای پرورش تجارب هیجانی مثبت و کاهش آثار نامطلوب هیجان‌های منفی در معلمان، شناسایی و مطالعه پیشایندهای تأثیرگذار بر هیجان‌های معلمان ضروری است. از جمله عواملی که امروزه نقش آن در تبیین هیجان‌ها مورد توجه قرار گرفته است، مفهوم کارآمدی جمعی معلمان<sup>۳</sup> است. منشأ پیدایش خودکارآمدی، نظریه شناختی - اجتماعی بندورا<sup>۴</sup> است. مطابق با دیدگاه شناختی - اجتماعی بندورا، انسان‌ها موجوداتی فعال در نظر گرفته می‌شوند که قادر به خودنظم‌دهی و تنظیم رفتار خود هستند، نه موجودات منفعلی که نیروهای ناشناخته‌ی محیطی یا تکانه‌های درونی آن‌ها را کنترل کنند (سیماراصل، فیاضی و قلی‌پور، ۱۳۹۸). بندورا (۱۹۷۷) چهار منبع اصلی اطلاعات مربوط به کارآمدی فردی، یعنی تجارب متبحرانه<sup>۵</sup>، تجارب جانشینی<sup>۶</sup>، ترغیب اجتماعی<sup>۷</sup> و وضعیت عاطفی<sup>۸</sup> را مطرح کرده است که این منابع در توسعه کارآمدی جمعی معلمان نیز به عنوان منابع اساسی مطرح شده‌اند. بندورا وضعیت عاطفی را به عنوان احساسات و هیجان‌ات شخصی توصیف کرد که تمایل شخص برای شرکت در اقدامات خاص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر هیجان فرد یک هیجان مثبت، مثل شور و شوق یا امید باشد، باور او نسبت به توانایی‌اش برای انجام موفقیت‌آمیز کارها بالا می‌رود و در نتیجه، خودکارآمدی او نیز افزایش می‌یابد؛ و اگر هیجان منفی، مانند اضطراب یا افسردگی

1. Day & Gu
2. Zembylas
3. Collective Teacher Efficacy
4. Bandura
5. Skillful Experiences
6. Substitution Experiences
7. Social Persuasion
8. Emotional Status

باشد، تمرکز فرد برای انجام وظایف کاهش می‌یابد و در نتیجه، خودکارآمدی نیز پایین می‌آید. کارآمدی جمعی معلم به صورت باور معلمان درباره ظرفیت گروهی‌شان به عنوان یک مجموعه واحد، برای سازماندهی و اجرای زنجیره‌ای از اعمال خاص، به منظور تأثیر مثبت بر دانش‌آموزان، تعریف شده است (حاجلو و عیوضی، ۱۳۹۴). به نظر گذارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، کارآمدی جمعی معلمان عبارت است از قضاوت‌های معلمان مدرسه در ارتباط با اینکه، کارکنان مدرسه به عنوان یک مجموعه می‌توانند یک رشته اعمال لازم برای تأثیرگذاری مثبت بر دانش‌آموزان را سازمان‌دهی و اجرا کنند، بنابراین، او معتقد معتقد است برای اندازه‌گیری کارآمدی جمعی معلمان یک مدرسه، باید باور هر یک از معلمان درباره توانایی کلی معلمان برای تحقق وظایف آموزشی مدرسه را مورد توجه قرار داد. کارآمدی جمعی، پیامدهای مثبت زیادی دارد، کارآمدی جمعی با تعارضات درون مدرسه‌ای، ترک خدمت و فرسودگی شغلی معلمان، همبستگی منفی و با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و رضایت شغلی معلمان همبستگی مثبت دارد (متینگلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند کارآمدی، پیش‌بین مهمی برای سازگاری و سلامت معلم است و احتمال فرسودگی وی را کاهش می‌دهد (شوارزر و هالوم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ شودفگر، کونورمن، شون هافن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). کونتر<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند بین کارآمدی تدریس و لذت از تدریس همبستگی بالا و مثبتی وجود دارد. به‌تازگی نیز مشخص شده است که خودکارآمدی از یک‌سو پیش‌بینی‌کننده مثبت شادی، لذت، مسرت و غرور، و از سوی دیگر پیش‌بینی‌کننده منفی خشم، اضطراب و احساس دزدگی است (استفانو، جی کاوراس و دول کریدو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ هاگناوئر، هسکر و ولت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). گنجیارجنگی و فراهانی (۱۳۸۸) نیز در پژوهش‌های خود دریافتند که خودکارآمدی با تعدیل

1. Goddard
2. Mattingly
3. Schwarzer & Hallum
4. Schwerdtfeger, Konermann & Schonhofen
5. Kunter
6. Stephanou, Gkavras & Doukeridou
7. Hagenauer, Hascher & Volet

اثرات استرس‌زا در محیط کار بر افراد، موجب افزایش شادی می‌شود. نتایج پژوهش‌های دیگر نشان داده است که سطح پایین خودکارآمدی با سطح بالای نشانه‌های اختلال اضطرابی همراه بوده است و خودکارآمدی به طور معناداری با بعضی از مؤلفه‌های سلامت روان، از جمله افسردگی، اضطراب، حساسیت بین‌شخصی، خصومت، شکایت‌های جسمانی و پرخاشگری رابطه منفی دارد (موریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ کیم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ کارادماس و کالانتزی-عزیزی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ اعرابیان و همکاران، ۱۳۸۳). در پژوهشی دیگر، ادیمو و ادیلی<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) نشان دادند خودکارآمدی در نحوه برخورد مثبت با موقعیت‌های تنش‌زا مؤثر است. همچنین، پژوهش‌های فولکنر و ریوس<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) نیز نشان داد خودکارآمدی در ایجاد رفتار و نگرش‌های مثبت در افراد نقش بسزایی دارد. توانمندسازی روان‌شناختی<sup>۶</sup> عاملی است که به نظر می‌رسد در رابطه بین کارآمدی جمعی معلمان و هیجان‌پذیری در تدریس تأثیر می‌گذارد. یزدی و جعفری (۱۳۸۷) در پژوهش‌های خود دریافتند معلمانی که از توانمندسازی بهتری برخوردارند، بهتر می‌توانند خواست‌ها، نیازها و تجربه‌های گذشته را که انتظارهای شغلی ایجاد می‌کنند در محیط آموزشی با خود به همراه داشته باشند، بعضی از این انتظارهای شغلی عبارت است از خودکارآمدی و توانمندسازی (بندورا، ۲۰۰۶). مفهوم توانمندسازی نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ معرفی شده است (سجی و کولوسکی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹؛ وتن و کمرون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). اما در دهه ۱۹۹۰ علاقه زیادی به این مفهوم در میان پژوهشگران، دانشگاهیان و دست‌اندرکاران مدیریت و سازمان به وجود آمده است (شلتون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲). مفهوم توانمندسازی به آماده‌سازی نیروی کار با درجه بالایی از انعطاف‌پذیری و آزادی در تصمیم‌های سازمانی اشاره

1. Muris
2. Kim
3. Karademas & Kalantzi-Azizi
4. Adeyemo & Adeleye
5. Faulkner & Reeves
6. Psychological empowerment
7. Sagie & Koslowsky
8. Whetten & Cameron
9. Shelton

دارد، زیرا معنای اصلی توانمندسازی به تفویض قدرت برمی‌گردد. هدف اصلی توانمندسازی این است که مدیران، مغزهای کارکنان را همانند بازویشان به کار بیندازند (گریسلی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). توانمندسازی از دیدگاه‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است از مهم‌ترین این دیدگاه‌ها می‌توان به توانمندسازی روان‌شناختی اشاره کرد. توانمندسازی روان‌شناختی به عنوان انگیزش درونی شغلی، فرایندی است که بر اساس نظریه اسپریترز<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) دارای چهار بعد تأثیرگذاری، معناداری، حق انتخاب و شایستگی است. وتن و کمرون (۲۰۰۰) براساس پژوهش میشرای و ایچ<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) به ابعاد یادشده، بعد اعتماد را اضافه کردند. کانگر و کانانگو<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) اولین کسانی بودند که توانمندسازی را از دیدگاه روان‌شناختی بررسی کردند و توانمندسازی روان‌شناختی را به عنوان توانایی یا افزایش کارآمدی در انجام وظایف شغلی می‌دانند (رضایی‌جندانی، هویدا و سماواتیان، ۱۳۹۴). بندورا (۲۰۰۰) طبق پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که اعتقاد به خودکارآمدی باعث می‌شود فعالیت‌های احساسی، ذهنی و انگیزشی فرد تحت کنترل وی باشد. همچنین، از نظر بندورا (۱۹۷۷)، افرادی که خودکارآمدی بالا دارند، شکست‌ها را به شرایط نامساعد یا عدم تلاش خود نسبت داده و سعی می‌کنند تلاش بیشتری کنند تا آن کار را به نحو احسن انجام دهند و همچنین، در شرایط سخت سعی می‌کنند استرس خود را پایین آورده و باعث تقویت روحیه خود گردند (آزاد و الله‌خلیفه، ۱۳۹۰). درخشان‌فر و آریزمهر (۱۳۹۳) رابطه بین توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان ابتدایی را بررسی کرد، نتایج حاکی از آن بود که بین توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی رابطه مستقیم وجود دارد. عجم و احمدیان سلامی (۱۳۹۵) نیز دریافتند بین خودکارآمدی فردی و جمعی معلمان با توانمندسازی شناختی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اصغری، خداپناهی و صالح صدقپور (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند بین توانمندسازی و

- 
1. Greasley
  2. Spreitzer
  3. Mishra & Eich
  4. Conger & Kanungo

خودکارآمدی رابطه مستقیم وجود دارد. رایس و اشنایدر<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، ووت و شورت<sup>۲</sup> (۱۹۹۶)، و تیلور و تشکری<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) نیز رابطه توانمندسازی و خودکارآمدی با رضایت شغلی را بررسی کردند. نتایج نشان‌دهنده رابطه معنادار بین این متغیرها با یکدیگر بود. در پژوهشی دیگر چن<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۷) آثار سودآور توانمندسازی را بر عملکرد شخصی مطالعه کردند، نتایج پژوهش نشان‌دهنده تأثیر سودمند توانمندسازی بر عملکرد شخصی بود. همچنین، بیرون و بامبرگر<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) به بررسی اثربخشی توانمندسازی بر خوشایندی و عملکرد شغلی پرداختند، نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد توانمندسازی به میزان زیادی بر خوشایندی و عملکرد شغلی تأثیر دارد. نتایج پژوهش کجفاف، نقوی و عرب بافرانی (۱۳۹۴) حاکی از آن بود که توانمندسازی و خودکارآمدی با شادکامی رابطه معناداری دارد. در مجموع، با توجه به شواهدی که تاکنون مطرح شد، می‌توان به وضوح بر اهمیت هیجان‌پذیری در تدریس پی برده و به شناسایی علل بالقوه آن پرداخت، بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه کارآمدی جمعی معلمان و هیجان‌پذیری در تدریس با نقش واسطه توانمندسازی روان‌شناختی معلمان است که برای رسیدن به این هدف فرضیه‌های زیر بررسی خواهند شد:

۱. کارآمدی جمعی معلمان، هیجان‌های تدریس آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند.
۲. کارآمدی جمعی معلمان به واسطه توانمندسازی روان‌شناختی، هیجان‌های مثبت معلمان را پیش‌بینی می‌کند.
۳. کارآمدی جمعی معلمان به واسطه توانمندسازی روان‌شناختی، هیجان‌های منفی معلمان را پیش‌بینی می‌کند.

---

1. Rice & Schneider  
 2. Wu & Short  
 3. Taylor & Tashakkory  
 4. Chen  
 5. Biron & Bamberger



### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای توصیفی از نوع همبستگی، و به طور خاص، مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل همه معلمان مدارس ابتدایی شهرستان میبد به تعداد ۵۵۰ نفر بود که از این تعداد، ۲۳۴ نفر با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابتدا با مراجعه به اداره آموزش و پرورش شهرستان میبد مجوز صادر شد؛ سپس، اسامی مدارس تهیه شد و در مرحله بعد از مدارس شهرستان میبد ۳۰ مدرسه ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب شدند و معلمان این مدارس برای نمونه انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمون همبستگی پیرسون، مدل‌سازی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزار اس پی اس<sup>۱</sup> و ایموس<sup>۲</sup> انجام گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر به شرح زیر بود:

**مقیاس باور کارآمدی جمعی معلمان<sup>۳</sup>:** این مقیاس توسط شان - موران و بار<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) طراحی، تدوین و اعتباریابی شده است. در این مقیاس، از معلمان خواسته می‌شود با در نظر گرفتن توانایی‌ها، منابع و فرصت‌های فعلی خویش و نیز با توجه به شرایط کنونی خود، به سؤالات پاسخ دهند. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است و پاسخ‌ها در دامنه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) قرار می‌گیرند. قدم‌پور، متقی‌نیا و گراوند (۱۳۹۴) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند و روایی آن را با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی، مطلوب گزارش شد. پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

- 
1. SPSS20
  2. Amos22
  3. Collective Teacher Efficacy Belief Scale (CTEBS)
  4. Tschannen-Moran & Barr

**پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی<sup>۱</sup>:** این مقیاس توسط اسپریتزر (۱۹۹۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۵ گویه است و پاسخ‌ها در دامنه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) قرار می‌گیرند. این پرسشنامه ۵ خرده‌مقیاس توانمندسازی روان‌شناختی از جمله شایستگی (گویه‌های ۱، ۲، ۳)، حق انتخاب (گویه‌های ۴، ۵، ۶)، مؤثر بودن (گویه‌های ۷، ۸، ۹)، معناداری (گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲) و مشارکت با دیگران (گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۵) را می‌سنجد. پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی توسط شلتون (۲۰۰۲) اجرا و ضریب پایایی آن ۰/۹ گزارش شد (عبدالهی، ۱۳۸۴). رضایی جندایی، هویدا و سماواتیان (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای ابعاد احساس معناداری (۰/۷۶)، احساس شایستگی (۰/۸۲)، داشتن حق انتخاب (۰/۷۹)، احساس مؤثر بودن (۰/۸۱)، مشارکت با دیگران (۰/۷۲) و کل (۰/۸۱) گزارش کردند. در پژوهش حاضر، پایایی به روش آلفای کرونباخ برای ابعاد معناداری (۰/۷۹)، شایستگی (۰/۸۵)، داشتن حق انتخاب (۰/۸۹)، مؤثر بودن (۰/۷۷)، مشارکت با دیگران (۰/۸۲) و کل توانمندسازی روان‌شناختی (۰/۸۸) بود.

**پرسشنامه هیجانات تدریس<sup>۲</sup>:** به منظور سنجش چهار هیجان لذت، غرور، خشم و اضطراب با انجام برخی تغییرات براساس نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی از پرسشنامه فرنزل، پرکان و گودز (۲۰۱۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۶ گویه است و هر یک از هیجانات را با استفاده از ۴ گویه سنجش شد. پاسخ‌ها در دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. فرنزل، پرکان و گودز (۲۰۱۰) با استفاده از تحلیل عاملی و محاسبه همسانی درونی، روایی این مقیاس را مطلوب گزارش کردند. هونگ و همکاران (۲۰۱۶) ضریب آلفای کرونباخ را برای لذت (۰/۷۸)، غرور (۰/۷۹)، اضطراب (۰/۸۵) و خشم (۰/۷۱) گزارش کردند. رستگار، صیف و عابدینی (۱۳۹۵) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های لذت، غرور، اضطراب و خشم، به ترتیب، ۰/۹۱، ۰/۸۱، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند و روایی آن را با استفاده از

1. Psychological Empowerment Questionnaire (PEQ)

2. Teaching Emotions Questionnaire (TEQ)

روش تحلیل عاملی اکتشافی گزارش کردند که نشان‌دهنده روایی مطلوب این مقیاس است. در پژوهش حاضر از جمع دو هیجان لذت و غرور، هیجان مثبت (گویه‌های ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) و از جمع دو هیجان اضطراب و خشم هیجان منفی (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶) به دست آمد. پایایی به روش آلفای کرونباخ برای لذت ۰/۸۸، غرور ۰/۷۸، هیجانات مثبت ۰/۸۹، اضطراب ۰/۸۳، خشم ۰/۸۰ و هیجانات منفی ۰/۸۶ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

از مجموع ۲۳۴ نفر آزمودنی شرکت‌کننده، ۱۵۶ نفر را معلمان زن (۶۶/۶ درصد) و ۷۸ نفر را معلمان مرد (۳۳/۴ درصد) تشکیل دادند. ۸۰ (۳۴/۱۸ درصد) معلم بین ۲۴-۳۰، ۱۱۴ (۴۸/۷۲) معلم بین ۳۰-۴۰ و ۴۰ (۱۷/۱۰) معلم بین ۴۰-۵۰ سن داشتند. ۱۵۴ (۶۵/۸۲) نفر دارای مدرک لیسانس و ۸۰ (۳۴/۱۸) نفر دارای مدرک فوق لیسانس به بالاتر بودند. از این تعداد، نمونه ۲۱۴ (۹۱/۴۵) نفر متأهل و ۲۰ (۸/۵۵) نفر مجرد بودند. شاخص‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیر                  | میانگین | انحراف معیار | کجی   | کشیدگی |
|------------------------|---------|--------------|-------|--------|
| ۱. کارآمدی جمعی        | ۴۷/۱۷   | ۸/۲۹         | -۰/۶۹ | ۱/۷۹   |
| ۲. احساس معناداری      | ۱۰/۴۳   | ۱/۴۲         | -۱/۱۸ | ۱/۷۹   |
| ۳. شایستگی             | ۱۳/۳۱   | ۱/۷۴         | -۰/۴۹ | ۱/۶۰   |
| ۴. حق انتخاب           | ۹/۶۱    | ۱/۴۸         | -۰/۴۷ | ۰/۵۶   |
| ۵. احساس مؤثر بودن     | ۹/۸۷    | ۱/۴۱         | -۰/۱۱ | ۰/۲۶   |
| ۶. مشارکت با دیگران    | ۲۲/۶۸   | ۲/۸۹         | -۰/۲۴ | -۰/۷۱  |
| ۷. نمره کل توانمندسازی | ۶۵/۹۷   | ۷/۴۴         | ۰/۳۷  | ۰/۲۷   |
| ۸. هیجانات مثبت        | ۴۷/۲۳   | ۴/۰۹         | ۰/۱۱  | ۰/۲۵   |
| ۹. هیجانات منفی        | ۱۳/۴۸   | ۳/۸۰         | ۰/۷۵  | ۰/۴۶   |

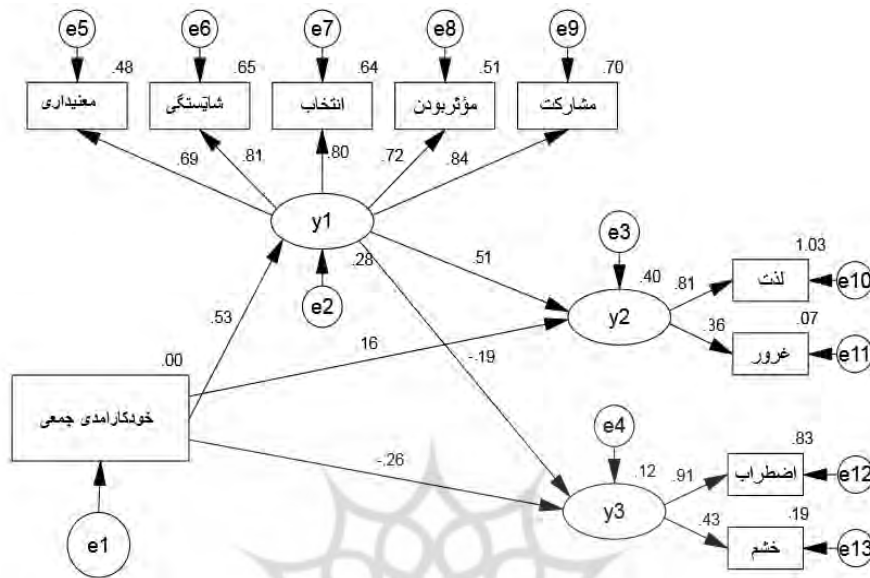
همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود شاخص مربوط به چولگی و کشیدگی هیچ‌یک از متغیرها، از مرز  $\pm 2$  عبور نکرده و توزیع داده‌ها برای هر یک از متغیرهای پژوهش نرمال است. همچنین، ضرایب همبستگی بین متغیرهای کارآمدی جمعی، ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی و هیجانات تدریس معلم معنادار است (جدول ۲).

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیر                  | ۱       | ۲       | ۳      | ۴       | ۵       | ۶      | ۷       | ۸      | ۹ |
|------------------------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|---|
| ۱. کارآمدی جمعی        | ۱       |         |        |         |         |        |         |        |   |
| ۲. احساس معناداری      | ۰,۳۸**  | ۱       |        |         |         |        |         |        |   |
| ۳. احساس شایستگی       | ۰,۳۹**  | ۰,۶۱**  | ۱      |         |         |        |         |        |   |
| ۴. حق انتخاب           | ۰,۳۵**  | ۰,۵۴**  | ۰,۷۰** | ۱       |         |        |         |        |   |
| ۵. احساس مؤثر بودن     | ۰,۴۰**  | ۰,۵۱**  | ۰,۵۳** | ۰,۵۵**  | ۱       |        |         |        |   |
| ۶. مشارکت با دیگران    | ۰,۴۲**  | ۰,۵۳**  | ۰,۶۴** | ۰,۷۴**  | ۰,۶۱**  | ۱      |         |        |   |
| ۷. نمره کل توانمندسازی | ۰,۴۹**  | ۰,۷۴**  | ۰,۸۴** | ۰,۸۴**  | ۰,۷۶**  | ۰,۸۹** | ۱       |        |   |
| ۸. هیجانات مثبت        | ۰,۲۲**  | ۰,۳۹**  | ۰,۴۰** | ۰,۳۴**  | ۰,۴۶**  | ۰,۵۰** | ۰,۵۲**  | ۱      |   |
| ۹. هیجانات منفی        | -۰,۲۷** | -۰,۱۹** | -۰,۰۷  | -۰,۱۹** | -۰,۲۲** | -۰,۱۸* | -۰,۲۰** | -۰,۱۵* | ۱ |

\* $P < 0,05$  \*\* $P < 0,01$

به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی، روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۴ انجام گرفت. برازندگی مدل پیشنهادی براساس ترکیبی از نسخه‌های برازندگی برای تعیین کفایت برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. ضرایب رگرسیون در شکل ۱ و شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۳ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل رابطه بین کارآمدی جمعی و هیجانات تدریس با نقش واسطه‌گری توانمندسازی روان‌شناختی معلمان ابتدایی  
 توانمندسازی روان‌شناختی = Y1، هیجانات مثبت = Y2، هیجانات منفی = Y3

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل پژوهش

| شاخص            | $\chi^2$ | $\chi^2/df$ | GFI           | AGFI         | NFI           | IFI           | CFI           | RMSEA        | PCLOSE      |
|-----------------|----------|-------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|--------------|-------------|
|                 | ۲,۴۳     | ۲,۴۳        | ۰,۹۴          | ۰,۹۶         | ۰,۹۱          | ۰,۹۲          | ۰,۹۹          | ۰,۰۷         | ۰,۲۲۵       |
| مقدار قابل قبول |          |             | یا ۰,۹۵ بیشتر | یا ۰,۸ بیشتر | یا ۰,۹۵ بیشتر | یا ۰,۹۵ بیشتر | یا ۰,۹۵ بیشتر | کمتر از ۰,۰۸ | غیر معنادار |
| قبول            |          |             | خیلی خوب      | قبول         | خیلی خوب      | خیلی خوب      | خیلی خوب      | خوب          |             |

طبق جدول ۳، شاخص خی دو به درجه آزادی با مقدار ۲,۴۳ قابل قبول، شاخص نیکویی برازش<sup>۱</sup> با مقدار ۰,۹۴ برازش خیلی خوب، شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده<sup>۲</sup> با مقدار ۰,۹۶

1. Goodness of Fit Index (GFI)
2. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

برازش قابل قبول، شاخص برازش هنجار شده<sup>۱</sup> با مقدار ۰٫۹۱، برازش خوب، شاخص برازش فزاینده<sup>۲</sup> با مقدار ۰٫۹۲، برازش خیلی خوب و شاخص برازش تطبیقی<sup>۳</sup> با مقدار ۰٫۹۹، برازش خیلی خوب، شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۴</sup> با مقدار ۰٫۰۷، برازش خوب مدل را نشان می‌دهند.

جدول ۴ آثار مستقیم و غیر مستقیم بین کارآمدی جمعی، توانمندسازی روان‌شناختی و هیجانات تدریس را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم مدل پیشنهادی

| متغیر   | اثر مستقیم | اثر غیر مستقیم |
|---|------------|----------------|
| کارآمدی جمعی → توانمندسازی روان‌شناختی                | ۰٫۵۳**     | -              |
| کارآمدی جمعی → هیجانات مثبت                           | ۰٫۱۶*      | -              |
| کارآمدی جمعی → هیجانات منفی                           | -۰٫۲۶**    | -              |
| توانمندسازی روان‌شناختی → هیجانات مثبت                | ۰٫۵۳**     | -              |
| توانمندسازی روان‌شناختی → هیجانات منفی                | -۰٫۱۹**    | -              |
| کارآمدی جمعی → توانمندسازی روان‌شناختی → هیجانات مثبت | -          | ۰٫۲۶۸**        |
| کارآمدی جمعی → توانمندسازی روان‌شناختی → هیجانات منفی | -          | -۰٫۱۰۷*        |

\* $P < 0,05$ , \*\* $P < 0,01$

بر اساس جدول ۴، اثر مستقیم کارآمدی جمعی ( $\beta = 0,53$ ,  $P < 0,001$ ) بر توانمندسازی روان‌شناختی معنادار است، کارآمدی جمعی ( $\beta = 0,16$ ,  $P > 0,05$ ) بر هیجانات مثبت معنادار نیست. اثر مستقیم کارآمدی جمعی ( $\beta = -0,26$ ,  $P < 0,001$ ) بر هیجانات منفی معنادار است. اثر مستقیم توانمندسازی روان‌شناختی ( $\beta = 0,53$ ,  $P < 0,001$ ) بر هیجانات مثبت معنادار است. اثر مستقیم

1. Normed Fit Index (NFI)
2. Incremental Fit Index (IFI)
3. Comparative Fit Index (CFI)
4. Root Mean Square Error Of Approximation (RMSEA)

توانمندسازی روان‌شناختی ( $\beta = -0.13$ ,  $P > 0.05$ ) بر هیجانات منفی معنادار نمی‌باشد. همچنین، ضریب مسیر غیر مستقیم بین کارآمدی جمعی و هیجانات مثبت با نقش میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی معنادار است ( $\beta = -0.282$ ,  $P < 0.01$ ). ضریب مسیر غیر مستقیم بین کارآمدی جمعی و هیجانات منفی با نقش میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی معنادار است ( $\beta = -0.07$ ,  $P < 0.05$ ). این نتایج حاکی از آن است که کارآمدی جمعی به واسطه توانمندسازی روان‌شناختی بر هیجانات مثبت و هیجانات منفی معلمان تأثیر معنادار دارد. همچنین، براساس شکل ۱ و واریانس تبیین‌شده، کارآمدی جمعی در مجموع، ۲۸ درصد از واریانس توانمندسازی روان‌شناختی، کارآمدی جمعی و توانمندسازی روان‌شناختی ۴۰ درصد از واریانس هیجانات مثبت و کارآمدی جمعی و توانمندسازی روان‌شناختی ۱۲ درصد از واریانس هیجانات منفی را تبیین می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه کارآمدی جمعی معلمان و هیجانات تدریس با نقش میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی بود که با کمک روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازندگی مدل نشان داد مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش نسبتاً خوبی دارد. نتایج پژوهش نشان داد کارآمدی جمعی معلمان، هیجانات مثبت را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج بدین معناست که هرچه معلمان احساس کارآمدی جمعی بیشتری در مدرسه داشته باشند و با هم در جهت یک هدف مشترک تلاش کنند، هنگام تدریس و در موقعیت، کلاسی هیجانات مثبت از جمله غرور و لذت را از خود نشان می‌دهند. این نتایج با پژوهش‌های بامرت<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۰)، پیانتا و هامره<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) موریئا-فانتان<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۹) همسو است، که نشان دادند احساسات معلم با خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه دارند.

---

1. Baumer  
2. Pianta & Hamre  
3. Moreira-Fontán

فرنزل و همکاران (۲۰۱۶) به طور مشابه طبق نظریه کنترل - ارزش از هیجان‌ات پیشرفت معتقدند کارآمدی جمعی پیش‌بینی‌کننده احساسات مثبت است. می‌توان این یافته را به این صورت تبیین کرد که اگر در محیط آموزشی معلمان در زمینه تدریس و مدیریت کلاس، تجربیات کارآمدی خود را در اختیار دیگر همکاران بگذارند و فضایی مطلوب در آموزشگاه ایجاد شود معلمان هنگام تدریس، احساس لذت و غرور می‌کنند و با هیجان و نشاط بیشتری تدریس می‌کنند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد کارآمدی جمعی معلمان هیجان‌ات منفی تدریس معلمان را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند. این نتایج را نیز براساس نظریه کنترل - ارزش از هیجان‌ات پیشرفت (فرنزل و همکاران، ۲۰۱۶) می‌توان تبیین کرد. طبق این نظریه می‌توان انتظار داشت بین احساسات منفی (اضطراب و خشم)، کارآمدی معلم و رضایت شغلی رابطه منفی و با فرسودگی شغلی رابطه مثبت وجود دارد. این نتایج با پژوهش زن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) نیز همسو است. معلمان زمانی می‌توانند بهترین عملکرد را در کلاس و محیط آموزشگاهی داشته باشند که احساس شایستگی و لیاقت کنند. همچنین، معلم زمانی می‌تواند بهترین عملکرد را داشته باشد که هنگام تدریس با اشتیاق و علاقه تدریس کند و از جمله عواملی که می‌تواند احساس منفی از جمله اضطراب و خشم را در کلاس کاهش دهد احساس خودکارآمدی است. معلمانی که خودکارآمدی پایینی دارند اغلب خود را در کلاس با مشکل روبه‌رو می‌بینند یا اطمینانی به اداره کلاس خود ندارند و در برابر رفتار بد دانش‌آموزان نگران یا عصبانی می‌شوند و هنگام تدریس و برخورد با دانش‌آموزان ممکن است دچار دلهره و اضطراب شوند چون به توانایی‌های خود اطمینان ندارد و بیشتر مواقع خود را فردی بی‌فایده می‌پندارند. بنابراین، یکی از عواملی که می‌تواند احساس کارآمدی شخصی را در کلاس افزایش دهد، احساس کارآمدی جمعی بین معلمان است. زیرا کارآمدی جمعی می‌تواند به عنوان یک منبع خودکارآمدی (تجربه جانشینی و ترغیب کلامی) به شمار آید.



نتایج دیگر پژوهش نشان داد کارآمدی جمعی معلمان به واسطه توانمندسازی روان‌شناختی، هیجان مثبت را در معلمان افزایش می‌دهد. کارآمدی از جمله عوامل انگیزشی مهمی است که می‌تواند باعث افزایش پیشرفت و موفقیت در معلمان شود. با توجه به این نتیجه، می‌توان این گونه تبیین کرد، معلمانی که به صورت مشترک با هم احساس کارآمدی می‌کنند، احساس شایستگی، مؤثر بودن، خودمختاری و معناداری و احساس مشارکت با دیگران را در خود پرورش می‌دهند و به موجب تقویت این عوامل، معلمان از تدریس و شرایط کلاسی خود لذت می‌برند. مطابق با نظریه کنترل - ارزش از هیجانات پیشرفت (فرنزل و همکاران، ۲۰۱۶) خودکارآمدی می‌تواند با واسطه‌های شایستگی و خودکنترلی بر احساسات مثبت تأثیر داشته باشد. کارآمدی جمعی معلم می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، وقتی معلمان با موفقیت کار می‌کنند، از عهده دشواری‌های تحصیلی برآمده و خود را در زمینه‌های شغلی خودتوانمند می‌دانند و احساس لیاقت و نشاط می‌کنند. توانمندسازی روان‌شناختی یک حالت عاطفی است که به معلمان کمک می‌کند تا نسبت به موفقیت در دستیابی به اهداف خود اعتماد داشته باشند. توانمندسازی روان‌شناختی، معلمان را قادر می‌کند باورها، ارزش‌ها و رفتارهای خود را در شغل خود هماهنگ کنند و بر تصمیم‌های حیاتی درون سازمان تأثیر بگذارند. هنگامی آن‌ها به توانایی‌های خود اطمینان داشته باشند و به صورت مشترک برای اهداف مدرسه تلاش کنند توانمندسازی مدرسه افزایش یافته و معلمان نسبت به شغل خود و وظایف معلمی احساس مثبت دارند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد کارآمدی جمعی معلمان از طریق توانمندسازی روان‌شناختی، هیجانات منفی را کاهش می‌دهد. کارآمدی جمعی بر رفتار فرد بسیار مؤثر است و شخص برخوردار از سطح خودکارآمدی بالا در انجام کارها موفق‌تر و امیدوارتر است (سیف، ۱۳۸۷). طبق نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (۲۰۰۰) کارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای در خودانگیزی افراد دارد. زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. در پژوهش‌های کونتر و همکاران (۲۰۱۱) آشکار شده است که همبستگی بالا و مثبتی بین

خودکارآمدی تدریس و لذت از تدریس وجود دارد. به تازگی نیز مشخص شده است خودکارآمدی از یکسو، پیش‌بینی‌کننده مثبت شادی، لذت، مسرت و غرور و از سوی دیگر، پیش‌بینی‌کننده منفی خشم، اضطراب و احساس دلزدگی است (استفانو، جی کاوراس و دول کریدو، ۲۰۱۳؛ هاگناوئر، هسکر و ولت، ۲۰۱۵). در شرایط یا مواقعی که نیازهای شغلی، توانایی‌ها و منابع با نیازهای کارکنان تطابق نداشته باشد، معلمان در محیط کاری خود استرس و فشار زیادی را تجربه می‌کنند که می‌تواند بر خلق و خوی آن‌ها تأثیر بگذارد، افزایش توان و نیروی ذهن معلمان باعث می‌شود در هر شرایطی بتوانند تعادل خود را حفظ کنند و بهترین تصمیم را اتخاذ کنند. همچنین، مقاومت و شادابی، انگیزه و توان خود را افزایش داده و آن‌ها را به زندگی خود انتقال دهند تا هم در محیط کار با آرامش و تمرکز بیشتری کار کنند و هم محیط زندگی آرام و کم تنش و باکیفیتی را داشته باشند. توانمندسازی روان‌شناختی معلمان باعث ارتقاء، اعتماد و تعهد سازمانی، فرصت یادگیری، رضایت شغلی، مشارکت در تصمیم‌گیری، آموزش با کیفیت عالی، احساس اعتماد به نفس، کنترل و کاهش تنش و هیجان‌های نامناسب می‌شود.

هنگام تفسیر نتایج کنونی باید برخی محدودیت‌ها را در نظر گرفت. تحلیل مسیر و بررسی نقش میانجی‌گری متکی به روابط همبستگی است، بنابراین، رابطه علت و معلولی برقرار نیست. همچنین، به محققان پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهای شناختی و میانجی‌گری دیگر را که به نظر می‌رسد بین کارآمدی جمعی معلمان و هیجانان تدریس وجود دارد، مد نظر قرار دهند.

## منابع

- اصغری، آرزو، خداپناهی، محمدکریم، و صالح صدقپور، بهرام (۱۳۸۷). رابطه توانمندسازی و خودکارآمدی با رضایت شغلی. *روان‌شناسی*، ۱۲(۲)، ۲۲۷-۲۳۹.
- اعرابیان، اقدس، خداپناهی، محمدکریم، حیدری، محمود، و صالح صدقپور، بهرام (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی با سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روان‌شناسی*، ۸(۴)، ۳۶۰-۳۷۱.
- آزاد، مهدی، و الله‌خلیفه، قدرت (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان. *منابع انسانی ناجا*، ۲(۲۵)، ۸۵-۱۰۸.
- حاجلو، نادر، و عیوضی، خدیجه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱(۳)، ۷۹-۹۸.
- درخشان‌فر، تورج، و آراین‌مهر، امید (۱۳۹۳). بررسی رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و عملکرد شغلی آن‌ها در مدارس ابتدایی شهر ری. *کنفرانس بین‌المللی مدیریت و مهندسی صنایع*، مؤسسه مدیران ایده‌پرداز پایتخت ویرا.
- رستگار، احمد، صیف، محمدحسن، و عابدینی، یاسمن (۱۳۹۵). ارائه مدل علی سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۷(۴)، ۵۱-۷۱.
- رضایی جندابی، محبوبه، هویدا، رضا، و سماواتیان، حسین (۱۳۹۴). پیش‌بینی ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی با استفاده از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۱)، ۷۸-۸۷.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات دوران.
- سیماراصل، نسترن، فیاضی، مرجان، و قلی‌پور، آراین (۱۳۹۸). تبیین پیامدهای عوامل روان‌شناختی مثبت در سازمان. *علوم مدیریت ایران*، ۵(۷)، ۲۳-۴۶.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۸۴). توانمندسازی کارکنان: ابعاد و اعتبارسنجی براساس مدل معادلات ساختاری. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱، ۳۷-۶۳.

عجم، علی‌اکبر، و احمدیان سلامی، غلامعباس (۱۳۹۵). بررسی ارتباط بین توانمندسازی روان‌شناختی با خودکارآمدی فردی و جمعی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف. کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی و مطالعات فرهنگی اجتماعی، قم مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی- انجمن علمی ارتباطات و تبلیغ حوزه علمیه.

قدمپور، عزت‌الله، متقی‌نیا، محمدرضا، و گراوند، هوشنگ (۱۳۹۴). بررسی پایایی و روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم (CTEBS) در مدارس ابتدایی گناباد. نوآوری آموزشی، ۵۱(۵۵)، ۶۸-۵۱.

کجباف، محمداقبر، نقوی، محمد، و عرب بافرانی، حمیدرضا (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی، توانمندسازی شناختی و شادکامی بر ابراز وجود معلمان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۶(۱)، ۹۶-۸۸.

گنجیار جنگی، معصومه، و فراهانی، محمدنقی (۱۳۸۸). رابطه استرس شغلی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در امدادگران حوادث گاز استان اصفهان. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۲(۳)، ۲۴-۱۵.

یزدی، سیده منور، و جعفری، صدیقه. (۱۳۸۷). اثر تعاملی بین ابعاد فشار روانی شغلی و رضایت شغلی مدیران. مطالعات روان‌شناختی، ۶(۲)، ۵۰-۲۵.

- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4(1), 22-31.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barari, R., & Barari, E. (2015). Mediating role of teacher's self-efficacy in the relationship between primary teacher's emotional intelligence and job burnout in Babol City. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2(1), 46-63.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180.

- Biron, M., & Bamberger, P. (2010). The impact of structural empowerment on individual well-being and performance: Taking agent preferences, self-efficacy and operational constraints into account. *Human Relations*, 63(2), 163-191.
- Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *applied psychology*, 92(2), 331-346.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times. London and New York: Routledge.
- Faulkner, G., & Reeves, C. (2000). Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. *Teaching in Physical Education*, 19(3), 311-324.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts!-Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PloS one*, 10(6), 1-15.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 129-151). Springer, Boston, MA.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ teacher) user's manual. University of Munich: Department of Psychology.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2014). Teacher Burnout: A review of sources and ramifications. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62(1), 97-110.
- Goetz, T., Becker, E. S., Bieg, M., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Hall, N. C. (2015). The glass half empty: How emotional exhaustion affects the state-trait discrepancy in self-reports of teaching emotions. *PloS one*, 10(9), 1-4.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R., & King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations*, 27(4), 354-368.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262.
- 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 Education*, 30(4), 385-403.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hong, J., Nie, Y., Heddy, B., Monobe, G., Ruan, J., You, S., & Kambara, H. (2016). Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107.
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and individual differences*, 37(5), 1033-1043.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). *Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study* (pp. 69-82). Routledge.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*, 40(2), 115-124.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. University of Louisville.
- Mishra, P., & Eich, M. H. (1992). Join processing in relational databases. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 24(1), 63-113.
- Moreira-Fontán, E., García-Señorán, M., Conde-Rodríguez, Á., & González, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*, 134, 63-77.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348.
- Pekrun, R., & Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 11-20). Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.
- Sagie, A., & Koslowsky, M. (1999). *Participation and empowerment in organizations: Modeling, effectiveness, and applications*. Sage Publications.

- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). Springer, Boston, MA.
- Schutz, P., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358-368.
- Shelton, S. T. (2002). *Employees, supervisors, and empowerment in the public sector: The role of employee trust*. North Carolina State University.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-146.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doukeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(03), 268-278.
- Taylor, D. T., & Tashakkori, A. (2010). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 189-209.
- Whetten, D. A., Cameron, K. S., & Woods, M. (2000). *Developing management skills for Europe*. Pearson Education.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Instructional Psychology*, 23(1), 85-89.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.