

## Structural modeling of class management based on organization climate and teacher s emotions with mediating role of self-efficacy and emotional creativity

Maryam Sadat Bagheri Mousavi<sup>1</sup>, Parvin Kadivar<sup>2</sup>, Abbas Habibzadeh<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

<sup>2</sup>Professor, Department of Psychology Kharazmi University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup>Associate Professor, Department of Psychology, Qom University, Qom. Iran

### Article History

**Received:** 2022/05/29

**Revised:** 2023/06/23

**Accepted:** 2023/07/23

**Available online:** 2023/07/23

**Article Type:** Research Article

**Keywords:** Classroom Management, teacher emotions, organization climate, self-efficacy, emotional creativity.

### Corresponding Author\*:

Maryam Sadat Bagheri Mousavi, Department of educational Sciences, Farhangian University

**Postal code:** 14665-889

**ORCID:** 0009-0003-4392-3710

**E-mail:** Ma.mosavi@cfu.ac.ir

### Dor:

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.20081243.1401.17.1.2.7>

### ABSTRACT

The present study aimed to examine classroom management based on teacher emotion and the classroom organizational climate mediated by the teachers emotional creativity and self-efficacy. A descriptive-correlational method using structural equation modeling was employed. The participants included all members of academic staff of Farhangian University (N= 7000) Of these, 416 individuals were selected via random cluster sampling method and participated in the study. Data were collected using the following five questionnaires: a) the questionnaire of teacher emotion (Chen, 2016), measuring emotions related to pleasure, sadness, anger and fear, b) the Class Management Questionnaire (Wolfgang & Glickman, 1986), measuring 3 factors (Educational management, people management and behavior management); c) the Teacher Self-Efficacy Questionnaire (Bandura, 1997), measuring self-efficacy for decision making and educational self-efficacy, disciplinary self-efficacy and self-efficacy for creating a positive atmosphere, and d) the Emotional Creativity Questionnaire (April, 1991), measuring 4 factors (Innovation, effectiveness, originality, and readiness), and e) the Organization Climate Questionnaire (Hoplin & Kraft, 2000), measuring 8 factors (spirit, harassment, intimacy, interest, consideration, distance, influence and dynamism, emphasis on production) and using 4 questions. Data were analyzed using structural equation modeling and Sobel test using AMOS 24 software. To examine the effect of the mediator variables, the boot stroop test was used. The findings revealed that teacher excitement and the classroom organizational atmosphere had a significant effect on classroom management, and this was mediated by the teachers self-efficacy and emotional creativity. Managing their anxiety and emotion and boosting their self-efficacy, teachers can have a significant impact of students learning. Therefore, educating teachers bases on such principles can contribute importantly to educating effective teachers.

**Citation:** Bagheri Mousavi, M.S., Kadivar, P., Habibzadeh, A. (1401/ 2022). Structural modeling of class management based on organization climate and teacher s emotions with mediating role of self-efficacy and emotional creativity, 17 (1). 13-28. Dor: <http://dorl.net/dor/20.1001.1.20081243.1401.17.1.2.7>

## پیش‌بینی مدیریت کلاس بر اساس هیجان معلم و جوسازمانی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی

مریم سادات باقری موسوی<sup>۱\*</sup>، پروین کدیور<sup>۲</sup>، عباس حبیب‌زاده<sup>۳</sup><sup>۱</sup> گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان<sup>۲</sup> استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران<sup>۳</sup> دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه قم، قم، ایران

## اطلاعات مقاله

## چکیده

دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۸

اصلاح نهایی: ۱۴۰۲/۰۴/۰۲

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

هدف پژوهش حاضر تعیین برآزش مدل ساختاری مدیریت کلاس بر اساس هیجان معلم و جوسازمانی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش تمام اساتید دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ (۷۰۰۰ نفر) بود. شرکت‌کنندگان ۴۱۶ نفر بودند که به روش خوشه‌ای انتخاب شدند و به ۵ پرسشنامه‌ی هیجان‌چن، مدیریت کلاس و لنگانگ و گلیکمن، جو سازمانی هاپلین و کرافت، خلاقیت‌هیجانی‌آوریل و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی معلم بندورا پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS 23 وارد شده و سپس با استفاده از نرم‌افزار Amos 24 داده‌ها تجزیه و تحلیل شد و ارائه مدل با استفاده از معادلات ساختاری، ضریب مسیر و اماره‌ی تی مشخص شد، برای سنجش متغیرهای میانجی‌گری از بوت استرپ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد متغیرهای هیجان‌های هیجان‌های معلم و جو سازمانی به صورت مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی، توانستند اثر معنی‌داری بر مدیریت کلاس داشته باشند. در نهایت می‌توان گفت مدل ساختاری پژوهش از برآزش مطلوبی برخوردار بود. بنابراین معلمان با مدیریت هیجان‌های خود و باور به توانایی‌های خود و افزایش خلاقیت می‌توانند مدیریت بهتری بر کلاس درس داشته باشند. به نظر می‌رسد در آموزش دانشجو-معلمان گام مهمی در افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای آنان خواهند داشت.

**کلیدواژه‌ها:** مدیریت کلاس، هیجان‌های معلم، جو سازمانی، خودکارآمدی، خلاقیت هیجانی

**نویسنده‌ی مسئول\*:**

مریم سادات باقری موسوی، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

کد پستی: ۸۸۹-۱۴۶۶۵

ارکید: ۳۷۱۰-۳۳۹۲-۴۳۰۳-۰۰۰۹-۰۰۰۹

پست الکترونیکی:

ma.mosavi@cfu.ac.ir

ژورنال علمی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

تدریس، عملی پر از هیجان است، پس هیجان‌ها بخش قابل توجهی از زندگی معلمین را دربر می‌گیرند و عمیقاً با فرآیندهای آموزشی در ارتباط بوده و رفتارهای معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهند (والته، هاگنور، ۲۰۱۴). در واقع افراد احساسات شریک تعامل خود را جلب می‌کنند. فرایندی که انتقال هیجان در آموزش نامیده می‌شود (کلر بکر، ۲۰۲۰). نظریه‌ی گسترش احساسات مثبت (فدرکسون، ۲۰۲۰) نیز بیان می‌کند احساسات خاص می‌توانند به‌طور مثبت در مجراهای لحظه‌ای عمل فکر تأثیر بگذارند و در این صورت منابع فردی و اجتماعی و روحی فرد را افزایش دهند (فدرکسون و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین هیجان معلم بر تعامل او با دانش‌آموزان تأثیرگذار است. اما علی‌رغم تأثیر عظیم ویژگی‌های رفتاری، شناختی و عاطفی معلم در مدیریت کلاس، با کمبود پژوهش در زمینه‌ی ویژگی‌های عاطفی و شناختی معلم مواجه هستیم.

متغیر دیگر جو سازمانی<sup>۱۱</sup> است که بر روابط-رفتاری و هیجانی-کارکنان آموزشی تأثیرگذار است؛ بنابراین مجموعه‌ی حالات، خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی را دربر می‌گیرد (میر کمالی، ۲۰۰۸). این جو ممکن است محیط آموزشی را گرم یا سرد، قابل اعتماد، ترس‌آور یا اطمینان‌بخش، تسهیل‌کننده یا بازدارنده سازد و سبب تمایز دو محیط مشابه از یکدیگر شود. نتایج پژوهش (کیاتو و گانون، ۲۰۱۸)<sup>۱۲</sup> نشان داد جو سازمانی بر روابط مثبت دانش‌آموزان و تعاملات آنان مؤثر است.

یکی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی خودکارآمدی<sup>۱۳</sup> است که در این تحقیق به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. خودکارآمدی عبارت است از باور فرد به توانایی‌های خود برای کنترل تفکر و رفتار، پویایی و ماندگاری تلاش در جهت عملکرد خود (باندورا، ۱۹۷۷)<sup>۱۴</sup>. 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 (آیری، ماریس و تیمالول، ۲۰۱۶)<sup>۱۵</sup>. باورهای خودکارآمدی به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌های معلمان برای ایجاد تأثیر مثبت در نظر گرفته شده است (اک بگ، ایمانگلو، ۲۰۱۷)<sup>۱۶</sup> افراد با

مدیریت کلاس<sup>۱</sup> فرایندی است که به‌وسیله‌ی آن معلمان رفتار مناسب دانش‌آموزان را در محیط کلاس حفظ و ارتقاء می‌دهند و رفتار نامناسب را حذف یا کاهش می‌دهند. در واقع ساختاری چندبعدی دارد که دربرگیرنده‌ی سه بعد وسیع شخصیتی، تدریسی و انضباطی است. معلمان تا زمانی که نتوانند کلاس خود را مدیریت کنند نمی‌توانند بر اهداف خود متمرکز شده و فرایند یاددهی-یادگیری را سازمان‌دهی کنند. بنابراین مدیریت کلاس درس به‌عنوان مهم‌ترین عامل یادگیری دانش‌آموزان معرفی شده است (میلیکین، ۲۰۱۹)<sup>۲</sup>. این در حالی است که یکی از مشکلات اساسی سیستم آموزشی در بسیاری از کشورها، به نظم و انضباط کلاس مربوط است و معلمان در مدیریت این نظم نقش مؤثری دارند (والنته، مونتیرو و لورنکو، ۲۰۱۹). تا جایی که مدیریت کلاس درس یک نگرانی عمومی برای معلمان در حال آموزش است (کاپس، ۲۰۱۸). قطعاً عوامل فردی و اجتماعی متعددی بر شیوه‌ی مدیریت کلاس تأثیرگذار است. در این بین، «معلم» عنصر اصلی و تأثیرگذار در فرایند یاددهی-یادگیری است. همه‌ی ویژگی‌های معلم شامل هیجان‌ها، توانایی‌ها و حتی تصویری که از دانش‌آموزان دارد، بر آن چه در کلاس او و در تعاملش با دانش‌آموز اتفاق می‌افتد، مؤثر است (راوولدر، بوکوفسکی و مور، ۲۰۱۳). هیجان<sup>۵</sup> می‌تواند رفتار را تحریک کند. انگیزش به رفتار جهت و انرژی می‌دهد. (فرنزل، ۲۰۱۴) در بررسی هیجان‌ات مختلف، شش هیجان را به‌عنوان رایج‌ترین هیجان‌ات در میان معلمان مطرح می‌کند. مواردی چون: لذت، اضطراب، خشم، احساس غرور، شرم و خستگی و حالت‌های هیجانی می‌تواند شناخت و رفتار را تحت تأثیر قرار دهد. البته هیجان‌های منفی و مثبت معلمان که توسط دانش‌آموزان درک می‌شود، بر بازتاب هیجان‌های معلم مؤثر است (جینگون، مارجا، والته، وانگ، ۲۰۱۶). هیجان‌ات معلم روی توجه، حافظه و چگونگی حل مشکل-مدیریت کلاس-اثر می‌گذارند. هیجان‌ات منفی باعث کاهش توجه می‌شود و بر آن تأثیر منفی دارد (قاسمی، ۲۰۱۹).

<sup>11</sup> Fedrecson et al

<sup>12</sup> organization climate

<sup>13</sup> Ciotto & Gagnon

<sup>14</sup> self- efficacy

<sup>15</sup> Bandura

<sup>16</sup> Maris, Taimalul & Airy

<sup>17</sup> Akbag & Eminoglu

<sup>1</sup> Classroom manigment

<sup>2</sup> Milliken

<sup>3</sup> Valente, Monteiro & Lourenco,

<sup>4</sup> cops

<sup>5</sup> Emotion

<sup>6</sup> Frenzel

<sup>7</sup> Jingwen, Marja, Volte & Wang

<sup>8</sup> Hagenauer, Volte

<sup>9</sup> Chlora Baker,

<sup>10</sup> Fedrecson

مشمول بر تعدیل و تغییر هیجان استاندارد است. خلاقیت، نیاز به آماده‌سازی و پرورش دارد. عوامل هیجانی در تدریس تا حد زیادی در آموزش عالی نادیده گرفته شده است (کوینلان، ۲۰۱۶).<sup>۷</sup> مطالعات این حوزه حاکی از پیچیدگی و چندوجهی بودن متغیرهای مورد بررسی در پژوهش دارد. از آن‌جا که عوامل فردی و اجتماعی بسیاری بر شیوهی مدیریت تأثیر دارد و بر اساس پیشینه‌ی عوامل مؤثر بر مدیریت کلاس درس به‌صورت دومتغیری و تک‌متغیری بررسی شده و تاکنون مجموعه‌ی عوامل فردی و اجتماعی (باقی) مورد پژوهش قرار نگرفته است. لذا ضرورت دارد در خصوص عوامل مؤثر بر شیوه‌های مدیریت کلاس و روابط علی بین متغیرها که در دهه‌های اخیر از مدل معادلات ساختاری یا تحلیل چند متغیری با متغیرهای مکنون استفاده می‌شود، به‌صورت منسجم بهره‌گیری شود. بنابر مطالب ذکر شده پژوهشگر برای جمع‌بندی درباره‌ی روابط متغیرهای مذکور اقدام به پژوهشی با هدف تعیین برازش مدل ساختاری مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی در دانشگاه فرهنگیان کنند.

فرضیه‌های پژوهش بر اساس مدل پیش فرض محقق عبارتند از:  
 فرضیه‌ی اصلی: مدل ساختاری مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی معلم از برازش مناسب برخوردار است.  
 فرضیه‌ی ۱: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس هیجان‌های معلم با میانجی‌گری خودکارآمدی پیش‌بینی کرد.  
 فرضیه‌ی ۲: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس هیجان‌های معلم با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی پیش‌بینی کرد.  
 فرضیه‌ی ۳: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس جو سازمانی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی پیش‌بینی کرد.  
 فرضیه‌ی ۴: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی پیش‌بینی کرد.

## روش

این پژوهش برحسب هدف یک پژوهش کاربردی است. از نظر شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها میدانی، از نوع توصیفی-همبستگی با روش مدل معادلات ساختاری<sup>۸</sup> (SEM) انجام شده است.

خودکارآمدی پایین به علت توانایی پایین، هیجان‌های منفی مانند اضطراب، استرس و تردید را تجربه می‌کنند و لذا درباره‌ی توانایی‌ها و مهارت‌های خود قضاوت منفی دارند، اما افراد با خودکارآمدی بالا هیجان‌های مثبت و نرمال را تجربه می‌کنند و لذا درباره‌ی توانایی‌ها و مهارت‌های خود قضاوت مثبت دارند (باندورا، ۱۹۷۷). نتایج تحقیقات (جیمenez، ۲۰۲۰)<sup>۱</sup> نشان داد بین خودکارآمدی معلمان و عملکرد تدریس آنان رابطه وجود دارد. نتیجه‌ی پژوهش «نیوبری، کلارک، ۲۰۱۹»<sup>۲</sup> جو مدرسه را پیش‌بینی‌کننده‌ی خودکارآمدی معرفی کرده است. از طرف دیگر حالات روان‌شناختی و هیجانی معلم باعث قضاوت او درباره‌ی خودکارآمدی خود می‌شود. نتایج پژوهش غازیان، سوتوان، دهدار، عالی و شیرمرد (۲۰۱۷)، نشان‌دهنده رابطه‌ی مثبت و معناداری بین مدیریت کلاس و جو یادگیری است. رجایی‌پور، کاظمی، آقاسینی (۲۰۰۸) نیز اعلام کردند بین مدیریت کلاس و جو یادگیری همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. متغیر دیگری که می‌تواند در این رابطه اثرگذار باشد خودکارآمدی است. نتایج تحقیقات (جیمenez، ۲۰۲۰) نشان داد، بین احساس خودکارآمدی معلمان و عملکرد تدریس آنان رابطه وجود دارد.

میرهاشمی، روته و شکری (۲۰۱۸) نیز بر رابطه خودکارآمدی و هیجان‌های معلم صحنه گذاشتند. نتایج تحقیق (ایمانگلو و همکاران، ۲۰۱۷) نشان داد تفاوت معناداری بین صلاحیت تدریس و سطح خودکارآمدی معلمان وجود دارد. تحقیقات متعددی نیز ارتباط خودکارآمدی معلم با مدیریت کلاس را تأیید کرده‌اند از جمله: گلدگ، (۲۰۲۰)<sup>۳</sup>؛ تیمالو (۲۰۱۶)؛ مرل تیمالول، (۲۰۱۰)؛ میرهاشمی روته و گلی، (۲۰۱۸)؛ جعفری خراسانی و عبدی، (۲۰۱۳)؛ رضایات، گلی، (۲۰۱۶)؛ بوشاقی، حاجی یخچالی، مروتی، (۲۰۱۶)؛ رضایات، میرصالح، (۲۰۱۶)؛ شهیدی و همکاران (۲۰۱۳)؛ اسماعیلی، کتابیان، گلی، (۲۰۱۲)؛ گلدگ، (۲۰۲۰)؛ تیمالو (۲۰۱۶)؛ مرل تیمالول، (۲۰۱۰)؛ میرهاشمی روته و گلی، (۲۰۱۸)؛ جعفری خراسانی و عبدی، (۲۰۱۳)؛ رضایات، گلی، (۲۰۱۶)؛ بوشاقی، حاجی یخچالی، مروتی، (۲۰۱۶)؛ رضایات، میرصالح، (۲۰۱۶)؛ شهیدی و همکاران (۲۰۱۳)؛ اسماعیلی، کتابیان، گلی، (۲۰۱۲). از جمله متغیرهای دیگری که با مدیریت کلاس، هیجان‌های معلم و جو سازمانی رابطه دارد، خلاقیت هیجانی<sup>۵</sup> است. از نظر (آوریل، ۱۹۹۹)<sup>۶</sup> پاسخ‌های هیجانی خلاق، درجه‌ها و انواعی دارند. در پایین‌ترین سطح، خلاقیت هیجانی، کاربرد مؤثر هیجان‌های موجود را در فرهنگ متداول و مورد پذیرش جامعه، شامل می‌شود. در سطح پیچیده‌تر این پاسخ‌ها

<sup>۵</sup> emotional creativity

<sup>۶</sup> Averill

<sup>۷</sup> Quinlan

<sup>۸</sup> Structural Equation Modeling

<sup>۱</sup> Jimenez

<sup>۲</sup> Clark, Newberry

<sup>۳</sup> Innaglo et al.

<sup>۴</sup> Battle Goldag

## جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام اساتید مشغول به تدریس در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در دانشگاه فرهنگیان مشغول بود. که بر اساس گزارش سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان ۷۰۰۰ نفر بودند.

## روش تعیین حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

(کامری، ۱۹۹۲)<sup>۱</sup>، به نقل از (میرز، گامست، گارینو، ۲۰۰۶) ترجمه‌ی (پاشا شریفی و همکاران، ۲۰۱۲) 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 مشاهده‌شده 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 ۴۵۰ نفر انتخاب شد. که پس از ارسال پرسشنامه‌ها ۴۱۶ پرسشنامه جمع‌آوری شد. جهت نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. ابتدا خوشه‌ها بر اساس مناطق جغرافیایی کشور انتخاب و سپس به صورت تصادفی از شمال: استان‌های گیلان و مازندران، مرکز: تهران، قم، سمنان، یزد، از غرب: اردبیل، سنج و کرمانشاه، جنوب: بوشهر، بندرعباس، و از شرق: خراسان رضوی به‌عنوان نمونه‌ی این پژوهش انتخاب شده‌اند.

## ابزار جمع‌آوری داده‌ها

از پرسشنامه‌های هیجان چن<sup>۲</sup>، جو سازمانی «هاپلین» و «کرافت»<sup>۳</sup> مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن<sup>۴</sup>، خودکارآمدی معلم بندورا<sup>۵</sup> و خلاقیت هیجانی آوریل<sup>۶</sup> جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. جهت روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها از نظر ۵ استاد متخصص بهره‌گیری شد و روایی واگرا و همگرا پرسشنامه‌های استفاده‌شده با نرم‌افزار smar pls3 محاسبه شد که در جدول ۱ آمده است. جهت پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آلفا در جدول ۱ گزارش شده است.

## پرسشنامه‌ی هیجان معلم چن، ۲۰۱۶

به‌منظور اندازه‌گیری هیجان‌های لذت، عشق، ناراحتی، خشم و ترس از پرسشنامه‌ی سیاهه‌ی هیجان معلم (چن، ۲۰۱۶)<sup>۷</sup> استفاده

شد. اگر چه فرنزل به‌عنوان نظریه‌پرداز مطرح هیجان‌ات شش هیجان لذت، اضطراب، خشم، غرور، شرم و خستگی را مطرح می‌کند اما پرسشنامه‌ی او صرفاً به اندازه‌گیری لذت، اضطراب و خشم می‌پردازد. لذا در این پژوهش از پرسشنامه‌ی چن استفاده‌شده است. چن در سال (۲۰۱۶) مقیاس هیجان‌های معلم را<sup>۸</sup> (TEI) با ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های لذت، ۰/۹۰، عشق، ۰/۷۳، ناراحتی، ۰/۸۶، خشم ۰/۸۷ و ترس ۰/۸۶ طراحی و تدوین کرد (کارشکی و همکاران ۲۰۱۶: ۱۸۳). در ایران خدایی در سال ۲۰۱۸ پس از بررسی سیاهه‌ی هیجان معلم این ابزار را برای سنجش تجارب هیجانی مثبت و منفی معلمان در محیط‌های پیشرفت کاری روا و پایا معرفی کرده است. پرسشنامه‌ی هیجان چن ۲۶ سؤالی است. و 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. یک نمونه از سؤال پرسشنامه به این صورت است: وقتی پیشرفت دانشجویمان را می‌بینم، احساس غرور و افتخار می‌کنم. پس از بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه، در نهایت با حذف ۵ سؤال با ۲۱ سؤال اجرا شد. مقدار آلفای کرونباخ بر اساس برون‌داد نرم‌افزار Spss برای ۲۱ سؤال پرسشنامه ۰/۷۶۸ بود که نشان‌دهنده‌ی پایایی معنادار این پرسشنامه است.

## پرسشنامه‌ی جو سازمانی «هاپلین» و «کرافت» (۱۹۶۳)

پرسشنامه‌ی جو سازمانی هاپلین و کرافت HCOCQ<sup>۹</sup> در سال ۱۹۶۳ توسط «هاپلین و کرافت»<sup>۱۰</sup> با اعتبار ۰/۸۲ طراحی شد. این پرسشنامه در آغاز برای سنجش جو سازمانی در اماکن آموزشی طراحی شد، سپس در حیطه‌های مختلفی از آن استفاده شد. در این پژوهش برای سنجش جو مدرسه از پرسشنامه‌ی تجدیدنظر شده‌ی «هاپلین و کرافت» با ۳۳ گویه که ۸ بعد روحیه‌ی گروهی، مزاحمت، صمیمیت، علاقه‌مندی، ملاحظه‌گری، فاصله‌گیری، نفوذ و پویایی، تأکید بر تولید را که هر کدام با ۴ پرسش سنجیده می‌شوند، شامل می‌شود و با استفاده از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای که با گزینه‌های خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد تنظیم شده است. یک نمونه از سؤال پرسشنامه به این صورت است: تا چه حد در حل مشکلات محیط کارتان همکاری می‌کنید؟

<sup>7</sup> chen

<sup>8</sup> Teacher Emotion Inventory (TEI)

<sup>9</sup> Hoplin Craft Organizational climate questionnaire (HCOCQ)

<sup>10</sup> Hoplin & Craft

<sup>1</sup> Comery

<sup>2</sup> chen

<sup>3</sup> Hoplin and Kraft

<sup>4</sup> Wolfgang & Glickman

<sup>5</sup> April and Thomas Knowles

<sup>6</sup> Bandura steacher efficacy scale (BTES)

چهار خرده مقیاس شامل: نوآوری، اثربخشی، اصالت و آمادگی، و با طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. در سال ۱۳۹۴ این پرسشنامه توسط ثابت در ایران با ۲۰ سؤال هنجاریابی شده است. پس از بررسی سؤالات با حذف ۱ سؤال با ۱۹ سؤال اجرا شد. یک نمونه از سؤال پرسشنامه به این صورت است: سعی می‌کنم، عواطفم را پنهان کنم. مقدار آلفای کرونباخ طبق برون‌داد نرم‌افزار Spss برای ۱۹ سؤال پرسشنامه در نمونه‌ی پژوهش ۰/۷۹۶ است که نشان‌دهنده‌ی پایایی معنادار این پرسشنامه است.

### پرسشنامه‌ی خودکارآمدی معلم باندورا (۱۹۷۷)

از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی معلم باندورا<sup>۴</sup> BTES<sup>۴</sup> با ۳۰ سؤال جهت سنجش خودکارآمدی استفاده شد، که پس از بررسی سؤالات با نظر اساتید ۲۳ سؤال با ۴ مؤلفه شامل: خودکارآمدی برای تصمیم‌گیری و خودکارآمدی آموزشی، خودکارآمدی انضباطی و خودکارآمدی برای خلق یک فضای مثبت با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای با گزینه‌های خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد و نمره‌گذاری پرسشنامه به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ استفاده شده است. پس از بررسی سؤالات با حذف ۷ سؤال با ۲۳ سؤال اجرا شد. یک نمونه از سؤال پرسشنامه به این صورت است: شما به چه میزان می‌توانید به مهارت‌های تدریس معلمان دیگر کمک کنید؟ مقدار آلفای کرونباخ بر اساس برون‌داد نرم‌افزار Spss برای ۲۳ سؤال پرسشنامه در نمونه‌ی پژوهش ۰/۸۸۶ بود که نشان‌دهنده‌ی پایایی معنادار این پرسشنامه است.

این پرسشنامه در سال ۱۳۷۷ توسط «اجاقی» هنجاریابی شده است و پایایی آن ۹۸/۲٪ اعلام شده است. هیچ‌یک از پرسش‌های این پرسشنامه حذف نشد و با ۳۲ پرسش اجرا شد. مقدار آلفای «کرونباخ» بر اساس برون‌داد نرم‌افزار Spss برای ۳۲ سؤال پرسشنامه ۷۶/۳٪ بود که نشان‌دهنده‌ی پایایی معنادار این پرسشنامه است. نمره‌گذاری به ترتیب امتیازات ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ بود.

### پرسشنامه‌ی مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیگمن (۱۹۸۶)

از پرسشنامه‌ی مدیریت کلاس که توسط ولفگانگ و گلیگمن (۱۹۸۶)<sup>۱</sup> طراحی و اعتباریابی شده است، جهت سنجش مدیریت کلاس استفاده شد، این پرسشنامه ۲۵ سؤال بسته و پاسخ بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت شامل: هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه دارد، با ۳ مؤلفه‌ی: مدیریت آموزش، مدیریت افراد و مدیریت رفتار که اولین بار در ایران به وسیله‌ی امین یزدی و اعلائی (۲۰۰۸)، هنجاریابی و اعتباریابی شده است. در این پژوهش پس از بررسی سؤالات با حذف ۱ سؤال با ۲۴ سؤال اجرا شد. یک نمونه از سؤال پرسشنامه به این صورت است: در هفته‌ی اول کلاس، من قوانین کلاس را اعلام می‌کنم و دانشجویان را از عواقب عدم رعایت قوانین آگاه می‌کنم. مقدار آلفای کرونباخ طبق خروجی نرم‌افزار Spss برای ۲۴ سؤال پرسشنامه ۷۹/۸٪ بود که نشان‌دهنده‌ی پایایی معنادار این پرسشنامه است. نمره‌گذاری به ترتیب امتیازات ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ در نظر گرفته شده است.

### پرسشنامه‌ی خلاقیت هیجانی آوریل (۱۹۹۱)

پرسشنامه‌ی خلاقیت هیجانی آوریل<sup>۲</sup> ECI<sup>۲</sup> ۳۰ سؤالی است و توسط (آوریل و توماس نولز ۱۹۹۱)<sup>۳</sup> طراحی و اعتباریابی شد. با

جدول ۱- بررسی پایایی و روایی پرسشنامه‌های استفاده شده با نرم‌افزار smart pls3

متغیر	پایایی > ۰/۷		پایایی > ۰/۵		روایی همگرا	روایی واگرا	آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری
	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	Rho-A	پایایی اشتراکی			
مدیریت کلاس	۰/۷۶۷	۰/۷۷	۰/۷۹	۰/۴۸	۰/۶۹	شاخص بار عرضی	CV COM
خودکارآمدی	۰/۸۸۶	۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۱۷	۰/۶۳	شاخص فورنل لارکر	
خلاقیت هیجانی	۰/۷۹۶	۰/۷۳	۰/۷۴	۰/۱۷	۰/۶۵		
هیجان	۰/۷۶۸	۰/۷۱	۰/۷۲	۰/۱۰	۰/۵۷		
جو سازمانی	۰/۷۶۳	۰/۷۱	۰/۷۸	۰/۲۰	۰/۶۷		

<sup>۳</sup> April and Thomas Knowles

<sup>۴</sup> Bandura steacher efficacy scale (BTES)

<sup>۱</sup> Wolfgang & Glickman classroom management questionnaire

<sup>۲</sup> Emotional creativity Inventory (ECI)

را بر می‌انگیزانند، دوست دارم.

تجربه‌های عاطفی دارم که غیرمعمول خواننده می‌شوند.

عواطفم به من کمک می‌کنند تا به اهداف زندگی‌ام دست پیدا کنم.

و در زمینه‌ی جو سازمانی می‌توانم از نمونه‌های زیر نام برد: تا چه حد

در حل مشکلات محیط کارتان همکاری می‌کنید؟

تا چه اندازه از روحیه‌ی گروهی خوبی برخوردار هستید؟

تا چه حد به یکدیگر احترام می‌گذارید؟

در خصوص مدیریت کلاس نیز به موارد زیر اشاره می‌شود: من

سعی می‌کنم، خودم دانشجویان را از یک فعالیت یادگیری به فعالیت

بعدی هدایت کنم.

من به‌طور مداوم، در حین انجام فعالیت درسی، بر کارهای

دانشجویان نظارت می‌کنم.

اجازه می‌دهم، دانشجویان، خود فعالیت‌های روزانه کلاس را تعیین

کنند.

#### یافته‌ها

در بین افرادی که در مطالعه‌ی حاضر شرکت کرده‌اند، ۶۶/۳ درصد

زن و ۳۳/۶ درصد مرد، ۷۹/۶ درصد متأهل و ۲۰/۴ درصد مجرد، بیشترین

تعداد شرکت‌کنندگان بین سنین ۵۱ تا ۵۵ سال قرار دارند. در نمونه‌ی این

مطالعه، ۵۲/۶ درصد آخرین مدرک تحصیلی خود را از دانشگاه دولتی، و

۴۱/۸ درصد آخرین مدرک تحصیلی خود را از آزاد، دریافت کرده‌اند.

همچنین نتایج موجود در جدول فوق نشان می‌دهد که ۶۳/۷ درصد افراد

این مطالعه دارای مدرک دکترا هستند. رشته‌های تحصیلی مدیریت

آموزشی ۱۳/۲، روان‌شناسی با ۱۲/۳ درصد و فلسفه با ۱۰/۸ درصد

بیشترین فراوانی را در بین رشته‌های افراد شرکت‌کننده دارند. ۲۶/۹ درصد

شرکت‌کنندگان کمتر از ۵ سال سابقه‌ی کاری و ۱۷/۵ درصد نیز دارای

۲۵ سال سابقه‌ی کار هستند. همچنین ۵۶ درصد افراد شرکت‌کننده در

این مطالعه مدعو و ۴۳ درصد هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان هستند.

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

و سپس، یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه‌های تحقیق گزارش شده

است. در جدول شماره ۱ شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی شامل:

میانگین، انحراف استاندارد، مقدار کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

برای نمونه‌ی پژوهش آورده شده است.

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود به بررسی پایایی

و روایی پرسشنامه‌های استفاده‌شده با نرم‌افزار smart pls3 پرداخته‌شده

است؛ مقدار شاخص‌های CV-red و CV-com مثبت هستند در نتیجه

کیفیت مدل مفهومی پژوهش مناسب است و معتبر است. مقدار آلفای

کرونباخ، پایایی ترکیبی و Rho-A بیشتر از ۰/۷ و مقدار AVE بیشتر

از ۰/۵ است. در نتیجه پرسشنامه‌های استفاده‌شده از روایی و پایایی

مطلوبی برخوردار هستند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات پژوهش از

روش‌های همبستگی، تحلیل رگرسیون و مدل معادلات ساختاری

بهره‌گیری شده است. شاخص‌های برازش مدل در این تحقیق شامل:

شاخص CMIN/df، شاخص برازش مطلق، و در حد مطلوبی، شاخص

NFI یا شاخص نرم شده «بنتلر-بونت»<sup>۱</sup> و TLI شاخص «تا کر -

لویس»<sup>۲</sup> و CFI که همگی از شاخص‌های برازش تطبیقی هستند

RMSE که از شاخص‌های برازش مقتصد است. در مورد این

شاخص‌های برازش، اندازه‌ی یک، نشانه‌ی برازندگی کامل داده‌ها با

الگو و صفر نشانه‌ی عدم برازندگی است. هر چقدر این مقادیر به یک

نزدیک‌تر باشند، برازش الگو بیشتر است (هومن، ۲۰۰۶/۱۳۸۴) لازم

به ذکر است در چند دهه‌ی گذشته، شاخص‌های مختلفی برای

برازندگی مدل معادلات ساختاری معرفی و طبقه‌بندی شده است. یکی

از عمده‌ترین آن‌ها مربوط به (مارشال و همکاران، ۱۹۷۶) است. که

شامل: مطلق، نسبی و تعدیل یافته است (هومن، ۲۰۱۸:۲۳۵).

پراکاربردترین شاخص برازندگی در مدل‌سازی معادله‌های ساختاری

مجذور کای (2 124) است. شاخص نسبت مجذور کای بر درجه‌ی

آزادی (2/df) که معمولاً بین ۲-۵ را قابل قبول می‌دانند. جهت انجام

عملیات آماری فوق از نرم‌افزارهای spss 23 و Amos 24 استفاده شده

است. در مجموع از انواع پرسش‌های استفاده‌شده در حیطه‌ی

خودکارآمدی می‌توان به این نمونه‌ها اشاره کرد: شما در دانشگاه به چه

میزان می‌توانید آزادانه نظر خود را در مورد مطلبی بیان کنید؟

شما در دانشگاه به چه میزان می‌توانید برای به دست آوردن وسایل

و تجهیزات آموزشی و کمک‌آموزشی که نیاز دارید، اقدام کنید؟

شما در دانشگاه به چه میزان می‌توانید در سازمان دادن کلاس

تأثیر بگذارید؟

هم‌چنین در زمینه‌ی خلاقیت هیجانی می‌توان به موارد زیر اشاره

کرد: موسیقی و نقاشی‌هایی را که واکنش‌های عاطفی جدید و غیرمعمول

<sup>3</sup> Marsh.et.al(1967)

<sup>1</sup> Bentler - Bount

<sup>2</sup> Tucker - Lewis

جدول ۲- میانگین، انحراف معیار، متغیرهای پژوهش شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

هیجان					
لذت	عشق	ناراحتی	خشم	ترس	
میانگین	۲/۱۸۵	۲/۴۹۲	۱/۹۷۶	۲/۰۸۶	۲/۳۰۷
انحراف معیار	۰/۸۶۹	۰/۴۴۴	۰/۷۲۱	۰/۷۳۹	۰/۷۶۲
مدیریت کلاس					
مدیریت افراد	مدیریت رفتار	مدیریت آموزش			
میانگین	۴/۰۰۳	۴/۱۳۳			
انحراف معیار	۰/۶۶۲	۰/۴۹۸			
خودکارآمدی معلم					
خودکارآمدی تصمیم	خودکارآمدی برای خلق فضای مثبت	خودکارآمدی انضباطی	خودکارآمدی آموزشی		
میانگین	۳/۸۶۴	۳/۸۹۲	۳/۹۵۹		
انحراف معیار	۰/۶۷۴	۰/۶۱۹	۰/۶۱۱		
جو سازمانی					
ملاحظه	علاقه	صمیمیت	روحیه گروهی		
میانگین	۰/۰۲۴	۴/۰۱۵	۴/۳۱۱		
انحراف معیار	۰/۵۴۵	۰/۵۸۶	۰/۴۸۴		
خلاقیت هیجانی					
نوآوری	آمادگی	اثربخشی			
میانگین	۳/۶۹۸	۳/۷۰۲			
انحراف معیار	۰/۶۳۴	۰/۶۶۶			

مدیریت کلاس رابطه منفی و معنی‌داری در سطح  $P < 0/01$  داشتند. هم‌چنین همه‌ی مؤلفه‌های جو سازمانی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی معلم با مؤلفه‌های مدیریت کلاس رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح  $P < 0/01$  داشتند.

با توجه به داده‌های به دست آمده مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها تقریباً بین -۱ تا ۱ قرار داشت. بنابراین، توزیع متغیرهای پژوهش نرمال بوده و می‌توان از روش تحلیل مسیر استفاده نمود. ضرایب استاندارد (اثرهای مستقیم و غیرمستقیم) متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود که به بیان میانگین، انحراف معیار، متغیرهای پژوهش شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش پرداخته است؛ شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش‌ازحد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است و می‌توان گفت توزیع نمرات متغیرهای پژوهش نرمال است (مایلز و شولین، ۲۰۰۱؛ به نقل از کیامنس و کبیری، ۲۰۰۹/۱۳۸۷).

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود که همبستگی زیر مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش با زیر مؤلفه‌های متغیر وابسته مدیریت را در بر دارد؛ تمامی مؤلفه‌های هیجان چن با مؤلفه‌های



جدول ۳- همبستگی زیر مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش با زیر مؤلفه‌های متغیر وابسته مدیریت

متغیرها	همبستگی پیرسون	مدیریت آموزش	مدیریت افراد	مدیریت رفتار
لذت	۲	۰/۵۱۹	۰/۴۰۶	۰/۳۰۳
عشق	معنی‌داری <sup>۱*</sup>	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
ناراحتی	۲	۰/۳۱۳	۰/۴۲۱	۰/۳۶۰
خشم	۲	۰/۲۵۸	۰/۳۴۷	۰/۱۸۲
ترس	۲	۰/۳۹۰	۰/۲۹۵	۰/۲۱۳
روحیه‌ی گروهی	۲	۰/۳۹۶	۰/۳۶۵	۰/۲۶۷
صمیمیت	۲	۰/۱۹۸	۰/۱۸۸	۰/۲۲۱
علاقه	۲	۰/۲۶۹	۰/۳۱۴	۰/۲۴۷
ملاحظه	۲	۰/۳۲۵	۰/۳۲۶	۰/۲۸۸
نفوذ	۲	۰/۴۲۲	۰/۳۹۹	۰/۲۱۷
تولید	۲	۰/۴۲۱	۰/۳۸۵	۰/۳۱۱
نوآوری	۲	۰/۳۸۵	۰/۳۶۳	۰/۲۷۶
اثربخشی	۲	۰/۴۴۲	۰/۳۶۸	۰/۲۹۸
آمادگی	۲	۰/۳۲۱	۰/۴۸۴	۰/۳۵۸
خودکارآمدی تصمیم	۲	۰/۳۷۰	۰/۳۰۳	۰/۴۶۴
خودکارآمدی آموزش	۲	۰/۵۸۸	۰/۳۶۴	۰/۳۱۱
خودکارآمدی انضباط	۲	۰/۶۴۶	۰/۴۴۶	۰/۳۶۳
خودکارآمدی خلق فضای مثبت	۲	۰/۵۳۱	۰/۳۲۱	۰/۴۱۲
	۲	۰/۶۳۳	۰/۴۳۶	۰/۳۹۰

برازش<sup>۷</sup> (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده<sup>۸</sup> (AGFI) استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های متعددی توسط متخصصان مطرح‌شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و برازش نرم شده، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه‌ی استاندارد واریانس پس‌مانده نشان‌دهنده‌ی برازندگی کافی مدل است (جورسکوگ و سوربوم<sup>۹</sup> ۲۰۰۳). از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌مانده کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (برکلی، ۱۹۹۰). بنابراین در ابتدا شاخص‌های برازش مدل اولیه و مدل نهایی ساختاری و سپس نمودار مربوطه به هر دو مدل ارائه شده است.

فرض اصلی پژوهش مبنی بر برازش مدل با داده‌ها است؛ یعنی این که تا چه حد یک مدل با داده‌های مربوطه سازگاری و توافق دارد. این برازش در واقع میزان نزدیکی ماتریس واریانس-کواریانس نمونه با ماتریس واریانس-کواریانس جامعه را نشان می‌دهد و از طریق روش‌های مختلف مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. یکی از آماره‌های مورد استفاده برای بررسی برازش مدل آماره  $\chi^2$  دو است. نتایج نشان می‌دهد میزان آماره‌ی  $\chi^2$  در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است، اما از آن جایی که این شاخص تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد، معمولاً در نمونه‌های بزرگ‌تر از ۲۵۰ نفر معنی‌دار به دست می‌آید که می‌توان از آن چشم‌پوشی کرد (وست، تیلور و وو، ۲۰۱۲). از سویی برای برآورد مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری از روش بیشینه‌ی درست‌نمایی و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب<sup>۳</sup> (RMSEA)، ریشه‌ی استاندارد واریانس پس‌مانده<sup>۴</sup> (SRMR)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۵</sup> (CFI)، شاخص برازش نرم‌شده<sup>۶</sup> (NFI) شاخص نیکویی

<sup>۱</sup> سطح معنی‌داری زیر ۰,۰۰۱ است

<sup>۲</sup> West, Taylor & Wu

<sup>۳</sup> Root Mean Square Error of Approximation

<sup>۴</sup> Standardized Root Mean Square Residual

<sup>۵</sup> Comparative Fit Index

<sup>۶</sup> Normed Fit Index

<sup>۷</sup> Goodness of Fit Index

<sup>۸</sup> Adjusted Goodness of Fit Index

<sup>۹</sup> Joreskog & Sorbom

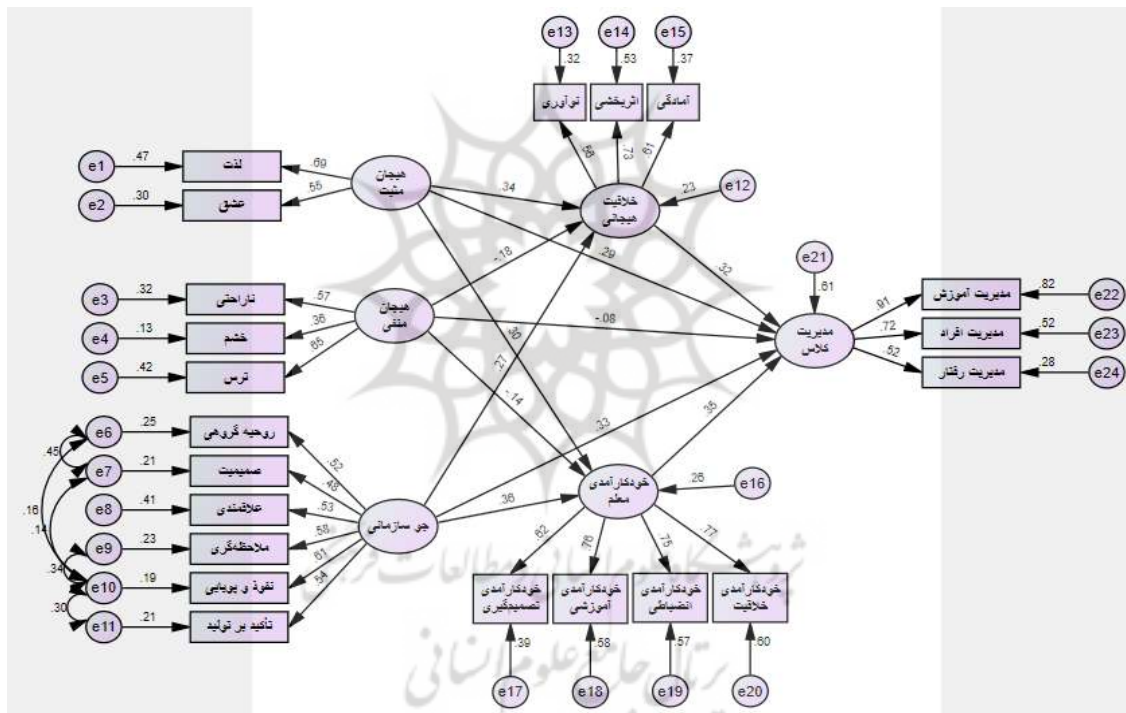
جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل اولیه و اصلاح‌شده برای مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو محیط آموزشی با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی معلم

ردیف	شاخص‌های برازش	مدل اولیه	مدل نهایی	مقدار قابل قبول	مقدار مطلوب
۱	$\chi^2$	۷۲/۷۹۳	۱۶/۳۱۸	عدم معناداری حداقل در سطح ۰/۰۱	عدم معناداری حداقل در سطح ۰/۰۵
۲	df	۲	۶		
۳	p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	بالاتر از ۰/۰۵	بالاتر از ۰/۰۱
۴	RMSEA	۰/۳۱۸	۰/۰۵۵	۰/۰۵ الی ۰/۰۸	< ۰/۰۵
۵	NFI	۰/۸۷	۰/۹۶	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱
۶	IFI	۰/۸۸	۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹۰ و ۱	بالاتر از ۰/۹۰
۷	CFI	۰/۸۸	۰/۹۷	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱
۹	GFI	۰/۹۱	۰/۹۶	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱
۱۰	AGFI	۰/۶۴	۰/۹۶	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱

با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی معلم پرداخته است.

جدول ۴ نیز به بررسی شاخص‌های برازش مدل اولیه و اصلاح‌شده

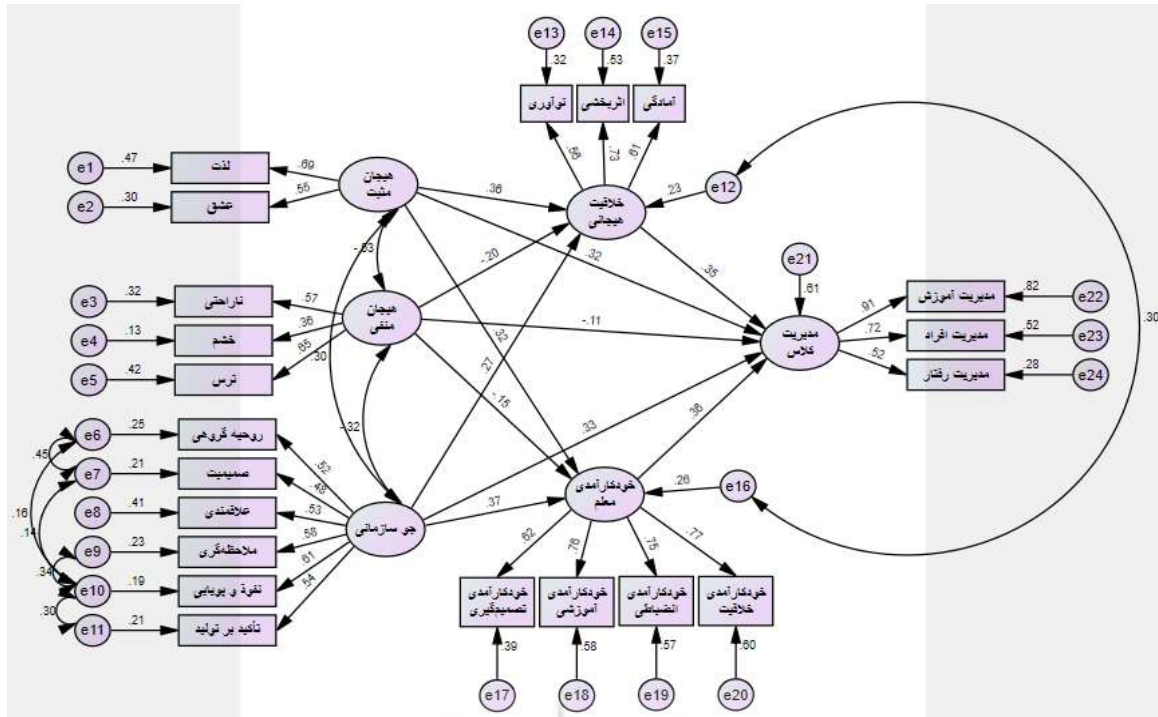
برای مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو محیط آموزشی



شکل ۱- مدل ساختاری اولیه پژوهش

ماتریس کوواریانس بین متغیرها و خطا برقرار شد و در نهایت مدل ساختاری نهایی به شرح زیر به دست آمد.

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود تقریباً همه مسیرهای بین متغیرها معنی‌دار بود، اما مدل اولیه از شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار نبود که بنا بر پیشنهاد نرم‌افزار آموس مبنی بر اصلاح مدل،



شکل ۲- مدل ساختاری نهایی پژوهش

مدل نهایی پژوهش با شاخص‌های برازش مطلوب به دست آمد. افزون بر آن در ادامه اثرات مستقیم، غیرمستقیم برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود با ترسیم کوواریانس بین سه متغیر هیجان مثبت، هیجان منفی و جو سازمانی و هم‌چنین خطای ۱۲ و ۱۶ به پیشنهاد نرم‌افزار، میزان شاخص‌های برازش ارتقاء یافته و

جدول ۵- الگوی ساختاری، پارامترهای اندازه‌گیری مسیریها و روابط مستقیم متغیرها

مسیر	برآورد استاندارد ( $\beta$ )	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای استاندارد	نسبت بحرانی (CR)	معنی‌داری
جو سازمانی (خلاقیت هیجانی)	۰/۲۷۵	۰/۲۰۴	۰/۰۴۳	۶/۱۰۹	۰/۰۱۶
جو سازمانی (خودکارآمدی)	۰/۳۷۵	۰/۳۴۸	۰/۰۴۲	۸/۴۶۲	۰/۰۰۷
جو سازمانی (مدیریت کلاس)	۰/۳۳۰	۰/۳۳۸	۰/۰۳۶	۹/۴۶۶	۰/۰۱۳
هیجان مثبت (خلاقیت هیجانی)	۰/۳۵۶	۰/۳۴۸	۰/۰۴۹	۷/۷۳۵	۰/۰۰۹
هیجان مثبت (خودکارآمدی)	۰/۳۲۵	۰/۳۹۶	۰/۰۴۶	۷/۱۶۲	۰/۰۱۱
هیجان مثبت (مدیریت کلاس)	۰/۳۱۷	۰/۳۰۰	۰/۰۴۹	۸/۶۲۱	۰/۰۰۷
هیجان منفی (خلاقیت هیجانی)	-۰/۲۰۱	-۰/۱۹۸	۰/۰۴۲	-۴/۲۲۵	۰/۰۱۸
هیجان منفی (خودکارآمدی)	-۰/۱۵۱	-۰/۱۸۵	۰/۰۴۹	-۳/۲۲۷	۰/۰۰۵
هیجان منفی (مدیریت کلاس)	-۰/۱۰۸	-۰/۱۰۳	۰/۰۳۸	-۳/۰۱۹	۰/۰۱۶
خلاقیت هیجانی (مدیریت کلاس)	۰/۳۴۶	۰/۳۳۵	۰/۰۴۷	۹/۴۶۶	۰/۰۱۲
خودکارآمدی (مدیریت کلاس)	۰/۳۶۱	۰/۲۸۰	۰/۰۴۲	۹/۰۶۰	۰/۰۱۰

جدول ۵ به بررسی الگوی ساختاری، پارامترهای اندازه‌گیری مسیریها و روابط مستقیم متغیرها پرداخته است، بیان می‌دارد که متغیر هیجان منفی اثر مستقیم، منفی و معنی‌داری بر مدیریت کلاس، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دارند. هم‌چنین خلاقیت هیجان مثبت و جو سازمانی اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر مدیریت کلاس، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دارند.

جدول ۵ به بررسی الگوی ساختاری، پارامترهای اندازه‌گیری مسیریها و روابط مستقیم متغیرها پرداخته است، بیان می‌دارد که متغیر هیجان مثبت اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر مدیریت کلاس، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی دارند.

مستقیم بالاتر از ۱/۹۶ بوده که حاکی از معنی‌داری مسیرهای مستقیم کلاس داشتند. شایان ذکر است که ضرایب  $t$  برای همه مسیرهای

هیجانی و خودکارآمدی اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر مدیریت کلاس داشتند.

جدول ۶- نتایج بوت استراپ مربوط به اثرهای غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش

شاخص‌های اندازه‌گیری				مسیر	
سطح معنی‌داری	حد بالا	حد پایین	خطای استاندارد	اندازه‌ی اثر استاندارد	
۰/۰۱۲	۰/۱۶۹	۰/۰۸۱	۰/۰۲۶	۰/۱۲۳	هیجان مثبت (خلاقیت هیجانی) مدیریت کلاس
۰/۰۱۲	-۰/۰۴۳	-۰/۱۰۲	۰/۰۱۸	-۰/۰۶۹	هیجان منفی (خلاقیت هیجانی) مدیریت کلاس
۰/۰۱۰	۰/۱۳۲	۰/۰۶۲	۰/۰۱۴	۰/۰۹۵	جو سازمانی (خلاقیت هیجانی) مدیریت کلاس
۰/۰۰۷	۰/۱۶۰	۰/۰۸۴	۰/۰۲۲	۰/۱۱۷	هیجان مثبت (خودکارآمدی معلم) مدیریت کلاس
۰/۰۰۴	-۰/۰۳۱	-۰/۰۹۷	۰/۰۱۸	-۰/۰۵۴	هیجان منفی (خودکارآمدی معلم) مدیریت کلاس
۰/۰۰۴	۰/۱۷۷	۰/۱۰۴	۰/۰۲۳	۰/۱۳۵	جو سازمانی (خودکارآمدی معلم) مدیریت کلاس

فرضیه‌ی اصلی: مدل ساختاری مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی معلم از برآزش مناسب برخوردار است.

با توجه به داده‌های جدول (۴) نتایج مربوط به شاخص‌های برآزش که نشان‌دهنده‌ی برآزش قابل قبول مدل با داده‌های پژوهش حاضر است، فرضیه‌ی کلی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین به بحث درباره‌ی سایر فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر پرداخته می‌شود:

فرضیه‌ی ۱: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس هیجان‌های معلم با میانجی‌گری خودکارآمدی پیش‌بینی کرد.

نتایج ارائه‌شده در جدول ۵ نشان می‌دهد متغیر هیجان‌های معلم به‌صورت غیرمستقیم بر مدیریت کلاس اثر دارد و متغیر خودکارآمدی نقش میانجی داشته است. به منظور معنی‌داری این اثر از روش بوت‌استراپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین منفی بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنی‌دار است. بنابراین نتایج نشان می‌دهد این فرضیه‌س پژوهش مبنی بر این‌که مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس هیجان‌های معلم با میانجی‌گری خودکارآمدی پیش‌بینی کرد، مورد تأیید واقع شده است.

هیجان‌ها با میانجی‌گری خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر مدیریت کلاس داشتند که میانجی‌گری خودکارآمدی تأثیر هیجان بر مدیریت کلاس را بهتر کرد. طبق داده‌های 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

بر اساس جدول ۶ که نتایج بوت استراپ مربوط به اثرهای غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش است، نتایج اثرات غیرمستقیم نشان داد که متغیر هیجان منفی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی اثر غیرمستقیم، منفی و معنی‌داری بر مدیریت کلاس دارد، در حالی که این مسیر غیرمستقیم برای متغیرهای هیجان مثبت و جو سازمانی مثبت و معنی‌دار بود. به منظور معنی‌داری اثرات غیرمستقیم از روش بوت‌استراپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین برای متغیر هیجان منفی و برای متغیرهای هیجان مثبت و جو سازمانی مثبت بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنی‌دار است. بنابراین نتایج نشان می‌دهد مدل ساختاری مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو محیط آموزشی با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی معلم از برآزش مناسب برخوردار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت کلاس از جمله مسائلی است که ذهن رهبران و مدیران جامعه و در نتیجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. این‌که چه عواملی بر مدیریت کلاس و موفقیت مدیریت تأثیر می‌گذارد، یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه‌ی پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی بوده است. در این راستا این پژوهش با هدف تعیین برآزش مدل ساختاری مدیریت کلاس بر اساس هیجان‌های معلم و جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی معلم اجرا شد.

بر اساس این نتایج می‌توان گفت هیجانات منفی به‌طور معمول و در مسیر مستقیم در مدیریت کلاس اختلال ایجاد می‌کنند اما زمانی که از نوآوری، اثربخشی، اصالت و آمادگی که مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی هستند بهره‌گیری شود این هیجان‌ها پالایش شده و بر بهبود مدیریت کلاس تأثیرگذار است. نتایج به دست آمده در خصوص مسیر مستقیم با نتایج زیر هم‌سو است.

جیمز، (۲۰۲۰)؛ کلر، (۲۰۲۰)؛ مونتررو و لارنس، (۲۰۱۹)؛ ژنگ، شین، یانگ و ونگ (۲۰۱۸)؛ چن (۲۰۱۶)؛ بیل (۲۰۱۵)؛ ولت هاگنا، هاشر (۲۰۱۵)؛ هنگن آوار، هاشر، وولت، (۲۰۱۵)؛ شاتز، پل و لی، میک یانگ (۲۰۱۴)؛ اورهان گانسل، (۲۰۱۲)؛ حیدری، (۲۰۲۰).

فرضیه ۳: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس جو سازمانی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی پیش‌بینی کرد.

نتایج ارائه‌شده در جدول ۵ نشان می‌دهد متغیر جو سازمانی به‌صورت غیرمستقیم بر مدیریت کلاس اثر دارد و متغیر خلاقیت هیجانی نقش میانجی داشته و به منظور معنی‌داری این اثر از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین مثبت بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنی‌دار است. بنابراین نتایج نشان می‌دهد این فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر این‌که مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس جو سازمانی با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی پیش‌بینی کرد، مورد تأیید واقع شده است.

اگرچه پژوهش‌هایی که همین متغیرها را بررسی کرده باشند یافت نشد اما نتایج به دست آمده از این پژوهش در برخی مسیرها با نتایج زیر هم‌سو است نتایج پژوهش قضات، ستوان، دهدار، عالی و شیرمرد (۲۰۰۷) نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت و معناداری بین مدیریت کلاس و جو یادگیری است. رجیب‌پور، قاسمی، آقاسنی (۲۰۰۸) نیز اعلام کردند بین مدیریت کلاس و جو یادگیری همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

اما شاخص‌های اولیه‌ی به دست آمده در حد مطلوب نبود به نظر می‌رسد با توجه به هم‌زمانی اجرای این پژوهش با بیماری کرونا که به غافلگیری برنامه‌ریزی‌های جهان و خصوصاً آموزش منجر شد و به تبع آن آموزش مجازی که تقریباً ناآشنا بود، هم برای استاد و دانشجو و هم برای دانشگاه‌ها به سبب فراهم کردن زیرساخت‌ها و نیاز به آموزش استاد و دانشجو در خصوص چگونگی ورود به کلاس‌ها با این شیوه در مدت کوتاه و به‌صورت همگانی. در نتیجه

پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان به تحقیقات زیر استناد کرد. جیمز، (۲۰۲۰)؛ کلر و بکر، (۲۰۲۰)؛ مونتررو و لارنس<sup>۱</sup>، (۲۰۱۹)؛ ژنگ شین، یانگ و ونگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)؛ چن (۲۰۱۶)؛ جینگ ون جیانگ، وراس، مارجا، وات، سیمپسون و وانگ، الی (۲۰۱۵)؛ هاگناور، هاشر، وولت (۲۰۱۵)؛ اسکاتز، اورهان گانسل، (۲۰۱۲)؛ میرهاشمی روت، شکری (۲۰۱۹). 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 پایه‌ی مغز فعال می‌کند و این باعث انسداد قشر مغزی می‌شود؛ یعنی جایی که به عقیده‌ی عصب‌شناسان به‌ویژه<sup>۳</sup> پل مک‌لین مرکز خلاقیت و حل مشکلات زندگی در انسان است کوهپایه و همکاران، (۲۰۱۳:۱۷۹). نظریه گسترش احساسات مثبت (فدرکسون، ۲۰۰۱) نیز بیان می‌کند احساسات خاص می‌توانند به‌طور مثبت در مجراهای لحظه‌ای عمل فکر تأثیر بگذارند و در این صورت منابع فردی و اجتماعی و روحی فرد را افزایش دهند (امام قلی وند و همکاران (۲۰۱۹:۱۷۶). یافته‌های پژوهش هولشگر و همکاران (۲۰۱۵) بیانگر ارتباط آموزش و تنظیم هیجانی است (ارجی راد و همکاران، ۲۰۱۹: ۵۶). این بدان معناست که شناخت بر تنظیم هیجان مؤثر است. هم چنین طبق نظریه‌ی شناختی- اجتماعی باندورا می‌توان با خود نظم‌دهی به تنظیم هیجان کمک کرد. نظریه‌ی گسترش احساسات مثبت (فدریکسون، ۲۰۰۱) نیز بیان می‌کند احساسات خاص می‌توانند به‌طور مثبت در مجراهای لحظه‌ای عمل فکر تأثیر بگذارند و در این صورت منابع فردی و اجتماعی و روحی فرد را افزایش دهند (فدریکسون و همکاران، ۲۰۱۳).  
فرضیه ۲: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس هیجانات معلم با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی پیش‌بینی کرد.

نتایج ارائه‌شده در جدول ۵ نشان می‌دهد متغیر هیجانات معلم به‌صورت غیرمستقیم بر مدیریت کلاس اثر دارد و متغیر خلاقیت هیجانی نقش میانجی داشته است. به منظور معنی‌داری این اثر از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین منفی بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنی‌دار است. بنابراین نتایج نشان می‌دهد این فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر این‌که مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس هیجانات معلم با میانجی‌گری خلاقیت هیجانی پیش‌بینی کرد، مورد تأیید واقع شده است.

<sup>3</sup> Paul Mclin  
<sup>4</sup> Federickson et al.

<sup>1</sup> Monteiro & Lawrence  
<sup>2</sup> Zheng Xin, Yang and Wong

رابطه‌ایی دارند و به تعامل بین فرد و محیط وابسته‌اند. هیجانات تجربه‌شده توسط معلمان به روش تدریس و رفتار آنان با دانش‌آموزان در کلاس درس بستگی دارد (شوتز و همکاران، ۲۰۰۰).

معلمان هیجانات خود را از محیط دریافت می‌کنند بنا بر نظریه‌های بافتی و با تأکید بر نظریه عاملیت بندورا جو سازمانی بر عملکرد معلمان تأثیرگذار است. نتایج به دست آمده حاکی از تأیید فرضیه پژوهش در خصوص پیش‌بینی مدیریت کلاس بر اساس جو سازمانی است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله: داده‌های این پژوهش در زمان همه‌گیری بیماری کرونا و به تبع آن غیرحضور شدن کلاس‌ها جمع‌آوری شده است. البته جهت به حداقل رساندن تأثیر فضا پرسشنامه‌ها در مرداد ماه توزیع شد. که اتمام ترم بوده و اکثر اساتید در تعطیلات تابستانی به سر می‌بردند. ولی باز هم احتمال تداعی کلاس‌های مجازی در هنگام پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها وجود دارد. 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. تنها ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بوده است که جنبه‌ی خود گزارشی دارد. بنابراین، اساتید با تمایل خود به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و ممکن است در پاسخ‌های آن‌ها احتمال سوگیری وجود داشته باشد. این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است؛ تعمیم نتایج به جوامع دیگر (سایر دانشگاه‌ها) باید با احتیاط و با توجه به ملاحظات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش پس از دوران همه‌گیری کرونا و در کلاس‌های حضوری تکرار شود. و در پژوهش‌های آینده ترتیبی اتخاذ شود که بتوان علاوه بر پرسشنامه از دیگر ابزارهای پژوهشی هم‌چون مشاهده نیز استفاده کرد تا روایی بیرونی پژوهش افزایش یابد. انجام این پژوهش با اندازه‌گیری سایر متغیرهای تأثیرگذار بر مدیریت کلاس و تحقیقاتی با هدف رفع موانع مدیریت کلاس اجرا شود.

یک اضطراب از عدم توانایی مدیریت کلاس بر همگان مستولی بود شاید این عامل باعث این نتایج شده است.

فرضیه ۴: مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی پیش‌بینی کرد.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد متغیر جو سازمانی به صورت غیرمستقیم بر مدیریت کلاس اثر دارد و متغیر خودکارآمدی نقش میانجی داشته و به منظور معنی‌داری این اثر از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین مثبت بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنی‌دار است. بنابراین نتایج نشان می‌دهد این فرضیه پژوهش مبنی بر این که مدیریت کلاس را می‌توان بر اساس جو سازمانی با میانجی‌گری خودکارآمدی پیش‌بینی کرد، مورد تأیید واقع شده است.

نتایج به دست آمده با تحقیقات زیر هم‌سو است. حمید کوچ (۲۰۲۱) نشان داد خودکارآمدی معلمان بر محیط آموزشی تأثیر می‌گذارد. سارا کلارک (۲۰۱۹) اعلام کرد جو سازمانی مدرسه پیش‌بینی‌شده خودکارآمدی است. نتایج تحقیق حاجی‌تبار فیروزجانی (۲۰۲۰) نشان داد همه‌ی مؤلفه‌های محیط آموزشی بر خودکارآمدی اثرگذار است. فرهادی‌راد و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی ادراک‌شده بر رفتار سازمانی تأثیرگذار است. نتایج پژوهش نیکنامی و همکاران (۲۰۲۰) نشان‌دهنده‌ی تأثیر جو سازمانی بر مدیریت دانش و اثر مستقیم مثبت و معناداری دارد که برخلاف داده‌های این پژوهش است. نتایج پژوهش سلمانی و همکاران (۲۰۱۷) بیانگر اثر غیرمستقیم خودکارآمدی و جو سازمانی بر مدیریت کلاس است. نتایج تحقیق حیدری‌فرد و همکاران (۲۰۱۷) بیانگر آن است که با فراهم ساختن بستر لازم برای شکل‌گیری فرهنگ و جو نوآورانه بر اساس نشانگرهای شناسایی‌شده در مدارس، می‌توان مدارس را به سمت نوآور شدن هدایت کرد. از سویی دیگر هیجانات، ماهیتی

**قدردانی:** از تمام اساتید مشارکت‌کننده در تکمیل پرسشنامه تشکر و قدردانی می‌شود.

**تعارض منافع:** برحسب مدارک در این مقاله هیچ تعارض منافی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.

**حامی مالی:** این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری نویسنده اول است.

## References

- Avrill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*, Applied (design and interpretation). Tehran: Roshd Publishing.
- Bandura, A. (1997). *self-efficacy: The exercise of control*. New York: freeman. Bandura, A. (1986). *social foundations of thought and action: A social 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.
- Boashaghi, M., Haji Yakhchali, A., & Morvati, D. (2016). The relationship between teacher self-efficacy and student academic performance mediated by classroom management and teaching approaches, *Journal of Teaching and Learning Studies*, 8(1, 2), 70. 1-26. (in Persian).
- Breckler, S. J. (1990). Applications of covariance structure modeling in psychology: Cause for concern? *Psychological Bulletin*, 107(2), 260-273.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). ARE we building preservice teacher self-efficacy? A large –scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal, of Teacher Education*, 47(1), 32-47.
- Fredrickson, B. L., Grewen, K. M., Coffey, K. A., Algoe, S. B., Firestone, A. M., Arevalo, J. M., & Cole, S. W. (2013). A functional genomic perspective on human well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(33), 13684-13689.
- Frenzel A. C. (2014). *Teacher Emotions*. Handbook of emotions in education, 494-519.
- Ghasemi, A. ) 2015(. Explaining teachers' approach to teaching based on teachers' emotions and their emotional creativity with the role of mediating academic optimism and teachers' self-efficacy. Kharazmi University PhD Thesis. (In Persian)
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). *Teacher Emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher –student relationship*. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.
- Hooman, H. A. (2018) *Structural equation modeling using LISREL software*. Tehran: Samat Publications. (In Persian)
- Ismaili, M. R., Ketabian, Sh., & Khodadad, Sh. )2012(. The relationship between self-efficacy and management style of physical education teachers in Tehran. *Management and Organizational Behavior in Sports*, 1, 21-28. (In Persian)
- Jafari, E., Khorasani, A., & Abdi, H. (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*, 10(26), 10-23. (In Persian)
- Jimenez, E. C. (2020). Emotional quotient, work attitude and teaching performance of secondary school teachers. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*. 2(1).
- Jingwen, J., Marja, V., Volet, S., & Wang, Y. (2016) *Teacher s emotions and emotion regulation strategies: self-and student s perceptions*. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2003). LISREL 8.54. *Structural equation modeling with the Simplis command language*, 332-342.
- Judges M. A., Lieutenant, H., Dehdar, M., & Aali Shirmard, A. (2017). *Shabak*. 23, 35-47. (In Persian)
- Junjun, Ch. (2016). *Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory*, *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77
- Karshki, H., Koohi, M., & Ahani, Z. (2016). Validation of teacher emotion scale in primary schools of Mashhad. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 6(24), 171-200. (In Persian)
- Kaytlynn, M. (2019). *The Implementation of Online Classroom Management Professional Development for Beginning Teachers*. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/177/>
- Khodaei, A. (2018). *Persian version of Teacher Emotion Inventory: A Psychometric Study*. *Research in school and virtual learning* 5 consecutive years, 20, 25-38. (In Persian)
- Melanie, M., K., & Eva, S., Becker (2020). *Teachers' emotions and emotional authenticity: do they matter to students' emotional responses in the classroom?* Published online: 10 Dec 2020
- Merle, T., 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).
- Miles, J., & Shulin, M. (2001). Applied regression and correlation. Translated by Kiyamanesh, A., and Kabiri, M. (2007). Tehran: Academic Jihad Publications, Allameh Tabatabaei Branch, Tehran. (In Persian.)
- Miles, J., & Shulin, M. (2001). Applied regression and correlation. Translated by Kiyamanesh, Alireza and Kabiri, M. (2007). Tehran: Academic Jihad Publications, Allameh Tabatabaei Branch, Tehran. (In Persian)
- Mir Hashemi Roteh, Z. S., & Shokri, A. (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. New York, Macmillan. (In Persian)
- Mirkamali, S. M. (1999). Leadership and Educational Management. Tehran: Yastroon Publishing. Ali, Ameneh and Amin Yazdi, Amir (2008) The effect of teacher characteristics on classroom meditation style. Education and Training, 1(24), 103-135. (In Persian)
- Myers, G., & Garino, (2006). translated by Pasha Sharifi, Hassan et al., (2012), multivariate research. (in Persian)
- Quinlan, K. M. (2016). How emotions matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. College Teaching. Online first: doi: 10.1080/87567555.2015.1088818
- Rajaeipour, S., Kazemi, I., & Aghahseni, T. (2008). A study of the relationship between classroom management components and learning climate in middle schools in Isfahan. New Educational Approaches, 1(4), 23-40. (In Persian)
- Raufelder, D., Bukowski, W., & Mohr, S. (2013). Thick description of the teacher-student, relationship in the educational context of school: Results of an ethnographic field study. Journal of Education and Training Studies, (1)2.
- Rezapour Mir Saleh, Y. (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, 1(23), 125-145. (In Persian)
- Rezayat, Gh., & Goli, H. (2016). The Relationship between Self-Efficacy and Classroom Management Style of Faculty Members of Universities and Higher Education Institutions, Quarterly Journal of Military Psychology, 7(25), 51-60. (In Persian)
- Sabet, M. (2015). Standardization of the April Emotional Creativity Test. Innovation and Creativity in the Humanities, 5(2), 77-95. (In Persian)
- Seval Eminogul, K., Muge A., & Esra Eminoglu, O. (2017) An Investigation regarding the preservice teacher emotional literacy levels and self-efficacy beliefs. Journal of Education Learning, 6(4), 267
- Shahidi, N., & Haddadnia, S. (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, 16, 55-70. (In Persian)
- Taimalu, M., Eve, K., Maris H., & Airi N. (2010). Teachers self-efficacy Teaching Approaches: Adaptation of Scales and Examining Relations. (In Persian)
- Valente, S., Monteiro, Ana Paula, L., & Abilio, A. (2019) The Relationship between Teachers Emotional Intelligence and Classroom Discipline Management. Psychology in the Schools, 5(6), 741-750.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. Handbook of structural equation modeling, 1, 209-231