

Explain The Structural Relationship Between Teacher S Emotions And Classroom Management Mediated By Self-Efficacy Professors Of Farhangian University

Maryam Sadat Bagheri Mousavi¹, Parvin Kadivar², Abbas Habibzadeh³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۲۲

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۰۹

Accepted Date: 2022/06/12

Received Date: 2021/12/30

Abstract

One of the most important issues in the field of educational psychology is to achieve conditions that improve and enhance the performance of learners. There is no doubt that there is only one clear way to improve learners' performance. But numerous studies have enabled researchers to identify the most effective determinants of student performance. Without a doubt, proper classroom management is one of the most important factors. The present study aimed to determine the relationship between teacher emotions on classroom management and the mediating role of self-efficacy. Descriptive-correlation method using the Structural Equation Modeling and the statistical population of all professors of Farhangian University with 7000 people who selected by the random cluster method bit win of 400 people as a sample size In this way, first the clusters are selected based on the geographical regions of the country and then randomly from the north: Gilan and Mazandaran provinces, center: Tehran, Qom, Semnan, Yazd, from the west: Ardabil, Sanandaj and Kermanshah, south: Bushehr, Bandar Abbas, and from the east: Khorasan Razavi have been selected as an example of this research. and data collected by exciting questionnaires of teacher Chen . (2016), (Reliability 0.768), in order to measure the emotions of pleasure, love, enjoyment, anxiety, anger and fear. This questionnaire includes 26 questions using 6 scale from never to forever. Wolfgang & Glickman Class Management

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.

2. Professor, Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

* Corresponding Author:

Email:Kadivar220@yahoo.com

3. Associate Professor, Department of Psychology, Qom University, Qom, Iran.

Questionnaire (1986), reliability 0.798), this questionnaire includes 25 based a five-scale Likert scale including: never, rarely, sometimes, often and always. This questionnaire has 3 factors: Educational management, members management and behavior management. And Bandura teacher self-efficacy (1997) (reliability 0.886) To measure self-efficacy, Bandura teacher self-efficacy questionnaire with 30 questions was used, which after examining 7 questions were deleted with the opinion of professors 23 questions remind Including self-efficacy for decision making and educational self-efficacy, disciplinary self-efficacy and self-efficacy for creating a positive atmosphere were used.

The scoring of the questionnaire using the 5-deegree Likert scale is with very low, low, medium, high and very high options. Data were analyzed by structural equation modeling and Sobel test by using AMOS 24 software. Based on the findings, the fit indices of the model were approved. And the data are reported to the acceptable extent of each of the fit indices. Index, CMIN The absolute fit index is less than 5 and is in the desired range. Indicator NFI=0.942 Or the Bentler-Bount softened index And the Tucker Lewis index TLI=0.952 and, CFI=0.964, All of them are adaptive fit indices with a value higher than 0.9 and are in a very desirable range. the amount of RMSE=0.06 Which is one of the economical fit indices, is less than the border of 0.8 and is very desirable and acceptable. As a result, the tested model has a fit in this with the data. To examine the effect of the mediator variable, the Sobel test was used, which shows that the mediator variable of self-efficacy has a significant effect on the studied path, and has increased the effect of teacher excitement on classroom management according to the path coefficient. Given the negative and significant relationship between emotion and classroom management, it is necessary to train teacher for emotion management. Teachers who can manage emotion manage their emotional responses in the classroom and interact better with their learners, which is a classroom management tool. Learners are usually dissatisfied with their teachers' anger and react in adolescence and young adulthood, which leads to class indiscipline and, consequently, more anger at the teacher and a lack of enjoyment of teaching and class. Thus, emotions affect students' performance through cognitive resources, learning strategies, self-regulatory and motivational strategies, and students' and teachers' interactions with the classroom and school context. Hargreaves (1998) emphasized that good teaching is enhanced by positive emotions, and that successful teachers play an important role in increasing learners' desire to learn by demonstrating their true passion for teaching. In this regard, Franzel, Goetz, Stephens and Jacob (2009) showed that while teachers' positive emotions are

related to using creative and flexible teaching strategies and increasing students' motivation for progress, While teachers' negative emotions weakening creative teaching strategies. And flexibility in them also affects learners' learning outcomes. According to Bandura's theory, self-efficacy affects human behavior not only directly but also indirectly through cognitive, emotional, selective and social processes. Teachers with higher self-efficacy seem to be more resilient when confronted with adverse events in the classroom and do not accept negative thoughts about themselves and their abilities. Accordingly, self-efficacy beliefs help them perform better in the face of student misconduct and classroom disciplinary issues. Considering that Farhangian University is the only center of teacher training in the country, the best decisions should be implemented in this university. It is suggested that a unique titled "Classroom Management" be included in the general courses of this university. Also, due to the significant relationship between emotion and classroom management, it is suggested that educational programs in the field of emotion recognition and emotion regulation strategies to be introduced and students' skills increase in emotion regulation by university educational planning trustees. Adding a course of "motivation and excitement" and workshops by title of "emotion on behavior and emotion management". Education through the media has a great impact and media cooperation in education can have a greater indirect impact. Considering the significant relationship between self-efficacy and classroom management and teacher excitement, it is suggested that educational workshops be considered with the subject of 'self-study' by university professors in order to increase students' self-efficacy. Students self-efficacy and teachers will improve with more practice and continuous and specialized feedback from professors. The professors of Farhangian University must have special planning for this important issue. This study faced limitations, including the data of this study was collected during the Covid epidemic and consequently the virtual of classes. Another limitation is that the design of the present study was a correlational study in which the relationships between variables were examined. Therefore, it is not possible to make causal inferences between the studied variables. In regard to statistical population professors of Farhangian and different organization climate of this university. It must be avid to extend the result to other educational center.

Keywords: self-efficacy, teacher emotions, Classroom Management, Professors of Farhangian University.

تبیین رابطه ساختاری بین هیجانات اساتید و مدیریت کلاس با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانشگاه فرهنگیان

مریم سادات باقری موسوی^۱، پروین کدیور^۲، عباس حبیب زاده^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مشخص کردن رابطه هیجانات معلم با مدیریت کلاس با نقش میانجی خودکارآمدی انجام شده است. روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان با ۷۰۰۰ نفر تشکیل دادند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای تصادفی با تخصیص ۴۰۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها بر اساس سه پرسشنامه هیجان معلم چن (۲۰۱۶)، (پایایی ۰/۷۶۸)، مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶)، (۰/۷۹۸) و خودکارآمدی معلم بندورا (۱۹۷۷)، (پایایی ۰/۸۸۶) صورت گرفت. داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و آزمون سوبل با استفاده از نرم‌افزار AMOS ۲۴ تجزیه و تحلیل گردید. نتایج بیانگر این است که هیجان معلم تأثیر منفی و معنی‌داری (-۰/۱۲۹) در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بر مدیریت کلاس دارد، و هیجانات اساتید با میانجی‌گری خودکارآمدی تأثیر منفی و معنی‌داری بر مدیریت کلاس داشتند، همچنین میانجی‌گری خودکارآمدی با مقدار آماره سوبل ۵/۶۸۳- و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱، رابطه هیجان با مدیریت کلاس را بهتر کرده است. بنابراین می‌توان گفت برنامه‌ریزی جهت مدیریت هیجان و بالا بردن سطح خودکارآمدی معلمان باید در دستور کار متولیان دانشگاه فرهنگیان قرار بگیرد.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، هیجانات معلم، مدیریت کلاس، اساتید دانشگاه فرهنگیان.

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول:

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه قم، قم، ایران.

مقدمه

کلاس درس مهم‌ترین عنصر و سیستم در آموزش است، که مانند هر سیستمی نیاز به مدیریت دارد و دانش مدیریت کلاس درس از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده کارایی و اثربخشی می‌باشد که از بین انواع مدیریت آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و نقش استراتژیک دارد، مدیریت کلاس درس بیشترین تأثیر مستقیم را بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد که شامل جنبه‌های بسیاری می‌شود مدیریت فضا، زمان، فعالیت، مواد آموزشی، ارتباطات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان.

بنابراین این مفهوم با طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های بر عهده گرفته شده به وسیله معلم در کلاس درس مرتبط است (Stojiljkovic, 2011). تا جایی که می‌توان مدیریت کلاس درس را تأثیرگذارترین متغیر در فرایند آموزش معرفی کرد؛ چرا که عدم توانایی در مدیریت کلاس مصادف است با عدم تحقق اهداف آموزشی. نتایج پژوهش‌های متعدد تاییدکننده مطالب فوق است. از جمله: (Wahlberg Barbell & 1994) در یک مطالعه با مرور ۱۱۰۰۰ پژوهش در طی ۵۰ سال ۲۸ عامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان را دسته‌بندی کردند، در این مطالعه مدیریت کلاس درس به‌عنوان مهم‌ترین عامل یادگیری دانش‌آموزان معرفی شده است (Milliken, 2019). نتایج و یافته‌های مؤسسه گالوپ از دهه ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۹ نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس یکی از عمده‌ترین مسائل و مشکلات معلمان است (Oliva, 2008). نتیجه پژوهش (Valentet, Monteiro Lourenco, 2019) نیز نشان داد که مشکل آموزشی بسیاری از کشورها، مربوط به نظم و انضباط کلاس است و معلمان در مدیریت این نظم نقش مؤثری دارند توجه به معلمان با این رویکرد دیدگاهی جدید، ولی نسبتاً توسعه یافته است. در این دیدگاه معلمان مدیرانی هستند که برای حفظ نظم و کنترل کلاس درس و فعالیت‌های آموزشی کارکردهای مدیریتی را به کار می‌گیرند. در واقع دارا بودن مهارت‌های مدیریتی، یکی از مهارت‌های ضروری شغل معلمی است؛ اما کمتر به آن توجه شده است (Berliner, 1966).

اگرچه عوامل فردی و اجتماعی متعددی بر شیوه مدیریت کلاس تأثیرگذار است، اما معلم عنصر اصلی و تأثیرگذار در این فرایند است؛ همه ویژگی‌های معلم شامل هیجان‌ها، خودکارآمدی، خلاقیت هیجانی و حتی تصویری که از دانش‌آموزان دارد بر آنچه در کلاس او و شیوه تعاملش با دانش‌آموز اتفاق می‌افتد مؤثر است. تا به حال بیشتر به ابعاد نظری و شناختی این ویژگی‌ها توجه شده است. با وجود اینکه هیجان‌های معلم عمیقاً با فرایندهای آموزشی در ارتباط؛ و رفتارهای معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Volet & Hagenauer, 2014). به تأثیر هیجان معلم به‌عنوان مدیر کلاس درس کمتر

پرداخته شده است (2008, Quoted from Rajaipour, Kazemi and Aghahseni, lieu 2013) که نشان‌دهنده ضرورت انجام پژوهش در این زمینه می‌باشد.

فرنزل در بررسی هیجان‌ات مختلف شش هیجان را به‌عنوان رایج‌ترین هیجان‌ات در میان معلمان مطرح می‌کند شامل لذت، اضطراب، خشم، احساس غرور، شرم و خستگی (Khajavi and Ghonsuli, 2017). برخی مطالعات اکتشافی صورت گرفته در رابطه با هیجان‌های معلمان در مدرسه اظهار می‌دارند که معلمان در محیط‌های آموزشی اغلب انواعی از هیجان‌های مثبت (شادی، شور، گرمی و محبت) و هیجان‌های منفی (خشم، سرخوردگی، اضطراب) را تجربه می‌کنند (Zembylas, 2005; Emmer, 1994; Hargreaves, 1998; Sutton Wheatley, 2003)، به نقل از (کارشکی و همکاران، 2016). (Sutton, 2004) نیز می‌گوید تدریس یک فعل هیجانی است و برخورداری از مهارت‌های مدیریت تجارب هیجانی در چنین موقعیتی برای معلمان ضروری است (Mirhashemi, shokry, 2018). اگرچه معلمان هیجان‌ها را به یک صورت و اندازه تجربه نمی‌کنند ولی تدریس عملی پر از هیجان است و هیجان‌ات بخش قابل توجهی از زندگی معلمان را دربر می‌گیرند و عمیقاً با فرایندهای آموزشی در ارتباط و رفتارهای معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Hagenauer و Volte, 2015).

تحقیقات انجام شده درباره هیجان‌ات مدرسه و کلاس درس بیشتر به هیجان‌ات دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند. (Linnenberink Pekrun, Garica, 2014) به نقل از (Rastegar, Seif and Abedini, 2016). باین‌حال اغلب مطالعاتی که در خصوص هیجان معلم صورت گرفته نشان داده‌اند که بین مدیریت کلاس و هیجان‌ات معلم رابطه وجود دارد از جمله: Jimenez, (2020)، ۰؛ کلا، (2020)؛ (Monteiro, Valente, Lourenco, (2019)؛ (Wang H Xin Zheng, Chenmí (2018)؛ (2016)؛ (Jingwen Jing, Jingwen Jiang, Marja Vauras, Simone Volet, Yili wang, (2016)؛ (Hascher, Hagenauer, Paul Lee, Scotts, Mick Young, (2014)؛ (Orhan Günseli, (2012)؛ (Heidary, (2020)؛ (Chegni and Lavasani, (2018)؛ (Mirhashemi Ruteh, Shukri, (2018). بنابراین شواهد پژوهشی ارائه‌شده ارتباط بین متغیر مدیریت کلاس و هیجان‌ات معلم تأیید شده است. اما نوع، کیفیت و شدت آن قابل بررسی می‌باشد و ممکن است این ارتباط تحت تأثیر متغیرهای دیگر قرار گیرد. یکی از متغیرهای مهمی که به نظر می‌رسد می‌تواند این ارتباط را تحت تأثیر قرار دهد خودکارآمدی است. خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه مهم انگیزشی می‌باشد چرا که حالات روان‌شناختی و هیجانی معلم باعث قضاوت او درباره توانایی‌هایش می‌شود. خودکارآمدی عبارت است

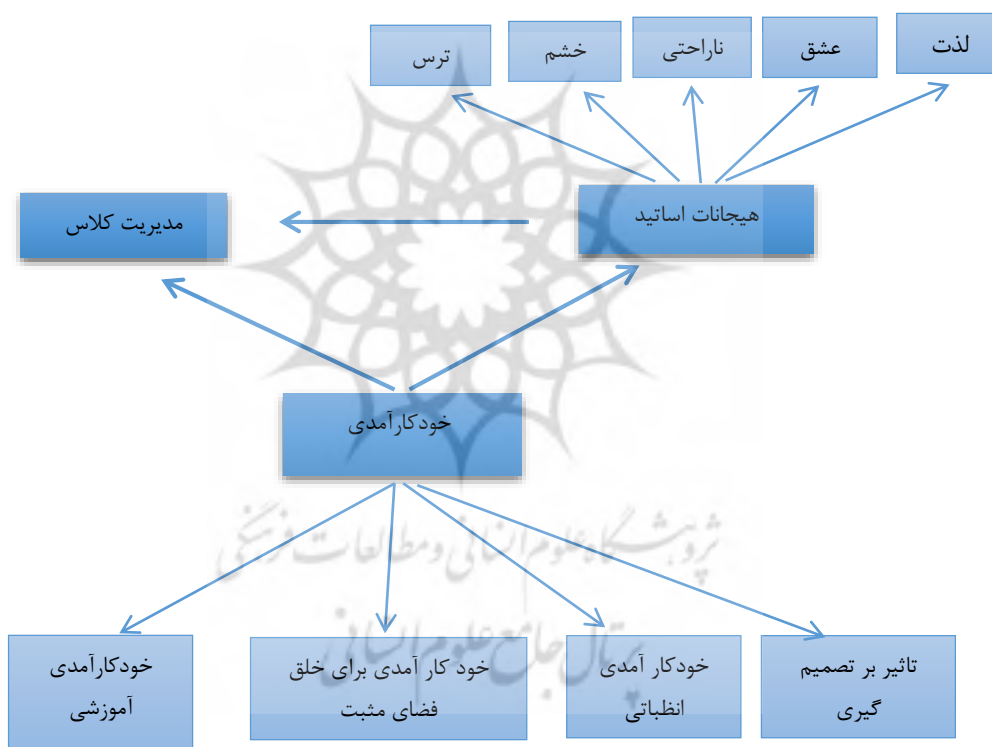
از باور فرد به توانایی‌های خود برای کنترل تفکر و رفتار، پویایی و ماندگاری تلاش در جهت عملکردش (Bandura، 1977). باندورا معتقد است معلمین با تجربه و با خودکارآمدی بالاتر نسبت به معلمان با تجربه و با خودکارآمدی پایین‌تر اثرگذاری بیشتر بر روی یادگیری دانش‌آموزان دارند (Taimalul، 2016، Airy & Maris). باورهای خودکارآمدی به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌های معلمان برای ایجاد تأثیر مثبت در نظر گرفته شده است (Eminoglu Akgbag و Eminoglu، 2017). افراد با خودکارآمدی پایین به علت توانایی پایین، هیجانات منفی مانند اضطراب، استرس و تردید را تجربه می‌کنند و لذا درباره توانایی‌ها و مهارت‌های خود قضاوت منفی دارند، اما افراد با خودکارآمدی بالا هیجانات مثبت و نرمال را تجربه می‌کنند و لذا درباره توانایی‌ها و مهارت‌های خود قضاوت مثبت دارند (Bandura 1977).

شواهد پژوهشی فراوانی وجود دارد که خودکارآمدی شخصی به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده و واسطه‌ای در رویکردهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند (Huy، 2007، Mirhashemi Ruteh and Quoted from Ghasemi, Kadivar, Keramati and Arabzadeh 2019، Shukri، 2018). نیز بر رابطه خودکارآمدی و هیجانات معلم صحنه گذاشتند. نتایج تحقیق (Imnaglo، 2017) نشان داد تفاوت معناداری بین صلاحیت تدریس و سطح خودکارآمدی معلمان وجود دارد. نتایج تحقیقات (Jimenez، 2020) نشان داد بین خودکارآمدی معلمان و عملکرد تدریس آنان رابطه وجود دارد.

تحقیقات متعددی نیز ارتباط خودکارآمدی معلم با مدیریت کلاس را تایید کرده‌اند از جمله:

Battle، (2016) Timalo، Goldag، (2020) Merle، Taimalul، (2010) Mirhashemi Ruteh، Boashaghi، Haji، (2016) Goli، Rezaia، (2013) Jafari Khorasani and Abdi، (2018) Goli، Yakhchali Morvati، (2016) Mirsaleh، Rezapour، (2016) Shahidi et al، (2013) Esmaili، Ketabian، Goli، (2012). از طرف دیگر دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان تنها نهاد رسمی آموزش معلم در کشور رسالت مهمی جهت آموزش دانشجو معلم دارای صلاحیت حرفه‌ای دارد و هریک از اساتید این دانشگاه علاوه بر آموزش دانش تخصصی، الگویی عملی جهت کلاس داری برای دانشجو-معلمان هستند. بنابراین ضرورت پژوهش در این زمینه و پژوهش در مورد هر شرایطی که بتواند عملکرد دانش‌آموزان را در محیط مدرسه و خارج از مدرسه بهبود بخشد، هم از لحاظ نظری و هم عملی، حائز اهمیت است؛ زیرا نه تنها در زمینه رفتار انسانی به دانش نو منجر می‌شود، بلکه آن نوع محیط آموزشی را تدارک می‌بیند که در آن، زمینه‌ی رشد دانش‌آموزان فراهم و تسهیل می‌شود. شایان

ذکر است پژوهش در این زمینه می‌تواند به لحاظ نظری و کاربردی افق‌های نوینی پیش روی برنامه‌ریزان وزارت آموزش و پرورش خاصه دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان تنها متولی تربیت و تأمین معلم در کشور بگشاید. در این پژوهش متغیر هیجان‌های معلم به‌عنوان متغیر برون‌زا یا جریان‌دهنده و مدیریت کلاس به‌عنوان متغیر درون‌زا یا جریان‌گیرنده و متغیر خودکارآمدی معلم به‌عنوان متغیر میانجی آزمون شده‌اند. بنابراین، هدف این پژوهش دستیابی به پاسخی برای این سؤال است که: آیا مدل ساختاری نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه هیجان‌های معلم و مدیریت کلاس از برآزش مناسب برخوردار است؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش برحسب هدف یک پژوهش کاربردی است. با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها میدانی، از نوع توصیفی-همبستگی با روش مدل معادلات ساختاری (SEM) انجام شده است. چرا که سعی در تبیین

روابط موجود بین متغیرهای مورد بررسی را دارد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تدریس می‌باشند، که بر اساس گزارش سایت سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان حدود ۷۰۰۰ نفر می‌باشند، تشکیل داده است.

Comery (1922)، به نقل از Myers, Gamest & Garino (2006)، ترجمه Pasha Sharifi et al

(2012) از کفایت نمونه‌گیری برای انجام تحلیلی عاملی یک ارزیابی کلی داشته و حجم نمونه ۵۰ نفر را بسیار کم، ۱۰۰ نفر را کم، ۲۰۰ نفر را مناسب، ۳۰۰ نفر را خوب، ۵۰۰ نفر را خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفر را عالی دانسته‌اند. با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده در پژوهش حاضر تعداد ۴۰۰ نفر حجم نمونه در نظر گرفته شد اما با توجه به احتمال ریزش نمونه و یا احتمال داده‌های مفقود یا مخدوش حجم نمونه ۴۳۰ نفر انتخاب گردید. که پس از جمع‌آوری داده‌ها ۴۰۰ پرسشنامه تحلیل گردید. از روش تصادفی خوشه‌ای جهت نمونه‌گیری از اساتید دانشگاه فرهنگیان استفاده شد به این صورت که ابتدا خوشه‌ها براساس مناطق جغرافیایی کشور انتخاب و سپس به صورت تصادفی از شمال: استان‌های گیلان و مازندران، مرکز: تهران، قم، سمنان، یزد، از غرب: اردبیل، سمنان و کرمانشاه، جنوب: بوشهر، بندرعباس، و از شرق: خراسان رضوی به‌عنوان نمونه این پژوهش انتخاب شده‌اند. از پرسشنامه‌های هیجان‌Chen، مدیریت کلاس Wolfgang and Glickman، خودکارآمدی معلم بندورا جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد.

از پرسشنامه سیاهه هیجان معلم Chen (2016) به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس استفاده شد. لازم به ذکر است که فرنزله به‌عنوان نظریه پرداز مطرح هیجان‌های شش هیجان لذت، اضطراب، خشم، غرور، شرم و خستگی را مطرح می‌کند اما پرسشنامه او صرفاً به اندازه‌گیری لذت، اضطراب و خشم می‌پردازد. لذا در این پژوهش از پرسشنامه چند استفاده شده است. Chen در سال (2016) مقیاس هیجان‌های معلم را (TEI) را طراحی و تدوین کرد او از طریق بررسی ۲۵۴ معلم در یک مطالعه مقدماتی و ۱۸۳۰ معلم در مطالعه اصلی ۵ عامل (شادی، ترس، غم، خشم و ترس) را با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی شناسایی کرده است. (Karshki et al. 2016: 183). Chen با استفاده از روش تحلیل محتوا که مشتمل بر دو مرحله توسعه و قضاوت بود روایی محتوای سیاهه هیجان معلم را با رجوع به روش‌هایی مانند مرور پیشینه نظری و تجربی موجود (Hargarius, 2005; Levine, 2011; Schutz & Zimblas, 2009)، مرور ابزارهای سنجش مرتبط (Trigville, 2012; Targoiti & Rafali, 2014; Gamora and Arsino, 2002)، مطالعه مصاحبه‌های

محققان پیشین با استفاده از روش تحلیل محتوا تایید شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی بر اساس نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۱ و با استفاده از روش برآورد پیشینه احتمال از ساختار پنج عاملی نسخه ۲۶ ماده‌ای سیاه هیجان معلم به‌طور تجربی حمایت کرد (Khodaii, 2018: 29). خدایی در سال 2018 پس از بررسی سیاه هیجان معلم این ابزار را برای سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی معلمان ایرانی در محیط‌های پیشرفت کاری روا و پایا معرفی کرده است. این پرسشنامه ۲۶ سؤالی با استفاده از طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود. نمره‌گذاری به ترتیب امتیازات ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ در نظر گرفته می‌شود. پرسشنامه هیجان چن شامل ۵ عامل لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس است. جهت محاسبه روایی صوری و محتوایی پرسشنامه (با توجه به این که در دانشگاه فرهنگیان پژوهش صورت گرفت نیاز به بررسی روایی محتوا بود) ابتدا برای ۵ متخصص روانشناسی ارسال گردید و پس از اعمال نظرات اصلاحی جهت تایید نهایی برای اساتید راهنما و مشاور ارسال گردید و در نهایت با حذف ۵ سؤال با ۲۱ سؤال اجرا گردید. جهت سنجش پایایی ابزار از آلفای کرونباخ بهره‌گیری شده است. طبق خروجی نرم‌افزار Spss ضریب آلفای ۲۱ سؤال پرسشنامه در نمونه پژوهش ۰/۷۶۸ بود که نشان‌دهنده پایایی معنادار این پرسشنامه است.

جهت سنجش مدیریت کلاس از پرسشنامه مدیریت کلاس که توسط Wolfgang and Glickman (1986) طراحی و اعتباریابی شده است، استفاده شد، این پرسشنامه شامل ۲۵ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت شامل: هرگز، به‌ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه می‌باشد، این پرسشنامه دارای ۳ عامل: مدیریت آموزش، مدیریت افراد و مدیریت رفتار است. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران به وسیله Aminyazdi and Aali (2008)، بر روی معلمان اجرا شده و هنجاریابی و اعتباریابی آن نیز توسط آن‌ها صورت گرفته است. در مطالعه Koshan (2014) برای بدست آوردن روایی پرسشنامه از نظرات استاد راهنما و چندین تن از دیگر اساتید و متخصصین و کارشناسان استفاده شده است و از آن‌ها در مورد مربوط بودن سؤالات، واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و اینکه آیا این سؤالات برای پرسش‌های تحقیقاتی مناسب است و آن‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد، نظرخواهی شد و مورد تایید قرار گرفت. در این پژوهش جهت محاسبه روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ابتدا برای ۵ متخصص روانشناسی ارسال گردید و پس از اعمال نظرات اصلاحی جهت تایید نهایی برای اساتید راهنما و مشاور ارسال گردید و در نهایت با حذف ۱ سؤال با ۲۴ سؤال اجرا گردید. جهت سنجش پایایی ابزار از آلفای کرونباخ بهره‌گیری شده است. طبق خروجی نرم‌افزار Spss ضریب

آلفای ۲۴ سؤال پرسشنامه در نمونه پژوهش ۰/۷۹۸ بود که نشان‌دهنده پایایی معنادار این پرسشنامه است. نمره‌گذاری به ترتیب امتیازات ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش سوال ۸ پرسشنامه با نظر اساتید حذف گردید و با ۲۴ سوال مورد استفاده قرار گرفت.

جهت سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی معلم باندورا با ۳۰ سؤال استفاده شد، که پس از بررسی سؤالات با نظر اساتید ۲۳ سؤال؛ شامل خودکارآمدی برای تصمیم‌گیری و خودکارآمدی آموزشی، خودکارآمدی انضباطی و خودکارآمدی برای خلق یک فضای مثبت اجرا گردید نمره‌گذاری پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای با گزینه‌های خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد می‌باشد. به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ در نظر گرفته شده است. در این پژوهش جهت محاسبه روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ابتدا برای ۵ متخصص روانشناسی ارسال گردید و پس از اعمال نظرات اصلاحی جهت تایید نهایی برای اساتید راهنما و مشاور ارسال گردید و در نهایت با حذف ۷ سؤال با ۲۳ سؤال اجرا گردید. جهت سنجش پایایی ابزار از آلفای کرونباخ بهره‌گیری شده است. طبق خروجی نرم‌افزار Spss ضریب آلفا ۰/۸۸۶ سؤال پرسشنامه در نمونه پژوهش ۰/۸۸۶ بود که نشان‌دهنده پایایی معنادار این پرسشنامه است. در جدول زیر سؤالات مربوط به هر عامل با میزان آلفای هر عامل گزارش شده است. در جدول (۱) متغیرهای تحقیق به همراه نوع و نقششان در تحقیق و ابعاد عملیاتی‌شان دیده می‌شود.

جدول ۱. نقش و ابعاد عملیاتی متغیرها

نام متغیر	نقش متغیر	تعداد ریز متغیرها (ابعاد)
مدیریت کلاس	برون‌زا یا جریان گیرنده (وابسته)	مدیریت آموزش مدیریت افراد مدیریت رفتار
هیجانات معلم	درون‌زا یا جریان دهنده (مستقل)	لذت عشق* ناراحتی خشم ترس
خودکارآمدی	میانجی	تأثیر بر تصمیم‌گیری خودکارآمدی آموزشی خودکارآمدی انضباطی خودکارآمدی برای خلق فضای مثبت

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات پرسشنامه‌ها

هیجان	مدیریت کلاس					
	لذت	ناراحتی	خشم	ترس	مدیریت آموزش	مدیریت افراد
میانگین	۲/۱۸۵	۱/۹۷۶	۲/۰۸۶	۲/۳۰۷	۴/۰۳۹	۴/۰۰۳
انحراف معیار	۰/۸۶۹	۰/۷۲۱	۰/۷۳۹	۰/۷۶۲	۰/۵۵۸	۰/۶۶۲
چولگی	۰/۲۳۷	۰/۵۷۱	۰/۴۰۵	۰/۳۶۶	-۰/۴۵۲	-۰/۵۰۴
کشیدگی	-۱/۲۱۶	-۰/۶۰۰	-۰/۷۰۷	-۱/۱۸۸	-۰/۷۳۳	-۰/۹۵۳
خودکارآمدی معلم						
	خودکارآمدی تصمیم	خودکارآمدی برای خلق فضای مثبت	خودکارآمدی انضباطی	خودکارآمدی آموزشی		
میانگین	۳/۸۶۴	۳/۸۹۲	۳/۹۶۷	۳/۹۵۹		
انحراف معیار	۰/۶۷۴	۰/۶۱۹	۰/۵۷۱	۰/۶۱۱		
چولگی	-۰/۴۴۰	-۰/۲۹۸	-۰/۷۳۱	-۰/۹۰۴		
کشیدگی	-۰/۵۰۱	-۰/۹۰۲	۱/۸۲۴	۱/۹۸۹		

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

مدیریت رفتار	مدیریت افراد	مدیریت آموزش		
-۰/۳۰۳	-۰/۴۰۶	-۰/۵۱۹	ضریب همبستگی پیرسون	لذت
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
-۰/۱۸۲	-۰/۲۴۷	-۰/۲۵۸	ضریب همبستگی پیرسون	ناراحتی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
-۰/۲۱۳	-۰/۲۹۵	-۰/۳۹۰	ضریب همبستگی پیرسون	خشم
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
-۰/۲۶۷	-۰/۳۶۵	-۰/۳۹۶	ضریب همبستگی پیرسون	ترس
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
۰/۳۱۱	۰/۳۶۴	۰/۵۸۸	ضریب همبستگی پیرسون	خودکارآمدی تصمیم
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
۰/۳۶۳	۰/۴۴۶	۰/۶۴۶	ضریب همبستگی پیرسون	خودکارآمدی آموزش
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
۰/۴۱۲	۰/۳۲۱	۰/۵۳۱	ضریب همبستگی پیرسون	خودکارآمدی انضباط
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
۰/۳۹۰	۰/۴۳۶	۰/۶۳۳	ضریب همبستگی پیرسون	خودکارآمدی خلق فضای مثبت
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تمام رابطه‌ها در سطح معنی داری ۰/۰۵ معنادار است. از روش معادلات ساختاری برای آزمون الگوی پژوهش و برازش آن با داده‌های جمع‌آوری شده استفاده شد. در خروجی نخست شاخص‌ها مطلوب نبود لذا اصلاح مدل صورت گرفت و یک مؤلفه از هیجان (عشق) حذف گردید. در جدول ۴ شاخص‌های نیکویی برازش مدل گزارش شده است.

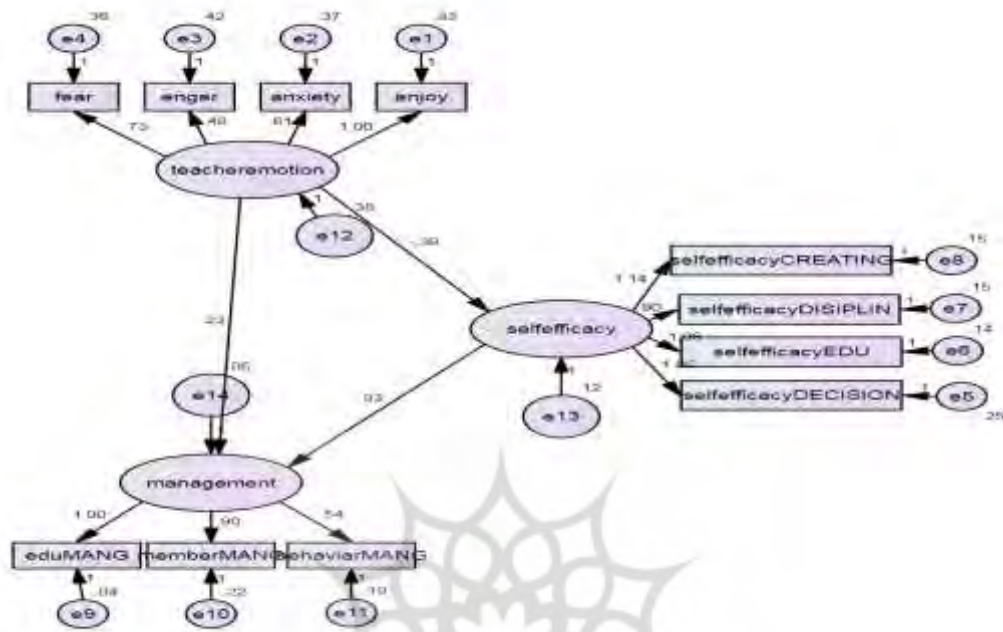
جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش و شاخص‌های اصلاح شده در مدل ساختاری تحقیق

شاخص‌های شده	اصلاح آماره df	df	CMIN/df	NFI	TLI	CFI	PNFI	RMSE
مقادیر بدست آمده	۱۰۳	۴۱	۲/۵۱۶	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۷۰	۰/۰۶
شاخص‌های مورد قبول	بین ۲-۵			۰/۹ ≤	۰/۹ ≤	۰/۹ ≤	۰/۵ ≥	تا ۰/۰۸

با توجه به مقادیر جدول ۴ داده‌ها در حد قابل قبول هریک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند. شاخص $\chi^2/df=2.516$ CMIN، شاخص برازش مطلق، کمتر از ۵ می‌باشد و در حد مطلوبی قرار دارد. شاخص $NFI=0.942$ یا شاخص نرم شده (Bentler-Bonett) و $TLI=0.952$ یا شاخص Tucker-Lewis و $CFI=0.964$ که همگی از شاخص‌های برازش تطبیقی هستند با مقدار بالاتر از ۰/۹ و در حد بسیار مطلوبی قرار دارند. مقدار $RMSE=0.06$ که از شاخص‌های برازش مقتصد می‌باشد نیز کمتر از حد آستانه ۰/۸ بدست آمده است و در حد بسیار مطلوب و قابل قبولی می‌باشد. در نتیجه مدل آزمون شده، برازش بسیار مناسبی با داده‌ها دارد. لازم به ذکر است در چند دهه گذشته شاخص‌های مختلفی برای برازندگی مدل معادلات ساختاری معرفی و طبقه‌بندی شده است. یکی از عمده‌ترین آن‌ها مربوط به مارش و همکاران (Marsh, et. Al) (1967) است. که شامل: مطلق، نسبی و تعدیل یافته است (Homan, 2018: 235). شاخص‌های مطلق این پرسش را مطرح می‌کنند که آیا واریانس خطا یا تبیین نشده که پس از برازش مدل باقی می‌ماند، قابل توجه است؟

شاخص‌های نسبی این پرسش را مطرح می‌کنند که یک مدل بخصوص در مقایسه با سایر مدل‌های ممکن، از نظر تبیین مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده، تا چه حد خوب عمل می‌کند؟ و شاخص‌های تعدیل یافته این پرسش را مطرح می‌کنند که مدل مورد نظر چگونه برازندگی و صرفه‌جویی یا ایجاز را باهم ترکیب می‌کند؟

پرکاربردترین شاخص برازندگی در مدل‌سازی معادله‌های ساختاری مجذور کای (χ^2) است. لازم به ذکر است که هنگام تفسیر مقدار مجذور کای اسکور هر چه مقدار آن کوچک‌تر باشد، برازش داده‌ها به مدل بهتر است، تا جایی که مقدار صفر برای آن نشانه برازش کامل است (Boeshaghi, 2016). شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) که معمولاً بین ۲-۵ را قابل قبول می‌دانند. شکل ۲ مدل ساختاری پژوهش را نمایش می‌دهد.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش

بارهای عاملی که بر روی فلش‌ها در شکل ۲ نمایش داده شده است ضرایب غیراستاندارد را نشان

می‌دهد.

جدول ۵. نتایج و ضرایب مسیر فرضیات اصلی تحقیق براساس مدل ساختاری

مسیر	ضریب استاندارد مسیر	آماره t	سطح معنی‌داری
هیجان معلم <--- خودکارآمدی	-۰/۴۳۶	-۸/۲۹۷	۰/۰۰۱
خودکارآمدی <--- مدیریت کلاس	۰/۳۹۳	۷/۹۱۶	۰/۰۰۱
هیجان معلم <--- مدیریت کلاس	-۰/۱۲۹	-۴/۸۵۳	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول ۵ می‌توان گفت بین هیجان معلم و خودکارآمدی ($t=8/297, p=0/001$) و هیجان معلم با مدیریت کلاس ($t=4/853, p=0/001$) همبستگی منفی و معنی‌داری و خودکارآمدی با مدیریت کلاس ($t=7/916, p=0/001$) همبستگی مثبت و معنی‌داری در سطح $0/05$ وجود دارد. لذا فرضیه مورد بررسی معنی‌دار می‌باشد. برای بررسی اثر متغیر میانجی، از آزمون سوبل نیز استفاده شده است، که نتایج در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون سوبل برای بررسی اثر متغیر میانجی

ضریب مسیر	خطای استاندارد	آماره سوبل	سطح معنی‌داری
هیجان معلم ---> خودکارآمدی	-۰/۴۳۶	۰/۰۵۳	۰/۰۰۱
خودکارآمدی ---> مدیریت کلاس	۰/۳۹۳	۵/۶۸۳	۰/۰۵۰

نتایج ارائه‌شده در جدول ۶، نشان می‌دهد که متغیر میانجی خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر مسیر مورد بررسی دارد، و تأثیر هیجان معلم بر مدیریت کلاس را با توجه به ضریب مسیر افزایش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها شاخص‌های برازندگی مدل مورد تایید قرار گرفت. هیجان معلم تأثیر منفی و معنی‌داری بر مدیریت کلاس داشت و هیجان‌ها با میانجی‌گری خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر مدیریت کلاس داشتند که میانجی‌گری خودکارآمدی تأثیر هیجان بر مدیریت کلاس را بهتر کرد. طبق داده‌های جدول ۶ متغیر میانجی خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر مسیر مورد بررسی دارد، و تأثیر هیجان معلم بر مدیریت کلاس را با توجه به ضریب مسیر افزایش داده است. در ارتباط با همسویی نتایج این پژوهش با سایر پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان به تحقیقات زیر استناد کرد. Jimenez (2020)، Keller & Becker (2020)، Lawrence & Monteiro (2019)، Zheng Xin, Yang and (2019)، Veras, Marja, Watt, Simpson And Wong, Eli, Jingwen Jiang (2016) Chen (2018) Wong (2018)، Hagenauer, Hascher, Volet (2015)، Scotts, Paul & Lee, Mick Young (2014)، Orhan Gansley (2012)، Heidary (2020)، Chegini and Lavasani (2020)، Rasstgar (2017)، Mirhashemi Ruteh, Shukri (2018). جهت تبیین این نتایج می‌توان از نظریه‌های فیزیولوژی، شناختی و اجتماعی استفاده کرد. افراد در حالت هیجانی، خلاقیت کمتری در دسترس دارند؛ چرا که هیجان سیستم لیمبیک را در پایه مغز فعال می‌کند و این باعث انسداد قشر مغزی می‌شود؛ یعنی

جایی که به عقیده عصب‌شناسان به‌ویژه Paul Mclin مرکز خلاقیت و حل مشکلات زندگی در انسان می‌باشد (Kuhpayeh et al., 2013, 179). نظریه گسترش احساسات مثبت Fedrecson (2001) نیز بیان می‌کند احساسات خاص می‌توانند به‌طور مثبت در مجراهای لحظه‌ای عمل فکر تاثیر بگذارند و در اینصورت منابع فردی و اجتماعی و روحی فرد را افزایش دهند (Imamgholi Vand et al., 2019:176). یافته‌های پژوهش Holshgar et al (2015) بیانگر ارتباط آموزش و تنظیم هیجانی است (Irji Rad and Haji, 1397, 56). این بدان معناست که شناخت بر تنظیم هیجان موثر است. همچنین طبق نظریه شناختی-اجتماعی باندورا می‌توان با خودنظم‌دهی به تنظیم هیجان کمک کرد.

با توجه به رابطه منفی و معنی‌دار هیجان بر مدیریت کلاس ضرورت آموزش مدیریت هیجان برای معلمان واضح است. بنابراین پیشنهاد می‌شود با آموزش خودنظم‌دهی به کمک برنامه‌های مختلف مانند تغییر شناختی - رفتاری به دانشجو- معلمان زمینه صلاحیت حرفه‌ای آنان را هرچه بیشتر فراهم کرد.

بنابراین معلمانی که می‌توانند مدیریت هیجان داشته باشند پاسخ‌های هیجانی خود را در کلاس درس مدیریت می‌کنند و تعامل بهتری با یادگیرندگان خود برقرار کرده که این تعامل از ابزار مدیریت کلاس می‌باشد. معمولاً یادگیرندگان از ابراز خشم معلمان خود ناخشنود شده و در سنین نوجوانی و جوانی واکنش نشان داده که موجب بی‌انضباطی کلاس و به‌تبع آن ابراز خشم بیشتر معلم و عدم لذت از تدریس و کلاس داری می‌شود. بنابراین هیجان‌ات از طریق منابع شناختی، راهبردهای یادگیری، راهبردهای خودتنظیمی و انگیزشی و در تعامل دانش‌آموزان و معلمان با بافت کلاسی و مدرسه روی عملکرد آن‌ها تأثیر می‌گذارند (Pekran 2016, Ghasemi 2018, Quoted from Hargarius (1988). تأکید کرد تدریس خوب به کمک هیجان‌ات مثبت، تقویت می‌شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به تدریس، در افزایش اشتیاق فراگیران به یادگیری نقش مهمی دارند. در همین راستا، Jacob & Franzel, Gowitz, Stephens (2009) نشان دادند درحالی‌که هیجان‌ات مثبت معلمان با استفاده از راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آن‌ها و افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران رابطه نشان می‌دهد، هیجان‌ات منفی معلمان ضمن تضعیف راهبردهای تدریس خلاق و منعطف در آن‌ها برنتایج یادگیری فراگیران نیز تاثیرگذار است.

در خصوص رابطه هیجان معلم بر خودکارآمدی نتایج بدست آمده همسو با پژوهش‌های زیر است. نتایج پژوهش Edward Castro Jimenez (2020)، رابطه بین هیجان معلم و احساس خودکارآمدی و

عملکرد معلم در تدریس را نشان داد. Ghasemi (2018) نشان داد که هیجان معلم بر خودکارآمدی تأثیر معنی‌دار دارد. نتایج تحقیق Hashemi and Shokri (2018) نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی معلم با هیجان‌های مثبت معلم است. Mirhashemi Rutte et al (2018) اعلام کردند خودکارآمدی با واسطه هیجان معلم بر تعامل معلم که ریز متغیر مدیریت کلاس است اثر معنی‌دار دارد.

در خصوص تأثیر خودکارآمدی بر مدیریت کلاس نتایج بدست آمده حاکی از رابطه مثبت و معنی‌دار است که با نتیجه تحقیقات زیر همسو می‌باشد. نتایج تحقیق Battle Goldag (2020) بین سطوح خودکارآمدی معلمان و مدیریت کلاس همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحقیقات Zheng, et. Al (2018) رابطه بین رهبری هیجان معلم و خودکارآمدی و مدیریت کلاس را نشان داد. نتایج پژوهش Merle Taimalul, et. Al (2016) نشان داد خودکارآمدی معلم جهت دهنده تدریس اوست. Edimo et al (2013) اعلام کردند بین خودکارآمدی معلم و اثربخشی تدریس رابطه وجود دارد. نتایج پژوهش Orhan Gusley (2012) بیانگر این است که خودکارآمدی جهت‌دهنده تدریس است. نتیجه تحقیق Jafari et al (2017) رابطه بین خودکارآمدی مدیریت کلاس و نحوه نگرش مدیریت کلاس را نشان داده. Rezapour Mirsaleh et al (2016) اعلام کردند خودکارآمدی مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم در تدریس اثر می‌گذارد. Rezaiaf and Goli (2016) اعلام کردند بین خودکارآمدی و سبک مدیریت اساتید رابطه وجود دارد. Boeshaghi et al (2016) نشان دادند خودکارآمدی بصورت مستقیم و غیرمستقیم بر مدیریت کلاس اثر دارد. نتایج تحقیق Shahidi and Haddadnia (2013) نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی و مدیریت کلاس است. Rezaiaf and Goli (2016) نیز گزارش دادند بین خودکارآمدی و مدیریت کلاس رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد. نتیجه تحقیق Ismaili et al (2012) نیز خودکارآمدی را مؤثر بر سبک مدیریت کلاس نشان داد. در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان از نظریه شناختی اجتماعی بندورا استفاده کرد. بندورا معتقد است خودکارآمدی نه تنها به‌طور مستقیم بلکه به‌طور غیرمستقیم از طریق فرایندهای شناختی، عاطفی، انتخابی و اجتماعی بر رفتار انسان اثر می‌گذارد. به نظر می‌رسد اساتیدی که خودکارآمدی بالاتری دارند هنگام رویارویی با رویدادهای نامطلوب در کلاس درس، پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند و تفکرات منفی درباره خود و توانایی‌هایشان را نمی‌پذیرند. بر این اساس، باورهای خودکارآمدی به آن‌ها کمک می‌کند تا در مقابل رفتارهای نامناسب دانشجویان و مسائل انضباطی

ایجاد شده در کلاس عملکرد بهتری ارائه دهند. Cousins and Walker (2010) به نقل از Mo Alusi (2013) بر این باورند، معلمانی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، به احتمال زیاد، نسبت به کسانی که باور خودکارآمدی پایین دارند، بهتر کار می‌کنند زیرا آن‌ها نوآوری‌های آموزشی را در کلاس درس اجرا و از روش‌های مدیریت کلاسی و تدریس مناسب استفاده می‌کنند تا دانش‌آموزان را به مستقل بودن تشویق کنند و کنترل کردن آن‌ها را کاهش دهند. با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان تنها متولی تربیت معلم در کشور است بهترین تصمیم‌ها باید در این دانشگاه اجرایی شود. پیشنهاد می‌شود واحد درسی با عنوان مدیریت کلاس در دروس عمومی این دانشگاه برای کلیه رشته‌ها گنجانده شود. همچنین با توجه به رابطه معنی‌دار، هیجان بر مدیریت کلاس پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی در زمینه شناخت هیجان‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان برای آشنایی و افزایش مهارت دانشجویان در زمینه تنظیم هیجان‌ها مورد توجه متولیان برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه قرار گیرد. اضافه کردن واحد انگیزش و هیجان یا ساحت تربیتی با عنوان مدیریت هیجان در برنامه آموزشی معلمان می‌تواند مؤثر واقع شود. و در خصوص تأثیر هیجان بر رفتار و مدیریت هیجان کارگاه‌هایی برگزار گردد. آموزش از طریق رسانه‌ها تأثیر بسزایی دارد و همکاری رسانه‌ها در آموزش می‌تواند به‌طور غیرمستقیم تأثیر بیشتری داشته باشد. به نظر می‌رسد نویسندگان و تهیه‌کنندگان سریال‌ها اگر برای موضوعات خود از نتایج تحقیقات و مشورت اساتید بهره‌گیری نمایند بسیار مفید خواهد بود. با توجه به رابطه معنی‌دار خودکارآمدی با مدیریت کلاس و هیجان معلم، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی به‌منظور افزایش خودکارآمدی دانشجویان مدنظر متولیان برنامه‌ریزی آموزشی و اساتید دانشگاه قرار گیرد. خودکارآمدی دانشجو معلمان و معلمان با تمرین هر چه بیشتر و بازخورد مداوم و تخصصی اساتید بهبود و ارتقا می‌یابد اساتید دانشگاه فرهنگیان برای این مهم باید برنامه‌ریزی خاص و در اولویت داشته باشند. این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله داده‌های این پژوهش در زمان همه‌گیری بیماری کرونا و به‌تبع آن غیرحضور شدن کلاس‌ها جمع‌آوری گردیده است. اگرچه جهت به حداقل رساندن تأثیر فضا پرسش‌نامه‌ها در مرداد ماه توزیع گردید که اتمام ترم بوده و اکثر اساتید در تعطیلات تابستانی بودند. اما بازهم احتمال تداعی کلاس‌های مجازی در هنگام پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها وجود دارد. محدودیت دیگر این که طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن به بررسی روابط بین متغیرها پرداخته شد بنابراین، نمی‌توان استنباط علی بین متغیرهای مورد مطالعه داشت و دیگر

اینکه جامعه آماری این پژوهش اساتید دانشگاه فرهنگیان بوده که با توجه به جو سازمانی این دانشگاه جهت تعمیم نتیجه به تمام محیط‌های آموزشی باید احتیاط شود.

ملاحظات اخلاقی

در فرایند انجام و اجرای پژوهش حاضر، اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

تمامی هزینه‌های پژوهش توسط نویسندگان مقاله پرداخت شده است.

References

- Ismaili, Mohammad Reza, Ketabian, Shohreh, and Khodadad, Sholeh. (2012) The relationship between self-efficacy and management style of physical education teachers in Tehran. *Management and organizational behavior in sports*. No. 1 pp. 21-28. [in persian]
- Emamgholi Vand, Fatemeh, Kadivar, Parvin and Pasha Sharifi, Hassan. (2019) Predicting happiness and creativity based on school atmosphere mediated by academic conflict and emotional-social competence of female high school students. *Educational Psychology*, Year 15, No. 52, pp. 155-181. [in persian]
- Oliva, Peter, F. (Educational Supervision and Guidance in Today's Schools. Translated by Gholamreza Ahmadi
- Saeedeh Shahabi (1379). Isfahan: Islamic Azad University, Khorasan Branch. [in persian]
- Iraji Rad, Arsalan, and Haji, Marzieh. (2015) A study of the relationship between self-awareness and emotions caused by teaching in teachers (art students) of vocational schools. *Quarterly Journal of Educational Psychology*. Fourteenth year. No. 50, Winter 97 pp. 55-70. [in persian]
- Boashaghi, Manijeh, Haji Yakhchali, Alireza and Morvati, Dekraleh. (2016) The relationship between teacher self-efficacy and student academic performance mediated by classroom management and teaching approaches, *Journal of Teaching and Learning Studies*, Volume 8, Number 1, 2 70. Pp. 1-26. [in persian]
- Jafari, Esmaeil, Khorasani, Abaselat and Abdi, Hamid. (2017) Structural model of the relationship between classroom management competence and self-

efficacy and classroom management attitude in faculty members. *Development of Education in Medical Sciences*, Volume 10, Number 26, pp. 10-23. [in persian]

Chegini, Toobi, and Gholam, Ali, Lavasani, Massoud. (2015) Personal responsibility and teaching emotions in teachers: The mediating role of educational optimism. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. No. 67. pp. 7-11. [in persian]

Heidari, Tahereh. (2016) *Teacher Training in Effective Classroom Management: Cognitive, Motivational and Emotional Consequences*. PhD Thesis in Semnan University Educational Management. [in persian]

Khodaei, Ali. (2018) *Persian version of Teacher Emotion Inventory: A Psychometric Study*. Research in school and virtual learning 5 consecutive years 20 pp. 25-38. [in persian]

Khajavi, Gholam Hassan, Ghansoli, Behzad and Hosseini Fatemi, Azar. (1396). Validation and reliability of the Persian Emotions Questionnaire for English language teachers in Iran. *Language studies and translation*. No. 4. pp. 1-7. [in persian]

Rajaipour, Saeed, Kazemi, Iraj, Aghahseni, Taghi. (2008). Investigating the relationship between components of classroom management and learning atmosphere in middle schools in Isfahan. *New educational approaches*, 23-40, (1) 4. [in persian]

Rastegar, Ahmad, Seif, Mohammad Hassan and Abedini, Yasmin. (2016) Presenting a causal model of psychological capital relations and teaching emotions: The mediating role of emotional fatigue. *Applied Psychological Research*, No. 4, Year 7, pp. 51-71 [in persian]

Rezapour Mir, and Saleh, Yaser. (2016) The effect of teacher control source, classroom management self-efficacy, and self-efficacy in teaching on the classroom environment among primary school teachers. *New educational approaches*. No. 1, consecutive issue 23. pp. 125-145. [in persian]

Rezayat, Gholamhossein, and Goli, Hassan. (2016) The Relationship between Self-Efficacy and Classroom Management Style of Faculty Members of Universities and Higher Education Institutions, *Quarterly Journal of Military Psychology*, Volume 7, Number 25. pp. 51-60. [in persian]

Shahidi, Nima, and Haddadnia, Sirous. (2013) Presenting a structural model for self-efficacy, competence and position of professors based on their classroom management in the area of an Islamic Azad University. *Educational Management Innovations* No. 16 pp. 55-70. [in persian]

Ali, Ameneh, and Amin Yazdi, Amir. (2008) The effect of teacher characteristics on classroom meditation style. *education and training* . No. 1 Volume 24 pp.103-135. [in persian]

Ghasemi, Ali, Kadivar, Parvin, Keramati, Hadi, and Arabzadeh, Mehdi (1398) Evaluation of validity and reliability of the four-factor questionnaire of teacher emotions. *New educational ideas*. Volume 15 Number 2. pp. 1-18. [in persian]

Karshki, Hossein, Koochi, Mohammad, and Ahani Zahra. (2016) Validation of teacher emotion scale in primary schools of Mashhad. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. Volume 6 Number 24, pp. 171-200. [in persian]

Kooshan, Zahra. (2014), The study of the relationship between teachers' classroom management style and self-regulated learning and academic achievement of students in non-profit higher education institutions in Kerman, M.Sc. Thesis in Educational Research, Shahid Bahonar University of Kerman.

Kopayeh Eiha, Maryam, Hosseini, Afzal Sadat, and Razavi Nematollahi, Vida (2013) A Study of the Relationship between Definitive Thinking and Creativity and Emotional Creativity. *Innovation and creativity in the humanities*. Volume: 3 - Number: 1 - Page: 175 -200. [in persian]

Mirz, G., & G. (2012; Applied Multivariate Research (Design and Interpretation) (Pasha Sharifi, Hassan et al.; (2006) Tehran: Roshd.

Mir Hashemi, Roteh, Zahra, Sadat, and Shokri, Amir. (2015) The Relationship between Perceived Self-Efficacy Beliefs and Student-Student Interaction: The Mediating Role of Teacher Emotions. *Research in school and virtual learning*. The sixth year. No. 3 pp. 37- 52\ . [in persian]

Hooman, Heidar Ali. (1397) Structural equation modeling using LISREL software. Tehran: Samat Publications. [in persian]

Adeyemo, D. A., & Chukwudi, Agokei R. (2014) Emotional Intelligence and Teacher Efficacy as Predictors of Teacher Effectiveness among Pre-Service Teachers in Some Nigerian Universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, v3 n2 p85-90

Bandura, A, (1997). self-efficacy: The exercise of control. New York: freeman. Bandura, A. (1986). social foundations of thought and action :Asocial cognitive theory . Englewood cliffs, NJ: prentice Hall

Battle Goldag. (2020). Investigation of relationship between high school teachers

Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. New York: Longman

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819 – 828.

Jingwen J., Marja V., Simone V., & Yili W. (2015) Teacher s emotions and emotion regulation strategies: self-and student s perceptions. *Teaching and teacher education*. n 54 p22-31

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, simone E. (2015) Teacher Emotions in the classroom: Associations with students engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher –student relationship. *European journal of psychology of education*, v30 n4 p385-403.

Jimenez Edward castro. (2020) emotional quotient, work attitude and teaching performance of secondary school teachers. *Journal, of Pedagogical sociology and psychology*. V2, issue 1.

Jingwen J., Marja V., Simone V., & Yili W. (2016) Teacher s emotions and emotion regulation strategies: self-and student s perceptions. *Teaching and teacher education*. n 54 p22-31.

Junjun, Chen. (2016) Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory *Teaching and Teacher Education* Volume 55, Pages 68-77.

Kaytlynn, Milliken. (2019) The Implementation of Online Classroom Management Professional Development for Beginning Teachers. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/177/>

Merle Taimalul, Eve k., Maris. H., & Airi, N. (2016) teacher self-efficacy, teaching practices, and Teaching approaches: adaptation of scales and examining relations. *estonian science foundation* (no. 7388) and *Estonian research competency council* (Sf0180025s08).

Marzano RJ, Marzano JS. The key to classroom management. *Educational Leadership* 2003; 61(1): 6-13.

Moalosi, S. W. T. (2013). Teachers' self efficacy: Is reporting non-significant results essential? *Journal of International Education Research*, 9(4), 397-406.

Gunse, orhan. (2012). The effect teachers emotional and perceptual characteristics on creative learning *Procedia. social and behavioral sciences* 46 (2012)3074-3077

Seval Eminogul kucuktepe, Muge Akbag, & Esra Eminoglu, Ozmercan. (2017) An Investigation regarding the preservice teacher emotional literacy levels and self-effcacy beliefs. *Journal, of education Learning*, vol6, n4 p267

Taimalu, Merle, Eve Kikas, Maris Hinn, Airi Niilo. (2010) Teachers self-efficacy Teaching Approaches: Adaptation of Scales and Examining Relations.

Valente, Sabina, Monteir, Ana Paula, Lourenc, and Abilio Afonso. (2019) The Relationship between Teachers Emotional Intelligence and Classroom Discipline Management. *psychology in the schools*, v56 n5 p741-750.

Hair, J.F. Black, W., Babin, B., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis*, NJ: Prentice Hall.

Xin Zheng, Hongbiao Yin ORCID Icon, & Muhua Wang. (2018) Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China Pages 965-979

