

رابطه بین توانمندسازی روان-شناختی و هیجانات تدریس: نقش میانجی سرمایه روان شناختی

مهتاب پروار^۱ دکتر فاطمه عشورنژاد^۲ دکتر میلاد سبزه-آرای لنگرودی^۳

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی رحمان، رامسر، ایران

۲- استادیار، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی رحمان، رامسر، ایران

۳- استادیار، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی رحمان، رامسر، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی سرمایه روان-شناختی در رابطه توانمندسازی روانشناختی و هیجانات تدریس انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی به روش مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری مطالعه حاضر شامل معلمان مقطع ابتدایی استان گیلان می-باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شاغل بودند. ۴۶۳ معلم از این جامعه به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر شامل پرسشنامه توانمندسازی روان-شناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵)، پرسشنامه سرمایه روان-شناختی لوتانز، آوولیو و آوی (۲۰۰۷) و پرسشنامه هیجان تدریس ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) بود. تجزیه و تحلیل داده-ها با روش-های آمار توصیفی و استنباطی و مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزارهای SPSS ۲۲ و Smart PLS ۳ انجام گرفت. بر اساس یافته های پژوهش، بین توانمندسازی روان-شناختی و هیجانات تدریس با نقش میانجی سرمایه روان-شناختی رابطه وجود دارد ($t=8.09$). توانمندسازی روان-شناختی بر هیجانات تدریس تاثیر منفی و مستقیم دارد ($\beta = -0.138$ و $t=3.71$). توانمندسازی روان-شناختی بر سرمایه روان-شناختی تاثیر مثبت و مستقیم دارد ($\beta = 0.695$ و $t=2.39$). سرمایه روان-شناختی بر هیجانات تدریس تاثیر منفی و مستقیم دارد ($\beta = -0.236$ و $t=8.16$). نتایج نشان-دهنده-ی تأیید تمامی فرضیه-های پژوهش حاضر می-باشد. با توجه به یافته ها می-توان بیان داشت سرمایه روان-شناختی نقش میانجی معناداری در رابطه توانمندسازی روان-شناختی با هیجانات تدریس معلم دارد.

کلیدواژگان: توانمندسازی روان-شناختی، سرمایه روان-شناختی، معلم، هیجانات تدریس

مقدمه

اساسی ترین نقش در جریان یادگیری و پرورش دانش آموزان بر عهده معلمان است و رفتار آنها بر اندیشه، رفتار و احساس دانش آموزان پسر و دختر اثر می گذارد (یوسفی، آزادی، تیموری و خاصی، ۱۳۹۵). معلمان ساعت های زیادی از وقت خود را در محیط های آموزشی سپری می کنند، احساسات و هیجانات در کلاس درس به وفور یافت می شود و روابط اجتماعی در آنجا شکل می گیرد (قدمپور، برزگر بفرولی و قره ویسی، ۱۴۰۰). درواقع هیجان ها، قلب آموزش به حساب می آیند (هارگریوز^۱، ۱۹۹۸). هیجان پذیری به میزان انعطاف و تحمل هیجانی افراد در برابر رویدادها اطلاق می گردد که بخشی ذاتی و بخشی دیگر حاصل تعاملات محیطی است (اکلند و برنباوم^۲، ۲۰۲۰).

هیجان در فرایند تدریس برای معلم با نام هیجان پذیری در تدریس شناخته می شود این مفهوم به عنوان هیجانی که به طور مستقیم با فعالیت های تدریس، رابطه دارد تعریف شده و در ایجاد انگیزه ی یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان نقش غیر قابل انکاری دارد (رویتز، پورثویس و کومن^۳، ۲۰۱۹). معلمان گستره وسیعی از هیجان های مثبت و منفی را در حین تدریس و تعامل با دانش آموزان خود تجربه می کنند. ماهیت شغل آنها این است که نیازمند مواجه شدن با هیجان های خود هستند؛ همانگونه که نیازمند مواجه شدن با هیجان های دانش آموزان، والدین و همکاران خویش هستند (حسینی بافقی، ۱۳۹۹) بنا به گفته ویلاویسنسیو^۴ (۲۰۱۱) معلمان در فرایند تدریس انواع مختلفی از هیجانات مثبت و منفی را تجربه می کنند. هیجانات مثبت نظیر لذت، امیدواری و غرور تأثیر مثبت بر انگیزش، به کارگیری راهبردهای یادگیری انعطاف پذیر و میزان درگیری با یادگیری دارد. در مقابل، هیجانات منفی نظیر خشم، اضطراب و. آزدگی منجر به کاهش انگیزش درونی معلمان و در نتیجه افزایش تجارب هیجان منفی فراگیران می گردد (داتو^۵، ۲۰۱۸). امروزه تحقیقات در حوزه ی روانشناسی تربیتی حاکی از نقش تاثیرگذار هیجان در ارتباطات آموزشی دانش آموزان و فرایند یادگیری است (کاینتلیر، ونهود و مائیر، ۲۰۱۹^۶؛ به نقل از عزیزی، ۱۳۹۹).

نتایج تحقیق قدمپور و همکاران (۱۴۰۰) نشان می دهد که توانمندسازی روان شناختی معلمان باعث کاهش تنش و هیجان های نامناسب می شود. بنابراین به نظر می رسد یکی از متغیرهایی که با هیجان تدریس^۷ معلم ارتباط دارد توانمندسازی روان شناختی^۸ است. مفهوم توانمندسازی نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ معرفی شده است (سجی و کولوسکی^۹،

^۱ Hargreaves

^۲ Eckland & Berenbaum

^۳ Ruiter, Poorthuis & Koomen

^۴ Villavicencio

^۵ Datu

^۶ Quintelier, Vanhoof & Maeyer

^۷ Teaching emotion

^۸ Psychological Empowerment

^۹ Sagie & Koslowsky

۱۹۹۹؛ وتن و کمرون^{۱۰}، ۲۰۰۰). درواقع توانمندسازی منابع انسانی، یک دیدگاه جدید از مفهوم انگیزش شغلی است که شرایط مناسبی را برای بالفعل شدن استعدادهای کارکنان فراهم می کند. توانمندسازی کارکنان سازمان ها را توانمند می کند و موجبات ارتقای عملکرد آنان را فراهم می نماید (شمسی فر، ویسکرمی، صادقی و غضنفری، ۱۳۹۹). اسپریتزر^{۱۱} (۱۹۹۵) بیان می کند توانمندسازی روان شناختی دارای چهار بعد تاثیرگذاری^{۱۲}، معناداری^{۱۳}، خودمختاری^{۱۴} و شایستگی^{۱۵} است. وتن و کمرون (۲۰۰۰) براساس پژوهش میشرای و ایچ^{۱۶} (۱۹۹۲) به ابعاد یادشده، بعد اعتماد^{۱۷} را اضافه کردند. تقویت ویژگی ها و توانمندی های معلمان دارای دو مزیت اساسی است. اول، این امر تأثیر چشمگیری بر عملکرد، تعهد و رضایت معلمان می گذارد (کرامر و اینجسترام^{۱۸}، ۲۰۱۹). دوم، بر ارتقای میزان رضایت فراگیران نیز بسیار تأثیرگذار است (ژانگ، یو و ژیانگ^{۱۹}، ۲۰۲۰؛ تانگ^{۲۰}، ۲۰۱۸).

از جمله منابع شخصی که امروزه در نگرش های عاطفی نقش تأثیرگذار دارد مفهوم سرمایه روان شناختی^{۲۱} است. بنابراین متغیر دیگری که می تواند با هیجانات تدریس معلم در ارتباط باشد سرمایه روان شناختی است. عوامل روان- شناختی مثبت مانند خودکارآمدی^{۲۲} (داشتن اعتماد به نفس به منظور تعهد و تلاش لازم برای موفقیت در وظایف چالش برانگیز)، امیدواری^{۲۳} (پایداری در جهت هدف و در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به هدف برای دستیابی به موفقیت)، خوش بینی^{۲۴} (داشتن استناد مثبت درباره موفقیت های حال و آینده) و تاب آوری^{۲۵} (پایداری در هنگام رویارویی با مشکلات و سختی ها برای دستیابی به موفقیت)، زمانی که با یکدیگر ترکیب شوند، تشکیل یک سازه روان شناختی سطح بالا را می دهند که سرمایه روان شناختی نامیده می شود (سرلند، ۱۳۹۸). نظریه میانجی گری شناختی هیجانات مثبت لازاروس^{۲۶} (۱۹۹۳) می گوید باورها و شناخت های افراد از قبیل امیدواری، کارآمدی، خوش بینی و تاب آوری یا در کل سرمایه روان شناختی یک منبع بالقوه هیجانات مثبت هستند.

^{۱۰} Whetten & Cameron

^{۱۱} Spreitzer

^{۱۲} impact

^{۱۳} meaning

^{۱۴} self-determination

^{۱۵} competence

^{۱۶} Mishra & Eich

^{۱۷} confidence

^{۱۸} Kramer & Engstrom

^{۱۹} Zhang , Yu & Jiang

^{۲۰} Tang

^{۲۱} Psychological Capital

^{۲۲} self-efficacy

^{۲۳} hope

^{۲۴} optimism

^{۲۵} resiliency

^{۲۶} Lazerus

با توجه به اینکه معلم در نظام آموزشی نقش کلیدی دارد بنابراین شناسایی هیجانات تدریس معلمان و عوامل موثر بر آن، حائز اهمیت است و می تواند موجبات ارتقای سطح معلم، همین طور دانش آموزان و به طور کلی سیستم آموزش و پرورش را فراهم نماید.

روش تحقیق

روش تحقیق مورد استفاده در پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش همبستگی از نوع معادلات ساختاری می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر، معلمان شاغل مقطع ابتدایی استان گیلان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می باشد. تعداد سوالات پرسشنامه مطالعه حاضر در مجموع، ۸۴ سوال می باشد که با قرار دادن در فرمول $n < = Q < 50$ ۱۵۰ حجم نمونه بین ۴۲۰ تا ۱۲۶۰ تعیین می شود. در پژوهش حاضر ۱۰۰۰ پرسشنامه با روش نمونه گیری در دسترس به صورت غیر حضوری توزیع شد و در نهایت ۴۶۳ نفر به پرسشنامه های مورد نظر پاسخ داده اند.

پرسشنامه هیجان تدریس^{۲۷}: ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) این مقیاس را به منظور ارزیابی هیجانات مثبت و منفی معلمان طراحی کرده است. مقیاس مذکور با ۴۵ گویه هیجانات مثبت و منفی را در پنج زیرمقیاس خشم و عصبانیت، غرور و لذت، احساس گناه و شرم، خستگی و آزردهی می سنجد. شرکت کنندگان باید در طیف پنج درجه ای لیکرت کاملاً مخالف (۱)، تا حدی مخالف (۲)، نظری ندارم (۳)، تا حدی موافق (۴)، کاملاً موافق (۵)، میزان موافقت و مخالفت خود را با هریک از گویه ها مشخص کند. نمره کل این پرسشنامه از ۴۵ تا ۲۲۵ متغیر است. تعداد عبارات مربوط به هر کدام از خرده مقیاس های این پرسشنامه و کمترین و بیشترین نمره به شرح زیر است. خرده مقیاس خشم و عصبانیت با ۱۲ گویه از عبارت ۱ تا ۱۲ و طیف نمره ۵ تا ۶۰؛ خرده مقیاس غرور و لذت با ۱۲ گویه از عبارت ۱۳ تا ۲۴ و طیف نمره ۵ تا ۶۰؛ خرده مقیاس احساس گناه و شرم با ۹ گویه از عبارت ۲۵ تا ۳۳ و طیف نمره ۵ تا ۴۵؛ خرده مقیاس خستگی با ۸ گویه از عبارت ۳۴ تا ۴۱ و طیف نمره ۵ تا ۴۰؛ خرده مقیاس آزردهی ۴ گویه از عبارت ۴۲ تا ۴۵ و طیف نمره ۵ تا ۲۰ است. ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) به منظور بررسی اعتبار این مقیاس از شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد و نتایج نشان داد که تمامی عبارات با هر پنج خرده مقیاس تناسب دارد. پایایی این ابزار با ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸ و برای هر یک از خرده مقیاس های خشم و عصبانیت ۰/۸۳، غرور و لذت ۰/۷۷، احساس گناه و شرم ۰/۸۰، خستگی ۰/۷۱ و آزردهی ۰/۶۶ حاصل شده است. در مطالعه عزیزی (۱۳۹۹) روایی محتوایی، روایی سازه و روایی همگرایی آن تأیید شد و نتایج این پژوهش نشان داد تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبولی برخوردار است ضریب آلفای کرونباخ نیز برای خرده مقیاس های خشم، غرور، لذت، احساس گناه، ملالت و آزردهی در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ حاصل شد. در تحقیق حاضر، با رجوع به نظر متخصصان و اساتید از روایی ابزار اندازه گیری، در سنجش متغیرهای پژوهش اطمینان حاصل شده است. آلفای کرونباخ در پژوهش

^{۲۷} Teaching Emotion Questionnaire

حاضر، برای کل سوالات ۰/۸۸ و برای بعد خشم و عصبانیت ۰/۷۷، برای غرور و لذت ۰/۷۶، برای شرم و گناه ۰/۷۴، برای ملالت ۰/۷۴ و برای آزرده گی ۰/۷۳ به دست آمده است که نشان دهنده ی پایایی و ثبات مطلوب آن می باشد. یک نمونه از سوالات پرسشنامه عبارت است از: وقتی خوب تدریس نمی کنم احساس گناه می کنم.

پرسشنامه سرمایه روان شناختی^{۲۸}: این پرسشنامه توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، ساخته شده و دارای ۲۴ گویه است که ۴ بعد سرمایه روان شناختی شامل خودکارآمدی، خوش بینی، امید و تاب آوری را اندازه گیری می کند. این پرسشنامه براساس طیف شش گزینه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) می باشد. هر کدام از این ابعاد شامل ۶ گویه هستند. دامنه ی نمره های این پرسشنامه از ۲۴ تا ۱۴۴ است که نمره ی بالاتر نشان دهنده ی سرمایه روان شناختی بیشتر است. میزان پایایی این پرسشنامه در مطالعات پیشین ۸۵٪ گزارش شده است (لوتانز، ۲۰۰۴). ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط رینولدز^{۲۹} (۲۰۱۰) برای چهار خرده مقیاس امید، خودکارآمدی، تاب آوری و خوش بینی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۲، ۰/۸۵، ۰/۷۵ می باشد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۳، ضریب پایایی خودکارآمدی ۰/۷۵، امیدواری ۰/۷۳، تاب آوری ۰/۷۴ و خوش بینی ۰/۷۵ به دست آمده است. در مطالعه شکری، مهدویان مشهدی و خدایی (۱۳۹۹) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس های خودکارآمدی، امید، تاب آوری، خوش بینی و نمره کلی سرمایه روانی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۶، ۰/۷۰ و ۰/۹۰ به دست آمد و روایی محتوای پرسشنامه نیز در مطالعه مذکور تأیید شد. در پژوهش حاضر، با رجوع به نظر متخصصان و اساتید از روایی ابزار اندازه گیری، در سنجش متغیرهای پژوهش اطمینان حاصل شده است. یک نمونه از سوالات پرسشنامه عبارت است از: راه حل های زیادی درباره ی مسائل مربوط به شغل من وجود دارد.

پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی^{۳۰}: این مقیاس توسط اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۵ گویه است و ۵ بعد شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معناداری و اعتماد را بررسی می کند. سوالات ۱ تا ۳ مربوط به بعد شایستگی، سوالات ۴ تا ۶ مربوط به بعد خودمختاری، سوالات ۷ تا ۹ مربوط به بعد تأثیرگذاری، سوالات ۱۰ تا ۱۲ مربوط به بعد معنی داری و سوالات ۱۳ تا ۱۵ مربوط به بعد اعتماد می باشند. پرسشنامه مذکور دارای طیف لیکرت ۵ گزینه ای کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم است. رضائی، هویدا و سماواتیان (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای ابعاد احساس معناداری (۰/۷۶)، احساس شایستگی (۰/۸۲)، داشتن حق انتخاب (۰/۷۹)، احساس مؤثر بودن (۰/۸۱)، اعتماد (۰/۷۲) و کل (۰/۸۱) گزارش کردند. روایی محتوایی پرسشنامه نیز در پژوهش آنها تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای کل سوالات ۰/۸۲، برای بعد شایستگی ۰/۷۲، برای خودمختاری ۰/۷۱، تأثیرگذاری ۰/۷۲، برای معنی دار بودن ۰/۷۴ و برای اعتماد ۰/۷۲ حاصل شده است که این ضرایب حاکی از قابلیت

^{۲۸} Psychological Capital Questionnaire

^{۲۹} Reynolds

^{۳۰} Psychological Empowerment Questionnaire

اعتماد مطلوب این پرسشنامه می باشد. در پژوهش حاضر، با رجوع به نظر متخصصان و اساتید از روایی ابزار اندازه گیری، در سنجش متغیرهای پژوهش اطمینان حاصل شده است.

یافته ها

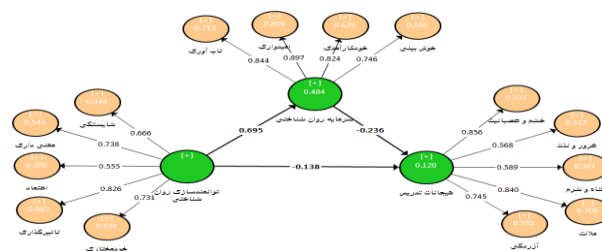
در این بخش، یافته های پژوهش گزارش می شود. یافته ها باید همراه با جدول، نمودار، شکل و ارائه آمار و ارقام به فارسی و نیز شامل توصیف و تحلیل داده ها باشد.

جدول، شکل ها و نمودارها

جدول (۱) نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف شاخص های پژوهش

شاخص	آماره ی آزمون K-S	سطح معناداری	نتیجه آزمون
توانمند سازی روان شناختی	۱/۳۶۶	۰/۰۴۸	نرمال نیست
سرمایه روان شناختی	۱/۸۸۱	۰/۰۲۹	نرمال نیست
هیجان تدریس	۱/۹۸۹	۰/۰۲۸	نرمال نیست

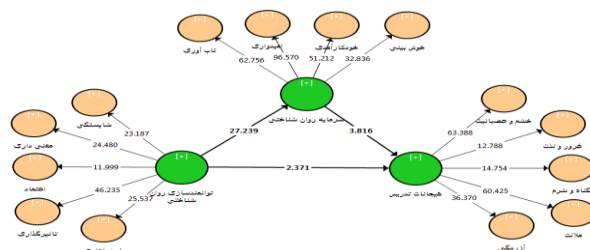
همانطور که از داده های جدول بالا مشخص است، سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی شاخص-های پژوهش کوچکتر از مقدار ۰/۰۵ است. در نتیجه تمامی شاخص های مورد بررسی در پژوهش حاضر دارای توزیع غیر نرمال می باشند.



شکل ۱- ضرایب مسیر استاندارد مدل مفهومی پژوهش

اعداد نوشته شده بر روی مسیرها ضرایب مسیر را نمایش می دهد. برای آزمون معناداری ضرایب مسیر با استفاده از روش بوت استرپ^{۳۱} مقادیر آزمون تی-استیودنت محاسبه شده است. مقادیر آزمون تی-استیودنت اگر مقداری بزرگتر از ۱/۹۶ باشد، ضریب مسیر در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

^{۳۱} Bootstrapping



شکل ۲- نتایج آزمون تی- استیودنت برای بررسی معناداری ضرایب مسیر

معیار R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون زای (وابسته) مدل است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون زای بر یک متغیر درون زای دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته می شود. مقدار R^2 در جدول زیر تقریباً مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می سازد.

جدول ۲- مقادیر R^2 متغیرهای تحقیق

ردیف	متغیر	R^2
۱	سرمایه روان شناختی	۰/۴۸۴
۲	هیجانات تدریس	۰/۱۲۰

معیار Q^2 قدرت پیش بینی مدل را مشخص می کند و در صورتی که مقدار آن در مورد یک سازه درون زای سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان از قدرت پیش بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه های برون زای مربوط به آن را دارد. مقدار Q^2 در جدول زیر نشان از قدرت پیش بینی مناسب مدل در خصوص سازه های درون زای پژوهش دارد و برازش مناسب مدل ساختاری را تأیید می سازد.

جدول ۳- مقادیر Q^2 متغیرهای تحقیق

ردیف	متغیر	Q^2
۱	سرمایه روان شناختی	۰/۳۰۲
۲	هیجانات تدریس	۰/۲۵۸

شاخص دیگری که برای برازش توسط تنن هاوس و همکاران (۵۰۵) معرفی شده است، ملاک کلی برازش (GOF) است که با محاسبه میانگین هندسی میانگین اشتراک و R^2 به صورت زیر محاسبه می شود.

$$GOF = \sqrt{\text{communality} \times R^2}$$

این شاخص نیز همانند شاخص های برازش مدل لیزرل عمل می کند و بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. البته باید توجه داشت این شاخص همانند شاخص های مبتنی بر خی دو در مدل های لیزرل به بررسی میزان برازش مدل نظری با داده های گردآوری شده نمی پردازد. بلکه توانایی پیش بینی کلی مدل را مورد بررسی قرار می دهد و اینکه آیا مدل آزمون شده در پیش بینی متغیرهای مکنون درون زا موفق بوده است یا نه.

جدول ۴- نتایج برازش کلی مدل با معیار GOF

R^2	Communalities	$GOF = \sqrt{\text{Communalities} \times R^2}$
۰/۳۰۲	۰/۴۱۲	۰/۳۵۷

همانطور که در جدول بالا مشاهده می شود، مقدار میانگین مقادیر اشتراکی (Communalities) مقدار ۰/۴۱۲ و میانگین مقادیر R^2 برابر ۰/۳۰۲ بدست آمده است و با توجه به فرمول، مقدار معیار GOF معادل ۰/۳۵۷ بدست آمد که بزرگتر از مقدار ملاک ۰/۳ بوده و نشان از توان مناسب مدل در پیش بینی متغیر مکنون درون زای مدل دارد.

جدول ۵- نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری برای بررسی فرضیه های پژوهش

ردیف	مسیر	ضریب مسیر (β)	عدد معنی داری (t-value)	نتیجه آزمون
۱	توانمندسازی روان شناختی ← هیجانات تدریس	-۰/۱۳۸	۲/۳۷۱	تایید
۲	توانمندسازی روان شناختی ← سرمایه روان شناختی	۰/۶۹۵	۲۷/۲۳۹	تایید
۳	سرمایه روان شناختی ← هیجانات تدریس	-۰/۲۳۶	۳/۸۱۶	تایید

جدول ۶- نتایج حاصل از روش بوت استرپ برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

مسیر	مقدار بوت استرپ
------	-----------------

متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	اثر غیر مستقیم	حد بالا	حد پایین	آماره t	خطای برآورد	سطح معناداری
توانمندسازی روان شناختی	سرمایه روان شناختی	هیجانات تدریس	-۰/۱۶۴	-۰/۰۷۵	-۰/۲۴۶	۳/۸۰۹	۰/۰۴۳	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۶، سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۱ و کوچکتر از ۰/۰۵ و فاصله اطمینان شامل صفر نمی باشد. بنابراین فرض پژوهش پذیرفته می شود. بدین معنا که؛ بین توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس با نقش میانجی سرمایه روان شناختی رابطه وجود دارد.

مطابق با جدول ۵ آماره معنی داری بین متغیر توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس برابر (۲/۳۷۱) می باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان دهنده این است که ارتباط میان توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۱۳۸-) است و میزان تأثیر منفی توانمندسازی روان شناختی بر هیجانات تدریس شرکت را نشان می دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در توانمندسازی روان شناختی، موجب کاهش ۰/۱۳۸ واحدی در هیجانات تدریس خواهد شد. این بدان معناست که توانمندسازی روان شناختی بر هیجانات تدریس تأثیر منفی و مستقیم دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود.

مطابق با جدول ۶ آماره معنی داری بین متغیر توانمندسازی روان شناختی و سرمایه روان شناختی برابر (۲۷/۲۳۹) می باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان دهنده این است که ارتباط میان توانمندسازی روان شناختی و سرمایه روان شناختی در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۶۹۵) است و میزان تأثیر مثبت توانمندسازی روان شناختی بر سرمایه روان شناختی شرکت را نشان می دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در توانمندسازی روان شناختی، موجب افزایش ۰/۶۹۵ واحدی در سرمایه روان شناختی خواهد شد. این بدان معناست که توانمندسازی روان شناختی بر سرمایه روان شناختی تأثیر مثبت و مستقیم دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود.

مطابق با جدول ۶ آماره معنی داری بین متغیر سرمایه روان شناختی و هیجانات تدریس برابر (۳/۸۱۶) می باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان دهنده این است که ارتباط میان سرمایه روان شناختی و هیجانات تدریس در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۲۳۶-) است و میزان تأثیر منفی سرمایه روان شناختی بر هیجانات تدریس شرکت را نشان می دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در سرمایه روان شناختی، موجب کاهش ۰/۲۳۶ واحدی در هیجانات تدریس خواهد شد. این بدان معناست که سرمایه روان شناختی بر هیجانات تدریس تأثیر منفی و مستقیم دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد که بین توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس رابطه وجود دارد. آماره معنی داری بین متغیر توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس برابر (۲/۳۷۱) می باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان دهنده این است که ارتباط میان توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۱۳۸-) است و میزان تأثیر منفی توانمندسازی روان شناختی بر هیجانات تدریس شرکت کنندگان را نشان می دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در توانمندسازی روان شناختی، موجب کاهش ۰/۱۳۸ واحدی در هیجانات تدریس خواهد شد. این بدان معناست که توانمندسازی روان شناختی بر هیجانات تدریس تأثیر منفی و مستقیم دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود.

نتایج این پژوهش با پژوهش واله و همکاران (۱۴۰۰) و سلیک و سروت (۲۰۲۰) همسو است و با پژوهش قدم پور و همکاران (۱۳۹۹) غیر همسو می باشد زیرا در پژوهش ایشان اثر مستقیم توانمندسازی روان شناختی بر هیجانات منفی نظیر خشم و اضطراب معنادار نیست.

در تبیین نتایج می توان بیان داشت توانمندسازی روان شناختی با افزایش حس شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معنی داری و اعتماد منجر به کاهش هیجانات تدریس می شود. به عبارت دیگر هرچه فرد به توانایی های خود برای انجام کارها اعتماد بیشتری داشته باشد و درواقع احساس شایستگی کند، همین طور در تصمیم گیری ها استقلال بیشتری داشته باشد و خودمختار باشد، از طرفی اگر در حرفه خود احساس مؤثر بودن کند درواقع کاری که انجام می دهد برای معنی دار و با ارزش باشد و در محیط کار از همکاران و مدیر خود حس اعتماد و امنیت دریافت کند، در نهایت هیجانات تدریس منفی نظیر خشم و عصبانیت، ملالت، آزدگی، گناه و شرم کمتری تجربه خواهد کرد. به بیان دیگر، افراد توانمند در جریان کار خود آزادی عمل و حق انتخاب دارند بنابراین از وقوع هیجانات منفی جلوگیری می کنند. از آنجایی که توانمندسازی روان شناختی باعث افزایش انگیزش درونی برای انجام وظایف و کاهش فشار شغلی می شود. بدین ترتیب می توان اینطور تبیین کرد که با بالا رفتن انگیزش درونی هیجانات نامناسب هم کاهش می یابد. در نتیجه به میزانی که معلم از توانمندسازی روان شناختی برخوردار است از هیجانات ناخوشایند نام برده فاصله می گیرد.

همچنین یافته های پژوهش نشان داد که بین توانمندسازی روان شناختی و سرمایه روان شناختی رابطه وجود دارد. آماره معنی داری بین متغیر توانمندسازی روان شناختی و سرمایه روان شناختی برابر (۲۷/۲۳۹) می باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان دهنده این است که ارتباط میان توانمندسازی روان شناختی و سرمایه روان شناختی در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۶۹۵) است و میزان تأثیر مثبت توانمندسازی روان شناختی بر سرمایه روان شناختی شرکت کنندگان را نشان می دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در توانمندسازی روان شناختی، موجب افزایش ۰/۶۹۵ واحدی در سرمایه روان شناختی خواهد شد. این بدان معناست که توانمندسازی روان شناختی بر سرمایه روان شناختی تأثیر مثبت و مستقیم دارد یعنی با افزایش توانمندسازی روان شناختی و مؤلفه های آن میزان سرمایه روان شناختی معلمان نیز افزایش می یابد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود. نتایج پژوهش با پژوهش واله و همکاران (۱۴۰۰)، علی شاه و همکاران (۲۰۱۹)، ما و ژو (۲۰۲۱)، ثانی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است.

در تبیین این یافته می توان بیان داشت اجرای برنامه های توانمندسازی روان شناختی در سازمان ها می تواند ضمن افزایش قدرت تصمیم گیری، آزادی عمل و احساس شایستگی کارکنان، زمینه بروز تلاش و مقاومت در برابر موانع و موقعیت های چالش برانگیز را فراهم نماید این کارکنان خودمختار بدون وابستگی به مدیران با گرفتن تصمیمات مناسب کارها را به نحو درست پیش می برند. از طرفی افزایش توانمندسازی موجب افزایش تأثیرگذاری کارکنان سازمان می شود. احساس مؤثر بودن این حس را به آنها می دهد که حرف ها و عملکرد آنها شنیده شده، مورد توجه قرار می گیرد و آنها در موفقیت سازمان نقش دارند. یکی دیگر از پیامدهای توانمندسازی معنی دار بودن است هر چه وظیفه ای که فرد برعهده دارد برای او با ارزش تر باشد کار خود را با معنی تر تلقی می کند. توانمندسازی هم چنین باعث افزایش اعتماد در سازمان می شود به این معنی که کارکنان مطمئن هستند با آنها منصفانه رفتار خواهد شد. بدین ترتیب ادراک از توانمندسازی روان شناختی می تواند شرایط مثبت لازم برای رشد سرمایه روان شناختی را ایجاد کند درواقع توسعه مؤلفه های توانمندسازی روان شناختی در نهایت منجر به تقویت نگرش های مثبت و سازه مثبت سرمایه روان شناختی خواهد شد. به عبارت دیگر، هر چه معلمان از احساس شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معنی داری و اعتماد بیشتری در کار برخوردار باشند و در کل از لحاظ روان شناختی توانمندتر باشند بیشتر احساس خودکارآمدی، تاب آوری، امید و خوشبینی خواهند کرد و در مجموع سرمایه روان شناختی آنان افزایش می یابد بنابراین می توان با مورد توجه قرار دادن ابعاد توانمندسازی روان شناختی علاوه بر پرورش توانمندسازی روان شناختی کارکنان باعث توسعه سرمایه روان شناختی آنان نیز شد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین سرمایه روان شناختی و هیجانات تدریس رابطه وجود دارد. آماره معنی داری بین متغیر سرمایه روان شناختی و هیجانات تدریس برابر (۳/۸۱۶) می باشد که بزرگتر از مقدار (۱/۹۶) است و نشان دهنده این است که ارتباط میان سرمایه روان شناختی و هیجانات تدریس در سطح اطمینان (۰/۹۵) معنی دار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر (۰/۲۳۶-) است و میزان تأثیر منفی سرمایه روان شناختی بر هیجانات تدریس شرکت کنندگان را نشان می دهد. به عبارتی دیگر یک واحد تغییر در سرمایه روان شناختی، موجب کاهش ۰/۲۳۶ واحدی در هیجانات تدریس خواهد شد. این بدان معناست که سرمایه روان شناختی بر هیجانات تدریس تأثیر منفی و مستقیم دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود. نتایج پژوهش با پژوهش رستگار، صیف و عابدینی (۱۳۹۵)، رستگار و همکاران (۱۳۹۹)، افضل و همکاران (۲۰۱۴) و سویکان و همکاران (۲۰۱۹) همسو است.

در تبیین نتایج می توان گفت هر چه معلمان سرمایه روان شناختی بالاتری داشته باشند به عبارت دیگر، امید بیشتر، خوش بینی بالاتر، هم چنین اگر تصورشان از توانایی های خود برای انجام امور مثبت باشد و در مواجهه با مشکلات مقاومت بیشتری از خود نشان دهند، هیجان های مثبت بیشتری در کلاس درس نمایش می دهند و هیجان های تدریس مورد بررسی در این پژوهش از قبیل خشم و عصبانیت، گناه و شرم، ملالت و آزردهی کاهش می یابند. معلمان برخوردار از سرمایه روان شناختی حداکثر تلاش و پشتکار را برای رسیدن به سطح بهینه و رضایت شغلی دارند و به دلیل داشتن نگرش مثبت در مواجهه با تنش، اضطراب و مشکلات توان بهتر و بیشتری برای مقابله خواهند داشت و انعطاف بیشتری از خود نشان می دهند، توجه خود را به جنبه های مثبت امور معطوف می کنند، در کار خود امیدوار، خوشبین و با پشتکار هستند و به توانایی خود برای انجام کارها اطمینان داشته و از موقعیت های چالش برانگیز نمی هراسند. بنابراین هیجان های منفی تدریس در آنها کاهش می یابد و کمتر دچار هیجان خشم و عصبانیت، شرم و گناه، ملالت و آزردهی خواهند شد. در مقابل معلمی که سرمایه روان شناختی پایینی دارد و احساس خودکارآمدی نمی کند، در مواجهه با مشکلات کلاس یا

رفتار نادرست دانش آموزان به توانایی های خود برای رویارویی با چالش اطمینان ندارد و دچار خشم، آزدگی و... می شود. بنابراین می توان گفت سرمایه روان شناختی از هیجانات ناخوشایند می کاهد و هیجانات خوشایند را فرا می خواند و به عنوان یک ابزار مؤثر در مدرسه می تواند به معلمان کمک کند تا نمایش بیشتری از هیجانات مثبت از قبیل لذت و غرور داشته باشند. لذا معلمانی که در سازه سرمایه روان شناختی کمبود دارند بیشتر دچار هیجاناتی نظیر خشم، ملالت، آزدگی، شرم و... می شوند.

یافته اصلی پژوهش نشان داد که بین توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس با نقش میانجی سرمایه روان شناختی رابطه وجود دارد. سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۱ و کوچکتر از ۰/۰۵ و فاصله اطمینان شامل صفر نمی باشد. بنابراین فرض پژوهش پذیرفته می شود. بدین معنا که؛ بین توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس با نقش میانجی سرمایه روان شناختی رابطه وجود دارد. هم چنین با توجه به آزمون های آماری انجام شده، مدل پژوهشی پیشنهادی برای بررسی فرضیات مورد نظر معتبر است.

در تبیین یافته فوق می توان گفت افرادی که از توانمندسازی روان شناختی برخوردارند نسبت به سایر افراد، بیشتر جنبه های مثبت رفتار مانند خودکارآمدی، امید، خوشبینی، تاب آوری و در مجموع سرمایه روان شناختی را آشکار می نمایند و ویژگی های مثبت بیشتری را بروز می دهند. بنابراین هیجان های منفی تدریس آن ها کاهش می یابد. به عبارت دیگر سرمایه روان شناختی به طور غیرمستقیم رابطه بین توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس را تحت تأثیر قرار می دهد. به این معنا که فرد توانمند در سطح بالای تأثیرگذاری، شایستگی، معناداری، خودمختاری و اعتماد قرار دارد به عبارت دیگر، افراد توانمند به توانایی های خود برای انجام کارها باور دارند (شایستگی) از برخورد منصفانه مدیر، همکاران و... اطمینان دارند (اعتماد) فعالیت ها و اظهارنظرهای آن ها مورد توجه قرار می گیرد (تأثیرگذاری) نقشی که برعهده دارند برای آن ها اهمیت دارد (معناداری) برای انجام امور آزادی عمل دارند (خودمختاری) که این ها خود باعث توسعه نگرش های مثبت از قبیل خودکارآمدی، امید و دیدگاه مثبت نسبت به شرایط، تاب آوری در شرایط سخت و به طور کلی سرمایه روان شناختی می شود به همین دلیل می توانند در کاهش و مدیریت هیجانات تدریس (خشم و عصبانیت، آزدگی، شرم و گناه، ملالت، غرور و لذت) که اکثراً ماهیت منفی دارند موفق تر از دیگران عمل کنند. بدین ترتیب ارتباط بین توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس توجیه می شود. در نتیجه توانمندسازی روان شناختی بر سرمایه روان شناختی اثر می گذارد و سرمایه روان شناختی نیز بر هیجانات تدریس مؤثر است و این گونه می توان نقش میانجی سرمایه روان شناختی در رابطه میان توانمندسازی روان شناختی و هیجانات تدریس را تبیین کرد.

منابع

- ثانی، مصطفی؛ حاجی انزهایی، زهرا و اشرف گنجویی، فریده (۱۳۹۷). تأثیر توانمندسازی روانشناختی و سرمایه روانشناختی بر آمادگی فردی برای تغییر کارکنان وزارت ورزش و جوانان. پژوهش های معاصر در مدیریت ورزشی، ۸(۱۶)، ۴۱-۵۴.
[۱۰.۲۲۰۸۴/۰۰۰۰۰.۲۰۱۹.۱۷۱۷۴.۲۲۴۸](https://doi.org/10.22084/00000.2019.17174.2248)
- حسینی بافتی، نگار (۱۳۹۹). مدل یابی هیجان های تدریس معلمان بر مبنای فعالیت های اجتماعی تدریس و مهارت های هیجانی- اجتماعی معلمان. توسعه حرفه ای معلم، ۵(۳)، ۷۷-۶۳. [۲۰.۱۰۰۱.۱.۲۴۷۶۵۶۰۰.۱۳۹۹.۵.۳.۵.۶۳-۷۷](https://doi.org/10.1001.1.24765600.1399.5.3.5.63-77)

- رستگار، احمد؛ صیف، محمدحسن؛ علی محمدی معدنویی، زهرا و تاجوران، مرضیه (۱۳۹۹). تبیین هیجانات منفی تدریس معلمان بر اساس ادراک از رهبری اصیل: نقش میانجی سرمایه روان شناختی (مورد مطالعه: معلمان مقطع دوم متوسطه شهر شیراز). فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۶(۵۷)، ۱۶۹-۱۴۹. <https://www.doi.org/10.22054/jep.2021.134226754>
- رستگار، احمد؛ صیف، محمدحسن و عابدینی، یاسمین (۱۳۹۵). ارائه مدل علی روابط سرمایه های روان شناختی و هیجانات تدریس: نقش واسطه ای خستگی هیجانی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۷(۴)، ۷۱-۵۱. <https://dx.doi.org/10.22059/japr.2017.11080>
- رضائی جندانی، محبوبه؛ هویدا، رضا و سماواتیان، حسین (۱۳۹۴). مفهوم توانمندسازی روان شناختی و رابطه آن با سرمایه روان شناختی معلمان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۱)، ۸۲-۶۷.
- زوار، تقی؛ شبان بسیم، فرناز و مهدی زاده، جعفر (۱۴۰۰). پیش بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان شناختی و سبک رهبری مدیران. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۷(۱)، ۱۸۲-۱۶۱. <https://dx.doi.org/10.22051/jontoe.2021.188982099>
- سرپلند، خیراله (۱۳۹۸). تأثیر سرمایه روان شناختی بر دلبستگی کاری با نقش واسطه گری توانمندسازی روان شناختی. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۰(۳)، ۷۶-۶۵. <https://dx.doi.org/10.30487/jsrp.2019.5814311614>
- شمسی فر، مریم؛ ویسکرمی، حسنعلی؛ صادقی، مسعود و غضنفری، فیروزه (۱۳۹۹). طراحی مدل ساختاری روابط سبک های رهبری ادراک شده، خودکارآمدی و توانمندسازی ساختاری با توانمندسازی روان شناختی دبیران. فصل نامه پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۱۱(۲)، ۲۷۲-۲۵۵. <https://dx.doi.org/10.22059/japr.2020.278428763214>
- عزیزی، معصومه (۱۳۹۹). بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس هیجان پذیری در تدریس: روا سازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۳)، ۷۰-۵۹. <https://www.doi.org/10.30473/etl.2021.540203273>
- فرج زاده، پروین؛ غضنفری، احمد؛ چرامی، مریم و شریفی، طیبه (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه های روان شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف پذیری روان شناختی دانشجومعلمیان با اشتیاق تحصیلی پایین. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۳ (ویژه روان شناسی)، ۱۵-۱. <https://dx.doi.org/10.22038/mjms.2020.156455Doi>
- قدم پور، عزت اله؛ برزگر بفرویی، مهدی و قره ویسی، سمیرا (۱۴۰۰). نقش میانجی توانمندسازی روان شناختی در رابطه بین کارآمدی جمعی معلمان و هیجانات تدریس. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۲)، ۱۲۹-۱۰۷.
- یوسفی، فایق؛ آزادی، نامعلی؛ تیموری، پروانه و خاصی، بیتا (۱۳۹۵). بررسی میزان بروز خشم معلمان مدارس ابتدایی شهر سمنان. مجله علوم پزشکی زانکو، ۱۷(۵۴)، ۵۱-۴۵. <http://zanko.muk.ac.ir/article-1-141-fa.html>
- واله، مونا؛ شگری، امید و اسدزاده، حسن (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روان شناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان. فصلنامه علمی پژوهشی علوم روان شناختی، ۲۰ (۱۰۰)، ۵۹۶-۵۷۹. <http://psychologicalscience.ir/article-1-843-fa.html>

- Çelik, O. T., & Servet, A. T. İ. K. (۲۰۲۰). Preparing teachers to change: The effect of psychological empowerment on being ready for individual change. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, ۴۹(۱), ۷۳-۹۷. <https://doi.org/10.14812/cuefd.630770>
- Datu, Jesus Alfonso D. (۲۰۱۸). Everyday discrimination, negative emotions, and academic achievement in Filipino secondary school students: Cross-sectional and cross-lagged panel

- investigations. *Journal of School Psychology*, ۶۸, ۱۹۵-۲۰۵.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.001>
- Eckland, Nathaniel S., Berenbaum, Howard. (۲۰۲۰). Emotional Awareness in Daily Life: Exploring its Potential Role in Repetitive Thinking and Healthy Coping. *Behavior Therapy*, in press, journal pre-proof Available online ۲۲ April ۲۰۲۰.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.04.010>
 - Hargreaves, A. (۱۹۹۸). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, ۱۴(۸), ۸۳۵-۸۵۴. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00020-0)
 - Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (۲۰۰۷). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, ۶۰, ۵۴۱-۵۷۲. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
 - Kramer, M., & Engestrom, R. (۲۰۱۹). Teachers' beliefs as a component of motivational force of professional agency. *Learning, Culture and Social Interaction*, ۲۱(۸), ۲۱۴-۲۲۲. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.007>
 - Ma, Lina; Zhou, Fusheng. (۲۰۲۱). Psychological empowerment increases retention n intention among Chinese kindergarten teachers: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, ۴۹(۹), ۱-۱۱. <https://doi.org/10.2224/sbp.10298>
 - Mishra, P., & Eich, M. H. (۱۹۹۲). Join processing in relational databases. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, ۲۴(۱), ۶۳-۱۱۳. <https://doi.org/10.1145/۱۲۸۷۶۲.۱۲۸۷۶۴>
 - Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (۲۰۱۹). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, ۲۹(۲), ۱۳۰-۱۳۸. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
 - Spreitzer, G. M. (۱۹۹۵). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, Measurement and validation. *Academy of management Journal*, ۳۸(۵), ۱۴۴۲-۱۴۶۱. <https://doi.org/10.5465/2567876>
 - Villavicencio, F. T. (۲۰۱۰). The development and validation of the emotionality in teaching scale (ETS). *Educational Measurement and Evaluation Review*, ۲: ۶-۲۳.
 - Whetten, D. A., Cameron, K. S., & Woods, M. (۲۰۰۰). Developing management skills for Europe. *Pearson Education*.
 - Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (۲۰۲۰). Chinese preschool teachers' emotional labor. And regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, ۹۲(۶), ۱۰۰-۱۱۲. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024>