

مقاله پژوهشی

## رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و بهزیستی عاطفی در معلمان ابتدایی: مدل‌یابی میانجیگری ارزیابی‌های شناختی

مینا نادرزاده<sup>۱</sup>، علی خدائی\*<sup>۲</sup>

۱. گروه علوم تربیتی، واحد سقز، دانشگاه آزاد اسلامی، سقز، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: [alikhodaei@pnu.ac.ir](mailto:alikhodaei@pnu.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۳۰

### چکیده:

این پژوهش با هدف آزمون مدل مفروض میانجیگری ارزیابی‌های شناختی در رابطه هدف‌های پیشرفت کاری و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان، انجام شد. در این مطالعه همبستگی، ۲۰۰ معلم ابتدایی (۱۳۰ زن، ۷۰ مرد) ۲۵ تا ۴۰ سال به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به مقیاس بهزیستی عاطفی شغلی، پرسشنامه هدف‌های پیشرفت کاری معلمان و نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی استرس پاسخ دادند در این پژوهش، به منظور آزمون مدل علی میانجیگری، از روش آماری تحلیل مسیر با رویکرد برازاندن مدل، استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد مدل مفروض با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مشاهده شده (به جز ضریب مسیر مربوط به اثر مستقیم متغیرهای برون‌زای هدف‌های پیشرفت کاری بر متغیرهای درون‌زای بهزیستی عاطفی وابسته به شغل) از نظر آماری معنادار بودند و به ترتیب ۳۸ و ۴۸ درصد از واریانس نمرات وجوه مثبت و منفی بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، تبیین شد. در مجموع، نتایج این پژوهش با تأکید بر میانجیگری ارزیابی‌های شناختی در رابطه هدف‌های پیشرفت کاری و بهزیستی عاطفی شغلی معلمان، ضمن تأیید مواضع نظریه هدف پیشرفت در بافتار پاسخ‌دهی به مطالبات کاری معلمان، همسو با پژوهش‌های پیشین، بر اهمیت تعیین گره‌های فردی در تبیین تفاوت‌های بهزیستی عاطفی معلمان تأکید می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری حرفه‌ای، بهزیستی عاطفی، معلمان ابتدایی، ارزیابی‌های شناختی، جهت‌گیری‌های هدفی.

استناد به این مقاله:

نادرزاده، مینا؛ خدائی، علی. (۱۴۰۴). رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و بهزیستی عاطفی در معلمان ابتدایی: مدل‌یابی میانجیگری ارزیابی‌های شناختی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۹-

۳۰. ۲۱(۴). doi: 10.22051/jontoe.2025.51099.4054

## مقدمه

بهزیستی معلم<sup>۱</sup> که از طریق احساسات مثبت و کنش‌وری مؤثر وی در بافتار نقش‌های حرفه‌ای معلم پدیدار می‌شود، در سطحی کلان، در تصریح چگونگی کارکرد نظام‌های آموزشی، بسی تعیین‌کننده است (کراییت و همکاران، ۲۰۲۵، ص. ۱۵۵؛ نعمتی و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۷۹). بهزیستی معلم بر سلامت روانی، هیجانی و جسمانی معلم و بهزیستی دانش‌آموز و کیفیت آموزش و البته، کنش تحصیلی یادگیرندگان، اثرگذار است. افزون بر این، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که بهزیستی معلم بر احتمال کناره‌گیری معلم از حرفه‌ای معلمی نیز تأثیر می‌گذارد (فرهی و رابستن، ۲۰۲۴، ص. ۱). اگر چه نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که بهزیستی معلم بر فزونی رضامندی حرفه‌ای و تعهد کاری معلم مؤثر است (ماتوس و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۳۴۷) اما شواهد فراوانی یادآور شدند که در طول سال‌های گذشته، میزان استرس، اضطراب و فرسودگی در معلمان، روندی فزاینده داشته است (کینگسفارد - اسمیت و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۵). اگرچه غالب محققان از منظرگاه بهزیستی عمومی، مفهوم‌سازی بهزیستی معلم را در اولویت قرار داده‌اند اما شواهد نشان می‌دهد که رویکردهای متفاوتی درباره فهم شناساننده‌های بهزیستی معلم وجود دارد (محمدی و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۶۸؛ نالیپای و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۲۲۳). برخی از محققان به منظور مفهوم‌پردازی بهزیستی معلم بر علل درون‌مدرسه‌ای تأکید می‌کنند (پیرحسینلو و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۸۱). موافقان با این منظرگاه یادآوری می‌کنند بهزیستی معلم بیانگر یک حالت هیجانی مثبت است که بر تطابق نیازهای فردی معلمان با محیط فردی‌شان، دلالت دارد. گروهی دیگر از محققان با تأکید بر ماهیت مثبت، فردی و منحصر به فرد بهزیستی در توصیف آن بر ارزش‌ها، تجارب، فرهنگ، فرصت‌ها و بافت‌ها، اشاره می‌کنند (سالویرا و اربان، ۲۰۲۴). محققانی دیگر در مفهوم‌پردازی بهزیستی معلم، در مجاورت آموزه‌های مدل بهزیستی ذهنی داینر و نظریه پرما<sup>۲</sup> در قلمرو روان‌شناسی مثبت، اندیشیده‌اند (وا و همکاران، ۲۰۲۴). در این بافتار، محققان علاقه‌مند به فراتحلیل مسیرهای مفهومی ناظر بر بهزیستی معلم تأکید کردند که مفهوم روابط در مدل‌های مفهومی معطوف بر بهزیستی معلم، از نقشی حساس و تعیین‌کننده برخوردار است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱). محققان دیگری در مجاوت بهزیستی پداگوژیک<sup>۳</sup> و با تأکید بر تجارب یادگیری و آموزش مثبت برای معلمان در رونمایی از نقشه مفهومی بهزیستی معلم بر شناساننده‌هایی مانند استقلال، ارتباط، شایستگی و تعلق خاطر، اصرار ورزیده‌اند (ژو و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۹).

مرور سوابق پژوهشی نشان می‌دهد که محققان مختلف با تعلق خاطر به روی‌آوردهایی متمایز، فهم مفهوم چندوجهی بهزیستی معلم را در اولویت قرار داده‌اند (سالویرا و اربان، ۲۰۲۴؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۲). در تعدادی از مطالعات، محققان به منظور توضیح تمیز در بهزیستی معلمان، در مجاورت آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت<sup>۴</sup> اندیشیده‌اند (براس و همکاران، ۲۰۲۴؛ چو و شیم، ۲۰۱۳؛ ۱۹). در نظریه هدف پیشرفت کاری، انگیزش بیانگر هدفی است که معلم برای تحقق آن بیش از پیش می‌کوشد. موافق با آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت کاری در معلمان، اغلب، معلمان تلاش‌شان معطوف بر حصول هدف‌هایی تسلطی<sup>۵</sup>، عملکردی<sup>۶</sup> و یا اجتنابی<sup>۷</sup> است. در این نظریه، معلم علاقه‌مند به هدف‌های تسلطی، جز با هدف تأمین دغدغه یادگیری حرفه‌ای و تعمیق یاداندوخته‌های خویش نمی‌کوشد. این معلمان، از انگیزشی خودراهبر برخوردارند و کاربردترین ویژگی اسنادی آنها، اسناد تلاش است. آنها از تجربه شکست نمی‌هراسند و در مواجهه با تجارب چالش‌زای حرفه‌ای، رجوع به تفاسیر خودتوانمندساز<sup>۸</sup> را بر تفاسیر خودناتوان‌ساز<sup>۹</sup>، ارجح می‌دانند (دامیلر و همکاران، ۲۰۲۳). در مقابل، معلمان متمایل به هدف‌های عملکردی، اسناد توانایی را بر اسناد تلاش، ارجح می‌دانند، از مواجهه با تجارب چالش‌زا

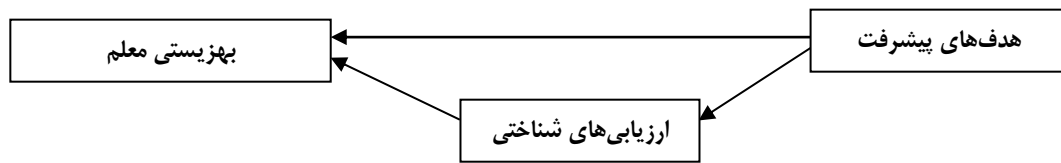
1. teacher well-being
2. PERMA theory
3. pedagogic
4. achievement goal theory
5. mastery goal
6. performance goal
7. avoidance goal
8. empowering interpretations
9. disempowering interpretations

می‌گیرند و اغلب در رویارویی با تجارب ناکام‌کننده، رجوع به سازوکارهایی دفاعی و خودمراقبت‌گر را اولویت می‌بخشند (دپاکانا - گراسیم و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۵۳). در نهایت، معلمان متمایل به هدف‌های اجتنابی، به طریقی پرواضح در تعاقب دغدغه‌های حرفه‌ای، استراتژی گریز، اجتناب و انفعال را برمی‌گزینند. آنها تجربه شکست را برنمی‌تابند و استفاده از اسنادهای علی‌بدکارکرد سبب می‌شود که به هر طریق ممکن از مواجهه با تجارب ناکام‌کننده بپرهیزند. در بین این معلمان، اصرار بر تعاقب استراتژی ایمنی‌آفرین گریز سبب می‌شود که خلق تجارب پیشرفت ناممکن و البته متعاقب آن، اصرار بر گزینش راهبرد دفاعی اجتناب، بیش از پیش، فزونی یابد (جانکی و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۸). نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که تمایل مندی به گزینش هدف‌های تسلطی با فزونی بهزیستی معلمان و البته، تمایل مندی به انتخاب هدف‌های عملکردی و اجتنابی، اغلب به دلیل بازدارندگی تجارب پیشرفت حرفه‌ای، با کاهش در بهزیستی معلمان همراه بوده است (گالا و همکاران، ۲۰۲۲).

محققان تربیتی زیادی کوشیده‌اند با الهام از مواضع مفهومی روی‌آوردهای نظری مختلف، نقش سازوکارهای توضیح دهنده پیوندهای علی بین قلمروهای مفهومی مختلف و بهزیستی در معلمان را واریسی کنند (میسینیو و تاستا، ۲۰۲۳، ص. ۱۲۸۸). موافق با آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت معلمان، یکی از سازوکارهای توضیح دهنده پیوند علی بین هدف‌های پیشرفت و بهزیستی معلمان، ارزیابی‌های شناختی<sup>۱</sup> هستند (دالویست، ۲۰۲۳). بر اساس شواهد موجود، در بافتار پاسخ به مطالبه‌گری‌های تجارب پیشرفت حرفه‌ای، ارزیابی افراد از آن تجارب انگیزاننده، در سه طبقه مفهومی ارزیابی‌های چالشی<sup>۲</sup>، ارزیابی از منابع<sup>۳</sup> و ارزیابی تهدیدمحور<sup>۴</sup>، از یکدیگر تمیز می‌یابند (بین و همکاران، ۲۰۲۴). در این نظام مفهومی، ارزیابی‌های چالشی و ارزیابی از منابع، انطباقی و در مقابل، ارزیابی تهدیدمحور، نانطباقی، تلقی می‌شود. در این بافتار، شواهد تجربی نشان داده‌اند که تمایل مندی به تفاسیر شناختی خودتوانمندساز، ضمن آن که سبب می‌شود افراد بر وزن یادگیری تجارب شکست تأکید کنند در فزونی بهزیستی آنها نیز مؤثرند. در مقابل، افراد متمایل به ارزیابی‌های تهدیدمحور و خودناتوان‌ساز از طریق بیش‌خودشناساندگی این تجارب ناکام‌کننده، ضمن آن که در خلق تجارب پیشرفت حرفه‌ای بازدارندگی می‌آفرینند، در کاهش بهزیستی افراد نیز مؤثر واقع می‌شوند (اکسیو و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۹).

در مجموع، از یک سوی، انباشت شواهدی دال بر وزن تفسیری هدف‌گزینی‌های حرفه‌ای معلمان در پیش‌بینی بهزیستی آنها و از دیگر سوی، ضرورت توسعه مرزهای تبیینی این مواضع نظری، تحلیل واسطه‌مندی ارزیابی‌های شناختی در رابطه هدف‌های پیشرفت معلمان و بهزیستی آنها را گریزناپذیر می‌کند. به دیگر سخن، مرور نقادانه پیشینه تجربی مرتبط با مسأله منتخب نشان می‌دهد با توجه به اهمیت تحلیل روشمند قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای در بین معلمان، هر گونه تلاش در مسیر بسط مرزهای مفهومی دانش نظری در این قلمرو مطالعاتی نیازمند ترکیب مدل‌هایی است که قلمروهای مفهومی شکل‌دهنده به هویت آنها در پیش‌بینی نشانگرهای کیفی گنشی‌وری معلمان از اهمیت زیادی برخوردارند. بر این اساس، محققان با رجوع به مواضع نظریه جهت‌گیری‌های هدفی می‌کوشند با تأکید بر نقش واسطه‌ای ارزیابی‌های شناختی، توان منابع اطلاعاتی جهت‌گیری‌های هدفی را در پیش‌بینی بهزیستی شغلی معلمان کنند. به بیان دیگر، محققان در این پژوهش می‌کوشند با رجوع به آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت، در پیش‌بینی بهزیستی معلمان، بر نقش واسطه‌مندی ارزیابی‌های شناختی اصرار ورزند (شکل شماره ۱).

1. cognitive appraisals
2. challenging
3. resources
4. threat



شکل شماره ۱. نمودار مسیر مدل مفروض پژوهش

## روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش همبستگی، از جامعه آماری معلمان زن و مرد مقطع ابتدایی شهر بیجار در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳، تعداد ۲۰۰ معلم [۷۰ مرد با میانگین سنی ۳۵/۳۰ سال (انحراف معیار=۲/۰۹، ۴۰-۲۶) و ۱۳۰ زن با میانگین سنی ۳۴/۴۷ سال (انحراف معیار=۱/۹۸، ۳۹-۲۵)] که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، مشارکت کردند. در این مطالعه، موافق با کلاین (۲۰۲۳، ص. ۱۷۶) در استفاده از فن مدل‌یابی علی، ضمن تأکید بر تطابق پارامترهای اندازه‌گیری شده با تعداد مشارکت‌کنندگان، و البته با فرض آزمون ۱۴ پارامتر در مدل پیشنهادی، با رجوع به قاعده ۱۸ به ۱، در هر گروه جنسی، تعداد ۲۰۰ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. در این پژوهش، مهمترین ملاک ورود، عضویت در جامعه معلمان ابتدایی شهر بیجار و برخورداری از حداقل ۳ سال سابقه تدریس در مقطع ابتدایی و همچنین، وضعیت اشتغال رسمی مشارکت‌کنندگان بود. افزون بر این، مهمترین ملاک خروج از مطالعه حاضر نیز عدم پاسخ‌گویی به بیش از ۵ درصد کل سؤالات بسته سنجش بود. در این پژوهش، در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ‌یک از مشارکت‌کنندگان حذف نشدند.

## ابزارهای سنجش

پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار<sup>۱</sup> (پاپایانو و چریستودولیس، ۲۰۰۷). پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷، ص. ۳۵۵) پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان را بر اساس مواضع نظریه هدف پیشرفت توسعه دادند. در این پرسشنامه، ضمن آنکه هدف‌های پیشرفت معلمان از طریق ۱۳ ماده، اندازه‌گیری می‌شود. از آنها تقاضا می‌شود تا به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ دهند. در پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان، سه وجه جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی، اندازه‌گیری می‌شود. در این ابزار، با افزایش نمره مشارکت‌کنندگان در هر یک از وجوه، نمره آن‌ها در هر بُعد، افزایش می‌یابد. در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷، ص. ۳۴۹) نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین<sup>۲</sup> در معلمان، از ساختاری با شمول سه عامل جهت‌گیری هدفی تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی اجتنابی، به طور تجربی، حمایت کرد. افزون بر این، نتایج تحلیل عاملی تأییدی با تکرار ساختاری سه‌عاملی، یافته‌های تحلیل مولفه‌های اصلی را درباره مدل اندازه‌گیری پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان در کار را تأیید کرد. در مطالعه پاپایانو و چریستودولیس (۲۰۰۷، ص. ۳۴۹)، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش فرزاد، پیرحسینلو و شهریاری احمدی (۱۴۰۱، ص. ۶۷)، ضرایب همسانی درونی جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی، عملکردی و اجتنابی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در نمونه معلمان به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۸، به دست آمد. افزون بر این، در پژوهش فرزاد و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۶۸) نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت معلمان، از ساختار سه‌عاملی ابزار مزبور حمایت کرد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی

1. Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ)

2. Oblique rotation

جهت‌گیری تسلطی، جهت‌گیری عملکردی و جهت‌گیری اجتنابی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۵ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ارزیابی تنیدگی<sup>۱</sup> (رویلی، رویسچ، جاریکا و واگن، ۲۰۰۵). پی‌کاک و لانگ (۱۹۹۰، ص. ۲۲۷)، بر اساس الگوی تبدلی تنیدگی (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵، ص. ۱۵۰)، به منظور اندازه‌گیری ارزیابی‌های شناختی در رویارویی با تجارب فشارزا، مقیاس ارزیابی تنیدگی را توسعه دادند. رویلی و همکاران (۲۰۰۵، ص. ۱۰) نسخه تجدیدنظرشده مقیاس مزبور را با شمول ۱۴ ماده و اندازه‌گیری سه بُعد ارزیابی تهدیدمحور، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع، پروراندند. در بررسی رویلی و همکاران (۲۰۰۵، ص. ۱۰) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های ارزیابی چالشی، ارزیابی تهدیدمحور و ارزیابی از منابع به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در بررسی شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدای (۱۳۹۵، ص. ۱) نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که SAM-R از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. افزون بر این، در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۱) نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد SAM-R با هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد که SAM-R از روایی سازه برخوردار است. در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۱) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه فرزاد و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۹۲)، ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۶ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های تهدید، چالش و منابع با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۷۷ به دست آمد.

مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل<sup>۲</sup> (وتکاتویک و همکاران، ۲۰۰۰). وتکاتویک و همکاران (۲۰۰۰) برای اندازه‌گیری تجارب هیجانی وابسته به شغل در افراد، مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل را توسعه دادند. نسخه اصلی آن شامل ۳۰ ماده و نسخه تجدیدنظرشده آن دارای ۲۰ ماده است. مشارکت کنندگان به ماده‌ها بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. در این مطالعه، از تجمیع ماده‌های مثبت، هیجان‌های مثبت و از تجمیع ماده‌های منفی، هیجان‌های منفی، به دست آمدند. در مطالعه وتکاتویک و همکاران (۲۰۰۰، ص. ۲۰۱۹) ضرایب آلفای کرونباخ نمره کلی مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل برابر با ۰/۹۵ به دست آمد. در مطالعه نوری، شکری و شریفی (۱۳۹۲، ص. ۵۹)، نتایج مربوط به همبستگی بین بهزیستی عاطفی وابسته به شغل با باورهای خودکارآمدی معلم و تنیدگی شغلی معلمان، از روایی سازه مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل، در نمونه معلمان ایرانی، فراهم کرد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی هیجان‌های مثبت و منفی وابسته به شغل با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۲ به دست آمد.

## یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱، اندازه‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل هدف‌های پیشرفت کاری، فرایندهای ارزیابی شناختی و هیجان‌های مثبت و منفی شغلی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

کشیدگی	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین	
-۰/۸۸	-۰/۰۳	۴/۱۱	۱۷/۵۶	هدف تسلطی
-۰/۵۸	۰/۰۳	۳/۸۳	۱۲/۰۵	هدف عملکردی
-۰/۲۸	-۰/۰۲	۲/۹۷	۱۱/۴۸	هدف اجتنابی
-۰/۶۰	۰/۳۲	۶/۲۵	۱۸/۲۱	ارزیابی تهدیدمحور
-۰/۵۵	-۰/۵۷	۳/۶۶	۱۴/۶۵	ارزیابی چالشی
-۰/۵۷	۰/۳۱	۳/۱۶	۸/۰۹	ارزیابی از منابع
-۰/۸۷	۰/۰۹	۱۱/۰۱	۴۷/۶۸	هیجانان مثبت کاری
-۰/۹۰	۰/۲۷	۱۰/۷۴	۳۱/۹۶	هیجانان منفی کاری

جدول شماره ۲، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که همبستگی بین جهت‌گیری هدف تسلطی با ارزیابی چالشی، ارزیابی از منابع و هیجانان مثبت کاری، مثبت و معنادار و با ارزیابی تهدیدمحور و هیجانان منفی کاری، منفی و معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد که همبستگی بین هدف‌های عملکردی و اجتنابی با ارزیابی چالشی، ارزیابی از منابع و هیجانان مثبت کاری، منفی و معنادار و با ارزیابی تهدیدمحور و هیجانان منفی کاری، مثبت و معنادار بود. در نهایت، نتایج نشان داد که همبستگی ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع با هیجانان مثبت کاری، مثبت و معنادار و با هیجانان منفی کاری، منفی و معنادار و البته، همبستگی بین ارزیابی تهدیدمحور با هیجانان منفی کاری، مثبت و معنادار و با هیجانان مثبت کاری، منفی و معنادار بود.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

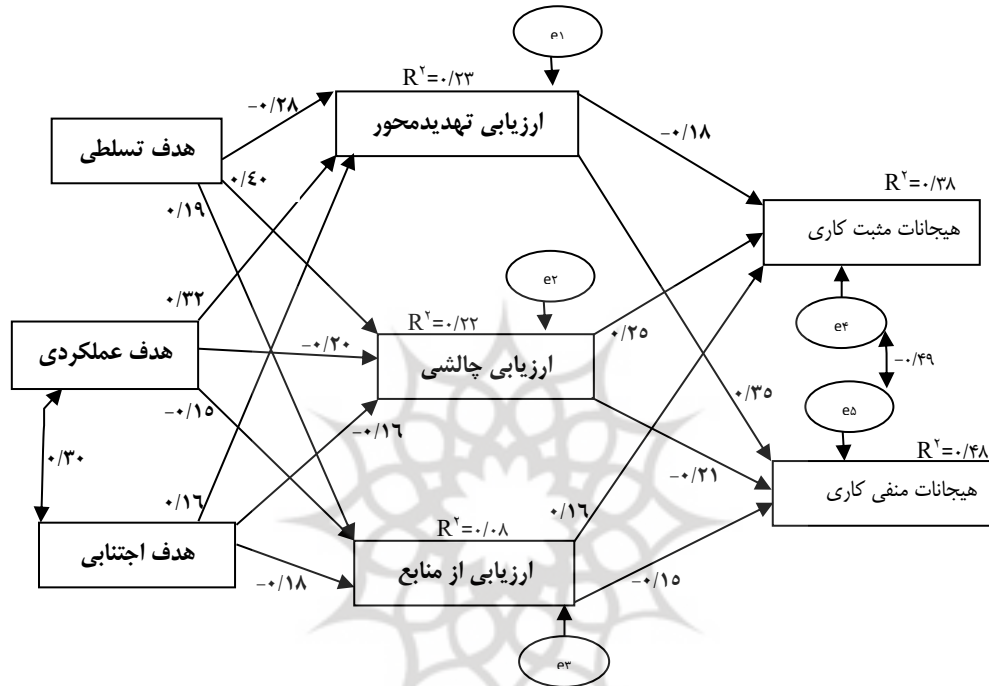
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
-۰/۵۰**	۰/۵۲**	۰/۱۶**	۰/۴۱**	-۰/۲۹**	-۰/۰۲	-۰/۰۶	۱	۱. هدف تسلطی
۰/۳۳**	-۰/۳۹**	-۰/۱۸*	-۰/۲۵**	۰/۳۸**	۰/۳۵**	۱		۲. هدف عملکردی
-۰/۲۵**	-۰/۲۴**	-۰/۲۲**	۰/۱۶*	۰/۲۴**	۱			۳. هدف اجتنابی
۰/۵۶**	-۰/۴۱**	-۰/۱۵*	-۰/۴۷**	۱				۴. ارزیابی تهدیدمحور
-۰/۵۲**	۰/۴۶**	۰/۱۶*	۱					۵. ارزیابی چالشی
-۰/۲۵**	۰/۳۰**	۱						۶. ارزیابی از منابع
-۰/۶۵**	۱							۷. هیجانان مثبت کاری
۱								۸. هیجانان منفی کاری

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

در این پژوهش، قبل از استفاده از روش آماری تحلیل مسیر با رویکرد برازاندن مدل، در مرحله غربالگری داده‌ها، طبق دیدگاه کلاین (۲۰۲۳، ص. ۷۴) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶، ص. ۱۲۰) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری با رجوع به آماره‌های چولگی و کشیدگی، مفروضه بهنجاری باقیمانده‌ها، با استفاده از نمودار احتمالاتی نرمال برای باقیمانده‌های استاندارد شده متغیرهای هیجانان مثبت و منفی کاری، هم‌خطی چندگانه با استفاده از آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس و در نهایت، مفروضه همگنی پراکنش<sup>۱</sup>، با استفاده از نمودار پراکنده‌گی نقاط استاندارد شده پیش‌بینی و خطا برای متغیرهای مزبور (هیجانان مثبت و منفی کاری)، آزمون و تأیید شدند.

در این بخش، به منظور تبیین الگوی پراکنده‌گی نمرات متغیرهای هیجانان مثبت و منفی کاری از طریق هدف‌های پیشرفت کاری (هدف‌های تسلطی، عملکردی و اجتنابی) با میانجیگری فرایندهای ارزیابی شناختی (ارزیابی تهدیدمحور، چالشی و اجتنابی) در

معلمان، از روش تحلیل مسیر، استفاده شد. موافق با پیشنهاد روش‌شناسان، در این مطالعه، با توجه به عدم معناداری آماری اثر مستقیم برخی از مسیرهای مربوط به پیوند بین متغیرهای برونزای پژوهش شامل هدف‌های پیشرفت کاری با هیجانات مثبت و منفی کاری و البته با هدف تامین اندیشیدنی مقتصدانه و تمهید مقتضی برای کمک به برانندگی منطق مفروض با داده‌های مشاهده شده، مسیرهای مستقیم فاقد معناداری آماری، از مدل حذف شدند. البته، در این مدل پیشنهادی، با توجه به منطق میانجیگری چندگانه، با هدف پرهیز از مواجهه با ازدحام مسیرها در نمونه دیداری منطق مفروض و به تبع آن تسهیل فهم اجتماع مفهومی، تعدادی از مسیرهای معنادار مستقیم از متغیرهای برونزا به سمت هیجانات مثبت و منفی کاری نیز حذف شدند. شکل ۲، نتایج مربوط به آزمون مدل میانجیگری ارزیابی‌های شناختی را در رابطه هدف‌های پیشرفت و هیجانات مثبت و منفی در معلمان، نشان می‌دهد.



شکل شماره ۲. نمودار مسیر مدل واسطه‌مندی نسبی در معلمان

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در معلمان شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با  $14/15$ ،  $1/77$ ،  $0/986$ ،  $0/983$ ،  $0/923$  و  $0/062$  به دست آمد که بر اساس دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۶، ۱۵۰) بر برازش مطلوب مدل با داده‌ها در معلمان، دلالت دارد.

شکل ۲ نشان می‌دهد که در مدل مفروض، ۲۳ درصد از پراکندگی نمرات متغیر ارزیابی تهدیدمحور، ۲۲ درصد از پراکندگی نمرات متغیر ارزیابی چالشی و ۸ درصد از پراکندگی نمرات متغیر ارزیابی از منابع، از طریق هدف‌های پیشرفت کاری (هدف‌های تسلطی، عملکردی و اجتنابی)، تبیین شد. افزون بر این، در این مدل، نتایج نشان داد که ۳۸ درصد از پراکندگی نمرات متغیر هیجانات مثبت کاری و ۴۸ درصد از پراکندگی نمرات متغیر هیجانات منفی کاری از طریق هدف‌های پیشرفت کاری و فرایندهای ارزیابی شناختی (ارزیابی تهدیدمحور، چالشی و اجتنابی)، تبیین شد. در مدل مفروض میانجیگری نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها (به جز ضریب مسیر مربوط به اثرات مستقیم متغیرهای برونزا شامل هدف‌های تسلطی، عملکردی و اجتنابی بر متغیرهای درونزای نهایی شامل هیجانات مثبت و منفی کاری) از لحاظ آماری معنادار بودند ( $P < 0/05$ ). در این مطالعه، برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم

هدف‌های پیشرفت کاری بر هیجانات مثبت و منفی کاری از طریق فرایندهای ارزیابی شناختی در معلمان، از روش بوت‌استرپ<sup>۱</sup> استفاده شد. در این مدل، اثر غیرمستقیم هدف پیشرفت تسلطی بر هیجانات مثبت و منفی کاری از طریق ارزیابی تهدیدمحور به ترتیب برابر با ۰/۰۵ و ۰/۱۰-، از طریق ارزیابی چالشی به ترتیب برابر با ۰/۱۰ و ۰/۱۰- و از طریق ارزیابی از منابع به ترتیب برابر با ۰/۰۴ و ۰/۰۴- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بودند ( $P < 0/05$ ). همچنین، اثر غیرمستقیم هدف پیشرفت عملکردی بر هیجانات مثبت و منفی کاری از طریق ارزیابی تهدیدمحور به ترتیب برابر با ۰/۰۵- و ۰/۰۷، از طریق ارزیابی چالشی به ترتیب برابر با ۰/۰۵- و ۰/۰۵ و از طریق ارزیابی از منابع به ترتیب برابر با ۰/۰۴- و ۰/۰۴- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بودند ( $P < 0/05$ ). در نهایت، اثر غیرمستقیم هدف پیشرفت اجتنابی بر هیجانات مثبت و منفی کاری از طریق ارزیابی تهدیدمحور به ترتیب برابر با ۰/۰۴- و ۰/۰۶، از طریق ارزیابی چالشی به ترتیب برابر با ۰/۰۴- و ۰/۰۴ و از طریق ارزیابی از منابع به ترتیب برابر با ۰/۰۴- و ۰/۰۴- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بودند ( $P < 0/05$ ).

### نتیجه‌گیری و بحث

محققان در این مطالعه کوشیدند آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت را در بافتار تعاقب و پاسخدهی به مطالبات شغلی معلمان، بیازمایند. به دیگر سخن، این پژوهش با رجوع به مواضع نظریه هدف پیشرفت در بافتار تجارب حرفه‌ای معلمان، بهزیستی عاطفی آنها را با تأکید بر سازوکار فرایندهای ارزیابی شناختی آزمود. نتایج روش آماری تحلیل مسیر با رویکرد برازاندن مدل نشان داد که منطقی مفروض اجتماع مفهومی از میانجیگری فرایندهای ارزیابی شناختی در رابطه هدف‌های پیشرفت کاری و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان حمایت کرد.

نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات نالپای و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۲۲۳)، سالویرا و اربان (۲۰۲۴) و ژو و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۴۵) نشان داد که بخشی از تمیز در بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان از طریق تفاوت در ویژگی‌های کارکردی هدف‌های پیشرفت کاری، تبیین می‌شود. در این بخش، محققان نشان داده‌اند که تمیز در اولویت‌گذاری هدفی، تمیز در نیمرخ هیجانی، انگیزشی و رفتاری معلمان را در موقعیت‌های پیشرفت، سبب می‌شود (وا و همکاران، ۲۰۲۴). در بافتار اولویت‌گذاری‌های هدفی در معلمان، شواهد نشان داده‌اند که معلمان متمایل به هدف‌های پیشرفت کاری تسلطی‌نگر، خود/دگرشفقت‌ورزند، واقع‌گرایند و از تعاقب استانداردهای کمال‌جویانه و دور از دسترس می‌پرهیزند، تجربه شکست را بخش جدایی‌ناپذیر توسعه فردی و حرفه‌ای خویشتن، تلقی می‌کنند، یادگیری حرفه‌ای، یادگیری برای یادگیری و یادگیری مادام‌العمر در زمره شناساننده‌های اصلی هویت حرفه‌ای این معلمان است، هیجانات کاری‌شان اغلب مثبت است تا منفی، تاملی‌نگر و امن‌اند تا تکانشی و ناامن، خود/دگرمراقبت‌گرند، رویه‌های مقابله‌ای‌شان معنامحور و معطوف بر بازارزیابی شناختی است و البته، میدان روانی‌شان، در سلطه آمایه‌های ذهنی رشدمحور است تا آمایه‌های ذهنی تثبیت شده (کینگسفارد - اسمیت و همکاران، ۲۰۲۳؛ شکری و همکاران، ۱۴۰۴، ص. ۹). در مقابل، معلمان علاقه‌مند به هدف‌های پیشرفت عملکردی، استانداردهای هنجاری را بر استانداردهای فردی، مقدم می‌شمارند، وجه آموزاننده تجارب شکست را نمی‌بینند و اغلب این تجارب را بیش‌خودشناساننده ارزیابی می‌کنند، اگرچه اغلب خودباورند اما رویارویی با تجارب ناکام‌کننده آنها را در معرض اشکال متکثری از رفتارهای خودآسیب‌زا مانند تلاش‌گریزی، کمال‌گرایی نائطباقی و اهمال‌کاری قرار می‌دهد، در مقایسه با خودگویی‌های مثبت، خودگویی‌هایی منفی دارند، در مواجهه با انگیزاننده‌های کاری اغلب غیرتاب‌آور و فاقد پرتاباتی روانی‌اند، اسنادهای علی نائطباقی را بر اسنادهای علی انطباقی ارجح می‌دانند و در نهایت، استفاده از راهبردهای نائطباقی نظم‌بخشی هیجانی مانند خود/دگرسوزنشی، فاجعه‌پنداری و نشخوارگری را بر مواجهه‌هایی سازگارانه مانند پذیرش، دیدگاه‌گیری و بازتمرکز مثبت، مقدم می‌شمارند (ماتوس و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۳۵۸). افزون بر این، معلمان متمایل به هدف‌های پیشرفت کاری اجتنابی یا

گریزمحور، اغلب به دلیل تعاقب روی آوردی تهدیدمحور در رویارویی با تجارب شکست، تمهیدی می‌اندیشند که خویشتن را از معنای ضمنی شکست، که بر ناتوانی آنها دلالت دارد، دور نگاه دارند، اغلب اسناد توانایی/ناتوانایی را بر اسناد تلاش، مقدم می‌شمارند، از نقصان انگیزش و بی‌انگیزگی در رنج‌اند، اغلب غیر خودراهبر و فاقد خودانگیختگی‌اند و همچنین، در مواجهه با تجارب انگیزاننده کاری، خود/دگرمحوری را بر تکلیف‌محوری، مقدم می‌دارند (فرهی و رایستن، ۲۰۲۴). بنابراین، موافق با شواهد موجود، فراگستری قطعات مفهومی شکل‌دهنده به بدنه معنایی سازه هدف‌های پیشرفت کاری در معلمان، تداخل بالقوه اولویت‌گذاری‌های هدفی و بهزیستی حرفه‌ای آنها را توضیح می‌دهد (کرایبت و همکاران، ۲۰۲۵؛ دیاکانا - گراسیم و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۵۴).

در بخشی دیگر، محققان در این پژوهش موافق با مطالعات دامیلر و همکاران (۲۰۲۳)، پیرحسینلو و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۸۰) و میسینیو و تاستا (۲۰۲۳، ص. ۱۲۹۰)، با رجوع به متدولوژی علی میانجیگری، توان تفسیری ارزیابی‌های شناختی را در پیوند علی هدف‌گذاری پیشرفت کاری و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان آزمودند. نتایج در این بخش، با دفاع از اثرات غیرمستقیم هدف‌های پیشرفت کاری بر بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان از طریق تفاسیر شناختی آنها از مطالبات حرفه‌ای فراروشان، شواهد متقنی را در دفاع از آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت فراهم آوردند. موافق با شواهد، در این بافتار، فرض بنیادین نظریه هدف پیشرفت این است که اولویت‌گذاری هدفی معلمان در موقعیت‌های حرفه‌ای از طریق تصریح آنچه آنها برای حصول می‌کوشند، تمایز در مدل حضورمندی معلمان در محیط‌های کاری را توضیح می‌دهد (اکسیو و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲۰؛ دالیویست، ۲۰۲۳). بر اساس آموزه‌های نظریه هدف پیشرفت، معلمانی که با برخورداری از انگیزشی درونی، فرصت یادگیری حرفه‌ای را با هدف تأمین تحول حرفه‌ای، نه فقط مغتنم که لذت‌آفرین تلقی می‌کنند، بیش از پیش، بر یادگیری از تجارب شکست‌شان اصرار می‌ورزند و البته در مواجهه با تجارب چالش‌زا، تفاسیر شناختی خودتوانمندساز را بر تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز، ارجح می‌دانند. در مقابل، معلمان عملکردی و اجتنابی، اغلب منبع انگیزاننده‌شان، تلاش برای حصول استانداردهایی هنجاری است که اغلب، ناکامی در دستیابی به آن اولویت‌های هدفی، سبب می‌شود آنها با تمایل‌مندی به سوی راهبردهایی خودمراقبت‌گر مانند استانداردگزینی‌های کمال‌جویانه و همچنین، ارزش‌زدایی از اسناد تلاش، ضمن فزون‌بخشی به میزان تجارب ناکام‌کننده حرفه‌ای، بیش از پیش، خزانه مهارتی‌شان در رویارویی سازگارانه با مطالبه‌گری‌های پیرامونی، تضعیف گردد (میسینیو و تاستا، ۲۰۲۳، ص. ۱۲۸۹؛ بین و همکاران، ۲۰۲۴).

این پژوهش، اگرچه فرصت مغتنمی را برای آزمودن مواضع نظریه هدف پیشرفت در بافتار تلاش‌های حرفه‌ای معلمان فراهم آورد، اما چند محدودیت دارد. اول، اگرچه رجوع به روش‌شناسی میانجیگری با فرض تمهید ملاحظاتی نظری و روش‌شناختی، فرصت تأمین استنتاج‌های علی به طریقی مقدماتی را فراهم می‌آورد، اما استفاده از مطالعات طولی به جای مطالعات مقطعی، در فزونی اعتماد به استنتاج‌های علی، سهمی انکارناشدنی دارد. دوم، در این مطالعه، شرکت‌کنندگان به طریقی غیراحتمالاتی از میان معلمان مقطع ابتدایی شهر بیجار انتخاب شدند. بنابراین، نیاز است که دغدغه‌تعمیم یافته‌ها با رعایت حداکثری جمیع جوانب احتیاط، اولویت یابد. سوم، با وجود آنکه، شرکت‌کنندگان به دو گروه معلمان زن و مرد تعلق داشتند، اما آزمون تغییرناپذیری جنسیتی روابط علی در مدل پیشنهادی، اولویت نیافت. بنابراین، اصرار بر استفاده از یک مدل علی ترکیبی در تقویت ظرفیت اطلاعاتی منطبق مفهومی و مفروض، سهمی انکارناشدنی خواهد داشت.

در مجموع، نتایج این پژوهش با تصریح میانجیگری فرایندهای ارزیابی شناختی در رابطه هدف‌های پیشرفت کاری و بهزیستی عاطفی وابسته به شغل در معلمان، ضمن بازتأکید بر اتقان مواضع راهبر نظریه هدف پیشرفت در بافتار پاسخدهی به مطالبات کاری معلمان، همسو با دیگر مطالعات، وزن تعیین‌گرهای فردی را در توضیح تمیز در بهزیستی عاطفی معلمان، برجسته می‌سازد. افزون بر این، شواهدی از این دست نشان می‌دهد که رجوع به ظرفیت‌های تفسیری نظریه هدف پیشرفت، ضرورتاً در حصر فهم تجارب پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان نمی‌گنجد. بنابراین، موافق با دیگر شواهد، کارکرد فرابافتاری نظریه هدف پیشرفت، نه فقط از واقع‌نگری مواضع این روی آورد مفهومی، بلکه، دفاع از خصیصه جامعیت آن را نیز، اولویت می‌بخشد.

تشکر و قدردانی: این پژوهش با حمایت و همراهی تعدادی از معلمان محترم ابتدایی شهرستان بیجار انجام شده است که با صبوری و همکاری، داده‌های لازم را فراهم نمودند. از تمامی معلمانی که در این مطالعه شرکت نمودند، قدردانی می‌نمایم. همچنین، از اساتید محترم و همکاران پژوهشی که در مراحل مختلف این پژوهش ما را یاری نمودند، سپاسگزاریم.

تعارض منافع: نویسندگان این پژوهش اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، علمی یا شخصی در ارتباط با انتشار این مقاله وجود ندارد.

## References

- Bross, T., Nett, U. E., & Daumiller, M. (2024). Interrelations among achievement goals and achievement emotions: A meta-analytic examination. *Educational Psychology Review*, 36 (98), 1-37. DOI: [10.1007/s10648-024-09931-9](https://doi.org/10.1007/s10648-024-09931-9)
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and teacher education*, 32, 12-21. DOI: [10.1016/j.tate.2013.01.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002)
- Corbett, L., Phongsavan, P., Okely, A. D., Bauman, A., & Peralta, L. R. (2025). Teachers' experience, needs and recommendations for promoting their health and wellbeing in Australia: A reflexive thematic analysis. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104897. DOI: [10.1016/j.tate.2024.104897](https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104897)
- Dahlqvist, C. (2023). Cognitive and motivational qualities of task instruction: Cognitive appraisals and achievement emotions of Swedish primary teacher students. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(6), 102797. DOI: [10.1016/j.acalib.2023.102797](https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102797)
- Daumiller, M., Fasching, M. S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2023). Teachers' achievement goals and teaching practices: A standardized lesson diary approach. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104079. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104079](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104079)
- Daumiller, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Dresel, M., & Dickhäuser, O. (2022). From teachers' personal achievement goals to students' perceptions of classroom goal structures: Via student-oriented goals and specific instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103617. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103617](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103617)
- Diaconu-Gherasim, L. R., Măirean, C., & Brumariu, L. E. (2019). Quality of teachers' and peers' behaviors and achievement goals: The mediating role of self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 73, 147–156. DOI: [10.1016/j.lindif.2019.05.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007)
- Farhi, M., & Rubinsten, O. (2024). Emotion regulation skills as a mediator of STEM teachers' stress, well-being, and burnout. *Scientific Reports*, 14(1), 15615. DOI: [10.1038/s41598-024-63228-z](https://doi.org/10.1038/s41598-024-63228-z)
- Farzad, V., Pirhosinloo, S., & Shahriari Ahmadi, M. (2022). Psychometric Properties of the Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (TAGWQ): Factor Structure, Validity and Reliability. *Applied Psychology*, 16(1), 92-71. [https://doi.org/10.52547/apsy.2021.223570.1162SCJ\\_SBU](https://doi.org/10.52547/apsy.2021.223570.1162SCJ_SBU) (Text in Persian)
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. DOI: [10.1037/0022-3514.48.1.150](https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150)
- Gallo, A., Olivier, E., Archambault, I., & Morin, A. J. S. (2022). Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: Promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors. *Learning and Instruction*, 82, 101684. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2022.101684](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101684)
- Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger, M. (2019). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 83, 1-11. DOI: [10.1016/j.tate.2019.04.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.003)
- Kingsford-Smith, A. A., Collie, R. J., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2023). Teacher wellbeing in rural, regional, and metropolitan schools: Examining resources and demands across locations. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104229. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104229](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104229)
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex->

[Kline/9781462551910?srsId=AfmBOoq\\_oUV4uBv6ktjyKDJFINy\\_VnpJGVpw2TpmBc0f27M2113NujT](https://doi.org/10.1007/s12671-024-02360-3)

- Matos, M., Galhardo, A., Palmeira, L., Albuquerque, I., Cunha, M., Lima, M. P., Maratos, F. A., & Gilbert, P. (2024). Promoting teachers' wellbeing using a compassionate mind training intervention: Exploring mechanisms of change. *Mindfulness*, 15, 1346–1361. DOI: [10.1007/s12671-024-02360-3](https://doi.org/10.1007/s12671-024-02360-3)
- Messineo, L., & Tosto, C. (2023). Perceived stress and affective experience in Italian teachers during the COVID-19 pandemic: correlation with coping and emotion regulation strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1271–1293. DOI: [10.1007/s10212-022-00661-6](https://doi.org/10.1007/s10212-022-00661-6)
- Mirz, J., Gamst, G., & Garino, J. (2016). Regression analysis: A constructive critique. SAGE publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/regression-analysis/book245417>
- Mohamadi, B., Naami, A., Zarei, E., & Khalafi, A. (2024). A model of job calling in teachers. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 20 (72), 61-73. (Text in Persian)
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2024). Happy teachers make happy students: The social contagion of well-being from teachers to their students. *School Mental Health*, 16:1223–1235. DOI: [10.1007/s12310-024-09576-3](https://doi.org/10.1007/s12310-024-09576-3)
- Nemati, S., Badri Gargari, R., Ghasemi, H., & Shahriari, S. (2024). Prediction of Job Satisfaction in Teachers of Students with Intellectual and Developmental Disabilities through Altruistic and Meaningful Life Structures. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 20 (71), 79-89. (Text in Persian)
- Nouri, A., Shokri, A., & Sharifi, M. (2013). Job Stress and Emotional Well-being in Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy Beliefs. *Quarterly of Applied Psychology*, 4(28), 59–76. [https://apsy.sbu.ac.ir/article\\_96046\\_efc3c6108fb8074c11d77328529eb675.pdf?lang=en](https://apsy.sbu.ac.ir/article_96046_efc3c6108fb8074c11d77328529eb675.pdf?lang=en) (Text in Persian)
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349–361. DOI: [10.1080/01443410601104148](https://doi.org/10.1080/01443410601104148)
- Peacock, E. J., & Wong, P. T. P. (1990). The Stress Appraisal Measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, 6(3), 227–236. DOI: [10.1002/smi.2460060308](https://doi.org/10.1002/smi.2460060308)
- Pirhosseinlou, S., Farzad, V., & Shahriari Ahmadi, M. (2021) Modeling the Causal Relationships of Goal Orientations and Cognitive Appraisals with Teachers' Occupational Well-being: The Mediating Role of Cognitive Coping Strategies and Teacher's Emotions, *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8(32), 67–84. DOI: [10.30473/etl.2021.58320.3469](https://doi.org/10.30473/etl.2021.58320.3469) (Text in Persian)
- Rowley, A. A., Roesch, S. C., Jurica, B. J., & Vaughn, A. A. (2005). Psychometric analysis of the Stress Appraisal Measure-Revised (SAM-R) among university students. *Advances in Cognitive Science*, 18(2), 1–12. DOI: [10.1016/j.adolescence.2004.10.010](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.10.010)
- Salavera, C., & Urbon, E. (2024). Emotional wellbeing in teachers. *Acta Psychologica*, 245, 104218. DOI: [10.1016/j.actpsy.2024.104218](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104218)
- Shokri, A., Tamizi, N., Abdollahpour, M. A., & Khodami, M. (2016). Psychometric Analysis of the Stress Appraisal Measure- Revised Among University Students. *Advances in Cognitive Science*, 18(2), 1–11. <https://icssjournal.ir/article-1-474-fa.pdf> (Text in Persian)
- Shokri, O., Fereidoni, K., Fathabadi, J. (2025). Developing a Conceptual Model of the Safe (Secure) Teacher: A Grounded Theory Study. *Research in School and Virtual Learning*, 13(1), 9-20. DOI: [10.30473/etl.2025.70291.4143](https://doi.org/10.30473/etl.2025.70291.4143) (Text in Persian)
- Shokri, O., Farajzadeh Arbatan, H., Sharifi, M., & Rashidipour, F. (In Press). Identify the Components of Demotivation in Teachers: A Research Grounded Theory, *Quarterly of Applied Psychology* [https://apsy.sbu.ac.ir/article\\_102618.html](https://apsy.sbu.ac.ir/article_102618.html) (Text in Persian)
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219–230. DOI: [10.1037/1076-8998.5.2.219](https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.219)
- Vo, D. T., Allen, K. A., & Reupert, A. (2024). Australian teachers' conceptualizations of wellbeing at work: A prototype analysis. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104653. DOI: [10.1016/j.tate.2024.104653](https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104653)
- Wang, H., Böke, B. N., Chan, W. Y., & Heath, N. (2024). Enhancing coping self-efficacy and well-being: A multi-context study of an emotion regulation program for preservice teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, DOI: [10.1007/s40299-024-00949-9](https://doi.org/10.1007/s40299-024-00949-9)
- Xu, L., Liu, X., & Xiao, Y. (2024). Language teachers' emotions in online classrooms: Relations among teachers' appraisals of classroom events, emotional responses, and instructional practices. *Asian-*

*Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9 (72), 1-23. DOI: [10.1186/s40862-024-00213-9](https://doi.org/10.1186/s40862-024-00213-9)

Yin, H., Wang, C., & Liu, Z. (2024). Unleashing pre-service language teachers' productivity with generative AI: Emotions, appraisal and coping strategies. *Computers in Human Behavior*, 161, 108417. DOI: [10.1016/j.chb.2024.108417](https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108417)

Zare, H. , Biglari, S. , Alizadeh Fard, S. and Savari, K. (2023). Develop a Structural Model of Obsessive Beliefs based on Executive Functions Mediated by Emotion Regulation(Gross Process Model of Emotion Regulation). *Social Cognition*, 12(24), 31-43. doi: [10.30473/sc.2024.69764.2939](https://doi.org/10.30473/sc.2024.69764.2939) (Text in Persian)

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36 (63), 1-48. DOI: [10.1007/s10648-024-09886-x](https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

