

Comparison of Teacher Self-efficacy and Emotions in Distance Education and Perception of Presence in the COVID-19 Epidemic

Hoda Abbasi  *

Corresponding Author, M.A. Student in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: hooodaaabasi@gmail.com

Jalil Fathabadi 

Associate Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: j_fathabadi@sbu.ac.ir

Hossein

Pourshahriar 

Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: H_pourshahriar@sbu.ac.ir

Fatemeh

Rashidipour 

Instructor, Department of Psychology, Al Taha niversity, Tehran, Iran. Email: rashidi.psychologist@yahoo.com

Abstract

Purpose and context: Although distance education is a new phenomenon in Iran, this method of education has been popular and welcomed in the world for many years. The new and relatively unknown method of this educational method in the country indicates the need to examine its strengths and weaknesses. Therefore, the present study was conducted with the aim of comparing the self-efficacy and emotions of teachers in distance education and perception of face-to-face education in the epidemic of COVID-19 in the secondary school of region one of Qom city. **Method:** This study is a post-event causal-comparative study that was performed on 71 high school teachers in Qom in the academic year 1399-1400. The questionnaires were set at two different times of distance education (current) and perception of face-to-face education (in previous years). Considering that in order to conduct this research, we compared the scores of each person with himself in absenteeism and perception of presence, we used the t2 hoteling method (two-group maneuver) to compare different educational conditions. **Conclusion:** The results of data analysis showed that F is significant in teacher self-efficacy (and its components) as well as the components of teacher love, pleasure, sadness and anger. In-person training on teacher self-efficacy and its components and the emotions of love, pleasure, sadness and anger in high school during the period of the Quid 19 epidemic. There is no significant difference between the mean of total teacher excitement and the component of teacher fear emotion, which indicates the lack of effect of distance education on total emotion and the component of fear emotion in high school teachers during the COVID-19 epidemic.

Keywords: Teacher self-efficacy, Teacher emotions, distance learning, Perception of face-to-face education

Cite this Article: Abbasi, H., Fatehabadi, J., Pourshahriar, H., Rashidipour, F. (2024). Comparison of Teacher Self-efficacy and Emotions in Distance Education and Perception of Presence in the COVID-19 Epidemic. *Educational Psychology*, 19(70), 60-101. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.63626.3504>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2023.63626.3504>

1. Introduction

At the end of 2019, the world was involved in a severe crisis caused by the Covid-19 epidemic (World Health Organization 2020). The sudden spread of this virus not only caused many challenges to the world's healthcare systems, but also affected other fields, including education (Mian and Khan 2020). Due to the spread of the disease, the World Health Organization recommended in February 2020 that countries use control programs to prevent transmission, so complete quarantine and the implementation of preventive care (social distancing) were implemented (Laver, Grants, Bey, Jones, Zang, Meredith and Lisler 2020). Accordingly, to control and reduce the spread of Corona, in many countries including Iran, face-to-face education in schools and universities was closed (Wiener, Roussel, Crocker, Packer, Ward, Stansfield and Bowie 2020). In order for education not to be interrupted during the period of social distancing, non-attendance education was inevitably replaced by in-person education. In order to plan and design the non-attendance education model, in addition to the appropriate educational environment and the optimal infrastructure for the implementation of this system, it is necessary to list its requirements, including: objectives (general objectives of the program and objectives of the learners), determining the level of readiness for accepting learners, a list of the advantages and disadvantages of the new educational system, and a list of the components of the current situation of non-attendance education (Murray 2004).

2. Research Method

In this study, a causal-comparative (post-event) research method was used (Gal, Gal, and Borg 2007). Due to the fact that the current research was carried out during the Covid-19 pandemic and the requirement of non-attendance training, the researcher did not interfere in the variables. Therefore, self-efficacy and teacher's emotions and students' self-regulation questionnaires were prepared and adjusted in two non-attendance times and perception of in-person education. Then it was completed separately by teachers and students and the process of statistical analysis of variables was done. The statistical population of the present study included all students and teachers of the first and second secondary levels of Education Zone 1 of Qom City in the academic year of 2014-2016. To determine the sample size based on Mueller's model (1996), the ratio of the sample size to the free

parameter was used. The minimum ratio is 5 to 1, the average ratio is 10 to 1, and the upper ratio is 20 to 1. Therefore, in the current research, for the variable of teacher self-efficacy, which has three components, a minimum of 15, an average of 30, and a maximum of 60 subjects are required. In the case of the teacher emotions variable with five components, a minimum of 25, an average of 50, and a maximum of 100 subjects are required, and finally, 71 teachers (including 31 men and 40 women) participated to investigate the variables of self-efficacy and emotions. 15 teachers had less than ten years of teaching experience, 12 had 10 to 19 years of teaching experience, 36 had 20 to 29 years of teaching experience, and 8 had more than 30 years of teaching experience. It was 29 years and the lowest frequency was related to teachers with teaching experience of thirty years and above with a frequency of 8 people. In the case of the student self-regulation variable, which had 6 components, a minimum sample of 30, an average of 60, and a maximum of 120 people were required, and 197 students (59 boys and 138 girls) participated in the research. Among them, 25 people were studying in the seventh grade, 25 in the eighth grade, 6 in the ninth grade, 56 in the tenth grade, 39 in the eleventh grade, and 46 in the twelfth grade. Due to the Corona situation and the closure of schools, it was not possible to attend schools; Therefore, we were not able to choose the sample randomly and the available sampling method was used; In this way, we made the questionnaires available to secondary school students and teachers of Qom Region 1 through an electronic link to participate in this research as a volunteer.



مقایسه خودکارآمدی و هیجانات معلم در آموزش غیر حضوری و ادراک از حضوری در همه‌گیری کووید ۱۹

نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: hooodaabasi@gmail.com

هدی عباسی *

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: j_fathabadi@bbu.ac.ir

جلیل فتح‌آبادی

حسین پورشهریار، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: H_pourllahri@sbu.ac.ir

حسین پورشهریار

مربی گروه روان‌شناسی، دانشگاه آل طاهای، تهران، ایران. رایانامه: rashidi.psychologist@yahoo.com

فاطمه رشیدی پور

چکیده

اگرچه آموزش از راه دور در ایران پدیده‌ای نوین است، اما سال‌هاست که این روش آموزشی در جهان رواج و مورد استقبال قرار گرفته است. روش جدید و نسبتاً ناشناخته این روش آموزشی در کشور، ضرورت بررسی نقاط قوت و ضعف آن را نشان می‌دهد. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودکارآمدی و عواطف معلمان در آموزش از راه دور و ادراک از آموزش حضوری در اپیدمی کووید ۱۹ در مقطع متوسطه منطقه یک شهر قم انجام شد. این مطالعه یک مطالعه علی-مقایسه‌ای پس‌رویدادی است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۹ بر روی ۷۱ نفر از معلمان دبیرستان‌های شهر قم انجام شد. پرسشنامه‌ها در دو زمان مختلف آموزش از راه دور (فعلی) و ادراک آموزش حضوری (در سال‌های گذشته) تنظیم شدند. با توجه به اینکه برای انجام این تحقیق، نمرات هر فرد را با خود در غیبت و درک حضور مقایسه کردیم، از روش هتلینگک t2 (مانور دو گروهی) برای مقایسه شرایط مختلف تحصیلی استفاده کردیم. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که F در خودکارآمدی معلم (و مؤلفه‌های آن) و همچنین مؤلفه‌های عشق، لذت، غم و خشم معلم معنادار است. آموزش حضوری خودکارآمدی معلمان و مؤلفه‌های آن و عواطف عشق، لذت، غم و خشم در دبیرستان در دوره اپیدمی کووید ۱۹. بین میانگین کل هیجان معلم و مؤلفه هیجان ترس معلم تفاوت معناداری وجود ندارد که نشان‌دهنده عدم تأثیر آموزش از راه دور بر هیجان کل و مؤلفه هیجان ترس در معلمان دبیرستان در دوران اپیدمی کووید-۱۹ است.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی معلم، عواطف معلم، آموزش از راه دور، ادراک آموزش حضوری

استناد به این مقاله: عباسی، هدی، فتح‌آبادی، جلیل، پورشهریار، حسین، و رشیدی پور، فاطمه. (۱۴۰۲). مقایسه خودکارآمدی و هیجانات معلم در آموزش غیرحضوری و ادراک از حضوری در همه‌گیری کووید ۱۹. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۷۰)، ۶۰-۱۰۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.63626.3504>



مقدمه

اواخر سال ۲۰۱۹ میلادی جهان، درگیر بحران شدیدی ناشی از همه‌گیری کوید ۱۹ شد (World Health Organization, 2020). شیوع ناگهانی این ویروس نه تنها سیستم‌های بهداشتی-درمانی دنیا را دچار چالش‌های متعددی کرد، بلکه سایر حوزه‌ها از جمله حوزه تعلیم و تربیت را نیز تحت تأثیر قرار داد (Mian & Khan, 2020). بنا بر گسترش وسیع بیماری، سازمان بهداشت جهانی در فوریه ۲۰۲۰ توصیه نمود تا کشورها برنامه‌های کنترلی جهت پیشگیری از انتقال را به کارگیرند، بنابراین قرنطینه کامل و اجرای مراقبت‌های پیشگیری (فاصله‌گذاری اجتماعی) اجرا گردید (Lauer et al., 2020). بر همین اساس برای کنترل و کاهش شیوع کرونا، در کشورهای متعددی از جمله ایران، آموزش حضوری در مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل شد (Viner et al., 2020). برای اینکه آموزش در طول دوره فاصله‌گذاری اجتماعی دچار وقفه نشود، به ناچار آموزش غیرحضوری جایگزین آموزش حضوری گردید. درحالی‌که برای برنامه‌ریزی و طراحی مدل آموزشی غیرحضوری، لازم است علاوه بر محیط آموزشی مناسب و زیرساخت مطلوب برای پیاده‌سازی این نظام، فهرستی از الزامات آن، شامل: اهداف (اهداف کلی برنامه و اهداف یادگیرندگان)، تعیین میزان آمادگی برای پذیرش یادگیرندگان، فهرست مزایا و معایب نظام آموزشی جدید و فهرستی از مؤلفه‌های وضعیت موجود آموزش غیرحضوری در اختیار داشته باشیم (Moore, 2004).

نظریه‌های آموزشی، وجود چهار چیز را در فرایند آموزش ضروری می‌دانند: آموزگار، دانش آموز، موضوع درسی، گروه اجتماعی که آموزگار و دانش آموز به آن تعلق داشته و از طریق آن با هم مرتبط می‌شوند (شریعتمداری، ۱۳۶۸). آموزگار کسی است که نقش رهبری در تحقق فعالیت‌های آموزشی در مدرسه را بر عهده دارد. عهده‌دار بودن این نقش توسط آموزگار ایجاب می‌کند که رفتار و عملکرد او در محیط آموزشی آگاهانه باشد و از طرفی ایجاد هرگونه تحول بنیادین در جامعه، نیازمند ایجاد تحول در نظام آموزشی در آن جامعه است و محور اصلی و اساسی در این تحول، آموزگار است (بهزادفر و طاطایی، ۱۳۹۴). یکی از این ویژگی‌های شخصیتی مهم در فرایند تدریس، باورهای خودکارآمدی معلم^۱ است. قضاوت معلم درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از

¹Beliefs of teacher self-efficacy

فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را، خودکارآمدی معلم عنوان می‌کنند. اعتقاد بر این است که این باورها، بر فعالیت‌ها و تلاش معلم در آموزش تأثیرگذار است (Bandura, 2006). خودکارآمدی یک متغیر اساسی در فرآیند انگیزش است و زمینه‌ساز کنش‌وری فرد نیز است (حسین‌چاری ۱۳۸۵). معلمان با خودکارآمدی بالا بر تعامل فعال با دانش‌آموزان اصرار دارند و بعد از پاسخ‌های نادرست دانش‌آموزان، کمتر از آن‌ها انتقاد می‌کنند (Gibson & Dembo, 1984). سطوح بالای خودکارآمدی معلم به احتمال زیاد تأثیر مثبتی بر اعمال دانش‌آموزان دارد و به‌طور بالقوه، با کیفیت کلاس همراه است (Guo et al., 2009). پژوهش‌ها همچنین خودکارآمدی معلم را به راهبردهای غیرتنبیهی مدیریت کلاس (Agne et al., 1994) و سرسختی بیشتر معلم در کار کردن با فراگیران مسئله‌دار (Frey, 2002; Gibson & Dembot, 1984; Soodak & Podell, 1993) پیوند داده‌اند. معلمان با خودکارآمدی مثبت، سطوح بالاتری از تعهد و اشتیاق در قبال کار خود (Allinder, 1994; Burley et al., 1991) و سطوح پایین‌تری از استرس (Greenwood et al., 1990) را گزارش کرده‌اند. Schunk & Meece (2006) مطابق با نظر Bandura (2004) معتقدند که عواطف خودکارآمدی معلم، اهداف و رفتارهای وی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. معلمان دارای حس خودکارآمدی بالا برای تضمین موفقیت دانش‌آموزان فعالیت‌های چالش‌انگیزی برای آن‌ها فراهم می‌کنند، جو کلاسی مثبت‌تری دارند، از ایده‌های دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و نیازهای آن‌ها را پیگیری می‌نمایند. از طرفی اگر جو و محیط مطلوبی در کلاس درس برقرار باشد زمینه‌های پیشرفت افراد در آن برقرار می‌شود و همین باعث بهبود ادراک دانش‌آموز از محیط کلاس می‌شود و در نتیجه میل به تلاش را در کلاس افزایش می‌دهد و باعث دستیابی به اهداف آموزشی می‌گردد. ولی با توجه به پیشرفت سریع کشور در سال‌های گذشته و تغییر در ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و به دنبال آن‌ها تغییر در جنبه‌های مختلف روابط معلم و شاگرد، شاهد این باور در معلمان هستیم که آن‌ها فاقد کارایی لازم برای مدیریت کلاس و در نتیجه تحت تأثیر قرار دادن یادگیری و ایجاد جو مطلوب در کلاس درس هستند و همین باعث احساسات منفی در معلمان و به دنبال آن عملکرد ضعیف آن‌ها در کلاس شده است؛ که این امر به نوبه خود باعث افت تحصیلی و کاهش انگیزه دانش‌آموزان در کلاس می‌شود (Vafa et al., 2014). بنابراین پرورش معلمان خودکارآمد یکی از اهداف اساسی اکثر برنامه‌های تربیت معلم است، زیرا باورهای خودکارآمدی معلمان بر

نوع فعالیت‌های آموزشی و نوع تعاملاتشان با دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و به‌عنوان یک الگو بر میزان خودکارآمدی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است؛ همچنین خودکارآمدی معلمان، باعث بهبود یادگیری و افزایش انگیزه یادگیری و بهبود بروندهای دانش‌آموزان می‌شود (Olsen, 2009). درحالی‌که اعتبار سنجی تجربی خودکارآمدی معلم در آموزش حضوری همچنان ادامه دارد بررسی این مؤلفه در ساختار نظام جدید آموزشی (آموزش غیرحضوری) موردبررسی قرار گرفته است. پژوهشی توسط Corry and Stella (2018) از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی-دانشگاهی (دانشگاه جرج واشنگتن ایالات متحده آمریکا) انجام شد که این موضوع را در ۱۵ سال گذشته در سه زمینه خودکارآمدی در آموزش غیرحضوری بررسی کرد. این سه زمینه شامل، سهولت پذیرش آموزش غیرحضوری، آموزش خودکارآمدی در مقایسه با متغیرهای دموگرافیک و تجربی در آموزش غیرحضوری و تغییر خودکارآمدی معلم در سناریوهای توسعه حرفه‌ای که در آن خودکارآمدی قبل و بعد از آموزش غیرحضوری اندازه‌گیری شد. نتایج به‌دست آمده در این پژوهش توافق (یا عدم اختلاف نظر قابل تشخیص) را در اهمیت کیفیت سیستم برنامه درسی در اجرای یادگیری غیرحضوری نشان می‌دهد و بیان می‌کند که هنوز معیار اندازه‌گیری خودکارآمدی در آموزش غیرحضوری موجود نیست. محققان به بررسی تعادل دانش فنی و آموزشی که از پیشرفت خودکارآمدی معلم پشتیبانی می‌کند، نقش خودکارآمدی یادگیرنده در خودکارآمدی معلم و اینکه آیا خودکارآمدی معلم در آموزش غیرحضوری تفاوت اساسی دارد را، ادامه می‌دهند.

در زمان همه‌گیری کوید ۱۹ Ma و همکاران (2021) به بررسی این متغیر در آموزش غیرحضوری پرداختند و بیان کردند با وجود چالش ایجادشده در جهان به‌واسطه این ویروس و بی‌تجربگی سیستم آموزشی در برگزاری آموزش غیرحضوری در مقاطع مختلف، خودکارآمدی معلمان چینی افزایش یافته است. پژوهش دیگری را Dolighan and Owen (2021) با موضوع خودکارآمدی معلم در آموزش غیرحضوری در همه‌گیری کوید ۱۹ انجام دادند که نتایج آن نیز، نشان‌دهنده افزایش خودکارآمدی معلمان در آموزش غیرحضوری در مقطع متوسطه در همه‌گیری کوید ۱۹ بود که بر اساس آن بیان می‌کنند، با وجود چالش ایجادشده به‌واسطه این ویروس و سپری شدن دوران آموزش سنتی، نیاز

آموزش غیرحضورى در مقطع ابتدایی و متوسطه، اولویت آموزشی مدارس انترایو و همه دنیا محسوب می‌شود؛ بنابراین می‌بایست در این زمینه مطالعات بیشتری صورت بگیرد. با توجه به پژوهش‌های مطرح شده و نتایجی که از این پژوهش‌ها به دست آمده، تأثیر مستقیم و مثبت خودکارآمدی در توسعه حرفه‌ای (Laurie & Corry & Stella, 2018)؛ Gettinger, 2015؛ پوررحیم و حسین زاده، (۱۳۹۹)، رضایت شغلی (Kasalak & Dagar, 2015) و پیشرفت تحصیلی (Darmanegara Liem, 2007)؛ Mohyuddin et al., 2006)؛ Leah, 2003؛ محمدامینی، ۱۳۸۷؛ ظهره‌وند، ۱۳۸۹؛ Cassidy & Echus, 2000)؛ Diseth, 2011؛ محسن‌پور، ۱۳۸۶؛ کریم‌زاده، ۱۳۸۵؛ دیره و بنی جمال، ۱۳۸۸؛ جعفریگی، ۱۳۸۷؛ Boush, 1995؛ کرامتی، ۱۳۸۳؛ Ashton & Webb, 1986)؛ Guskey, 1988) را می‌توان دریافت؛ از طرفی خودکارآمدی معلمان، با متغیرهایی نظیر اضطراب (محمدامینی، ۱۳۸۷؛ اکبری بوننگ، ۱۳۸۸؛ نبوی، ۱۳۹۹)، نشانه‌های جسمانی (نبوی، ۱۳۹۹) و مرضی (علی‌نیا و کروی، ۱۳۸۷؛ نجفی، ۱۳۸۶؛ Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004) و همچنین استرس (نبوی، ۱۳۹۹؛ محمدی، ۱۳۹۹)؛ Freidman & kass, 2002) و بی‌خوابی (نبوی، ۱۳۹۹) که اثرات منفی در عملکرد معلمان دارند، رابطه معکوس و معناداری را نشان می‌دهد؛ که بیان‌کننده تأثیر مهم این متغیر در کارآیی معلمان و فرایند تدریس است. از طرفی با وجود جدید بودن آموزش غیرحضورى در مقاطع تحصیلی ابتدایی و متوسطه و بی‌تجربگی مسئولان و مجریان این شیوه آموزشی، پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده که آن هم نشان‌دهنده اثر مثبت و معنادار آموزش غیرحضورى بر خودکارآمدی معلمان است (Ma et al., 2021; Dolighan & Owen, 2021)؛ بنابراین ضرورت بررسی این متغیر در شرایط فعلی آموزشی همچنان وجود دارد.

در طول چند دهه گذشته، هیجان‌ها نقش مهمی در علوم انسانی و بخصوص در آموزش و پرورش ایفا کرده‌اند. هیجان پدیده‌ای چندبعدی است و پیچیدگی‌های بسیاری دارد و از ماهیتی ذهنی، زیستی، هدفمند و اجتماعی برخوردار است (Izard, 1993). Scherer (2004) در تعریف مفهوم هیجان، چهار مؤلفه سیستمی دارای تعامل را در فرایندهای هیجانی شناسایی می‌کند: مؤلفه شناختی، که به ارزیابی از اشیاء و رویدادها مربوط می‌شود، مؤلفه عصبی/زیستی که سائق (انرژی) را تنظیم می‌کند، مؤلفه ابراز حرکتی که بروز هیجان و واکنش را انجام می‌دهند، مؤلفه انگیزشی که عمل را هدایت و آماده می‌کند و مؤلفه احساس

ذهنی که حالت‌های درونی و تعامل با بافت فعلی را مدیریت می‌کند. هیجان‌ها تا اندازه‌ای احساس ذهنی هستند، به این صورت که باعث می‌شوند فرد احساس را به شیوه خاصی، مثلاً عصبانی یا خوشحال بودن، تجربه کند. به علاوه هیجان‌ها دارای ماهیتی زیستی نیز هستند، یعنی پاسخ‌های هماهنگ‌کننده انرژی که بدن را برای سازگاری با هر موقعیتی که فرد با آن روبرو می‌شود، آماده می‌کند. در عین حال هیجان‌ها، هدفمندند؛ برای مثال، خشم میل انگیزشی برای انجام دادن کاری مانند جنگیدن با دشمن یا اعتراض به بی‌عدالتی را موجب می‌شود. در نهایت، هیجان‌ها پدیده‌های اجتماعی نیز هستند، بدین شکل که وقتی فرد هیجان‌زده می‌شود، علائم قابل تشخیص چهره‌ای، ژستی و کلامی می‌فرستد تا دیگران از کیفیت و شدت هیجان‌پذیری او آگاه شوند؛ عاملی که در ایجاد و حفظ روابط انسانی بسیار مؤثر است (Frijda, 1986). با توجه به پیچیدگی و گستردگی ویژگی‌های هیجان، مشخص می‌شود که مفاهیم هیجان و تنظیم هیجان را نمی‌توان به روشنی تعریف کرد (Holodynsky & Friedlmeier, 2006). در حالی که ماهیت هیجان‌ها، نقش‌ها و اثرات آن‌ها در رشد حرفه معلمی، تغییرات آموزشی و توسعه مدرسه به موضوعاتی تبدیل شده‌اند که برای درک کیفیت و اثربخشی کار معلمان و مسئولان مدرسه از اهمیت بالایی برخوردار هستند (Day & Lee, 2011). احساسات درونی شده معلم، به هیجان‌ات معلم تعبیر می‌شود؛ که تنها به مؤلفه‌های جسمانی محدود نشده و روش‌های مطلوب ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و معلمان دیگر را نیز دربر می‌گیرد. هیجان‌ات در دو دسته مثبت و منفی قابل بررسی هستند؛ هیجان‌ات مثبت معلم شامل لذت و عشق، و هیجان‌ات منفی شامل خشم، ناراحتی و ترس می‌باشند (Chen, 2016). عامل شادی ناظر به شادی معلم در رابطه با تعامل‌های مثبت با دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان مدرسه است، همچنین نتایج هیجان‌های معلم از حمایت معلمان و همکاران و احترام از مسئولان مدرسه را شامل می‌شود. عامل عشق یا علاقه به خوشحالی معلم به واسطه ماهیت شغل تدریس مانند احترام از دیگران، ثبات، حقوق معقول و مکفی و شواهدی از رشد دانش‌آموزان اشاره می‌کند. عامل ناراحتی به هیجان‌های غم انگیز و ناخوشایند معلمان به دلیل نادیده گرفتن تلاش‌های آن‌ها، پاداش غیرمنصفانه، نگرش‌های غیردوستانه دانش‌آموزان و والدین اشاره می‌کند. عامل خشم به آزرده‌خاطر شدن معلمان درباره عیب‌جویی‌ها و انتقادهای دیگران، مصائب و سختی‌های نوبت کاری و تغییر مکان ناشی از دیوان‌سالاری آموزشی و نادیده گرفتن دانش‌آموزان اشاره می‌کند. عامل ترس

مربوط به مشکلات دانش آموزان، رقابت میان همکاران، انتظارات افراطی والدین و عدم تعادل در کار و زندگی می شود (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۵).

نتایج مطالعات متفاوت تأکید بر غیرقابل تفکیک بودن شناخت و هیجان در بافت آموزش دارد. از طرفی نقش هیجانات معلم در پیش‌بینی یادگیری دانش آموزان و روابط معلم-شاگرد به‌طور تجربی مورد تأکید قرار گرفته است (Hargreaves, 2001). به اعتقاد Hargreaves (1998) هیجانات نقطه عطف تدریس تلقی می‌شوند و هیجانات مثبت، تدریس خوب را تضمین می‌کند و اشتیاق معلمان موفق به تدریس، اشتیاق فراگیران به یادگیری را نیز افزایش می‌دهد، از طرف دیگر هیجانات مثبت معلمان با استفاده از تدریس انعطاف‌پذیر و خلاق نیز موجب افزایش انگیزه فراگیران در پیشرفت تحصیلی خواهد شد. هیجانات منفی معلمان هم نه تنها باعث تضعیف راهبردهای تدریس انعطاف‌پذیر و خلاق می‌شود بلکه در نتایج یادگیری فراگیران، مؤثر است (Frenzel et al., 2009). Schutz and Zembylas (2009) نیز دریافته‌اند اساساً هیجانات وجه تفکیک‌ناپذیر فرایند آموزش و یادگیری هستند؛ بنابراین، فهم ماهیت ویژگی‌های کنشی هیجانات در بافت مدرسه، در شرایط فعلی، در نزد محققان تربیتی، موضوع مهمی ارزیابی می‌شود. مدارس و کلاس‌های درس موقعیت‌های هیجانی پیچیده‌ای هستند که در آن‌ها معلمان به‌طور دائم خود را در معرض تقاضاهای هیجانی دیگر افراد سیستم آموزشی مانند فراگیران، همکاران، والدین و مدیران می‌نگرند (Cross & Hong, 2012)؛ بنابراین در چنین شرایطی، مواجهه موفقیت‌آمیز معلمان با مطالبه‌گری‌های هیجانی دیگران، به‌طور حتم، در پیش‌بینی الگوی کیفی پاسخ به تقاضاهای کاری آن‌ها نقش مهمی ایفا می‌کند (Lee & Yin, 2011). در حقیقت بررسی شواهد تجربی نشان می‌دهند که پژوهشگران بر نقش تعیین‌کننده تجارب هیجانی معلمان بر زندگی حرفه‌ای‌شان و تجربیات فراگیران تأکید زیاد دارند (Cross & Hong, 2012; Hagenauer & Volet, 2014). معلمان در محیط‌های آموزشی، در مقایسه با شغل‌های دیگر، سطح بالایی از هیجانات را تجربه می‌کنند (Maslach et al., 2001) با این حال هیجانات معلم به‌شدت با فرایندهای آموزشی در ارتباط‌اند و رفتارهای معلم را تحت تأثیر قرار داده (Hagenauer & Volet, 2014)، شناخت و انگیزش معلمان و روابط معلم- دانش‌آموز را شکل می‌دهند (Sutton & Wheatley, 2003). همچنین در نتایج یادگیری دانش‌آموزان و رفتار آن‌ها (Chang, 2013)، بر زندگی معلمان (Hargreaves, 2005)، هویت حرفه‌ای آن‌ها (Lee,

(2013) و تغییرات آموزشی (Day & Lee, 2011) و نیز در توجه، حافظه، تفکر و حل مسئله آن‌ها (Mogg, 1999; Emmer, 1995) مؤثر هستند. علاوه بر این، هیجان‌ها در بهزیستی و سلامت روانی معلمان (Chang, 2013) و نیز به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در فرسایش شغلی (Maslach et al., 2001)، کناره‌گیری شغلی قبل از زمان بازنشستگی (Ingersoll, 2002) و همچنین درگیری در جنبه‌های متفاوت از فرایند تدریس و یادگیری شناسایی شده‌اند. یکی از متغیرهای موردبررسی هیجان‌ات معلمان در استفاده از فناوری‌های جدید یادگیری از جمله آموزش غیرحضوری است (Stephan et al., 2019). Burns (2011) در کتابی با عنوان آموزش از راه دور برای تربیت معلم: حالت‌ها، مدل‌ها و روش‌ها، بیان می‌دارد معلمان هیجان بالایی را به‌واسطه آموزش غیرحضوری به علت توسعه ابزارهای حرفه‌ای، افزایش دسترسی و تنوع برنامه‌ها دریافت می‌کنند.

تدریس ارتباط عمیقی با اعتقادات، ارزش‌ها، تعهدات و روابط معلم- دانش‌آموزان دارد. تغییر در شرایط آموزشی می‌تواند این روابط عمیق و شخصی که منجر به واکنش‌های هیجانی می‌شود را، متفاوت سازد (Naylor & Nyanjom, 2020). در سال‌های اخیر، محققان زیادی خواستار تحقیق بیشتر در مورد نقش هیجان‌ات در آموزش و پرورش شده‌اند، هرچند مشاهده پویایی هیجانی که در حین یادگیری غیرحضوری پدیدار می‌شوند، دشوار است، اما شواهد محدود نشان می‌دهد، برخلاف آموزش حضوری در کلاس درس، هیجان‌ات تأثیر مهمی بر یادگیری، تعامل و موفقیت در محیط‌های غیرحضوری دارند (Artino, 2012). باین حال پژوهش‌های پیشین در زمینه آموزش غیرحضوری بیشتر مربوط به تأثیر این شیوه بر تجارب دانش‌آموزان بوده است (Brown, 2016)؛ پیاده‌سازی فناوری (Gazza, 2017; Han, 2019; Howe, 2019)؛ و تسهیل بسته‌های آموزشی غیرحضوری (Ouyang & Scharber, 2017) درحالی‌که، در مورد تأثیر آموزش غیرحضوری برای آموزگاران مطالعات کمتری صورت گرفته است و هیجان‌ات معلمان به‌صورت خاص در آموزش غیرحضوری شناخته شده نیست (Naylor & Nyanjom, 2020). Dooly and Sadler (2020) در پژوهشی با عنوان، اگر پیشرفت نکنید، چه فایده‌ای دارد؟ به بررسی تأثیر آموزش غیرحضوری بر معلمان می‌پردازد و بیان می‌کند آموزش غیرحضوری هیجان‌ات بالقوه‌ای را دارد که با استفاده از فن‌آوری اطلاعات و طراحی مدل‌های آموزشی مطلوب،

می توان از این موقعیت به بهترین نحو بهره برداری نمود؛ در حالی که موقعیت های شغلی فعلی، متناسب با امکانات موجود نیست.

در پژوهش های ذکر شده مشاهده می شود هیجانات، تأثیر مهمی در روند تدریس و همچنین متغیرهای مهم دیگری نظیر باورهای خودکارآمدی معلم (میرهاشمی، شگری، ۱۳۹۷)، سبک تدریس (کشاورزی و فومن، ۱۳۹۴) و خودانگاره حرفه ای (Darby, 2008; Song, & Park, 2021) دارد. تعاملات نزدیک و مستقیم معلمان با دانش آموزان و دیگر همکاران نیز به نحوی تحت تأثیر هیجانات معلم هستند (Chen, 2016) که در فرایند تدریس نقش مهمی ایفا می کنند. با توجه به نقش پراهمیت هیجانات معلم در فرایند آموزش، نه تنها در شیوه جدید آموزشی (آموزش غیرحضوری) ناشناخته است (Naylor & Nyanjom, 2020)، بلکه در پژوهش های پیشین و در زمان آموزش حضوری نیز به این متغیر مهم در ایران کمتر پرداخته شده است (میرهاشمی، ۱۳۹۶).

با این وجود مدت ها بررسی و مطالعه هیجان ها، غیر از مطالعات اضطراب دانش آموزان، در تحقیقات علمی مفقود مانده بود، کمبود پژوهش در هیجان ها در تحقیقاتی که به هیجان های معلم متمرکز شده باشند بیشتر مشهود است و اغلب نادیده گرفته شده است (Hargreaves, 2005; Zembylas & Papanastasiou, 2004; Crawford, 2011; Day & Lee, 2003; Sutton & Wheatley, 2011)، بنابراین درک ماهیت هیجان ها در بافت مدرسه ضروری است (Schutz & Zembylas, 2009). مرور شواهد تجربی نشان می دهد که در ایران، تحقیقات اندکی درباره هیجانات معلم انجام شده است (نوری و همکاران، ۱۳۹۲؛ قربانی، ۱۳۹۶؛ موحدی، ۱۳۹۵؛ میرهاشمی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین بررسی این متغیر در بافت جدید آموزشی ضرورت دارد. در کل چنین برآورد می شود که ضرورت بررسی شرایط معلمان در آموزش غیرحضوری فقط در همه گیری کوید ۱۹ وجود ندارد؛ بلکه با نتایج مثبتی که از این شیوه آموزشی به دست آمد بررسی جنبه های متفاوت این شیوه برای استفاده در آینده نیز الزامی است (Zenkov et al., 2021).

روش

در این مطالعه، از روش پژوهش علی-مقایسه‌ای^۱ (پس رویدادی^۲) استفاده شد (Gall et al., 2007). با توجه به این که پژوهش حاضر در زمان همه‌گیری کوید ۱۹ و الزام آموزش غیرحضوری صورت گرفته، پژوهشگر در متغیرها دخل و تصرفی نداشته است. لذا پرسشنامه‌های خودکارآمدی و هیجانات معلم و خودتنظیمی دانش‌آموزان در دو زمان غیرحضوری و ادراک از آموزش حضوری تهیه و تنظیم شد. سپس به تفکیک توسط معلمان و دانش‌آموزان تکمیل گردید و فرایند تحلیل آماری متغیرها صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان و معلمان مقطع متوسطه اول و دوم منطقه ۱ آموزش و پرورش شهرستان قم در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. جهت تعیین حجم نمونه مبتنی بر الگوی Müller (1996) از نسبت حجم نمونه به پارامتر آزاد استفاده شد. حداقل این نسبت ۵ به ۱، حد متوسط آن نسبت ۱۰ به ۱ و حد بالای آن نسبت ۲۰ به ۱ است. بر این اساس در پژوهش حاضر برای متغیر خودکارآمدی معلم که سه مؤلفه دارد، حداقل ۱۵، حد وسط ۳۰ و حداکثر ۶۰ آزمودنی موردنیاز است. در مورد متغیر هیجانات معلم با پنج مؤلفه نیز حداقل ۲۵، حد وسط ۵۰ و حداکثر ۱۰۰ آزمودنی موردنیاز است که در نهایت، برای بررسی متغیرهای خودکارآمدی و هیجانات، تعداد ۷۱ نفر معلم (شامل ۳۱ مرد و ۴۰ زن)، شرکت کردند. سابقه تدریس کمتر از ده سال در معلمان، ۱۵ نفر، سابقه تدریس ۱۰ تا ۱۹ سال ۱۲ نفر، سابقه تدریس ۲۰ تا ۲۹ سال ۳۶ نفر و سابقه تدریس سی سال و بیشتر ۸ نفر بودند، که بیشترین فراوانی مربوط به معلمان با سابقه تدریس ۲۰ تا ۲۹ سال بود و کمترین فراوانی مربوط به معلمان با سابقه تدریس سی سال به بالا با فراوانی ۸ نفر بود. در مورد متغیر خودتنظیمی دانش‌آموز نیز که دارای ۶ مؤلفه بود حداقل نمونه ۳۰، حد وسط ۶۰ و حداکثر ۱۲۰ نفر موردنیاز است که، تعداد ۱۹۷ دانش‌آموز (۵۹ پسر و ۱۳۸ دختر) در پژوهش شرکت کردند. در این بین ۲۵ نفر در مقطع هفتم، ۲۵ نفر در مقطع هشتم، ۶ نفر در مقطع نهم، ۵۶ نفر در مقطع دهم، ۳۹ نفر در مقطع یازدهم و ۴۶ نفر در مقطع دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. با توجه به شرایط کرونا و تعطیلی مدارس، امکان حضور در مدارس وجود نداشت؛ بنابراین قادر به انتخاب نمونه به صورت تصادفی نبودیم و از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد؛ به این صورت که پرسشنامه‌ها را توسط لینک الکترونیکی از طریق آموزش و پرورش

^۱ Causal-comparative research

^۲ Ex-Post Facto

منطقه ۱ قم در اختیار دانش آموزان و معلمان دوره متوسطه این منطقه قرار دادیم تا به صورت داوطلبی در این پژوهش شرکت کنند.

ابزارهای پژوهش حاضر در ادامه بیان شده است:

پرسشنامه باورهای خودکارآمدی معلم^۱ (Tschannen et al., 2001). برای اندازه گیری باورهای خودکارآمدی معلمان از مقیاس ساخته شده توسط Tschannen و همکاران (2001) استفاده شد. بنا بر گزارش Dellinger (2002) مقیاس یادشده نسبت به مقیاس هایی که تاکنون در زمینه اندازه گیری باورهای خودکارآمدی معلمان تدوین شده اند شامل گویه هایی است که ماهیت چندبعدی تدریس را از طریق تکالیف تدریس ویژه و در چندین حیطه عملکردی به خوبی منعکس می کند. در این پژوهش از فرم بلند پرسشنامه که شامل ۲۴ سؤال است استفاده شد؛ که متشکل از سه خرده مقیاس (خودکارآمدی معلم در به کارگیری راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش آموزان) است؛ و بر مبنای مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) تنظیم شده است. طبق گزارش خان محمدی (۱۳۸۴) ضریب قابلیت اعتماد برای کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه شده است. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه و به ترتیب زیر گزارش شده است: کل مقیاس ۰/۹۴، راهبردهای آموزشی ۰/۸۵، مدیریت کل کلاس ۰/۸۷، درگیر کردن دانش آموزان ۰/۸۶.

پرسشنامه سیاهه هیجان معلم^۲ (Chen, 2016). (Chen, 2016) برای مطالعه هیجان های معلمان، مقیاس هیجان های معلم را طراحی و تدوین کرده است، وی از طریق بررسی ۲۵۴ معلم در یک مطالعه مقدماتی و ۵۸۳۰ معلم در مطالعه اصلی، ۵ عامل (شادی، عشق، ناراحتی، خشم و ترس) را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی شناسایی کرده است. شادی: عامل شادی ناظر به شادی معلم در رابطه با تعامل های مثبت با دانش آموزان، معلمان و مسئولان مدرسه است؛ همچنین نتایج هیجان های معلم از حمایت معلمان و همکاران و احترام از مسئولان مدرسه را نیز شامل می شود. عشق: عامل عشق یا علاقه به خوشحالی معلم به واسطه ماهیت شغل تدریس مانند احترام از دیگران، ثبات، حقوق معقول و مکفی و شواهدی از رشد دانش آموزان اشاره می کند. ناراحتی یا اندوه: عامل ناراحتی به هیجان های غم انگیز و ناخوشایند معلمان به دلیل نادیده گرفتن تلاش های آن ها، پاداش غیرمنصفانه، نگرش های

¹ Teacher Self-Efficacy Scale-Short Form (TSES)

² Teacher Emotion Inventory (TEI)

غیردوستانه دانش‌آموزان و والدین اشاره می‌کند. خشم: به آزردن خاطر شدن معلمان درباره عیب‌جویی‌ها و انتقادهای دیگران، مصائب و سختی‌های نوبت کاری و تغییر مکان ناشی از بروکراسی آموزشی و نادیده گرفتن دانش‌آموزان اشاره می‌کند. ترس: عامل ترس مربوط به مشکلات دانش‌آموزان، رقابت میان همکاران، انتظارات افراطی والدین و عدم تعادل در کار و زندگی می‌شود. به‌طور خاص تجارب معلمان از خشم، مستقیماً با بدرفتاری‌های دانش‌آموزان گره خورده است. Hargreaves (2000) این مدل تعامل‌های مثبت معلمان ابتدایی را در رابطه با دانش‌آموزان و همکاران، دریافت احترام از مدرسه، خانواده و مردم و نیز تجربه احساسات منفی در ارتباط با رفتار ناعادلانه، رقابت در میان همکاران، ناهماهنگی در زندگی کاری، فشار جامعه، سیاست و تغییرات آموزشی به تصویر می‌کشد. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی و مداد_کاغذی است که دارای ۲۶ سؤال است؛ ۴ سؤال آن مربوط به عامل شادی، ۴ سؤال آن مربوط به عامل عشق، ۴ سؤال آن مربوط به عامل ناراحتی، ۴ سؤال آن مربوط به عامل خشم، ۴ سؤال آن مربوط به عامل ترس است. پاسخ آزمودنی‌ها به سؤالات به شکل طیف لیکرت است که شامل خیلی کم (۱) کم (۲) متوسط (۳) زیاد (۴) خیلی زیاد (۵) است. چن در مطالعه خود، همسانی درونی (ضریب آلفا) برای عامل شادی را ۰/۹۰، عامل عشق را ۰/۴۳، عامل ناراحتی را ۰/۸۶، عامل خشم را ۰/۸۴ و عامل ترس را ۰/۸۶ به دست آورده است که همسانی قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) از شاخص‌های آمار استنباطی (تحلیل واریانس چند متغیره MANOVA و t_2 هتلینگ) برای بررسی تفاوت بین آموزش در شرایط غیرحضور و ادراک از آموزش حضوری انجام شد. با توجه به این که متغیر خودکارآمدی معلم مقوله‌ای و دارای سه سطح، هیجانات معلم مقوله‌ای و دارای پنج است، از T_2 هتلینگ (مانوای دو گروهی) که آماره‌ای انعطاف پذیر در کنترل کیفیت چند متغیره در دو مرحله است و روش کنترل مبتنی بر آن تمام ویژگی‌های یک روش کنترل چند متغیره را داراست، استفاده شد. این آماره شامل یک متغیر مقوله‌ای با حداقل دو سطح یا دو گروه کاربردی و دست کم دو متغیر وابسته کمی است که به لحاظ مفهومی هم‌بسته هستند (Meyers et al., 2016).

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی مربوط به خودکارآمدی معلم (و مؤلفه‌های آن) و هیجانات معلم (و مؤلفه‌های آن) در آموزش غیرحضور و ادراک از آموزش حضوری از این قرار است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی معلم (و مؤلفه‌های آن) و هیجانات معلم (مؤلفه‌های آن)

متغیرها	میانگین (انحراف استاندارد)		بیشترین (کمترین)
	ادراک از آموزش حضوری	غیرحضوری	
خودکارآمدی معلم کل	(۱۷/۲۱)۷۵/۶۱	(۱۴/۵۳)۹۵/۶۱	(۳۸)۱۱۵
خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی	(۴/۹۱)۲۰/۵۶	(۴/۰۳)۲۷	(۱۱)۳۴
خودکارآمدی در روش تدریس	(۶/۶۰)۳۰/۲۵	(۵/۶۸)۳۶/۹	(۱۳)۴۴
خودکارآمدی در مدیریت کلاس	(۷/۰۵)۲۴/۸	(۵/۴۵)۳۱/۷۱	(۱۲)۳۹
هیجان کل معلم	(۱۹/۴۷)۹۹/۶۴	(۱۹/۶۹)۱۰۲/۳۸	(۳۷)۱۵۲
هیجان لذت معلم	(۶/۳۷)۳۶/۰۷	(۴/۵۴)۲۷/۲۶	(۷)۴۲
هیجان عشق معلم	(۵/۰۶)۱۴/۱۴	(۲/۳۹)۱۶/۴۵	(۴)۲۴
هیجان ناراحتی معلم	(۴/۷۸)۱۱/۸۴	(۲/۶۸)۱۶/۱۴	(۴)۲۴
هیجان خشم معلم	(۷/۳۱)۱۳/۶۳	(۲/۹۱)۱۶/۰۹	(۴)۲۴
هیجان ترس معلم	(۶/۸۱)۲۳/۹۵	(۵/۵۶)۲۳/۹۰	(۱۱)۴۲

نتایج جدول ۱، اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و بیشترین و کمترین مقدار متغیرهای خودکارآمدی معلم (و مؤلفه‌های آن) و هیجانات معلم (و مؤلفه‌های آن) را در گروهی از معلمان نشان می‌دهد؛ که بیشترین میانگین مربوط به هیجانات کل معلم در آموزش غیرحضور (۱۰۲/۳۸) و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه هیجان ناراحتی معلم در ادراک از آموزش حضوری (۱۱/۸۴) است.

برای تشخیص بررسی تفاوت در مؤلفه‌ها از آزمون t_2 هتلینگ استفاده شد.

جدول ۲. مانوای دوگروهی (t2 هتلینگ) بر روی میانگین نمره‌های خودکارآمدی و هیجانات معلمان

متغیر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
خودکارآمدی کل معلم	۱۴۲۰۰	۱	۱۴۲۰۰	۵۵/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۲۸
خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی معلم	۱۴۷۰/۷۶	۱	۱۴۷۰/۷۶	۷۲/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۳۴
خودکارآمدی در روش تدریس معلم	۱۵۶۸/۹	۱	۱۵۶۸/۹	۴۱/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۲۲
خودکارآمدی در مدیریت کلاس معلم	۱۶۹۷/۷۵	۱	۱۶۹۷/۷۵	۴۲/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۲۳
هیجان کل معلم	۲۶۵/۰۴	۱	۲۶۵/۰۴	۰/۶۹	۰/۴۰۷	۰/۰۰۵
هیجان لذت معلم	۲۷۵۰/۸۸	۱	۲۷۵۰/۸۸	۸۹/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۹
هیجان عشق معلم	۱۸۹/۴	۱	۱۸۹/۴	۱۲/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۰۷
هیجان ناراحتی معلم	۶۵۵/۱	۱	۶۵۵/۱	۴۳/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۲۳
هیجان خشم معلم	۲۱۵/۶۶	۱	۲۱۵/۶۶	۱۰/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۰۷
هیجان ترس معلم	۰/۱۱	۱	۰/۱۱	۰/۰۰۲	۰/۹۶۲	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۲. نشان می‌دهد F در خودکارآمدی معلم (و مؤلفه‌هایش) و همچنین مؤلفه‌های هیجان عشق، لذت، ناراحتی و خشم معلم معنادار است ($F > 4, P < 0/01$) بنابراین نتایج نشان‌دهنده‌ی متفاوت بودن آموزش غیرحضوری و ادراک از آموزش حضوری در خودکارآمدی معلمان و مؤلفه‌هایش و هیجانات عشق، لذت، ناراحتی و خشم در مقطع متوسطه در دوره همه‌گیری کوید ۱۹ است. بین میانگین هیجان کل معلم و مؤلفه هیجان ترس معلم تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F < 4, P > 0/05$) که نشان‌دهنده‌ی عدم تأثیر آموزش غیرحضوری بر هیجان کل و مؤلفه‌ی هیجان ترس در معلمان در مقطع متوسطه در دوره همه‌گیری کوید ۱۹ است.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف مقایسه خودکارآمدی و هیجانات معلمان در آموزش غیرحضوری و ادراک از آموزش حضوری در همه‌گیری کوید ۱۹ در مقطع متوسطه منطقه یک شهر قم انجام شد. نتایج نشان‌دهنده‌ی متفاوت بودن آموزش غیرحضوری و ادراک از آموزش حضوری در خودکارآمدی معلمان و مؤلفه‌هایش و هیجانات لذت، عشق، ناراحتی و خشم معلم در آموزش غیرحضوری در مقطع متوسطه است، که همسو با مطالعات Corry and

Burns, (2021) Dolighan and Owen, (2021) Ma و همکاران (2018) Stella Gazza, (2016) Brown, (2012) Artino, (2020) Naylor and Nyanjom, (2011) Dooly and (2017) Ouyang and Scharber, (2018) Howe, (2019) Han, (2017) Sadler (2020) و علیپور کتیگری (۱۳۹۸) است.

همه گیری کوید ۱۹ یک چالش بزرگ برای نظام آموزشی دنیا بود که به یک باره باعث تعطیلی مدارس و دانشگاه ها شد، در حالی که سیستم آموزش غیرحضوری نمی توانست به یک باره ایجاد شود (Adnan & Anwar, 2020)؛ از این رو نظام آموزشی در سراسر دنیا تصمیم به بررسی منابع موجود برای ایجاد شرایط یادگیری غیرحضوری در تمام مقاطع تحصیلی گرفت (Kaur, 2020)، از سال ها پیش، به علت مزایای نظیر مقرون به صرفه و در دسترس بودن آموزش غیرحضوری، این شیوه در آموزش عالی، رشد سریع و چشم گیری داشت که با رضایت کاربران همراه بود، اما در مقطع ابتدایی و متوسطه دو مشکل اساسی وجود داشت، یکی این که از دید کلان اطلاعات کمی در مورد تأثیر آموزش غیرحضوری وجود داشت و دیگری ظرفیت آموزش موفقیت آمیز غیرحضوری در این مقاطع متفاوت بود (McPherson & Bacow, 2015). با بررسی مضامین پایه و سازمان دهنده چالش های آموزش غیرحضوری در فضای مجازی، مجموعه ای از محاسن و معایب این شیوه آموزشی مشخص شد؛ محاسنی چون جلوگیری از عقب ماندگی تحصیلی در زمان تعطیلات، ایجاد فرصت خلاقیت برای دانش آموزان، استفاده بهینه از زمان، انرژی و هزینه، تعاملات فراگیر و نظارت بیشتر والدین بر دانش آموز، زمینه سازی فرصت های آموزشی برای تمامی گروه ها و تمامی سنین و ارائه محتوای جذاب؛ و معایبی چون، حذف جو آموزشی مدرسه و عدم مشاهده عینی شیوه انجام فعالیت ها و تکالیف دانش آموزان توسط معلم، کاهش پایداری به مقررات نظم و انضباط کلاسی، حذف انجام فعالیت های گروهی، حذف ارتباطات و تعامل با معلم و هم کلاس ها، عدم توجه به ویژگی های شناختی دانش آموزان، افزایش تنبلی و حواس پرتی دانش آموزان به دلیل عدم حضور در فضای آموزشی، سرعت کم اینترنت، عدم تسلط کامل معلمان و والدین به فن آوری اطلاعات و ارتباطات، استفاده معلمان از ویدئوهای دیگر معلمان و عدم جذابیت بصری برخی از ویدیوها یا مطالب ارائه شده (Lobo, 2020; Hanin, 2019; Sanabria, 2018; Verkuyl & Hughes, 2019; Joung, 2020; Mouratidou et al., 2020؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ دلشاد، ۱۳۹۵؛ شه پناه و همکاران، ۱۳۹۶)، از طرفی در این شرایط الزام سازگاری معلمان با تغییرات ایجاد شده، برای کنار آمدن

با شرایط موجود از طریق تنظیم مکانیسم رفتاری-روانی آن‌ها نیز به وجود آمد؛ سازگاری‌ای که شامل سه بعد سازگاری رفتار، سازگاری هیجانی و تغییر در نگرش است (Collie et al., 2018)، چراکه این سازگاری معلمان به‌طور قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Collie & Martin, 2017).

با توجه به پژوهش‌های مطرح‌شده و نتایجی که از این پژوهش‌ها به دست آمد، تأثیر مستقیم و مثبت خودکارآمدی معلم در توسعه حرفه‌ای (Corry & Stella, 2018; Laurie & Gettinger, 2015; پوررحیم و حسین زاده، ۱۳۹۹) و پیشرفت تحصیلی (Darmanegara, Liem et al., 2008; Mohyuddin et al., 2006; Leah, 2003، ۱۳۸۷، ۱۳۸۹؛ محسن پور، ۱۳۸۶؛ کریم‌زاده، ۱۳۸۵؛ دیره و بنی جمال، ۱۳۸۸؛ جعفریگی، ۱۳۸۷؛ ۱۳۸۷؛ Boush, 1995; Ashton & Webb, 1986; Guskey, 1988؛ کرامتی، ۱۳۸۳) دریافت شد؛ از طرفی خودکارآمدی معلمان، با متغیرهایی نظیر اضطراب (محمدامینی، ۱۳۸۷؛ اکبری بورنگک، ۱۳۸۸؛ نبوی، ۱۳۹۹)، نشانه‌های جسمانی (نبوی، ۱۳۹۹) و مرضی (علی‌نیا و کروی، ۱۳۸۷؛ نجفی، ۱۳۸۶؛ Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004) و همچنین استرس (نبوی، ۱۳۹۹؛ محمدی، ۱۳۹۹؛ Friedman & Kass, 2002) و بی‌خوابی (نبوی، ۱۳۹۹) که اثرات منفی در عملکرد معلمان دارند، نیز رابطه معکوس و معناداری را نشان داد؛ که بیان‌کننده تأثیر قابل توجه این متغیر در کارآیی معلمان و فرایند تدریس است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشینه و نظریه‌های مطرح‌شده می‌توان نتیجه را چنین تبیین کرد، همان‌طور که Bandura (1997) خودکارآمدی را مهم می‌دانست، زیرا افرادی که دارای خودکارآمدی بالا هستند، در مواجهه با نتایج منفی در موقعیت‌های متفاوت، تلاش می‌کنند تا محیط کار خود را تغییر دهند و در کار خود پایدار بمانند، می‌توان چنین برآورد کرد که در آموزش غیرحضوری به علت متفاوت بودن فضای درسی معلم و دانش‌آموز، بسیاری از متغیرها و مداخلات از جمله استفاده خارج از محدوده درسی، از فضای مجازی، تحت کنترل معلمان قرار ندارد و اگر معلمان از خودکارآمدی بالاتری در شرایط آموزشی غیرحضوری برخوردار باشند، اطمینان بیشتری می‌توان داشت که بتوانند شرایط آموزشی را به نحوی تغییر دهند که اثرات منفی آن را مدیریت کرده و عملکرد تحصیلی مطلوبی را از طرف دانش‌آموزان دریافت کنند. برعکس، افرادی که دارای خودکارآمدی پایین هستند، بیشتر احساس ناامیدی می‌کنند و در شرایط مشابه ماندگاری کمتری دارند. هرچه مفهوم

خودکارآمدی آن‌ها قوی‌تر باشد، تلاش، پشتکار و انعطاف‌پذیری آن‌ها بهتر خواهد بود (Bandura, 2001)، بنابراین استنباط می‌شود اگر معلمان در آموزش غیرحضورى از خودکارآمدی پایینی برخوردار باشند بیشتر احساس ناامیدی می‌کنند و نمی‌توانند در موقعیت جدید ماندگار بوده و عملکرد مطلوبی داشته باشند. معلمان با خودکارآمدی بالا در مقابل مشکلاتی نظیر عدم ارتباط مستقیم معلم-دانش آموز و نبود زیرساخت‌های لازم برای آموزش غیرحضورى، تلاش، پشتکار و انعطاف‌پذیری بیشتری به کار خواهند برد و نتایج بهتری را کسب خواهند کرد.

بر اساس پیشینه مطرح‌شده در این پژوهش، هیجانات معلم نیز تأثیر مهمی در روند تدریس و همچنین متغیرهای مهم دیگری نظیر باورهای خودکارآمدی معلم (میرهاشمی و شکرى، ۱۳۹۷)، سبک تدریس (کشاورزی و فومن، ۱۳۹۴)، خودانگاره حرفه‌ای (Darby, 2021; Song & Park, 2008) یادگیری دانش‌آموزان و رفتار آن‌ها (Chang, 2013)، تغییرات آموزشی (Day & Lee, 2011) و نیز در توجه، حافظه، تفکر و حل مسئله دانش‌آموزان (Mogg, 1999; Emmer, 1995) دارد. تعاملات نزدیک و مستقیم معلمان با دانش‌آموزان و دیگر همکاران نیز به نحوی تحت تأثیر هیجانات معلم هستند (Chen, 2016) که در فرایند تدریس نقش مهمی ایفا می‌کنند. نتایج مطالعات متفاوت تأکید بر غیرقابل تفکیک بودن شناخت و هیجان در بافت آموزش دارد. از طرفی نقش هیجانات معلم در پیش‌بینی یادگیری دانش‌آموزان و روابط معلم-دانش‌آموز به‌طور تجربی مورد تأکید قرار گرفته است (Hargreaves, 2001)، همچنین هیجانات معلم به‌شدت با فرایندهای آموزشی در ارتباطند و رفتارهای معلم را تحت تأثیر قرار داده (Hagenauer & Volet, 2014)، شناخت و انگیزش معلمان را شکل می‌دهند (Sutton & Wheatley, 2003). با توجه به نقش پراهمیت هیجانات معلم در فرایند آموزش، نه‌تنها در شیوه جدید آموزشی (آموزش غیرحضورى) ناشناخته است (Naylor & Nyanjom, 2020)، بلکه در پژوهش‌های پیشین و در زمان آموزش حضورى نیز به این متغیر مهم در ایران کمتر پرداخته شده است (میرهاشمی، ۱۳۹۶). از آنجایی که Burns (2011)، بیان می‌دارد معلمان هیجان‌بالایی را به‌واسطه آموزش غیرحضورى به علت توسعه ابزارهای حرفه‌ای، افزایش دسترسی و تنوع برنامه‌ها دریافت می‌کنند و در پژوهش حاضر نیز نتایج نشان داد میانگین نمرات هیجانات عشق، لذت، خشم و ناراحتی معلمان تفاوت مثبت و معناداری در آموزش غیرحضورى نسبت به ادراک از

آموزش حضوری دارد؛ می‌توان چنین تبیین کرد، در شرایط آموزش غیرحضوری که تعاملات معلم-دانش‌آموز به حداقل می‌رسد و تنوع برنامه‌ها و محتویات درسی افزایش می‌یابد، بالا بودن هیجانانگیز (لذت و عشق) معلم، تدریس انعطاف‌پذیر و خلاق را در پی خواهد داشت که موجب افزایش انگیزه فراگیران در پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد بود (Frenzel et al., 2009). عامل عشق یا علاقه به خوشحالی معلم به‌واسطه ماهیت شغلی تدریس مانند احترام از دیگران، ثبات، حقوق معقول و کافی و شواهدی از رشد دانش‌آموزان اشاره دارد (Chen, 2016). در پژوهش حاضر بالاتر بودن میانگین هیجان عشق در آموزش غیرحضوری استنباط می‌شود در این شرایط نسبت به آموزش حضوری معلمان احترامی که از دیگران دریافت می‌کنند بیشتر بوده و به علت کمتر شدن هزینه‌هایی نظیر ایاب و ذهاب (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹)، رضایت آن‌ها از میزان درآمدشان افزایش داشته است، که انتظار می‌رود رشد دانش‌آموزان در بازدهی تحصیلی در این شیوه آموزشی نیز افزایش یابد. عامل ناراحتی به هیجان‌های ناخوشایند معلمان به‌واسطه نادیده گرفتن تلاش‌های آن‌ها، پاداش غیرمنصفانه و نگرش‌های غیردوستانه دانش‌آموزان و والدین اشاره دارد (Chen, 2016) که در آموزش غیرحضوری به دلیل نداشتن تعامل حضوری و بیان محتوای درسی در فضای مجازی احتمال بروز برداشت‌های نادرست از هیجانانگیز و احساسات واقعی طرفین به‌شدت وجود دارد که نتایجی از این دست را در پی خواهد داشت. در این مطالعه برآورد میانگین نمرات ناراحتی بالاتر در آموزش غیرحضوری حاکی از این برداشت‌های نادرست دوجانبه معلم دانش‌آموز است که به‌واسطه آن والدینی که طبیعتاً در این شیوه آموزشی حضور پررنگ‌تری نسبت به آموزش حضوری دارند نیز، دچار این سوءتفاهمات ارتباطی خواهند شد.

از دیگر عوامل موجود در هیجانانگیز معلم، خشم است که به آزرده شدن معلمان درباره عیب‌جویی‌ها و انتقادات، مصائب و سختی‌های نوبت کاری و تغییر مکان ناشی از قوانین آموزشی و نادیده گرفتن دانش‌آموزان اشاره دارد (Chen, 2016) که به‌عنوان برجسته‌ترین هیجان منفی برای معلمان ثابت شده است (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Sutton & Wheatley, 2003). در این پژوهش نشان داد هیجان خشم معلمان در آموزش غیرحضوری بالاتر از آموزش حضوری است که نشان از مشکلات و سختی‌های نوبت کاری و تغییر شیوه آموزشی و عوامل متفاوتی که به این واسطه در اجرای آموزش غیرحضوری، معلم و

دانش آموز متحمل می‌شود، دارد. معلمان ممکن است خشم را هنگامی که از تدریس خودشان ناراضی هستند یا بدرفتاری دانش آموزان تجربه کنند (Frenzel et al., 2016)، که در آموزش غیرحضوری در مقطع متوسطه به واسطه جدید بودن این شیوه، معلمان ارزیابی درستی از نتایج کار خود ندارند و احتمالاً نمی‌توانند برآورد کنند که روش تدریس آنان مفید خواهد بود یا خیر؛ از طرفی زمانی که آموزش در فضای مجازی صورت می‌گیرد، استفاده بدون محدودیت برخی از دانش آموزان از این فضا عواقبی چون بدرفتاری (سعیدی پور، ۱۳۹۴) آنان را به دنبال دارد که هیجان خشم معلم را برمی‌انگیزد. آخرین عامل هیجان معلم، ترس است که مربوط به مشکلات دانش آموزان، رقابت میان همکاران، انتظارات افراطی والدین و عدم تعادل در کار و زندگی می‌شود (Chen, 2016) و در این پژوهش هیجان ترس در آموزش غیرحضوری و ادراک از آموزش حضوری تفاوت معناداری را نشان نداد، برآورد می‌شود همان‌گونه که در آموزش حضوری رقابت میان همکاران و انتظارات افراطی والدین وجود داشت، در آموزش غیرحضوری نیز این مشکلات وجود دارد. همچنین عدم تعادل در کار و زندگی در زمان آموزش حضوری به نحوی بروز داشت، درحالی که در زمان آموزش غیرحضوری نیز به واسطه تداخل بیشتر امور کاری و زندگی این عدم تعادل همچنان وجود دارد و نتیجه حاصل از آن تجربه هیجان ترس از جانب معلم به همان اندازه که در زمان آموزش حضوری وجود داشت، ادامه دارد.

بررسی مزایا و معایب آموزش حضوری و غیرحضوری در پژوهش‌های متعدد، حاکی از چشم‌گیر بودن مزایای آموزش غیرحضوری نسبت به معایب آن است؛ درحالی که در کشورهای پیشرفته دنیا که از سیستم‌های مدرن آموزشی بهره می‌برند، این روش، یکی از روش‌های موفق و مورد استقبال است، پیش از همه‌گیری کوید ۱۹ و اجبار سیستم آموزشی ایران به آموزش غیرحضوری، این روش به‌جز تعداد معدودی دانشگاه در کشور، مورد استفاده قرار نمی‌گرفت. در حقیقت با توجه به مشکلات زیاد سیستم آموزشی کشور، از جمله: ساعات طولانی آموزش، خستگی‌ها و خطرات ناشی از رفت‌وآمد، کلاس‌های درسی بدون تعامل، صرف هزینه‌های زیاد بابت رفت‌وآمد و سازمان دادن به کارمندان محیط آموزشی و همچنین ساخت و نگهداری مدارس که معمولاً از طرح‌های ضعیف ساختمانی برخوردارند، تعداد زیاد دانش آموز در یک کلاس درس و روش‌های معمول ناکارآمد، کتاب محوری، نمره‌گرایی، تکالیف اجباری که معمولاً فواید چندانی هم ندارند، تضاد

ارزش‌های دینی و اجتماعی خانه و مدرسه (کرامتی، ۱۳۸۳) و بسیاری از این دست مشکلات، با اجرای سیستم آموزشی غیرحضورى به راحتی قابل حل هستند. اگر برای مسئولان و متولیان امر، معلمان و اولیاء، این موضوع که زمان تکرار شیوه‌های معمول به اتمام رسیده است قابل پذیرش نباشد، در آن صورت هرگز شیوه‌های جدید را نخواهند پذیرفت؛ چراکه زیربنای تغییر دادن و تغییر یافتن، آمادگی و علاقه‌مندی برای پذیرش آن است (شه‌پناه و همکاران، ۱۳۹۶). طبیعتاً با پیشرفت علم و فناوری‌های الکترونیکی، آموزش غیرحضورى به طور مداوم رو به پیشرفت است و پیش‌بینی می‌شود در مقطعی از تاریخ، آموزش حضورى به کلی منسوخ شود، بنابراین این روش کاملاً جایگزین آموزش حضورى خواهد شد و سیستم آموزشی آمادگی لازم برای ورود به این دوره را ندارد، بنابراین می‌توان این اجبار همه‌گیری کوید ۱۹ برای اجرای آموزش غیرحضورى در ایران را، مقدمه‌ای برای بهره‌برداری بهتر این روش متداول در دنیا، برای رشد و پیشرفت نظام آموزشی کشور، موردبررسی قرار داد و به برطرف کردن نقاط ضعف آن و تأمین زیرساخت‌های اجرایی این شیوه آموزشی پرداخت، تا پس از رفع محدودیت‌های رعایت فاصله‌گذاری اجتماعى در کشور نیز، بتوان از مزایای این روش همچنان بهره برد.

منابع

- اکبری بورنگ، محمد، و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۸۸). باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی. *افق دانش، فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ۱۵(۳)، ۷۰-۷۶. <http://imtj.gmu.ac.ir/article-1-699-fa.html>
- بهزادفر، مرجان و طاطایی، تیمور. (۱۳۹۴). نقش معلم در نظام آموزش و پرورش، کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعى ایران، تهران <https://civilica.com/doc/438452>
- پوررحیم، حسین پور. (۱۳۹۹). رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل. *فصلنامه رهبری آموزشی کاربردی*، ۱(۳)، ۶۵-۷۶.
- جعفریگی، ربابه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر حل مسئله درس زیست و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تبریز.

حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۵). مقایسه‌ی خودکارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳(۴)، ۸۷-۱۰۳

Doi: 10.22051/PSY.2007.1711

دیره، عزت، بنی جمالی، شکوه السادات. (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ و ۳، ۶۲-۵۷

Doi: 10.22051/PSY.2009.1605

شریعتمداری، علی. (۱۳۶۴). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات امیرکبیر.

ظهره‌وند، راضیه. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هرکدام از این متغیرها

در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آن‌ها. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶ و ۳، ۷۳-۶۷. Doi:

10.22051/PSY.2010.1577

علی‌نیا، رستم، برج علی، احمد، جمهری، فرهاد، و سهرابی، فرامرز. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ابعاد شخصیت با جهت‌گیری هدف تحصیلی در دانشجویان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۷(۲۸)، ۲۰۶-۲۲۲

قربانی، زینب. (۱۳۹۶). *رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک‌شده آن‌ها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.

کارشکی، حسین، کوهی، و محمد، آهنی. (۱۳۹۵). *رواسازی مقیاس هیجان‌های معلم در مدارس ابتدایی شهر مشهد. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۱۷۱-۲۰۰.

<https://doi.org/10.22054/jem.2017.12594.1359>

مرتضوی، شهرناز. (۱۳۸۳). روابط متقابل بین خودکارآمد پنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده به معلمان و دوستان نزدیک در ارتباط با رضایت از زندگی در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. *فصلنامه پژوهشی تهران*، ۱۰، ۱۱۵-۱۰۳.

کرامتی، هادی، شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۳). *بررسی نقش خودکارآمدی ادراک‌شده در عملکرد ریاضی، نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۴)، ۱۱۵-۱۰۳.

کریم‌زاده، منصوره، و محسنی، نیک چهره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش علوم

ریاضی و علوم انسانی). *مطالعات زنان*، ۲، ۴۵-۲۹.

Doi:10.22051/JWSPS.2006.1269.

کشاورزی، سیاوش، و فلاحتی قدیمی فومنی، محمدرضا. (۱۳۹۴). تأثیر بازتاب و جنسیت معلمان بر هیجان فکری و سبک تدریس بین فردی آن‌ها. *نظریه و عمل در مطالعات*

زبان، ۵(۳)، ۵۲۵. doi: 10.17507/tpls.0503.11

محسن پور، مریم، حجازی، الهه، و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۶)،

۳۵-۹. SID. <https://sid.ir/paper/75420/fa>

محمدامینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری- خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۴)، ۴۷۰-۴۴۷.

<https://civilica.com/doc/1318718>

محمدی، مهدی، کشاورزی، فهیمه، ناصری جهرمی، رضا، ناصری جهرمی، راحیل، حسام پور، زهرا، و ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی از چالش‌های آموزش مجازی با شبکه‌های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا نشریه

پژوهش‌های تربیتی، ۷(۴۰)، ۱۰۱-۷۴. Doi: 10.52547/erj.7.40.74

موحدی، محمدحسن. (۱۳۹۵). *رابطه بین نیرومندی‌های منشی و رفتارهای سلامت با نقش واسطه‌ای هیجان‌ات در معلمان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.

میرهاشمی روته، زهرا سادات، و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک‌شده و تعامل معلم - دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات معلم. *فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۳)، ۳۷-۵۲.

<https://doi.org/10.30473/etl.2019.5405>

نبوی، سید صادق. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سلامت روان دانشجویان بر اساس متغیرهای خودکارآمدی و حمایت اجتماعی. *پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۲) (پیاپی ۶)، ۱۳۵-۱۵۳.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=544816>

نجفی، محمود، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی. *ماهنامه علمی- پژوهشی دانش‌ور رفتار*، ۲۲، ۸۱-۶۹. Dor: 20.1001.1.23452188.1386.5.1.7.1.

نوری، انور، شکری، امید و شریفی، مسعود. (۱۳۹۲). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی معلمان: آزمون الگوی اثر میانجی گر باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*،

۴(۲۸)، ۵۹-۷۶. Dor: 20.1001.1.20084331.1392.7.1.5.4

وفا، شیما، ابراهیمی قوام، صغری، و اسدزاده، حسن. (۲۰۱۴). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۴(۴)، ۱۰۴-۱۲۶.
https://jpe.atu.ac.ir/article_288.html

References

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. ERIC Number: ED606496.
- Agne, K. J., Greenwood, G. E., & Miller, L. D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *Journal of research & development in Education*, 27(3), 141-152.
- Akbaryboorang, M., Aminvazdi, S., Test-Anxiety and Self-Efficacy: (2009) *A Study on the Students of Islamic Azad University, Branch of Southern Khorasan. Intern Med Today*; 15(3), 70-76. [In Persian] <http://imtj.gmu.ac.ir/article-1-699-fa.html>.
- Alinia, R., BorjAli, A., Jamhari, F., & Sohrabi, F. (1988). Examining the relationship between personality dimensions and academic goal orientation in students. *Journal of Psychological Science*, 7, 26, 222-206. [In Persian]
- Allinder, R. M. (1994). The relationship Between efficacy and the instructional practices of special education teacher and consultants. *Teacher Education and Education*. 17,86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>.
- Artino Jr, A. R. (2012). Emotions in online learning environments: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 137-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.001>.
- Ashton, P, T.& Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. *Longman Publishing Group*.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education and Behavior*, 31, 143- 164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>.
- Behzadfar, M. & Tatai, T. (2014). the role of the teacher in the education system, *the national conference of applied researches in educational sciences and psychology and social harms of Iran, Tehran* [In Persian] <https://civilica.com/doc/438452>.
- Boush, T. (1995). Gender differences in self- efficacy and academic performance among students of business and administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 311- 318. <https://doi.org/10.1080/0031383950390403>.
- Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical research on blended instructional practice and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.001>.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991, April). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year students' experiences, reactions, and plans. *In annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Burns, M. (2011). Distance education for teacher training: Modes, models, and methods. *Education Development Center, Inc*.

- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. DOI:10.1007/s11031-012-9335-0.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>.
- Cooper, J., & Ainsworth, M. S. (2017). Teachers' sense of efficacy: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>.
- Corry, M., & Stella, J. (2018). *Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature*. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>.
- Crawford, K. (2011). *Six provocations for big data*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/nrjhn>.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>.
- Cross, J. A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>.
- Darmanegara Liem, A., Lau, S., and Nie, Y. (2008). The role of self efficacy, Task value, and achievement goals in predicting Learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 456-512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>.
- Day, C., & Lee, J. C. K. (2011). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Springer.
- Deira, E., Bani Jamali, S. al-S. (1989). Investigating the contribution of motivational factors on the use of cognitive and metacognitive strategies in the learning process. *Journal of Psychological Studies*, 5, 3, 62-47. [In Persian] Doi: 10.22051/PSY.2009.1605.
- Dellinger, A. B., Bobbitt, J., Oliver, D., & Ellett. (2007). Measuring teachers self-efficacy beliefs; development and use of the TEBSE - self. *teaching and education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>.
- Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-95. <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V30I1.851>.
- Dooly, J., & Dooly, R. (2020). "If you don't improve, what's the point?" Investigating the impact of a flipped online exchange in teacher education. *ReCALL*, 32(1), 4-24. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000107>.
- Emmer Jr, T. J., Emmer, T. J., Vaidynathan, J., & Vaidynathan, T. K. (1995). Bond strength of permanent soft denture liners bonded to the denture base. *The Journal of prosthetic dentistry*, 74(6), 595-601. [https://doi.org/10.1016/S0022-3913\(05\)80311-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3913(05)80311-7).
- Fery, R. L. (2002). *New opportunities in Vigna. Trends in new crops and new uses*. ASHS Press, Alexandria, VA, 424-428.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotions*

- research: *The impact on teachers lives* (pp. 129e148). New York:Springer. DOI:10.1007/978-1-4419-0564-2_7.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6).
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazza, E. A. (2017). The experience of teaching online in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 56(6), 343-349. DOI: 10.3928/01484834-20170518-05.
- Ghorbani, Z. (2016). *The relationship between teachers' secretarial strengths and their perceived self-efficacy for moral education of students: the mediating role of teacher interpersonal relationship behavior*. Master's thesis. Shahid Beheshti University. [In Persian]
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of research & Development in Education*.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschoolers' oral language skills, reading readiness, and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 38(4), 25-33. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X).
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Review of Education*, 40, 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>.
- Han, X., Wang, Y., & Jiang, L. (2019). Towards a framework for institution-wide implementation of online learning: A case study of a Chinese university. *The Internet and Higher Education*, 42, 1-12. DOI:10.1016/j.iheduc.2019.03.003.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership Education*, 1, 315-336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Hosseinchari, M. (2007). Comparison of perceived self-efficacy in social interaction with peers among a group of male and female students of Rahtamai course. *Journal of Psychological Studies*, 3(4), 87-103. [In Persian] Doi: 10.22051/psy.2007.1711.
- Howe, D. L., Chen, H.-C., Heitner, K. L., & Morgan, S. A. (2018). Differences in nursing faculty satisfaction teaching online: A comparative descriptive study. *Journal of Nursing Education*, 57 (9), 536-543. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180815-05>.

- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP bulletin*, 86(631), 16-31. <https://doi.org/10.1177/019263650208663103>.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological review*, 100(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.68>.
- Jafarbeigi, R. (2009). *Investigating the effect of teaching metacognitive strategies on solving the problem of life lesson and self-efficacy and academic progress of students*. Master's thesis, Tabriz University. [In Persian]
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and individual differences*, 37(5), 1033-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>.
- Karimzadeh, M., & Mohseni, N. S. (2006). Examining the relationship between academic self-efficacy and academic achievement in female students of the second year of high school in Tehran (mathematical sciences and humanities). *Women's Psychological Social Studies*, 4(2), 29-45. [In Persian] Doi: 10.22051/jwsp.2006.1269.
- Karshki, H., Koochi, M., & Ahani, Z. (2016). Validation of the Teacher Emotion Inventory from primary school in Mashhad. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(24), 171-200. [In Persian] doi: 10.22054/jem.2017.12594.1359.
- Kaur, G. (2020). Digital Life: Boon or bane in teaching sector on COVID-19. *CLIO an Annual Interdisciplinary Journal of History*, 6(6), 416-427.
- Keramati, H., & Shahr-Arai, M. (2004). Investigating the relationship between self-perceived efficacy and performance on mathematics among junior high school students. *Journal of Educational Innovations*, 3(4), 103-115. [In Persian]
- Keshavarzi, S., & Falahati Qadimi Fumani, M. R. (2015). Impact of Teachers' Reflectivity and Gender on Their Intellectual Excitement and Interpersonal Teaching Style. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 525. [In Persian] doi: 10.17507/tpls.0503.11.
- Laur, A., ... B., ... Jon., ... Zheng, ... R., ... & Lessler, J. (2020). The incubation period of coronavirus disease 2019 (COVID-19) from publicly reported confirmed cases: *estimation and application*. *Annals of internal medicine*, 172(9), 577-582. <https://doi.org/10.7326/M20-0504>.
- Laurie A. Donnell, Maribeth Gettinger. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51(5):47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>.
- Leach, C. w. et al. (2003). Choosing letter grade evaluation: the interaction of students achievement and self efficacy. *Contemporary Educational psychology*, 28, 495- 509. doi:10.1016/S0361-476X(02)00058-9.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers'emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of educational change*, 12, 25-46. doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3.
- Lobo, J. L., Del Ser, J., Bifet, A., & Kasabov, N. (2020). Spiking Neural Networks and Online Learning: An Overview and Perspectives. *Neural Networks*, 121: 88-100. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2019.09.004>.

- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 1-23. DOI:10.1007/s10639-021-10486-3.
- Maslach, C., Schaufeli, W. D., & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. Annual Review of Psychology, 52(1), 397-422.
- McPherson, M. S., & Bacow, L. S. (2015). Online higher education: Beyond the hype cycle. *The Journal of Economic Perspectives*, 29(4), 54-135.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Mian, A., & Khan, S. (2020). *Coronavirus: the spread of misinformation*. BMC medicine, 18(1), 1-2. doi.org/10.1186/s12916-020-01556-3.
- Mirhashemi Rooteh, Z. S., & Shokri, O. (2018). The Relationship between Perceived Self-Efficacy Beliefs with Interpersonal Teacher-Student Behavior: The Mediating role of Teacher Emotions. *Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 37-52. [In Persian] <https://doi.org/10.30473/etl.2019.5405>.
- Mogg, K., & Bradley, B. P. (1999). *Selective attention and anxiety: A cognitive-motivational perspective*. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 145-170). New York: Wiley.
- Mohadi, M. H. (2015). *The relationship between secretary strengths and health behaviors with the mediating role of emotions in teachers*. Master's thesis. Islamic Azad University Tehran Branch. [In Persian]
- Mohammad Amini, Z. (2008). *the relationship between self-regulation learning strategies and motivational beliefs with students' academic progress*. New Educational Thoughts, 11, 4, 470-447. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1318718>.
- Mohammadi M, Keshavarzi F, Naseri Jahromi R, Naseri Jahromi R, Hesampoor Z, Mirghafari F et al. (2020) *Analyzing the Parents' Experiences of First course Elementary School Students from the Challenges of Virtual Education with Social Networks in the Time of Coronavirus Outbreak*. Journal title 2020; 7 (40):74-101. [In Persian] doi: 10.52547/erj.7.40.74.
- oo hsen Pour, .. , jjj zz., E., & āāāmnesh, A. (2006). The Roe of Ill f-Efficacy, Achievement Goals, Learning strategies and Persistence in Math Achievement of Grade 11 High School Students (Math Branch) in Tehran. *Journal of Educational Innovations*, 5(2), 9-35. [In Persian] <https://sid.ir/paper/75420/fa>.
- Mohyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamd, M. F., NooReen, N., and Muller, S. L. (2008). Gender-role orientation as a determinant of entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Developmental Enterepreneurial, self- efficacy*, 13, 1, 3-20.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1994). *Exploring the context of teacher efficacy; the role of achivement and climate*. Paper presented at the annual meeting of the American educational researcher association, new Orleans.
- Mortazavi, S. (2004). Reciprocal relationships between life satisfactions among high school students and their self-efficacy belief and support received from the family, teachers, and friends. *Journal of Educational Innovations*, 3(2), 13-39. [In Persian]
- Mouratidou, N., Malmborg, P., Sachs, M. C., Askling, J., Ekbo, A., Neovius, M., ... & nnnn, .. (2020). Adutt hii ght nnpnnnnnmwth hdddhood onstt ifaanmoory bowel disease: a nationwide popuo0000bddd oohort suudy. *Alimentary pharmacology & therapeutics*, 51(8), 789-800. <https://doi.org/10.1111/apt.15667>.
- Muller, J. P., & Müller, J. P. (1996). *The design of intelligent agents: a layered approach* (Vol. 1177). Springer Science & Business Media.

- Nabavi, S. S., Sohrabi, F. (2017) Predicting the Mental Health of Teachers Through Self-efficacy, Social Support and Socio-economic Status. *JHPM*, 6(4), 15-24. [In Persian] Doi: 10.21859/jhpm-07023.
- Najafi, M., & Foladjang, M. (2007). The Relationship between Self- Efficacy and Mental Health among High School Students. *Clinical Psychology and Personality*, 5(1), 69-83. [In Persian] Dor: 20.1001.1.23452188.1386.5.1.7.1.
- aa you, .. , & Nynnjom, J. (2020). Eduaaocrs' emoooons invovvdd nnhhe rrmnsocoo oo online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1236-1250. DOI:10.1080/07294360.2020.1811645.
- Nouri, A., Shokri, O., and Sharifi, M. (2012). *Job stress and emotional well-being of teachers: testing the mediator effect model of self-efficacy beliefs*. Applied Psychology Quarterly, seventh year, number, 4(28), 59-76. [In Persian] Dor: 20.1001.1.20084331.1392.7.1.5.4.
- Olsen, M. (2009). *A study of school culture, leadership, teacher quality and student outcomes via a performance framework in elementary school participating in a school reform Initiative*; PhD Dissertation, university of Florida.
- Ouyang, F., & Scharbr, C. (2017). The nfluenees of an xprnmred nrruocoo's discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 34-47. DOI:10.1016/j.iheduc.2017.07.002.
- Pourrahim, M., & Hoseinpoor, R. (2020). *The relationship between educational leadership and teacher self-efficacy with professional development primary school teachers in district 2 of Ardabil*. Applied Educational Leadership, 1(3), 65-76. [In Persian]
- Sanabria, O. B., Chavez, M. P., & Gómez Zermeño, M. (2016). *Virtual educational model for remote communities in ChocÁ, Colombia*. International Journal of Education and Development using ICT, 12(2).
- Scherer, K. R. (2004, April). *Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion*. In Feelings and emotions: The Amsterdam symposium (pp. 136-157).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Self regulation and learning*. Handbook of Psychology, Second Edition, 7.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion rrrrrr rr : The impact on cccdrss' vvvs. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 3-11). Springer, US. doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_1.
- Shariatmadari, A. (1985). *Principles and philosophy of education and training*, Tehran: Amirkabir Publications. [In Persian]
- Song, J., & Park, M. H. (2021). Emotional scaffolding and teacher identity: Two mii nsrraam cccdrss' mobllinnq emoooons of securtty and xxeecmnnnt for young English learners. *International Multilingual Research Journal*, 15(3), 253-266. https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1883793.
- Soodak, L.C., & podell, P.M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi- facted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411. https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00047-N.
- Stephan, M., Markus, S., & Gläser-Zikuda, M. (2019, October). *Students' achievement emotions and online learning in teacher education*. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 109). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/educ.2019.00109.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. doi.org/10.1023/A:1026131715856.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Vafa, S., Ebrahimi Ghavam, S., & Asadzade, H. (2014). The relationship between teacher's self-efficacy beliefs and student's perception of classroom atmosphere with self-regulation strategies of students' learning and its comparison in first grade female students of gifted and normal schools in Tehran. *Psychology of Exceptional Individuals*, 4(14), 104-126. [In Persian] https://jpe.atu.ac.ir/article_288.html.
- Verkuyl, M., Lapum, J. L., Hughes, M., McCulloch, T., Liu, L., Mastrilli, P., Romaniuk, D. & Betts, L. (2018). Virtual Gaming Simulation: Exploring Self, Virtual and In-person Debriefing. *Clinical Simulation in Nursing*, 20, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.04.006>.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X.
- World Health Organization. (2020). *Transmission of SARS-CoV-2: implications for infection prevention precautions: scientific brief, 09 July 2020* (No. WHO/2019-nCoV/Sci_Brief/Transmission_modes/2020.3). World Health Organization.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of educational administration*, 42(3), 357-374. DOI:10.1108/09578230410534676.
- Zenkoy, K., Helmsing, M., Parker, A. K., Glaser, H., & Bean, M. (2021). Portrait of the Teacher Educator as a Weary Pedagogue: Narrating our Way to a Post-Pandemic Vision of Educator Preparation. *The Teacher Educators' Journal*, 14, 106-125. ERIC Number: EJ1296521.
- Zohrevand, R. (2010). Comparing Self Concept, Academic Self -Efficacy, Emotional Intelligence, Gender Beliefs and Gender Contentment among High School Girls and Boys and the Proportion of These Variables in Predicting Their Academic Achievement. *Journal of Psychological Studies*, 6(3), 45-72. [In Persian] doi: 10.22051/psy.2010.1577.

پیوست:

احتراماً در راستای انجام یک پژوهش دانشگاهی، نیازمند تکمیل پرسشنامه زیر توسط معلمان عزیز مقطع متوسطه هستیم، پرسشنامه‌ها در دو موقعیت آموزش غیرحضوری و ادراک از آموزش حضوری طراحی شده لذا از شما آموزگار گرامی خواهشمندیم با دقت در خصوص تکمیل این پرسشنامه مساعدت فرمایید. امیدوارم این پژوهش گامی در راستای ارتقاء سطح کیفی آموزش کشور باشد.

پیشاپیش از همکاری شما کمال تشکر را دارم.

جنسیت: خانم آقا

مقطع تدریس: هفتم هشتم نهم دهم یازدهم دوازدهم

سابقه تدریس: کمتر از ده سال ۱۰-۱۹ سال ۲۰-۲۹ سال سی سال و بیشتر

پرسشنامه باورهای خودکارآمدی معلم:

خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد
۱- در آموزش غیرحضوری به چه میزان می‌توانید از پس دانش‌آموزان به شدت مسئله‌دار برآیید؟				
۱- در آموزش حضوری به چه میزان می‌توانستید از پس دانش‌آموزان به شدت مسئله‌دار برآیید؟				
۲- در آموزش غیرحضوری تا چه حد می‌توانید به دانش‌آموزان خود کمک کنید به‌طور انتقادی بیندیشند؟				
۲- در آموزش حضوری تا چه حد می‌توانستید به دانش‌آموزان خود کمک کنید به‌طور انتقادی بیندیشند؟				
۳- در آموزش غیرحضوری چقدر در خود توان کنترل رفتارهای مخرب را در کلاس درس می‌بینید؟				
۳- در آموزش حضوری چقدر در خود توان کنترل رفتارهای مخرب را در کلاس درس داشتید؟				
۴- در آموزش غیرحضوری تا چه حد می‌توانید دانش‌آموزان کم‌علاقه به تحصیل را علاقه‌مند سازید؟				

خیلی کم	کم	تا	زیاد	بسیار زیاد
۴- در آموزش حضوری تا چه حد می‌توانستید دانش‌آموزان کم‌علاقه به تحصیل را علاقه‌مند سازید؟				
۵- در آموزش غیرحضوری توان شما در ایجاد انتظارات شفاف درباره‌ی رفتار دانش‌آموزان در چه حد است؟				
۵- در آموزش حضوری توان شما در ایجاد انتظارات شفاف درباره‌ی رفتار دانش‌آموزان در چه حد بوده است؟				
۶- در آموزش غیرحضوری به چه میزان می‌توانید دانش‌آموزان را وادارید تا باور کنند می‌توانند در امورات تحصیلی خوب عمل کنند؟				
۶- در آموزش حضوری به چه میزان می‌توانستید دانش‌آموزان را وادارید تا باور کنند می‌توانند در امورات تحصیلی خوب عمل کنند؟				
۷- در آموزش غیرحضوری تا چه حد می‌توانید به سؤال‌های سخت دانش‌آموزان پاسخ دهید؟				
۷- در آموزش حضوری تا چه حد می‌توانستید به سؤال‌های سخت دانش‌آموزان پاسخ دهید؟				
۸- در آموزش غیرحضوری توان شما در ایجاد بستری مناسب برای انجام آسان و راحت فعالیت‌های کلاسی چقدر است؟				
۸- در آموزش حضوری توان شما در ایجاد بستری مناسب برای انجام آسان و راحت فعالیت‌های کلاسی چقدر بود؟				
۹- در آموزش غیرحضوری چقدر می‌توانید به دانش‌آموزان خود کمک کنید برای یادگیری ارزش‌قائل شوند؟				
۹- در آموزش حضوری چقدر می‌توانستید به دانش‌آموزان خود کمک کنید برای یادگیری ارزش‌قائل شوند؟				
۱۰- در آموزش غیرحضوری تا چه حد می‌توانید فهم شاگردانتان را از آنچه آموزش داده‌اید، اندازه‌گیری کنید؟				
۱۰- در آموزش حضوری تا چه حد می‌توانستید فهم شاگردانتان را از آنچه آموزش داده‌اید، اندازه‌گیری کنید؟				
۱۱- در آموزش غیرحضوری توان شما در طراحی سؤال‌های مناسب برای آزمون دانش‌آموزان خود چقدر است؟				
۱۱- در آموزش حضوری توان شما در طراحی سؤال‌های مناسب برای آزمون دانش‌آموزان خود چقدر بود؟				

خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد
۱۲- در آموزش غیرحضورى تا چه حد مى‌توانید خلاقیت دانش‌آموزان خود را پرورش دهید؟				
۱۲- در آموزش حضورى تا چه حد مى‌توانستید خلاقیت دانش‌آموزان خود را پرورش دهید؟				
۱۳- در آموزش غیرحضورى توان شما در وادار کردن شاگردان به پیروى از قواعد کلاسى به چه میزان است؟				
۱۳- در آموزش حضورى توان شما در وادار کردن شاگردان به پیروى از قواعد کلاسى به چه میزان بود؟				
۱۴- در آموزش غیرحضورى تا چه حد مى‌توانید فهم یک دانش‌آموز شکست‌خورده در یادگیرى مطلب را بهبود بخشید؟				
۱۴- در آموزش حضورى تا چه حد مى‌توانستید فهم یک دانش‌آموز شکست‌خورده در یادگیرى مطلب را بهبود بخشید؟				
۱۵- در آموزش غیرحضورى توان شما در آرام کردن یک دانش‌آموز شلوغ یا بی‌انضباط به چه میزان است؟				
۱۵- در آموزش حضورى توان شما در آرام کردن یک دانش‌آموز شلوغ یا بی‌انضباط به چه میزان بود؟				
۱۶- در آموزش غیرحضورى تا چه حد مى‌توانید یک نظام مدیریتی کلاسى را برای کنترل گروه‌هاى مختلف دانش‌آموزان ایجاد کنید؟				
۱۶- در آموزش حضورى تا چه حد مى‌توانستید یک نظام مدیریتی کلاسى را برای کنترل گروه‌هاى مختلف دانش‌آموزان ایجاد کنید؟				
۱۷- در آموزش غیرحضورى توان شما در انطباق آموزش خود با سطح توانایی فردى دانش‌آموزان به چه میزان است؟				
۱۷- در آموزش حضورى توان شما در انطباق آموزش خود با سطح توانایی فردى دانش‌آموزان به چه میزان بود؟				
۱۸- در آموزش غیرحضورى چقدر مى‌توانید از روش‌هاى مختلف ارزشیابى در کلاس استفاده کنید؟				
۱۸- در آموزش حضورى چقدر مى‌توانستید از روش‌هاى مختلف ارزشیابى در کلاس استفاده کنید؟				
۱۹- در آموزش غیرحضورى توان شما در جلوگیری از برهم خوردن کلاس به وسیله‌ى تعدادى از دانش‌آموزان بی‌انضباط چقدر است؟				

خیلی کم	کم	تا	زیاد	بسیار زیاد
۱۹- در آموزش حضوری توان شما در جلوگیری از برهم خوردن کلاس به وسیله تعدادی از دانش آموزان بی انضباط چقدر بود؟				
۲۰- در آموزش غیرحضوری تا چه حد می توانید هنگام سردرگمی دانش آموزان، توضیح امثال دیگری را ارائه دهید؟				
۲۰- در آموزش حضوری تا چه حد می توانستید هنگام سردرگمی دانش آموزان، توضیح امثال دیگری را ارائه دهید؟				
۲۱- در آموزش غیرحضوری توان شما در برخورد با دانش آموزان بی خیال و بی اعتنا چقدر است؟				
۲۱- در آموزش حضوری توان شما در برخورد با دانش آموزان بی خیال و بی اعتنا چقدر بود؟				
۲۲- در آموزش غیرحضوری چقدر می توانید خانواده ها را در کمک به فرزندانشان جهت انجام امور تحصیلی یاری دهید؟				
۲۲- در آموزش حضوری چقدر می توانستید خانواده ها را در کمک به فرزندانشان جهت انجام امور تحصیلی یاری دهید؟				
۲۳- در آموزش غیرحضوری توان شما در اجرای روش های مختلف تدریس به چه میزان است؟				
۲۳- در آموزش حضوری توان شما در اجرای روش های مختلف تدریس به چه میزان بود؟				
۲۴- در آموزش غیرحضوری تا چه حد می توانید چالش های مناسب را برای دانش آموزان تیزهوش و توانمند ایجاد کنید؟				
۲۴- در آموزش حضوری تا چه حد می توانستید چالش های مناسب را برای دانش آموزان تیزهوش و توانمند ایجاد کنید؟				

پرسشنامه سیاهه هیجان معلم:

هرگز به ندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	اکثر اوقات	همیشه
<p>۱. در آموزش غیرحضورى وقتى دانش‌آموزانم به مطالب درسى با دقت توجه مى‌کنند، خوشحال مى‌شوم و اين موضوع به من انگيزه مى‌دهد.</p>				
<p>۱. در آموزش حضورى وقتى دانش‌آموزانم به مطالب درسى با دقت توجه مى‌کردند، خوشحال مى‌شدم و اين موضوع به من انگيزه مى‌داد.</p>				
<p>۲. در آموزش غيرحضورى وقتى پيشرفت دانش‌آموزانم را مى‌بينم، احساس غرور و افتخار مى‌کنم.</p>				
<p>۲. در آموزش حضورى وقتى پيشرفت دانش‌آموزانم را مى‌ديدم، احساس غرور و افتخار مى‌کردم.</p>				
<p>۳. در آموزش غيرحضورى از اين‌که دانش‌آموزانم از شيوه تدریس من لذت مى‌برند، خوشحال مى‌شوم.</p>				
<p>۳. در آموزش حضورى از اين‌که دانش‌آموزانم از شيوه تدریس من لذت مى‌بردند، خوشحال مى‌شدم.</p>				
<p>۴. در آموزش غيرحضورى وقتى دانش‌آموزانم درس را مى‌فهمند، ذوق‌زده مى‌شوم.</p>				
<p>۴. در آموزش حضورى وقتى دانش‌آموزانم درس را مى‌فهميدند، ذوق‌زده مى‌شدم.</p>				
<p>۵. در آموزش غيرحضورى وقتى مدير و ديگر همکارانم مرا موردحمایت قرار مى‌دهند، انگيزه مى‌گیرم.</p>				
<p>۵. در آموزش حضورى وقتى مدير و ديگر همکارانم مرا موردحمایت قرار مى‌دادند، انگيزه مى‌گرفتم.</p>				

هرگز به ندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	اکثر اوقات	همیشه
۶. در آموزش غیرحضورى از همكارى با ديگر معلمان لذت مى برم.				
۶. در آموزش حضورى از همكارى با ديگر معلمان لذت مى برم.				
۷. در آموزش غيرحضورى وقتى والدين دانش آموزان مرا درك مى كنند و موردحمایت خود قرار مى دهند، انگيزه مى گيرم.				
۷. در آموزش حضورى وقتى والدين دانش آموزان مرا درك مى كردند و موردحمایت خود قرار مى دادند، انگيزه مى گرفتم.				
۸. در آموزش غيرحضورى چون مى توانم از نزديك شاهد رشد و تعالى نسل بعدى باشم به حرفه معلمى علاقه مند هستم و اين موضوع كار من را از ديگر كارها متفاوت مى كند.				
۸. در آموزش حضورى چون مى توانستم از نزديك شاهد رشد و تعالى نسل بعدى باشم به حرفه معلمى علاقه مند بودم و اين موضوع كار من را از ديگر كارها متفاوت مى كرد.				
۹. در آموزش غيرحضورى چون حرفه معلمى سبب مى شود كه موردتوجه و احترام ديگر افراد جامعه باشم، اين شغل را دوست دارم.				
۹. در آموزش حضورى چون حرفه معلمى سبب مى شد كه موردتوجه و احترام ديگر افراد جامعه باشم، اين شغل را دوست داشتم.				
۱۰. در آموزش غيرحضورى به اين دليل به حرفه معلمى علاقه مند هستم كه كمتر نگرانم آن را از دست بدهم.				
۱۰. در آموزش حضورى به اين دليل به حرفه معلمى علاقه مند بودم كه كمتر نگران بودم آن را از دست بدهم.				

هرگز به ندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	اکثر اوقات	همیشه
				۱۱. در آموزش غیرحضورى به این دلیل به حرفه معلمی علاقه‌مند هستم که درآمد خوبی دارد.
				۱۱. در آموزش حضورى به این دلیل به حرفه معلمی علاقه‌مند بودم که درآمد خوبی داشت.
				۱۲. در آموزش غیرحضورى وقتی در معرض پرخاشگری دانش‌آموزانم قرار می‌گیرم به شدت احساس ناراحتی می‌کنم.
				۱۲. در آموزش حضورى وقتی در معرض پرخاشگری دانش‌آموزانم قرار می‌گرفتم به شدت احساس ناراحتی می‌کردم.
				۱۳. در آموزش غیرحضورى وقتی مدیر تلاش‌ها و خدمات من را نادیده می‌گیرد، احساس ناامیدی می‌کنم.
				۱۳. در آموزش حضورى وقتی مدیر تلاش‌ها و خدمات من را نادیده می‌گرفت، احساس ناامیدی می‌کردم.
				۱۴. در آموزش غیرحضورى وقتی تصمیم‌های سخت‌گیرانه مدرسه مانع پیشرفتم می‌شود، احساس درماندگی می‌کنم.
				۱۴. در آموزش حضورى وقتی تصمیم‌های سخت‌گیرانه مدرسه مانع پیشرفتم می‌شد، احساس درماندگی می‌کردم.
				۱۵. در آموزش غیرحضورى وقتی به آنچه می‌خواهم نمی‌توانم دست پیدا کنم، احساس ناامیدی می‌کنم.
				۱۵. در آموزش حضورى وقتی به آنچه می‌خواستم نمی‌توانستم دست پیدا کنم، احساس ناامیدی می‌کردم.
				۱۶. در آموزش غیرحضورى وقتی والدین دانش‌آموزان مرا درک نمی‌کنند، احساس ناراحتی می‌کنم.

هرگز به ندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	اکثر اوقات	همیشه
۱۶. در آموزش حضوری وقتی والدین دانش‌آموزان مرا درک نمی‌کردند، احساس ناراحتی می‌کردم.				
۱۷. در آموزش غیرحضوری وقتی که جامعه یا عموم مردم، معلمان را بی‌دلیل سرزنش می‌کنند، خشمگین می‌شوم.				
۱۷. در آموزش حضوری وقتی که جامعه یا عموم مردم، معلمان را بی‌دلیل سرزنش می‌کردند، خشمگین می‌شدم.				
۱۸. در آموزش غیرحضوری وقتی در محیط کار با من غیرمنصفانه رفتار می‌شود مثلاً تقسیم‌کار نامناسب و بی‌عدالتی در میزان حقوق و مزایا خشمگین می‌شوم.				
۱۸. در آموزش حضوری وقتی در محیط کار با من غیرمنصفانه رفتار می‌شود مثلاً تقسیم‌کار نامناسب و بی‌عدالتی در میزان حقوق و مزایا خشمگین می‌شوم.				
۱۹. در آموزش غیرحضوری وقتی جامعه یا عموم مردم درک درستی از وضعیت و شرایط معلمان ندارند، خشمگین می‌شوم.				
۱۹. در آموزش حضوری وقتی جامعه یا عموم مردم درک درستی از وضعیت و شرایط معلمان نداشتند، خشمگین می‌شدم.				
۲۰. در آموزش غیرحضوری وقتی خود را در معرض انتظارات غیرواقع‌نگرانه والدین دانش‌آموزان می‌بینم، احساس می‌کنم تحت فشار قرار دارم.				
۲۰. در آموزش حضوری وقتی خود را در معرض انتظارات غیرواقع‌نگرانه والدین دانش‌آموزان می‌دیدم، احساس می‌کردم تحت فشار قرار دارم.				
۲۱. در آموزش غیرحضوری یکی از دغدغه‌های اصلی من این است که بدانم				

هرگز به ندرت	گاهی اوقات	اغلب اوقات	اکثر اوقات	همیشه
				چطور می‌توان دانش‌آموزان را تشویق کرد تا بیشتر تلاش کنند و ساعات بیشتری را به مطالعه اختصاص دهند.
				۲۱. در آموزش حضوری یکی از دغدغه‌های اصلی من این بود که بدانم چطور می‌توان دانش‌آموزان را تشویق کرد تا بیشتر تلاش کنند و ساعات بیشتری را به مطالعه اختصاص دهند.
				۲۲. در آموزش غیرحضوری نگرانم که مبادا ناچار شوم با همکارانم رقابت کنم.
				۲۲. در آموزش حضوری نگران بودم که مبادا ناچار شوم با همکارانم رقابت کنم.
				۲۳. در آموزش غیرحضوری عدم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانم درباره آنچه انتظار می‌رود آن‌ها انجام دهند مرا نگران می‌کند.
				۲۳. در آموزش حضوری عدم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزانم درباره آنچه انتظار می‌رفت آن‌ها انجام دهند مرا نگران می‌کرد.
				۲۴. در آموزش غیرحضوری وقتی نمی‌توانم بین کار و زندگی‌ام تعادل ایجاد کنم، احساس می‌کنم تحت فشار هستم.
				۲۴. در آموزش حضوری وقتی نمی‌توانستم بین کار و زندگی‌ام تعادل ایجاد کنم، احساس می‌کردم تحت فشار هستم.
				۲۵. در آموزش غیرحضوری وقتی قرار است در زمانی کوتاه، حجم زیادی کار را انجام دهم، احساس می‌کنم تحت فشار هستم.
				۲۵. در آموزش حضوری وقتی قرار بود در زمانی کوتاه، حجم زیادی کار را انجام دهم، احساس می‌کردم تحت فشار هستم.

همیشه	اکثر اوقات	اغلب اوقات	گاهی اوقات	هرگز به ندرت
-------	------------	------------	------------	--------------

۲۶. در آموزش غیرحضوری وقتی دانش‌آموزان سبک تدریس جدید من را که بر اساس سیاست‌گذاری‌ها یا اصلاحات پیشنهادی آموزش و پرورش است نمی‌پذیرند، تحت فشار قرار می‌گیرم.

۲۶. در آموزش حضوری وقتی دانش‌آموزان سبک تدریس جدید من را که بر اساس سیاست‌گذاری‌ها یا اصلاحات پیشنهادی آموزش و پرورش بود را نمی‌پذیرفتند، تحت فشار قرار می‌گرفتم.

