



Effect of Teacher Psychological Empowerment Program on Teacher-Student Interaction, Emotions and Teachers Academic Optimism¹

Mona valeh², Omid Shokri^{2*}, Hasan Asadzadeh³

(Received: 2021.06.12 - Accepted: 2021.11.03)

1. This article is an excerpt from Thesis of Mona Valeh Ph. D. Student of educational psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
 2. Ph. D. Student of educational psychology, Department of psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
 3. Assistant Professor, Department of applied psychology, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran
- *. Corresponding Author: o_shokri@sbu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of educational psychology, University of Allameh Tabatabaee, Tehran, Iran

Abstract

Objective: The purpose of this study was to determine the effect of teacher psychological empowerment training program on Teacher Interaction, emotions and teachers academic optimism. **Method:** with a quasi-experimental study with a pretest-posttest nonequivalent control-group design and followed by two months, 60 teachers in the experimental groups (30 subjects in experimental group) and (30 subjects in the control group), before and after training, responded to the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), the Teacher Emotion Inventory (TEI), the Teacher Academic Optimism Scale (TAOA). The experimental group received 10 sessions of teachers' resilience training package (2 hour a session). **Results:** The results of simple mixed ANOVA indicated that in the short and long term, the psycho-educational package was effective in increasing the psychological capital, teacher positive emotion, teachers' academic optimism, adaptive dimensions of teacher-student interpersonal relation model and job related positive emotions and in decreasing the teacher negative emotions, job related negative emotions and non-adaptive dimensions of teacher-student interpersonal relation model. **Conclusion:** In sum, the results of this study according to the theoretical and empirical background of the teacher resilience study area show that in order to achieve the goal of teachers' psychological capital need to emphasize their psychological psychological empowerment. Teacher psychological empowerment as a comprehensive conceptual framework includes the fields such as relations, motivation and emotions. Therefore, the effort to shape the concept of teacher resilience is made by increasing psychosocial resources. In these situations, on the one hand, teachers' vulnerability to stressors is reduced, on the other hand, it leads to teacher thriving.

Keywords: teacher psychological empowerment, teacher academic optimism, teacher emotions, teacher interaction



تأثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی معلم بر تعامل معلم - دانش‌آموز، هیجانانگیز و

خوش‌بینی تحصیلی معلمان^۱مونا واله^۲، امید شکری^{۳*}، حسن اسدزاده^۴

(دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۲ - پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۲)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی معلم بر تعامل معلم - دانش‌آموز، هیجانانگیز و خوش‌بینی تحصیلی گروهی از معلمان زن انجام شد. در یک مطالعه شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعاذل و همراه با پیگیری دو ماهه، ۶۰ معلم زن در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، قبل و بعد از آموزش به پرسشنامه تعامل معلم (QTI؛ لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱)، سیاهه هیجان معلم (TEI، چن، ۲۰۱۶)، و مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان (TAOS، وولفولک هوی، هوی و کارز، ۲۰۰۸) پاسخ دادند. از طریق ۱۰ جلسه و هر جلسه دو ساعت، بسته جامع توانمندسازی روانی به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت، برنامه توانمندسازی روان‌شناختی معلم در افزایش هیجانانگیز مثبت معلم، خوش‌بینی تحصیلی معلمان، وجوه انطباقی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموزان و در نهایت، در کاهش هیجانانگیز منفی معلم و وجوه غیرانطباقی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، به طور تجربی، مؤثر بود. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با دغدغه محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در معلمان نشان می‌دهد که تحقق ایده توانمندسازی روانی معلمان به منظور بقاء روانی و بالندگی حرفه‌ای آنها به تأمین بیش از پیش خصیصه سرمایه روان‌شناختی در معلمان مربوط می‌شود.

واژگان کلیدی: توانمندسازی روان‌شناختی معلم، خوش‌بینی تحصیلی معلم، هیجانانگیز معلم، تعامل معلم - دانش‌آموز

۱- مقاله حاضر برگرفته از رساله خانم مونا واله دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران می‌باشد.

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد علوم تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳- استادیار، گروه روان‌شناسی بکار بسته، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران

*-نویسنده مسئول o_shokri@sbu.ac.ir

۴- دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران

مقدمه

در حال حاضر، در غالب کشورها، ایده کیفیت خدمات حرفه‌ای معلمان به دلیل همبسته بودن با موضوعاتی مانند الگوی پیشرفت فراگیران، مسئولیت‌پذیری و یادگیری‌های حرفه‌ای مداوم آنها، به یک دغدغه پژوهشی فراگیر تبدیل شده است (لیو و کانرینوس^۱، ۲۰۲۰؛ کاراکاس، ارسوزلو، دمیر، آساک و ویدلی^۲، ۲۰۱۹؛ مایر^۳، ۲۰۱۴). به منظور بهبود کیفیت خدمات حرفه‌ای معلمان، غالب دولت‌ها برنامه‌های خود را در قلمرو آموزش معلم بازبینی کرده و از رویکردهای جایگزین دیگری برای آموزش معلم استفاده نموده‌اند. نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری توانمندسازی روان‌شناختی معلم در پیش‌بینی کیفیت خدمات حرفه‌ای معلم حمایت کرده‌اند (کلارنس و گئورگی^۴، ۲۰۱۸؛ دای و گائو^۵، ۲۰۱۴). یکی از پیامدهای مطلوب و مورد انتظار برنامه‌های آموزش معلمان این است که ضمن تقویت سطح کیفی استانداردهای عملکرد آنها در افزایش رضامندی حرفه‌ای ادراک شده و لذت از کار و همچنین، حفظ انگیزش، تعهد و اشتیاق در معلمان برای سال‌های طولانی، ایفای نقش می‌کند (چان^۶، ۲۰۰۸؛ نیوبری، گالانت و ریلی^۷، ۲۰۱۳؛ وانگ، چنگ و هسو^۸، ۲۰۱۴؛ تانگ^۹، ۲۰۱۸). در حالی که دستیابی به چنین نتایجی متعاقب استفاده از برنامه‌های آموزش معلمان، واقعیتی غیرقابل انکار است، اما نگرانی مربوط به روند فزاینده کناره‌گیری معلمان از حرفه معلمی به ویژه در کشورهایی مانند ایالت متحده آمریکا و استرالیا به یک پدیده بین‌المللی تبدیل شده است. با وجود حساسیت غیرقابل انکار ایده آموزش معلم و همچنین کثرت شواهدی در دفاع از سرمایه‌گذاری پهنه برای کمک به شکل‌گیری خصیصه توانمندی روانی در معلمان، همچنان محدودیت در دسترسی به منابعی اصیل برای محقق کردن این کفایت روان-شناختی به طور محسوس به چشم می‌خورد (ریان، ساچت، و استالمن^{۱۰}، ۲۰۱۴؛ رحمان و علی^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ سیفای و کاویونی^{۱۲}، ۲۰۱۴). در یک سطح، مهارت‌ها و راهبردهای مربوط به توانمندسازی به مثابه مؤلفه اصلی توسعه کفایت معلمی تلقی می‌شود که دستیابی به آن نیازمند طراحی تجارب آموزشی برای معلمان است. همچنان، نگرانی درباره فرسودگی شغلی و کناره‌گیری از حرفه معلمی، ضرورت تغذیه

- 1- Liou, Y. H., & Canrinus, E. T
- 2- Karakus, M., Ersozlu, A., Demir, S., Usak, M., & Wildy, H
- 3- Mayer, D.
- 4- Clarence, M., George, T. S.
- 5- Day, C., & Gu, Q.
- 6- Chan, D.W
- 7- Gallant, A., & Riley, P.
- 8- Wang, J. H., Chen, Y. T., & Hsu, M. H.
- 9- Tang, Y.
- 10- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M.
- 11- Rehman, F., & Ali, A.
- 12- Cefai, C., & Cavioni, V.

خزانه مهارتی معلمان را مورد تأکید قرار می‌دهد. آنچه در این مسیر با کمی ابهام همراه است بر استفاده از رویکردهای مفهومی ارجح برای تحقق این هدف اشاره می‌کند. بنابراین، با توجه به وسعت دامنه معنایی سازه توانمندسازی روان‌شناختی ضرورت اندیشیدن به رویکردی با شمول حداکثری همبسته‌های این کیفیت روان‌شناختی بیش از پیش احساس می‌شود. گاردنر^۱ (۲۰۱۱) دریافت که دانشجو معلمان در مقایسه با جامعه عمومی، سطوح بالاتری از آشفتگی روان‌شناختی^۲ را گزارش کردند. بنابراین، توسعه مداخلات مبتنی بر توانمندسازی برای این افراد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بیرچینال، اسپندلوی و باک^۳، ۲۰۱۹). همه معلمان در خلال گذراندن دروس خود به ویژه واحدهای عملی از طریق رویارویی با واقعیات تدریس، با دوره‌هایی از تجارب تنیدگی‌زا را روبرو می‌شوند. برای مثال گلدستین^۴ (۲۰۰۵) دریافت که دانشجو معلمان از طریق مقایسه تصاویر ایده‌آل خود با واقعیات حرفه معلمی، احساس توهمزدایی^۵ می‌کنند. بر این اساس، توسعه برنامه آموزش معلمان با تأکید بر ویژگی‌های کارکردی مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی نه تنها برای معلمان و آینده حرفه‌ای آنها بلکه برای فراگیران نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. برای مثال گاردنر (۲۰۱۱) بر نقش دانشگاه‌ها در توسعه برنامه‌های پیشگیرانه خودیاری رسان و سلامت‌محور برای دانشجو معلمان تأکید کرد. معلمان ظرفیت توانمندی روان‌شناختی را از طریق توسعه منابع فردی (مانند انگیزش، کفایت هیجانی و اجتماعی)، درک راه‌های بسیج منابع زمینه‌ای (مانند روابط و شبکه‌های حمایتی) و کاربست طیفی از راهبردهای مقابله انطباقی (مانند حل مسأله، مدیریت زمان، حفظ تعادل کار - زندگی) با هدف مدیریت چالش‌ها برای نیل نتایجی انطباقی و سازش یافته (مانند تعهد، رضامندی حرفه‌ای، بهزیستی، مشغولیت) در خود ایجاد می‌کنند (چیساک، کلاس، باگرا، جینکینس، بائر و سود^۶). گالانت و ریلی (۲۰۱۴) دریافتند که عواملی مانند تنیدگی و فرسودگی^۷ (اسچلیچتی، یسیل و مربلیر^۸، ۲۰۰۵) و عدم آمادگی افراد برای رویارویی با واقعیات مربوط به مطالبات حرفه معلمی در تصریح دلایل کناره‌گیری معلمان از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (دیمتریو، ویلسون و وینترباتم^۹، ۲۰۰۹). رویکرد جایگزین با محوریت پدیده کناره‌گیری معلمان بر این موضوع متمرکز است که چرا معلمان در این حرفه باقی می‌مانند؟ عوامل تصریح کننده تداوم حضور معلمان در این حرفه کدامند؟ عواملی که معلمان را در مواجهه با چالش‌ها ایمن نگاه می‌دارد کدامند؟ و در

1- Gardner, S.

2- Distress

3- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R.

4- Goldstein, L. S.

5- Disillusionment

6- Chesak, S. S., Khalsa, T. K., Bhagra, A., Jenkins, A. M., Bauer, B. A. & Sood, A.

7- Burnout

8- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J.

9- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M.

نهایت، آنها چگونه خویش را در برابر این شرایط توانمند کرده و به جای دغدغه‌مندی صرف برای بقاء^۱ به بالندگی^۲ می‌اندیشند (بلتمن، منسفیلد و پریس^۳، ۲۰۱۱). این تغییر با تحرکات فکری جنبش روان‌شناسی مثبت^۴ همسو است (ایرگان و دیویلی^۵، ۲۰۲۱). یکی از خطوط فکری منتخب برای تحقق ایده توانمندسازی روان‌شناختی معلم بر اساس برنامه ملی استرالیا مستلزم آموزش قابلیت‌های فردی و اجتماعی شامل مهارت‌های خودآگاهی^۶ (تشخیص هیجان‌ها، خودآگاهی، ادراک خود و خودارزشمندی)، خودمدیریتی^۷ (بیانگری مناسب هیجان‌ها، خودانضباط‌گری، هدف‌گزینی، انجام کارها به طور مستقل و مبتکرانه، اعتماد، تاب‌آوری و سازگاری)، آگاهی اجتماعی^۸ (همدلی، تصدیق دیدگاه‌های مختلف، کمک کردن به جامعه مدنی، حمایت از کمک به دیگران، درک روابط) و مدیریت اجتماعی^۹ (تعامل، تصمیم‌گیری، حل تعارض و مذاکره، ایجاد و حفظ روابط، رهبری، کار کردن به طور همیارانه) است (فرناندز، گاوایا، سیلوا و پیکسوتا^{۱۰}، ۲۰۲۱). نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری توانمندی روان‌شناختی معلمان در پیش‌بینی طیف وسیعی از پسایندهای مثبت برای معلمان و فراگیران به طور تجربی حمایت کرده‌اند (منسفیلد، بلتمن، برادلی و ویسربی - فل^{۱۱}، ۲۰۱۶). در این پژوهش، محققان با تأسی از چهارچوب‌های مفهومی توسعه داده شده برای تغذیه خزانه مهارتی معلمان، با هدف تأمین ایده توانمندسازی روان‌شناختی معلمان، بر سه قلمرو مفهومی شامل هیجان‌ها، معلم، خوش‌بینی تحصیلی معلمان و مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز متمرکز شدند. بر این اساس، وولفولک هوی و همکاران^{۱۲} (۲۰۰۸) نخستین بار سازه خوش‌بینی تحصیلی را به مثابه یکی از مهمترین مؤلفه‌های شکل دهنده به سرمایه روان‌شناختی معلمان توسعه دادند. طبق دیدگاه وولفولک و همکاران (۲۰۰۸) 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 ارزش‌گذاری برای تلاش‌های

1- Survive

2- Thrive

3- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A.

4- Positive psychology

5- Ergün, A. L. P., Dewaele, J. M

6- Self-awareness

7- Self-management

8- Social awareness

9- Social management

10- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Peixoto, F.

11- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N

12- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N

تحصیلی - که بر باورها و تلاش‌های معلمان برای یادگیری فراگیران دلالت دارد- تشکیل شده است. چن^۱ (۲۰۱۶) نیز با هدف صورت‌بندی مدل نظری زیربنایی مفهوم هیجان معلم با تأسی از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسون، کلارک و تلیگن^۲، ۱۹۸۸) و همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی در معلمان مانند نتایج مطالعات لی و یین^۳ (۲۰۱۱)، شش طبقه‌ی هیجانی مثبت و منفی هیجان شامل لذت، عشق ناراحتی، خشم و ترس را توسعه دادند. علاوه بر این، لارداسمی و کنی^۴ (۲۰۰۱) به نقل از سرمد (۱۳۹۶) بر اساس مدل پیشنهادی لیری^۵ (۱۹۵۷) - که اشکال مختلف رفتار بین‌فردی را در بافت تعامل درمانگر و درمانجو مشخص می‌کند - مدل رفتار بین‌فردی را در قلمرو تعامل معلم - دانش‌آموز توسعه دادند. چهارچوب مفهومی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز بر مبنای دو بُعد نزدیکی (همکاری یا تضادورزی) و اثر گذاری (تسلط یا تسلیم) گسترش یافت (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱ به نقل از سرمد ۱۳۹۶). به بیان دیگر، در این منطق مفهومی، رفتار معلم به طور کلی در دو بُعد گروه‌بندی می‌شود: بُعد نزدیکی - که همکاری را در برابر تضادورزی اندازه‌گیری می‌کند - و بُعد اثرگذاری - که تسلط را در برابر تسلیم شدگی اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین، در این چهارچوب مفهومی، تعامل معلم از چهار بُعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. بنابراین، در این منطق مفهومی، این چهار بُعد به صورت 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.

با توجه به کارکرد ضربه‌گیرانه کیفیت توانمندسازی روان‌شناختی در مواجهه تجارب تنیدگی زای حرفه‌ای در بین معلمان، اگر چه توسعه برنامه‌های آموزشی با هدف تعمیق منابع مقابله‌ای معلمان با تأکید بر مختصات کُنشی توانمندسازی روان‌شناختی دارای اهمیت ویژه‌ای است، اما پیش از آن ضرورت اندیشیدن به منطق نظری زیربنایی قلمرو مطالعاتی توانمندسازی روان‌شناختی معلم بیش از پیش احساس می‌شود. بنابراین، محقق در مطالعه حاضر ضمن تصریح اهم قلمروهای مفهومی توانمندسازی روان‌شناختی معلم می‌کوشد با تأسی به این چهارچوب مفهومی، گام‌های استوار و مستدلی در مسیر توسعه برنامه آموزش توانمندسازی روان‌شناختی برای معلمان ایرانی برداشته و اثربخشی بسته طراحی شده را بر متغیرهایی مانند هیجانان معلم، خوش‌بینی تحصیلی و رفتار بین‌فردی دانش‌آموز - معلم بررسی کند.

1- Chen, J.

2- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A.

3- Lee, J. C. K., & Yin, H. B.

4- Lardasemi & kenni

5- Lirri

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری بود. طبق دیدگاه کرک^۱ (۲۰۰۹) با توجه به عدم گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل، پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان زن مقطع متوسطه اول و دوم منطقه ۴ آموزش و پرورش در شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۶۰ معلم زن با میانگین سنی ۳۳/۵۶ سال و انحراف معیار ۴/۱۷، در دامنه سنی ۲۲-۴۴ بودند. در بین معلمان، ۵۰ نفر (۸۳/۳ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۱۰ نفر (۱۶/۷ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. در این گروه نمونه، ۱۴ نفر (۲۳/۳ درصد) دارای سابقه تدریس کمتر از پنج سال، ۳۲ نفر (۵۳/۳ درصد) دارای سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال تدریس، ۹ نفر (۱۵ درصد) دارای سابقه بین ۱۰ تا ۱۵ سال تدریس و در نهایت، ۵ نفر (۸/۳ درصد) بیش از ۲۰ سال سابقه داشتند. در این نمونه، مدرک ۲۱ معلم (۳۵ درصد) به گروه ادبیات و علوم انسانی، مدرک ۲۳ معلم (۳۸/۳ درصد) به گروه علوم پایه، ۱۰ نفر معلم (۱۶/۷ درصد) به گروه ریاضی و فنی و مهندسی و در نهایت، ۶ معلم (۱۰ درصد) به گروه زبان متعلق بودند.

در این مطالعه که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن^۲ (۱۹۸۶) به نقل از سرمد، بازرگان و حجازی (۱۳۹۶) با فرض آن که $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با $0/60$ است برای دستیابی به توان آماری برابر با $0/85$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای حدود ۳۰ واحد آزمایشی انتخاب شدند. اهم ملاک‌های ورود به پژوهش برای واحدهای آزمایشی شامل رضایت آگاهانه معلمان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به حرفه معلمی در منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران، عدم سابقه ارجاع به روان‌شناس و یا مصرف داروهای تجویز شده بوسیله روان‌پزشکان و متخصصان سلامت و در نهایت، دامنه سنی ۲۰ تا ۴۵ سال بودند. علاوه بر این، اهم ملاک‌های خروج از مطالعه حاضر شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، سوء مصرف مواد مخدر و داروهای روان‌نگران، غیبت ۲ جلسه از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسات آموزشی و عدم انجام مسئولانه تمارین و تکالیف خانگی بودند. بر حسب ملاک‌های مرور شده، در پایان دوره آموزشی هیچ کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و کنترل حذف نشدند.

1- Kirk, J., & Wall, C.

2- Cohen

ابزارهای سنجش

پرسشنامه تعامل معلم^۱ (QTI؛ لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱). نسخه اصلی پرسشنامه تعامل معلم دانش - آموز با ۷۷ سوال بر اساس مدل رفتار بین فردی معلم (وابلیس و همکاران، ۱۹۹۳ به نقل از سرمد ۱۳۹۶) توسعه یافت. به دنبال آن، نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش آموز مشتمل بر ۴۸ سوال و دو بُعد نزدیکی (همکاری یا تضادوری) و اثرگذاری (تسلط یا تسلیم) گسترش یافت (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱). در این نسخه، مشارکت کنندگان به سوالات بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که پرسشنامه تعامل معلم - دانش آموز در بافت‌های فرهنگی مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مورد انتظار برخوردار است (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱؛ وابلیس، بریکلمنس، دن‌براک و تارتویک، ۲۰۰۶). لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) تأکید کردند که ضرایب پایایی پرسشنامه تعامل معلم دانش آموز در نمونه‌های معلمان آمریکایی، هلندی و استرالیایی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه قربانی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی (زیر چاپ)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های پرسشنامه تعامل معلم دانش آموز بین ۰/۵۰ تا ۰/۷۷ به دست آمد و ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب برابر ۰/۶۷، ۰/۶۳، ۰/۵۹، ۰/۵۵، ۰/۵۵، ۰/۶۹، ۰/۷۹ و ۰/۷۱ به دست آمد.

سیاهه هیجان معلم^۲ (TEI، چن، ۲۰۱۶). چن (۲۰۱۶) به منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. 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، ۲ طبقه‌ی هیجانی مثبت شامل لذت و عشق و ۳ طبقه هیجانی منفی شامل ناراحتی، خشم و ترس را اندازه‌گیری می‌کند. در مطالعه چن (۲۰۱۶) 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 چن (۲۰۱۶) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم انجام شد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی سیاهه هیجان معلم نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی ساختار پنج‌عاملی سیاهه هیجان معلم مشتمل بر پنج زیرمقیاس لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس با داده‌ها برازش قابل قبولی داشت. در مطالعه

1- Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)

2- Teacher Emotion Inventory (TEI)

خدایی (۱۳۹۷)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های سیاهه هیجان معلم ۰/۷۲ تا ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان^۱ (TASES، وولفولک هوی، هوی و کارز^۲، ۲۰۰۸).

در این پژوهش، محققان از نسخه ۲۴ ماده‌ای مقیاس خوش‌بینی تحصیلی استفاده کردند که در آن معلمان به هر ماده بر روی یک طیف شش درجه‌ای 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 ۱۲ ماده اندازه‌گیری شد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مقیاس خوش‌بینی تحصیلی معلمان به طور تجربی حمایت کردند (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰؛ مومنی مهموئی و جلالی بارزازی، ۱۳۹۵). در مطالعه بیرد و همکاران (۲۰۱۰) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های اعتماد والدین و دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی و خودکارآمدی معلم در سنجه خوش‌بینی تحصیلی معلمان به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۳ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های والدین و دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ به دست آمد. محققان پس از تخصیص واحدهای آزمایشی به گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آنها در قلمروهای چندگانه بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و سرمایه روان‌شناختی، قبل از ارائه برنامه آموزش تاب‌آوری معلم، برای گروه آزمایشی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به چند ابزار سنجش شامل مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی پاسخ دادند. سپس، برای مشارکت کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه آموزش تاب‌آوری معلم» ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق جمع‌آوری شد. در نهایت، با هدف تأمین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه کنترل که در فهرست انتظار به سر می‌برند، نیز ارائه شد.

1- Teacher Academic Optimism Scale (TAOA)

2- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N

جدول ۱. رئوس کلی بسته جامع توانمندسازی روانشناختی معلم در قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها آموزش مهارت‌ها و احساسات مثبت نسبت به دیگران

Table 1

Outline of the comprehensive package of teacher psychological empowerment in the field of occupational health psychology by goals and activities Skills training, positive feelings toward other

جلسات/Sessions	هدف‌ها/Aimes	فعالیت‌ها/Activities
جلسه اول First session	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه جامع توانمندسازی روانی یادگیرندگان بر اساس آموزه‌های مفهومی روان‌شناسی سلامت تحصیلی به مثابه یک نهضت فکری چندجانبه‌گر	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری بسته جامع توانمندسازی روانی یادگیرندگان بر اساس شواهد نظری و تجربی در قلمرو روان‌شناسی سلامت تحصیلی
جلسه دوم Second session	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	ارائه چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. همچنین، تعریف مفهوم اسناد- خوش‌بینی در برابر بدبینی- تبیین رویدادها براساس الگوی الیس (مدل تفکر ABCDE)
جلسه سوم Third session	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه	Provide several scenarios involving a traumatic event, the consequences of dealing with these events, and the underlying beliefs of these consequences. Also, defining the concept of documents - optimism versus pessimism - explaining events based on Ellis's model (ABCDE thinking model).
جلسه چهارم Fourth session	آموزش مهارت رابطه بین فردی بهم وابستگی در روابط	مشارکت کنندگان به کمک چهار اصل ۱- گردآوری شواهد ۲- مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
	Interpersonal relationship skills training in relationship interdependence	With the help of four principles: 1- Gathering evidence 2- Presenting alternative interpretations 3- Avoiding catastrophe 4- Developing an attack plan, learn the art of arguing with negative thoughts
	Enriching interpersonal relationships by emphasizing the two conceptual elements of	غنی‌سازی روابط بین فردی با تاکید بر دو عنصر مفهومی «انسجام» یا پیوند هیجانی دو فرد با یکدیگر و «سازگاری یا تطبیق‌یافتگی» یا توانایی افراد برای تغییر در پاسخ خود نسبت به دیگری برای دستیابی به تعادل.

"coherence" or emotional connection between two people and "adaptation" or the ability of individuals to change their response to each other to achieve balance.

غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومندا»، «پذیرش و احترام» و در نهایت «تصدیق تفاوت‌ها».

Enriching interpersonal relationships with an emphasis on "egalitarian perception," "recognizing the strong," "accepting and respecting," and finally "acknowledging differences".

غنی‌سازی روابط بین فردی نیازمند آن است که احساسات افراد نسبت به دیگران به کمک ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود.

Enriching interpersonal relationships requires that individuals' feelings about others be determined by characteristics such as "warmth," "humanity," and "empathy".

غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر تمایز در تبعات انتخاب یکی از سه گزینه هدف برد - باخت، هدف باخت - برد و در نهایت هدف برد-برد .

Enriching interpersonal relationships by emphasizing the distinction between the consequences of choosing one of the three options of win-lose goal, win-win goal, and finally win-win.

غنی‌سازی روابط بین‌فردی با تاکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.

Enriching interpersonal relationships by emphasizing the different consequences of selected strategies for resolving conflicting situations, including cooperative, avoidant, and aggressive strategies.

برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل پنج مرحله: ۱- درنگ کردن و اندیشیدن ۲- از دیدگاه دیگران به امور نگریستن ۳- تعیین اهداف ۴- انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵- آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی

To achieve a successful and efficient solution to problems, there are five steps: 1-

آموزش مهارت ادراکات مثبت نسبت به دیگران
Skills training, positive perception skills towards others

جلسه پنجم
Fifth
Session

آموزش مهارت احساسات مثبت نسبت به دیگران
Teach the skill of positive emotions towards others

جلسه ششم
Sixth session

آموزش انتخاب اهداف برد-برد در روابط
Training in selecting winning goals in relationships

جلسه هفتم
Seventh sessions

آموزش مهارت‌های مدیریت تعارض همیارانه
Collaborative conflict management skills training

جلسه هشتم
Eighth session

آموزش مهارت‌های حل مسئله
Teaching problem solving skills

جلسه نهم
Ninth session

Delaying and thinking 2- Looking at things from the perspective of others 3- Setting goals 4- Choosing a way to act after determining the positive and negative cases 5- Effectiveness test Selective solution..

آموزش جرات‌ورزی با تاکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تاثیر تغییر بر احساس و آموزش مذاکره با تاکید بر ۱. مشخص سازی یک خواست منطقی و دست نیافتنی ۲. به زبان آوردن خواست منطقی ۳. توجه به خواسته‌های طرف مقابل ۴. تلاش برای رسیدن به توافق ۵. تداوم مذاکره تحقق توافق در اجرای پس‌آزمون.

آموزش مهارت‌های تعامل بین‌فردی (جرات‌ورزی و مذاکره)

Teaching interpersonal interaction skills (Courage and negotiation)

جلسه نهم
Tenth session

Courage training with emphasis on 1- Describing objective events 2- Expressing emotions 3- Calling for specific and brief change 4- Examining the effect of change on emotion and negotiating training with emphasis on 1. Identifying a logical and unattainable desire 2. In language Reasonable request 3. Paying attention to the wishes of the other party 4. Trying to reach an agreement 5. Continuation of negotiations to reach an agreement in the implementation of the post-test.

یافته‌ها

جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به ابعاد هیجانات مثبت و منفی معلم و خوش‌بینی تحصیلی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد هیجانات و خوش‌بینی تحصیلی معلمان در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=۶۰)

Table 2

Mean and standard deviations of teacher emotions, teachers' academic and control groups in pre-test, post-test and follow-up (n = 60)

متغیر Variable	مرحله Step	گروه Group	M	SD	متغیر Variable	مرحله Step	گروه Group	M	SD
خوش‌بینی تحصیلی Academic optimism	پیش‌آزمون Pre test	آزمایش experimental	15.55	14.5	خوش‌بینی تحصیلی Academic optimism	پیش‌آزمون Pre test	آزمایش experimental	23.55	5.58

تأثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی ...

شکری و همکاران

5.62	23.65	کنترل control			4.62	15.65	کنترل control		
5.76	18.11	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test		4.76	11.26	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	
5.69	23.30	کنترل control			4.69	15.30	کنترل control		
5.65	18.79	آزمایش experimental	پیگیری Follow up		4.65	11.79	آزمایش experimental	پیگیری follow-up	
5.54	23.77	کنترل control			4.54	15.70	کنترل control		
3.39	14.61	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test		4.89	13.88	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test	
3.44	14.55	کنترل control			4.76	13.67	کنترل control		
3.41	20.89	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	هیجان عشق Love emotion	4.81	18.17	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	هیجان غم Sadness emotion
3.51	14.45	کنترل control			4.83	13.75	کنترل control		
3.56	20.48	آزمایش experimental	پیگیری follow-up		4.78	8.35	آزمایش experimental	پیگیری follow-up	
3.48	14.56	کنترل control			4.69	13.85	کنترل control		
6.71	22.05	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test		4.86	38.71	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test	
6.62	22.12	کنترل control			4.73	38.76	کنترل control		
6.70	30.72	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	تأثیر تحصیلی Teacher's academic press for achievement	4.81	44.28	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	هیجان لذت Pleasure emotion
6.61	22.19	کنترل control			4.77	38.34	کنترل control		
6.77	30.58	آزمایش experimental	پیگیری follow-up		4.55	43.92	آزمایش experimental	پیگیری follow-up	
6.66	22.09	کنترل control			4.76	38.56	کنترل control		
23.34	83.56	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test		4.34	24.56	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test	
23.26	83.14	کنترل control			4.26	24.14	کنترل control		
23.35	10.89	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	خودکارآمدی معلم Teacher self-efficacy	4.53	29.68	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	اعتماد به والدین Trust in parents
23.43	83.34	کنترل control			4.43	24.34	کنترل control		

23.39	10.39	آزمایش experimental	پیگیری follow-up	4.39	29.39	آزمایش experimental	پیگیری follow-up
23.40	94.56	کنترل control		5.65	24.44	کنترل control	

جدول ۳ نیز اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به مؤلفه‌های مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز شامل رهبری کردن، کمک کردن، درک کردن و آزادی و مؤلفه‌های منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز شامل نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سخت‌گیر بودن را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی مختلف نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد رفتار بین فردی معلم - دانش‌آموز معلمان در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=۶۰)

Table 3

Mean and standard deviation of teacher-student interpersonal behavior in experimental and control groups in pre-test, post-test and follow-up (n = 60)

SD	M	گروه Group	مرحله/Step	متغیر Variable	SD	M	گروه Group	مرحله Step	متغیر Variable
5.88	15.70	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test	مسئولیت/آزادی Responsibility / Freedom	5.64	20.30	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test	کمک کردن To Help
5.41	15.67	کنترل control			5.33	20.45	کنترل control		
5.48	18.89	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test		5.46	28.90	آزمایش experimental	پس‌آزمون Post test	
5.53	15.30	کنترل control			5.41	20.35	کنترل control		

5.34	18.77	آزمایش experimental		5.32	28.65	آزمایش experimental	
5.38	15.65	کنترل control	پیگیری follow-up	5.29	20.34	کنترل control	پیگیری follow-up
5.51	15.65	آزمایش experimental		5.67	15.77	آزمایش experimental	
5.60	15.56	کنترل control	پیش‌آزمون Pre test	5.45	15.86	کنترل control	پیش‌آزمون Pre test
5.55	9.22	آزمایش experimental		5.19	12.34	آزمایش experimental	
5.41	15.69	کنترل control	پس‌آزمون Post test تنبیه کردن punish	5.44	15.34	کنترل control	پس‌آزمون Post test نامطمئن بودن Uncertainty
5.37	10.79	آزمایش experimental		5.39	12.89	آزمایش experimental	
5.29	15.56	کنترل control	پیگیری follow-up	5.48	15.56	کنترل control	پیگیری follow-up
5.33	22.78	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test درک کردن To understand	5.26	23.77	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre test رهبری کردن leading

5.41	22.67	کنترل control		5.59	23.89	کنترل control/	
5.48	30.78	آزمایش experimental		5.67	33.78	آزمایش experimental	
5.53	22.75	کنترل control	پس آزمون Post test	5.66	23.34	کنترل control/	پس آزمون Post test
5.34	30.17	آزمایش experimental		5.55	32.53	آزمایش experimental	
5.38	22.85	کنترل control	پیگیری follow-up	5.51	23.56	کنترل control /	پیگیری Followup
5.71	17.67	آزمایش experimental		5.29	13.30	آزمایش experimental	
5.62	17.55	کنترل control	پیش آزمون Pre test	5.46	13.45	کنترل control /	پیش آزمون Pre test
5.51	11.57	آزمایش experimental		5.51	8.90	آزمایش experimental	
5.49	17.68	کنترل control	پس آزمون Post test	5.71	13.35	کنترل control/	پس آزمون Post test

5.56	11.82	آزمایش experimental		5.69	8.65	آزمایش experimental	
			پیگیری follow-up				پیگیری Follow up
5.48	17.65	کنترل control		5.38	13.34	کنترل control	

قبل از استفاده از روش آماری، تحلیل واریانس مختلط ساده، در بخش بررسی مفروضه‌های این تکنیک آماری، نتایج نشان داد که برای اثر عامل درون‌گروهی مفروضهٔ کرویت موخلی برقرار بود. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج‌متغیری برای اثر درون‌گروهی فراهم آورد. علاوه بر این، نتایج آزمون لون نیز نشان داد همگنی واریانس‌های خطا برای متغیرهای خوش‌بینی معلم، هیجانان و تعاملات معلم برقرار بود.

نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر ابعاد هیجانان مثبت و منفی معلم شامل لذت ($[F(2, 116) = 10/62, P < 0/0005, \eta^2 = 0/16]$)، عشق ($[F(2, 116) = 20/22, P < 0/0005, \eta^2 = 0/26]$)، ناراحتی ($[F(2, 116) = 9/38, P < 0/0005, \eta^2 = 0/14]$)، خشم ($[F(2, 116) = 10/82, P < 0/0005, \eta^2 = 0/16]$) و ترس ($[F(2, 116) = 10/72, P < 0/0005, \eta^2 = 0/16]$) از لحاظ آماری معنادار بود. همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی نیز بر ابعاد لذت ($[F(2, 116) = 28/41, P < 0/0005, \eta^2 = 0/33]$)، عشق ($[F(2, 116) = 26/19, P < 0/0005, \eta^2 = 0/31]$)، ناراحتی ($[F(2, 116) = 14/50, P < 0/0005, \eta^2 = 0/20]$)، خشم ($[F(2, 116) = 7/60, P < 0/0005, \eta^2 = 0/10]$) و ترس ($[F(2, 116) = 7/11, P < 0/0005, \eta^2 = 0/11]$) از لحاظ آماری معنادار بود. نتایج اثر اصلی عامل بین‌گروهی نیز بر ابعاد هیجانان معلم شامل لذت ($[F(1, 58) = 15/37, P < 0/0005, \eta^2 = 0/21]$)، عشق ($[F(1, 58) = 32/53, P < 0/0005, \eta^2 = 0/36]$)، ناراحتی ($[F(1, 58) = 33/38, P < 0/0005, \eta^2 = 0/37]$)، خشم ($[F(1, 58) = 13/96, P < 0/0005, \eta^2 = 0/19]$) و ترس ($[F(1, 58) = 11/41, P < 0/0005, \eta^2 = 0/16]$) از لحاظ آماری معنادار بود. نتایج آزمون بنفرونی نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام شده بر اساس ابعاد هیجانان معلم، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در مرحلهٔ پیش‌آزمون با متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات هیجانات معلم

Table 4

Benferoni test results for pairwise comparisons of Teacher Emotions

sig	خطای معیار	تفاوت میانگین Mean Differences	مقایسه نمرات Compare data	متغیرها Variables
0.006	0.65	-2.12	پیش آزمون/پس آزمون - Pre test/Post test	لذت Pleasure
0.001	0.64	-2.03	پیش آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.99	0.06	0.05	پس آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	
0.005	0.65	2.13	پیش آزمون/پس آزمون - Pre test/Post test	عشق Love
0.005	0.66	2.22	پیش آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.98	0.11	0.14	پس آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	
0.005	0.79	2.60	پیش آزمون/پس آزمون - Pre test/Post test	ترس Fear
0.005	0.71	2.49	پیش آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.98	0.11	0.14	پس آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	
0.001	0.70	-3.10	پیش آزمون/پس آزمون - Pre test/Post test	خشم Anger
0.001	0.62	-3.02	پیش آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.98	0.075	0.17	پس آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	
0.01	0.80	2.46	پیش آزمون/پس آزمون - Pre test/Post test	ناراحتی Sadness
0.01	0.78	2.22	پیش آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.99	0.091	0.08	پس آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	

بر این اساس، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون گروهی بر مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان، شامل اعتماد به والدین و دانش‌آموزان ($\eta^2 = 0/10$) و خودکارآمدی معلم ($[F(2, 116) = 6/53, P < 0/005, \eta^2 = 0/12]$)، و تأکید تحصیلی ($[F(2, 116) = 7/93, P < 0/005, \eta^2 = 0/12]$) و همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان شامل اعتماد به والدین و دانش‌آموزان ($[F(2, 116) = 6/35, P < 0/005, \eta^2 = 0/10]$) و خودکارآمدی معلم ($[F(2, 116) = 7/79, P < 0/005, \eta^2 = 0/12]$)، تأکید تحصیلی ($[F(2, 116) = 8/30, P < 0/005, \eta^2 = 0/13]$) و همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان شامل اعتماد به والدین و معلمان ($[F(2, 116) = 8/30, P < 0/005, \eta^2 = 0/13]$) از لحاظ آماری معنادار بود. نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان شامل اعتماد به والدین و معلمان ($[F(2, 116) = 8/30, P < 0/005, \eta^2 = 0/13]$) از لحاظ آماری معنادار بود. نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان شامل اعتماد به والدین و معلمان ($[F(2, 116) = 8/30, P < 0/005, \eta^2 = 0/13]$) از لحاظ آماری معنادار بود.

($F(1, 58) = 20/38, P < 0/0005, \eta^2 = 0/37$)، تأکید تحصیلی ($F(1, 58) = 34/46, P < 0/0005, \eta^2 = 0/37$) و خودکارآمدی معلم ($F(1, 58) = 20/34, P < 0/0005, \eta^2 = 0/26$) از لحاظ آماری معنادار بود. نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون-گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام شده بر اساس ابعاد خوش‌بینی تحصیلی معلم شامل اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی، و خودکارآمدی معلم تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات خوش‌بینی تحصیلی معلم

Table 5

Benferoni test results for pairwise comparisons of Teacher Academic Optimism

sig	خطای معیار	تفاوت میانگین Mean Differences	مقایسه نمرات Compare data	متغیرها variables
0.008	0.83	-2.62	پیش‌آزمون/پس‌آزمون - Pre test/Post test	اعتماد به والدین Trust in parents
0.004	0.84	-2.84	پیش‌آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.69	0.11	-0.22	پس‌آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	
0.001	0.94	-3.59	پیش‌آزمون/پس‌آزمون - Pre test/Post test	تأکید تحصیلی Teacher's cademic press for achievement
0.001	0.94	-4.31	پیش‌آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.55	0.45	-0.61	پس‌آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	
0.008	1.28	4.26	پیش‌آزمون/پس‌آزمون - Pre test/Post test	خودکارآمدی معلم Tacher's self efficacy
0.02	1.03	3.92	پیش‌آزمون / پیگیری - Pre test/Follow-up	
0.43	0.68	1.25	پس‌آزمون/پیگیری - Post test-Follow-up	

همچنین، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر ابعاد مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز شامل رهبری کردن ($F(2, 116) = 12/15, P < 0/0005, \eta^2 = 0/17$)، کمک کردن ($F(2, 116) = 25/30, P < 0/0005, \eta^2 = 0/30$)، آزادی و مسئولیت ($F(2, 116) = 10/92, P < 0/0005, \eta^2 = 0/16$)، ناراضی بودن ($F(2, 116) = 22/59, P < 0/0005, \eta^2 = 0/10$)، نامطمئن بودن ($F(2, 116) = 6/65, P < 0/0005, \eta^2 = 0/10$)، تنبیه کردن ($F(2, 116) = 11/16, P < 0/0005, \eta^2 = 0/16$) و سخت‌گیری ($F(2, 116) = 11/48, P < 0/0005, \eta^2 = 0/12$) از لحاظ

آماري معنادار بود. همچنين، در اين بخش، نتايج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بين گروهی نیز بر ابعاد مدل رفتار رابطه بين فردی معلم - دانش آموز شامل رهبری کردن ($P < 0.0005, \eta^2 = 0.17$)، کمک کردن ($F(2, 116) = 25/30, P < 0.0005, \eta^2 = 0.30$)، درک کردن ($F(2, 116) = 10/92, P < 0.0005, \eta^2 = 0.16$)، آزادی و مسئولیت پذیری ($F(2, 116) = 6/62, P < 0.0005, \eta^2 = 0.10$)، نامطمئن بودن ($F(2, 116) = 22/60, P < 0.0005, \eta^2 = 0.17$)، ناراضی بودن ($F(2, 116) = 11/16, P < 0.0005, \eta^2 = 0.16$)، تنبیه کردن ($F(2, 116) = 8/21, P < 0.0005, \eta^2 = 0.12$) و ترس ($F(2, 116) = 11/48, P < 0.0005, \eta^2 = 0.17$)، لحاظ آماری معنادار بود. نتايج اثر اصلی عامل بين گروهی نیز بر ابعاد مدل رفتار رابطه بين فردی معلم - دانش آموز شامل رهبری کردن ($F(1, 58) = 39/25, P < 0.0005, \eta^2 = 0.40$)، کمک کردن ($F(1, 58) = 42/95, P < 0.0005, \eta^2 = 0.43$)، آزادی و مسئولیت ($F(1, 58) = 10/22, P < 0.0005, \eta^2 = 0.15$)، نامطمئن بودن ($F(1, 58) = 18/24, P < 0.0005, \eta^2 = 0.24$)، ناراضی بودن ($F(1, 58) = 8/52, P < 0.0005, \eta^2 = 0.13$)، تنبیه کردن ($F(1, 58) = 29/28, P < 0.0005, \eta^2 = 0.34$) و سخت گیری ($F(1, 58) = 16/52, P < 0.0005, \eta^2 = 0.22$) از لحاظ آماری معنادار بود. نتايج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه های زوجی سطوح عامل درون گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه های انجام شده بر اساس ابعاد رفتار رابطه بين فردی معلم - دانش آموز شامل رهبری کردن، کمک کردن، درک کردن، آزادی و مسئولیت پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سخت گیری، تفاوت بين متوسط نمرات مشارکت کنندگان در مرحله پیش آزمون با متوسط نمرات آنها در پس آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتايج مربوط به مقایسه های زوجی متوسط نمرات پس آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول ۶)

جدول ۶. نتايج آزمون بنفرونی برای مقایسه های زوجی متوسط نمرات مدل رفتار رابطه بين فردی

Table 6

Benferoni test results for pairwise comparisons of Teacher Interaction Model

sig	خطا ی معیار	تفاوت میانگین Mean Diffren c	مقایسه نمرات Compare data	متغیرها variables	sig	تفاوت خطای معیار	میانگین Mean Diffren c	مقایسه نمرات Compare data	متغیرها variables
0.01	0.31	1.43	پیش آزمون / پس آزمون Pre test/Post test	نامطمئن بودن / Uncertainty	0.001	0.8	-3.09	پیش آزمون / پس آزمون Pre test/Post test	رهبری کردن / Leading
0.01	0.33	1.22	پیش آزمون / پیگیری Pre test/Follow-up		0.001	0.78	-3.3	پیش آزمون / پیگیری Pre test/Follow-up	

تأثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی ...

شکری و همکاران

0.78	0.11	0.14	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up		0.78	0.25	-0.21	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up
0.001	0.31	2.2	پیش‌آزمون/پس‌آزمون Pre test/Post test	نارضی بودن / To be unsatisfied	0.001	0.82	-4.18	پیش‌آزمون/پس‌آزمون Pre test/Post test
0.001	0.33	2.09	پیش‌آزمون/پیگیری Pre test/Follow-up		0.001	0.82	-4.4	پیش‌آزمون/پیگیری Pre test/Follow-up
0.89	0.09	0.11	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up		0.61	0.18	0.22	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up
0.002	0.84	3.07	پیش‌آزمون/پس‌آزمون Pre test/Post test	تنبیه کردن / punish	0.001	0.71	-3.91	پیش‌آزمون/پس‌آزمون Pre test/Post test
0.002	0.71	2.88	پیش‌آزمون/پیگیری Pre test/Follow-up		0.001	0.67	3.22	پیش‌آزمون/پیگیری Pre test/Follow-up
0.61	0.11	0.16	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up		0.001	0.36	0.45	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up
0.002	0.28	2.61	پیش‌آزمون/پس‌آزمون Pre test/Post test	سخت‌گیری / Strictness	0.001	0.31	-4.36	پیش‌آزمون/پس‌آزمون Pre test/Post test
0.002	0.32	2.49	پیش‌آزمون/پیگیری Pre test/Follow-up		0.001	0.33	-4.22	پیش‌آزمون/پیگیری Pre test/Follow-up
0.99	0.11	0.14	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow up		0.55	0.11	0.23	پس‌آزمون/پیگیری Post test-Follow-up

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف ساخت برنامه آموزش توانمندسازی روان‌شناختی معلم و آزمون اثربخشی آن بر روابط معلم، هیجانان و خوش‌بینی تحصیلی گروهی از معلمان زن انجام شد. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر با تأکید بر افزایش سرمایه روانی، خوش‌بینی تحصیلی معلمان، وجه مثبت مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، و هیجانان مثبت آنها و علاوه بر این، با تأکید بر کاهش هیجانان منفی و وجه منفی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز، شواهد متقنی را در دفاع از دغدغه توانمندسازی روانی معلمان فراهم کرد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی مرتبط با توسعه تلاش‌های آموزشی برای تعمیق منابع مقابله‌ای معلمان در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز نشان می‌دهد که بسته جامع توانمندسازی روانی معلمان از طریق کمک به آنها برای شناسایی توانمندی فردی خود (احساسات، باورها و نگرش‌های فردی)، شناسایی منابع بیرونی و استفاده کامل از آنها (توسعه ایمنی و احساس

حفاظت‌شدگی) و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مساله اجتماعی آنها (هدف‌گزینی اجتماعی)، در تحقق ایده‌ایمن‌سازی روانی معلمان به طور تجربی مؤثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که بسته جامع توانمندسازی روانی معلمان از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی، در تحقق ایده‌ی مصونیت روانی معلمان به طور تجربی مؤثر واقع می‌شود. علاوه بر این، به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که تلاش برای پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی در مشارکت کنندگان از طریق کمک به بسط سرمایه روان‌شناختی و منابع روانی - اجتماعی آنها مانند خوش‌بینی، رفتارهای مقابله‌ای، تاب‌آوری، کنترل روان‌شناختی، عزت نفس، تحمل ابهام و حمایت اجتماعی و متعاقب آن توانمندسازی افراد برای کاستن از تجارب استرس‌زا^۱، سازگاری با رخدادها و واقعیات منفی^۲، حفظ خودپنداشت مثبت^۳، حفظ تعادل هیجانی^۴ و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران^۵، مصونیت روانی معلمان را موجب می‌شود. نتایج مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات چیساک و همکاران (۲۰۱۹)، آنژورس و الدفیلد^۶ (۲۰۱۹) و کلارا^۷ (۲۰۱۷) نقش تفسیری توانمندسازی روان‌شناختی را به مثابه یک منبع ضربه‌گیر در مواجهه با تنشگرهای حرفه‌ای در بین معلمان نشان می‌دهد (بلمتن^۸، ۲۰۱۵). طبق دیدگاه منسفیلد و همکاران (۲۰۱۶) مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد عوامل فردی که عمدتاً به موضوعات انگیزشی و تجارب هیجانی معلمان مربوط می‌شوند در پیش‌بینی تاب‌آوری آنها از نقش عمده‌ای برخوردارند. در تعداد زیادی از مطالعات، تأکید بر نقش تفسیری انگیزش برای پیش‌بینی تاب‌آوری معلم با تمرکز بر مفاهیم سائق درونی (هانگ^۹، ۲۰۱۲) و انگیزش درونی (کیتچینگ، مورگان و آلریدی^{۱۰}، ۲۰۰۹) پیگیری شده است. یکی دیگر از منابع درونی رایج برای پیش‌بینی تاب‌آوری معلمان (هاوارد و جانسون^{۱۱}، ۲۰۰۴)، باورهای خودکارآمدی آنها است که مختصات کنشی این منبع درونی با تأکید بر اخذ راهبردهای فعالانه و جستجوی تجارب حمایتی در مواجهه معلمان با موقعیت‌های چالش‌انگیز تصریح شده است (گائو و دای^{۱۲}، ۲۰۰۷). دیگر عوامل انگیزشی مربوط به تاب‌آوری شامل احساس هدفمندی و به طور خاص،

- 1- Reducing or eliminating stressors
- 2- Tolerating or adjusting to negative events or realities
- 3- Maintaining a positive self-image
- 4- Maintaining emotional equilibrium
- ۵- Montinuing satisfying relationships with others
- 6- Ainsworth, S., & Oldfield, J.
- 7- Clara, M
- 8- Beltman, S.
- 9- Hong, J. Y. (2012).
- 10- Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M
- 11- Howard, S., & Johnson, B.
- 12- Gu, Q., & Day, C.

هدف اخلاقی است (دای^۱، ۲۰۱۴) که در برابر فروافتادن در ورطه فرسودگی از کارکردی محافظتی برخوردار است (مکنزی^۲، ۲۰۱۲؛ میستر و آرنس^۳، ۲۰۱۱). هانگ (۲۰۱۲) تأکید کرد که احساس مسئولیت و وظیفه برای تاب‌آوری معلم یک لفه اساسی است و گائو و دای (۲۰۰۷) یادآور شدند که این مفهوم در پیش‌بینی کیفیت خدمات حرفه‌ای معلمان نیز اهمیتی ویژه دارد. کامرون و لایتی^۴ (۲۰۱۴) دریافتند که قدرت ابتکار و نوآوری معلمان نیز در تصریح تمایز در احساس عاملیت^۵ و کیفیت مواجهه آنها با چالش‌های فراروی نقشی تعیین کننده دارد. منابع فردی متعلق به ردیف تجارب هیجانی نیز مانند خوش‌بینی (تایت^۶، ۲۰۰۸) امید (هیسمن، سینگر و کاتاپانو^۷، ۲۰۱۰)، همدلی (جنینگز، سنوبرگ، کاکیا و گرینبرگ^۸، ۲۰۱۱)، کفایت اجتماعی و هیجانی (ای و چانگ، ۲۰۱۰)^۹ و شجاعت (لیکارنیو^{۱۰}، ۲۰۱۳)، برای معلمان در مواجهه با تجارب انگیزاننده از کارکردی مراقبتی برخوردارند.

بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، در بافت مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای، تمیز در نیمرخ تجارب هیجانی وابسته به شغل در معلمان بر اساس تمایز در فرایندهای ارزیابی شناختی آنها با تأکید بر استفاده آنها از مدل‌های مواجهه سازش یافته و سازش نیافته با تجارب انگیزاننده‌ای حرفه‌ای، نقش تبیینی راهبردهای مقابله‌ای را نیز در پیش‌بینی شاخص‌های بهزیستی حرفه‌ای معلمان برجسته می‌سازد. به بیان دیگر، در مطالعه حاضر با تأکید بر منطق نظری مدل فرایندی مقابله فرض می‌شود که با تغییر در منطقی ارزیابی مطالبات زندگی حرفه‌ای و به تبع آن استفاده از ارزیابی‌های چالشی به جای ارزیابی‌های تهدیدمحور، تفاوت در سطح بهزیستی حرفه‌ای معلمان انتظار می‌رود (مک‌ایرنی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸). در این بخش، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهند که راهبردهای مقابله انطباقی و غیرانطباقی از طریق تصریح نقش مفروض اسنادگزینی‌های علی متفاوت، در بافت مواجهه با تجارب انگیزاننده درجات متفاوتی از بهزیستی را برای معلمان سبب می‌شوند (ولش، رودگرز و هانی، ۲۰۱۹؛ وودکاک، هیتچیز و جونس ۲۰۱۹؛ وانگ، هال و رحیمی، ۲۰۱۵). در این بخش، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که تمایل به استفاده از مدل‌های مختلف اسنادگزینی‌های علی به عنوان یک مسیر مفهومی مفروض برای تصریح نقش ارزیابی‌های شناختی با تأکید بر منابع مقابله‌ای معلمان در رویارویی با

1- Day, C.

2- Mackenzie, S.

3- Meister, D. G., & Ahrens, P

4- Cameron, M., & Lovett, S

5- Sense of agency

6- Tait, M

7- Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S

8- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T.

9- Ee, J., & Chang, A.

10- Le Cornu, R.

11- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S

مطالبات زندگی حرفه‌ای قابل فهم است. به بیان دیگر، تمیز در اسنادهای علی معلمان برای توضیح علل تجارب فراروی خویش، به طور حتم بر تفاوت در سرمایه روان‌شناختی و منابع مقابله‌ای آنها مربوط می‌شود. مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که اسنادگزینی‌های علی معلمان با تأثیرپذیری از پیشایندهای علی درون - برون‌محور در فراخوانی طیف وسیعی از تجارب هیجانی مثبت و منفی منشا اثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که منطق جستجوگری علت برای وقوع یافتگی تجارب خوشایند و ناخوشایند فراروی با شکل ارجح تجارب هیجانی معلمان در موقعیت‌های کاری رابطه نشان می‌دهد. بر این اساس، محققان تأکید می‌کنند که مدل ترکیب ویژگی‌های اسنادهای علی از طریق فراخوانی تجارب هیجانی معلمان، در پیش‌بینی اشکال متفاوت نشانگرهای کمی و کیفی اثربخشی زندگی حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار واقع می‌شود. در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از اسنادهای علی غیرانطباقی از طریق تشویق الگوی انتظار پایین و تأکید بر تغییرناپذیری شرایط، معلمان را در معرض شدیدترین نواقص انگیزشی، شناختی و هیجانی قرار می‌دهد. علاوه بر این، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که اگر معلمان در مواجهه با تجارب مثبت، از اسنادهای علی بیرونی و غیرقابل تغییر استفاده کنند خود را از تجربه هیجانات خودفراینده‌ای مانند عزت نفس، اعتماد، اطمینان و امید محروم می‌کنند. به طور کلی، نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهند که سرمایه روانی معلمان برای مثال مدل ارزیابی شناختی مطالبات حرفه‌ای آنها، به مثابه یک عنصر پیشاینده درون‌فردی از طریق شکل‌دهی به منطق ارجحی از ترکیب یافتگی ویژگی‌های اسنادی و متعاقب آن فراخوانی تجارب هیجانی، در پیش‌بینی مؤلفه‌های حیات حرفه‌ای معلمان مؤثر واقع می‌شود. در این بخش، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که اسنادگزینی علی ذیل مدل انتظار پایین در بین معلمان با هیجانات منفی مانند احساس شرم و تحقیرشدگی، ناامیدی، خشم، اضطراب، عدم رضایت شغلی، تمایلات تلاش‌گزیانه و مبتنی بر مسئولیت‌گریزی، مفهوم خود حرفه‌ای ضعیف، ارزیابی‌های مبتنی بر ارزش‌زدایی از تحرکات حرفه‌ای و تحقق تجارب حرفه‌ای موفقیت‌آمیز، بهزیستی روان‌شناختی پایین، عدم تعهد حرفه‌ای، عدم رضامندی حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای ضعیف در آنها رابطه نشان می‌دهد (گراهام، ۲۰۲۰؛ هالبرستاد، کاسترو، لازادا و سیمس، ۲۰۱۸؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ کاپی و پورهاالا، ۲۰۱۲).

توانمندی روانی وجه تکمیلی دیگری را هم شامل می‌شود که نیرومندی اراده نام دارد. نیرومندی اراده بر توانایی ذهن برای کنترل فکر و عمل یا توانایی فرد برای انتخاب‌گری آگاهانه دلالت دارد که از این طریق انرژی روانی فرد را برای کمک به او به منظور انتخاب عمل مناسب مورد استفاده قرار می‌دهد.

1- Graham, S.

2- Halberstadt, A. G., Castro, V. L., Chu, Q., Lozada, F. T., & Sims, C. M.

3- Kauppi, T., & Pörhölä, M.

این توانمندی روانی شالوده و خاستگاه مصمم بودن، تعهدمندی و خودکنترلی را شکل می‌دهد. وقتی فرد هماهنگ با نظام ارزشی و باورهای خود به موقعیت‌ها و افراد دیگر پاسخ می‌دهد، واکنش‌دهی غیرفکورانه و احساس درماندگی متعاقب آن در او کاهش نشان می‌دهد. این موضوع نیازمند آن است که فرد مسئولانه و متعهدانه مسئولیت افکار، احساسات و اعمال خود را بپذیرد و حتی از پیامدهای عملی و هیجانی انتخاب‌های خود آگاه باشد. به همین دلیل با در نظر گرفتن توانمندی شخصی و نیروی اراده فردی می‌توان بر پروراندن سرمایه روانی معلمان را به نظاره نشست (یانکو، داونپورت و شرمن، ۲۰۱۹؛ چیساک، کالسا، باگرا، جنکیس، بائر و سود، ۲۰۱۹؛ پاپاگیورگیو و همکاران، ۲۰۱۹).

همچنین، محققان دیگر کوشیده‌اند با تأکید بر قلمروهایی مانند بهزیستی و رضامندی از زندگی، سلامت جسمانی، پیشرفت‌های حرفه‌ای و تحصیلی و حتی تحقق هدف‌های ورزشی و در نهایت، بهبود مدل رفتار رابطه بین فردی در اشکال مختلف تعاملات بین فردی، ویژگی‌های کارکردی سازه امید را به عنوان یک قطعه اطلاعاتی بااهمیت سرمایه روانی افراد و از جمله معلمان مورد توجه قرار دهند. شواهد جمع‌آوری شده نشان می‌دهد که امید با رضامندی از زندگی و بهزیستی رابطه دارد. نتایج برخی تحقیقات نشان می‌دهد که نمرات امید با مشکلات رفتاری درونی‌ساز و برونی‌ساز، شاخص‌های پریشانی روان‌شناختی و ناسازگاری در مدارس و محیط‌های حرفه‌ای، رابطه منفی دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که امید با پیش‌بینی عادات سلامت‌محور؛ ضمن تسهیل دسترسی به هدف سلامتی، در تحکیم باورهای عاملیت آنها برای پیشبرد هدف‌ها در موقعیت‌های مختلف اثرگذارند. همچنین، افراد کم امید، به ویژه در شرایط انگیزاننده و دشوار، اضطراب زیادی تجربه می‌کنند. این افراد اغلب از بازخورد تجارب شکست به شیوه‌ای سازگارانه استفاده نمی‌کنند تا بتواند عملکرد آتی خود را بهبود بخشند. به بیان دیگر، این افراد به جای استفاده از فیدبک‌های سازنده، به شدت مستعد خودتردیدی هستند که این عوامل بر داده‌های ورودی و خروجی ذهن آنها تأثیر می‌گذارد. در مقابل، وقتی افراد پر امید، شکست می‌خورند توانایی‌های خود را زیر سوال نمی‌برند و اجازه نمی‌دهند شکست‌ها در طول زمان بر خودارزشمندی آنها اثر بگذارد، آنها از بازخوردهای سازگارانه استفاده می‌کنند و بازخورد ناظر بر شکست را صرفاً پیامی می‌دانند که بر ناکافی بودن تلاش آنها و یا عدم شناسایی راهبردهای درست مطالعه در آنها دلالت دارد. افراد پرامید در مقایسه با افراد کم‌امید، رضامندی درونی، رضامندی تحصیلی و رضامندی حرفه‌ای بیشتری گزارش می‌کنند که با توجه به ارتباط امید با شایستگی ادراک شده و استراتژی‌های مقابله‌ای سازگار می‌توان نتیجه گرفت افراد پرامید در کسب تجارب موفقیت‌آمیز عملکرد بهتری دارند. علاوه بر این، نتایج مطالعات متمرکز بر کارکرد امید در بافت تعاملات بین فردی نشان می‌دهند وقتی که تفکر امیدوارانه

1- Yankov, G. P., Davenport, N., & Sherman, R. A.

2- Papageorgiou, K. A., Gianniou, F. M., Wilson, P., Moneta, G. B., Bilello, D., & Clough, P. J

مسدود می‌شود، نرخ و شدت تجارب استرس‌زای بین‌فردی را افزایش می‌دهند. به عنوان مثال، افکار ما تفکر هدف‌محور را مسدود می‌کنند و افزایش در سرخوردگی و پرخاشگری نسبت به دیگران را سبب می‌شوند. علاوه بر این، امید بیشتر با ادراک از شایستگی اجتماعی، لذت‌آشنایی با دیگران، لذت بردن از تعاملات بین‌فردی و علاقه‌مندی به تعقیب هدف‌های دیگران، رابطه مثبت دارد (برناردو، ۲۰۱۰).

همچنین نتایج مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی معلم به مثابه یکی از همبسته‌های اصلی ارزیابی‌های شناختی در معلمان از طریق گستراندن مرزهای منابع روان‌شناختی معلمان مانند تلاش باوری، اشتیاق و خوش‌بینی در آنها، ضمن تقویت شدت تجارب هیجانی مثبت در معلمان، سبب می‌شوند که در رویارویی با موقعیت‌های تنش‌زای شغلی، کمتر احساس رضامندی، تعهد حرفه‌ای و همچنین بهزیستی شغلی آنها در معرض آسیب قرار گیرد. مرور شواهد نظری و تجربی متمرکز بر نقش مراقبتی باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای در بافت رویارویی با تجارب حرفه‌ای تنیدگی‌زا در معلمان نشان می‌دهد که تفاوت در پردازشگری شناختی مطالبات فراروی در زندگی حرفه‌ای معلمان با تأثیرپذیری از خودباوری آنها خود را از طریق تمایز در میزان تلاش و پشتکار و همچنین، مقاومت و پایداری معلمان در رویارویی با تجارب پرتنش به طور پروضحی منعکس می‌سازد. علاوه بر این، استیلای مدل‌های چالش‌محور ارزیابی تجارب انگیزاننده حرفه‌ای، اغلب سبب می‌شود که معلمان رویه‌های انطباقی تری را برای مقابله با شرایط پرفشار برگزینند. بنابراین، باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای به عنوان یک منبع اطلاعاتی تأثیرگذار و تأثیرپذیر از ارزیابی‌های شناختی معلمان از موقعیت‌های تنش‌زای پیرامونی، با شکل‌دهی به راهبرد ارجح معلمان در بافت مواجهه با رخدادهای تنش‌زا، بخش دیگری از پراکندگی نمرات بهزیستی حرفه‌ای معلمان را توضیح می‌دهد. به طور کلی، مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که نقش مفروض باورهای خودکارآمدی به عنوان یک مدل تفکر جایگزین در تصریح ویژگی‌های کارکردی ارزیابی‌های شناختی برای پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان با تأکید بر برخی خطوط مفهومی محتمل مانند تلاش باوری و پشتکار، ایستادگی و مقاومت و همچنین، شیوه‌های مدیریت تجارب استرس‌زا و راهبردهای مواجهه با آنها قابل توضیح است (لازاریدیس، باچالس و راباچ، ۲۰۱۸؛ گرانزیرا و پریرا، ۲۰۱۹؛ بوریگ و موی، ۲۰۲۰).

با وجود آن که نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، در تأمین ایمن‌سازی روانی معلمان از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آنها ایفای نقش می‌کند، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از معلمان زن در یک منطقه آموزش و پرورش

- 1- Bernardo, A. B. I
- 2- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C
- 3- Granziera, H., & Perera, H. N.
- 4- Buric, I., & Moe, A. (2020).

شهر تهران محدود شد. بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های تحقیق حاضر نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از معلمان انتخاب شوند. برای مثال، پیشنهاد می‌شود با هدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون اثرات برنامه آموزشی منتخب، فراگیران دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، با توجه به این که محقق پیش‌بینی کرد که با نزدیک شدن به فصل امتحانات پایان‌ترم دسترسی به معلمان به راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب، حداکثر به ۲ ماه محدود شد. سوم، با توجه به محدودیت‌های مربوط به عدم دسترسی محقق به معلمان در هفته بیش از یک ساعت به دلیل انباشت واحدهای درسی آنها در طول نیمسال تحصیلی، محقق بیش از ۲ ساعت در هفته امکان تماس رودررو و حضوری را با واحدهای آزمایشی نداشت. اما هر یک از واحدهای آزمایشی این فرصت را داشتند که از طریق ایمیل پیرامون تکالیف مربوط به هر مرحله از دوره آموزشی با محقق مکاتبه کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلساتی به منظور مرور مهارت‌های آموزش داده شده، گاهی در طول هفته بیش از یکبار محقق و مشارکت‌کنندگان با یکدیگر دیدار داشته باشند. با وجود آن که در مطالعه حاضر برنامه آموزشی در مدت ۱۰ هفته و هر هفته ۲ ساعت انجام شد، اما طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین اثرات بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است.

در مجموع، در سال‌های اخیر، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که یکی از مهمترین عناصر شکل‌دهنده به دغدغه محققان تربیتی در قلمرو مطالعاتی حرفه‌ای‌گری معلم، اطمینان معلم قلمداد می‌شود. محققان تأکید می‌کنند که اطمینان معلم یک خصیصه حساس و تعیین‌کننده برای بسط و تجهیز سرمایه حرفه‌ای معلمان است. نتایج مطالعات ضمن تأکید بر نقش تعیین‌کننده اطمینان معلم برای بسط سرمایه حرفه‌ای در معلمان، یادآور می‌شوند که تحقق خطوط و بسترهای توسعه‌مندی سرمایه معلم شامل حصول دانش و مهارت‌ها (سرمایه انسانی)، مشارکت در شبکه اجتماعات یادگیری همیارانه (سرمایه اجتماعی) و توانایی تمرین/تجربه عاملیت حرفه‌ای (سرمایه تصمیم‌گیری) است. بنابراین، محققان نتیجه گرفتند اطمینان معلم به مثابه یک ویژگی بنیادین و سازنده فرایند یادگیری و تجهیز سرمایه حرفه‌ای در معلمان از طریق تجربه معلمی کردن توسعه می‌یابد. در همین راستا، لیو و کانرینیوس (۲۰۲۰) نیز با هدف تأمین دغدغه تمرین و یادگیری حرفه‌ای در معلمان بر نقش بااهمیت سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی یا دسترسی به منابع ارتباطی تسهیل‌کننده تحول و سرمایه هیجانی یا توسعه روابط بین‌فردی تأکید کردند. به طور کلی، در سال‌های اخیر، مرور دقیق دغدغه محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در معلمان نشان می‌دهد که تحقق ایده توانمندسازی روانی معلمان به منظور تأمین بقاء روانی و بالندگی حرفه‌ای آنها به خصیصه سرمایه روان‌شناختی در معلمان مربوط می‌شود.

References

منابع

- خدایی، علی. (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال پنجم، شماره ۴ (پیاپی ۲۰)، ۲۵-۳۸.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- قربانی، زینب، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و شریفی، مسعود. (زیر چاپ). رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آنها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی.
- موحدی، محمد حسن (۱۳۹۵). رابطه بین نیرومندی‌های منشی و رفتارهای سلامت با نقش واسطه‌ای هیجانات در معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- مومنی مهموئی، حسین، و جلالی بارزازی، سعید. (۱۳۹۵). رابطه خوشبینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۷، شماره ۲۶، ۲۰۰-۱۸۱.
- میرهاشمی‌روته، زهرا، و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و رفتار رابطه بین فردی معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ششم، شماره سوم (پیاپی ۲۳)، ۳۷-۵۲.
- نوری، انور، شکری، امید، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۲). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجیگر باورهای خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال هفتم، شماره (۲۸)، ۷۶-۵۹.
- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). *Quantifying teacher resilience: Context matters. Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Beltman, S. (2015). *Teacher professional resilience: Thriving not just surviving*. In N. Weatherby-Fell (Ed.), *Learning to teach in the secondary school* (pp. 20-38). Melbourne, Aust: Cambridge University Press.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49 (8), 944-949.
- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919.

- Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. .
- Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *From neurasthenia to eudemonia: teachers' well-being and resilience*. In C. Cefai, & V. Cavioni (Eds.), *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice* (pp.133-148). New York: Springer Science Business Media.
- Chan, D.W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Chesak, S. S., Khalsa, T. K., Bhagra, A., Jenkins, A. M., Bauer, B. A. & Sood, A. (2019). Stress Management and Resiliency Training for public school teachers and staff: A novel intervention to enhance resilience and positively impact student interactions. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 37, 32–38.
- Clara, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.
- Clarence, M., George, T. S. (2018). Influence of psychological capital on affective commitment among teachers: A reflective analysis. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 5, 60-64.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638-654.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Ee, J., & Chang, A. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321-331.
- Ergün, A. L. P., Dewaele, J. M. (2021). Do well-being and resilience predict the Foreign Language Teaching Enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99, 102506.
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Peixoto, F. (2021). 'Positive Education': A Professional Learning Programme to Foster Teachers' Resilience and Well-Being. In C. F. Mansfield (ed.), *Cultivating Teacher Resilience*, (pp. 103-124). Springer International Publishing.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562-580.

- Gardner, S. (2011). Stress among prospective teachers: a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 18-28.
- Ghorbani, Z., Shokri, A., Fatehabadi, J., and Sharifi, M. (Under print). The Strong Relationship of Teacher Secretaries with Their Perceived Self-Efficacy for Students' Moral Education: The Mediating Role of Teacher Interpersonal Relationship Behavior. *Quarterly Journal of New Educational Thoughts* [In Persian]
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphor in pre-service teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 10-17.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Halberstadt, A. G., Castro, V. L., Chu, Q., Lozada, F. T., & Sims, C. M. (2018). Preservice teachers' racialized emotion recognition, anger bias, and hostility attributions. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 125-138.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14(4), 483-499.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Karakus, M., Ersozlu, A., Demir, S., Usak, M., & Wildy, H. (2019). A model of attitudinal outcomes of teachers' psychological capital. *PSIHOLOGIJA*, 52(4), 363-378.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 1059-1068.
- Khodae, A. (2018). Persian version of Teacher Excitement List: A Psychometric Study. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, Fifth Year, No. 4 (20 consecutive), 38-25. [In Persian]

- Kirk, J., & Wall, C. (2009). Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers' work-life histories. *British Educational Research Journal*, 36(4), 627-641.
- Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43-58.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46.
- Liou, Y. H., & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 100, 101-115.
- Mackenzie, S. (2012). 'I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151-161.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed Framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 461-473.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770-778.
- Mirhashemi Ruteh, Z., and Shokri, A. (2018). The Relationship between Perceived Self-Efficacy Beliefs and Behavior The teacher-student interpersonal relationship: The mediating role of teacher emotions. *Research in School and Virtual Learning*, Year 6, Issue 3 (23), 52-37. [In Persian]
- Momeni Mahmoudi, H., and Jalali Barzari, S. (2016). The Relationship between Teachers 'Academic Optimism and Students' Perception of Social Support, Student Motivation, and Academic Achievement. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, Volume 7, Number 26, 200-181. [In Persian]

- Movahedi, M. H. (2016). The relationship between secretary strengths and health behaviors with the mediating role of emotions in teachers. Master Thesis. Islamic Azad University Tehran Branch. [In Persian]
- Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Bingley, UK: Emerald.
- Nouri, A., Shukri, A., and Sharifi, M. (2013). Job stress and teachers' emotional well-being: A pattern test of the mediating effect of self-efficacy beliefs. *Journal of Applied Psychology*, Year 7, No. 4 (28), 76-59. [In Persian]
- Papageorgiou, K. A., Gianniou, F. M., Wilson, P., Moneta, G. B., Bilello, D., & Clough, P. J. (2019). The bright side of dark: Exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through mental toughness. *Personality and Individual Differences*, 139, 116-124.
- Rehman, F., & Ali, A. (2018). Relationship between psychological capital and teachers' job commitment. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 8(3)148-154.
- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2014). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73-83.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., and Hejazi, A. (2016). Research methods in behavioral sciences. Tehran: Agah Publications. [In Persian]
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35-40.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Wang, J. H., Chen, Y. T., & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6 (4), 331-337.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Welsh, P., Rodgers, J., & Honey, E. (2019). Teachers' perceptions of restricted and repetitive behaviors (RRBs) in children with ASD: Attributions, confidence and emotional response. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 29-40.

- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 972019, 107-118
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Yankov, G. P., Davenport, N., & Sherman, R. A. (2019). Locating mental toughness in factor models of personality. *Personality and Individual Differences*, 151, 109-118.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی