



## Research Article

# Psychometric Properties of the Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ): Factor Structure, Validity and Reliability

V. Farzad<sup>1</sup>, S. Pirhosenloo<sup>2</sup> & M. Shahriari Ahmadi<sup>3</sup>

1. Associate Professor, Educational Psychology Department, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: vfarzad@yahoo.com

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

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

### Abstract

**Aim:** The main purpose of the present study was to investigate psychometric properties of the Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ, Papaioannou & Christodoulidis, 2007) among Iranian male and female teachers. **Method:** In this correlational study, 360 teachers (200 female and 160 male) completed the Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire, and the Teacher Emotion Inventory (TEM, Chen, 2016) and the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS, Van Katwyk, P. T., Fox, S., Specter, P. E., & Kelloway, 2000). The confirmatory factor analysis method and internal consistency were used to determine the TAGWQ's factorial validity and reliability, respectively. Also, in order to examine the construct validity of the TAGWQ, correlations between different dimensions of TAGWQ with scales of teacher emotions and career well-being was calculated. **Results:** The results of confirmatory factor analysis based on AMOS software showed that 3-factor structure of the mastery goal orientation, performance goal orientation and avoidance goal orientation in the Iranian sample had good fit with the data. Correlational analyses between different dimensions of TAGWQ with scales of teacher emotions and career well-being provided initial evidence for the TAGWQ construct validity. Internal consistency for the mastery goal orientation, performance goal orientation and avoidance goal orientation subscales was 0/80, 0/79 & 0/78 respectively. **Conclusion:** In sum, these findings provide evidence for the validity and reliability of the TAGWQ as an instrument for measuring motivational construct of goal orientations among Iranian male and female teachers.

**Key words:** *Achievement Goal Orientation, Teachers' Professional Development, Confirmatory Factor Analysis*

**Citation:** Farzad, V., Pirhosenloo, S., & Shahriari Ahmadi, M. (2022). Psychometric Properties of the Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ): Factor Structure, Validity and Reliability. *Quarterly of Applied Psychology*, 16 (1):71-92.

## ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار: ساختار عاملی، روایی و پایایی

ولی‌الله فرزاد<sup>۱\*</sup>، سعیده پیرحسینلو<sup>۲</sup> و منصوره شهریاری احمدی<sup>۳</sup>

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. ایمیل: vfarzad@yahoo.com

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

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

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه اهداف پیشرفت معلمان در کار (TAGWQ)، پایایی و چریستودولیس، (۲۰۰۷) در گروهی از معلمان ایرانی انجام شد. روش: در مطالعه همبستگی حاضر، ۳۶۰ معلم (۲۰۰ زن و ۱۶۰ مرد) به نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار، سیاهه هیجان معلم (TEI، چن، ۲۰۱۶) و مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل (JAWS، وتکاتویک، فاکس، اسپکتر و کیلویی، ۲۰۰۰) پاسخ دادند. به منظور تعیین روایی عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی و به منظور بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شد. همچنین، به منظور مطالعه روایی سازه نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار، ضرایب همبستگی بین وجوه این پرسشنامه با ابعاد مختلف هیجانات معلم و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، گزارش شد. یافته‌ها: نتایج تحلیل تأییدی نشان داد که نسخه سه عاملی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان شامل جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. نتایج مربوط به همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی با هیجانات معلم و بهزیستی عاطفی، از روایی همزمان نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار، به طور تجربی حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی هدف‌های پیشرفت تسلطی، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد. نتیجه‌گیری: در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان برای سنجش سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی در معلمان ایرانی، ابزاری روا و پایا بود.

**کلید واژه‌ها:** جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، تحول حرفه‌ای معلمان، تحلیل عاملی تأییدی

استناد به این مقاله: فرزاد، ولی‌الله، پیرحسینلو، سعیده، و شهریاری احمدی، منصوره. (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار: ساختار عاملی، روایی و پایایی. فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۱۶ (۱ پیاپی ۶۱): ۹۲-۷۱.

## مقدمه

مرور شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که برای محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی تحول حرفه‌ای معلمان، تأکید بر نیمرخ انگیزشی معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است (عثمان و وارنر، ۲۰۲۰؛ پاپ، ویرگا، لاپسا و کراساوان، ۲۰۲۱؛ واله، شکری و اسدزاده، ۱۴۰۰). بر اساس شواهد موجود، انگیزش معلم برای تحول حرفه‌ای، در تأمین بالندگی حرفه‌ای معلمان از نقش بااهمیتی برخوردار است (گاسپارد و لارمن، ۲۰۲۱؛ ریچتر، کلینکنیکت و گراسنیر، ۲۰۱۹). محققان مختلف کوشیده‌اند با تأکید بر مشخصه‌های کنشی گروه وسیعی از سازه‌های انگیزشی مانند انتظار موفقیت<sup>۲</sup>، ارزش‌گذاری برای تلاش<sup>۴</sup>، انگیزش تحول حرفه‌ای<sup>۵</sup>، خودتعیین‌گری<sup>۶</sup> و باورهای خودکارآمدی<sup>۷</sup>، بر وزن تفسیری نیمرخ انگیزشی در بافت مطالعاتی تحول حرفه‌ای معلمان، تأکید ورزند (کنادسین، استاوارگارد و بریدال، ۲۰۲۱؛ اسلمپ، فیلد و چائو، ۲۰۲۰؛ میرهاشمی و شکری، ۱۳۹۷). بر اساس شواهد موجود یکی از تعیین‌کننده‌ترین سازه‌های انگیزشی اثرگذار بر حیات حرفه‌ای معلمان، جهت‌گیری‌های هدفی نام دارد (پیرحسینلو، فرزاد و شهرداری احمدی، ۱۴۰۰؛ جانکی، باردادک، اُکزلان و لافتینگر، ۲۰۱۹). محققان تربیتی مختلف کوشیده‌اند با تأکید بر مفاهیمی همچون رضامندی<sup>۸</sup>، تعهدمندی<sup>۹</sup>، اشتیاق<sup>۱۰</sup>، بهزیستی<sup>۱۱</sup>، رفتار رابطه بین‌فردی معلم - دانش‌آموز<sup>۱۲</sup>، کیفیت آموزش<sup>۱۳</sup> و رفتارهای مقابله‌ای<sup>۱۴</sup>، توان تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی را در توضیح وجوه مختلف سلامت حرفه‌ای معلمان تصریح کنند (ولف، آیرسوالد، سینسی، سائل و کلاکی، ۲۰۲۱؛ بیرگی و رانیلاسی، ۲۰۲۱؛ تامن، سبیر، گراب و پرتاریوس، ۲۰۲۱؛ لازاریدس و اسپیلیلی، ۲۰۲۱؛ قربانی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، زیر چاپ).

یکی از چهارچوب‌های مفهومی معاصر برای فهم انگیزش از منظر شناختی، تئوری هدف‌های پیشرفت‌نم دارد (اردان و کاپلان، ۲۰۲۰؛ پیرحسینلو و همکاران، ۱۴۰۰). متخصصان هدف‌های پیشرفت تأکید می‌کنند که افراد در موقعیت‌های پیشرفت متفاوت (شرایط ورزشی، تحصیلی و کاری)، درباره ادراک از شایستگی و تعریف موفقیت، از دو نوع هدف شامل هدف‌های عملکردی<sup>۱۵</sup>

1- teacher professional development

2- professional thriving

3- achievement expectancy

4- valuing effort

5- motivation for professional development

6- self-determination

7- self-efficacy beliefs

8- satisfaction

9- commitment

10- enthusiasm

11- well-being

12- interpersonal teacher-student behavior

13- teaching quality

14- coping behaviors

15- achievement goals theory

16- performance goals

(یا جهت‌گیری خودمحور) و هدف‌های تسلطی<sup>۲</sup> (یا جهت‌گیری یادگیری/تکلیف‌محور)<sup>۱</sup> استفاده می‌کنند (آندرمن، ۲۰۲۰). وقتی فرد به یک فعالیت برای ارزش ذاتی آن علاقه نشان می‌دهد، برای وصول هدف‌های تسلطی می‌کوشد. در این وضعیت، خاستگاه شکل دهنده به استانداردها، فردی بوده و ادراکات از توانایی نیز از طریق خودارجمتی<sup>۳</sup> مشخص می‌شود. در مقابل، وقتی فرد برای پیشی گرفتن از دیگران می‌کوشد، اساساً انتخاب‌های او با تأسی از احساس نیاز فرد برای نمایانگری شایستگی بیشتر خود در مقایسه با دیگران، شکل می‌گیرد. علاوه بر این، ادراک از توانایی افراد علاقه‌مند به اهداف عملکردی از طریق فرایند مقایسه اجتماعی شکل می‌گیرد (گراهام، ۲۰۲۰). در نظریه هدف‌های پیشرفت، هدف‌های عملکردی گرایش‌محور<sup>۴</sup> و هدف‌های عملکردی اجتناب‌محور<sup>۵</sup> نیز از یکدیگر متمایز می‌شوند. در این چهارچوب مفهومی، هدف‌های عملکردی گرایش‌محور، از طریق تلاش فرد برای نمایاندن شایستگی بالا و در مقابل، هدف‌های عملکردی اجتناب‌محور از طریق اجتناب از شایستگی پایین، مشخص می‌شوند (اردان و کاپلان، ۲۰۲۰).

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در خلال دو دهه گذشته به توجه به ظرفیت تبیینی نظریه اهداف پیشرفت در تصریح نیمرخ‌انگیزی افراد در موقعیت‌های حرفه‌ای، تعداد زیادی از محققان با تاسی از منطق مفهومی سازه‌انگیزی جهت‌گیری‌های هدفی، ابزارهایی را برای سنجش این سازه‌انگیزی در معلمان، توسعه داده‌اند (باتلر، ۲۰۰۷؛ فاسچینگ، دیکخاسیر و نیتسی، ۲۰۱۰؛ نیتسی، دیکخاسیر، فاسچینگ و گانتز، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳؛ ریتلسورف و گانتز، ۲۰۱۱؛ پاپایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷). بر این اساس، پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار را با تأسی به منطق فکری نظریه‌های هدف پیشرفت - به مثابه یکی از چارچوب‌های مفهومی تصریح‌کننده تمایز در مختصات انگیزی افراد و مدل‌های رفتاری منتخب به وسیله آن‌ها در محیط‌های پیشرفت تحصیلی و حرفه‌ای - با هدف سنجش جهت‌گیری‌های هدفی معلمان توسعه دادند. در این نظام مفهومی، موافق با دیدگاه الیوت، مورایاما و پکران (۲۰۱۱) جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، سه وجه اساسی انگیزش معلم شامل اشتیاق در آموزش<sup>۶</sup>، استاندارد کابردی برای ارزشیابی احساس کفایت‌مندی<sup>۷</sup> و تمایلات گرایش‌محور در برابر اجتناب‌محور را شامل می‌شود. اشتیاق فردی در آموزش بر تمایزگذاری بین جهت‌گیری‌های

1- ego orientation

2- mastery goals

3- task or learning orientation

4- self-referenced

5- performance approach goals

6- performance avoidance goals

7- engagement in teaching

8- applied standard for evaluation of

competence

هدفی عملکردی و یادگیری محور از جهت‌گیری هدفی اجتنابی یا تلاش‌گریزانه، دلالت دارد. تمایز بین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی از طریق رجوع معلم برای ارزیابی شایستگی‌های فردی مشخص می‌شود. به طور کلی، در جهت‌گیری هدفی یادگیری‌محور، مقایسه‌های درون‌فردی<sup>۱</sup> و در جهت‌گیری هدفی عملکردی، مقایسه‌های اجتماعی<sup>۲</sup>، خاستگاه احساسات شایستگی را شکل می‌دهند (اردان و کاپلان ۲۰۲۰؛ پیرحسینلو و همکاران، ۱۴۰۰).

محققان تربیتی مختلف با اطلاع از ویژگی‌های کنشی سازه جهت‌گیری‌های هدفی، ضمن توسعه نسخه‌های متفاوتی از ابزارهای سنجش هدف‌های پیشرفت حرفه‌ای در معلمان، برای تحلیل ویژگی‌های فنی روایی و پایایی آن‌ها نیز کوشیده‌اند (جانکی و همکاران، ۲۰۱۹؛ پاپایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷). در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) - که با هدف تحلیل روان-سنجی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار انجام شد - نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی<sup>۳</sup> با استفاده از چرخش اُلبیمین<sup>۴</sup> از ساختار سه عاملی مقیاس هدف‌های پیشرفت معلمان شامل جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی، به طور تجربی حمایت کرد. همچنین، در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) با هدف آزمون مدل اندازه‌گیری مفروض (مدل سه عاملی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان بر اساس نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی) و تعیین برازندگی آن با داده‌های مشاهده شده، از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. در این بخش، اندازه‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی<sup>۵</sup> پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که در این نمونه، الگوی چندبعدی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان، یک الگوی اندازه‌گیری قابل قبول است. علاوه بر این، نتایج مربوط به مدل همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی و رضامندی شغلی، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی سازه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان، فراهم کرد. در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷)، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش جانکی و همکاران (۲۰۱۹) که با هدف توسعه و تحلیل روان‌سنجی نسخه کوتاه مقیاس جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت معلمان انجام شد نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مقیاس مزبور از چهار جهت‌گیری هدفی شامل

1- intrapersonal comparison

2- social comparisons

3- component principal analysis

4- oblique rotation

5- conformity factor analysis

6- construct validity

7- brief scale for teachers' achievement goal orientations

جهت‌گیری هدفی یادگیری‌محور، جهت‌گیری هدفی عملکردی گرایش‌محور، جهت‌گیری هدفی عملکردی اجتناب‌محور و جهت‌گیری هدفی اجتناب از کار تشکیل شده است. نتایج هم‌ارزی گروهی نسخه کوتاه مقیاس جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت معلمان با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی چندگروهی،<sup>۱</sup> شواهدی تجربی در دفاع از تغییرناپذیری اندازه‌گیری نسخه کوتاه مقیاس جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت معلمان، فراهم آورد. علاوه بر این، در این الگوی پراکندگی مشترک بین ابعاد جهت‌گیری‌های هدفی معلمان با دیگر همبسته‌های مفهومی آن، شواهد متقنی در دفاع از روایی همگرا،<sup>۲</sup> روایی واگرا<sup>۳</sup> و روایی پیش‌بین نسخه کوتاه مقیاس جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت معلمان، تدارک دید.

همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، با توجه به توان تبیینی جهت‌گیری‌های هدفی به مثابه یک سازه انگیزشی در تصریح انگیزش تحول حرفه‌ای معلمان و تاثیرگذاری بر طیف وسیعی از قلمروهای مفهومی معنا‌کننده بالندگی حیات حرفه‌ای معلمان، دسترسی به ابزارهای برخوردار از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی به منظور سنجش سازه هدف‌های پیشرفت معلمان از اهمیت زیادی برخوردارند (باتلر، ۲۰۰۷؛ فاسچینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ نیتسی و همکاران، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳؛ ریتلسورف و گانتر، ۲۰۱۱؛ پاپایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷). بنابراین، با توجه به فقر اطلاعاتی معطوف بر تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در نمونه معلمان ایرانی، مطالعه حاضر با هدف آزمون روایی عاملی نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در بین گروهی از معلمان ایرانی انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع پژوهش‌های همبستگی بود. در مطالعه حاضر، جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم در مناطق ۴ و ۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند که با روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی (غیرتصادفی) در دسترس انتخاب شدند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۶۰ معلم (۲۰۰ زن با میانگین سنی ۳۹/۰۷ سال (انحراف معیار=۸/۷۷، ۵۸-۲۲) و ۱۶۰ مرد با میانگین سنی ۳۴/۹۸ سال (انحراف معیار=۵/۹۷، ۵۶-۲۴) بودند. در نمونه منتخب، ۷۶ معلم (۲۱/۱ درصد) دارای مدرک دیپلم، ۶۰ معلم (۱۶/۷ درصد) دارای مدرک کاردانی، ۱۳۷ معلم (۳۸/۱ درصد) دارای

1- work avoidance goal orientation  
2- multi-group conformity factor analysis  
3- measurement invariance

4- convergent  
5- discriminant  
6- predictive

مدرک کارشناسی و ۸۷ معلم (۲۴/۲ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. علاوه بر این، در نمونه منتخب، ۸۳ معلم (۲۳/۱ درصد) از گروه علوم انسانی، ۴۵ معلم (۱۲/۵ درصد) از گروه فنی و مهندسی، ۱۱۱ معلم (۳۰/۸ درصد) از گروه علوم پایه، ۶۸ معلم (۱۸/۹ درصد) از گروه هنر و در نهایت، ۵۳ معلم (۱۴/۷ درصد) از گروه زبان‌های خارجی انتخاب شدند. همچنین، از گروه منتخب، ۸۰ معلم (۲۲/۲ درصد) در مقطع ابتدایی، ۸۱ معلم (۲۲/۵ درصد) در مقطع متوسطه اول و در نهایت، ۱۹۹ معلم (۵۵/۳ درصد) در مقطع متوسطه دوم، مشغول به کار بودند. در نهایت، در گروه نمونه منتخب، میانگین سال‌های خدمت معلمان ۱۱/۲۸ سال و انحراف استاندارد آن ۷/۶۱ بود که دامنه سال‌های خدمت آن‌ها در فاصله ۱ تا ۳۹ سال قرار داشت. بر اساس قاعده سرانگشتی پیشنهادی کامری و لی (۱۹۹۲؛ نقل از میرز، گامست و گارینو، ۲۰۱۶)، حجم نمونه‌ای بیشتر از ۳۰۰ و کمتر از ۵۰۰ مشارکت کننده، برای تعیین روایی عاملی ابزارهای سنجش، مطلوب و مکفی تلقی می‌شود. اهم ملاک‌های ورود به پژوهش برای مشارکت‌کنندگان شامل رضایت آگاهانه معلمان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به کار در مدارس دخترانه و پسرانه دوره‌های مختلف در مناطق ۴ و ۸ آموزش و پرورش شهر تهران و در نهایت، عدم بازنشستگی معلمان بود. علاوه بر این، مهم‌ترین ملاک خروج از مطالعه حاضر عدم پاسخگویی به بیش از ۱۰ درصد کل سوالات بسته سنجش بود.

### ابزار پژوهش

**سیاهه هیجان معلم<sup>۲</sup> (TEI)**، چن، ۲۰۱۶). چن (۲۰۱۶) به منظور سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، فهرست هیجان معلم را توسعه داد. چن (۲۰۱۶) با هدف صورت‌بندی مدل نظری زیربنایی فهرست هیجان معلم از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسون، کلارک و تلیگن، ۱۹۸۸) و همچنین با مرور شواهد نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب هیجانی در معلمان مانند نتایج مطالعات لی و یین (۲۰۱۱)، شولتز و زیمبلاس (۲۰۰۹) و تیریگیویل (۲۰۱۲) استفاده کرد. معلمان به گویه‌های فهرست هیجان معلم بر روی یک طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۶ (همیشه) پاسخ می‌دهند. این فهرست با ۲۶ ماده، ۵ طبقه‌ی هیجانی مثبت (لذت و عشق) و منفی (شامل ناراحتی، خشم و ترس) را اندازه‌گیری می‌کند. در این سیاهه گویه‌های ۱ تا ۷ مربوط به هیجان لذت، ۸ تا ۱۱ مربوط به هیجان عشق، ۱۲ تا ۱۵ مربوط به هیجان ناراحتی، ۱۶ تا ۱۹ مربوط به هیجان خشم و ۲۰ تا ۲۶ مربوط به هیجان ترس هستند.

<sup>۱</sup>- Comrey & Lee

<sup>۲</sup>- Teacher Emotion Inventory (TEM)

در مطالعه چن (۲۰۱۶) نتایج روایی سازه فهرست هیجان معلم با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پنج‌عاملی فهرست هیجان با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در مطالعه چن (۲۰۱۶) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمد. در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) - که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم در گروهی از معلمان ایرانی انجام شد - نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی سیاهه هیجان معلم نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی ساختار پنج عاملی سیاهه هیجان معلم مشتمل بر پنج زیرمقیاس لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس با داده‌ها برازش قابل قبولی داشت. در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) نتایج مربوط به همبستگی بین وجوه سیاهه هیجان معلم با ابعاد خودکارآمدی معلم شامل پیشرفت کاری، بسط و توسعه مهارت در کار، تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران و مقابله با تنیدگی شغلی، به طور تجربی از روایی سازه نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم حمایت کرد. در مطالعه خدایی (۱۳۹۷) ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۶ به دست آمد.

**مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل (JAWS) و تکاتویک، فاکس، اسپکتر و کیلووی، (۲۰۰۰).** و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) به منظور اندازه‌گیری الگوی پاسخ‌های هیجانی افراد به تجارب کاری آن‌ها مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل را توسعه دادند. نسخه بلند این مقیاس دارای ۳۰ گویه و نسخه کوتاه آن دارای ۲۰ گویه است. ماده‌های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی گروه‌بندی می‌شوند. شرکت‌کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. در این طیف عدد ۱ نشان‌دهنده عدم تجربه هیجان و عدد ۵ بیانگر تجربه بسیار زیاد هیجان می‌باشد. و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۵) یادآور شدند که مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به سه شیوه نمره‌گذاری می‌شود: (۱) محاسبه یک نمره کلی بر اساس حاصل جمع ۳۰ گویه از طریق نمره‌گذاری معکوس هیجان‌های منفی، (۲) محاسبه نمره‌های جداگانه برای ۱۵ گویه منفی و ۱۵ گویز مثبت که استفاده از این روش دو نمره کلی جداگانه برای هیجان‌های منفی و مثبت مرتبط

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



با شغل ارائه می‌دهد و در نهایت، ۳) محاسبه چهار نمره بر اساس سطوح متمایز ترکیب مقوله‌های لذت و برانگیختگی (لذت بالا - برانگیختگی پایین، لذت بالا - برانگیختگی پایین، لذت پایین - برانگیختگی بالا و لذت پایین - برانگیختگی پایین). در مطالعه و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب آلفای کرانباخ، نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه و تکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) مقادیر همبستگی معنادار بین نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل و چهار زیرمقیاس لذت - برانگیختگی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی و رضامندی شغلی از روایی سازه مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه نوری، شکری و شریفی (۱۳۹۴)، نتایج مربوط به همبستگی بین بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با باورهای خودکارآمدی معلم و تنیدگی شغلی معلمان، شواهد قانع کننده‌ای در دفاع از روایی سازه نسخه فارسی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، در نمونه معلمان ایرانی، فراهم کرد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نمره کلی بهزیستی عاطفی وابسته به شغل برابر با ۰/۸۶ به دست آمد.

**پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار<sup>۲</sup> (TAGWQ)، پاپایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷).** پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) مقیاس هدف‌های پیشرفت معلمان را با تاسی به منطق فکری نظریه‌های هدف پیشرفت به مثابه یکی از چارچوب‌های مفهومی توضیح دهنده تمیز در مختصات انگیزشی افراد و مدل‌های رفتاری منتخب به وسیله آن‌ها در محیط‌های پیشرفت تحصیلی و حرفه‌ای - با هدف سنجش جهت‌گیری‌های هدفی معلمان توسعه دادند. در این پرسشنامه، جهت‌گیری‌های هدفی معلمان از طریق ۱۲ گویه اندازه‌گیری می‌شود. در این ابزار از مشارکت کنندگان خواسته می‌شود تا به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ دهند. در این ابزار که مشتمل بر سه بُعد است، جهت‌گیری هدفی تسلطی با استفاده از ماده‌های ۳، ۴، ۶ و ۹، جهت‌گیری هدفی عملکردی از طریق ماده‌های ۱، ۷، ۸ و ۱۰ و جهت‌گیری هدفی اجتنابی از طریق ماده‌های ۲، ۵، ۱۱ و ۱۲ اندازه‌گیری می‌شود. در این پرسشنامه با افزایش نمره افراد در هر یک از ابعاد، نمره آن‌ها در هر بُعد، افزایش می‌یابد. به بیان دیگر، در این ابزار، نمره افراد در هر خرده مقیاس نیز از تجمیع نمره گزارش شده برای سوالات آن خرده مقیاس، به دست می‌آید.

<sup>1</sup>- Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

<sup>2</sup>- Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ)

در این مطالعه، برای آماده‌سازی نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار از روش ترجمه مجدد استفاده شد. بنابراین، به منظور استفاده از نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار برای معلمان ایرانی، نسخه انگلیسی آن برای نمونه معلمان ایرانی به زبان فارسی ترجمه شد. برای این منظور، با هدف حفظ هم‌ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شدند (مارسلا و لئونگ، ۱۹۹۵). در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، مترادف معنایی نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی به دقت بررسی شد. در نهایت، سه نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسشنامه را مطالعه و تایید کردند.

**منطق تحلیل داده‌ها.** در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک تست انجام شد. ابقا یا حذف مواد نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه برای استفاده از تحلیل عاملی تأییدی از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۴</sup> برای برآورد مدل، و همسو با پیشنهاد میرز و همکاران (۲۰۱۶) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>۵</sup> (CFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۶</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی<sup>۷</sup> (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب<sup>۸</sup> (RMSEA) استفاده شد. همسو با نتایج مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) در این مطالعه نیز الگوی اندازه‌گیری چندبندی به عنوان الگوی مفروض ارجح انتخاب و آزمون شد.

## یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های چولگی و کشیدگی ماده‌های پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان را نشان می‌دهد.

1- back translation

2- iterative review process

3- Classic Test Theory (CTT)

4- maximum likelihood

5- Comparative Fit Index (CFI)

6- Goodness of Fit Index (GFI)

7- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

8- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

## جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های چولگی و کشیدگی

## ماده‌های AGWQ

ماده‌ها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
۱	۳/۱۵	۱/۲۹	-۰/۲۰	-۱/۱۲
۲	۲/۶۱	۱/۲۶	۰/۳۸	-۰/۹۳
۳	۲/۲۷	۱/۲۲	۰/۶۵	۰/۲۶
۴	۲/۳۷	۱/۱۹	۰/۵۲	-۰/۷۴
۵	۲/۰۸	۱/۹۲	۱/۰۱	-۰/۰۴
۶	۳/۱۶	۱/۲۸	-۰/۱۳	۱/۱۰
۷	۳/۱۱	۱/۲۱	-۰/۰۷	-۰/۹۷
۸	۲/۳۶	۱/۳۸	۰/۵۸	-۱/۰۱
۹	۳/۰۱	۱/۳۶	-۰/۰۶	-۱/۱۸
۱۰	۲/۱۷	۱/۲۵	۰/۷۶	-۰/۶۲
۱۱	۲/۲۳	۱/۴۱	۰/۸۰	-۰/۸۰
۱۲	۲/۵۵	۱/۴۳	۰/۴۶	-۱/۱۰

در مطالعه حاضر، قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل عاملی تأییدی، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز و همکاران (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری<sup>۱</sup> به کمک برآورد مقادیر چولگی<sup>۲</sup> و کشیدگی<sup>۳</sup> (جدول ۱) - بهنجاری چندمتغیری<sup>۴</sup> و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله ماهالانوبیس<sup>۵</sup> و داده‌های گمشده - به کمک روش بیشینه انتظار<sup>۶</sup> - آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن<sup>۷</sup> و هم‌خطی چندگانه<sup>۸</sup> رعایت شده است. در ادامه، همسو با مطالعه پایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) با هدف آزمون برازندگی الگوی اندازه-گیری مشتمل بر سه زیرمقیاس جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملگردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی با داده‌های مشاهده در نمونه معلمان ایرانی، از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. به بیان دیگر، در این مطالعه، به کمک تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از نرم‌افزار آموس نسخه ۱۸، مدل اندازه‌گیری مشتمل بر سه زیرمقیاس جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملگردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی برای معلمان ایرانی آزمون شد.

شکل ۱ نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار را نشان می‌دهد. نتایج روش تحلیل عاملی تأییدی در نمونه معلمان ایرانی از ساختار سه‌عاملی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار به طور تجربی حمایت کرد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگو سه‌عاملی در نمونه معلمان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۲/۸۸، ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۰۶۶ به دست آمد. نتایج نشان می‌دهد که مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده برازندگی قابل قبولی دارد.

در شکل ۱، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهد که مقادیر بارهای عاملی برای مقیاس جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۰، برای مقیاس جهت‌گیری هدفی عملگردی بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۹ و در نهایت، برای مقیاس جهت‌گیری هدفی اجتنابی بین ۰/۶۴ تا ۰/۷۵ به دست آمد. علاوه بر این، نتایج مربوط به ضرایب همبستگی بین

<sup>1</sup>- univariate normality

<sup>2</sup>- skewness

<sup>3</sup>- kurtosis

<sup>4</sup>- multivariate normality

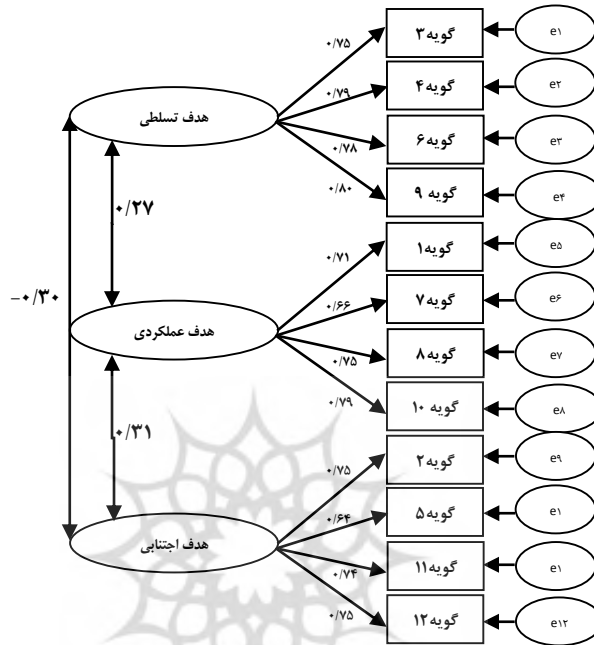
<sup>5</sup>- Mahalanobis distance

<sup>6</sup>- expectation maximization

<sup>7</sup>- linearity

<sup>8</sup>- multicollinearity

زیرمقیاس‌های پرسشنامه جهت‌گیری هدفی معلمان در کار، شواهدی را در دفاع از ساختار چندعاملی این ابزار فراهم آورد.



شکل ۱. تحلیل عاملی تأییدی ساختار چندبُعدی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار

در مطالعه حاضر، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار نشان داد که مدل اندازه‌گیری مشتمل بر سه وجه جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی، با داده‌های مشاهده شده برازش مطلوبی داشتند (شکل ۱). علاوه بر این، در مطالعه حاضر، نتایج مربوط به همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی با راهبردهای مقابله‌شناختی، هیجانات معلم و بهزیستی شغلی معلمان، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی همزمان نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در نمونه معلمان ایرانی، فراهم کرد. **روایی همزمان نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار.** در نهایت، در این مطالعه، به منظور بررسی روایی همزمان نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار، همبستگی بین عوامل زیربنایی در نسخه کوتاه پرسشنامه شامل جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی با هیجانات معلم و بهزیستی

عاطفی وابسته به شغل، گزارش شد. نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد که همبستگی بین جهت‌گیری هدفی تسلطی با هیجان لذت و عشق و همچنین، عاطفه مثبت وابسته به شغل، مثبت و معنادار و با هیجان‌ات ترس، خشم و ناراحتی و همچنین، عاطفه منفی وابسته به شغل، منفی و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که رابطه جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی و اجتنابی با هیجان‌ات ناراحتی، ترس و خشم، مثبت و معنادار و با هیجان‌ات لذت و عشق و همچنین، عاطفه مثبت وابسته به شغل، منفی و معنادار بود. به طور کلی، در جدول ۳، الگوی پراکندگی مشترک ابعاد جهت‌گیری‌های هدفی معلمان با وجوه هیجان‌ات معلم و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، به طور تجربی از روایی سازه نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار حمایت کرد.

جدول ۲. جدول همبستگی جهت‌گیری‌های هدفی با هیجان‌ات معلم و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل

اجتنابی	عملکردی	تسلطی	
-۰/۲۴**	-۰/۳۰**	۰/۴۸**	هیجان لذت
-۰/۲۰**	-۰/۲۵**	۰/۳۰**	هیجان عشق
۰/۱۹**	۰/۱۹**	-۰/۲۵**	هیجان ناراحتی
۰/۱۸*	۰/۲۰**	-۰/۱۵*	هیجان خشم
۰/۱۵*	۰/۱۶*	-۰/۱۷*	هیجان ترس
-۰/۱۹*	-۰/۲۰**	۰/۵۴**	عاطفه مثبت وابسته به شغل
۰/۱۹*	۰/۲۰**	-۰/۵۰**	عاطفه منفی وابسته به شغل

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

در نهایت، در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار انجام شد. نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهش پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷) از ساختار سه عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار شامل جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی به طور تجربی حمایت کرد. علاوه بر این، نتایج همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی معلمان با هیجان‌ات

مثبت و منفی معلم و وجوه مثبت و منفی بهزیستی عاطفی وابسته به شغل نیز از روایی سازه نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار حمایت کرد. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی ابعاد سه‌گانه نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار شواهدی در دفاع از پایایی این ابزار فراهم آورد.

نتایج این پژوهش همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی با تأکید بر اتقان بنیاد مفهومی نظریه هدف پیشرفت، شواهد مضاعفی را در دفاع از جهت‌گیری فکری این نظریه فراهم آورد (دیکاسر، جانکی، دامیلر و دریسِل، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش حاضر با تکرار ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در گروه معلمان ایرانی نشان داد که یکی از مهمترین سازه‌های انگیزشی اثرگذار بر انگیزش تحول حرفه‌ای در معلمان، سازه پر استفاده جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت است (ریچتر و همکاران، ۲۰۱۹؛ ویدر - وایس و فورتاسس، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش حاضر موافق با دغدغه راستین نظریه هدف پیشرفت - به مثابه یکی از نظریه‌های اصلی انگیزش پیشرفت - نشان داد که یکی از معابر مفهومی توضیح دهنده نیمرخ انگیزشی معلمان بر تعقیب هدف‌هایی مبتنی است، که خاستگاه حرکات پیشرفت‌مدارانه آن‌ها را تشکیل می‌دهد (مسکریت و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین، همسو با نظریه هدف پیشرفت، تلاش معلم برای حصول هدف‌های گزینش شده، از وجوه مختلف مفهوم انگیزش پیشرفت حرفه‌ای در معلم رونمایی می‌کند (کاسرا، روبرتس، والز، والکر و اسوینیکی، ۲۰۱۱). موافق با منطق مفهومی توسعه داده شده به وسیله پایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷)، منطق رجوع معلمان به گزینش‌های رفتاری مختلف، اعم از رفتارهای انطباقی یا نائطباقی پیشرفت‌مدارانه، با تاسی به محتوای فکری موضع‌گیری‌های هدفی مختلف شامل هدف‌های پیشرفت تسلطی و هدف‌های پیشرفت عملکردی، قابل تبیین است (باتلر، ۲۰۱۲). بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر با تکرار مدل اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های هدفی نشان داد که در نمونه ایرانی نیز موافق با مفروضه بنیادین نظریه هدف پیشرفت، آنچه فرد برای دستیابی به آن می‌کوشد، - جهت‌گیری‌های هدفی - بخشی از قالب مفهومی نیمرخ انگیزشی معلمان را شکل می‌دهد (جانکی و همکاران، ۲۰۱۹؛ آندرمِن، ۲۰۲۰).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر منطق پراکنش بین وجوه هدف‌های پیشرفت با هیجان‌ات مثبت و منفی معلم، نشان داد همسو با دغدغه غالب نظریه‌های انگیزشی، ظرفیت تبیینی سازه‌های انگیزشی مختلف مانند هدف‌های پیشرفت در پیش‌بینی رفتارهای انطباقی/نائطباقی پیشرفت‌مدارانه افراد در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای، در بستر اطلاعاتی مفهوم هیجان‌ات پیشرفت تحصیلی/حرفه‌ای معنا می‌شود (تامن و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، موافق با آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت، جهت‌گیری‌های هدفی از طریق فراخوانی

تجارب هیجانی متفاوت، در تصریح تمایز یافتگی در رفتارهای پیشرفت‌مدارانه معلمان و یادگیرندگان، نقش می‌آفرینند (چن، ۲۰۱۶؛ ستین و ایرن، ۲۰۲۱). شواهد تجربی نشان می‌دهد که هدف‌گزینی‌های تسلطی‌نگر در بستر ارزیابی‌های شناختی خودتوانمندسازی<sup>۱</sup> مانند بازارزیابی مثبت<sup>۲</sup>، بازتمرکز مثبت<sup>۳</sup> و پذیرش<sup>۴</sup> در تسهیل تجارب هیجانی مثبت و در مقابل، هدف‌های پیشرفت عملکردی در بستر تفاسیر شناختی خودناتوان‌سازی<sup>۵</sup> مانند خودسرزنشگری<sup>۶</sup>، دگرسرزنشگری<sup>۷</sup>، نشخوارگری<sup>۸</sup> و فاجعه‌سازی<sup>۹</sup>؛ در فراخوانی هیجانات پیشرفت منفی، موثر واقع می‌شوند (پیرحسینلو و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، موافق با آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت، تمایز در هدف‌های پیشرفت از طریق تفاوت در خودگویی‌های مثبت در برابر خودگویی‌های منفی<sup>۱۰</sup>، بیش‌خود/دگر مطالبه‌گری<sup>۱۱</sup>، استانداردهای فردی<sup>۱۲</sup> در برابر استانداردهای هنجاری<sup>۱۳</sup>، تلاش‌گریزی در برابر تلاش‌باوری و خودنگری در برابر تکلیف‌نگری، در شکل‌دهی به تجارب هیجانی افراد در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای ایفای نقش می‌کند (میرهاشمی و شکری، ۱۳۹۷).

در بخش دیگری، نتایج پژوهش حاضر همسو با دغدغه‌های نظریه هدف پیشرفت نشان داد که بخشی از تمایز در بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان از طریق سازه انگیزشی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت قابل تبیین است (واله و همکاران، ۱۴۰۰؛ پارکر، مارتین، کالمر و لیم، ۲۰۱۲). نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر پراکندگی مشترک بین دوایر مفهومی جهت‌گیری‌های هدفی و هیجانات پیشرفت نشان داد که هدف‌های پیشرفت حرفه‌ای، در بستر اطلاعاتی منابعی مانند اسنادهای علی سازش‌یافته در برابر اسنادهای علی سازش‌نایافته<sup>۱۴</sup>، باورهای خودکارآمدی<sup>۱۵</sup> خودتعیین‌گری<sup>۱۶</sup>، راهبردهای نظم‌بخشی هیجان<sup>۱۷</sup>، ارزیابی‌های خودنگرانه واقع‌نگر در برابر خودنگری‌های غیرواقع‌نگر<sup>۱۸</sup>، در پیش‌بینی بهزیستی معلمان موثر واقع می‌شوند (گارازیدیس و پاپایانو، ۲۰۱۶). علاوه بر این، موافق با منطبق زیربنایی نظریه هدف پیشرفت، یکی دیگر از خطوط مفهومی دیگر برای توضیح پراکنش بین جهت‌گیری‌های هدفی و

1- empowering interpretations

2- positive reappraisal

3- positive refocus

4- acceptance

5- disempowering interpretations

6- self-blame

7- other-blame

8- rumination

9- catastrophizing

10- positive versus negative self-talks

11- self-other over-demands

12- personal standards

13- normative standards

14- adaptive/maladaptive causal attributions

15- self-efficacy beliefs

16- self-determination

17- emotional regulation strategies

18- realistic/unrealistic self-views



بهبودی حرفه‌ای، بر سازه انگیزشی خودارزشمندی<sup>۱</sup> متمرکز است. در نظریه هدف پیشرفت تأکید می‌شود که تمایز در قالب مفهومی موضع‌گیری‌های هدفی مختلف از طریق تشویق یا عدم تشویق راهبردهای خودمراقبت‌گر<sup>۲</sup> و تامین‌کننده احساس خودارزشمندی در افراد، تفاوت در بهبودی حرفه‌ای آن‌ها را سبب می‌شوند. به بیان دیگر، معلمان علاقه‌مند به هدف‌های پیشرفت تسلطی با رجوع به ارزیابی‌های چالشی<sup>۳</sup>؛ مواجهه با تجارب شکست احتمالی را غیرتهدیدنگر ارزیابی کرده و همواره نسبت به رجوع به تکالیف و مسئولیت‌های چالش‌انگیز، اشتیاق بیشتری نشان می‌دهند. در مقابل، افراد عملکردی در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده به دلیل رجوع به ارزیابی‌های تهدیدنگر و با هدف پرهیز از فروپاشی روانی و تهدید ادراک از توانایی در خویشتن نسبت به استفاده از راهبردهای اجتناب از شکست مانند خودناتوان‌سازی<sup>۴</sup>؛ اهمال‌کاری<sup>۵</sup>؛ کمال‌گرایی<sup>۶</sup> و کناره‌گیری از تلاش (تلاش‌گریزی<sup>۷</sup>)، اجتناب از کمک‌طلبی<sup>۸</sup> و فریبکاری<sup>۹</sup> تمایل نشان می‌دهند (شولتز و زیمبیلان، ۲۰۰۹؛ تیریگیل، ۲۰۱۲).

مطالعه حاضر چند محدودیت دارد. اول، انجام مطالعه حاضر مشتمل بر یکبار اندازه‌گیری بود. بنابراین، آزمون میزان ثبات نمره‌های نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار امکان‌پذیر نبود. دوم، در مطالعه حاضر، آزمون ویژگی‌های فنی مقیاس نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار با تمرکز بر روایی عاملی و روایی سازه این مقیاس مبتنی بود. بنابراین، سنجش ویژگی‌های فنی نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار با تأکید بر روش‌های دیگری مانند روایی پیش‌بینی پیشنهاد می‌شود. سوم، با وجود آن که در مطالعه حاضر اندازه‌های مربوط به پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار از دو گروه جنسی جمع‌آوری شده بود اما تحلیل هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در کانون توجه محققان قرار نگرفت. بنابراین، انجام پژوهشی روشمند با هدف سنجش تغییرناپذیری عاملی نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار در دو گروه معلمان زن و مرد، پیشنهاد می‌شود.

در مجموع، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که نسخه فارسی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار به مثابه یک ابزار خودگزارشی چندبعدی در قلمرو مطالعاتی

1- self-worth

2- self-care

3- challenging appraisals

4- self-handicapping

5- procrastination

6- perfectionism

7- effort withdrawal (not trying)

8- help seeking avoidance

9- cheating

جهت‌گیری‌های هدفی در معلمان، از لحاظ روان‌سنجی برای سنجش سازه انگیزشی هدف‌های پیشرفت معلمان، ابزاری دقیق و قابل اطمینان بود.

### سپاسگزاری

از مساعدت مسئولان و مهربانانه تمامی معلمان عزیزی که در این پژوهش حضور یافتند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

### مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول مقاله است و نویسندگان دیگر به عنوان راهنما و مشاور در راهنمایی و نظارت بر حسن انجام پژوهش، مشارکتی فعال داشته‌اند.

### تعارض منافع

بر اساس اظهارات نویسندگان مقاله، این پژوهش مشمول هیچ پشتیبانی ریالی نبوده است.

### منابع

پیرحسینلو، سعیده، فرزاد، ولی‌الله، و شهرپاری احمدی، منصوره. (۱۴۰۰). مدل‌یابی روابط علی جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی با بهزیستی شغلی در معلمان: نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله شناختی و هیجان‌های معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۸ (۳۲)، ۸۴-۶۷

[http://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_7780.html](http://etl.journals.pnu.ac.ir/article_7780.html)

خدایی، علی. (۱۳۹۷). نسخه فارسی سیاهه هیجان معلم: یک مطالعه روان‌سنجی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۲۰)، ۳۸-۲۵.

[http://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_4750.html](http://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4750.html)

قربانی، زینب، شگری، 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 - دانش‌آموز. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*.

میرهاشمی روته، زهرا، و شگری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶ (۲۳)،

<https://www.doi.org/10.30473/etl.2019.5405> ۵۲-۳۷

نوری، انور، شگری، امید، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۳). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجیگر باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۷ (۲۸)، ۷۶-۵۹.

<https://dori.net/dor/20.1001.1.20084331.1392.7.1.5.4>

واله، مونا، شکری، امید، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۱۰۰)، ۵۷۹-۵۹۶. <https://iranjournals.nlai.ir/handle/123456789/787668>

Anderman, E. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>

Bergey, B. W., & Ranellucci, J. (2021). Motivation profiles of urban preservice teachers: Relations to socialization, initial career perceptions, and demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101936. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101936>

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.241>

Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104, 726-742. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028613>

Cetin, G., & Eren, A. (2021). Pre-service teachers' achievement goal orientations, teacher identity, and sense of personal responsibility: The moderated mediating effects of emotions about teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 12, 1-39. <https://doi.org/10.1007/s10671-021-09303-y>

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

Dickhauser, O., Janke, S., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations: A hierarchical approach. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 391-408. <https://doi.org/10.1111/bjep.12370>

Gaspard, H., & Lauermann, F. (2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson- and classroom-specific variation in teacher- and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101494>

Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>

Gorozidis, G.S, & Papaioannou, A.G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational

- innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger, M. (2019). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 83, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.003>
- Kline, R. B. (2005). Principles and practices of structural equation modeling (2<sup>nd</sup> edition). New York: Guilford. <https://doi.org/10.1177%2F1049731509336986>
- Knudsen, L. S., Skovgaard, T., & Bredahl, T. V. D. (2021). 'I like it': Exploring teachers' motivation for using classroom-based physical activity in Danish public schools from a self-determination perspective. Results from a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103439. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103439>
- Kucsera, J. V., Roberts, R., Walls, S., Walker, J., & Svinicki, M. (2011). Goal orientation towards teaching (GOTT) scale. *Teachers and Teaching*, 17, 597-610. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602212>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics: A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 5, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>
- Marsella, A. J., & Leong, F. T. L. (1995). Cross-cultural issues in personality and career assessment. *Journal of Career Assessment*, 3, 202-218. <https://doi.org/10.1177%2F106907279500300207>
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. *Educational Psychology*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1096324>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Applied multivariate research: Design and interpretation. Sage publication. Thousand Oaks. London. New Dehi.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574-586. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave.

- Learning and Individual Differences*, 23, 272-278.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.017>
- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>
- Pap, Z., Virg, D., Lupşa, D., & Craşovan, M. (2021). Building more than knowledge: Teacher's support facilitates study-related well-being through intrinsic motivation. A longitudinal multi-group analysis. *Learning and Individual Differences*, 88, 102010. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102010>
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27, 349-361. <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111-1119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Groschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_1)
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher Motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Thommen, D., Sieber, V., Grob, U., & Praetorius, A. K. (2021). Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality. *Learning and Instruction*, 4, 101514. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101514>
- Trigweel, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>

- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2020). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1440234>
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Specter, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230. <https://psycnet.apa.org/record/2000-03046-001>
- Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2018). Teachers' mastery goals: Using a self-report survey to study the relations between teaching practices and students' motivation for science learning. *Research in Science Education*, 48, 181-206. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9565-3>
- 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, 1063-1070. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wolf, N. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I., & Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103350. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>