



## رابطه نیرومندی های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آن‌ها برای آموزش اخلاقی دانش آموزان: نقش واسطه‌ای

### رفتار رابطه بین فردی معلم

زینب قربانی<sup>۱</sup>، اسید سگری<sup>۲\*</sup>، جلیل فتح آبادی<sup>۳</sup>، مسعود شیرینی<sup>۴</sup>

#### چکیده

این مطالعه با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رابطه بین فردی معلمان در رابطه نیرومندی‌های منشی آن‌ها با خودکارآمدی ادراک شده معلمان برای آموزش اخلاقی دانش آموزان انجام شده است. ۲۰۰ معلم (۱۰۰ مرد و ۱۰۰ زن) به نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی، پرسشنامه تعامل معلم و مقیاس کارآمدی معلم بر آموزش اخلاقی دانش آموزان پاسخ دادند. نتایج نشان داد که رابطه نیرومندی‌های منشی با رفتار بین فردی مثبت معلم و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش آموزان مثبت و معنادار و با رفتار رابطه بین فردی منفی معلم، منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد رابطه رفتار بین فردی مثبت معلم با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی مثبت و معنادار و رابطه رفتار رابطه بین فردی معلم با خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش آموزان منفی و معنادار بود. نتایج همچنین نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی رابطه بین فردی معلم در رابطه نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش آموزان برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. همچنین، نتایج نشان داد که در مدل مفروض، ۲۵ درصد از واریانس خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش آموزان از طریق نیرومندی‌های منشی و رابطه بین فردی آن‌ها تبیین شد. این نتایج نشان می‌دهد که بخشی از واریانس مشترک بین دوایر مفهومی نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران، نتیجه تغییرپذیری در رفتار رابطه بین فردی معلم است.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

#### نوع مقاله: پژوهشی

#### واژگان کلیدی

تحلیل واسطه‌ای، خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش آموزان، رفتار رابطه بین فردی معلم، نیرومندی‌های منشی.

ayda.1404@gmail.com

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.

۲. نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی کاربردی، تهران، ایران.

oshokri@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی کاربردی، تهران، ایران.

fathabadi51@gmail.com

m5charif@yahoo.fr

۴. استادیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی کاربردی، تهران، ایران.



## مقدمه

مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که تاکید بر توان تفسیری باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی کنش‌وری افراد مختلف در قلمروهای مطالعاتی آموزشی و حرفه‌ای همواره در کانون توجه پژوهشگران بوده است (رومیجین، اسلات، لیسیمن و پاگانی، ۲۰۲۰؛ بانیویلی - روسی، بوفارد، پالیکارا و ویزیو، ۲۰۱۹). بر این اساس، در تعداد زیادی از مطالعات، محققان مختلف کوشیده‌اند به طور خاص، نقش تفسیری باورهای خودکارآمدی را در تبیین الگوی تمایز یافتگی در کنش‌وری معلمان در قلمروهای مفهومی متفاوت به طور نظام‌دار تحلیل کنند (هوانگ، ژانگ و هوانگ، ۲۰۲۰؛ پریرا و جان، ۲۰۲۰). نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که در بین قلمروهای چندگانه باورهای خودکارآمدی معلمان، باورهای خودکارآمدی آموزشی آن‌ها در پیش‌بینی کیفیت عملکرد دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است. برای مثال، وقتی معلمان در کلاس درس باورهای خودکارآمدی آموزشی بالایی دارند، در آن کلاس‌های درس، دانش‌آموزان انگیزش تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند، دارای باورهای خودکارآمدی بالاتری هستند و از موفقیت تحصیلی بیشتری نیز برخوردارند (لازاریدس، باچالس و راباخ، ۲۰۱۸). علاوه بر این، وقتی معلمان باورهای خودکارآمدی آموزشی بالایی دارند، برای طراحی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی زمان بیشتری را صرف می‌کنند و همچنین، برای پاسخ‌دهی به نیازهای دانش‌آموزان، از روش‌ها و ایده‌های بدیع بیشتر بهره می‌جویند (شاکلا، کاریل و چاند، ۲۰۲۰). همچنین، کلاس‌های درس معلمان دارای باورهای خودکارآمدی آموزشی بالا از طریق ویژگی‌هایی مانند تاکید بر یادگیری، پیشرفت و ساختارهای اهداف تسلطی<sup>۱</sup> مشخص می‌شود (ژو، لیو و لیو، ۲۰۲۰). در مقابل، معلمان فاقد باورهای خودکارآمدی آموزشی، مستعد و قدرت‌طلب هستند، در کلاس درس سطوح بالاتری از خشم و تنیدگی را گزارش می‌کنند، نسبت به وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان دیدگاه بدبینانه‌ای دارند، برای موضوعات غیردرسی، وقت بیشتری را منظور می‌کنند و در نهایت، دانش‌آموزان را به دلیل شکست خوردن مورد انتقاد قرار می‌دهند (بوریک و کیم، ۲۰۲۰).

نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی معلم با سبک ترجیحی او برای مدیریت دمکراتیک کلاس‌های درس - که بر تقویت تلاش‌های مبتنی بر همکاری بین

## 1. Mastery- Oriented goals

دانش‌آموزان متمرکز است- رابطه دارد (لازاریدیس، وات و ریچاردسون، ۲۰۲۰). در کلاس‌های درسی که به صورت دمکراتیک مدیریت می‌شوند، دانش‌آموزان درباره موضوعاتی مانند مباحثه، تصمیم‌گیری، حل مسئله اجتماعی و حل تعارض‌های بین‌فردی مهارت‌های لازم را فرا می‌گیرند. جو چنین کلاس‌هایی نه تنها در شکل‌دهی به جهت‌گیری‌های یادگیری مبتنی بر تسلط در دانش‌آموزان مؤثرند، بلکه در بسط مهارت‌های اخلاقی آن‌ها نیز اثرگذارند (ناگانگ و چان، ۲۰۱۵). دلیکلی و تزیسی (۲۰۲۰)، هوانگ، لی و یانگ (۲۰۱۹) تاکید کردند که پیچیدگی‌های غیرقابل‌انکار رشدیافتگی توانمندی‌های منشی در دانش‌آموزان و همچنین دشواری اخذ تدابیر اثربخش با هدف تقویت مهارت‌های اخلاقی در دانش‌آموزان، از یک سوی، نقش معلم را در تحقق این هدف متعالی سخت می‌کند و از دیگر سوی، تلاش و پشتکار مضاعفی را از جانب معلمان برای تحقق این هدف می‌طلبد. بر این اساس، با توجه به نقش تعیین‌کننده معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ناروائز، وایدیچ، ترنر و کمیلکو (۲۰۰۸) برای اولین بار ایده نوظهور باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اثربخش و کارآمد منش اخلاقی به دانش‌آموزان را توسعه دادند. خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان<sup>۱</sup> بیانگر باور معلم درباره توانایی خود برای بهبود و اثرگذاری بر رفتار و منش اخلاقی دانش‌آموزان است. در مطالعه ناروائز و همکاران (۲۰۰۸) نتایج نشان داد که بین باور خودکارآمدی معلم برای آموزش منش اخلاقی به دانش‌آموزان با درک معلمان از جو مدرسه، احساس خودکارآمدی آن‌ها برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان و احساس خودکارآمدی در پیشبرد روابط مثبت با دانش‌آموزان، رابطه وجود دارد. بنابراین، در این پژوهش تلاش می‌شود با تاکید بر آموزه‌های جنبش نوظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر، نقش قلمروهای چندگانه نیرومندی‌های منشی<sup>۲</sup> - به مثابه هسته اصلی تشکیل‌دهنده ادراک از کفایت اخلاقی- در پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، مطالعه شود.

در سال‌های اخیر، شواهد تجربی مختلف، بر مطالعه نظام‌مند کارکردهای روان‌شناختی مثبت آدمی و عوامل فردی، گروهی و اجتماعی اثرگذار بر تجربه زندگی رضایت‌بخش در انسان تاکید کرده‌اند (تانگ، ۲۰۱۸؛ بوریگ و موی، ۲۰۲۰). یکی از تحرکات مبتکرانه جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر، توسعه ایده طبقه‌بندی نیرومندی‌ها و فضایی است که به درک هر چه دقیق‌تر محاسن

1. Teacher efficacy for moral education
2. Character strengths



آدمی به طور خاص کمک می‌کند. در یکی از این طبقات مفهومی، ۲۴ نیرومندی منشی و شش فضیلت گروه‌بندی از یکدیگر تفکیک می‌شوند (پارک، تاسکایاما، گودوین، پاتریک و داکورث، ۲۰۱۷). در این نظام مفهومی، منش به مجموعه‌ای از ویژگی‌های مثبت اطلاق می‌شود که در فرهنگ‌های مختلف برای تجربه یک زندگی سالم و سعادتمندانه ضروری هستند. فضایل<sup>۱</sup> نیز به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شوند که فیلسوفان اخلاقی و متفکران مذهبی آن‌ها را ارزشمند تلقی می‌کنند. این فضایل شش‌گانه شامل خرد<sup>۲</sup>، شجاعت<sup>۳</sup>، انسانیت<sup>۴</sup>، عدالت<sup>۵</sup>، میانه‌روی<sup>۶</sup> و تعالی<sup>۷</sup> است که به کمک زمینه‌یابی‌های تاریخی آشکار شده‌اند (پارک و همکاران، ۲۰۱۷). در نهایت، نیرومندی‌های منشی بیانگر آن دسته از فرایندها و سازوکارهای روان‌شناختی هستند که فضایل را تعریف می‌کنند. به بیان دیگر، نیرومندی‌های منشی، مسیرهای تفکیک شده و نمایش دهنده فضایل شش‌گانه هستند. بنابراین، قلمروهای شش‌گانه نیرومندی‌های منشی در درون شش ردیف موضوعی دیگر که فضایل نام دارند، گروه‌بندی می‌شوند (کرن و باولینگ، ۲۰۱۵).

فضیلت یکم، خرد و دانش نام دارد. این فضیلت شامل پنج نیرومندی شناختی خلاقیت<sup>۸</sup>، کنجکاوی<sup>۹</sup>، گشودگی<sup>۱۰</sup>، عشق به یادگیری<sup>۱۱</sup> و وسعت نظر است و بر اکتساب دانش و استفاده از آن در عمل تاکید می‌کند (برون، بلانچارد و مک‌گراس ۲۰۲۰؛ پارک و همکاران، ۲۰۱۷). فضیلت دوم، شجاعت نام دارد. این فضیلت شامل چهار نیرومندی هیجانی انسجام<sup>۱۲</sup>، دلیری<sup>۱۳</sup>، پشتکار<sup>۱۴</sup> و اشتیاق<sup>۱۵</sup> است و به تمرین اراده برای تحقق اهداف در مواجهه با تعارض‌های درونی و بیرونی اشاره می‌کند. فضیلت سوم، انسانیت نام دارد. این فضیلت شامل سه نیرومندی بین‌فردی

1. Virtues
2. Wisdom
3. Courage
4. Humanity
5. Justice
6. Temperance
7. Transcendence
8. Creativity
9. Curiosity
10. Open-Mindedness
11. Love of learning
12. Authenticity
13. Bravery
14. Persistence
15. Zest

مهربانی<sup>۱</sup>، عشق<sup>۲</sup> و هوش اجتماعی<sup>۳</sup> است و بر مراقبت از دیگران و داشتن رابطه دوستانه با آن‌ها دلالت دارد. فضیلت چهارم، عدالت است. این فضیلت شامل سه نیرومندی انصاف<sup>۴</sup>، رهبری<sup>۵</sup> و کارگروهی<sup>۶</sup> است و به نیرومندی‌های مدنی زیربنایی در زندگی گروهی سالم اشاره می‌کند. فضیلت پنجم، میانه‌روی نام دارد. این فضیلت شامل چهار نیرومندی بخشایش<sup>۷</sup>، فروتنی<sup>۸</sup>، احتیاط<sup>۹</sup> و کنترل‌خود<sup>۱۰</sup> است و بر نیرومندی‌هایی دلالت دارد که از افراد در برابر مخاطرات احتمالی تصمیم‌ها و رفتارهای افراطی مراقبت می‌کند. فضیلت ششم، تعالی نام دارد. این فضیلت شامل چهار نیرومندی درک زیبایی<sup>۱۱</sup>، قدردانی<sup>۱۲</sup>، امید<sup>۱۳</sup>، شوخ‌طبعی<sup>۱۴</sup> و معنویت<sup>۱۵</sup> است و بر نیرومندی‌هایی دلالت دارد که فرصت پیوند با جهان بزرگتر را برای افراد فراهم می‌آورد (پارک و همکاران، ۲۰۱۷؛ بلاسکا بلید، آلسینت، تارلیس نادل و راس مارینتی، ۲۰۱۸).

به طور کلی، درک ضرورت کاربست آموزه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر در بطن نظام تعلیم و تربیت، به پدیدایی جنبش قلمرو مطالعاتی نوپای «آموزش و پرورش مثبت‌نگر»<sup>۱۶</sup> منجر شد (آنسورث و آلدفیلد، ۲۰۱۹). ایده زیربنایی در قلمرو مطالعاتی آموزش و پرورش مثبت‌نگر این است که هر گونه تلاش در مسیر تحدید مجموع تحرکات فکری در نظام تعلیم تربیت به منظور تجهیز صرف خزانه دانش فنی یادگیرندگان، گستره اهداف فراروی نظام تعلیم تربیت را به طرز غیرقابل انکاری محدود کرده است. به بیان دیگر، این ایده تاکید می‌کند که دامنه معنایی مفهوم پیشرفت، وسعتی یافته است که علاوه بر نشانگرهای کمی تعریف کننده این مفهوم مانند عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، نشانگرهای کیفی مانند شادکامی، بهزیستی و رضامندی از زندگی تحصیلی

1. Kindness
2. Love
3. Social intelligence
4. Fairness
5. Leadership
6. Teamwork
7. Forgiveness
8. Modesty
9. Prudence
10. Self-Regulation
11. Appreciation of beauty and excellence
12. Gratitude
13. Hope
14. Humor
15. Religiousness
16. Positive education

نیز در شکل‌دهی به قواره مفهومی سازه پیشرفت موثرند. بنابراین، در این مدل فکری، با تاکید بر تداخل بالقوه دواير مفهومی پیشرفت و بهزیستی اشاره می‌شود که بخش غیرقابل انکاری از تحقق اهداف کمی در گرو اندیشیدن به ابعاد کیفی رشدیافتگی است. علاوه بر این، تاکید بر آموزه‌های جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر از مفاهیم یا اصول این جنبش، با هدف کمک به شکل‌گیری محیط یادگیری مثبت نیز استفاده می‌شود (گاچان و وانگ، ۲۰۱۹). بر این اساس، چیساک، کالسا، باگرا، جنکینس، بائر و سود (۲۰۱۹) تاکید می‌کنند که نتایج مطالعات انجام شده با محوریت موضوعی نیرومندی‌های منشی و مداخلات مبتنی بر نیرومندی‌ها در بافت‌های مختلف، در قلمرو مطالعاتی تحول حرفه‌ای و فردی معلمان، واجد معانی ضمنی بااهمیتی است. چیساک و همکاران (۲۰۰۹) تاکید کردند که فراهم نمودن فرصت شناسایی نیرومندی‌های منشی و تقویت آن‌ها در معلمان، در افزایش سطح کیفی باور معلمان به توانایی‌های خود در انجام وظایف حرفه‌ای‌شان اهمیت ویژه‌ای دارد. علاوه بر این، چیساک و همکاران (۲۰۱۹) تاکید کردند معلمان که در ابعاد چندگانه نیرومندی‌های منشی نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند، در مواجهه با تجارب استرس‌زا بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی استفاده می‌کنند، منعطف‌ترند و کمتر در معرض آسیب‌های ناشی از تجربه فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند. اگر بخشی از تمایز یافتگی در ادراک معلمان از توانایی فردی‌شان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان به تفاوت نمرات آن‌ها در وجوه مختلف نیرومندی‌های منشی‌شان مربوط می‌شود، طرح این سوال که کدام قلمرو مفهومی در پیوند این دواير مفهومی ایفای نقش می‌کند اهمیت زیادی دارد. بر اساس نتایج مطالعه چیساک و همکاران (۲۰۱۹) تمایز در نیمرخ مشخصه‌های فردی معلمان از طریق پیش‌بینی تغییرپذیری در مدل رفتار بین فردی آن‌ها با یادگیرندگان، در تبیین تمایز یافتگی ادراکشان برای کمک به تقویت مهارت‌های اخلاقی یادگیرندگان، نقش با اهمیت دارد و تمایز در نیمرخ مشخصه‌های فردی معلمان از طریق پیش‌بینی تغییرپذیری در مدل رفتار بین فردی آن‌ها با یادگیرندگان، در تبیین تمایز یافتگی ادراکشان برای کمک به تقویت مهارت‌های اخلاقی یادگیرندگان، نقش مهمی دارد.

نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که موضوع تعیین کننده رفتار رابطه بین فردی معلم با دانش‌آموزان و تاکید بر نقش عناصر پیشاینندی و پساینندی برای این قلمرو مفهومی در کانون توجه گروه کنیری از محققان بوده است (باور، کراینورد و کارل، ۲۰۱۵؛ ولف و پلی، ۲۰۱۹؛ جنینگ، دایلی، آه، رشید، فرانکب و براون، ۲۰۱۹، اسلامی، ۱۳۹۶، رحمانی زاهد، هاشمی، نقش، ۱۳۹۷، سلامی و صمدی، ۱۳۹۷). معلمان مختلف، سطوح متفاوتی از کنترل را در کلاس درس

و در تعامل با یادگیرندگان نشان می‌دهند. برخی از معلمان بر این باورند که فراگیران برای یادگیری به یک محیط کاملاً ساختارمند نیاز دارند و گروه دیگری از معلمان معتقدند که برای تقویت احساس مسئولیت در فراگیران برای پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی باید آزادی عمل مناسبی به آن‌ها داده شود. بر این اساس، اهمیت رفتار بین‌فردی معلمان در کلاس درس و در تعامل با فراگیران همواره مورد توجه محققان بوده است. یکی از مدل‌های نظری موجود در این قلمرو، مدل رفتار بین‌فردی معلم<sup>۱</sup> نام دارد (آلدراپ، کلاسمان، لدتکی، گالنیر و تراتوین، ۲۰۱۸). به طور کلی، در این مدل، رفتار معلم در دو بعد کلی گروه‌بندی می‌شود. بعد نزدیکی بر همکاری در برابر تضادورزی و بعد اثرگذاری بر تسلط در برابر تسلیم شدگی دلالت دارد. بنابراین، در این مدل نظری، تعامل معلم از چهار بعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. علاوه بر این، در مدل رفتار بین‌فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بعد کلی به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل رهبری، رفتار کمک‌کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن از یکدیگر متمایز می‌شوند (کوپر، ۲۰۱۱؛ سان، پنینگز، مینهارد و وایلس، ۲۰۱۹). در این مدل، ویژگی رفتاری رهبری نشان می‌دهد که تا چه حد معلم می‌تواند کلاس را مدیریت کند و همچنین توجه فراگیران را نیز به مطالب درسی معطوف دارد. همچنین، ویژگی رفتار کمک کردن معلم بیانگر آن است که تا چه حد معلم برای فراگیران نقش یک فرد حامی و کمک‌کننده را ایفا می‌کند و با آن‌ها رفتاری دوستانه دارد. علاوه بر این، ویژگی رفتاری درک کردن بیانگر آن است که تا چه حد معلم شرایط فراگیران را درک می‌کند و به علایق آن‌ها توجه دارد. ویژگی رفتاری واگذاری مسئولیت و آزادی به فراگیران نشان می‌دهد که تا چه میزان معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد در قبال انتخاب‌ها و فعالیت‌های خود احساس مسئولیت کنند. همچنین، ویژگی رفتاری نامطمئن بودن نشان می‌دهد که تا چه میزان معلم نامطمئن، غیرقابل پیش‌بینی، مردد و مستاصل به نظر می‌رسد. علاوه بر این، ویژگی رفتاری ناراضی بودن نشان می‌دهد که تا چه میزان یک معلم از دانش‌آموزان ناراضی و ناخرسند است. ویژگی رفتاری تنبیه کردن یا توبیخ کردن نشان می‌دهد که تا چه حد معلم در کلاس عصبانی می‌شود و دانش‌آموزان را نیز تنبیه و توبیخ می‌کند. در نهایت، ویژگی رفتاری دقیق و سختگیر بودن بیانگر آن است که تا چه حد

معلم در کلاس و در تعامل با یادگیرندگان غیرمنعطف و سختگیر است و از رفتارهای کنترل‌کننده استفاده می‌کند (بام و همکاران، ۲۰۱۸؛ گارسیا مویا، مورینا و براکس، ۲۰۱۹).

در سال‌های اخیر، تاکید بر وجه اخلاقی آموزش و تدریس به یک اولویت پژوهشی بین‌المللی تبدیل شده است. بر این اساس، در صورت‌بندی‌های مفهومی اخیر از کفایت و شایستگی معلم، علاوه بر توجه به عناصری مانند دانش و مهارت، انتخاب مؤلفه‌هایی مانند نگرش‌ها و ارزش‌ها نیز به طور خاص در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است (مریدا لویز و اکستیرمرا، ۲۰۲۰).

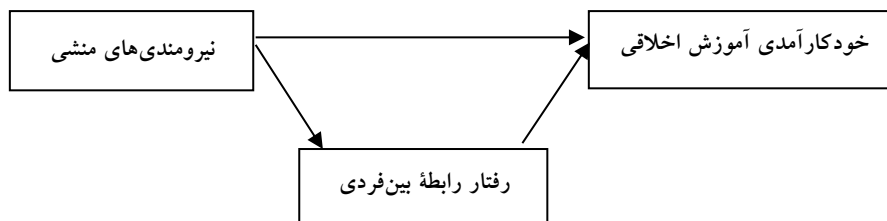
گروهی از محققان بر این باورند که یکی از مطمئن‌ترین مسیرها و بسترهای نمایش توان تفسیری ارزش‌های اخلاقی فعال در میدان روانی معلم، در الگوی کیفی تعاملات بین معلم - دانش‌آموز، ظهور و بروز می‌یابد (آتا، لاتاواک، جوکیکاگو و کاسیلا، ۲۰۱۸). از لحاظ اخلاقی، احترام معلم برای عقاید متفاوت یا میزان سلطه‌گری یک ارزش اخلاقی مانند مراقبت بر بافت تعامل معلم - دانش‌آموز، مصادیق مشخصی از سهم تفسیری ارزش‌های اخلاقی در پیش‌بینی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم را انعکاس می‌دهد (اشویدر و رافیلدر، ۲۰۱۹). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که برخی دیدگاه‌های اخلاقی مانند «مراقبت<sup>۱</sup>»، «تعهد<sup>۲</sup>» و «همدلی<sup>۳</sup>» از بنیادی‌ترین عناصر اصلی اخلاق حرفه‌ای معلم و از تعیین‌کننده‌ترین عوامل کیفیت تعاملات بین فردی در محیط‌های پیشرفت محسوب می‌شوند (وانگ و هال، ۲۰۱۹؛ اسپرات، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، تعداد زیادی از پژوهشگران با هدف تصریح توان تبیینی عامل رفتار رابطه بین فردی معلم در محیط‌های پیشرفت تحصیلی بر برخی قلمروهای مطالعاتی مانند تعهد تحصیلی فراگیران و مشکلات رفتاری فراگیران تاکید کرده‌اند (لاوی و ناما - قانایم، ۲۰۲۰؛ برینکورت، مکایتتری، جراسچک و گلباخ، ۲۰۱۸).

بنابراین، با توجه به نقش عناصر مفهومی معناکننده اخلاق حرفه‌ای معلم و ضرورت بیش از پیش تمرکز بر قلمروهای مفهومی این محدوده مطالعاتی، محققان در مطالعه حاضر در صددند تا در پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان از طریق نیمرخ نیرومندی‌های منشی معلمان، نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلمان با دانش‌آموزان را بیازمایند (شکل ۱). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رفتار بین فردی

1. Care
2. Commitment
3. Empathy



معلم - دانش‌آموز در رابطه نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی یادگیرندگان انجام شد.



شکل ۱: مدل مفروض تحقیق

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی معلمان زن و مرد مقاطع تحصیلی مختلف شهرستان خداآبند را در استان زنجان دربرمی‌گرفت. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۲۰۰ معلم زن و مرد بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. پژوهشگران پس از ورود به مدارس و گفتگو با مدیران، از آن‌ها تقاضا کردند که به آنان اجازه دهند تا بسته سنجش خود را برای پاسخگویی در اختیار معلمان قرار دهند. معلمان مختار بودند که پس از قرائت نامه همراه بسته سنجش، آگاهانه برای همکاری با محققان تصمیم‌گیری کنند. مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری هیچ راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. کلاین (۲۰۰۵) تاکید کرد برای استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری حداقل حجم نمونه ۱۰۰ نفر و حجم نمونه ۲۰۰ نفر مطلوب است و آنجاکه در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، رایج‌ترین روش برآورد، بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> است، بنابراین، حجم نمونه ۲۰۰ نفر نتایج قابل قبولی را به همراه دارد.

### ابزارهای پژوهش

نسخه کوتاه ابزار نیرومندی‌های منشی<sup>۲</sup> (فرنهام و لستر، ۲۰۱۲): فرنهام و لستر (۲۰۱۲) بر اساس نسخه اصلی فهرست نیرومندی‌های منشی و با هدف اندازه‌گیری آن، نسخه کوتاه فهرست

1. Maximum likelihood  
2. Short Measure of Character Strength (SMCS)

نیرومندی‌های منشی را توسعه دادند. در نسخه کوتاه، ۲۴ توصیفگر منشی همسو با نسخه اصلی به شش فضیلت خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه روی و تعالی مربوط می‌شوند. در مطالعه فرنهام و لستر (۲۰۱۲) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با دو شیوه چرخش متعامد و متمایل نشان داد که در نسخه کوتاه ابزار، ۲۴ نیرومندی منشی همسو با نسخه اصلی آن زیر شش فضیلت اصلی قرار گرفتند. در این مطالعه ضرایب همسانی درونی فضایل خرد (شامل ۶ سوال)، شجاعت (شامل ۳ سوال)، انسانیت (شامل دو سوال)، عدالت (شامل ۳ سوال)، میانه‌روی (شامل ۳ سوال) و تعالی (شامل ۷ سوال) به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۵۵، ۰/۵۲، ۰/۵۰، ۰/۵۵ و ۰/۷۶ به دست آمد. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی فضایل خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۷۷، ۰/۶۷ و ۰/۸۱ است.

پرسشنامه تعامل معلم<sup>۱</sup> (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱): لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) مدل رفتار بین‌فردی را در قلمرو تعامل معلم - دانش‌آموز توسعه دادند. نسخه اصلی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز با ۷۷ سوال بر اساس مدل رفتار بین‌فردی معلم<sup>۲</sup> توسعه یافت. به دنبال آن، نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز مشتمل بر ۴۸ سوال و دو بعد نزدیکی<sup>۳</sup> (همکاری<sup>۴</sup> یا تضادورزی<sup>۵</sup>) و اثرگذاری<sup>۶</sup> (تسلط<sup>۷</sup> یا تسلیم<sup>۸</sup>) گسترش یافت (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، در این نسخه، رفتار معلم به طور کلی در دو بعد گروه‌بندی می‌شود: بعد نزدیکی که همکاری را در برابر تضادورزی اندازه‌گیری می‌کند و بعد اثرگذاری که تسلط را در برابر تسلیم شدگی اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین، پرسشنامه تعامل معلم از چهار بعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. در نسخه استرالیایی پرسشنامه تعامل بین‌فردی معلم، برای معلم در تعامل با دانش‌آموزان، این چهار بعد به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل

1. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)
2. Model of interpersonal teacher behavior
3. Proximity dimension
4. Cooperation
5. Opposition
6. Influence dimension
7. Dominance
8. Submission

رهبری<sup>۱</sup>، رفتار کمک کننده/دوستانه<sup>۲</sup>، درک کردن<sup>۳</sup>، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر<sup>۴</sup>، نامطمئن بودن<sup>۵</sup>، ناراضی بودن<sup>۶</sup>، تنبیه کردن<sup>۷</sup> و سختگیر بودن<sup>۸</sup> از یکدیگر متمایز می‌شوند. در این نسخه، مشارکت‌کنندگان به سوالات بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز در بافت‌های فرهنگی مختلف دارای ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مورد انتظار است (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱؛ سان و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) ضرایب پایایی پرسشنامه تعامل معلم - دانش‌آموز در نمونه‌های معلمان آمریکایی، هلندی و استرالیایی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۰، ۰/۵۷، ۰/۵۰، ۰/۵۳، ۰/۶۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ به دست آمد.

مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان<sup>۹</sup> (ناروانز، وایدیچ، ترنر و کمیلکو، ۲۰۰۸): ناروز و همکاران (۲۰۰۸) به منظور اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی فراگیران، مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان را توسعه دادند. این مقیاس شامل ۱۳ سوال است و معلمان به هر سوال بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعه ناروانز و همکاران (۲۰۰۸) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که این مقیاس از دو زیرمقیاس مثبت بودن معلم<sup>۱۰</sup> (۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۲) و فعالیت‌های آموزشی<sup>۱۱</sup> (۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱) تشکیل می‌شود. در این مقیاس، زیرمقیاس مثبت بودن معلم، نقش معلمان را در ایجاد یک محیط یادگیری مثبت برای کمک به دانش‌آموزان به منظور

1. Leadership
2. Helping/Friendly
3. Understanding
4. Student Responsibility/Freedom
5. Uncertain
6. Dissatisfied
7. Admonishing
8. Strict
9. Teacher Efficacy for Moral Education Scale (TEMES)
10. Teacher Positivity
2. Instructional Practices

بهبود وضعیت انگیزشی و افزایش روحیه آن‌ها اندازه‌گیری می‌کند. همچنین، در این مقیاس، زیرمقیاس فعالیت‌های آموزشی، روش‌ها و فنونی را اندازه‌گیری می‌کند که معلمان برای بسط و تقویت مهارت‌های اخلاقی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. در مطالعه ناروائز و همکاران (۲۰۰۸) ضریب همسانی درونی برای عامل کلی باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه شکری، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۱۳۹۷) نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که در نمونه معلمان ایرانی مقیاس کارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با شمول دو بعد مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی با داده‌ها برازش داشت. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۲ به دست آمد.

در این پژوهش پس از ورود به مدارس و توجیه مسئولان، بسته ابزارهای سنجش به معلمان داده شد و از آنان تقاضا شد پس از مطالعه نامه همراه بسته ابزارهای سنجش، حداکثر ظرف ۳ روز به سوالات به طور دقیق پاسخ دهند و بسته کامل شده را به مدیریت محترم مدرسه بازگردانند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos تحلیل شدند.

### یافته‌های توصیفی

نمونه آماری در این پژوهش شامل ۲۰۰ معلم [۱۰۰ مرد با میانگین سنی ۳۷/۸۷ سال (انحراف معیار=۵/۸۶، ۵۲-۲۴) و ۱۰۰ معلم زن با میانگین سنی ۳۷/۲۲ سال (انحراف معیار=۴/۹۳، ۴۸-۲۶)] بود. جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش (نیرومندی‌های منشی، خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران و رفتار بین‌فردی معلم) را در گروهی از معلمان نشان می‌دهد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=۲۰۰)

متغیر	مقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
نیرومندی‌های منشی	خرد	۵۸۸/۵۶	۵۹/۸۷
	شجاعت	۳۶۴/۰۶	۳۹/۶۲
	عشق	۲۵۰/۴۷	۲۶/۸۶
	عدالت	۳۶۴/۰۵	۳۹/۳۲
	میان‌رویی	۳۵۸/۱۵	۳۹/۶۸
	تعالی	۷۱۹/۳۰	۷۲/۲۰
خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان	مثبت بودن معلم	۲۰/۲۵	۲/۵۹
	فعالیت‌های آموزشی معلم	۲۴/۰۴	۳/۰۹
	رهبری	۱۳/۲۶	۳/۸۰
	کمک کردن	۱۴/۳۰	۴/۶۲
	درک کردن	۸/۶۶	۲/۸۴
	مسئولیت/آزادی فراگیر	۱۳/۲۰	۲/۸۴
رفتار بین‌فردی معلم	بی‌ثبات بودن	۹/۷۱	۳/۱۱
	ناراضی بودن	۱۰/۸۰	۳/۲۲
	تنبیه کردن	۱۱/۵۴	۳/۱۹
	سخت‌گیر (دقیق) بودن	۱۶/۰۶	۴/۲۶

جدول ۲ نتایج مربوط به همبستگی بین نیرومندی‌های منشی (خرد، شجاعت، عشق، عدالت، میان‌رویی و تعالی) و مؤلفه‌های رفتار بین‌فردی معلمان با فراگیران را نشان می‌دهد. طبق نتایج، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با ابعاد رهبری، کمک کردن و درک کردن مثبت و معنادار و با وجه مسئولیت/آزادی فراگیر مثبت و غیرمعنادار است. همچنین، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با ابعاد بی‌ثبات بودن، ناراضی بودن و تنبیه کردن منفی و معنادار و با وجه سختگیر بودن منفی و غیرمعنادار است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی نیرومندی‌های منشی با ابعاد رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران

رهبری	کمک کردن	درک	مسئولیت	بی‌ثباتی	نارضایتی	تنبیه کردن	سختگیری
خرد	۰/۳۲**	۰/۲۰**	۰/۳۳**	۰/۰۶	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۰۴
شجاعت	۰/۱۶*	۰/۱۵*	۰/۱۸*	۰/۰۲	۰/۲۰**	۰/۱۵*	۰/۰۵
عشق	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۰۵	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۰۹
عدالت	۰/۳۴**	۰/۱۸*	۰/۲۶**	۰/۰۹	۰/۲۵**	۰/۱۵*	۰/۰۶
میان‌روی	۰/۲۸*	۰/۱۵*	۰/۲۳**	۰/۱۰	۰/۱۵*	۰/۲۶**	۰/۰۶
تعالی	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۰۸	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۰۸

\*\*P<۰/۰۱ \*P<۰/۰۵


جدول ۳ نتایج همبستگی بین نیرومندی‌های منشی و زیرمقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران (شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم) را نشان می‌دهد. بر طبق یافته‌ها، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با زیرمقیاس‌های خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران (شامل مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم) مثبت و معنادار بود.

جدول ۳: ماتریس همبستگی نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران

مثبت بودن معلم	فعالیت‌های آموزشی معلم
۰/۲۹**	۰/۲۱**
۰/۲۹**	۰/۲۷**
۰/۲۰**	۰/۱۷*
۰/۳۰**	۰/۲۷**
۰/۱۹**	۰/۱۷*
۰/۲۳**	۰/۱۸**

\*\*P<۰/۰۱ \*P<۰/۰۵

جدول ۴، نتایج همبستگی بین ابعاد رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران را نشان می‌دهد. طبق یافته‌ها، رابطه بین ابعاد رهبری، کمک کردن و درک کردن (در عامل رفتار رابطه بین فردی معلم با فراگیران) با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم (در عامل خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران) مثبت و معنادار و رابطه بین وجه مسئولیت/آزادی فراگیر با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و

۲۰  رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک شده آن‌ها برای آموزش

فعالیت‌های آموزشی معلم، مثبت و غیرمعنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین ابعاد بی‌ثبات بودن، ناراضی بودن و تنبیه کردن (در عامل رابطه بین فردی معلم با فراگیران) با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم (در عامل خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران) منفی و معنادار و رابطه بین وجه سختگیر بودن با مؤلفه‌های مثبت بودن معلم و فعالیت‌های آموزشی معلم، منفی و غیرمعنادار است.

جدول ۴: ماتریس همبستگی رابطه رفتار بین فردی معلم با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران

فعالیت‌های آموزشی معلم	مثبت بودن معلم	
۰/۳۳**	۰/۳۷**	رهبری
۰/۲۶**	۰/۲۷**	کمک کردن
۰/۲۵**	۰/۲۹**	درک کردن
۰/۰۷	۰/۰۵	مسئولیت فراگیر
-۰/۲۴**	-۰/۲۱**	بی‌ثبات بودن
-۰/۲۰**	-۰/۲۳**	ناراضی بودن
-۰/۲۵**	-۰/۲۷**	تنبیه کردن
-۰/۰۶	-۰/۰۵	سختگیر بودن

\*P<۰/۰۵ \*\*P<۰/۰۱

در مطالعه حاضر قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک-متغیری<sup>۱</sup> به کمک برآورد مقادیر چولگی<sup>۲</sup> و کشیدگی<sup>۳</sup>، بهنجاری چندمتغیری<sup>۴</sup> به کمک ضریب مردیا و مقادیر پرت از طریق روش فاصله‌ی ماهالانوبیس<sup>۵</sup> آزمون و تایید شدند. به‌علاوه، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی ۲ و ۶ گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن<sup>۶</sup> و هم‌خطی چندگانه<sup>۷</sup>

1. Univariate Normality
2. Skew
3. Kurtosis
4. Multivariate Normality
5. Mahalanobis Distance
6. Linearity
7. Multicollinearity

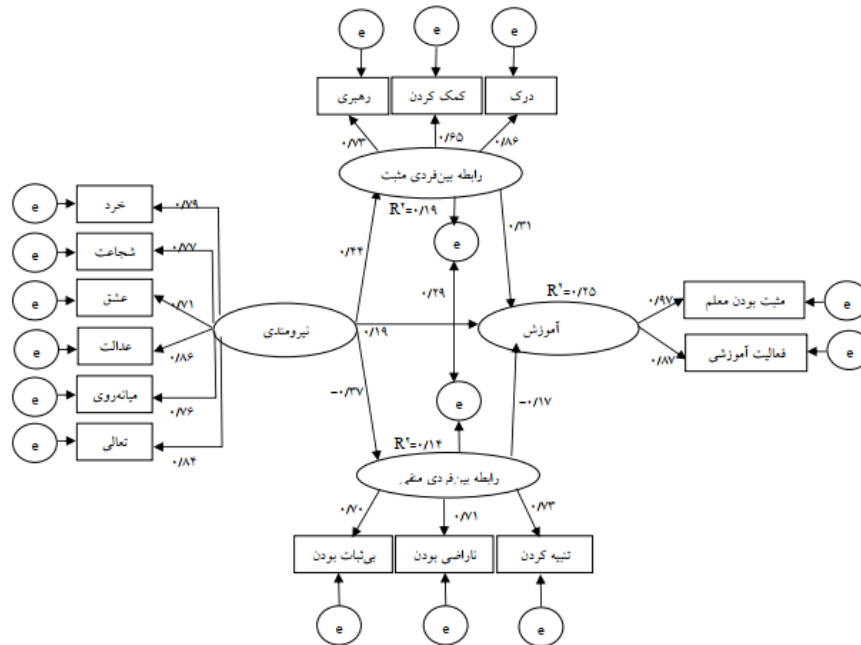
رعایت شده است. در نهایت در این مطالعه، به منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه انتظار<sup>۱</sup> استفاده شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل از روش بیشینه احتمال<sup>۲</sup> نیز استفاده شد.

ماهیت پیچیده و چندبعدی مدل منتخب، استفاده از فن آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری را گریزناپذیر می‌کند. طبق دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۶) اگرچه روش آماری معادلات ساختاری با دیگر روش‌های کمی پرستفاده مانند تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس قابل مقایسه است، اما در مقایسه با این روش‌ها، تفاوت‌هایی نیز دارد. اول، در حالی که در دیگر مدل‌های خطی کلی<sup>۳</sup>، سازه‌ها فقط به کمک یک مقدار ارائه می‌شوند و امکانی برای شمول خطای اندازه-گیری ندارند، در روش معادلات ساختاری ضمن اینکه محقق از اندازه‌های چندگانه برای یک سازه واحد استفاده می‌کند، این روش امکان برآورد خطای ویژه هر اندازه را نیز فراهم می‌آورد. این تفاوت از این جهت مهم است که امکان آزمون روایی سازه را برای عوامل مختلف فراهم می‌آورد. دوم، در این روش، تفسیر معناداری نتایج نه تنها نیازمند برآورد آماره‌های چندگانه است، بلکه قضاوت درباره برازندگی مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده استفاده از شاخص-های نیکویی برازش مختلف را نیز گریزناپذیر می‌کند.

در این بخش، به منظور آزمون مدل مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران در بین گروهی از معلمان از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲).

1. Expectation Maximization
2. Maximum Likelihood
3. General Linear Models





شکل ۲: مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی ابعاد مثبت و منفی رفتار رابطه بین فردی معلم با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران پس از اصلاح

اندايشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۷ / شماره ۳، پیاپی ۲۱، پاییز ۱۴۰۰، ص ۷-۳۰

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش-نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران در بین گروهی از معلمان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) 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 ۱۷۳/۷۱، ۲/۴۱، ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۸۵ و ۰/۰۸۴ به دست آمد (جدول ۵).

بر اساس منطق پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش‌گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)،

بیش از پیش ضرورت اصلاح الگوی مفروض را با هدف کمک به بهبود برازندگی آن با داده‌های مشاهده شده نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای متغیرهای مکنون ابعاد رابطه بین فردی مثبت و منفی پس از کاهش ۱ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار  $34/64$  واحد از ارزش عددی مقدار  $\chi^2$  دو در این الگو کم شد (شکل ۲).

شکل ۲، الگوی مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران را پس از اصلاح نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور  $\chi^2$ ، شاخص مجذور  $\chi^2/df$  بر درجه آزادی  $(\chi^2/df)$ ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (CFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب  $139/07$ ،  $1/95$ ،  $0/97$ ،  $0/94$ ،  $0/90$  و  $0/058$  به دست آمد. در این مطالعه، ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی اصلاح شده نشان می‌دهد که الگوی مفروض با داده‌ها برازندگی قابل قبولی دارد (جدول ۵).

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مفروض قبل و بعد از اصلاح

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	
۰/۰۹	۰/۹۳	۰/۸۵	۰/۹۰	۲/۴۱	۷۲	۱۷۳/۷۱	قبل از اصلاح مدل
۰/۰۵۸	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۴	۱/۹۵	۷۱	۱۳۹/۰۷	بعد از اصلاح مدل

در الگوی مفروض واسطه‌مندی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته رفتار رابطه بین فردی معلمان با فراگیران در رابطه بین نیرومندی‌های منشی با خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران، ۱۹ درصد از پراکندگی نمرات عامل مکنون رابطه بین فردی مثبت و ۱۴ درصد از واریانس عامل مکنون رابطه بین فردی منفی از طریق نیرومندی‌های منشی تبیین شد. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که ۲۵ درصد از پراکندگی نمرات باورهای خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق نیرومندی‌های منشی و الگوی رفتار رابطه بین فردی مثبت و منفی معلم با فراگیران تبیین شد (شکل ۲). همچنین، نتایج نشان می‌دهد که در الگوی مفروض،

تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین نیرومندی‌های منشی با عامل رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با فراگیران مثبت و معنادار و با عامل مکنون رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با فراگیران منفی و معنادار بود. به علاوه، در این الگو، رابطه بین عامل مکنون رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با فراگیران و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران مثبت و معنادار و رابطه بین رفتار بین فردی منفی معلم با فراگیران و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران منفی و معنادار بود (شکل ۲). در نهایت، در این مطالعه برای تعیین معناداری آماری اثر غیرمستقیم نیرومندی‌های منشی بر خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق الگوی رفتاری روابط بین فردی مثبت و منفی معلم با فراگیران از روش بوت‌استرپ استفاده شد. در این الگو، اثر غیرمستقیم نیرومندی‌های منشی بر خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق رفتار رابطه بین فردی مثبت معلم با فراگیران ۰/۱۳ و اثر غیرمستقیم نیرومندی‌های منشی بر خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران از طریق رفتار رابطه بین فردی منفی معلم با فراگیران ۰/۰۸ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند ( $P < 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف آزمون نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانشجویان انجام شد. به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی رفتار رابطه بین فردی در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و باورخودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش از یک سوی نشان داد که بخشی از پراکندگی در مقادیر باورهای خودکارآمدی معلمان برای آموزش منشی اخلاقی به دانش‌آموزان، محصول تمایز یافتگی در مقادیر متناسب به نیرومندی‌های منشی معلمان است. از دیگر سوی، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که حلقه مفهومی رفتار رابطه بین فردی معلم با فراگیران در پیوند دو حلقه مفهومی نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان نقش تفسیری انکارناپذیری دارد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات ولف و پیلی (۲۰۱۹)، تانگ (۲۰۱۸)، جنینگز و همکاران (۲۰۱۹)، نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین بسترهای اطلاعاتی موجود

برای تصریح نقش تفسیری سازه‌های ارزشی در محیط‌های پیشرفت تحصیلی در بین معلمان به الگوی کیفی تعاملات بین‌فردی آن‌ها با فراگیران مربوط می‌شود. نتایج مطالعات الدرآپ و همکاران (۲۰۱۸) به طور مشخص نشان می‌دهد که اصرار معلم برای احترام به آراء و عقاید مختلف فراگیران و یا میل به مراقبت‌کنندگی در بافت تعامل با فراگیران، تمایزیافتگی در نمرات مربوط به سازه‌های ارزشی را در معلمان منعکس می‌سازد. بنابراین، همسو با یافته‌های پارک و همکاران (۲۰۱۷)، بلاسکا - بلید و همکاران (۲۰۱۸)، تیمرمانس و همکاران (۲۰۱۹) و بیرچیاتی و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه حاضر نیز، ماهیت ارزشی سازه بسیط نیرومندی‌های منشی سبب می‌شود که پراکندگی مشترک بین این حلقه مفهومی با هر یک از دو عنصر اطلاعاتی باورهای خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی فراگیران و رفتار رابطه بین‌فردی معلم با فراگیران با تاکید بیش از پیش بر نقش اخلاقی معلمان و به تبع آن با تمرکز بر نقش عناصر مفهومی معناکننده اخلاق حرفه‌ای در بین معلمان مانند مراقبت، تعهد و همدلی دنبال شود. بنابراین، در این مطالعه، مسیر مفهومی منتخب برای تبیین یافته‌های تحقیق درباره نقش تفسیری نیرومندی‌های منشی در پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان با واسطه‌گری رفتار رابطه بین‌فردی معلم، بر تلاش معلم برای توسعه روابط همدلانه و مبتنی بر مراقبت با فراگیران به مثابه بخش جدایی‌ناپذیر نقش‌های اخلاقی معلمان و بستر فراهم آورنده تحول‌یافتگی اخلاقی در دانش‌آموزان مبتنی است.

بر این اساس، آنسورث و الفیلد (۲۰۱۹)، گارسیا - مایا و همکاران (۲۰۱۹)، مریدا - لویز و اکستریمرا (۲۰۲۰)، سان و همکاران (۲۰۱۹) تاکید می‌کنند که تلاش معلم برای دیدن کلاس درس از منظر فراگیران به مثابه یک خصیصه ارزشی در توسعه روابط همدلانه و مبتنی بر مراقبت در بافت تعامل معلم - دانش‌آموز از نقش بسزایی برخوردار است. علاوه بر این، گیوچان و وانگ (۲۰۱۹) و شویدر و رافلد (۲۰۱۹) یادآور می‌شوند که برخی از مشخصه‌های معلمان علاقه‌مند به توسعه روابط همدلانه با فراگیران که خود بیانگر سلطه‌گری ارزش‌های اخلاقی بر نظام ارزشی معلمان است، مانند غیرقضاوتی بودن، پذیرش و گشودگی در برابر نظرات فراگیران، توجه دقیق و عمیق به احساسات فراگیران، گوش دادن فعالانه به مواضع فراگیران، نمایش رفتارهای مبتنی بر ابراز علاقه و توجه و تداوم روابط رضایت‌بخش بر درک آن‌ها از قابلیت خود برای شکل‌دهی به مهارت‌های اخلاقی فراگیران اثرگذار است. بر اساس دیدگاه کوپر (۲۰۱۰) و باور و همکاران (۲۰۱۵) سودمندترین الگوگیری اخلاقی در بافت تعامل معلم - دانش‌آموز در ترکیب مفهومی

«همدلی کامل<sup>۱</sup>» ظهور می‌یابد که ضمن تاکید بر درک متقابل، بیش‌مراقبت‌کنندگی<sup>۲</sup> و حمایت هیجانی<sup>۳</sup> معلم نسبت به فراگیران را به طور دقیق نمایش می‌دهد. در همین راستا، نتایج مطالعه موران و لایونی (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد که وقتی معلم به دلیل برخورداری از برخی باورها و یا رویکردهای فردی به طور همزمان هم برای تحقق تجارب پیشرفت کمی فراگیران و هم برای افزایش سطح بهزیستی آن‌ها ارزش قائل است، از نظر فردی و آموزشی بیشتر از فراگیران مراقبت می‌کند. گروه دیگری از محققان، اندیشیدن و تلاش برای توسعه بیش از پیش روابط مراقبتی را در بافت تعامل معلم - دانش‌آموز بر ایده «ارزش‌گذاری برای صدای فراگیر<sup>۴</sup>» مربوط دانسته‌اند (والکر و گلیویس، ۲۰۱۶؛ وانگ و هال، ۲۰۱۹). علاوه بر این، گروه دیگری از پژوهشگران با هدف تصریح نقش تفسیری رفتار بین‌فردی معلم در پیش‌بینی الگوی تحول‌یافتگی فراگیران دو بعد مربوط به رابطه منظور «پیوندجویی<sup>۵</sup>» و «کنترل<sup>۶</sup>» را از یکدیگر متمایز می‌کنند (برینکورت و همکاران، ۲۰۱۸؛ لاوی و ناما قاناییم، ۲۰۲۰). به طور مشخص، نتایج مطالعات بوریگ و موی (۲۰۲۰)، آیتو و همکاران (۲۰۱۸)، بام و همکاران (۲۰۱۸) از نقش وجه پیوندجویی در تحقق هدف خطیر کمک به رشد همه‌جانبه فراگیران حمایت می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر باید در متن محدودیت‌های آن تفسیر شود. اول، با توجه به نقش تفسیری تفاوت‌های جنسی در قلمرو مطالعاتی رفتار رابطه بین‌فردی معلم، نبودآزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی، یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر محسوب می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با هدف کمک به درک هرچه دقیق‌تر ویژگی‌های کارکردی تفاوت‌های جنسی در قلمرو مطالعاتی رفتار رابطه بین‌فردی معلم به مثابه یک عنصر واسطه‌ای در رابطه بین نیرومندی‌های منشی و خودکارآمدی معلم برای آموزش اخلاقی فراگیران، تغییرناپذیری جنسی مدل مفروض آزمون شود. دوم، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است. بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن برای محققان امکان‌پذیر نیست. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط

1. Profound Empathy
2. Over-Caring
3. Emotional Support
4. Valuing the voice of learner
5. Affiliation
6. Control

علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا تغییرناپذیری ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. سوم، یافته‌های مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نداشتن کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. چهارم، با توجه به آنکه نمونه مطالعه حاضر فقط از بین معلمان زن و مرد شهرستان خدابنده انتخاب شدند، بنابراین، تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری است. لذا، آزمون مدل پیشنهادی در گروه‌های دیگر، ظرفیت تعمیم‌یافتگی خصیصه‌های کارکردی مفاهیم مختلف در مدل مفروض را مشخص می‌کند. پنجم، با وجود آنکه، نتایج آزمون برازندگی مدل مفروض در نمونه معلمان ایرانی قبل از اصلاح بر قابل قبول بودن برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها زیربنایی تاکید کرد، اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که در نمونه منتخب، اعمال برخی اصلاحات، سطح برازندگی الگوی مفروض با داده‌ها را بهبود می‌بخشد. در واقع، کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای عوامل مکنون رفتارهای رابطه بین فردی مثبت و منفی به طور تجربی نشان می‌دهد که پراکندگی مشترک بین مقادیر خطای پیش‌بینی برای این دو عامل، از توان تبیینی عامل زیربنایی نیرومندی‌های منشی فراتر است. انتخاب گزینه اصلاح مدل تا حدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد. ششم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل‌های رقیب<sup>۱</sup> پیشنهاد می‌شود که ظرفیت اطلاع‌دهندگی مطالعه منتخب را افزایش می‌دهند. انتخاب گزینه‌ی مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادلات ساختاری مانند مقایسه‌ی مدل واسطه‌مندی نسبی<sup>۲</sup> در برابر مدل واسطه‌مندی کامل<sup>۳</sup>، یک انتخاب توجیه‌پذیر است.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر با تاکید مجدد بر نقش تفسیری سازه ارزشی نیرومندی‌های منشی به مثابه قلب تپنده مفهوم کفایت اخلاقی، در پیش‌بینی رفتار رابطه بین فردی معلمان با

1. Alternative Models
2. Partially Mediated Model
3. Fully Mediated Model

فراگیران و باور خودکارآمدی آن‌ها برای آموزش منش اخلاقی فراگیران نشان می‌دهد که بازاندیشی در گستره معنایی مفهوم کفایت حرفه‌ای معلمان و ضرورت شمول عناصر برخوردار از بار اخلاقی - ارزشی برای این مفهوم در کنار تاکید بر دانش و مهارت‌های فنی آن‌ها یک ضرورت انکارناپذیر است. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات لاوی و ناما قانایم (۲۰۲۰) و وانگ و هال (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که بازتعریف در معنای کفایت و تاکید مضاعف بر نقش تفسیری عناصر مفهومی اخلاق‌مدارانه در مسیر آماده‌سازی معلمان، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌ها و اولویت‌های پژوهشی فرامنطقه‌ای و بین‌المللی برای پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به بهسازی و تحول‌آفرینی در زمینه ایفای نقش نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

## منابع

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Gollner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Baum, N., Stokar, Y., Frolich, R., Ziv, Y., Abu-Jufar, I., Cardozob, B., Pat-Horenczyk, R., & Brom, D. (2018). Building Resilience Intervention (BRI) with teachers in Bedouin communities: From evidence informed to evidence based. *Children and Youth Services Review Journal*, 87, 186-191.
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A., Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M. (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review*, 116, 105-112.
- Blasco-Belled, A., Alsinet, C., Torrelles-Nadal, C., & Ros-Morente, A. (2018). The study of character strengths and life satisfaction: A comparison between affective-component and cognitive-component traits. *Anuario de Psicología*, 48 (3), 75-80.
- Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T., Palikara, O., & Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101-110.
- Bower, J. M., & Kraayenoord, C. V., & Carroll, A. (2015). Building social connectedness in schools: Australian teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 70, 101-109.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24-38.
- Brown, M., Blanchard, T., & McGrath, R. E. (2020). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*, 79, 1-10.

- Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103-110.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Furnham, A., & Lester, D. (2012). The Development of a Short Measure of Character Strength. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(2), 95–101.
- García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The ‘balancing acts’ of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-110.
- Guichun, J., & Wang, Y. (2019). The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. *Journal of Adolescence*, 77, 21-31.
- Islami, E. (2017). Examination of relationship between teacher and student based on I-Thou relationship and its objective experiences in Gabriel Marcel's thought. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 13 (43), 183-210. (Text in Persian).
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frankb, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202.
- Kern, M. L., & Bowling, D. S. (2015). Character strengths and academic performance in law students. *Journal of Research in Personality*, 55, 25-29.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103-111.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10.
- Lourdusamy, A., Khine, M. S. (2001, December). Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. *Paper to be presented at the International Educational Research Conference* (pp.2-6), University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25 (1), 52-58.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 3–15.
- Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16-27.



- Rahmani Zahed, F., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The causal modeling of creativity: The role of teacher-student interaction styles and basic psychological needs. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14 (47), 31-54. (Text in Persian).
- Salami, F., & Samadi, P. (2018). Effective factors of the centered quality relationship between teacher and student. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14 (47), 121-133. (Text in Persian).
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & Veen, K. V. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behavior through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109-120.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter?. *Journal of Adolescence*, 73, 73-84.
- Shokri, O., AbdullahPour, M. A., & Taghvaeinia, A. (2018). Psychometric properties of the Teacher Efficacy for Moral Education Scale among students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (21), 31-42. (Text in Persian).
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331
- Sun, X., Pennings, H. J. M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2019). Teacher interpersonal behavior in the context of *positive* teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: Examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-111.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200.
- Timmermans, A. C., Greetje van der Werf, M. P. G., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73, 114-130.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacherstudent relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical Framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When "I care" is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102109.
- Wolf, S., & Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102-110.

