

## تبیین رویکرد معلمان به تدریس بر اساس هیجانات پیشرفت معلمان و خلاقیت هیجانی آنان با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم

علی قاسمی\*، پروین کدیور\*\*، هادی کرامتی\*\*\*، مهدی عربزاده\*\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین رویکرد معلمان به تدریس بر اساس هیجانات پیشرفت معلمان و خلاقیت هیجانی آنان با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم است. طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان شامل ۵۰۱ معلم (۲۹۸ مرد و ۲۰۳ زن) با دامنه سنی ۲۴ تا ۵۶ سال از بین جامعه آماری معلمان آموزش و پرورش شهرستان‌های پارسین، عسلویه، بخش‌های شیبکوه، کوشکنار و چاه مبارک در استان‌های هرمزگان و بوشهر به روش تصادفی - طبقه‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های هیجانات پیشرفت معلم، خلاقیت هیجانی، خوش‌بینی تحصیلی معلم، خودکارآمدی معلم و رویکرد معلم به تدریس پاسخ دادند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که مدل نظری پژوهش با داده‌های تجربی برازش مطلوبی دارد. مؤلفه‌های لذت و آمادگی بر هر دو رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار داشتند. مؤلفه اصالت/ اثربخشی بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار و مؤلفه اضطراب بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور تأثیر مستقیم، منفی و معنی‌دار داشتند. مؤلفه‌های لذت، افتخار، آمادگی و اصالت/ اثربخشی با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکردهای تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور تأثیر مثبت و معنی‌دار داشتند. مؤلفه اضطراب با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی بر رویکردهای تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور تأثیر مثبت و معنی‌دار داشت. مؤلفه نوآوری با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی بر هر دو رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور تأثیر مثبت و معنی‌دار داشت. بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های هیجانات پیشرفت معلم، خلاقیت هیجانی، خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم در به‌کارگیری رویکردهای تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور نقش تعیین‌کننده‌ای دارند.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی معلم، خوش‌بینی تحصیلی معلم، رویکرد معلم به تدریس، هیجانات پیشرفت معلم

\*استادیار گروه علوم تربیتی، واحد پارسین، دانشگاه آزاد اسلامی، پارسین، ایران. (نویسنده مسئول) aghk1346@gmail.com

\*\*استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. kadivar220@yahoo.com

\*\*\*استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. dr.hadikeramati@gmail.com

\*\*\*\*استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. mehdi\_arabzadeh@hotmail.com

### مقدمه

معلمان سرمایه‌های اصلی فرهنگی و معنوی نظام آموزش و پرورش هر کشوری هستند. اسلاوین (۲۰۰۶) بر این باور است که معلمان برای موفقیت در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان باید بر مهارت‌های تدریس مسلط باشند و از راهبرد تدریس متناسب با ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان استفاده کنند. تجارب آموزشی معلمان در طول سال‌های تدریس در به‌کارگیری نوع رویکرد تدریس در کلاس درس مؤثر است (تریگ‌ول و پروسر، ۲۰۰۴). معلمانی که برای یادگیری دانش‌آموزان از رویکرد تدریس مورد علاقه خود در کلاس درس بهره می‌گیرند بر تجارب تدریس خود می‌افزایند (تیمالو، کیکاس، هین و نیلو، ۲۰۱۰).

تدریس به آن دسته از فعالیت‌های آموزشی-تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان بر اساس اهداف از پیش تعیین‌شده به منظور ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری دانش‌آموزان گفته می‌شود (اسلاوین، ۲۰۰۶). رویکرد معلم به تدریس شامل دو نوع رویکرد تدریس معلم‌محور/انتقال دانش<sup>۱</sup> و رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور/تغییرات ادراکی<sup>۲</sup> است (تریگ‌ول، ۲۰۱۲). رویکرد تدریس معلم‌محور/انتقال دانش به معنای انتقال مستقیم دانش و مهارت به دانش‌آموزان است. معلم در رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور زمینه تبادل اندیشه، تفکر انتقادی، بحث و گفتگو در بین دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و بخشی از مسئولیت یادگیری را بر عهده دانش‌آموزان می‌گذارد (تریگ‌ول، ۲۰۱۲). معلمانی که در تدریس مطالب درسی تعهد کمتری دارند و تسلط لازم بر آن ندارند و فرصت لازم برای بحث و تبادل نظر در بین دانش‌آموزان فراهم نمی‌کنند، به‌کارگیری رویکرد تدریس معلم‌محور را بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور ترجیح می‌دهند (گیس و کافی، ۲۰۰۴). معلمان با رویکرد تدریس معلم‌محور زمینه انتقال دانش و مهارت به دانش‌آموزان را فراهم می‌کنند، ولی معلمان با رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور زمینه مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را ایجاد می‌کنند تا دانش‌آموزان دانش شخصی خود را از دروس آموخته‌شده بسازند (بائیتن، داچی، استرایون، پارمنتیر و واندربروگن، ۲۰۱۶). یادگیرندگان در رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور، فعالانه دانش شخصی خود را از پدیده‌ها و رویدادها می‌سازند تا درک دقیق‌تری از دانش و مهارت آموخته‌شده به دست آورند (گیج و برلاینر، ۱۹۹۸).

میزان موفقیت در تدریس و رضایت از تدریس در معلمان با رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور از معلمان با رویکرد تدریس معلم‌محور بیشتر است (تریگ‌ول و پروسر، ۲۰۰۴). ویژگی‌های فردی و توانایی

<sup>۱</sup>. information teacher/teacher-focused

<sup>۲</sup>. conceptual change/student-focused

های دانش‌آموزان در به‌کارگیری نوع رویکرد تدریس معلم‌محور یا دانش‌آموز-محور مؤثر است (پروسر و تریگول، ۲۰۰۶؛ یوبلت، کارم و پستارف، ۲۰۱۶). کائو، پستارف، لیندبلوم و توم (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان رویکرد معلمان به تدریس و درک آن‌ها از رابطه بین تدریس و پژوهش نشان دادند که معلمان با رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور در مقایسه با معلمان با رویکردهای تدریس معلم‌محور و تلفیقی، درک دقیق‌تری از رابطه بین تدریس و پژوهش داشته‌اند. دانش‌آموزانی که برای درک مطالب درسی در موقعیت‌های یادگیری از رویکرد عمیق یادگیری استفاده می‌کنند، معلمان با رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور را بر معلمان با رویکرد تدریس معلم‌محور ترجیح می‌دهند اما دانش‌آموزانی که برای درک مطالب درسی در موقعیت‌های یادگیری از رویکرد سطحی یادگیری استفاده می‌کنند، رویکرد تدریس معلم‌محور را بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور ترجیح می‌دهند (بائیتن و همکاران، ۲۰۱۶).

بررسی پیشینه پژوهش نشان داد که هیجانات پیشرفت معلم<sup>۱</sup> یکی از عوامل تأثیرگذار بر رویکرد معلم به تدریس است (تریگول، ۲۰۱۲). هیجانات معلم متأثر از عوامل شناختی، روان‌شناختی، انگیزشی و رفتاری است. هیجانات، شناخت، تغییرات روان‌شناختی-بدنی و تمایلات عملکردی در گرایش معلمان به رفتار در یک موقعیت یا اجتناب از رفتار در موقعیت دیگر نقش دارند (شرر، ۲۰۰۹). شوتز، هانگ، کراس و اسبون (۲۰۰۶) بر این باورند که هیجانات معلم نوعی سازه فردی-اجتماعی است و در بافت مدرسه ادراک می‌شود. هیجانات تدریس در مدارس و کلاس‌های درس در تعامل با دانش‌آموزان، همکاران، مدیران مدارس و اولیا ایجاد می‌شوند. هیجانات پیشرفت، شناخت و انگیزش بر فعالیت‌های آموزشی، رفتاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (پکران، ۲۰۰۶). هیجان پیشرفت نوعی هیجان است که مستقیماً با فعالیت‌های پیشرفت و یا پیامدهای حاصل از فعالیت‌های پیشرفت مرتبط هستند (هال و گوئتز، ۲۰۱۳). هانگ و همکاران (۲۰۱۶) هیجانات پیشرفت معلم را نتیجه ارزیابی‌های اولیه و ثانویه معلمان از تجارب مؤثر هیجانی خود در بافت مدرسه و کلاس درس تعریف کرده‌اند. ارزیابی اولیه به‌معنای متناسب بودن موقعیت با هدف است. اگر هدف با موقعیت متناسب باشد، معلمان هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند و اگر هدف با موقعیت متناسب نباشد معلمان هیجانات منفی را تجربه خواهند کرد (هانگ و همکاران، ۲۰۱۶). ارزیابی ثانویه به‌معنای قضاوت معلمان در خصوص امکان یا عدم‌امکان مقابله با موقعیت است. معلمانی که راهبرد مقابله‌ای مؤثر را به کار می‌گیرند، هیجانات مثبت لذت و افتخار را تجربه می‌کنند و معلمانی که از راهبرد مقابله‌ای غیرمؤثر استفاده کنند، هیجانات منفی اضطراب و خشم را تجربه می‌کنند (هانگ و همکاران، ۲۰۱۶). فرنزل، گوئتز، استفنز و جاکوب (۲۰۰۹)

<sup>۱</sup>. teachers achievement emotions

با ارائه مدل مفهومی علل پیشایندی و پیامدی هیجانات معلم نشان دادند که معلمان در طول تدریس از تجارب خود برای تغییر رفتار دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، در صورت تحقق اهداف تدریس، هیجان لذت و در صورت عدم تحقق اهداف تدریس، هیجانات اضطراب یا خشم را تجربه می‌کنند. اضطراب زمانی به وجود می‌آید که اهداف تدریس محقق نشود و معلمان موفقیت مورد انتظار در دستیابی به اهداف تدریس، تغییر موقعیت یادگیری و تغییر در رفتار دانش‌آموزان را به دست نیاورند.

تریگول (۲۰۱۲) نشان داد که تجارب هیجانی معلمان با رویکرد تدریس معلم‌محور و رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور همبستگی معنی‌داری دارند به این صورت که هیجانات مثبت معلم مثل لذت و افتخار بیشتر با مؤلفه رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور و هیجانات منفی مثل اضطراب و خشم بیشتر با رویکرد تدریس معلم‌محور همبستگی منفی و معنی‌داری داشتند. هیجانات معلمان بر افکار، رفتار و عملکرد آنان تأثیر می‌گذارد و معلمان در هنگام تدریس بیشتر از هیجانات مثبت بهره می‌گیرند (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹).

فرنزل و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که لذت با تدریس مؤثر همبستگی معنی‌داری دارد. ژانگ و ژو (۲۰۰۸) نشان دادند که روش اکتساب تجارب هیجانی در بافت تدریس با رویکرد معلم به تدریس همبستگی معنی‌داری دارد. معلمانی که هیجانات لذت و افتخار را تجربه می‌کنند، استفاده از رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور را بر رویکرد تدریس معلم‌محور ترجیح می‌دهند، هیجانات معلم تحت تأثیر شناخت، باورهای او، شرایط مدرسه مثل ترفیع شغلی و سیاست‌های آموزشی و تربیتی مدرسه قرار می‌گیرند (کراس و هانگ، ۲۰۱۲). هیجانات مثبت معلم مثل خوشحالی، علاقه و رضایت از تدریس به دنبال درگیر کردن دانش‌آموزان برای انجام تکالیف درسی در تعامل با سایر دانش‌آموزان برای کسب موفقیت تحصیلی ایجاد می‌شود (بهیا، فریر، آمارال و استرلا، ۲۰۱۳). معلمان با هیجانات مثبت از ایده‌های بهتری برخوردارند و توانایی به‌کارگیری راهبردها و تکنیک‌های بیشتری در موقعیت‌های گوناگون تدریس دارند (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳). دیمتریو، ویلسون و وینترباتوم (۲۰۰۹) نشان دادند که هیجانات مثبت باعث درگیری بیشتر دانش‌آموزان در انجام تکلیف و ارتباط بیشتر معلمان با دانش‌آموزان می‌شوند ولی هیجانات منفی باعث درگیری کمتر دانش‌آموزان در انجام تکلیف شده و در طول تدریس منجر به تضعیف ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان می‌شوند.

ارن (۲۰۱۳ الف) در بررسی تأثیر رویکرد هیجانی معلمان در تدریس بر برنامه‌های حرفه‌ای تدریس با میانجی‌گری سبک‌های هیجانی معلمان نشان داد که وقتی هیجانات معلم با سبک‌های هیجانی همراه شوند، معلمان درک جامع‌تر و دقیق‌تری از طرح‌های تدریس حرفه‌ای به دست می‌آورند. معلمان خجالتی

و با اضطراب بالا، به‌کارگیری رویکرد تدریس معلم‌محور را بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور ترجیح می‌دهند. مک‌کنزی (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان داد که معلمان تازه‌استخدام شده که اضطراب بالایی دارند از رویکرد تدریس معلم‌محور و سبک تدریس محتوا - محور استفاده می‌کنند. لیندا بلوم-یلانی، تریگول، نیوجی و آشوین (۲۰۰۶) نشان دادند که معلمان با رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور زمینه بیشتری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان با یکدیگر بحث و گفتگو کنند و با کسب تجارب هیجانی مثبت از تدریس لذت بیشتری ببرند. گیس و کافی (۲۰۰۴) در پژوهشی در مورد تأثیر آموزش اساتید دانشگاه بر مهارت‌های تدریس آن‌ها، نشان دادند هیجان‌ات مثبت لذت و افتخار با رویکرد تدریس دانشجو-محور همبستگی مثبت و معنی‌دار و با رویکرد استاد-محور همبستگی منفی و معنی‌داری دارند ولی هیجان‌ات منفی مثل اضطراب و خشم با رویکرد تدریس دانشجو-محور همبستگی منفی و معنی‌دار ولی با رویکرد تدریس استاد-محور همبستگی مثبت و معنی‌دار دارند. معلمان که در تعامل با دانش‌آموزان از هیجان‌ات مثبت لذت، افتخار و رضایت بهره می‌گیرند از انواع راهبردها و ایده‌های جدید تدریس استفاده می‌کنند (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳). کابی و برور (۲۰۱۳) نشان دادند که بین تجارب هیجانی معلمان و نوع رویکرد آن‌ها به تدریس همبستگی معنی‌داری وجود دارد. تجارب هیجانی معلمان با رویکرد آنان به تدریس همبستگی دوسویه دارند (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳).

علاوه بر هیجان‌ات پیشرفت، وجه دیگری از سازه هیجان که می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در رویکرد تدریس معلمان داشته باشد، شیوه برخورد خلاقانه با هیجان‌ات یا خلاقیت هیجانی<sup>۱</sup> است (اوریل، اموشو، مندوزا، داکاستا و میراندا، ۲۰۱۶؛ زیرک، عباس‌پور، زمانی طبقه‌دهی و صادقی، ۱۳۹۷؛ صیادی، عباسی، بخت و عیدی‌پور، ۱۳۹۵). خلاقیت حالت ذهنی است که به تمام عملکردهای هوشمند انسان وحدت می‌بخشد. خلاقیت هیجانی عبارت است از ابراز صداقت به روشی جدید که بر اساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی او افزایش می‌یابد (اوریل، ۲۰۰۵). اوریل (۱۹۹۹) بر این باور است که ایده خلاقیت هیجانی مبتنی بر نگرش اجتماعی است که در آن هیجان‌ات بین فرد و محیط مبادله می‌شود، به این معنی که هیجان‌ات مبتنی بر اصول، قوانین و انتظارات اجتماعی شکل می‌گیرند و هدف از توسعه خلاقیت هیجانی در نظام‌های آموزشی بیان ترکیب هیجانی مؤثر و نوآورانه در مواجهه با چالش‌های تدریس است. خلاقیت هیجانی عبارت است از تغییر دادن بیان هیجان‌ات از شیوه معمولی به شیوه نوآورانه که به دنبال تغییر در باور و شناخت فرد به وجود می‌آید که هدف آن برآورده کردن نیازهای فردی و گروهی است (اوریل، ۲۰۰۵). اوریل (۲۰۰۷) معتقد است که افراد با خلاقیت هیجانی توانایی

<sup>۱</sup>. emotional creativity

ارزیابی دقیقی از موقعیت دارند و لذا احساسات خود را ماهرانه و آگاهانه بیان می‌کنند. افراد با خلاقیت هیجانی بالا برای شناخت و آگاهی یافتن از هیجان‌ات خود وقت بیشتری صرف می‌کنند و از آمادگی اولیه بالاتری برخوردارند (ایوسویک، براکت و مایر، ۲۰۰۷). اورپول و همکاران (۲۰۱۶) بر این باورند که خلاقیت هیجانی به معنای آمادگی ابراز صادقانه و نوآورانه هیجان‌ات است که به دنبال آن محتوای شناختی و فکری فرد توسعه یافته و باعث افزایش اثربخشی روابط بین فردی می‌شود. توسعه خلاقیت هیجانی یکی از چالش‌های مهم نظام‌های آموزش و پرورش برای برقراری ارتباط مؤثر معلمان با دانش‌آموزان بوده و منجر به افزایش موفقیت تحصیلی و کاهش شکست تحصیلی در مدرسه می‌شود.

معلمان با خلاقیت هیجانی بالا که در طول تدریس هیجان‌ات مثبت بیشتری را تجربه کنند، به میزان بیشتری در تدریس درگیر می‌شوند (اورپول و همکاران، ۲۰۱۶). کاپی و برور (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان رویکردهای تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور: بررسی تأثیر رویکرد یادگیری و خودکارآمدی در نمونه‌ای از فارغ‌التحصیلان دوره فوق لیسانس روان‌شناسی نشان دادند که معلمان با خودکارآمدی بالا، رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور را بیشتر از رویکرد تدریس معلم‌محور به کار می‌گیرند. تیمالو و همکاران (۲۰۱۰) در بررسی رابطه خودکارآمدی معلم با تجربه تدریس و رویکرد معلم به تدریس نشان دادند که باورهای خودکارآمدی معلمان جهت‌دهنده و تعیین‌کننده تفاوت‌های فردی آن‌ها در انتخاب نوع رویکردشان به تدریس است. صبادی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی و هوش هیجانی مقدار قابل‌توجهی از واریانس خودکارآمدی ورزشکاران را تبیین می‌کنند.

بررسی‌ها نشان داده که سازه خوش‌بینی تحصیلی معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور دارد (ارن، ۲۰۱۲؛ چگینی و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۹۷؛ داری، ۲۰۰۸؛ کارور، شی‌یر و سگسترورم، ۲۰۱۰). نظریه روان‌شناسی مثبت‌نگر و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا دو چهارچوب اصلی تشکیل‌دهنده خوش‌بینی تحصیلی هستند. وولفولک، هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) خوش‌بینی تحصیلی و مؤلفه‌های آن را بر اساس اصول عاملیت انسان و تعیین‌گری متقابل نظریه بندورا (۱۹۸۷؛ نقل از وولفولک و همکاران، ۲۰۰۸) برای ایجاد یک محیط یادگیری فعال و سازنده تبیین کرده‌اند. همچنین خوش‌بینی تحصیلی بر اساس مدل ارزش-انتظار عبارت است از نوعی رویکرد گرایشی و اکتشافی هدفمند که در آن افراد اهدافی را انتخاب می‌کنند که قابل‌پیش‌بینی بوده و بیشترین اهمیت را برای آن‌ها داشته باشد (سلیگمن، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲). خوش‌بینی تحصیلی معلمان در سطح فردی یکی از انواع خوش‌بینی تحصیلی بوده و عبارت است از باور مثبت معلمان به توانایی خود تا بتوانند از طریق

تأکیدات تحصیلی، اعتماد به همکاری والدین و دانش‌آموزان و باور به پشتکار خود، زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم نمایند (بیرد، هوی و هوی، ۲۰۱۰).

امید، خوش‌بینی تحصیلی و علاقه به کار پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار موقعیت ادراک شده تدریس هستند (سزگین و اردوغان، ۲۰۱۵). ارن (۲۰۱۳ب) در پژوهش خود نشان داد که هیجانات معلم در تدریس با واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی با مسئولیت‌پذیری فردی معلمان رابطه معنی‌داری دارند. مؤلفه لذت با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری فردی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌دار داشته و مؤلفه‌های اضطراب و خشم با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری فردی معلمان تأثیر منفی و معنی‌داری داشته‌اند. ارن (۲۰۱۲) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر چشم‌انداز آینده معلمان بر طرح‌های حرفه‌ای تدریس با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم نشان داد که متغیر چشم‌انداز آینده معلمان با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم بر مؤلفه‌های طرح‌های حرفه‌ای تدریس تأثیر معنی‌داری دارد. کارور و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که بین هیجانات معلم و خوش‌بینی تحصیلی معلم همبستگی معنی‌داری وجود دارد. لذت با خوش‌بینی تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌دار و اضطراب و خشم با خوش‌بینی تحصیلی همبستگی منفی و معنی‌داری داشتند. چگینی و غلامعلی‌لوسانی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که هیجان لذت به‌صورت مستقیم و نیز با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار مسئولیت‌پذیری معلمان در تدریس و هیجان خشم با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار مسئولیت‌پذیری معلمان در تدریس است.

بررسی‌ها نشان داده که سازه خودکارآمدی معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در رویکرد معلم به تدریس دارد (تیمالو و همکاران، ۲۰۱۰؛ فرنزل، ۲۰۱۴؛ کارسون و تمپلین، ۲۰۰۷). با توجه به نظریه بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی عبارت است از باور فرد به توانایی‌های خود برای کنترل تفکر، رفتار، تلاش و پویایی و ماندگاری بیشتر در انجام تکلیف تا عملکرد مطلوب داشته باشد. احساس خودکارآمدی با عوامل شناختی و محیطی اثر متقابل و تعاملی دارد (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی به معنی باور شخصی فرد به توانایی خویش است که در آن فرد تلاش می‌کند با استفاده از روش مؤثر و مناسب به اهداف تعیین شده برسد (ارمود، ۲۰۰۶). شانن-موران و وولفولک (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی معلم دارای دو بعد است. اولین بعد خودکارآمدی معلم دربرگیرنده شناخت و باورهای شخصی معلم به کارآمدی و میزان توانایی خود برای اثرگذاری بر تدریس است. دومین بعد خودکارآمدی معلم مربوط به عوامل خارج از محیط کلاس و خارج از کنترل معلم است. چگونگی تعامل اولیا با عوامل اجرایی مدرسه و معلمان مثال‌هایی از دومین بعد خودکارآمدی است. خودکارآمدی معلم به چگونگی تلاش‌های معلم

در انجام فعالیت‌های تدریس، مدت زمان مقاومت در برابر مشکلات و موانع تکالیف و میزان انعطاف پذیری معلم در موقعیت‌های نامطلوب تدریس- یادگیری گفته می‌شود (فان، ۲۰۰۷). خودکارآمدی معلم دربرگیرنده انتظارات، افکار و احساسات معلم، انتخاب نوع فعالیت‌های کلاسی، میزان تلاش معلم در کلاس درس و همچنین توان ماندگاری و مقاومت وی در برابر موانع تدریس است (کانتزل، یانگ و مور، ۲۰۰۳). شیلینگ‌فورد و نانسی (۲۰۱۴) در پژوهشی بر روی معلمان پیش‌دانشگاهی نشان دادند که معلمان خودکارآمد تلاش می‌کنند تا با افزایش دانش و مهارت خود و اتخاذ رویکرد تدریس مؤثر، مشکلات یادگیری دانش‌آموزان را حل کنند.

انزولو (۲۰۱۴) نشان داد که عملکرد شغلی معلمان بیشتر تحت تأثیر عامل‌های انگیزشی و مهارت‌های تدریس است. موئی، پازاگلیا و رونکونی (۲۰۱۰) نشان دادند که هیجان‌ات مثبت لذت و افتخار بر رضایت شغلی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارند. هاگی‌نئور، هاشر و وولت (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که هیجان‌ات مثبت معلم مثل لذت با خودکارآمدی معلم همبستگی مثبت و معنی‌دار و هیجان‌ات منفی اضطراب و خشم با خودکارآمدی معلم همبستگی منفی و معنی‌داری دارند. باورهای خودکارآمدی با شیوه‌های تدریس و رضایت شغلی همبستگی مثبت و معنی‌داری داشته‌اند (ویه‌لف، کانتر و ون‌دی و یجور، ۲۰۱۳). هیجان‌ات مثبت مثل لذت و افتخار پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی معلم و هیجان‌ات منفی مثل اضطراب و خشم پیش‌بینی‌کننده منفی خودکارآمدی معلم هستند (فرنزل، ۲۰۱۴؛ کارسون و تمپلین، ۲۰۰۷). هیجان اضطراب با خودکارآمدی معلم همبستگی منفی و معنی‌داری دارد (فرنزل و همکاران، ۲۰۱۶). بریجیدو، براچرو، برمیجو و ملادو (۲۰۱۳) در پژوهشی در مورد هیجان‌ات و خودکارآمدی معلمان ابتدایی در تدریس درس علوم به این نتیجه رسیدند که معلمان درس علوم که هیجان‌ات مثبت را تجربه کرده‌اند، در تدریس علوم خودکارآمدی بالایی داشته ولی معلمانی که هیجان‌ات منفی را تجربه کرده‌اند، خودکارآمدی پایینی در تدریس علوم داشته‌اند. افزایش خودکارآمدی معلمان منجر به افزایش تلاش و پشتکار آنان در به‌کارگیری رویکرد تدریس موفقیت‌آمیز می‌شود (گاووا، ۲۰۱۰). انزولو (۲۰۱۴) نشان داد که عملکرد شغلی معلمان بیشتر تحت تأثیر عامل‌های انگیزشی و مهارت‌های تدریس است. در این راستا زیرک و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان نقش خلاقیت هیجانی و هوش هیجانی در عملکرد شغلی معلمان نشان دادند که خلاقیت هیجانی پیش‌بینی‌کننده عملکرد شغلی معلمان است. از بین مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی، مؤلفه‌های نوآوری و اصالت/ اثربخشی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر عملکرد شغلی معلمان هستند.

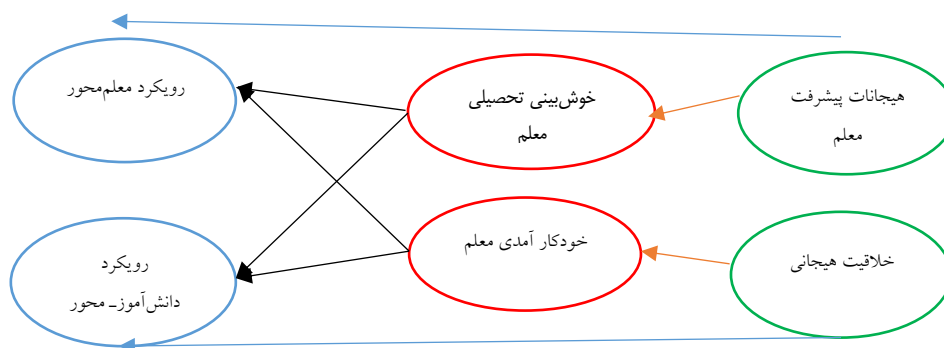


بررسی متون پژوهشی خارجی و داخلی نشان داد که تأثیر متغیرهای هیجان‌ات پیشرفت معلم، خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی معلم و خوش‌بینی تحصیلی معلم بر رویکرد معلم به تدریس با عناوین پژوهشی دو متغیری برون‌زا و درون‌زا (تریگول، ۲۰۱۲؛ موئی و همکاران، ۲۰۱۰؛ هاگنی‌نور و همکاران، ۲۰۱۵) و یا عناوین پژوهشی چند متغیری با یک متغیر برون‌زا و یک متغیر میانجی بر متغیر درون‌زا مطالعه شده اند (ارن، ۲۰۱۲، ۲۰۱۳ الف، ۲۰۱۳ ب؛ اوریول و همکاران، ۲۰۱۶؛ تیمالو و همکاران، ۲۰۱۰؛ چگینی و غلامعلی‌لوسانی، ۱۳۹۷؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۱۶؛ کائی و برور، ۲۰۱۳). موضوعات پژوهشی چند متغیری، یافته‌های علمی بیشتری در مقایسه با موضوعات پژوهشی دو متغیری در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد، لذا در این راستا در پژوهش حاضر برای شناخت هر چه بیشتر عوامل مؤثر بر رویکرد معلم به تدریس، علاوه بر بررسی رابطه مستقیم دو متغیر مستقل به بررسی رابطه غیرمستقیم این دو متغیر از طریق دو متغیر میانجی بر رویکرد معلم به تدریس پرداخته شده است. با توجه به پیشینه پژوهش، متغیرهای هیجان‌ات پیشرفت معلم و خلاقیت هیجانی به عنوان متغیرهای مستقل (برون‌زا)، متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم به عنوان متغیرهای میانجی و رویکرد معلم به تدریس به عنوان متغیر وابسته (درون‌زا) در نظر گرفته شدند. یافته‌های حاصل از مطالعه رابطه بین نظریه‌های هیجان‌ات، خلاقیت، خودکارآمدی بندورا، روان‌شناسی مثبت‌نگر با نظریه تدریس منجر به توسعه علم و دانش بین نظریه‌ای در حوزه تدریس می‌شود. در خصوص اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش می‌توان گفت که معلمان با به‌کارگیری رویکردهای مختلف تدریس زمینه مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در طول تدریس را فراهم می‌کنند تا انگیزه مسئولیت‌پذیری آنان در کلاس درس افزایش یابد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر تبیین رویکرد معلم به تدریس بر اساس هیجان‌ات پیشرفت معلم و خلاقیت هیجانی با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم، بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. مؤلفه‌های هیجان‌ات پیشرفت معلمان و خلاقیت هیجانی آنان با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم به صورت معنی‌داری واریانس مؤلفه رویکرد تدریس معلم‌محور را تبیین می‌کنند.

۲. مؤلفه‌های هیجان‌ات پیشرفت معلمان و خلاقیت هیجانی آنان با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم به صورت معنی‌داری واریانس مؤلفه رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور را تبیین می‌کنند.

در شکل ۱ مدل پیشنهادی از روابط بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

### روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی روابط بین متغیرهای مکنون پژوهش پرداخته شده است.

#### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان است که در دوره‌های اول و دوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی آموزش و پرورش شهرستان‌های پارسیان، عسلویه و بخش‌های شیپکوه، کوشکنار و چاه مبارک در استان‌های بوشهر و هرمزگان تدریس کرده‌اند و تعداد آن‌ها ۳۰۰۰ نفر برآورد شده است. حجم نمونه شامل ۵۰۱ معلم (۲۹۸ مرد و ۲۰۳ زن) با دامنه سنی ۲۴ تا ۵۶ سال است که از بین جامعه مذکور به روش تصادفی - طبقه‌ای انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرها و مؤلفه‌های مدل (قاسمی، ۱۳۹۰؛ هیر، بلاک، بایین و آندرسون، ۲۰۰۹) و نیز تعداد سوالات ابزارهای پژوهش (کامری، ۱۹۹۲؛ نقل از میرز، گامست و گارینو؛ ۲۰۰۶ / ۱۳۹۱) برابر ۵۰۰ نفر تعیین گردید که با احتساب احتمال داشتن پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص، ۵۶۰ پرسش‌نامه بین معلمان توزیع شد و آن‌ها به ۵۰۱ پرسش‌نامه پاسخ کامل دادند. ۵۹/۵ درصد شرکت‌کنندگان مرد و ۴۰/۵ درصد دیگر زن بودند. حداقل و حداکثر سابقه تدریس معلمان شرکت‌کننده در پژوهش به ترتیب ۲ و ۳۳ سال بود. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تجزیه و تحلیل شدند.

## ابزارهای پژوهش

**پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت معلم:** برای سنجش سازه هیجان‌ات پیشرفت معلم از پرسش‌نامه ۱۶ گویه‌ای هیجان‌ات پیشرفت معلم<sup>۱</sup> هانگ و همکاران (۲۰۱۶) استفاده شد. پاسخ به گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس شش درجه‌ای لیکرت (خیلی مخالفم، مخالفم، کمی مخالفم، کمی موافقم، موافقم و خیلی موافقم) طراحی و به ترتیب از ۱ تا ۶ نمره‌گذاری می‌شود. هانگ و همکاران (۲۰۱۶) روایی پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش به شیوه پرومکس بررسی کرده و چهار عامل لذت، افتخار، اضطراب و خشم از این پرسش‌نامه استخراج کردند و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که پرسش‌نامه چهار عاملی با داده‌های پژوهش برازش مطلوبی دارد. گویه‌های ۱ تا ۴ مربوط به عامل لذت، گویه‌های ۵ تا ۸ مربوط به عامل اضطراب، گویه‌های ۹ تا ۱۲ مربوط به عامل خشم و گویه‌های ۱۳ تا ۱۶ مربوط به عامل افتخار هستند. هانگ و همکاران (۲۰۱۶) در بررسی پایایی، ضرائب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های لذت، افتخار، اضطراب و خشم را در نمونه‌ای از معلمان ژاپنی به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۷۱ و در نمونه معلمان کره‌ای به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ گزارش کردند. قاسمی، کدیور، کرامتی و عرب‌زاده (۱۳۹۸) در بررسی روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که پرسش‌نامه چهار عاملی هیجان‌ات معلم با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی دارد. همچنین پایایی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار داده و برای عامل‌های لذت، افتخار، اضطراب و خشم به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ به دست آوردند.

**پرسش‌نامه خلاقیت هیجانی:** برای سنجش خلاقیت هیجانی از پرسش‌نامه ۳۰ گویه‌ای خلاقیت هیجانی<sup>۲</sup> آوریل (۱۹۹۹) استفاده شد. پاسخ به گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) طراحی شده و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های ۴ و ۳۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. آوریل (۱۹۹۹) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه اصلی و چرخش مایل بر روی این پرسش‌نامه، سه عامل آمادگی، نوآوری و اصالت/ اثربخشی را از آن استخراج کردند. عامل آمادگی شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸ و ۱۰، عامل نوآوری شامل گویه‌های ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ و عامل اصالت/ اثربخشی شامل گویه‌های ۱۲، ۱۶، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ است. آوریل (۱۹۹۹) ضریب پایایی کل

1. Teachers' Achievement Emotions Questionnaire

2. Emotional Creativity Questionnaire

پرسش‌نامه، آمادگی، نوآوری و اصالت/ اثربخشی را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۳ و ۰/۸۳ و اوربول و همکاران (۲۰۱۶) نیز به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ بدست آوردند. جوکار و البرزی (۱۳۸۹)، ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ابعاد نوآوری، اصالت/ اثربخشی و آمادگی به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۶۳ به دست آوردند. قاسمی و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی روایی پرسش‌نامه، تحلیل عاملی تأییدی روی این پرسش‌نامه اجرا کردند. مقدار بار عاملی گویه‌های ۴ و ۳۰ کمتر از ۰/۳۰ بود و از بین گویه‌های پرسش‌نامه حذف شدند. آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که پرسش‌نامه سه عاملی خلاقیت هیجانی با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی دارد. همچنین در بررسی پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه، آمادگی، نوآوری و اصالت/ اثربخشی ضرائبی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ گزارش کردند.

**پرسش‌نامه رویکرد معلم به تدریس:** برای سنجش سازه رویکرد معلم به تدریس از پرسش‌نامه تجدیدنظرشده ۲۲ گویه‌ای رویکرد معلم به تدریس<sup>۱</sup> تریگول، پروسر و جینز (۲۰۰۵) استفاده شد. پاسخ به گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (بندرت، بعضی اوقات، نصف اوقات، مکررا و همیشه) طراحی و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. تریگول و همکاران (۲۰۰۵) روایی پرسش‌نامه رویکرد معلم به تدریس را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و به روش مؤلفه اصلی و چرخش به شیوه واریماکس بررسی و دو عامل رویکرد تدریس معلم محور/ انتقال اطلاعات و رویکرد تدریس دانش‌آموز- محور/ تغییرات ادراکی را استخراج کردند. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۹ و ۲۲ مربوط به عامل معلم محور/ انتقال اطلاعات و گویه‌های ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۰ و ۲۱ مربوط به عامل دانش‌آموز- محور/ تغییرات ادراکی است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (تریگول و همکاران، ۲۰۰۵) نیز نشان داد که پرسش‌نامه دو عاملی رویکرد معلم به تدریس با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی دارد. تریگول و همکاران (۲۰۰۵) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب پایایی عامل‌های رویکرد تدریس معلم محور/ انتقال اطلاعات و رویکرد تدریس دانش‌آموز- محور/ تغییرات ادراکی را به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۶ به دست آوردند. استز، مایی و پتی‌جم (۲۰۱۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ دو عامل دانش‌آموز- محور/ تغییرات ادراکی و معلم محور/ انتقال اطلاعات را به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۸۲ گزارش کردند. قاسمی و همکاران (۱۳۹۹) در بررسی روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که پرسش‌نامه دو عاملی با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی

<sup>۱</sup>. Teachers' Approaches to Teaching Questionnaire

دارد. همچنین در بررسی پایایی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ برای دو عامل دانش‌آموز-محور/ تغییرات ادراکی و معلم‌محور/ انتقال اطلاعات را به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۵ بدست آوردند.

**پرسش‌نامه خوش‌بینی تحصیلی معلم:** برای سنجش سازه خوش‌بینی تحصیلی معلم از پرسش‌نامه ۱۱ گویه‌ای خوش‌بینی تحصیلی معلم<sup>۱</sup> بیرد و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. پاسخ به گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از خیلی مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و خیلی موافقم) طراحی شده و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. بیرد و همکاران (۲۰۱۰) روایی پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه اصلی و چرخش واریماکس بررسی کردند و سه عامل تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و احساس کارآمدی معلم را استخراج کردند. عامل تأکیدات تحصیلی معلم شامل گویه‌های ۱ تا ۴، عامل اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان شامل گویه‌های ۵ تا ۸ و عامل احساس کارآمدی معلم شامل گویه‌های ۹ تا ۱۱ است. بیرد و همکاران (۲۰۱۰) در بررسی پایایی مؤلفه‌های تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و احساس کارآمدی معلمان، ضریب آلفای کرونباخ را به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۷۹ و ۰/۷۳ به دست آوردند. ارن (۲۰۱۲) پایایی پرسش‌نامه را به شیوه آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه، احساس کارآمدی معلم، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و تأکیدات تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۸۲ گزارش کرده است. قاسمی و همکاران (۱۳۹۷ الف) در بررسی روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که پرسش‌نامه سه عاملی خوش‌بینی تحصیلی معلم با داده‌های تجربی پژوهش برآزش مطلوبی دارد. آن‌ها همچنین پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار داده و برای کل پرسش‌نامه، تأکیدات تحصیلی، اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان و احساس کارآمدی معلم به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۳، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آوردند.

**پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم:** برای سنجش سازه خودکارآمدی معلم از پرسش‌نامه ۲۴ گویه‌ای خودکارآمدی معلم<sup>۲</sup> شانن-موران و هوی (۲۰۰۱) استفاده شد. پاسخ به گویه‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، تا حدودی، زیاد و خیلی زیاد) و به صورت صفر تا ۴ تنظیم شده است. شانن-موران و هوی (۲۰۰۱) در بررسی روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه اصلی و چرخش واریماکس، سه مؤلفه خودکارآمدی برای راهبردهای تدریس، خودکارآمدی برای مدیریت کلاس و خودکارآمدی برای درگیر کردن دانش‌آموزان را استخراج کردند.

<sup>۱</sup>. Teachers' Academic Optimism Questionnaire

<sup>۲</sup>. Teachers' Self-Efficacy Questionnaire

گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ مربوط به عامل خودکارآمدی برای درگیر کردن دانش آموزان، گویه‌های ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۲ و ۲۴ مربوط به خودکارآمدی برای مدیریت کلاس و گویه‌های ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۳ مربوط به خودکارآمدی برای راهبردهای تدریس است. آنان در تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه نشان دادند که پرسش‌نامه سه عاملی خودکارآمدی معلم با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی دارد. شانن-موران و هوی (۲۰۰۱) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار داده و برای کل پرسش‌نامه، خودکارآمدی برای راهبردهای تدریس، خودکارآمدی برای مدیریت کلاس و خودکارآمدی برای درگیر کردن دانش‌آموزان به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۸۷ به دست آوردند. شیلینگ‌فورد و نانسی (۲۰۱۴) در بررسی پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه کل، مؤلفه‌های خودکارآمدی برای مدیریت کلاس، خودکارآمدی برای درگیر کردن دانش‌آموزان و خودکارآمدی برای راهبردهای تدریس به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۳، ۰/۸۸ و ۰/۸۱ گزارش کردند. قاسمی و همکاران (۱۳۹۷ب) در بررسی روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که پرسش‌نامه سه عاملی با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی دارد. همچنین در بررسی پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه کل، خودکارآمدی برای راهبردهای تدریس، خودکارآمدی برای مدیریت کلاس و خودکارآمدی برای درگیری دانش‌آموزان به ترتیب ضرائب ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ را گزارش کردند.

### یافته‌ها

در جدول ۱ مقدار شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به همه متغیرها بین -۲ و +۲ قرار دارند و حاکی از این هستند که توزیع هیچ کدام از متغیرها با توزیع نرمال تفاوت معنی‌داری ندارد (بیرن، ۲۰۰۱).

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
لذت	۱۹/۷۳	۳/۹۴	-۱/۵۰	۱/۸۰
اضطراب	۱۱/۲۵	۵/۰۷	۰/۴۵	-۰/۵۵
خشم	۹/۸۰	۴/۷۸	۰/۸۲	۰/۰۸
افتخار	۱۹/۲۳	۳/۹۵	-۱/۰۱	۱/۱۳
آمدگی	۲۹/۹۷	۴/۷۵	-۰/۸۸	۱/۱۳
نوآوری	۲۸/۲۰	۵/۸۵	-۰/۰۸	۰/۰۱
اصالت / اثربخشی	۳۹/۱۹	۶/۵۸	-۰/۲۹	۰/۳۶
خوش بینی تحصیلی	۴۲/۱۶	۶/۴۵	-۰/۸۲	۱/۱۵
خودکارآمدی	۸۸/۶۷	۱۲/۴۸	-۰/۴۶	۰/۸۸
رویکرد معلم محور	۳۹/۱۴	۷/۶۰	-۰/۴۲	-۰/۲۱
رویکرد دانش آموز- محور	۴۰/۹۳	۷/۲۹	-۰/۵۰	-۰/۱۷

در جدول ۲ با استفاده از همبستگی پیرسون، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. لذت	۱										
۲. افتخار	۰/۶۰**	۱									
۳. اضطراب	-۰/۰۷	* -۰/۱۶	۱								
۴. خشم	-۰/۳۱**	-۰/۲۴**	۰/۶۱**	۱							
۵. آمدگی	۰/۳۸**	۰/۳۱**	-۰/۰۲	-۰/۲۱**	۱						
۶. نوآوری	-۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۳۵**	۰/۳۲**	۰/۲۴**	۱					
۷. اصالت/اثربخشی	۰/۱۷**	۰/۱۷**	۰/۱۰*	-۰/۰۲	۰/۴۲**	۰/۵۷**	۱				
۸. خوش بینی تحصیلی	۰/۵۰**	۰/۴۳**	۰/۰۶	-۰/۱۵**	۰/۴۸**	۰/۰۸	۰/۲۷**	۱			
۹. خودکارآمدی	۰/۴۱**	۰/۳۹**	-۰/۰۷	-۰/۱۶**	۰/۴۲**	۰/۱۸**	۰/۳۹**	۰/۴۷**	۱		
۱۰. رویکرد معلم محور	۰/۳۷*	۰/۲۹**	-۰/۰۷	-۰/۲۱**	۰/۳۲**	۰/۰۹*	۰/۲۴**	۰/۳۶**	۰/۴۲**	۱	
۱۱. رویکرد دانش آموز- محور	۰/۳۶*	۰/۲۹**	-۰/۱۸**	-۰/۲۵**	۰/۴۱**	۰/۰۶	۰/۳۰**	۰/۳۹**	۰/۵۱**	۰/۵۵**	۱

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

بر اساس اطلاعات جدول ۲، اغلب متغیرهای پژوهش با یکدیگر همبستگی معنی‌داری دارند و این مسئله اجرای تحلیل‌های بعدی را امکان‌پذیر می‌کند. بیشترین مقدار همبستگی در بین اضطراب و خشم ( $r = 0/61, p < 0/01$ ) و کمترین مقدار همبستگی در بین نوآوری و رویکرد تدریس معلم‌محور ( $0/05$ ) ( $r = 0/09, p < 0/01$ ) به دست آمده است. در ادامه، با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری چگونگی برازش مدل حاضر با داده‌های تجربی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. برآورد مدل در پژوهش حاضر با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی<sup>۱</sup> انجام شد. نسبت شاخص مجذور کای به درجه آزادی به مقدار  $2/28$  به دست آمد که کمتر از معیار قابل‌قبول یعنی ۳ است (قاسمی، ۱۳۹۰). سایر شاخص‌ها شامل برازش نرم شده<sup>۲</sup>، شاخص برازش نرم نشده<sup>۳</sup>، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>۴</sup>، شاخص برازش افزایشی<sup>۵</sup>، شاخص برازش نسبی<sup>۶</sup>، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده<sup>۷</sup> و ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد<sup>۸</sup> به ترتیب برابر با  $0/90$ ،  $0/94$ ،  $0/95$ ،  $0/95$ ،  $0/95$ ،  $0/95$ ،  $0/08$  و  $0/05$  به دست آمد. با توجه به مقدار شاخص‌های برازش به دست آمده می‌توان گفت که مدل نظری پیشنهادی با داده‌های تجربی پژوهش برازش مطلوبی دارد.

در جدول ۳ مقدار ضرایب استاندارد اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مدل پژوهش بر رویکرد تدریس معلم‌محور نشان داده شده است.

۱. Maximum Likelihood Method (MLM)

۲. Normed Fit Index (NFI)

۳. Non Normed Fit Index (NNFI)

۴. Comparative fit index (CFI)

۵. Incremental Fit Index (IFI)

۶. Relative Fit Index (RFI)

۷. Root Mean Square Residual (RMSR)

۸. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)



جدول ۳. ضرایب استاندارد اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مدل پژوهش بر رویکرد معلم محور

متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
لذت			۰/۲۵**	۰/۱۰	۰/۳۵
افتخار			---	۰/۱۷	۰/۱۷
اضطراب			---	۰/۱۳	۰/۱۳
خشم	خوش بینی	رویکرد معلم محور	---	---	---
آمادگی	تحصیلی معلم		۰/۱۴**	۰/۱۷	۰/۳۱
نوآوری			---	-۰/۱۱	-۰/۱۱
اصالت / اثربخشی			---	۰/۱۰	۰/۱۰
	خوش بینی	رویکرد معلم محور	۰/۵۴**	---	۰/۵۴
	تحصیلی معلم				
لذت			۰/۲۵**	۰/۰۷	۰/۳۲
افتخار			---	۰/۱۳	۰/۱۳
اضطراب			---	---	---
خشم	خودکارآمدی معلم	رویکرد معلم محور	---	---	---
آمادگی			۰/۱۴**	۰/۰۸	۰/۲۲
نوآوری			---	---	---
اصالت / اثربخشی			---	۰/۱۱	۰/۱۱
	خودکارآمدی معلم	رویکرد معلم محور	۰/۳۷**	---	۰/۳۷

\*\*  $p < 0.01$

یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه اول (جدول ۳) نشان داد که مؤلفه‌های هیجانات معلمان و خلاقیت هیجانی آنان با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم به صورت معنی‌داری واریانس مؤلفه رویکرد تدریس معلم محور را تبیین می‌کنند. مؤلفه‌های لذت و آمادگی بر رویکرد تدریس معلم محور تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌داری داشتند. مؤلفه‌های لذت، افتخار، آمادگی و اصالت / اثربخشی با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم محور تأثیر مثبت و معنی‌داری داشتند. مؤلفه اضطراب بر رویکرد تدریس معلم محور تأثیر معنی‌داری نداشت ولی با

میانجی‌گری متغیر خوش‌بینی تحصیلی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور تأثیر مثبت و معنی‌داری داشت. مؤلفه اضطراب با میانجی‌گری خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور تأثیر معنی‌داری نداشت. مؤلفه نوآوری به‌صورت مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور تأثیر معنی‌داری نداشت، ولی این مؤلفه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور تأثیر منفی و معنی‌داری داشت. مؤلفه خشم به‌صورت مستقیم و نیز با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور تأثیر معنی‌داری نداشت. متغیرهای میانجی خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌داری داشتند (جدول ۳).

در جدول ۴ مقدار ضرایب استاندارد اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مدل پژوهش بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور نشان داده شده است.

یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه دوم (جدول ۴) نشان داد که مؤلفه‌های هیجانات معلمان و خلاقیت هیجانی آنان با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم به‌صورت معنی‌داری واریانس مؤلفه رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور را تبیین می‌کنند. مؤلفه‌های لذت، آمادگی و اصالت/ اثربخشی بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌داری داشتند. مؤلفه‌های لذت، افتخار، آمادگی، و اصالت/ اثربخشی با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور تأثیر مثبت و معنی‌داری داشتند. مؤلفه اضطراب بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور تأثیر مستقیم منفی و معنی‌داری داشت، اما اثر غیرمستقیم آن با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور به‌صورت مثبت و معنی‌دار بود؛ در حالی که اثر غیرمستقیم اضطراب با میانجی‌گری خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور معنی‌دار نبود.

جدول ۴. ضرایب استاندارد اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مدل پژوهش بر رویکرد دانش آموز-محور

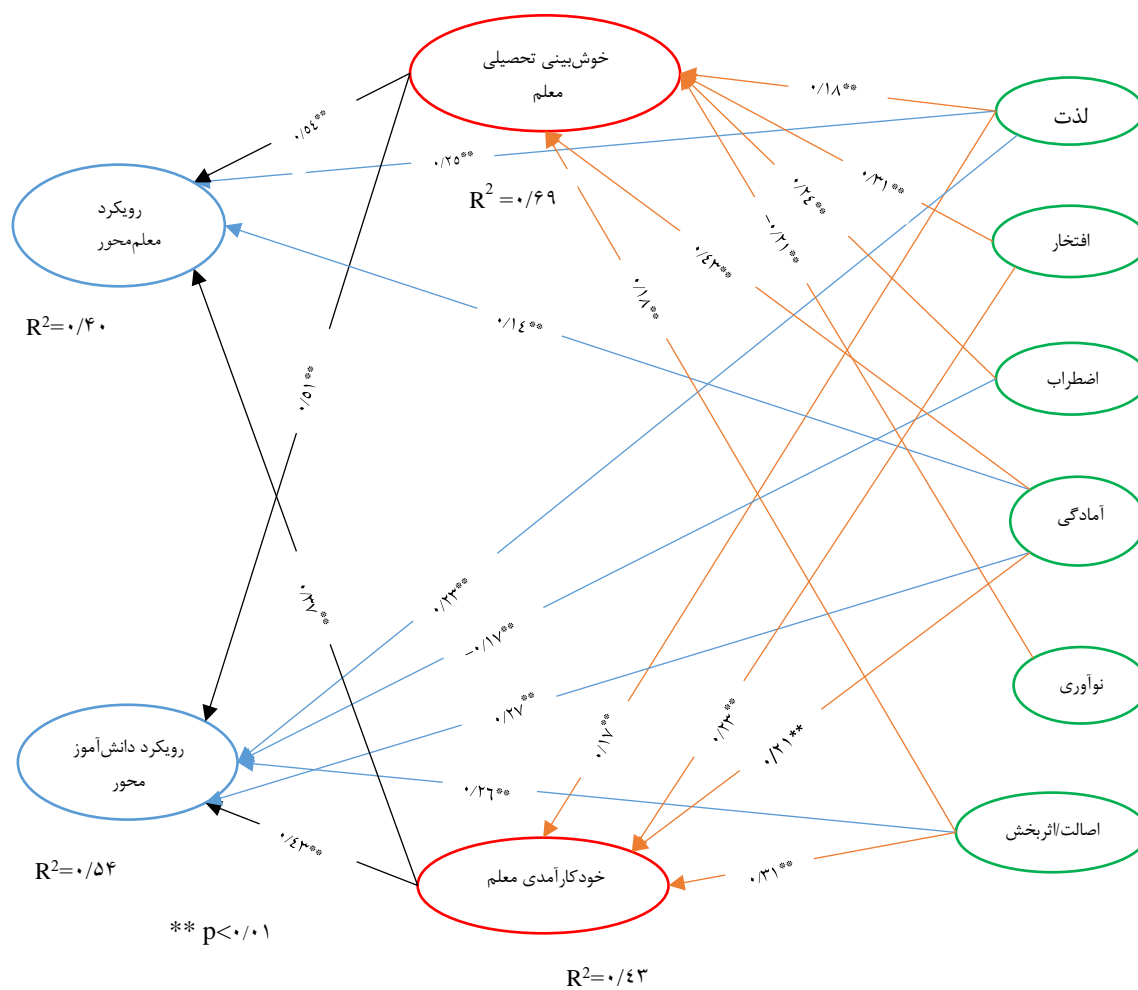
متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
لذت			۰/۲۳**	۰/۱۰	۰/۳۳
افتخار			---	۰/۱۶	۰/۱۶
اضطراب			-۰/۱۷**	۰/۱۲	-۰/۰۴
خشم	خوش بینی تحصیلی معلم	رویکرد دانش آموز-محور	---	---	---
آمادگی			۰/۲۷**	۰/۲۲	۰/۴۹
نوآوری			---	-۰/۱۱	-۰/۱۱
اصالت/اثربخشی			۰/۲۶**	۰/۰۹	۰/۳۵
	خوش بینی تحصیلی معلم	رویکرد دانش آموز-محور	۰/۵۱**	---	۰/۵۱
لذت			۰/۲۳**	۰/۰۷	۰/۳۰
افتخار			---	۰/۱۲	۰/۱۲
اضطراب			-۰/۱۷**	---	-۰/۱۷
خشم	خودکارآمدی معلم	رویکرد دانش آموز-محور	---	---	---
آمادگی			۰/۲۷**	۰/۰۹	۰/۳۶
نوآوری			---	---	---
اصالت/اثربخشی			۰/۲۶**	۰/۱۳	۰/۳۹
	خودکارآمدی معلم	رویکرد دانش آموز-محور	۰/۴۳**	---	۰/۴۳

\*\*  $p < 0.01$

اثر مستقیم و نیز اثر غیرمستقیم مؤلفه نوآوری با میانجی‌گری خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس دانش آموز-محور معنی‌دار نبود اما اثر غیرمستقیم مؤلفه نوآوری با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم بر رویکرد تدریس دانش آموز-محور به صورت منفی و معنی‌دار بود. مؤلفه خشم به صورت مستقیم و نیز با میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس دانش آموز-محور تأثیر معنی‌داری نداشت. متغیرهای میانجی خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس دانش آموز-محور تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌داری داشتند (جدول ۴).

بررسی مقادیر ضرایب اثر استاندارد مستقیم، اثر استاندارد غیرمستقیم و ضریب اثر استاندارد کل دلالت بر این دارد که مسیر غیرمستقیم مدل معنی‌دار شده است، به عبارت دیگر تأثیر متغیرهای میانجی خوش

بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم در تبیین رابطه بین هیجانات معلم و خلاقیت هیجانی آنان با رویکردهای تدریس معنی‌دار شده است. در مدل نهایی پژوهش، متغیرهای برون‌زا هیجانات پیشرفت معلم و خلاقیت هیجانی با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم ۴۰ درصد واریانس رویکرد تدریس معلم محور و ۵۴ درصد واریانس رویکرد تدریس دانش‌آموز محور را تبیین کردند (شکل ۲).



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

لازم به ذکر است که در شکل ۲، نشانگرهای متغیرهای مکنون مدل و بارهای عاملی آن‌ها به دلیل پرهیز از شلوغی شکل آورده نشده‌اند. این موارد در جدول‌های ۵ تا ۸ ارائه شده‌اند.

جدول ۵. پارامترهای مدل اندازه‌گیری هیجانات معلم

نشانگرها	لذت	اضطراب	افتخار
گویه ۱	۰/۹۷		
گویه ۲	۰/۸۶		
گویه ۳	۰/۸۹		
گویه ۴	۰/۷۰		
گویه ۵		۰/۷۵	
گویه ۶		۰/۷۸	
گویه ۷		۰/۸۳	
گویه ۸		۰/۷۰	
گویه ۱۳			۰/۷۴
گویه ۱۴			۰/۸۰
گویه ۱۵			۰/۷۷
گویه ۱۶			۰/۶۳

جدول ۶. پارامترهای مدل اندازه‌گیری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم

نشانگرها	خوش‌بینی تحصیلی معلم	خودکارآمدی معلم
تأکیدات تحصیلی	۰/۶۴	
اعتماد به والدین و دانش‌آموزان	۰/۵۸	
احساس کارآمدی معلم	۰/۷۴	
مدیریت کلاس		۰/۸۳
درگیر کردن دانش‌آموزان		۰/۸۱
راهبردهای تدریس		۰/۸۱

جدول ۷. پارامترهای مدل اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی

نشانه‌ها	آمادگی	نوآوری	اصالت / اثربخشی
گویه ۱	۰/۵۷		
گویه ۲	۰/۶۳		
گویه ۳	۰/۵۷		
گویه ۵	۰/۵۵		
گویه ۶	۰/۵۵		
گویه ۷	۰/۶۰		
گویه ۸	۰/۳۸		
گویه ۱۰	۰/۴۲		
گویه ۹		۰/۴۹	
گویه ۱۱		۰/۴۶	
گویه ۱۳		۰/۶۱	
گویه ۱۴		۰/۴۵	
گویه ۱۵		۰//۶۷	
گویه ۱۷		۰/۶۳	
گویه ۱۸		۰/۵۸	
گویه ۱۹		۰/۶۳	
گویه ۲۰		۰/۶۴	
گویه ۱۲			۰/۴۷
گویه ۱۶			۰/۶۹
گویه ۲۱			۰/۵۸
گویه ۲۲			۰/۵۴
گویه ۲۳			۰/۶۰
گویه ۲۴			۰/۵۸
گویه ۲۵			۰/۵۵
گویه ۲۶			۰/۶۰
گویه ۲۷			۰/۵۰
گویه ۲۸			۰/۶۲
گویه ۲۹			۰/۴۶

جدول ۸. پارامترهای مدل اندازه‌گیری رویکردهای تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور

نشانه‌ها	رویکرد معلم‌محور	رویکرد دانش‌آموز-محور
گویه ۱	۰/۶۹	
گویه ۲	۰/۷۳	
گویه ۴	۰/۶۲	
گویه ۶	۰/۶۰	
گویه ۹	۰/۶۸	
گویه ۱۰	۰/۶۵	
گویه ۱۱	۰/۶۹	
گویه ۱۲	۰/۶۸	
گویه ۱۶	۰/۵۱	
گویه ۱۹	۰/۶۱	
گویه ۲۲	۰/۵۴	
گویه ۳		۰/۶۵
گویه ۵		۰/۶۷
گویه ۷		۰/۶۴
گویه ۸		۰/۶۲
گویه ۱۳		۰/۵۸
گویه ۱۴		۰/۵۹
گویه ۱۵		۰/۶۴
گویه ۱۷		۰/۶۵
گویه ۱۸		۰/۶۶
گویه ۲۰		۰/۶۱
گویه ۲۱		۰/۵۱

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم در تبیین رابطه بین مؤلفه‌های هیجانات پیشرفت معلم و خلاقیت هیجانی با رویکردهای تدریس معلم محور و دانش‌آموز‌محور است. شاخص‌های برآزش نشان داد که مدل نظری پیشنهادی با داده‌های تجربی پژوهش برآزش مطلوبی دارند. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که مسیر غیرمستقیم مدل معنی‌دار شده است.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که اثر مستقیم مؤلفه لذت بر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز محور مثبت و معنی‌دار شده، ولی ضریب اثر مستقیم افتخار بر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز محور معنی‌دار نشده است. ضریب اثر غیرمستقیم مؤلفه‌های لذت و افتخار با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز محور مثبت و معنی‌دار شدند. این بخش از یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های فرنزل و همکاران (۲۰۱۶)، تریگول (۲۰۱۲)، موئی و همکاران (۲۰۱۰)، ارن (۲۰۱۳ب)، چگینی و غلامعلی‌لواسانی (۱۳۹۷)، بریجیدو و همکاران (۲۰۱۳)، گاوآ (۲۰۱۰)، هال و گوئتز (۲۰۱۳)، گیس و کافی (۲۰۰۴) هم‌سو است؛ از این جهت که تجارب هیجانی معلمان در تحقق اهداف تدریس مؤثر است (فرنزل و همکاران، ۲۰۰۹) و تجارب هیجانی معلمان در انتخاب نوع رویکرد تدریس نقش دارند (تریگول، ۲۰۱۲). همچنین هیجانات مثبت باعث درگیری بیشتر معلمان در تدریس می‌شوند (دیمتریو و همکاران، ۲۰۰۹). معلمان برخوردار از هیجانات مثبت، ایده‌های متنوع‌تری در کلاس درس ارائه می‌کنند و قادرند از راهبردها و تکنیک‌های موثرتری در موقعیت‌های گوناگون تدریس استفاده کنند (ستون و ویتلی، ۲۰۰۳). بنابراین، این‌گونه معلمان هم در تدریس معلم‌محور و هم دانش‌آموز-محور موفق هستند. همچنین، با توجه به نتایج پژوهش حاضر، هیجانات مثبت از طریق یک سری از مکانیزم‌های واسطه‌ای، رویکردهای تدریس معلم را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که یکی از مکانیزم‌ها، اثرگذاری هیجانات مثبت از طریق خوش‌بینی است. در راستای نتایج این پژوهش، نتایج برخی از پژوهش‌های انجام گرفته نیز حاکی از آن است که هیجان لذت در هنگام تدریس با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم بر مسئولیت‌پذیری فردی معلمان در تدریس تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد (ارن، ۲۰۱۳ب؛ چگینی و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۹۷). همان‌گونه که می‌دانیم در مدل ارزش-انتظار، خوش‌بینی تحصیلی نوعی رویکرد گرایشی و اکتشافی هدفمند است که افراد را ترغیب به انتخاب اهدافی می‌کند که قابل‌پیش‌بینی بوده و برای آن‌ها ارزشمند باشد (سلیگمن، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲). بنابراین، به نظر می‌رسد هیجان مثبت لذت و افتخار، انتظارات خوش‌بینانه‌ای



را در مورد تحقق اهداف معلم فراهم می‌آورند؛ نگرش معلم را نسبت به اثربخشی بر یادگیری دانش‌آموزان مثبت نموده و امید آنان را در این زمینه افزایش و از این طریق آنان را به استفاده از رویکردهای متنوع تدریس چه معلم‌محور و چه دانش‌آموز-محور متعهد می‌کند. معلمان با توسعه هیجان‌ات مثبت از طریق به‌کارگیری خوش‌بینی تحصیلی زمینه رشد و تجارب حرفه‌ای خود را فراهم می‌آورند (داری، ۲۰۰۸). همچنین، این‌گونه معلمان نسبت به تعاملاتی که در کلاس رخ می‌دهد خوش‌بین بوده و می‌توانند به توانایی‌های دانش‌آموزان اعتماد کنند و مسئولیت آموزش و یادگیری را به دانش‌آموزان نیز محول کنند. و از رویکرد دانش‌آموز-محور نیز بهره ببرند. همچنین، نقش میانجی خودکارآمدی معلم در رابطه بین هیجان لذت و افتخار با رویکرد تدریس معلم‌محور در پژوهش حاضر، هماهنگ با پژوهش بریجیدو و همکاران، (۲۰۱۳) است که نشان می‌دهد تجربه هیجان‌ات مثبت در درس علوم باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود. افزایش خودکارآمدی نیز باعث افزایش پشتکار معلمان در به‌کارگیری رویکرد معلم‌محور به تدریس می‌شود (گاوآ، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، هیجان‌ات مثبت با تأثیر مثبت بر باور معلمان به توانایی اثرگذاری بر دانش‌آموزان، زمینه مشارکت و فعالیت بیشتر آنان در تدریس را فراهم می‌کند (هال و گوئتز، ۲۰۱۳). از طرف دیگر نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هیجان لذت و افتخار نشانگر آن است که این هیجان‌ات با اثرگذاری بر باور معلم نسبت به توانایی‌های آموزشی خود، آنان را در مدیریت غیرمستقیم کلاس و برانگیختن دانش‌آموزان در جهت اکتشاف مستقلانه مفاهیم توانا می‌سازد. لذا باورهای خودکارآمدی جهت‌دهنده و تعیین‌کننده انتخاب نوع رویکرد معلم به تدریس است (تیمالو و همکاران، ۲۰۱۰).

در پژوهش حاضر ضریب اثر مستقیم اضطراب بر رویکرد تدریس معلم‌محور معنی‌دار نشد، این بخش از یافته‌های پژوهش با یافته‌های تریگول (۲۰۱۲)، مک‌کنزی (۲۰۰۳)، چگینی و غلامعلی‌لواسانی (۱۳۹۷) و ارن (۲۰۱۳) ناهم‌سو است، از آن جهت که معلمان خجالتی و با اضطراب بالا و تازه‌استخدام برای انتقال دانش از رویکرد تدریس معلم‌محور استفاده کرده‌اند (تریگول، ۲۰۱۲؛ مک‌کنزی، ۲۰۰۳). این بخش از یافته‌ها با پژوهش گیس و کافی (۲۰۰۴) نیز ناهم‌سو بود، از آن جهت که طبق این پژوهش هیجان اضطراب با رویکرد تدریس معلم‌محور همبستگی مثبت و معنی‌داری داشت همان‌گونه که مشاهده می‌شود در این پژوهش‌ها صرفاً رابطه مستقیم بین هیجان‌ات پیشرفت معلم و رویکرد تدریس مورد بررسی قرار گرفته است. در حالی که در پژوهش حاضر روابط چندگانه بین متغیرها و اثرات مستقیم و غیرمستقیم بررسی شده است. بر اساس یافته‌های دیگر پژوهش حاضر، ضریب اثر مستقیم اضطراب بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور منفی و معنی‌دار شد. این بخش از یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهش لیندابلوم-

یلانی و همکاران (۲۰۰۶) و تریگول (۲۰۱۲) هم‌سو است؛ از این جهت که مؤلفه اضطراب بر رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور تأثیر منفی و معنی‌داری دارد. اضطراب به‌عنوان یک هیجان منفی می‌تواند منجر به نگرانی‌هایی در مورد پیامد فعالیت‌های آموزشی معلم شود و معلم را از مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری باز دارد. چرا که غالباً افراد مضطرب تمایل به تحت کنترل درآوردن تمامی امور دارند، لذا احتمال دارد در آموزش دانش‌آموز-محور احساس کنترل بر امور از معلم گرفته شود و این امر منجر به کاهش استفاده معلمان مضطرب از این رویکرد شود.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، ضریب اثر غیرمستقیم مؤلفه اضطراب با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی بر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور مثبت و معنی‌دار شد. ولی ضریب اثر غیرمستقیم اضطراب بر این دو رویکرد تدریس با میانجی خودکارآمدی معلم معنی‌دار نشد. نتایج نشان می‌دهد که هیجان اضطراب با افزایش خوش‌بینی معلم، احتمال استفاده از رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور را افزایش می‌دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، غالباً حداقلی از اضطراب برای برخورداری از انگیزه در هنگام انجام فعالیت و یا مواجهه با چالش ضروری است. این امر در مورد معلمان نیز صدق می‌کند، معلمان که از هیجان اضطراب برخوردارند، احتمالاً انگیزه آن‌ها نیز بیشتر است و امید بیشتری به اثرگذاری در امر تدریس دارند، به‌نوعی دیگر احتمالاً همین اضطراب آن‌ها نشان می‌دهد که در قبال وظایف معلمی خود احساس تعهد می‌کنند و این احساس تعهد آنان را نسبت به انجام فعالیت‌های آموزشی به نحو موثر، خوش‌بین و امیدوار می‌کند و خوش‌بینی نیز به‌نوبه خود معلمان را به استفاده از راهبردها و رویکردهای تدریس متنوع قادر می‌کند. بنابراین هم استفاده از رویکرد معلم‌محور و هم دانش‌آموز‌محور را افزایش می‌دهد. از طرف دیگر همان‌گونه که در پژوهش حاضر مشاهده شد، خودکارآمدی نتوانسته است نقش میانجی بین اضطراب معلم و رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور ایفا کند. بنا بر نظریه بندورا (۱۹۹۷) یکی از منابع خودکارآمدی تغییرات فیزیولوژیکی است. تغییرات درونی که هنگام تجربه اضطراب در افراد ایجاد می‌شود، باورهای کارآمدی آنان را کاهش می‌دهد. به نظر می‌رسد در پژوهش حاضر تجربه هیجان اضطراب در معلمان مورد مطالعه در حدی نبوده است که بر باورهای خودکارآمدی آن‌ها لطمه وارد کند و در واقع اثر معنی‌داری بر خودکارآمدی معلمان نشان نداده است. این تبیین می‌تواند در راستای اثر مثبت اضطراب معلمان بر خوش‌بینی آنان باشد. چرا که اضطراب بیش از حد می‌تواند اثر معکوس بر خوش‌بینی نشان دهد. بنابراین اثر مثبت آن می‌تواند یک تأیید احتمالی بر این امر باشد که میزان اضطراب تجربه شده در نمونه پژوهش حاضر از شدت زیادی برخوردار نبوده است. البته دستیابی به نتیجه روشن نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتر است.

یافته دیگر نشان داد که مؤلفه خشم به صورت مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم محور و دانش‌آموز-محور تأثیر معنی‌دار نداشت. این بخش از یافته‌های پژوهش با یافته‌های چگینی و غلامعلی‌لواسانی (۱۳۹۷) و ارن (۲۰۱۳) هم‌سو نبود. عدم هم‌سویی بخشی از نتایج پژوهش با نتایج چگینی و غلامعلی‌لواسانی (۱۳۹۷) و ارن (۲۰۱۳) این گونه توجیه می‌شود که پژوهش‌های ناهم‌سو با پژوهش حاضر یا با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و یا با میانجی‌گری خودکارآمدی معلم انجام شده‌اند، اما در پژوهش حاضر رابطه متغیرهای برون‌زا با رویکرد معلم محور و دانش‌آموز-محور (متغیر درون‌زا) با میانجی‌گری هم‌زمان دو متغیر خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بررسی شده است، لذا مطالعه هم‌زمان دو متغیر میانجی خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم احتمالاً می‌تواند علت عدم معنی‌داری تأثیر هیجان خشم بر رویکردهای تدریس معلم را توجیه کند.

در پژوهش حاضر ضریب اثر مستقیم مؤلفه آمادگی بر رویکرد تدریس معلم محور و دانش‌آموز-محور مثبت و معنی‌دار شد. ضریب اثر مستقیم اصالت/ اثربخشی بر رویکرد دانش‌آموز-محور معنی‌دار و بر رویکرد تدریس معلم محور معنی‌دار نشد. ضرایب اثر غیرمستقیم مؤلفه‌های آمادگی و اصالت/ اثربخشی با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلم بر رویکرد تدریس معلم محور و دانش‌آموز-محور مثبت و معنی‌دار شدند. این بخش از یافته‌های پژوهش با یافته‌های اوریول و همکاران (۲۰۱۶) هم‌سواست، از این جهت که آن‌ها نشان دادند که معلمان برخوردار از خلاقیت هیجانی که هیجان‌ات مثبت در کلاس درس را تجربه می‌کنند بیشتر در تدریس درگیر می‌شوند و آمادگی بالای آنان زمینه توسعه شناختی و فکری معلمان در جهت افزایش اثربخشی ارتباط صادقانه آنان با دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. معلمینی که آمادگی ترکیب و بروز هیجان‌ات خود به شیوه‌ای بدیع دارند و آن‌ها را به نحو اثربخش و غیرکلیشه‌ای بروز می‌دهند نسبت به پیامد عملکرد خود در کلاس نیز خوش‌بین بوده و فعالیت‌های خود را به سمت تدوین اهداف قابل‌پیش‌بینی سوق می‌دهند. همچنین، این معلمان در برقراری روابط موثر با دانش‌آموزان خود موفق‌تر بوده و به توانایی خود در اثرگذاری بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزانشان باور داشته و مجموعه این ویژگی‌ها، آنان را در استفاده از رویکرد تدریس معلم محور و همچنین دانش‌آموز-محور توانمند می‌سازد. چرا که در تدریس معلم محور مسئولیت عمده کلاس چه در آموزش و چه در مدیریت به عهده معلم است و چنانچه معلم از خلاقیت و خودکارآمدی لازم برخوردار باشد به خوبی از عهده این وظایف برمی‌آید. از طرف دیگر در تدریس دانش‌آموز-محور نیز معلم مسئولیت آموزش و یادگیری را به دانش‌آموزان محول می‌کند و در واقع به دلیل خوش‌بینی و باوری که

به توانایی تدریس خود دارد، به دانش آموزان استقلال عمل داده و در عین حال نقش نظارتی و تسهیل‌گری خود را به‌خوبی انجام می‌دهد. بر این اساس، توسعه خلاقیت هیجانی در نظام‌های آموزشی بیان ترکیب هیجانی مؤثر در مواجهه با چالش‌های تدریس است و همچنین خودکارآمدی در امر آموزش بیانگر اعتماد به توانایی خود در آموزش اثربخش است، هر دو این ویژگی‌ها استفاده از رویکرد معلم‌محور و دانش‌آموز-محور را تسهیل می‌کند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، ضریب اثر مستقیم نوآوری بر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور معنی‌دار نشد. در مقابل، اثرات غیر مستقیم این متغیر بر رویکردهای تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور از طریق خوش‌بینی منفی و معنی‌دار شد. ولی ضریب اثر غیرمستقیم این مؤلفه بر رویکرد های تدریس با میانجی‌گری خودکارآمدی معلم معنی‌دار نشد. عدم اثر مستقیم مؤلفه نوآوری بر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور، به‌نحو غیرمستقیم تأیید کننده مدل پیشنهادی پژوهش حاضر مبنی بر اثرگذاری این متغیر از طریق مکانیزم‌های واسطه‌ای است. همچنان که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نوآوری از طریق کاهش خوش‌بینی منجر به کاهش استفاده از رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور می‌شود. لازم به ذکر است که ممکن است نوآوری به‌دلیل پیامدهای غیرقابل‌پیش‌بینی نوعی نگرانی در معلمین ایجاد کند و این نگرانی خوش‌بینی آن‌ها را نسبت به رخدادهای مثبت آموزشی کاهش می‌دهد. در واقع چون در نوآوری، افراد برخلاف کلیشه‌های رایج عمل می‌کنند، انتظار آنان برای وقوع اهداف از پیش تعیین شده مبهم شده و خوش‌بینی آن‌ها را در وقوع اهداف مشخص و معین کاهش می‌دهد. با کاهش خوش‌بینی تمایل معلم نیز به استفاده از روش‌ها و راهبردهای تدریسی متنوع کاهش پیدا می‌کند. چرا که موقعیت آموزشی برای او مبهم است و نمی‌تواند با اطمینان خاطر از رویکردهای مختلف تدریس استفاده کند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر نوآوری رابطه معنی‌داری با خودکارآمدی معلمان نداشته و نتوانسته است از طریق این متغیر رویکرد تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز-محور را تحت تأثیر قرار دهد. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که یکی از منابع خودکارآمدی تجربیات پیشین فرد و پیامدهای عملکرد افراد مشابه با فرد است. در نوآوری، غالباً تجربیات پیشین نادیده گرفته می‌شود و فرد حتی ممکن است از یک طرف مغایر با تجربیات خود و از طرف دیگر مغایر با افراد مشابه خود، رفتار کند بنابراین، این متغیر نمی‌تواند به‌عنوان منبع خودکارآمدی عمل کند و طبعاً از این طریق بر رویکردهای تدریس اثرگذار باشد.

با توجه به اینکه مسیرهای غیرمستقیم معنی‌دار در هر دو نیم‌رخ مدل پژوهشی مشابه است، بنابراین در جمع‌بندی یافته‌های پژوهش می‌توان گفت معلمانی که از تدریس لذت برده و به آن افتخار می‌کنند،

و دارای آمادگی بالا و اصالت/ اثربخشی بیشتری هستند، معلمانی با سطح بالای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی بوده و در به‌کارگیری هر دو رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور و معلم‌محور موفق هستند. علاوه بر این مولفه نوآوری معلم از طریق کاهش خوش‌بینی منجر به کاهش استفاده از هر دو رویکرد تدریس می‌شود. در واقع دو متغیر خوش‌بینی و خودکارآمدی تحصیلی اثرات ویژه‌ای عاطفی معلم بر رویکردهای تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

در خصوص اثرات مستقیم متغیرهای برونزا بر رویکردهای تدریس می‌توان به این نتیجه دست یافت که معلمانی که دارای اضطراب زیادی هستند به‌طور کلی از رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور کمتر استفاده می‌کنند، مگر آن که از سطح خوش‌بینی تحصیلی زیاد برخوردار شوند که در این صورت از هر دو رویکرد تدریس بیشتر استفاده خواهند کرد. از سوی دیگر، معلمان دارای احساس بالای اصالت/ اثربخشی به‌طور کلی از رویکرد تدریس دانش‌آموز-محور بیشتر استفاده می‌کنند. این‌گونه معلمان در شرایطی که دارای سطح خوش‌بینی زیاد و احساس خودکارآمدی بالا باشند از هر دو رویکرد دانش‌آموز-محور و معلم‌محور در تدریس خود استفاده خواهند کرد.

این پژوهش تلویحات کاربردی مهمی در آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، دارد. با توجه به نقش واسطه‌ای خوش‌بینی و خودکارآمدی تحصیلی توصیه می‌شود برای اساتید دانشگاه‌ها، معلمان، دانشجویان تربیت معلم، کارگاه آموزشی برگزار شود و آن‌ها را به اهمیت نگرش آن‌ها نسبت به رویدادهای آینده و باوری که به توانایی تدریس خود دارند در استفاده از رویکردهای مختلف تدریس آگاه نمود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که این پژوهش بر روی معلمان دوره‌های اول و دوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی انجام شده، بنابراین لازم است در تعمیم یافته‌های پژوهش به جوامع دیگر احتیاط نمود. همچنین، از آنجایی که هوش هیجانی در انعطاف‌پذیری، سازگاری، مدیریت، درک و تنظیم هیجانات بین‌فردی و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران نقش مؤثری دارد (اشنایدر، لیون و خازن، ۲۰۱۳)، از این‌رو، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به نقش هوش هیجانی در رویکردهای تدریس معلم پرداخته شود.

## منابع

## الف. فارسی

- جوکار، بهرام و البرزی، محبوبه. (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی، *مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۱)، ۸۹-۱۱۰.
- چگینی، طوبی و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجان‌های تدریس در معلمان: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی، *فصلنامه علمی نوآوری آموزشی*، ۱۷(۲)، ۷-۲۰.
- زیرک، مهدی؛ عباس‌پور، محمدرضا؛ زمانی طبقه‌دی، عباس و صادقی، اباذر. (۱۳۹۷). نقش خلاقیت هیجانی و هوش اخلاقی در عملکرد شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان ساوه. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۳(۱۳)، ۱۴۴-۱۲۹.
- صیادی، فاطمه؛ عباسی، همایون؛ بخت، معصومه و عیدی‌پور، کامران. (۱۳۹۵). تحلیل ارتباط خلاقیت هیجانی و هوش هیجانی با خودکارآمدی ورزشکاران کرمانشاه. *مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش*، ۴(۳)، ۵۹-۶۶.
- قاسمی، علی؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۷الف). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه خوش‌بینی تحصیلی معلم. *فصلنامه علمی - پژوهشی، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹(۳۲)، ۱۴۸-۱۳۱.
- قاسمی، علی؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۷ب). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم. *فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۲)، ۹۴-۸۱.
- قاسمی، علی؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه چهار عاملی هیجانات معلم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵(۲)، ۷-۳۰.
- قاسمی، علی؛ کدیور پروین؛ کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه تجدید نظر شده رویکرد معلم به تدریس تریگول. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۳)، ۵۳-۷۶.
- قاسمی، علی؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی. (۱۴۰۰). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه خلاقیت هیجانی، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱(۲)، ۲۳۰-۲۰۷.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۰). برآورد حجم نمونه در مدل‌های معادله ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی. *مطالعه جامعه‌شناسی ایران*، ۴(۱۲)، ۱۳۸-۱۶۱.

میرز، لارنس اس.؛ گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۲۰۰۶ / ۱۳۹۱). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه حسن پاشا شریفی، ولی‌اله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمید حسن آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی. تهران: انتشارات رشد.

#### ب. انگلیسی

- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlate. *Journal of Personality*, 6, 342-371.
- Averill, J.R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer, *Creativity across domains: Faces of the muse*, 225-243, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Averill, J. R. (2007). Together again: Emotion and intelligence reconciled. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Known and unknowns*, 49-71.
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centred learning environments: An investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19, 43-62.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beard, K. S., Hoy, K. W., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Brigido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136.
- Carson, R. L., & Templin, T. J. (2007). Emotion regulation and teacher burnout: Who says that the management of emotional expression. Doesn't matter? *American Education Research Association Annual Convention, Chicago*.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.

- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, A. (2013a). Relational analysis of prospective teachers' emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching. *Australian Educational Researcher*, 41, 381- 409.
- Eren, A. (2013b). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology Education*, 17, 73- 104.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia, & R. Pekrun, (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (494–519). New York: Routledge.
- 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*, 129–152.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology (3rd.Ed.)*. Boston Houghton Mifflin.
- Gavao, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- 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 of Education*, 30, 385-403.
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*, NJ: Prentice Hall.
- Hall, N. C., & Goetz, T. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. UK: Emerald Group Publishing Limited
- Hong, J., Youyan, N., Benjamin, H., Gmicomonobe, J. F., Sula, Y., & Hitomy, K. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire-teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107.
- Ivcevic, Z., Brackett, M., & Mayer, J. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- Kaye, L. K., & Brever, G. (2013). Teacher and student-focused approaches: Influence of learning approach and self-efficacy in a psychology postgraduate sample. *Psychology Learning and Teaching*, 12(1), 12-19.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.
- McKenzie, J. (2003). *Variation and change in university teachers' ways of experiencing teaching*. Unpublished PhD Thesis, University of Technology, Sydney.



- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Nzulwa, J. (2014). Motivational factors affecting high school teachers' professional conduct and work performance: A case of public high schools in Nairobi City. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(3), 60-66.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 359.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing learners* (5th Ed.), glossary. N.J., Merrill: Upper Saddle River.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Phan, H. P. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology*, 27(6), 789-806.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology*, 76(2), 405-419.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23, 1307-1351.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55, 909-914.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Positive social science*. APA Monitor, 29(2), 5.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Sezgin, F., & Erdogan. O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Shillingford, S., & Nancy. K. (2104). Preservice teachers' self-efficacy and knowledge of emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(2), 176-194.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and practice*. Enhanced Pearson Text with Loose-Leaf Version Access Card Package (11th Ed.).
- Stes, A., Maeye, S. D., & Petegem. P. V. (2010). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Learning Environments Research*, 13, 59-73.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., & Niilo, A. (2010). Teachers' self-efficacy, teaching practices, and teaching approaches: Adaptation of scales and examining relations. In: Mikk, Jaan; Veisson, Marika; Luik, Piret (Ed.), *Teacher's personality and professionalism* (123-140). Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. (Estonian Studies in Education; volume 2).

- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Sciences*, 40, 607–621
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–425.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approach to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349-360.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk H., A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21, 854-869.
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103.
- Woolfolk, A., Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57, 105-122.

English Abstract

**Explaining Teachers' Approach to Teaching Based on Their Achievement Emotions and Emotional Creativity with the Mediating Role of Teacher Academic Optimism and Self-Efficacy**

**Ali Ghasemi\***, **Parvin Kadivar\*\***, **Hadi Keramati\*\*\***,  
**Mehdi Arabzadeh\*\*\*\***

The main purpose of this study was to explain teachers' approach to teaching based on their achievement emotions and emotional creativity with the mediating role of teacher academic optimism and self-efficacy. The present fundamental research adopted a correlational design and a structural equation modeling to explore the relationship between the variables. The statistical population of this study consisted of teachers working in schools in Kushk-e Nar district (Parsian county, Hormozgan province), Shibkaveh district (Hormozgan province), and Chah-e Mobarak district (Asaluyeh county, Bushehr province). The participants included 501 teachers (298 men and 203 women), who were selected by stratified random sampling and aged between 24 and 56. The participants were asked to respond to the following questionnaires: teachers' achievement emotions questionnaire, teachers' emotional creativity questionnaire, teachers' academic optimism questionnaire, teachers' self-efficacy questionnaire, and teachers' approach to teaching questionnaire. The results showed that the proposed theoretical model of research had a good fit with the experimental data. Both enjoyment and preparedness factors had positive and significant direct effects on teacher-centered and learner-centered approaches to teaching. While anxiety had a negative and significant direct effect on the learner-centered approach to teaching, effectiveness/authenticity had a positive and significant direct effect on the learner-centered approach to teaching. Enjoyment, pride, preparedness, and effectiveness/authenticity factors had positive and significant indirect effects on teacher-centered and learner-centered approaches to teaching with the mediating roles of teacher academic optimism and teacher self-efficacy. Whereas anxiety had a positive indirect effect, innovation had a negative indirect effect on teacher-centered and student-centered approaches to teaching with the mediating role of teacher academic optimism. To sum up, the results showed that both teacher academic optimism and teacher self-efficacy played an important mediating role in explaining the relationship between teachers' achievement emotions and their emotional creativity with regard to teacher- and learner-centered approaches to teaching.

**Keywords:** approaches to teaching, emotional creativity, self-efficacy, teachers' academic optimism, teachers' achievement emotions

---

\* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Parsian Branch, Islamic Azad University, Parsian, Iran. (Corresponding Author) aghk1346@gmail.com

\*\* Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. kadivar220@yahoo.com

\*\*\*Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. dr.hadikeramati@gmail.com

\*\*\*\*Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. mehdi\_arabzadeh@hotmail.com