

تبیین هیجان‌های منفی تدریس معلمان بر اساس ادراک از رهبری اصیل: نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی (مورد مطالعه: معلمان مقطع دوم متوسطه شهر شیراز)

احمد رستگار^۱، محمد حسن صیف^۲، زهرا علی محمدی معدنوبی^۳، مرضیه تاجوران^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۱۲/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۹

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه میان ادراک از رهبری اصیل و هیجان‌های منفی تدریس معلمان در میان دبیران مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در قالب یک مدل علی انجام شد. برای این منظور ۳۴۵ نفر از معلمان (۱۵۵ مرد و ۱۹۰ زن) مقطع متوسطه دوم شهر شیراز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه رهبری اصیل آوولیو و گاردنر (۲۰۰۵)، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز، آوولیو و آوی (۲۰۰۷) و پرسشنامه هیجان‌های تدریس فرینزل (۲۰۱۴) پاسخ دادند. داده‌های به دست آمده از نمونه با استفاده از نرم افزار آماری LISREL و به روش تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که ابعاد ادراک از رهبری اصیل دارای اثر مستقیم و مثبت بر سرمایه‌های روان‌شناختی هستند. به علاوه، سرمایه‌های روان‌شناختی بر هیجان‌های منفی تدریس دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بودند. مطابق با یافته‌ها، خودآگاهی، اخلاق مداری، پردازش متوازن و شفافیت رابطه‌ای از طریق نقش واسطه خوش بینی، خودکارآمدی، امیدواری و تاب‌آوری بر هیجان‌های منفی تدریس دارای اثر غیرمستقیم و معنادار بودند.

واژگان کلیدی: ادراک از رهبری اصیل؛ سرمایه روان‌شناختی؛ هیجان‌های منفی تدریس؛ معلم.

۱. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول) a.ahmadrastegar@gmail.com

۲. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. کارشناسی ارشد، آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۴. کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران

مقدمه

معلمان اساسی ترین نقش را در جریان یادگیری و پرورش دانش آموزان بر عهده دارند و رفتار آن‌ها بر اندیشه، رفتار و احساس دانش آموزان پسر و دختر تأثیر می‌گذارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۵). آن‌ها با انتقال ارزش‌های اساسی به دانش آموزان، تأثیر قابل ملاحظه‌ای در رشد و تحول آن‌ها دارند (سَاهَنک^۱، ۲۰۱۰). از طرفی فعالیت در مدرسه، بخش عظیمی از زندگی انسان‌ها را تشکیل می‌دهد. وظایف و مسئولیت‌های سنگین معلمان در نظام آموزش و پرورش پیچیدگی‌هایی دارد. این در حالی است که معلمان، کارکنان و عوامل انسانی موجود در مدارس در سطوح گوناگونی با مسئله‌ی هوش هیجانی اجتماعی درگیر هستند. معلمان نیز گستره وسیعی از هیجان‌های مثبت و منفی را در حین تدریس و تعامل با دانش آموزان خود تجربه می‌کنند. ماهیت شغل آن‌ها این است که نیازمند مواجهه شدن با هیجان‌های‌شان هستند همان‌طور که نیازمند مواجهه شدن با هیجان‌های دانش آموزان، والدین و همکاران خویش هستند. معلمانی که در تنظیم هیجان‌های خود و در تنظیم هیجان‌ها در کلاس خود مشکل دارند، دانش آموزانی خواهند داشت که هیجان‌های منفی بیشتری را در کلاس تجربه می‌کنند (کریم زاده، ۱۳۹۳). زیمبلاس^۲ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که هیجان ارتباط ناگسستگی با زندگی معلمان دارد و با توجه به اینکه یک حالت درونی است، رابطه تنگاتنگی با زندگی اجتماعی آنان دارد. معلمان هر روزه با هیجان‌های گوناگونی از قبیل خشم، سردرگمی و اضطراب مواجه‌اند و این هیجان‌ها بر نحوه آموزش، ارتباط با دانش آموزان تأثیر می‌گذارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۴). به عقیده صاحب نظران و محققان حوزه تدریس، حرفه استادی و معلمی از مشاغلی است که توانایی هوش هیجانی بیشتری نیاز دارد. در واقع اثربخشی تدریس یک مدرس، مستلزم هماهنگی فعالیت‌های مدرس و فراگیر در یک فضای یاددهی یادگیری همکارانه و همراه با احساس صمیمیت، هم‌دلی و شوق به یادگیری در کلاس درس است. بنابراین توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌های استادان در کلاس درس، مقوله‌ای بسیار مهم و تعیین کننده برای تدریس موفق و اثربخش است. بر خلاف مهارت‌های دیگر که یک مدرس داراست، توانایی پاسخ به موقعیت‌های دشوار و پیش بینی نشده شاید چالش آورتر از همه باشد. وقتی که زمان برای واکنش کوتاه است، مدرس باید قادر باشد؛

1. Sahenk
2. Zembylas

یک سازگاری هیجانی سریع را حتی در میانه یک موقعیت بسیار منفی، ایجاد کند و در همه موقعیت‌هایی که در برنامه‌های درسی پیش بینی و برنامه‌ریزی نشده‌اند، سازگاری هیجانی مناسبی را اعمال نماید (اسلامیان و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجان‌هایی نظیر لذت، امید، افتخار، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، نومییدی و ملالت به طور معناداری با انگیزش، استفاده از منابع شناختی، راهبردهای یادگیری، خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وابسته است (عالی پور و همکاران، ۱۳۹۵). به طور کلی، تجربه هیجان‌های مثبتی مثل امید، لذت یا افتخار منجر به انگیزش افزایش یافته و مشغولیت بیشتر در وظایف می‌شود، در حالی که تجربه هیجان‌های منفی مثل ناامیدی، دل‌شکستگی، شرم یا خشم منجر به انگیزش بدتر می‌شود که موجب کمتر انجام دادن تکلیف و اجتناب بیشتر می‌شود (گلستانی نیا، ۱۳۹۲). بر اساس الگوی گروس^۱ (۲۰۰۱) افراد هیجان‌شان را در نقاط مختلفی از فرایندهای هیجانی تنظیم می‌کنند که در ارتباط با محیط کاری می‌توان چنین فرض کرد که در این فرایندها محیط شغلی یا رویدادهای محل کار منجر به ایجاد پاسخ هیجانی (مثل خشم، غم، اضطراب) و رفتارهای نامناسب (مثل جنگ لفظی، گریه، شکایت‌های متعدد) شوند. از آنجایی که قواعد بروز هیجان‌ها تعیین می‌کند که این واکنش‌ها به چه میزان نامناسب هستند، بنابراین فرد به شیوه‌های مختلفی تلاش خواهد کرد در جهت تغییر این رفتارها و هیجان‌های خود عمل کند. این اصلاح و تغییر هیجان احساس و رفتار می‌تواند از طریق فکر کردن درباره جنبه‌های مثبت و ارزیابی مجدد رویدادهای به وقوع پیوسته، یا تلاش برای پنهان کردن ابزار هیجان‌ها و احساسات عملی شود؛ که با توجه به نتایج، مورد دوم نقش بیشتری در محیط کار و رضایت شغلی دارد، یعنی افرادی که از ارزیابی مجدد در محیط کار استفاده می‌کنند، رضایت شغلی بیشتری نشان می‌دهند. برای درک نقش تنظیم هیجانی در متغیرهای شغلی می‌توان از نظریه عمومی مربوط به هیجان و استرس (لازاروس^۲، ۱۹۹۹) بهره گرفت که مطابق آن تأثیر تنظیم هیجانی بر متغیرهای شغلی ناشی از برانگیختگی جسمی است که شامل سیستم اندوکرینی و سیستم عصبی خود مختار است (علی اصغری صدری و پناه علی، ۱۳۹۵). ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها موجب افزایش عواطف منفی، کاهش عواطف مثبت و کاهش خودکارآمدی در حوزه‌ی هیجان‌ها می‌شود؛ لذا برای شناسایی و تعدیل

1. Gross
2. Lazarus

رفتارهای اخلاص گر، هیجان‌ها باید برانگیخته شوند تا از آن به‌عنوان روشی برای اجتناب از هیجان‌های منفی استفاده شود. این امر در نهایت دستیابی به هیجان‌های مثبت را ممکن می‌کند (کریمی فر و همکاران، ۱۳۹۶).

همچنین هیجان‌ها پدیده‌هایی ذهنی، زیستی، هدفمند و اجتماعی هستند. پدیده‌هایی فطری که در افراد مختلف در شرایط یکسان بروز می‌کنند و از جمله هیجانی که در زندگی همه افراد نقش مهم و موثری دارد، هیجان خشم است (خاصی و همکاران، ۱۳۹۴). در مطالعه بکر^۱ (۲۰۱۱) نیز خستگی به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین هیجان‌های منفی، توسط معلمان گزارش شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد که خستگی معلم سزاوار توجه بیش از آن است که تا کنون دریافت کرده است. هیجان‌های منفی مانند خشم و اضطراب برای بسیاری از افراد تجربه ناخوشایندی است. در تدریس حرفه‌ای، فشار ناشی از این احساسات، به دلیل تشدید خشم و اضطراب، انتظار می‌رود که در طول آموزش و تعامل با دانش‌آموزان سرکوب شود، با این حال، معلمان نیاز دارند که احساسات مثبت جعلی را در این مورد نمایش دهند، و این کار باعث استرس آن‌ها می‌شود (فیلیپ و شوباخ^۲، ۲۰۱۰).

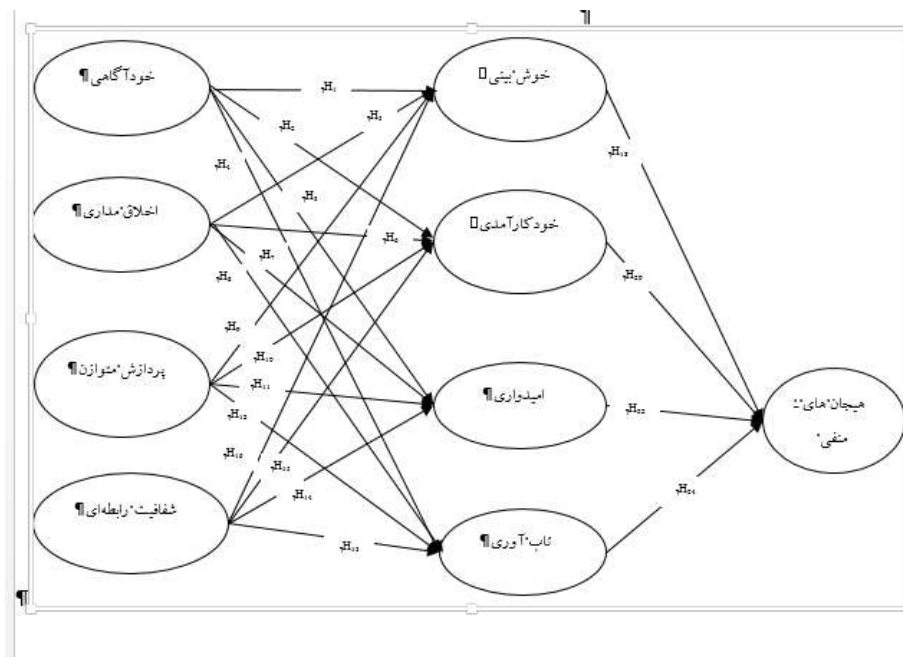
اسنل^۳ (۲۰۰۶) ذکر می‌کند که در کارکرد مدیریت منابع انسانی سرمایه انسانی و سرمایه اجتماعی باید به یک اندازه به کار روند، زیرا مدیریت سرمایه انسانی در ایجاد زیربنایی برای اثربخشی به کار می‌رود، در حالی که مدیریت سرمایه اجتماعی کلیدی برای پایان یافتن کار است. به هر حال علاوه بر داشتن سرمایه انسانی و اجتماعی، یک سازمان به این نیز نیاز دارد که از نظر روانشناختی سالم باشد تا بتواند رقابت داشته باشد. بر این اساس سرمایه روان‌شناختی منفعت‌های چندی در همه سطوح از قبیل افراد، مدیران و کلا در سطح سازمان دارد (مقیمی مفرد، ۱۳۹۳). اصطلاح سرمایه، همچنین در کنار استفاده سنتی در اقتصاد و تجارت، برای نشان دادن ارزش منابع انسانی (سرمایه انسانی) همانند دیگر مفاهیمی مثل سرمایه عقلانی، سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی به کار می‌رود. سرمایه روان‌شناختی به واسطه الگوی سرمایه‌گذاری منابع روانی رشد کرده است که ناشی از کسب پاداش‌های تجربی از لحظه حال است، در حالی که احتمال سودمندی‌هایی در آینده را نیز افزایش می‌دهد. سرمایه روانشناختی درباره حالتی از مؤلفه‌های زندگی درونی است. وقتی که این

-
1. Becker
 2. Philipp & Schüpbach
 3. Snell

مؤلفه‌ها (کارآمدی، خوش بینی، امیدواری و تاب آوری) جمع می‌شوند، تجارب و سرمایه با ارزشی به وجود می‌آید (کرس تینگ^۱، ۲۰۱۱). در این میان خوش بینی با بهره‌گیری از راهبردهای کنار آمدن فعال ارتباط دارد. خوش بینی، نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت برنامه‌ریزی برای بهبود، جستجوی اطلاعات و بازسازی موقعیت‌های بد بر حسب مثبت‌ترین جنبه‌هایشان را پیش بینی می‌کند (اسنایدر و لوپز^۲، ۲۰۱۲). این در حالی است که سطح پایین هیجان‌های منفی رابطه خودکارآمدی، امیدواری و خوش بینی با بهزیستی ذهنی را تعدیل می‌کند. علاوه بر این، سطح بالای هیجان‌های مثبت رابطه بین امیدواری و بهزیستی ذهنی را نیرومند می‌کند؛ در حالی که هیجان‌های مثبت نقش تعدیل کننده معناداری در رابطه بین خوش بینی و خودکارآمدی با بهزیستی ذهنی ایفا نمی‌کنند (افضل و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین برای رهبری اصیل و ایجاد اصالت، نیازمند محیطی هستیم که در آن دستیابی به اطلاعات، منابع و حمایت و فرصت برابر یادگیری برای همه فراهم باشد و رهبران و کارکنان را توانمند و توانا سازد تا کارهای خود را با اثربخشی بیشتری انجام دهند. برای این منظور، رهبر اصیل باید جو سازمانی کاملی را بهبود و ارتقاء دهد که خود و زیردستان او پیوسته رشد و تعالی یابند (مومنی و همکاران، ۱۳۹۰). نیک پی (۱۳۹۳) به این نتیجه رسید که ادراک رهبری اصیل بر رفتار شهروندی سازمانی از طریق سرمایه روانشناختی مورد تأیید است. علاوه بر این، اعتماد به رهبری در رابطه بین رهبری اصیل و سرمایه روانشناختی نقش مهمی را ایفا می‌کند (نلسون و همکاران^۳، ۲۰۱۴). همچنین ارتباط رهبری اصیل با خلاقیت با توجه به نقش میانجی سرمایه روانشناختی کارکنان در پژوهش‌های خلیلی باهر^۴ (۱۳۹۲) مورد تأیید قرار گرفت. بین رهبری اصیل و رفتارهای تعارض سازنده نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (شلایر^۴، ۲۰۱۴). همچنین یکی از اهداف تعلیم و تربیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و نتایج فعالیت‌های آموزشی معلمان در پیامدهای تحصیلی دانش آموزان نمود می‌یابد. پژوهش‌ها نشان داده است که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط نزدیکی با کارآمدی تدریس معلمان دارد که آن نیز به نوبه خود از ویژگی‌ها، باورها و عقاید معلمان درباره توانایی‌های حرفه‌ای شان تأثیر می‌پذیرد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به آن چه گفته

-
1. Kersting
 2. Snyder & Lopez
 3. Nelson & et all
 4. Schlaerth

شد، مسئله اصلی و مورد نظر در این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی در میان ادراک از رهبری اصیل و هیجان‌های منفی تدریس معلمان است. شناخت ویژگی‌های معلمان می‌تواند شرایط را جهت جذب آن‌ها مناسب‌تر کند و از سوی دیگر، سازمان‌های آموزشی با اعمال گوناگون و مناسب با نوع ویژگی‌های معلمان، کارایی و اثربخشی آن‌ها را افزایش می‌دهند، بنابراین انتخاب و انتصاب افراد در مشاغل همچون معلمی باید با شناخت کامل از نظر ویژگی‌های آنان همراه باشد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش حاضر به لحاظ ترکیب متغیرهای مورد نظر ادراک از رهبری اصیل و سرمایه‌های روان‌شناختی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی بر روی جامعه معلمان و همچنین روش‌شناسی مورد استفاده در قالب مدل‌های علی نو بوده و می‌تواند نتایج مفیدی را به دنبال داشته باشد.



شکل ۱. مدل درون‌داد متغیرهای پژوهش

روش

پژوهش حاضر از حیث هدف، جزء پژوهش‌های بنیادی و از نظر ماهیت و روش توصیفی-همبستگی بود. در این پژوهش برای انتخاب نمونه آماری به دلیل تعداد زیاد معلمان و پراکندگی آنان در گستره جغرافیایی وسیع و عدم دسترسی به تک تک آنان از روش

نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا شهر شیراز به عنوان خوشه اصلی و نواحی چهارگانه به عنوان خوشه‌های فرعی مورد نظر قرار گرفتند. در گام بعد سه ناحیه به تصادف انتخاب و از هر ناحیه سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه و مجموعاً ۱۸ دبیرستان انتخاب و پرسشنامه‌ها توزیع شد. حجم نمونه از طریق جدول نمونه‌گیری مورگان برابر با ۳۴۵ نفر تعیین شد. در این تحقیق برای گردآوری اطلاعات از دو روش مطالعات کتابخانه‌ای و تحقیقات میدانی (پرسشنامه) و برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه استفاده شد. در این پژوهش جهت اندازه‌گیری رهبری اصیل معلمان از پرسشنامه آوولیو و گاردنر^۱ (۲۰۰۵) که مشتمل بر ۱۵ گویه است؛ استفاده شد. مؤلفه‌های آن شامل چهار خرده مقیاس خودآگاهی (۴ گویه)، پردازش متوازن (۳ گویه)، اخلاق مداری (۴ گویه)، و شفافیت رابطه‌ای (۴ گویه) است. پاسخ‌های معلمان به هر کدام از گویه‌های این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای شامل خیلی زیاد، زیاد، تا حدودی، کم، و خیلی کم ثبت می‌شود. در این طیف به ترتیب نمرات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ به پاسخ‌های خیلی زیاد، زیاد، تا حدودی، کم، خیلی کم تعلق می‌گیرد. لازم به ذکر است که برخی از خرده مقیاس‌های این پرسشنامه در داخل کشور در پژوهش نیک پی (۱۳۹۳) و کاهه (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه است.

برای تعیین قابلیت اعتماد این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط یان لیو^۲ (۲۰۱۲) برای هر چهار خرده مقیاس خودآگاهی، پردازش متوازن، اخلاق مداری و شفافیت رابطه‌ای به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۷ است. در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خودآگاهی، پردازش متوازن، اخلاق مداری، شفافیت رابطه‌ای به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ به دست آمد که این ضرایب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه است.

روایی پرسشنامه با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است. آوولیو و گاردنر نیز در پژوهش‌های مختلف روایی و پایایی پرسشنامه را تأیید کرده‌اند. اعتبار این پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Avolio & Gardner
2. Yan Liu

برای اندازه‌گیری سرمایه روانشناختی از پرسشنامه سرمایه‌های روانشناختی لوتانز، آوولیو و آوی^۱ (۲۰۰۷) استفاده شد، که مشتمل بر ۲۴ گویه است. مؤلفه‌های آن شامل چهار خرده‌مقیاس خودکارآمدی (۶ گویه)، امیدواری (۶ گویه)، انعطاف‌پذیری یا تاب‌آوری (۶ گویه)، و خوش‌بینی (۶ گویه) است. پاسخ‌های معلمان به هر کدام از گویه‌های این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت شش درجه‌ای شامل خیلی مخالف، مخالف، تاحدی مخالف، تاحدی موافق، موافق، و خیلی موافق ثبت می‌شود. در این طیف به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ به پاسخ‌های خیلی مخالف، مخالف، تاحدی مخالف، تاحدی موافق، موافق، و خیلی موافق تعلق می‌گیرد. لازم به ذکر است که برخی از خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه در داخل کشور در پژوهش‌های مقیمی مفرد (۱۳۹۳) و شهبازی (۱۳۹۲) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه است.

برای تعیین قابلیت اعتماد این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. لوتانز، آوولیو و آوی (۲۰۰۷) گزارش کرد که نسبت کای دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ است و آماره‌های CFI، RMSEA در این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ هستند. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه در ایران بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است (بهادری-خسروشاهی و همکاران، ۱۳۹۱). ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط رینولدز^۲ (۲۰۱۰) برای چهار خرده‌مقیاس امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۲، ۰/۸۵ و ۰/۷۵ است. در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ به دست آمد که این ضرایب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه است.

روایی این پرسشنامه در داخل کشور در پژوهش نجاری و همکاران (۱۳۹۲) به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

در پژوهش حاضر جهت اندازه‌گیری هیجان‌های تدریس از پرسشنامه فرینزل (۲۰۱۴) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۶ گویه است که در آن مؤلفه لذت بردن شامل ۴ سوال،

-
1. Luthans, Avolio & Avey
 2. Reynolds

مؤلفه اضطراب شامل ۴ سوال، مؤلفه خشم شامل ۴ سوال و مؤلفه غرور نیز شامل ۴ سوال هستند. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای بوده و نیمی از سوالات در جهت عکس نمره گذاری می‌شوند. بر اساس مقیاس لیکرتی حداکثر نمره فرد در این قسمت ۸۰ و حداقل نمره ۱۶ است.

فرینزل در بررسی پایایی پژوهش ضرایب زیر را برای هر خرده مقیاس در هر مؤلفه به صورت زیر به دست آورده است. مؤلفه لذت بردن ($\alpha = 0/93$)، اضطراب ($\alpha = 0/87$)، و خرده مقیاس خشم ($\alpha = 0/95$). عددهای به دست آمده از ۰/۷ بیشتر است و این نشان می‌دهد که پایایی پرسشنامه رضایت بخش است. در این پژوهش جهت تعیین پایایی این خرده مقیاس‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب به دست آمده برای هیجان‌های مثبت ۰/۸۲ و برای هیجان‌های منفی ۰/۷۸ اندازه‌گیری شد.

روایی مقیاس هیجان‌های تدریس طی پژوهشی توسط فرینزل و همکاران (۲۰۰۹) بررسی شده است و اعتبار آن با استفاده از روش همسانی درونی تأیید و نتایج گزارش شده بیانگر اعتبار مناسب این پرسشنامه است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است. همان گونه که پیش تر نیز گفته شد، به منظور تعیین روایی پرسشنامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. مشخصه‌های برازندگی الگوهای تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. تعداد، مأخذ و ضریب آلفای کرونباخ سنج‌ها جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	مؤلفه‌ها	گویه‌ها	آلفای کرونباخ	تهیه کنندگان
۱	رهبری اصیل	خود آگاهی	۴	۰/۷۷	آوولیو و گاردنر (۲۰۰۵)
		پردازش متوازن	۳	۰/۷۵	
		اخلاق مداری	۴	۰/۷۶	
		شفافیت رابطه‌ای	۴	۰/۷۹	
۲	سرمایه روان‌شناختی	خودکارآمدی	۶	۰/۷۷	لوتانز، آوولیو و آوی (۲۰۰۷)
		امیدواری	۶	۰/۷۱	
		تاب آوری	۶	۰/۷۸	
		خوش بینی	۶	۰/۷۳	
۳	هیجان تدریس	لذت بردن	۴	۰/۹۳	فرینزل (۲۰۱۴)

اضطراب	۴	۰/۸۷
خشم	۴	۰/۹۵
غرور	۴	۰/۸۱

جدول ۲. مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه‌ها

خرده مقیاس مشخصه	ادراک از رهبری اصیل	سرمایه روان‌شناختی	هیجان‌های تدریس
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (x^2/df)	۲/۵۴	۲/۲۵	۲/۸۷
ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMSEA)	۰/۰۵۲	۰/۰۴۴	۰/۰۴۸
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۸
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۷
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۴

با توجه به مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول شماره ۲، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری متغیر ادراک از رهبری اصیل، سرمایه روان‌شناختی و هیجان‌های منفی تدریس برازش مناسبی دارد و این بیانگر هم‌سو بودن سؤالات با سازه‌های نظری بود.

تجزیه و تحلیل: برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر به وسیله نرم افزار Lisrel) استفاده شد. همچنین در این پژوهش متغیرهای خودآگاهی، پردازش متوازن، اخلاق مداری، و شفافیت رابطه‌ای به‌عنوان متغیرهای برون‌زا و متغیرهای خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوش بینی، لذت، اضطراب، خشم و غرور به‌عنوان متغیرهای درون‌زا وارد تحلیل شدند.

در جدول ۳ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه‌ی مورد بررسی ($n=345$) شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خودآگاهی	۱۳/۲۷	۳/۳۰	۰/۵۴	۱/۱۸
اخلاق مداری	۱۵/۱۴	۴/۲۷	۰/۲۴	-۰/۱۰
پردازش متوازن	۱۰/۲۰	۵/۱۲	۰/۲۳	-۰/۱۵

۰/۸۰	۰/۹۴	۴/۹۸	۱۲/۹۵	شفافیت رابطه‌ای
۱/۰۰	۰/۱۷	۲/۹۳	۲۵/۰۰	خوش بینی
-۰/۲۰	۰/۳۵	۴/۶۶	۲۷/۲۴	تاب آوری
۱/۱۱	۰/۱۶	۳/۰۱	۲۴/۴۱	خودکارآمدی
۰/۳۷	۰/۰۳	۳/۸۵	۲۲/۲۵	امیدوار
-۰/۴۹	۰/۳۰	۵/۲۶	۲۶/۴۶	هیجان‌های منفی تدریس

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین ۱- و ۱+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می‌توان جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از مدل تحلیل مسیر استفاده کرد.

در ادامه جدول ۴ مربوط به اثرات مستقیم آمده است.

جدول ۴. برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

متغیرها	برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	T
اثر مستقیم خودآگاهی بر:				
خوش بینی	۰/۱۵*	۰/۰۴	۲/۵۲	
تاب آوری	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۷۴	
خودکارآمدی	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۲۵	
امیدواری	۰/۱۶**	۰/۰۴	۲/۸۱	
اثر مستقیم اخلاق‌مداری بر:				
خوش بینی	۰/۱۵**	۰/۰۴	۲/۵۹	
تاب آوری	۰/۳۲**	۰/۰۴	۵/۶۸	
خودکارآمدی	۰/۱۳*	۰/۰۴	۲/۱۹	
امیدواری	۰/۱۵**	۰/۰۴	۲/۶۶	
اثر مستقیم پردازش متوازن بر:				
خوش بینی	۰/۱۵**	۰/۰۳	۲/۶۰	
تاب آوری	۰/۱۰	۰/۰۵	۱/۷۳	
خودکارآمدی	۰/۱۵*	۰/۰۳	۲/۴۸	
امیدواری	۰/۱۸**	۰/۰۳	۳/۱۶	
اثر مستقیم شفافیت رابطه‌ای بر:				

۲/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۲*	خوش بینی
۲/۶۶	۰/۰۴	۰/۱۵**	تاب آوری
۲/۹۶	۰/۰۳	۰/۱۸**	خودکارآمدی
۴/۰۰	۰/۰۳	۰/۲۲**	امیدواری
اثر مستقیم خوش بینی بر:			
-۶/۱۲	۰/۰۴	-۰/۳۳**	هیجان‌های منفی تدریس
اثر مستقیم تاب آوری بر:			
-۲/۷۰	۰/۰۵	-۰/۱۴**	هیجان‌های منفی تدریس
اثر مستقیم خودکارآمدی بر:			
-۴/۴۸	۰/۰۴	-۰/۲۳**	هیجان‌های منفی تدریس
اثر مستقیم امیدواری بر:			
-۲/۹۴	۰/۰۴	-۰/۱۵**	هیجان‌های منفی تدریس

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

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم خودآگاهی بر خوش بینی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۵۲) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی به ترتیب برابر با ۰/۰۴ و ۰/۰۲ است که از نظر آماری معنادار نیست. در نهایت اثر مستقیم خودآگاهی بر امیدواری برابر با ۰/۱۶ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۸۱) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم بعد اخلاق مداری بر خوش بینی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۵۹) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین اثر مستقیم اخلاق مداری بر تاب آوری برابر با ۰/۳۲ و با توجه به مقدار (t = ۵ / ۶۸) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر مستقیم اخلاق مداری بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۳ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۱۹) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در نهایت اثر مستقیم اخلاق مداری بر امیدواری برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۶۶) در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم بعد پردازش متوازن بر خوش بینی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۶۰) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر مستقیم پردازش متوازن بر تاب آوری برابر با ۰/۱۰ و از نظر آماری معنادار نیست. همچنین اثر مستقیم پردازش متوازن بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t = ۲ / ۴۸) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در نهایت

اثر مستقیم پردازش متوازن بر امیدواری برابر $0/18$ و با توجه به مقدار ($t=3/16$) در سطح $0/01$ معنادار است.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم بعد شفافیت رابطه‌ای بر خوش بینی برابر با $0/12$ و با توجه به مقدار ($t=2/12$) در سطح $0/05$ معنادار است. اثر مستقیم شفافیت رابطه‌ای بر تاب آوری برابر با $0/15$ و با توجه به مقدار ($t=2/66$) از نظر آماری در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین اثر مستقیم شفافیت رابطه‌ای بر خودکارآمدی برابر با $0/18$ و با توجه به مقدار ($t=2/96$) در سطح $0/01$ معنادار است. در نهایت اثر مستقیم شفافیت رابطه‌ای بر امیدواری برابر با $0/22$ و با توجه به مقدار ($t=4/00$) در سطح $0/01$ معنادار است.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم خوش بینی بر هیجان‌های منفی تدریس برابر با $-0/32$ و با توجه به مقدار ($t=-6/12$) در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین اثر مستقیم تاب آوری بر هیجان‌های منفی تدریس برابر با $-0/14$ و با توجه به مقدار ($t=-2/70$) در سطح $0/01$ معنادار است.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم خودکارآمدی بر هیجان‌های منفی تدریس برابر با $-0/23$ و با توجه به مقدار ($t=-4/48$) در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین اثر مستقیم امیدواری بر هیجان‌های منفی تدریس برابر با $-0/15$ و با توجه به مقدار ($t=-2/94$) در سطح $0/01$ معنادار است.

در ادامه به مقایسه اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرها بر هیجان‌های منفی تدریس پرداخته می‌شود.

جدول ۵. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر هیجان‌های منفی تدریس

متغیرها	برآوردها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
به روی هیجان‌های منفی تدریس از:				
خودآگاهی	-	-	$-0/08^{**}$	$-0/08^{**}$
اطلاعات اساسی	-	-	$-0/14^{**}$	$-0/14^{**}$
پردازش متوازن	-	-	$-0/12^{**}$	$-0/12^{**}$
شفافیت رابطه‌ای	-	-	$-0/13^{**}$	$-0/13^{**}$
خوش بینی	$-0/32^{**}$	-	-	$-0/32^{**}$
تاب آوری	$-0/15^{**}$	-	-	$-0/15^{**}$
خودکارآمدی	$-0/23^{**}$	-	-	$-0/23^{**}$

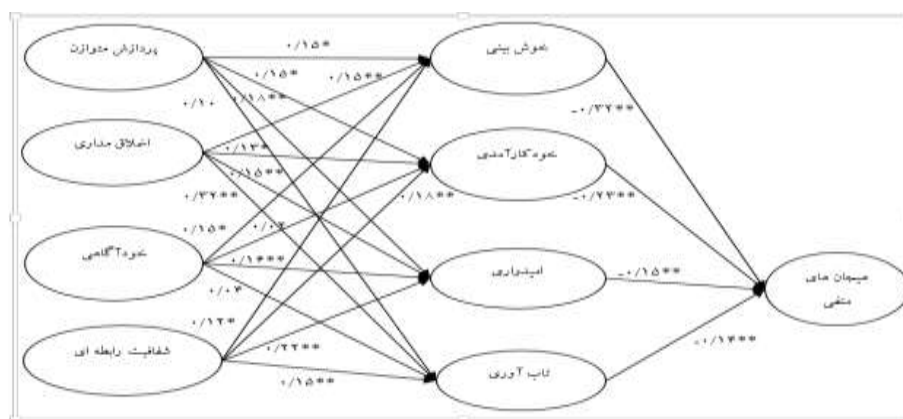
امیدواری	-۰/۱۴**	-	-۰/۱۴**
----------	---------	---	---------

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، هیچ کدام از ابعاد ادراک از رهبری اصیل به عنوان متغیرهای برونزای پژوهش (خودآگاهی، اخلاق مداری، پردازش متوازن، شفافیت رابطه‌ای) بر هیجان‌های منفی تدریس دارای اثر مستقیم نیستند. در حالی که اثر غیر مستقیم هر چهار بعد متغیر برونزا شامل خودآگاهی (-۰/۰۸)، اخلاق مداری (-۰/۱۴)، پردازش متوازن (-۰/۱۲) و شفافیت رابطه‌ای (-۰/۱۳) بر هیجان‌های منفی تدریس از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است، که این امر بیانگر نقش واسطه‌ای متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی در میان ابعاد ادراک از رهبری اصیل و هیجان‌های منفی تدریس است.

جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. به‌طور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش χ^2/df (۱/۳۰)، RMSEA (۰/۰۳)، CFI^1 (۰/۹۹)، GFI (۰/۹۹) و $AGFI$ (۰/۹۵) گزارش می‌شود.

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش، برازش مدل پیش‌بینی هیجان‌های منفی تدریس در سطح مطلوبی است.

در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه شده است.



شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش‌بینی هیجان‌های منفی تدریس

1. Comparative Fit Index

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که اثر مستقیم خودآگاهی بر خوش بینی و امیدواری مثبت و معنادار است. با این حال مطابق نتایج به دست آمده، اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی معنادار نبود. همچنین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که اثر مستقیم اخلاق‌مداری بر خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری مثبت و معنادار است. در این پژوهش اثر مستقیم پردازش متوازن بر خوش بینی، خودکارآمدی و امیدواری مثبت و معنادار بود، با این حال اثر مستقیم و مثبت پردازش متوازن بر تاب آوری معنادار نبود. نتایج همچنین بیانگر آن بود که اثر مستقیم شفافیت رابطه‌ای بر تمامی مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی مثبت و معنادار است. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های عالی پور و همکاران (۱۳۹۵)، مقیمی مفرد (۱۳۹۳) و کرس تینگک (۲۰۱۱) هم‌سو است.

احساس کارآمدی معلم می‌تواند متأثر از بافت مدرسه باشد. از آنجایی که افراد هم به صورت فردی و هم به صورت جمعی عمل می‌کنند، باورهای خودکارآمدی می‌تواند هم در سطح شخصی و هم در سطح جمعی مفهوم‌سازی شود. بنابراین می‌توان کارآمدی جمعی معلمان را به‌عنوان عامل اثرگذار دیگری بر تعهد شغلی آنان مورد مطالعه قرار داد. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر را حمایت می‌کنند.

یافته‌های این پژوهش بیانگر آن بود که خوش بینی، تاب آوری، خودکارآمدی و امیدواری بر هیجان‌های مثبت تدریس دارای اثر مستقیم و مثبت هستند. این نتایج یا یافته‌های گلستانی نیا (۱۳۹۳) و علی اصغری صدری و پناه علی (۱۳۹۵) هم‌خوانی دارد. هیجان‌ها از بافت‌های اجتماعی/ تاریخی تأثیر می‌پذیرند. پژوهشگران بر اهمیت سازه تنظیم هیجانی در محیط کلاسی تأکید می‌کنند و چگونگی بروز هیجان‌ها را هم در معلمان و هم در فراگیران با تأکید بر نقش بافت اجتماعی/ تاریخی مورد بررسی قرار می‌دهند. آنها همچنین در مورد ارتباط بین هیجان، انگیزش و شناخت، این دیدگاه را مطرح می‌کنند که سازه‌های هیجان، انگیزش و شناخت باید به‌عنوان سازه‌های اجتماعی/ تاریخی در نظر گرفته شوند که از یکدیگر مجزا نیستند و با یکدیگر همپوشی دارند. همچنین مسئله اصلی، ذهن و تفکر معلمان است. از این رو نظام آموزشی نیازمند معلمانی است که به باور و بینشی صحیح نسبت به برنامه درسی نائل

آیند و تدریس با کیفیتی را در کلاس به اجرا بگذارند تا از این طریق سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد. معلمان نسبت به برنامه درسی و همه عناصر آن دیدگاه و رویکردی اتخاذ می‌کنند و هر برنامه درسی در نهایت به وسیله معلم، نگرش‌ها و باور او به اجرا در می‌آید. معلمان باورهای قوی دارند که تأثیر زیادی بر انتخاب محتوا و روش‌های آموزشی آنان می‌گذارد و بین باورهای معلمان با رفتار تدریس آنان و هدف‌های یادگیری شان ارتباط نزدیکی وجود دارد.

از طرفی با توجه به اینکه بیشتر کودکان و نوجوانان در محیط تحصیلی هستند، لازم است که ناملايمات تحصیلی و راه‌هایی را که با این مشکلات برخورد می‌کنند، دانسته شود. بنابراین بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی را که موجب سرزندگی است، شناسایی کرد.

نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر هیجان‌های منفی تدریس معنادار است. با این حال، با توجه به عدم معناداری اثر مستقیم خودآگاهی بر تاب‌آوری و خودکارآمدی، اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر هیجان‌های منفی تدریس تنها از طریق واسطه‌گری خوش‌بینی و امیدواری صورت می‌گیرد. نتایج پژوهش همچنین بیانگر آن بود که اثر غیرمستقیم اخلاق‌مداری بر هیجان‌های منفی تدریس معنادار است و از طریق واسطه‌گری خوش‌بینی، تاب‌آوری، خودکارآمدی و امیدواری صورت می‌گیرد.

نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم پردازش متوازن بر هیجان‌های منفی تدریس معنادار است. با این حال، با توجه به عدم معناداری اثر مستقیم پردازش متوازن بر تاب‌آوری، اثر غیرمستقیم خودآگاهی بر هیجان‌های مثبت و منفی تدریس تنها از طریق واسطه‌گری خوش‌بینی، خودکارآمدی و امیدواری صورت می‌گیرد. همچنین نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن بود که اثر غیرمستقیم شفافیت رابطه‌ای بر هیجان‌های منفی تدریس معنادار است و از طریق واسطه‌گری خوش‌بینی، تاب‌آوری، خودکارآمدی و امیدواری صورت می‌گیرد. نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج تحقیقات نلسون و همکاران (۲۰۱۴)، شلاپر (۲۰۱۴)، افضل و همکاران (۲۰۱۴)، اسنایدر و لویز (۲۰۱۲) کرس لینگک (۲۰۱۱) و فیلیپ و شوباخ (۲۰۱۰) هم‌خوانی دارد.

در این راستا این پژوهشگران نشان داده‌اند که تنظیم هیجان‌های منفی و مثبت در تعاملات بین رؤسا و کارکنان بر رضایت شغلی تأثیر می‌گذارد. حتی برخی پژوهش‌ها به این

نتیجه دست یافته‌اند که در موقعیت رهبری، اهمیت هیجان‌پذیری از بهره هوشی نیز بیشتر است. برخی نیز اظهار کرده‌اند که پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه مدیریت، حاکی از این است که هیجان‌پذیری می‌تواند پیش بین مهمی برای پیامدهای سازمانی و عملکرد شغلی باشد. هیجان‌پذیری ویژگی فردی است که موجب نشان دادن واکنش‌های مشابه عاطفی و احساسی در موقعیت‌های مشابه می‌شود. معلمان پایه‌گذاران اندیشه‌های علمی و مبلغان ارزش‌های فرهنگی هستند. معلم حرف اول را در تربیت منابع انسانی می‌زند و در جوامع پیشرفته نیروی انسانی کارآمدی به‌عنوان مهم‌ترین عامل تحول شناخته شده است. آن‌ها بیشترین سهم را در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارا هستند. معلمی که مطالب خویش را به سبک پویا و با اشتیاق عرضه می‌دارد، فضای کلاس را متحول می‌کند و دانش‌آموزان وی از انگیزش درونی نسبت به مطالب درسی و نیز انرژی بیشتری در کلاس درس دارند. یادگیری دانش‌آموزان به میزان بسیار زیاد به حضور واقعی آن‌ها در کلاس درس بستگی دارد. به این معنی که در رویای روزانه نباشند و توجه و تمرکز آن‌ها معطوف به معلم باشد. برای این کار معلم باید بتواند در آن‌ها شور و اشتیاق یادگیری ایجاد کند. بدون وجود شور و اشتیاق در خود معلم، امکان انتقال آن به دانش‌آموزان وجود ندارد. دانش‌آموزانی که احساس کنند معلم آن‌ها را داوطلبانه آموزش می‌دهد، بیشتر از دانش‌آموزانی انگیزش درونی نسبت به درس پیدا می‌کنند تا اینکه احساس کنند، معلم برای دریافت پول تدریس می‌کند. به عبارتی دیگر معلم الگویی است که متغیرهای روان‌شناختی از طریق وی در دانش‌آموزان درونی می‌شود. وقتی در میان معلم و متعلم روابط دوستانه به همراه احترام متقابل، حسن خلق و رعایت حقوق یکدیگر وجود داشته باشد، از یک طرف، اشتیاق و انرژی معلم در تدریس به دانش‌آموزان و از طرف دیگر، علاقه و دلبستگی به علم آموزی و گوش فرادادن به آموزه‌های علم در دانش‌آموزان دو چندان خواهد شد. در نتیجه، با ایجاد فضای سالم آموزشی، زمینه بروز خلاقیت در دانش‌آموزان به وجود می‌آید. اصولاً آرامش زمینه ساز خلاقیت است. معلمان باید بتوانند از طریق تأثیرات و تحرکات عقلانی و عاطفی و از راه درست اندیشیدن و فعالیت فکورانه میزان آگاهی و شعور را در دانش‌آموزان بالا ببرند.

نظام آموزش و پرورش به منظور بهبود توانایی‌های هیجانی اجتماعی و سلامت روانی معلمان لازم است در سطوح مختلف از راهنمایی عملی و علمی با هدف انعطاف‌پذیری بیشتر در برابر استرس‌های زندگی عادی و محافظت از خویش در مقابل بیماری‌های روانی،

بهبود مهارت‌ها و نگرش‌ها، ارتباطات اجتماعی و حرفه‌ای کارآمدتر، مدیریت استرس و حل تعارض بهتر و جو مثبت‌تر در مدرسه، موفقیت در تدریس کارآمد، کیفیت ارتباطات بالاتر، یادگیری بهتر و عملکرد تحصیلی بالاتر دانش‌آموزان بهره‌گیرند. کارآمد بودن برنامه‌ها و راهنمای عملی و علمی نیازمند درگیر نمودن مدرسه، خانه و محیط‌های جمعی است و نخستین اقدام در درگیر نمودن مدرسه، ایجاد تغییر در رفتارها و توانمندی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی معلمان، جو کلاس درس، و محیط مدرسه است. وضعیت در حال‌گذار و تغییر آموزش و پرورش ایران نیز به سهم خود ضرورت شناسایی، طراحی و اجرای برنامه‌های ترویج سلامت، آموزش و ارتقای توانمندی‌های فردی و اجتماعی از سوی برنامه‌ریزان و کارگزاران را برای معلمان نظام آموزش و پرورش مضاعف می‌کند.

منابع

- اسلامیان، حسن؛ جعفری ثانی، حسین؛ گودرزی، زهره و اسلامیان، زهرا (۱۳۹۳). رابطه بین هوش هیجانی و به کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش استادان دانشگاه علوم پزشکی مازندران. *مجله/یرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۸)، ۶۸۵-۶۹۴.
- هاشمی نصرت آباد، تورج؛ ماشینچی عباسی، نعیمه؛ عدل نسب، لادن و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۱). مقایسه تیپ شخصیتی D و فرسودگی حیاتی در بیماران قلبی و افراد عادی. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی سلامت*، ۱(۳)، ۶۸-۶۰.
- حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید و خاکی، سکینه خاتون (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۲)، ۲۹-۷.
- خاصی، ندا؛ خاصی، بیتا؛ یوسفی، فایق و آزادی، نامعلی (۱۳۹۶). بررسی میزان خشم صفت معلمان مدارس ابتدایی شهر کرمانشاه. *مجله ره‌آورد سلامت*، ۳(۱)، ۵۲-۴۳.
- خلیلی باهر، روزبه (۱۳۹۲). بررسی ارتباط رهبری اصیل باخلاقیت با توجه به نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی کارکنان اداره آموزش فنی و حرفه‌ای استان گیلان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان.

- عالی پور، سیروس؛ شهنی بیلاق، منیجه و سحافی، حکیم (۱۳۹۵). رابطه علی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت، ناامیدی، خودکارآمدی و تلاش تحصیلی. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۳(۱)، ۴۹-۵۹.
- علی اصغری صدری، زهرا و پناه علی، امیر (۱۳۹۵). نقش عاطفه مثبت و منفی و تنظیم هیجانی در پیش‌بینی استرس و رضایت شغلی معلمان کودکان با نیازهای ویژه. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲(۱۳۹)، ۲۲-۱۳.
- کاهه، مریم (۱۳۹۱). رابطه رهبری اصیل با عملکرد خلاق و اشتیاق به کار شرکت خودروسازی زامیاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- کریمی فر، مسعود؛ دین پرور، احسان؛ روح‌الامینی، مرضیه سادات و بشارت، محمد علی (۱۳۹۶). اثر آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس، بر میزان سازگاری عاطفی و اجتماعی مردان جوان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۱)، ۳۷-۲۵.
- کریم زاده، منصوره (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی. *رفاه اجتماعی*، ۱۴(۵۳)، ۱۴۹-۱۳۱.
- گلستانی نیا، ندا؛ شهنی بیلاق، منیجهو مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۱۰۰-۸۳.
- مقیمي مفرد، فاطمه (۱۳۹۳). بررسی رابطه سرمایه روانشناختی با اشتیاق شغلی و میل ماندن در شغل کارکنان بهره‌برداری شرکت نفت گچساران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد مرودشت، ۱۳-۵۹.
- مؤمنی، نونا (۱۳۹۰). طراحی و تبیین مدل توسعه‌یافته رهبری اصیل مبتنی بر دیدگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه دکترای تخصصی، ۴۶-۶۵.
- نجاری، رضا؛ دانایی فر، حسن و صالحی، علی (۱۳۹۲). بررسی و تبیین نقش سرمایه روانشناختی در پیامدهای سازمانی. *فصلنامه مدیریت سازمان‌های دولتی*، ۱(۲)، ۳۶-۲۳.

نیک پی، ایرج (۱۳۹۳). بررسی تأثیر ادراک رهبری اصیل بر رفتار شهروندی سازمانی از طریق سرمایه روان‌شناختی در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های خرم‌آباد، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.

یوسفی، فایق؛ آزادی، نامعلی؛ تیموری، پروانه؛ کهزادی، شادی؛ باقری، شراره و خاصی، بیبا (۱۳۹۴). بررسی میزان خشم حالت معلمان مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه شهر سنندج. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۶(۵۰)، ۴۷-۵۴.

یوسفی، فایق؛ زارعی، امیر؛ حبیبی، سوگند و شیخ احمدی، شیلان (۱۳۹۳). بررسی مقایسه میزان ضریب هوشی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی کردستان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی آنان. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۱(۱)، ۹-۱.

یوسفی، فایق؛ تیموری، پروانه؛ آزادی، نامعلی و خاصی، بیبا (۱۳۹۵). بررسی و مقایسه خشم معلمان مدارس ابتدایی در دو شهر کرمانشاه و سنندج. *مجله طب پیشگیری طبّری*، ۲(۴) ۶۸-۵۹.

یوسفی، فایق؛ آزادی، نامعلی، تیموری، پروانه و خاصی، بیبا (۱۳۹۵). بررسی میزان بروز خشم معلمان مدارس ابتدایی شهر سنندج. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۷(۵۴)، ۴۵-۵۱.

Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic Leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.

Afzal, A., Malik, N. I., & Atta, M. (2014). The moderating role of positive and negative emotions in relationship between positive psychological capital and subjective well-being among adolescents. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(3), 29-42.

Becker, E. S. (2011). Teacher's emotion in the classroom and how they relate to emotional exhaustion - an experience-sampling analysis, Universität Konstanz, Konstanz.

Frenzel, A.C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 494-519.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.

Gross J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.

- Kersting, A. (2011). Toward a positive psychology of executive coaching in P.A.Linley & Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice*. New York: Wiley, 287-302.
- Lazarus R S. *Stress and Emotion: A new Synthesis*. New York: Springer; 1999
- Luthans, F., Avolio, B.J. Avey J.B. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 6, 138-146.
- Nelson, K. Boudrias, J. Brunet, L. Morin, D. De Civita, M. Savoie, A. & Alderson, M. (2014), Authentic leadership and psychological well-being at work of nurses: The mediating role of work climate at the individual level of analysis. *Burnout Research*, 1, 90-101.
- Philipp, A. & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 494-504.
- Reynolds, J. C. (2010). The effect of a strengths-oriented approach to leadership development on the psychological capital and authentic leadership capacities of leaders in faith based higher education institutions.
- Sahenk, S.S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Proc Soc Behav Sci*, 2(2), 4298-304.
- Schlaerth, A. (2014). The Moderational Role of Organizational Culture and Psychological Climate in the Relationship Between Authentic Leadership and Constructive Conflict Behaviors. A dissertation submitted to the faculty of the California School of Professional Psychology in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Alliant International University, Los Angeles, California.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J (Eds.). (2012). *Handbook of positive psychology*", Oxford, UK7 Oxford University Press.
- Yan Liu, B.S., M.B.A. (2012). Linking authentic leadership to positive employee health, behavioral engagement, and job performance. college of business louisiana thch university.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 185-201.