

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس:  
نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی

Presenting a causal model of relationship between psychological capital  
and teaching emotions: the mediating role of emotional exhaustion

Ahmad Rastegar

Mohammad Hassan Seif

Yasamin Abedini

احمد رستگار\*

محمد حسن صیف\*\*

یاسمین عابدینی\*\*\*

چکیده

Abstract

The present study was done with the aim of presenting the causal model of relationship between psychological capitals and teaching emotions with regard to the mediating role of emotional exhaustion. To do this, 172 elementary school teachers from Borazjan were selected via randomized sampling and then answered to a self-report questionnaire consisted of psychological capitals scale (Luthanz et al. 2007), emotional exhaustion (Maslach et al. 1996), and revised version of teaching emotions by Frenzel et al. (2010). Data analysis was administered in two parts of latent and observed variables via structural equation modeling using AMOS software. The results, in latent variables' model showed that psychological capitals predict positive emotions positively and negative emotions negatively in teachers. Moreover, psychological capitals can decrease teachers' negative emotions through the mediation of emotional exhaustion. In observed variables' model, it was revealed that self-efficacy predicts both enjoyment and pride. Besides, the two components of resilience and optimism could predict teachers' anger and anxiety via the mediation of emotional exhaustion.

**Keywords:** teaching emotions, psychological capitals, emotional exhaustion

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس با توجه به نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی انجام شد. برای این منظور، تعداد ۱۷۲ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان برازجان به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب، و به پرسشنامه‌ای خودگزارشی متشکل از مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷)، خستگی هیجانی (ماسلاچ و همکاران، ۱۹۹۶) و مقیاس ارتقاء یافته هیجانات تدریس فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها در دو بخش متغیرهای مکنون و مشاهده‌پذیر و با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار AMOS انجام گرفت. نتایج نشان داد که در مدل متغیرهای مکنون، سازه سرمایه روان‌شناختی، هیجانات مثبت را به صورت مثبت و هیجانات منفی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین سرمایه روان‌شناختی با واسطه‌گری خستگی هیجانی می‌تواند از میزان هیجانات منفی معلمان بکاهد. در مدل متغیرهای مشاهده‌پذیر نیز مشخص شد که خودکارآمدی هیجانات لذت و غرور را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. از طرفی دو مؤلفه تاب‌آوری و خوش‌بینی نیز با واسطه‌گری خستگی هیجانی می‌توانند خشم و اضطراب معلمان را پیش‌بینی کنند.

**واژه‌های کلیدی:** هیجانات تدریس، سرمایه‌های روان‌شناختی، خستگی هیجانی

**email:** rastegar\_ahmad@yahoo.com

\* نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران

\*\* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

Received: 13 Nov 2015 Accepted: 9 Sep 2016

دریافت: ۹۴/۸/۲۲ پذیرش: ۹۵/۶/۱۹

## مقدمه

حضور در مدرسه و کلاس، چه به‌عنوان دانش‌آموز و یا معلم می‌تواند انبوهی از هیجانات را فراخوانی کند. در واقع کلاس درس یک موقعیت بسیار تعاملی و سرشار از تجارب هیجانی را بازنمایی می‌کند. اگرچه این موضوع سال‌ها از دید صاحب‌نظران و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت دور مانده بود، اما طی ۲۰ سال اخیر تلاش‌های نظری و پژوهشی ارزنده‌ای در این رابطه صورت گرفته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که تحقیقات انجام شده در خصوص هیجانات مدرسه و کلاس درس بیشتر بر هیجانات دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند (پکران و لیننبریک - گارسیا، ۲۰۱۴) و تجارب هیجانی معلمان در بافت آموزش و یادگیری کمتر مورد توجه قرار گرفته است (فرنزل، ۲۰۱۴؛ کلر و همکاران، ۲۰۱۴ الف)، این در حالی است که معلم یک رکن بسیار مهم و تأثیرگذار در آموزش است و به تبع آن، هیجانات معلمان یک بخش ضروری و اساسی موقعیت‌های آموزشی محسوب می‌شود (هارگریوز، ۱۹۹۸). با این همه، معدود تلاش‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که معلمان طیف متنوعی از هیجانات مثبت و منفی متمایز را در ارتباط با حرفه خود تجربه می‌کنند (فرنزل، ۲۰۱۴؛ کلر و همکاران، ۲۰۱۴ الف). محققان (برای مثال فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹؛ ۲۰۱۱) بیان کرده‌اند که سه هیجان لذت، خشم، اضطراب بروز و نمود بیشتری در تدریس دارند. البته اخیراً غرور نیز به‌عنوان یک هیجان با اهمیت مورد تأکید قرار گرفته است (فرنزل، ۲۰۱۴؛ گوئنز و همکاران، ۲۰۱۵). در مجموع هیجانات یادشده مهم هستند و مشخص شده است که تجربه این هیجانات توسط معلم تأثیرات قابل توجهی بر عملکرد آموزشی و اثربخشی کلاس درس (برای نمونه ساتون، ۲۰۰۵) و انگیزه و هیجان (برای مثال باکر، ۲۰۰۵؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۴) دانش‌آموزان دارد. البته باید توجه داشت که معلمان این هیجانات را به یک شکل و یک میزان تجربه نمی‌کنند، بلکه عوامل متعدد و متنوعی که اثر متقابل بر یکدیگر دارند، در راه‌اندازی هر یک از این هیجانات دخیل هستند (شوتز، ۲۰۱۴). هیجانات معلمان نوعاً در تعامل با عناصر مختلف محیط شغلی‌شان آشکار می‌شود (دای و گو، ۲۰۱۴). به‌طور مشخص، این هیجانات معمولاً در رابطه با آماده شدن برای تدریس، امتحان گرفتن، کار با والدین یا سر و کار داشتن با همکاران و سرپرستان (ناظران)، به وجود می‌آیند (فرنزل، ۲۰۱۴). همچنین گفته شده است که هیجانات معلمان متأثر از جو مدرسه (استفانو، و همکاران، ۲۰۱۳)، ساختار اداری، خط مشی‌ها و سیاست‌گذاری‌های مربوط به تعلیم و تربیت (هارگریوز، ۱۹۹۸؛ داری، ۲۰۰۸) نیز هست. با این حال، هیجانات معلمان عمدتاً در ارتباط با تدریس و در تعامل با دانش‌آموزان تجربه می‌شود (فرنزل، ۲۰۱۴؛ کلر و همکاران، ۲۰۱۴ الف). در واقع، بخش بزرگی از دانش تحقیقاتی در زمینه هیجانات معلمان به هیجان‌اتی مربوط می‌شود که در فرایند تدریس کلاسی تجربه می‌شود،

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

چون بیشترین حجم وظایف یک معلم به تدریس اختصاص دارد و معلمان علاوه بر وقتی که صرف آماده شدن برای تدریس می‌کنند، در حدود ۴۰ تا ۵۰ درصد از اوقات کاری‌شان را در کلاس درس به سر می‌برند (او، ای، س، دی، ۲۰۱۴ به نقل از کلر و همکاران، ۲۰۱۴ الف). بنابراین، هیجان عنصر مهمی در تدریس محسوب می‌شود، به نحوی که بر رفتار آموزشی معلم، رابطه بین معلم - دانش‌آموز و در نهایت بر برون‌دادهای دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و بهزیستی روان‌شناختی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کلر و همکاران، ۲۰۱۴ الف). با توجه به این پیامدها، به نظر می‌رسد که برای پرورش تجربیات عاطفی مثبت و کاهش اثرات نامطلوب هیجانات منفی در معلمان، شناسایی و مطالعه پیشایندهای هیجانات معلمان ضروری است.

از جمله منابع شخصی که امروزه نقش آن در تبیین نگرش‌های عاطفی مورد توجه قرار گرفته است، مفهوم نوظهور سرمایه روان‌شناختی است. سرمایه روان‌شناختی مجموعه‌ای از منابع درون فردی است که اصولاً ارزیابی مثبت فرد از شرایط و احتمال دستیابی به موفقیت بر اساس این منابع را بازنمایی می‌کند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷ الف). این مفهوم که توسط لوتانز و همکاران (لوتانز و یوسف، ۲۰۰۴؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۰۴) در حوزه روان‌شناسی و رفتار سازمانی معرفی شد، متشکل از چهار منبع روان‌شناختی مثبت شامل امیدواری<sup>۱</sup>، خودکارآمدی<sup>۲</sup>، خوش‌بینی<sup>۳</sup>، و تاب‌آوری<sup>۴</sup> می‌شود. امیدواری، حالت انگیزشی پشتکار داشتن و ثابت قدم بودن و جهت‌دهی دوباره گذرگاه‌ها و راهبردها به سمت اهداف است. خودکارآمدی، به معنی اطمینان داشتن از توانایی خود برای تلاش مورد نیاز در زمینه تکالیف چالش‌برانگیز است. خوش‌بینی، به یک شیوه اسناددهی اشاره دارد که مطابق با آن رویدادهای فعلی و پیامدهای مورد انتظار آتی به گونه‌ای مثبت تفسیر می‌شوند و بالاخره تاب‌آوری به توانایی حفظ و بازگشت به وضع قبلی به هنگام مواجهه با مشکلات اطلاق می‌شود (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷ ب). البته هر یک از ویژگی‌های مذکور متکی به بنیان‌های نظری مستحکم و شناخته‌شده‌ای هستند، اما نکته اینجا است که مطابق با شواهد تجربی، وقتی به عنوان یک سازه سطح بالاتر با هم ترکیب می‌شوند، اثر هم‌افزایانه بیشتری دارند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷ الف). بدین ترتیب نشان داده شده که سرمایه روان‌شناختی با عملکرد مطلوب شغلی و بهزیستی روان‌شناختی افراد شاغل همراه است و

1. hope

2. self- efficacy

3. optimism

4. resilience

افراد را در مقابل استرس و رفتارهای ضد تولید در محل کار حفاظت می‌کند (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۰؛ آوی و همکاران، ۲۰۰۹؛ آوی و همکاران، ۲۰۱۰؛ آوی و همکاران، ۲۰۱۱).

نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از وجود رابطه میان سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات می‌باشد. برای نمونه مطالعات نقش سرمایه روان‌شناختی را به صورت کلی در نگرش‌های عاطفی و هیجانات مطلوب مرتبط با لذت نظیر درگیری (آوی و همکاران، ۲۰۰۸، گورگن - ایکرمانز و هربرت، ۲۰۱۳) در محیط شغلی را نشان داده‌اند. از سوی دیگر، رابطه سرمایه روان‌شناختی با نگرش‌ها و هیجان‌های منفی و نامطلوب نظیر بدبینی و اضطراب مورد تأیید قرار گرفته است (آوی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ۲۰۰۹ و ۲۰۱۱). افزون بر این، برخی پژوهش‌ها رابطه هر یک از منابع سرمایه روان‌شناختی را در ارتباط با هیجانات مثبت و منفی نشان داده‌اند. به طور خاص، آشکار شده است که همبستگی‌های بالا و مثبتی بین خودکارآمدی تدریس و لذت از تدریس وجود دارد (کونتر و همکاران، ۲۰۱۱). به تازگی نیز مشخص شده است که خودکارآمدی از یک سو پیش‌بینی کننده مثبت شادی، لذت، مسرت و غرور، و از سوی دیگر پیش‌بین کننده منفی خشم، اضطراب و احساس دلزدگی است (برای مثال استفانو و همکاران، ۲۰۱۳؛ هاگناوئر و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین سطح ادراک شده معلمان از انگیزه، فهم و انضباط دانش‌آموزان رابطه منفی با اضطراب دارد (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹). در مورد ویژگی‌هایی مثل خوش‌بینی و امیدواری نیز نشان داده شده است که هیجانات مثبت را برمی‌انگیزانند (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱). علاوه بر این، پژوهش‌ها (برای نمونه توگادی و همکاران، ۲۰۰۴ الف و ب؛ گلوریا و همکاران، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند که افراد با تاب‌آوری بالا حتی در زمان تجربه استرس‌ها، به تجربه هیجانات مثبت گرایش دارند.

علی‌رغم فوایدی که منابع روانی مثبت برای تجربه هیجانات مثبت و بهزیستی معلمان دربر دارد، اما باید توجه داشت که معلم بودن یک شغل طاقت‌فرسا و به سبب استرس‌ها و مشکلات عدیده‌ای که معلمان دارند، به وفور شاهد کاهش منابع هیجانی یا خستگی هیجانی<sup>۱</sup> در بین این قشر هستیم (کلر و همکاران، ۲۰۱۴ ب). به لحاظ نظری و مفهومی، خستگی هیجانی، هسته مرکزی سازه فرسودگی<sup>۲</sup> محسوب می‌شود (ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱) و اشاره به تهی شدن منابع هیجانی فرد و در نتیجه احساس وارفتگی مفرط هیجانی<sup>۳</sup> دارد (ایورس و همکاران، ۲۰۰۴). خستگی هیجانی با پیامدهای فردی و شغلی مخربی نظیر کناره‌گیری از کار، بازنشستگی پیش از

1. emotional exhaustion

2. burnout

3. Emotionally over extended

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

موعد، کیفیت تدریس ضعیف و بهزیستی روان‌شناختی پایین (دایک و همکاران، ۲۰۱۵) ارتباط دارد و شدت این پیامدها در حرفه معلمی و تدریس بیشتر از سایر حرفه‌ها گزارش شده است (هاکانن و همکاران، ۲۰۰۶). در ارتباط با تدریس نیز گزارش شده است که سطوح بالاتر ادراک از خستگی هیجانی از سوی معلم متناظر با سطح پایین هیجانات مثبت و میزان بالای هیجانات منفی است (برای مثال گلوریا و همکاران، ۲۰۱۳؛ چانگ ۲۰۱۳). در ارتباط با هیجانات متمایز نیز اخیراً گوئتز و همکاران (۲۰۱۵) نشان داده‌اند که خستگی هیجانی هیجانات لذت، غرور، خشم و اضطراب را پیش‌بینی می‌کند. با وجود این شواهد، هنوز رابطه بین این سازه و هیجانات تدریس چندان روشن نیست (دار و همکاران، ۲۰۱۴). برای نمونه در برخی از تحقیقات یاد شده رابطه متقابل بین دو متغیر نیز مطرح است (چانگ، ۲۰۱۳). مهمتر از این، چانگ (۲۰۰۹) استدلال می‌کند که تجربه خستگی هیجانی و هیجانات متمایز در طول تدریس احتمالاً از نظر پیشایندهای ارزیابانه شناختی دارای برخی اشتراکات و همپوشانی‌ها هستند. البته در این خصوص شواهدی (برای مثال چئونگ، تانگ و تانگ، ۲۰۱۱؛ لاسچینگر و گرانو، ۲۰۱۲؛ وانگ، چانگ، فو و وانگ، ۲۰۱۲؛ گورگن - ایکرمانز و هربرت، ۲۰۱۳) وجود دارد که نشان می‌دهد منابع روان‌شناختی مثبت و به طور خاص، سرمایه روان‌شناختی، کاهش خستگی هیجانی را موجب می‌شود. در مجموع، با توجه به شواهدی که تاکنون مطرح شده، می‌توان به وضوح بر اهمیت هیجانات تدریس واقف و به شناسایی علل بالقوه آن پرداخت. افزون بر این با توجه به ساعات کاری معلمان مقطع ابتدایی می‌توان ادعا کرد که میزان مشکلات و فشارهای کاری آن‌ها احتمالاً بیشتر از سایر مقاطع تحصیلی است. بر این اساس و با توجه به شواهدی که مرور شد، مسأله و هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی در میان سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس (مثبت و منفی) معلمان مقطع ابتدایی در قالب مدل علی می‌باشد.

## روش

پژوهش حاضر از منظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد، زیرا روابط بین متغیرها در قالب مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این مدل، سرمایه روان‌شناختی به عنوان متغیر برون‌زا، خستگی هیجانی به عنوان متغیر میانجی و هیجانات تدریس به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شدند. لازم به ذکر است از آنجا که مطابق با پیشینه، اثر سرمایه روان‌شناختی متفاوت از مؤلفه‌های مجزای آن است، بنابراین مدل پژوهش در دو بخش متغیرهای مکنون و مشاهده‌پذیر مورد آزمون قرار می‌گیرد. در مدل متغیرهای مکنون، اثر سرمایه روان‌شناختی بر روی خستگی هیجانی و هیجانات مثبت و منفی به عنوان متغیرهای مکنون مورد

بررسی قرار می‌گیرد و در مدل متغیرهای مشاهده‌پذیر نیز اثر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی بر خستگی هیجانی و چهار هیجان تدریس بررسی می‌شود. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر برازجان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۷۲ نفر از معلمان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان بین ۲۷ تا ۵۳ سال و میانگین سنی برابر با ۴۱/۶ سال بود. همچنین از نظر تحصیلات، ۶/۴ درصد دیپلم، ۲۲/۷ درصد فوق دیپلم، ۵۹/۹ درصد لیسانس و ۱۱ درصد فوق لیسانس بودند. به منظور گردآوری داده‌ها نیز پرسشنامه‌های زیر مورد استفاده قرار گرفت.

### ابزار

**پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (پی.سی.کیو)<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه ۲۴ سؤالی توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) به منظور سنجش سرمایه‌های روان‌شناختی مثبت (خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی) طراحی شده است. هر یک از مؤلفه‌های چهارگانه این پرسشنامه با استفاده از ۶ گویه اندازه‌گیری می‌شود. همچنین نمره‌گذاری هر یک از گویه‌های این پرسشنامه بر مبنای یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (از یک برای کاملاً مخالف تا ۶ برای کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. افزون بر این، نمره نهایی پاسخ‌دهندگان برای کل مقیاس در دامنه‌ای بین ۲۴ تا ۱۴۴ قرار می‌گیرد. سازندگان پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. همچنین الفای کرونباخ برای پایایی این ابزار نیز ۰/۸۸ گزارش شد. علاوه بر این، لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) با استفاده از چهار نمونه ضریب آلفای مؤلفه‌های این پرسشنامه را محاسبه کردند که برای امید بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۰، خوش‌بینی ۰/۶۹ تا ۰/۷۹، خودکارآمدی ۰/۷۵ تا ۰/۸۵ و تاب‌آوری بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۲ بدست آمد.

در ایران نیز خسروشاهی و همکاران (۱۳۹۱) ساختار عاملی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند و پایایی آن مطلوب گزارش شد. به منظور استفاده از این پرسشنامه برای معلمان، با نظر اساتید روان‌شناسی تربیتی، برخی تغییراتی جزئی در صورت گویه‌های پرسشنامه به وجود آمد. جهت تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای کل ابزار برابر با ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌های امیدواری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری به ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ بدست آمد که حاکی از پایایی مناسب ابزار می‌باشد. همچنین با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی و روایی سازه پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. بررسی شاخص‌های برازش ( $X^2/df=3/18$ )، ( $RMSEA=0/06$ )، ( $CFI=0/94$ )،

<sup>1</sup>. Psychological Capital Questionnaire (PCQ)

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

(NFI=۰/۹۱)، (AGFI=۰/۸۸) و (GFI=۰/۹۲) مدل تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی حاکی از برازش نسبتاً مطلوب مدل و روایی سازه این ابزار می‌باشد. لازم به ذکر است که این شاخص‌ها پس از حذف یکی از گویه‌ها و انجام برخی اصلاحات پیشنهادی نرم افزار حاصل شده است.

**مقیاس خستگی هیجانی<sup>۱</sup>:** مقیاس خستگی هیجانی یکی از سه مقیاس فرعی سیاه فرسودگی<sup>۲</sup> (ماسلاچ و همکاران، ۱۹۹۸) است که در پژوهش حاضر به منظور سنجش خستگی هیجانی معلمان مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس مشتمل بر ۹ گویه است که پاسخ‌دهنده‌ها باید بر مبنای یک طیف ۷ نقطه‌ای صفر (برای هرگز) تا ۷ (برای همیشه) به آن‌ها پاسخ می‌دهند. به عنوان نمونه، یکی از گویه‌های این پرسشنامه عبارت از بود: «احساس می‌کنم که کار مرا از پا درآورده است». علاوه بر اینکه ساختار عاملی این مقیاس در مطالعاتی که کل سیاه فرسودگی را مورد بررسی قرار داده‌اند به تأیید رسیده است و پایایی آن احراز شده است، در برخی مطالعات نیز به طور جداگانه، ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس مطلوب گزارش شده است. برای مثال مولکی و همکاران (۲۰۰۶) با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی ساختار عاملی این مقیاس ۹ سؤالی را مورد تأیید قرار دادند و آلفای کرونباخ آن را برابر با ۰/۸۹ گزارش کردند. گوئتز و همکاران (۲۰۱۵) نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، پایایی این ابزار را برابر با ۰/۸۶ گزارش کردند.

در ایران نیز گل‌پرور و همکاران (۱۳۸۸) پایایی برابر با ۰/۹۱ را بدست آوردند. جهت تعیین پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بدست آمد که حاکی از پایایی مطلوب ابزار می‌باشد. روایی سازه این مقیاس نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. بر طبق نتایج بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ در نوسان بود. بررسی شاخص‌های برازش  $(X^2/df=۱/۴۸)$ ، (RMSEA=۰/۰۵)، (CFI=۰/۹۹)، (NFI=۰/۹۸)، (AGFI=۰/۹۲) و (GFI=۰/۹۷۲) مدل تحلیل عاملی تاییدی مقیاس خستگی هیجانی حاکی از برازش نسبتاً مطلوب مدل و روایی سازه این ابزار می‌باشد.

**پرسشنامه هیجانات تدریس:** به منظور سنجش سه هیجان لذت، خشم و اضطراب با انجام برخی تغییرات بر اساس نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی از پرسشنامه فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. اما در مورد غرور، با اقتباس از پرسشنامه هیجانات پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۱۱) و میانی نظری موجود، گویه‌هایی برای سنجش این هیجان طراحی شد. با تغییر

<sup>۱</sup>. Emotional Exhaustion Scale

<sup>۲</sup>. Burnout Inventory

اخیر، تعداد گویه‌های این پرسشنامه به ۱۶ عدد رسید، به نحوی که هر یک از هیجانات با استفاده از ۴ گویه مورد سنجش قرار گرفت. معلمان پاسخ‌های خود به گویه‌های این پرسشنامه را بر روی طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درج نمودند. فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) با استفاده از تحلیل عاملی و محاسبه همسانی درونی، روایی این مقیاس را مطلوب گزارش کردند. همچنین برای احراز پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده و مقدار آن را برای خرده مقیاس‌های لذت، اضطراب و خشم به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی ساختار عاملی کل مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار KMO برابر با ۰/۹۰ و معناداری ضریب کرویت بارتلت ( $P=0/0001$ )،  $(\chi^2=2657/68)$  بیانگر کیفیت نمونه‌گیری برای انجام تحلیل عاملی بود. نتایج تحلیل عاملی با مبنا قرار دادن ارزش ویژه بالاتر از ۱ و شیب منحنی اسکری، حاکی از وجود چهار عامل متمایز هیجانات تدریس بود. ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به خرده مقیاس‌های لذت، غرور، اضطراب و خشم نیز به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ و برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۵ بدست آمد که این ضرایب بیانگر پایایی بسیار مطلوب این پرسشنامه است.

## یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود. در جدول شماره ۱ شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی متغیرهای پژوهش برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف استاندارد و همچنین مقدار کجی، کشیدگی آورده شده است.

جدول ۱- شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
۱. خودکارآمدی	۳۰/۱۷	۵/۴۷	۰/۷۱	-/۸۹
۲. امیدواری	۲۹/۷۱	۴/۸۸	۰/۱۷	-/۵۳
۳. تاب‌آوری	۲۷/۴۱	۴/۵۷	۰/۶۷	-/۴۵
۴. خوش‌بینی	۲۳/۳۴	۳/۸۳	۰/۲۸	-/۶۷
۵. سرمایه روان‌شناختی شناختی	۱۱۰/۷	۱۵/۷	۰/۴۱	-/۱۹
۶. خستگی	۱۰/۵۲	۱۱/۴۵	-/۱۳	-/۴۱
۷. لذت	۱۶/۷۲	۴/۲۱	-/۸۶	-/۲۳
۸. غرور	۱۵/۸۹	۴/۰۱	۰/۲۴	-/۶۳
۹. اضطراب	۹/۲۲	۵/۲۵	۰/۷۳	۱/۱۷
۱۰. خشم	۸/۳۸	۵/۳۲	-/۲۳	-/۷۹



ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

با توجه به جدول شماره ۱ مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها تقریباً بین ۱- و ۱ قرار دارد. بنابراین، توزیع متغیرهای پژوهش نرمال بوده و می‌توان از روش تحلیل مسیر استفاده نمود. در جدول شماره ۲ اطلاعات توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار به همراه همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش آمده است.

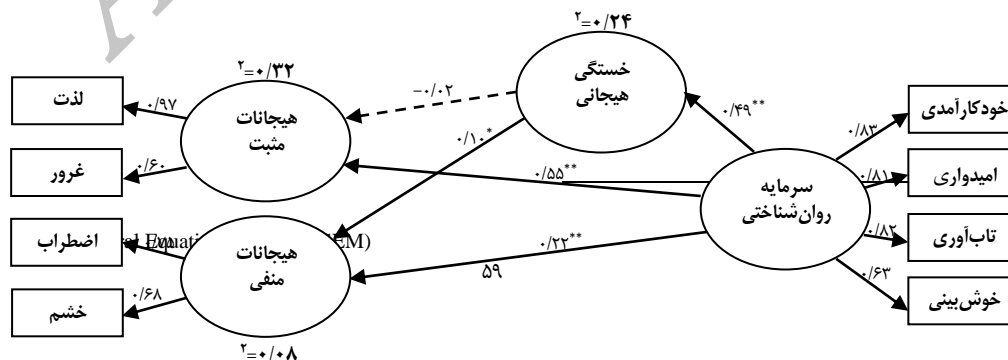
جدول ۲- ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. خودکارآمدی	—								
۲. امیدواری	۰/۶۸**	—							
۳. تاب‌آوری	۰/۶۷**	۰/۶۸**	—						
۴. خوش‌بینی	۰/۵۵**	۰/۴۶**	۰/۵۲**	—					
۵. سرمایه روانی	۰/۸۸**	۰/۸۵**	۰/۸۶**	۰/۷۳**	—				
۶. خستگی	-۰/۳۶**	-۰/۲۹**	-۰/۳۹**	-۰/۳۳**	-۰/۴۱**	—			
۷. لذت	۰/۴۵**	۰/۴۸**	۰/۴۲**	۰/۳۳**	۰/۵۰**	-۰/۲۶**	—		
۸. غرور	۰/۳۳**	۰/۳۷**	۰/۲۶**	۰/۱۷*	۰/۲۷**	-۰/۰۷	۰/۵۷**	—	
۹. اضطراب	-۰/۱۷**	-۰/۱۴	-۰/۲۰**	-۰/۱۵*	-۰/۲۰**	۰/۲۷**	-۰/۳۰**	-۰/۲۷**	—
۱۰. خشم	-۰/۲۸**	-۰/۲۳**	-۰/۲۵**	-۰/۱۶*	-۰/۲۸**	۰/۳۰**	-۰/۴۸**	-۰/۳۵**	۰/۶۸**

\* $P < 0.05$     \*\* $P < 0.01$

به منظور آزمون مدل‌های مفروض پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل مذکور با استفاده از نسخه ۲۲ نرم‌افزار AMOS انجام شد. همان‌طور که پیش‌تر مطرح شد، مدل پژوهش حاضر در دو بخش متغیرهای مکنون و مشاهده‌پذیر مورد آزمون قرار گرفت. در نمودار شماره ۱ نتایج مربوط به آزمون مدل پژوهش در سطح مکنون ارائه شده است.

نمودار ۱- مدل تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر خستگی هیجانی و هیجانات تدریس



در مدل مکنون، مشخص شد که اثرات مستقیم سازه کلی سرمایه روان‌شناختی بر هیجانات مثبت (لذت و غرور) و منفی (خشم و اضطراب) معنادار است. به بیان دیگر، در بررسی اثرات مستقیم، مشخص شد که سرمایه روان‌شناختی، به صورت مثبت و معناداری ( $\beta=0/55$ ,  $P<0/001$ ) هیجانات مثبت را پیش‌بینی می‌کند. از طرفی، این متغیر به صورت منفی و معناداری ( $P<0/01$ )،  $\beta=-0/22$  پیش‌بینی کننده هیجانات منفی تدریس می‌باشد. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر هیجانات منفی تدریس (اضطراب و لذت) از طریق خستگی هیجانی منفی و معنادار ( $\beta=-0/05$ ,  $P<0/04$ ) است. همچنین اثر سرمایه روان‌شناختی بر هیجانات متمایز لذت، غرور، خشم و اضطراب به عنوان شاخص‌های هیجانات نیز مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که سرمایه روان‌شناختی، قوی‌ترین اثر را بر هیجان لذت دارد و این متغیر را به صورت مثبت و معناداری پیش‌بینی می‌کند ( $\beta=0/54$ ,  $P<0/01$ ). همچنین سرمایه روان‌شناختی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار هیجان غرور ( $\beta=0/33$ ,  $P<0/009$ ) نیز هست. از طرفی، سرمایه روان‌شناختی به صورت منفی و معناداری نیز دو هیجان خشم ( $\beta=-0/30$ ,  $P<0/01$ ) و اضطراب ( $\beta=-0/20$ ,  $P<0/01$ ) را پیش‌بینی می‌کند. همین‌طور با توجه به نمودار شماره ۱، سرمایه روان‌شناختی در مجموع ۲۴ درصد از واریانس خستگی هیجانی را تبیین می‌کند. علاوه بر این، در مدل برازش شده پژوهش به ترتیب ۳۲ درصد از واریانس هیجانات مثبت و ۸ درصد از واریانس هیجانات منفی تدریس تبیین می‌گردد. بررسی مشخصه‌های برازندگی ( $X^2/df=1/71$ )، (RMSEA=0/06)، (CFI=0/96)، (NFI=0/90)، (AGFI=0/87) و (GFI=0/90) مدل در مکنون متغیرهای پژوهش حاکی از برازش مناسب مدل پژوهش با داده‌های نظری تحقیق می‌باشد. افزون بر تحلیل فوق، مدل پژوهش در بخش متغیرهای مشاهده‌پذیر نیز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج آن به صورت تفصیلی در جدول ۳ ارائه شده است.

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

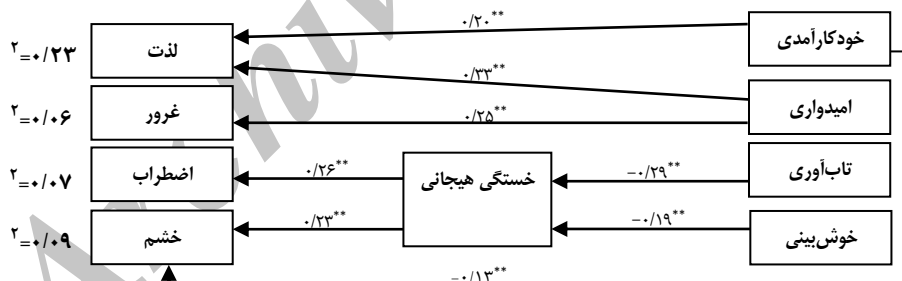
جدول ۳- نتایج آزمون مدل پژوهش در بخش متغیرهای مشاهده پذیر

Sig	$\beta$	B	R <sup>2</sup>	R	متغیر برون‌زا	متغیر درون‌زا
۰/۱۷	۰/۱۴	۰/۱۱			خودکارآمدی	
۰/۰۰۳	۰/۲۹	۰/۲۵			امیدواری	
۰/۴۸	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۲۷	۰/۵۲	تاب‌آوری	لذت
۰/۴۵	۰/۰۶	۰/۰۷			خوش‌بینی	
۰/۲۸	-۰/۰۸	-۰/۰۳			خستگی هیجانی	
۰/۶۴	۰/۰۵	۰/۰۳۸			خودکارآمدی	
۰/۱۷	-۰/۱۵	۰/۱۲			امیدواری	
۰/۲۳	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۳۰	تاب‌آوری	غرور
۰/۸۷	۰/۰۲	۰/۰۱۶			خوش‌بینی	
۰/۵۴	۰/۰۵	۰/۰۱۷			خستگی هیجانی	
۰/۸۳	-۰/۰۲	-۰/۰۲۳			خودکارآمدی	
۰/۹۸	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲			امیدواری	
۰/۴۲	-۰/۰۹	-۰/۱۱	۰/۰۸	۰/۲۸	تاب‌آوری	اضطراب
۰/۸۵	-۰/۰۲	-۰/۰۲۳			خوش‌بینی	
۰/۰۰۶	۰/۲۲	۰/۱۰۱			خستگی هیجانی	
۰/۲۰	-۰/۱۴	-۰/۱۴			خودکارآمدی	
۰/۴۴	-۰/۰۸	-۰/۰۹			امیدواری	
۰/۶۷	-۰/۰۵	-۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۳۶	تاب‌آوری	خشم
۰/۵۲	۰/۰۶	۰/۰۸			خوش‌بینی	
۰/۰۰۵	۰/۲۲	۰/۱۰۴			خستگی هیجانی	
۰/۱۵	-۰/۱۴	-۰/۲۱			خودکارآمدی	
۰/۶۱	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۱۹	۰/۴۴	امیدواری	خستگی هیجانی
۰/۰۲	-۰/۲۵	-۰/۶۲			تاب‌آوری	
۰/۰۵	-۰/۱۶	-۰/۴۶			خوش‌بینی	

با توجه به جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود که از میان منابع چهارگانه سرمایه روان‌شناختی تنها اثر مستقیم و مثبت متغیر امیدواری بر هیجان لذت معنی‌دار است ( $\beta = 0.29$ ,  $P < 0.003$ ). علاوه بر این، خستگی هیجانی نیز (به‌عنوان متغیر واسطه‌ای) قادر به پیش‌بینی هیجان لذت نمی‌باشد. نتایج مربوط به هیجان غرور نیز نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و همچنین خستگی هیجانی توان پیش‌بینی این هیجان را ندارند. به‌طور مشابه، در مورد دو هیجان اضطراب و خشم نیز، نتایج نشان داد که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی نمی‌توانند این دو هیجان را پیش‌بینی کنند، با این وجود مشخص شد که خستگی هیجانی به صورت مثبت و معناداری هیجان اضطراب ( $\beta = 0.22$ ,  $P < 0.006$ ) و خشم ( $\beta = 0.22$ ,  $P < 0.005$ ) را پیش‌بینی می‌کند.

در بررسی اثر متغیرهای برون‌زا (مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی) بر خستگی هیجانی مشخص شد که دو مؤلفه تاب‌آوری ( $\beta = -0.25, P < 0.02$ ) و سپس خوش‌بینی ( $\beta = -0.16, P < 0.05$ ) به صورت منفی و معناداری این متغیر را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته بیانگر موثر بودن اثر غیرمستقیم این دو مؤلفه سرمایه روان‌شناختی بر هیجانات منفی تدریس می‌باشد. بررسی اثرات غیرمستقیم حاکی از آن است که اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر هیجان خشم ( $\beta = -0.15, P < 0.05$ ) و اضطراب ( $\beta = -0.055, P < 0.007$ ) منفی و معنی‌دار است. یعنی تاب‌آوری با واسطه‌گری خستگی هیجانی منجر به کاهش دو هیجان خشم و اضطراب می‌گردد. به‌طور مشابهی، اثر غیرمستقیم خوش‌بینی بر هیجان‌های خشم ( $\beta = -0.34, P < 0.04$ ) و اضطراب ( $\beta = -0.34, P < 0.04$ ) نیز منفی و معنی‌دار می‌باشد. در مجموع از نتایج این تحلیل می‌توان دریافت که این مدل قادر به تبیین ۲۷ درصد از واریانس لذت، ۹ درصد از واریانس غرور، ۸ درصد از واریانس اضطراب و ۱۳ درصد از واریانس خشم می‌باشد. همچنین مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی ۱۹ درصد از واریانس خستگی هیجانی را تبیین کردند. در ادامه با توجه به عدم برازش مناسب مدل اولیه، مدل برازش شده پژوهش در بخش متغیرهای مشاهده‌پذیر (نمودار شماره ۲) پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار و اعمال برخی اصلاحات پیشنهادی نرم‌افزار ارائه شده است.

نمودار ۲. نتایج نهایی آزمون مدل پژوهش در بخش متغیرهای مشاهده‌پذیر



همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در مقایسه با داده‌های جدول شماره ۲ میزان ضرایب تا حدودی در جهت افزایشی تغییر پیدا کرده است و در مواردی مثل اثر مستقیم خودکارآمدی بر هیجان لذت ( $\beta = 0.20, P < 0.009$ ) و یا اثر مستقیم امیدواری بر هیجان غرور ( $\beta = 0.25, P < 0.001$ ) به صورت معناداری افزایش یافته است. بررسی مشخصه‌های برازندگی ( $X^2/df = 1.68$ ),

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

(RMSEA=۰/۰۶)، (CFI=۰/۹۸)، (NFI=۰/۹۶)، (AGFI=۰/۹۱) و (GFI=۰/۹۶) مدل در بخش متغیرهای مشاهده‌پذیر پژوهش حاکی از برازش مناسب مدل پژوهش با داده‌های نظری تحقیق می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس با توجه به نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی معلمان مقطع ابتدایی انجام شد. لازم به یادآوری است که تحلیل‌ها در دو بخش مربوط به متغیرهای مکنون و مشاهده‌پذیر انجام شد. در مدل مکنون، نقش سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک متغیر منفرد در رابطه با هیجانات مثبت و منفی تدریس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این تحلیل نشان داد که سرمایه روان‌شناختی، هیجانات منفی را به صورت مستقیم و غیرمستقیم و با کاستن از میزان خستگی هیجانی، کاهش می‌دهد. از طرفی سرمایه روان‌شناختی، صرفاً به طور مستقیم با افزایش هیجانات مثبت همراه بود. این یافته همسو با پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند (برای مثال آوی و همکاران، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰؛ گورگن - ایکرمانز و هربرت، ۲۰۱۳) سرمایه روان‌شناختی با نگرش‌های و هیجانات مثبت همراه است. این یافته نشان می‌دهد معلمانی که رویدادها را به واسطه سطوح بالای سرمایه روان‌شناختی به صورتی مثبت ارزیابی و تفسیر می‌کنند، سطح بالاتری از هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند. در واقع سرمایه روان‌شناختی بر مبنای مجموعه‌ای از تفکرات و انتظارات مثبت نظیر عامل دانستن خود، هدف مدار بودن، انتظار مثبت نسبت به اکنون و آینده داشتن، استوار است که این تفکرات مثبت هیجانات مثبتی را نیز به دنبال دارند. بنابراین، معلمانی که قابلیت‌های فکری و عقلانی مثبتی را در خود پروارنده‌اند، ضرورتاً هیجانات مثبتی را نیز در خود پرورش می‌دهند. افزون بر این، مشخص شد که رابطه سرمایه روان‌شناختی با لذت، بسیار قوی‌تر از سایر هیجانات تدریس است. پژوهش‌هایی (برای مثال آوی و همکاران، ۲۰۰۸، لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸؛ گورگن - ایکرمانز و هربرت، ۲۰۱۳) که نقش سرمایه روان‌شناختی را در افزایش درگیری و رضایت شغلی گزارش کرده‌اند، از یافته اخیر حمایت می‌کنند. با توجه به اثرات مطلوب سرمایه روان‌شناختی برای عملکرد شغلی، و اینکه لذت زمانی تجربه می‌شود (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸) که معلم تدریس خود را مفید و اثربخش ارزشیابی کند (هارگریوز، ۲۰۰۰؛ استفانو و همکاران، ۲۰۱۳)، بنابراین، یافته مذکور را می‌توان ناشی از پیامدهای سرمایه روان‌شناختی برای عملکرد خوب شغلی تلقی کرد. اثر افزایشی سرمایه روان‌شناختی بر هیجان غرور، نیز به خودی خود، یافته نویی است که پژوهش‌های آتی باید بیشتر به آن بپردازند. در زمینه غرور پیشتر گفته شد که در مورد

معلم، این هیجان با توجه به دستاوردهای شخصی یا دستاوردهایی که دانش‌آموزان‌شان کسب می‌کنند، بروز می‌کند. به نظر می‌رسد که افراد با سرمایه روان‌شناختی بالا به دلیل اینکه نیمه پر لیوان را می‌بینند و ارزیابی‌های مثبتی نسبت به آنچه خود و دیگران انجام می‌دهند دارند، کوچکترین تا بزرگترین اتفاقات کلاس را به عنوان یک دستاورد ارزیابی می‌کنند و بالطبع نسبت به این دستاوردها احساس مباهات و غرور می‌کنند.

در رابطه با هیجانات منفی تدریس نیز مشخص شد که سرمایه روان‌شناختی اثر منفی معناداری بر این نوع هیجانات دارد. این یافته هم‌راستا با نتایج مطالعات متعدد آوی و همکاران (۲۰۰۸؛ ۲۰۰۹ و ۲۰۱۱)، مینی بر وجود رابطه منفی بین سرمایه روان‌شناختی و نگرش‌ها و هیجان‌های منفی و نامطلوب است. این یافته نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی بالا نه تنها منجر به افزایش هیجانات مثبت می‌شود، بلکه مانع تجربه هیجانات منفی نیز می‌گردد. در واقع داشتن منابع درونی مثبت نقش پیشگیرانه‌ای را در وقوع احساسات بد در معلمان ایفا می‌کند. همان‌طور که گفته شد، در رابطه با هیجانات معلمان، افکار و تجربه‌های پیش‌بینی وجود دارد که به وقوع هیجانات کمک می‌کند (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین، به نظر می‌رسد در افرادی با سرمایه روان‌شناختی بالا این افکار و انتظارات مثبت باعث می‌شود که زمینه شناختی مرتبط با هیجانات منفی وجود نداشته باشد. رابطه منفی سرمایه روان‌شناختی همسو با نتایج آوی و همکاران (۲۰۰۹) است. شواهد نشان داده‌اند که معلمان اضطراب را وقتی تجربه می‌کنند که از عملکرد خود ناراضی باشند (داری، ۲۰۰۸)، یا اینکه بر درس مسلط نباشند (چانگ، ۲۰۰۹)، حال آن‌که تحقیقات (برای نمونه لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷؛ چئونگ و همکاران، ۲۰۱۱) نشان داده که کارکنان و معلمان که سرمایه روان‌شناختی بیشتری دارند رضایت بیشتر و عملکرد شغلی بهتری را گزارش کرده‌اند. بنابراین، با احساس کارآمدی و رضایت خاطر می‌کنند، کمتر اضطراب را حین تدریس تجربه می‌کنند. در خصوص خشم نیز در پیشینه پژوهشی مطالعه مشابهی مشاهده نشد. البته باید توجه داشت که این هیجان وقتی تجربه می‌شود که معلمان مانعی بر سر راه اهداف آموزشی خود ببینند. به طور ویژه، خشم معلم در ارتباط با کلاس و تدریس معلمان معمولاً از رفتارهای بد یا نامناسب دانش‌آموزان (مثل تنبلی، بی‌انضباطی، قدرناشناسی؛ عدم پایبندی به قوانین) به وجود می‌آید (هارگریوز، ۲۰۰۰؛ ساتون، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد که معلمان که سرمایه روان‌شناختی بالایی دارند، ممکن است از رفتارهای بد دانش‌آموزان ارزیابی‌های مثبتی به عمل آورند یا با احساس کارآمدی که دارند این بدرفتاری‌ها را مدیریت کنند و نسبت به تغییر رفتار دانش‌آموزان، خوش‌بین و امیدوار باشند و بنابراین، کمتر خشم را تجربه می‌کنند. افزون بر این، باید توجه داشت که در شرایط دشوار نیز معلمان با سرمایه

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

روان‌شناختی به خاطر تاب‌آور بودن‌شان خیلی بهتر به شرایط معمول خود باز می‌گردند و بنابراین، فرصت کمتری برای تجربه خشم خواهند داشت.

در بررسی اثرات غیرمستقیم مدل پژوهش، مشخص شد که سرمایه روان‌شناختی با کاهش دادن باورهای منفی نسبت به شرایط محیط کار منجر به کاهش تجربه هیجانات منفی می‌شود. به بیان دیگر، معلمان با سرمایه روان‌شناختی بالا، استرس‌ها، مشکلات و ناملایماتی را که حین تدریس تجربه می‌کنند به یک احساس و باور درونی منفی مبنی بر اینکه تهی از انرژی و احساسات مثبت هستند، ربط نمی‌دهند و از این طریق هیجانات منفی را هم کمتر تجربه می‌نمایند. اثر مثبت سرمایه روان‌شناختی بر خستگی با پیشینه پژوهشی موجود (برای مثال چئونگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ لاسچینگر و گراثو، ۲۰۱۲؛ وانگ، و همکاران، ۲۰۱۲ و گورگن - ایکرمانز و هربرت، ۲۰۱۳) هماهنگ است. وجود رابطه مثبت بین خستگی و هیجانات منفی، این ایده را مورد تأیید قرار می‌دهد که خستگی به واسطه این که یک نظام باور منفی است، بیشتر موجب هیجانات منفی است تا هیجانات مثبت (گوئتز و همکاران، ۲۰۱۵). یافته اخیر نیز هم‌راستا با بسیاری از شواهد موجود (هاکانن و همکاران، ۲۰۰۶؛ گلوریا و همکاران، ۲۰۱۳؛ چانگ ۲۰۱۳؛ کلر و همکاران، ۲۰۱۴ ب) است.

تحلیل‌ها در مدل مربوط به متغیرهای مشاهده‌پذیر نشان داد که هر کدام از مؤلفه‌های جداگانه سرمایه‌های روان‌شناختی به شیوه‌های متفاوت بر برخی از هیجانات متمایز تدریس اثرگذار هستند. مطابق با یافته‌ها، خودکارآمدی معلمان از یک طرف پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار هیجان لذت و از طرف دیگر، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار خشم است. همچنین خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی سایر هیجانات تدریس نیست. این یافته که با افزایش خودکارآمدی معلمان، آنان لذت بیشتری از فعالیت‌های تدریس خود می‌برند، همسو با پژوهش‌هایی (کونتر و همکاران، ۲۰۱۱؛ استفانو و همکاران، ۲۰۱۳؛ هاگناوئر و همکاران، ۲۰۱۵) است که نشان داده‌اند حس کارآمدی حرفه‌ای معلمان، یعنی این احساس که آن‌ها اثربخش هستند و باورها و ارزش‌های درستی دارند، یک منبع تجربه لذت حین تدریس است. تأثیر مثبت خودکارآمدی بر لذت تا حدودی ممکن است متأثر از ماهیت ویژگی خودکارآمدی باشد. چون افراد با خودکارآمدی بالا، احساس می‌کنند که کنترل زیادی بر محیط اطراف خود دارند، بنابراین بیشتر غرق و درگیر کار خود می‌شوند و بنابراین، لذت بیشتری تجربه می‌کنند. این موضوع را نیز باید در نظر داشت که چون تدریس عمدتاً در اختیار و کنترل معلم است تا دانش‌آموز، معلم بالطبع وقتی احساس خودکارآمدی می‌کند، لذت بیشتری هم تجربه می‌کند. رابطه معکوس بین خودکارآمدی و خشم نیز همسو با برخی یافته‌های موجود (مثلاً استفانو و همکاران، ۲۰۱۳؛

هاگناوئر و همکاران، ۲۰۱۵) است. هر چند در قیاس با لذت، خشم بیشتر بر بافت کلاسی و تعاملات بین معلم و دانش‌آموز وابسته است، اما معلمی که توانایی‌های خود را باور دارد، احتمالاً این ویژگی را در چالش‌هایی که حین تعاملات کلاسی پیش می‌آید بر خود مسلط باشد و با هنر تدریس آن‌ها را مدیریت کند. ضمن اینکه شغل معلمی به گونه‌ای است که معلم باید حداقل هیجانات منفی را از خود نشان دهد و بنابراین شاید یکی از ویژگی‌های معلم توانمند این است که توانمندی‌های خود را باور دارد و بر هیجانات منفی نظیر خشم کنترل بیشتری دارد.

در خصوص مؤلفه امیدواری، نتایج آشکار ساخت که این متغیر تنها قادر به پیش‌بینی غرور است و قادر به پیش‌بینی سایر هیجانات نیست. به طور دقیق‌تر، نتایج نشان داد که امید به صورت مثبت و معناداری هیجان غرور را پیش‌بینی می‌کند. در تئوری اسنایدر (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱) امید بر محور هدف شکل می‌گیرد و افراد با پیگیری‌های پرمایه و تلاش در جهت تسلط بر اوضاع تلاش می‌کنند به اهداف خود برسند. بالطبع معلمان با داشتن چنین ویژگی‌هایی بیشتر انتظار دارند به اهداف خود برسند و در این راه نیز موفقیت‌هایی کسب می‌کنند که مایه غرور و مباهات آن‌ها می‌شود.

دیگر نتایج بیانگر آن بود که دو مؤلفه تاب‌آوری و خوش‌بینی به شیوه‌ای نسبتاً مشابه، یعنی از طریق کاهش خستگی هیجانی منجر به کاهش هیجانات منفی می‌شوند. به طور مشخص‌تر، تاب‌آوری با کاهش خستگی منجر به کاهش میزان اضطراب در معلمان می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که وقتی معلم در برابر مشکلات کاری آنقدر قوی باشد که بتواند خود را بازیابی کند، این باور را کنار می‌زند که توان احساسی و عاطفی‌اش تحلیل رفته است و پس از هر بحران یا سختی به حالت اولیه خود بر می‌گردد و بنابراین، اضطراب کمتری را تجربه می‌کند. در نهایت، مشخص شد که خوش‌بینی نیز با کاهش خستگی منجر به کاهش خشم در معلمان می‌شود. شاید در کلاس وقتی معلم به این باور برسد که رفتارهای بد دانش‌آموزان به تدریج او را از پا در آورده است و از نظر روحی و عاطفی تحلیل رفته است، تجربه خشم حتمی باشد. اما وقتی معلم نسبت به تجربیات خود خوشبین باشد، از درونی کردن باورهای منفی در خود اجتناب می‌کند و بنابراین، خشم کمتری را هم تجربه خواهد کرد.

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، اثر هم‌افزایانه سازه سرمایه روان‌شناختی بر هیجانات تدریس معلمان مقطع ابتدایی مشهود است. نگاه اجمالی و مقایسه نتایج نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک سازه سطح بالاتر قادر به پیش‌بینی تمامی هیجانات تدریس است، در حالی که، هر یک از مؤلفه‌های جداگانه سرمایه روان‌شناختی فقط برخی از هیجانات تدریس را پیش‌بینی می‌کنند. افزون بر این، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز روبرو بود. انجام پژوهش



ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

در یک گروه از معلمان دوره ابتدایی شهرستانی با یک بافت فرهنگی - تاریخی خاص، قابلیت تعمیم نتایج به معلمان سایر شهرها یا دوره‌ها را با محدودیت‌هایی مواجه می‌سازد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در بین معلمان دیگر مقاطع یا اساتید دانشگاه نیز تکرار شود. همچنین با توجه به اینکه شرایط زندگی و کار در شهرهای بزرگ و صنعتی به مراتب پیچیده‌تر است، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات مشابهی در کلان‌شهرها نیز صورت پذیرد. برخی پرسشنامه‌های مورد استفاده نظیر سرمایه روان‌شناختی خاص معلم نبود، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی از پرسشنامه‌هایی استفاده شود که منحصراً خاص معلم هستند. مانند تمامی پژوهش‌هایی که با طرح‌های همبستگی صورت می‌گیرد، از پژوهش حاضر نیز نمی‌توان ضرورتاً رابطه علت - معلولی را استنباط کرد. به‌خصوص اینکه در مواردی نیز در پیشینه مشاهده شده بود که بین برخی متغیرها روابط متقابل قابل تصور است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران با استفاده از تحقیقات طولی یا آزمایشی نیز نتایج بدست آمده از تحقیق حاضر را مورد کندوکاو قرار دهند. این تحقیق از نظر کاربردی نیز تلویحات سودمندی برای نظام تعلیم و تربیت دارد. با توجه به اهمیت نیروی انسانی برای نظام تعلیم و تربیت کشور پیشنهاد می‌شود که مسؤولین امر به مؤلفه‌های هیجانی آموزش اهمیت بیشتری دهند و در برنامه‌های تربیت معلم و ضمن خدمت طرح‌هایی را برای ارتقاء توان هیجانی معلمان پیاده‌سازی کنند. مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان یکی از راه‌هایی است که در این زمینه پیشنهاد می‌شود. به‌خصوص اینکه تحقیقات (برای مثال لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸ ب) نشان داده‌اند که در کوتاه مدت می‌توان این سرمایه‌ها را ارتقاء بخشید.

## References

- Avey J.B., Wernsing T.S. & Luthans F. (2008) Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48 – 70.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693.
- Avey, J. B., Reichard, R. S., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152.
- Avey, J.B., Luthans, F., & Youssef, C.M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430–452.

- Bahadori Khosroshahi, J., Hashemi Nosratabad, T., Babapour Kheireidin, J. (2012). The relationship between psychological capital and social capital in Tabriz university students. *Specialized Journal of research and health, Gonabad Social Development and Health Promotion Research Center*, 2 (1), 145-153.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., and Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers and emotions and instructional behavior for their students' emotions—an experience sampling analysis. *Teach. Teacher Education*. 43(0), 15–26.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(۳), 193-218.
- 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. *Motiv . Emot.* 37(۴), 799–817.
- Cheung, F., Tang, C.S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(۴), 348–371.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Day, C., & GU, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times.* London and New York: Routledge.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41(0), 62-72.
- Durr, Chang, & Carson (2014).”in *Teacher Motivation: Theory and Practice*, eds P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt, New York: Routledge, *Iranian Journal of Language Teaching Research(IJLT)*, 4(2), 131-134.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*. 25(2), 131–148.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten [Teacher emotions during instruction]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 283–295.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129-152). New York: Springer.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2011). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129-151). Heidelberg: Springer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). *Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ teacher)—user's manual*. University of Munich: Department of Psychology.
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37(1), 185-193.
- Goetz, T., Becker, E. S., Bieg, M., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Hall, N. C. (2015). The glass half empty: How emotional exhaustion affects the state-trait discrepancy in self-reports of teaching emotions. *PLoS ONE*, 10 (9), e0137441.
- Gol parvar, M., Nayeri, S., Mehdad, A. (2009). The relation of organizational values with job stress, emotional exhaustion and organizational deviant behaviors in Steel Company staff. *Knowledge and research in applied psychology, Islamic Azad University Khorasgan branch (Isfahan)*, 11(42), 46-68.
- Görgens-Ekermans, G., & Herbert, M. (2013). Psychological capital: Internal and external validity of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24) on a South African sample. *Journal of Industrial Psychology/ SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 39(2), 12.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology Education*, 30(4), 385 – 403.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014 b). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, doi: 10.3389/fpsyg.2014.01442.

- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., and Hensley, L. (2014a). "Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study," in *Teacher Motivation: Theory and Practice*, eds P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt, New York: Routledge, 69–82.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Laschinger, H.K.S., & Grau, A.L. (2012). The influence of personal dispositional factors and organizational resources on workplace violence, burnout, and health outcomes in new graduate nurses: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 282–291.
- Luthans F., Avey J.B. & Patera J.L. (2008b) Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *The Academy of Management Learning and Education (AMLE)* 7(2), 209–221.
- Luthans F., Avolio B.J., Avey J.B. & Norman S.M. (2007a) Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology* 60(3), 541– 572.
- Luthans F., Youssef C.M. & Avolio B.J. (2007b) *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press, USA.
- Luthans, F. Norman, S.M., Avolio, B.J., & Avey, J.B. (2008a). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219–238.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67.
- Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: Going beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47, 45–50.
- Maslach C, Jackson SE, Schwab RL. (1996). Maslach Burnout Inventory—Educators Survey (MBI-ES). In: Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, editors. *MBI Manual (3rd Ed)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 52, 397–422.
- Mulki, J.P., Jaramilo, F., & Locander, W.B. (2006). Emotional exhaustion and organizational deviance: can the right job and a leader's style make a difference. *Journal of Business Research*, 59(12), 1222-1230.
- Pekrun R, Goetz T, Frenzel AC, Barchfeld P, Perry RP. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. 2011; 36(1):36–48.

ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روان‌شناختی و هیجانات تدریس: ...

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Hollera, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570 - 585.
- Stephanou, G. Gkavras, G., & Doukeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*. 4(3), 268-278.
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. *Clearing House: Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 229-234.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 251-266). San Diego: Academic Press.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.
- Wang, Y., Chang, Y., Fu, J., & Wang, L. (2012). Work-family conflict and burnout among Chinese female nurses: The mediating effect of psychological capital. *BMC Public Health*, 12(915), 915-923.