

The Mediating Self-System Perceptions in the Relationship Between the Teaching Emotions and Autonomy Supportive Environment

DOI: [10.22070/tlr.2024.16502.1294](https://doi.org/10.22070/tlr.2024.16502.1294)

Mohammad Reza Asi¹, Kazem Barzegar Bafroei^{*2}, Hossain Hassani³

1. Master of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran.
Email: mr.aci75@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Education, Yazd University, Yazd, Iran.
(Corresponding Author)
Email: k.barzegar@yazd.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Education, Yazd University, Yazd, Iran.
Email: hassani.hossain@yazd.ac.ir

Abstract

Aim and Introduction: The impact of a supportive self-concept environment on teachers' emotions regarding their teaching is significant, understandable, and predictable. This environment helps teachers enhance their perceptions of the self-system process. For this reason, the present study examines the relationship between a supportive self-concept environment and teachers' emotional experiences, considering the mediating role of the self-system. Additionally, it aims to illustrate this topic by modeling the interactions among these variables using a structural equation model. The aim of this research is to investigate the mediating role of self-system perceptions in the relationship between teaching emotions and a supportive self-concept environment.

Methodology: The current descriptive research is classified as applied research based on its objectives and, in terms of methodology, as correlational studies. The statistical population comprised all teachers employed in schools in Yazd, from which 223 individuals were selected using a multi-stage cluster sampling method. Based on a list compiled from schools in Districts One and Two of the Yazd Education Organization, six schools from various educational levels were randomly selected from each district. Subsequently, an average of 19 teachers from different educational levels were chosen from each of these 12 schools, resulting in a total of 223 participants in the study. The research instruments included the Supportive Self-Concept Environment Scale by Asour et al. This scale measures the characteristics of a supportive self-concept environment through three important dimensions: the opportunity to explore interests, goals, and values; the opportunity for critique; and the opportunity for choice. In this context, the two subscales—opportunity for critique and choice—from the Supportive Self-Concept Environment Questionnaire by Asour et al., along with a new scale developed by Asour that measures the exploration of interests, goals, and values, were utilized. Each of these scales comprises seven items and is scored on a five-point Likert scale, ranging from (strongly disagree) to (strongly agree). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale in the present study was 0.81. In contrast, it was 0.60 for the opportunity for critique and 0.77 for the opportunity for choice. Teaching Emotions Scale by Trigwell: This self-report scale comprises 17 items, with 8 items assessing positive emotions and 9 items evaluating negative emotions. It utilizes a five-point Likert scale ranging from (strongly disagree) to (strongly agree). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale in the present study was 0.56, with a coefficient of 0.60 for the positive emotions subscale and 0.66 for the negative emotions subscale. Gagné's Basic Psychological Needs Scale was developed to assess the satisfaction of psychological needs. It is a self-report questionnaire designed to assess respondents' levels of agreement or

Received on: 04/07/2023

Revised on: 10/08/2024

Accepted on: 19/11/2024



Research
Article

Vol. 21, No. 2, Serial 40

Autumn & Winter

2024-25

pp: 129-140

Received on: 04/07/2023

Revised on: 10/08/2024

Accepted on: 19/11/2024



**Research
Article**

Vol. 21, No. 2, Serial 40

Autumn & Winter

2024-25

pp: 129-140

disagreement with nine items related to three fundamental needs: three items pertaining to the need for self-concept, three items related to the need for competence, and three items associated with the need for relatedness. Responses are measured on a seven-point scale, and each participant receives three distinct scores based on this scale. A higher score in each subscale indicates that the respondent perceives a greater satisfaction of the needs related to that subscale. In the present study, the Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was 0.75. The coefficients for the subscales of competence, relatedness, and self-concept were 0.91, 0.87, and 0.70, respectively. The data were analyzed using descriptive and inferential statistical methods, specifically examining the causal relationships between latent variables through structural equation modeling. The analysis was conducted using SPSS version 25 and Amos version 24 software. Confirmatory factor analysis was conducted to evaluate the collected data. Various fit indices were utilized to assess model fit, including the chi-square statistic, maximum likelihood estimation for model fitting, root mean square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), non-normed fit index (NNFI), normed fit index (NFI), adjusted goodness-of-fit index (AGFI), and standardized root mean square residual (SRMR). The strength of causal relationships—direct, indirect, and total—between the explained variance and latent variables in the overall structural equation model was assessed, and ultimately, the proposed model and hypotheses were tested.

Findings: Based on the correlation coefficients of the research variables presented in Table (3), the supportive self-concept environment has a significant and positive relationship with the self-concept system ($r = 0.61, p < 0.01$) and a significant and negative relationship with negative teaching emotions ($r = -0.76, p < 0.01$). The self-concept system has a significant and positive relationship with positive teaching emotions ($r = 0.74, p < 0.01$) and a significant and negative relationship with negative teaching emotions ($r = -0.75, p < 0.01$). As shown in Table (4), the paths of the structural model of the present study are significant; specifically, the path from the supportive self-concept environment to the self-concept system has a beta coefficient of 0.78, the path from the supportive self-concept environment to positive teaching emotions has a beta of 0.37, the path from the self-concept system to negative teaching emotions has a beta of -0.31, the path from the supportive self-concept environment to negative teaching emotions has a beta of -0.31, and the path from the self-concept system to positive teaching emotions has a beta of 0.32. All these paths are significant at a level of less than 0.05. The supportive self-concept environment has a significant and positive effect on the perceptions of the self-concept system and positive teaching emotions, while it has a significant and negative effect on negative teaching emotions. Additionally, the perceptions of the self-concept system have a significant and positive effect on positive teaching emotions and a significant and negative effect on negative teaching emotions. In summary, the supportive self-concept environment significantly and positively influences positive teaching emotions and significantly and negatively influences negative teaching emotions through the mediation of the self-concept system.

Discussion and Conclusion: The supportive self-concept environment, through the mediation of the self-concept system, can negatively and significantly affect negative teaching emotions. As a result, the self-concept system is capable of mediating the relationship between teaching emotions and the supportive self-concept environment; therefore, both the supportive self-concept environment and the self-concept system play a crucial role in predicting teaching emotions.

Keywords: Supportive environment of self-following, Self-system, Teaching emotions, Teacher.

نقش میانجی‌گرانه ادراکات نظام خود در رابطه میان هیجانات تدریس و محیط حمایتگر خودپیر و

DOI: 10.22070/tlr.2024.16502.1294

محمد رضا عاصی^۱، کاظم برزگر بفرولی^{۲*}، حسین حسینی^۳

۱. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

Email: mr.aci75@gmail.com

۲. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: k.barzegar@yazd.ac.ir

۳. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

Email: hassani.hossain@yazd.ac.ir

چکیده

هدف و مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گرانه ادراکات نظام خود در رابطه میان هیجانات تدریس و محیط حمایتگر خودپیر و است. روش: پژوهش توصیفی حاضر از حیث هدف، کاربردی و به لحاظ روش‌شناسی، از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری همهٔ معلمان شاغل در مدارس شهر یزد بودند که ۲۲۳ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مقیاس نیازهای بنیادی گانه (۲۰۰۳)، مقیاس هیجانات تدریس تریگول (۲۰۱۲)، مقیاس محیط حمایتگر خودپیر و آسور و همکاران (۲۰۱۲ و ۲۰۰۲) بود. برای بررسی داده‌های گردآوری شده از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آماری توصیفی و استنباطی و نرم‌افزار SPSS 25 و Amos 24 تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که خرده‌مقیاس‌های محیط حمایتگر خودپیر (فرصت انتخاب و فرصت نقد) رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌داری با ابعاد خودپیری، نظام خود، ارتباط و شایستگی دارد. ابعاد نظام خود با هیجانات منفی تدریس ارتباط معکوس و معنی‌دار و با هیجانات مثبت تدریس ارتباط مثبت و معنی‌دار را نشان داد. براساس نتیجه تحلیل مسیر، محیط حمایتگر خودپیر می‌تواند به تنهایی و با واسطه‌گری فعال‌سازی نظام خود در مقام متغیر واسطه بر هیجانات تدریس معلمان تأثیرگذار باشد. محیط حمایتگر خودپیر و میانجی‌گری نظام خود می‌تواند بر هیجانات منفی تدریس به صورت منفی و معنی‌دار تأثیرگذار باشد. نتیجه‌گیری: در نتیجه نظام خود قادر است ارتباط هیجانات تدریس و محیط حمایتگر خودپیر را میانجی‌گری کند؛ پس محیط حمایتگر خودپیر و نظام خود نقش مهمی در پیش‌بینی هیجانات تدریس ایفا می‌کنند.

واژگان کلیدی: محیط حمایتگر خودپیر، نظام خود، هیجانات تدریس، معلم.

نشریه علمی
پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۳
تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۳/۰۵/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۹



مقاله پژوهشی

Journal of
Training & Learning
Researches
Vol. 21, No. 2, Serial 40
Autumn & Winter
2024-25

دوره ۲۱، شماره ۲، پیاپی ۴۰
پاییز و زمستان ۱۴۰۳
صص: ۱۴۰-۱۲۹

مقدمه

معلم همواره ستون و محور تعلیم و تربیت بوده است. تعلیم و تربیت امری دشوار است و در این میان معلمان اصلی‌ترین نقش را برعهده دارند و نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی به شمار می‌روند. قدرتمندترین افراد در هر نظام آموزشی، معلمانی هستند که کارایی آن‌ها در کنار پیشرفت یادگیرنده، هدف اصلی آموزش است؛ بنابراین یکی از بارزترین و برجسته‌ترین برنامه‌های آموزش و پرورش تحقق شناخت ویژگی‌های معلمان است. یکی از این ویژگی‌ها مبحث هیجانانگیز است.

معلمی حرفه‌ای است که با احساسات و هیجانانگیز سروکار دارد. تمرکز بر جنبه‌های عاطفی معلمان در زمینه آموزشی رشد کرده است. معلمان آگاهانه یا ناآگاهانه درگیر هیجانانگیز می‌شوند؛ زیرا روزانه با تصمیم‌های گوناگونی مواجه می‌شوند که بسیاری از آن‌ها حول مدیریت احساسات می‌چرخد [۱]. تدریس فعالیتی هیجان‌برانگیز و پراسترس‌تر است. تدریس در زمینه‌های چالش‌برانگیز انجام می‌شود و نیازمند این است که معلم به‌عنوان یک فرد کامل دارای مهارت‌ها و ارزش‌ها ظاهر شود. شناخت معلمان به‌عنوان «معلم کامل» مستلزم کندوکاو در ابعاد عاطفی و شناختی آن‌هاست [۲]. در امر تدریس، هیجانانگیز معلمان فرایندی توصیف می‌شود که معلمان با آن تلاش می‌کنند تا با پیروی از باورها و انتظارات هنجاری اعمال‌شده درباره آن‌ها، احساسات درونی و ابراز هیجانی خود را مهار، تولید و کنترل کنند [۳]. مردم هیجانانگیز خود را مطابق با آنچه از آن‌ها انتظار می‌رود، ابراز می‌کنند؛ به این معنی که این انتظارات به‌عنوان «قوانین عاطفی» شناخته می‌شوند، نحوه رفتار افراد را تحمیل و اجبار می‌کنند. هیجانانگیز فرایندهای صرفاً روانی نیستند. آن‌ها شیوه‌های وجودی ساخته‌شده و فردی هستند که هم از ارزیابی‌های آگاهانه و هم ناخودآگاه دستاوردهای درک‌شده در زمینه‌های اجتماعی - تاریخی ناشی می‌شوند. نظریه پردازان تکاملی بر این عقیده‌اند که هیجانانگیز برای شروع اقداماتی عمل

می‌کنند که در طول زمان، سازگاری نشان داده‌اند. براین اساس، یافته‌های تحقیق هولزر^۱ و همکاران [۴] نشان می‌دهد که هیجان‌های مثبت معلمان با انگیزه تدریس زیاد و مطلوب، باورهای کارآمدی و رفتار آموزشی با کیفیت عالی و ایدئال مرتبط است. لی جیانگ^۲ و همکاران [۵]، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که عواطف معلم به تجربیات شناختی، فیزیولوژیکی، انگیزشی و بیانی معلمان اشاره دارد که به‌طور پیچیده با رویدادهای خاص و زمینه‌های اجتماعی در حرفه آن‌ها مرتبط است. لی و دی کوستا^۳ [۶]، نشان دادند که هیجانانگیز به بخش مرکزی آموزش خوب و توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است. هیجانانگیز معلمان توانایی کلیدی برای «تحول یا مقاومت» تشکیل می‌دهد که در نتیجه «فرایند تدریس را گسترش می‌دهد یا محدود می‌کند». سیمائو پان^۴ و همکاران [۷] نشان دادند که انگیزه و عواطف معلمان و دانش‌آموزان با فرایندهای آموزشی و دستیابی به اهداف آموزشی، از جمله ارتقای رفاه دانش‌آموز ارتباط تنگاتنگی دارد.

جدای از تشخیص درهم‌تنیدگی فرایندهای شناختی با هیجانانگیز تدریس، جنبه‌های دیگری مانند محیط حمایتگر خودپیرو نیز هست که با هیجانانگیز تدریس مرتبط است. به وجود آوردن محیطی مطلوب برای انتخاب بین راهبردهای مختلف و فرصت نقدی که معلم ایجاد می‌کند، محیط حمایتگر خودپیروی برشمرده می‌شود. فرض بر این است که این دو مقوله، پیش‌نیازی برای معلمان است تا بتوانند با موفقیت با نیازهای پیچیده حرفه معلمی کنار بیایند. از دیدگاه نظری، محیط حمایتگر خودپیرو، به‌عنوان یک نیاز حیاتی برای اهداف معلمان، تلاشی که آن‌ها در تدریس سرمایه‌گذاری می‌کنند و پایداری آن‌ها در بهبود عملکرد تدریس تلقی می‌شود [۸]. همچنین افزایش کیفیت محیط‌های خودپیرو، سبب ارتقای نیازهای روان‌شناختی

1. Holzer
2. Li jiang
3. Li & De costa
4. Simiao Pan

دانش‌آموزان و بهزیستی تحصیلی آنان می‌شود [۹].

ادراکات نظام خود در حرفه معلمی به مؤلفه انتظار در نظریه لازاریدس و اسپفل^۱ [۱۰] اشاره دارد که این به‌منزله باور معلم به توانایی خویش برای انجام وظایف حرفه‌ای براساس توانایی‌های خود، حتی در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تعریف می‌شود. از طریق تجارب موفق مکرر، معلمان می‌توانند حس شایستگی و اعتمادبه‌نفس را در توانایی‌های خود ایجاد کنند [۱۱]. ایده اساسی پشت تئوری ادراکات نظام خود که بخش حیاتی چابکی یک فرد است، استعداد انجام اقدام عمدی برای تغییر وضعیت زندگی است. این مفهوم براساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا نیز هست که می‌گوید: باورهای افراد از توانایی آن‌ها برای ایجاد نتایج مطلوب با اعمالشان، یک انگیزه مرکزی برای عمل و سازگاری با موقعیت‌های جدید است [۲۱]. ارزش درک این مقوله در بین معلمان به دلیل همبستگی معنی‌دار آن با طیف وسیعی از عوامل آموزشی، انگیزش‌یادگیرنده و دستاوردهای تحصیلی در مراحل، قالب‌ها و موضوعات مختلف در سیستم آموزشی در تحقیقات روان آموزشی برجسته می‌شود [۲۲]. مادیگان و کیم^۲ [۲۳] گزارش دادند که میزان درک اندک از جانب معلمان اغلب با انگیزه ناکافی و اندک دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی مرتبط است.

بنابراین تأثیر بسیار بافت حمایتگر خودپیروی بر هیجان‌ات تدریس معلمان قابل درک و پیش‌بینی است و کمک‌کننده معلم در افزایش ادراک از فرایند نظام خود است. به همین دلیل پژوهش حاضر رابطه محیط حمایتگر خودپیرو و هیجان‌ات تدریس در معلمان با لحاظ نقش میانجی‌گرانه نظام خود را بررسی می‌کند و همچنین می‌کوشد این موضوع را با در نظر گرفتن نقش این متغیرها در قالب یک الگوی معادلات ساختاری نیز بیان کند. به همین منظور محیط و ادراکات نظام خود و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها در تعامل با محیط حمایتگر خودپیرو را به صورت دقیق از طریق الگوی مفهومی

بررسی می‌کند. در نظر نگرفتن نقش موضوع تدریس، یکی از اساسی‌ترین موضوعات مطرح در پژوهش‌های تربیتی است. از این منظر، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر، ضرورت‌های کارکردی یا کاربردی پژوهش حاضر است که سیاست‌گذاران آموزشی در مدارس می‌توانند با استفاده از آن به اصلاح سیاست‌هایی روی بیاورند که به کاهش اثربخشی تدریس در معلمان منجر شده است؛ بنابراین تحقیق حاضر به این مهم می‌پردازد که بافت حمایتگر خودپیروی چه تأثیری در پیش‌بینی هیجان‌ات تدریس معلمان در شهر یزد دارد و در این زمینه، نقش ادراکات نظام خود به‌عنوان متغیر میانجی‌گر چگونه است.

روش

پژوهش توصیفی حاضر از منظر هدف در دسته پژوهش‌های کاربردی و به‌لحاظ روش‌شناسی، از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری همه معلمان شاغل در مدارس شهر یزد بودند که ۲۲۳ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای نمونه انتخاب شدند. براساس فهرست تهیه شده از میان مدارس ناحیه یک و دو آموزش و پرورش شهر یزد، از هر ناحیه ۶ مدرسه (از دوره‌های مختلف تحصیلی) به شکل تصادفی انتخاب و در مرحله بعد، از هریک از این ۱۲ مدرسه، به‌طور میانگین ۱۹ معلم از مقاطع گوناگون تحصیلی انتخاب شدند و در نهایت ۲۲۳ نفر در پژوهش شرکت کردند. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آماری توصیفی و استنباطی، (روابط علی موجود بین متغیرهای نهفته با الگویابی معادله ساختاری) و نرم‌افزار SPSS 25 و Amos 24 تجزیه و تحلیل شدند. برای بررسی داده‌های گردآوری شده از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. از شاخص مجذور کا، حداکثر احتمال برای برآورد الگو، ریشه‌های خطای میانگین مجذورات تقریبی، شاخص تطبیقی، شاخص هنجارنشده برازندگی، شاخص هنجارشده برازندگی، شاخص

1. Lazarides & Schiefele
2. Madigan & Kim

تریگول [۲۷]، ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل انگیزه، اضطراب، سربلندی، ناامیدی و خجالت به ترتیب برابر با: ۰/۷۶، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۴ و ۰/۷۴ گزارش کرده و نشان از همسانی درونی مقیاس است. ضریب آلفا این مقیاس را کوهی و همکاران [۲۸]، ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس برابر با ۰/۵۶، برای خرده‌مقیاس هیجانات مثبت و منفی به ترتیب برابر با ۰/۶۰ و ۰/۶۶ به دست آمد.

پرسش‌نامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی گانیه^۴ [۲۹]: این مقیاس به منظور ارزیابی ارضای نیازهای روانی ساخته شده و یک پرسش‌نامه خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۹ گویه که درباره سه نیاز (۳ گویه مربوط به نیاز به خودپیروی، ۳ گویه مربوط به نیاز به شایستگی و ۳ گویه مربوط به نیاز به ارتباط) در دامنه‌ای ۷ درجه‌ای می‌سنجد. هر آزمودنی سه نمره از این مقیاس به دست می‌آورد. نمره بیشتر در هر خرده‌مقیاس به معنای آن است که آزمودنی چنین ادراک می‌کند که در نیاز مربوط به آن خرده‌مقیاس بیشتر قانع شده است. گانیه [۲۹] ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های این فرم را از ۰/۸۴ تا ۰/۶۹ گزارش کرده است. روایی سازه این مقیاس را جانستو و فیسی^۵ [۳۰] تأیید و بشارت و رنجبر کلاگری [۳۱] نیز با (روایی افتراقی و همگرا، تحلیل عاملی اکتشافی) روایی و اعتبار آن را تأیید کرده‌اند. کوروش نیاز و لطیفیان [۳۲] روایی فرم ۹ ماده‌ای این مقیاس را با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کرده و سه عامل استخراج شده در پژوهش آن‌ها در مجموع ۵۷/۰۴٪ از واریانس مقیاس را تبیین می‌کند که در پژوهش حاضر از این مقیاس استفاده شده است و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۵ و برای خرده‌مقیاس‌های شایستگی، ارتباط و خودپیروی، به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۷۰ به دست آمد.

تطبیقی، ریشه استاندارد میانگین باقی‌مانده برای برآزش الگو استفاده شد. شدت روابط علی (مستقیم، غیرمستقیم و کل) بین مقدار واریانس تعیین شده و متغیرهای نهفته در کل الگوی تابع ساختاری مشخص شد و در نهایت الگوی مفروض و فرضیه‌ها آزمون شدند.

ابزارهای پژوهش عبارت‌اند از: مقیاس محیط حمایتگر خودپیرو^۱ آسور^۲ و همکاران: برای سنجش ویژگی‌های این محیط، سه بُعد مهم محیط حمایتگر خودپیرو (فرصت آموذدن علائق، هدف‌ها و ارزش‌ها، فرصت نقد و فرصت انتخاب) سنجیده شد. در این راستا، از دو خرده‌مقیاس فرصت نقد و انتخاب پرسش‌نامه محیط حمایتگر خودپیرو آسور و همکاران [۲۴] و نیز مقیاس جدید آسور [۲۵] - مقیاس آموذدن علائق، هدف‌ها و ارزش‌ها - استفاده شد. هر کدام از این مقیاس‌ها ۷ گویه دارد و در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم) تا (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. آسور [۲۵] با بررسی روایی و پایایی این مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ برای فرصت آموذدن علائق، هدف‌ها و ارزش‌ها و فرصت نقد/فرصت انتخاب، را به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۰ و ۰/۶۴ و برای روایی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، کل گویه‌ها را با بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۳۵ گزارش می‌کند. همچنین بردبار و یوسفی [۲۶] ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس فرصت آموذدن و انتخاب را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۵ و ۰/۶۸ و برای کل مقیاس نیز برابر با ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۱، خرده‌مقیاس فرصت نقد و انتخاب به ترتیب برابر با ۰/۶۰ و ۰/۷۷ به دست آمد.

مقیاس هیجانات تدریس تریگول^۳ [۲۷]: مقیاس خودگزارشی با ۱۷ گویه که ۸ گویه آن هیجانات مثبت و ۹ گویه هیجانات منفی را می‌سنجد. با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار دارد.

4. Gagné psychological basic needs Inventory
5. Johnston & Finney

1. Autonomy Supportive Environmental Questionnaire
2. Assor
3. Trigwell

یافته‌ها

۳۴، ۵۳/۸ درصد از آنان در دامنه سنی ۳۵ تا ۴۵، ۱۲/۱ درصد در دامنه سنی ۴۶ تا ۵۶ و ۲/۷ درصد نیز در دامنه سنی ۵۶ تا ۶۶ هستند. ۶۳/۲ درصد از آنان دارای سابقه تدریس در دامنه ۳ تا ۱۰ سال، ۲۲ درصد از آنان دارای سابقه ۱۱ تا ۱۶ سال، ۱۰/۳ درصد از آنان دارای سابقه ۱۷ تا ۲۵ سال و ۱/۸ درصد از آنان دارای سابقه تدریس ۲۶ تا ۳۰ سال بودند. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول شماره (۱)، توزیع فراوانی معلمان را بر حسب جنسیت، دوره تدریس، سن و سابقه تدریس نشان می‌دهد.

مطابق جدول (۱)، از مجموع ۲۲۳ معلم شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۵۹ نفر (۷۱/۳ درصد) زن و ۶۴ نفر (۲۸/۷ درصد) مرد بودند. ۶۷ نفر (۳۰/۰ درصد) معلم مقطع ابتدایی و ۱۵۶ نفر (۷۰/۰ درصد) معلم مقطع متوسطه بودند. ۳۰/۹ درصد از آنان در دامنه سنی ۲۴ تا

جدول ۱. فراوانی و درصد جنسیت، دوره تدریس، سن، سابقه تدریس افراد شرکت‌کننده در پژوهش

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد تجمعی	دوره تدریس	فراوانی	درصد
زن	۱۵۹	۷۱/۳	۷۱/۳	ابتدایی	۶۷	۳۰
مرد	۶۴	۲۸/۷	۱۰۰	متوسطه	۱۵۶	۷۰
جمع کل	۲۲۳	۱۰۰		مجموع	۲۲۳	۱۰۰
دامنه سنی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی	سابقه	فراوانی	درصد
۲۴ تا ۳۴	۶۹	۳۰/۹	۳۱/۱	۳ تا ۱۰ سال	۱۴۱	۶۳/۲
۳۵ تا ۴۵	۱۲۰	۵۳/۸	۸۵/۱	۱۱ تا ۱۶ سال	۴۹	۲۲/۰
۴۶ تا ۵۶	۲۷	۱۲/۱	۹۷/۳	۱۷ تا ۲۵ سال	۲۳	۱۰/۳
۵۶ تا ۶۶	۶	۲/۷	۱۰۰	۲۶ تا ۳۰ سال	۴	۱/۸

جدول ۲. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
نظام خود	ارتباط	۱۱/۵۴	۱/۹۶	۵	۱۵
	خودپیروی	۱۱/۵۵	۱/۹۲	۵	۱۵
	شایستگی	۱۱/۶۶	۱/۸۹	۶	۱۵
	نمره کل	۳۴/۷۶	۴/۷	۱۸	۴۵
محیط حمایتگر خودپرو	فرصت انتخاب	۲۵/۵۷	۵/۶۶	۱۱	۳۵
	فرصت آموختن...	۲۵/۴۸	۴/۳۸	۱۱	۳۵
	فرصت نقد	۲۵/۶۴	۴/۷۷	۱۲	۳۵
	نمره کل	۵۱/۲۱	۹/۵۴	۲۴	۷۰
هیجان‌ات تدریس	هیجان‌ات مثبت	۳۲/۲۴	۶/۱۴	۱۶	۴۰
	هیجان‌ات منفی	۳۷/۱۹	۴/۶۷	۲۶	۴۵

نظام خود ($r = 0/61$) و هیجان‌های مثبت تدریس ($r = 0/79$) =
 r در سطح $P < 0/01$ رابطه معنادار و مثبت و با
 هیجان‌های منفی تدریس ($r = -0/76$) در سطح $P < 0/01$
 رابطه معنادار و منفی دارد. نظام خود با هیجان‌های مثبت
 تدریس ($r = 0/74$) رابطه معنادار و مثبت و با هیجان‌های
 منفی تدریس ($r = -0/75$) در سطح $P < 0/01$ رابطه
 معنادار و منفی دارد.

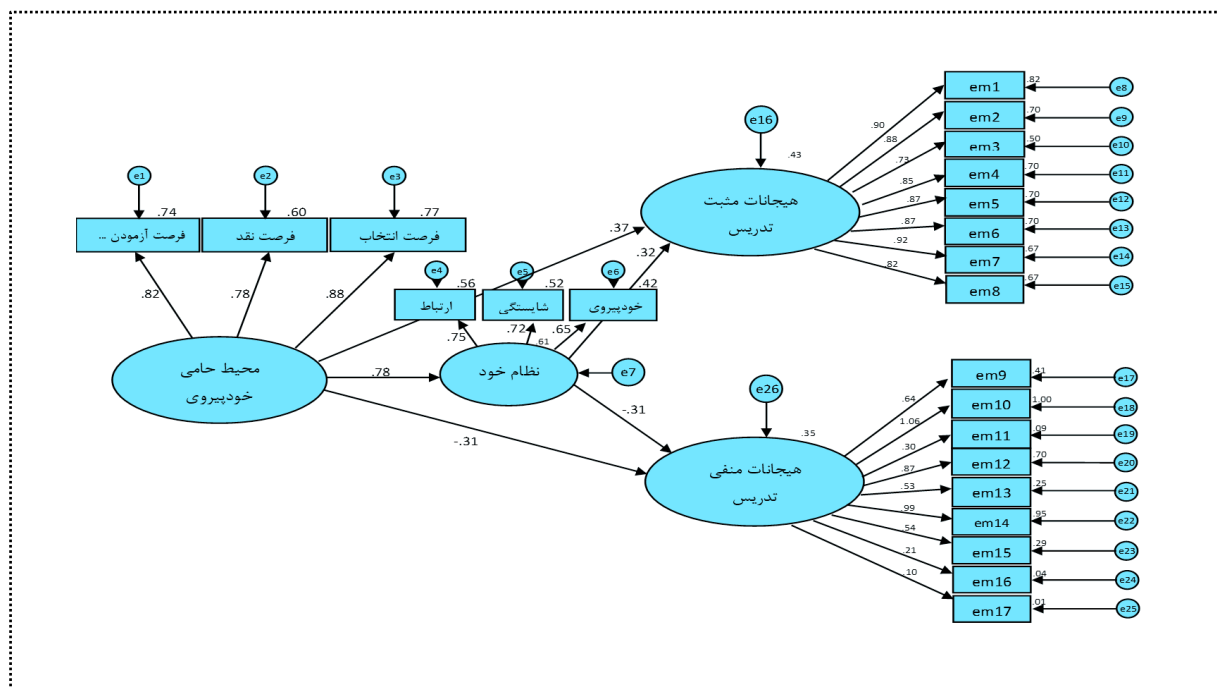
نمودار شماره (۱)، الگوی ساختاری پژوهش است که با استفاده از نرم‌افزار Amos ترسیم شده است.

براساس جدول (۲)، ابعاد متغیر نظام خود که شامل ارتباط، خودپروی و شایستگی است به ترتیب دارای میانگین ۱۱/۵۴، ۱۱/۵۵ و ۱۱/۶۶ است. همچنین خرده‌مقیاس‌های فرصت انتخاب، فرصت آزمون علائق، هدف‌ها و ارزش‌ها، فرصت نقد به ترتیب دارای میانگین‌های ۲۵/۵۷، ۲۵/۴۸ و ۲۵/۶۴ است. متغیر هیجان‌های مثبت نیز دارای ابعاد هیجان‌های مثبت و منفی است که میانگین آن‌ها به ترتیب برابر با ۳۲/۲۴ و ۳۷/۱۹ است.

براساس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش که در جدول (۳) ارائه شده است، محیط حمایتگر خودپرو با

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش $p < 0/01$ **

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱	محیط حمایتگر خودپرو				
۲	نظام خود	۰/۶۱**			
۳	هیجان‌های مثبت تدریس	۰/۷۹**	۰/۷۴**		
۴	هیجان‌های منفی تدریس	-۰/۷۶**	-۰/۷۵**	-۰/۹۶**	



نمودار ۱. الگوی ساختاری نهایی

جدول ۴. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم در الگوی ساختاری پژوهش

مسیر	ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (P)
محیط حمایتگر خودپیرو به نظام خود	۰/۲۲	۰/۷۸	۰/۰۲	۸/۸	۰/۰۰۱
محیط حمایتگر خودپیرو به هیجان‌های مثبت تدریس	۰/۰۸	۰/۳۷	۰/۰۳	۲/۸۲	۰/۰۰۵
نظام خود به هیجان‌های منفی تدریس	-۰/۱۹	-۰/۳۱	۰/۰۸	-۲/۲۶	۰/۰۲
محیط حمایتگر خودپیرو به هیجان‌های منفی تدریس	-۰/۰۵	-۰/۳۱	۰/۰۲	-۲/۳۵	۰/۰۱
نظام خود به هیجان‌های مثبت تدریس	۰/۲۶	۰/۳۲	۰/۱۱	۲/۳۵	۰/۰۱

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، مسیرهای مدل ساختاری پژوهش حاضر معنادار هستند؛ به طوری که مسیر محیط حمایتگر خودپیرو به نظام، خود دارای بتای ۰/۷۸، مسیر محیط حمایتگر خودپیرو به هیجان‌ات مثبت تدریس دارای بتای ۰/۳۷، مسیر نظام خود به هیجان‌ات منفی تدریس دارای بتای ۰/۳۱، مسیر محیط حمایتگر خودپیرو به هیجان‌ات منفی تدریس دارای بتای ۰/۳۱- و مسیر نظام خود به هیجان‌ات مثبت تدریس دارای بتای ۰/۳۲ است که همگی در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار هستند.

برای تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم، خروجی دستور بوت استراپ در نرم‌افزار AMOS گزارش شده است.

با توجه به نتیجه آزمون بوت استراپ که در جدول (۵) ارائه شده است، ادراکات نظام خود، نقشی میانجی‌گرانه در رابطه میان هیجان‌های منفی و مثبت تدریس و محیط حمایتگر خودپیرو ایجاد کرده است.

جدول ۵. یافته‌های آزمون بوت استراپ برای ضرایب مسیر غیرمستقیم الگوی ساختاری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	متغیر واسطه	اثر غیرمستقیم	حد بالا	حد پایین	سطح معنی‌داری
محیط حمایتگر خودپیرو	هیجان‌های منفی تدریس	نظام خود	-۰/۲۴	-۰/۰۷	-۰/۳۴	۰/۰۳
محیط حمایتگر خودپیرو	هیجان‌های مثبت تدریس	نظام خود	۰/۲۵	۰/۳۲	۰/۱۱	۰/۰۰۴

جدول ۶. اثرات غیرمستقیم، مستقیم و کل الگوی ساختاری $P < ۰/۰۱$ ** $P < ۰/۰۵$ *

مسیر	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	اثر کل
محیط حمایتگر خودپیرو به هیجان‌های مثبت تدریس	۰/۲۵**	۰/۳۷**	۰/۶۲**
محیط حمایتگر خودپیرو به هیجان‌های منفی تدریس	-۰/۲۴**	-۰/۳۱**	-۰/۵۶**
محیط حمایتگر خودپیرو به نظام خود	---	۰/۷۸**	۰/۷۸**
نظام خود به هیجان‌های منفی تدریس	---	-۰/۳۱*	-۰/۳۱*
نظام خود به هیجان‌های مثبت تدریس	---	۰/۳۲**	۰/۳۲**

جدول ۷. شاخص‌های برازش الگوی ساختاری پژوهش

PCFI	GFI	CIMIN/DF	CFI	RMSEA
۰/۵۹	۰/۷۹	۴/۵۹	۰/۸۶	۰/۰۷

با نظریه خودتعیین‌گری، فشارهای خارجی، از عمده دلایل معلمان برای استفاده از کنترل بجای راهبردهای حمایتگر خودپیرو در کلاس درس است [۳۷].

براساس یافته‌های پژوهش ادراکات نظام خود، ضریب استاندارد ۰/۳۲ با هیجان‌های مثبت تدریس دارد که نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار بین ادراکات نظام خود و هیجان‌های مثبت تدریس است. بنابراین هیجان‌های مثبت تدریس به شکل مستقیم و معنادار به وسیله ادراکات نظام خود پیش‌بینی می‌شود. به هر میزان که این فرایندها در عمل و رفتار کلاس درس معلمان بروز بیشتری یابد، آنان هیجان‌های مثبت تدریس را نیز بیشتر تجربه خواهند کرد. معلمانی که با میزان بیشتری از شایستگی، ارتباط و خودپیروی در کلاس حضور یابد، لذت بیشتری از تدریس کسب خواهد کرد و با هیجان‌ات بهتر و خوشایندتری با دانش‌آموزان تعامل خواهد داشت. یافته‌های این بخش از پژوهش با پژوهش‌های ربّانی و همکاران [۳۵]، و بردبار و یوسفی [۲۶] همسویی دارد که نشان دادند زمانی از تدریس نتیجه بهتری به دست می‌آید که تعامل فراگیر با معلم در فضای هیجانی مثبتی شکل گیرد. اگر محیط و فضای مدرسه حمایتگری بیشتری از خودپیروی معلمان داشته باشد، برای آنان چنین فضای هیجانی مثبت و توأم با آرامش فراهم شده است. متغیرهای فضای اجتماعی مدرسه و کلاس با به‌کارگیری ادراکات نظام خود (برآوردن نیازهای اساسی) منجر به تجربه هیجان‌های مثبت و منتج به تدریس مؤثر می‌شود. براساس یافته‌های پژوهش دسی و رایان [۳۸]، فضای آموزشی ساختاریافته با کیفیت آموزشی ایدنال و عالی که از نظر هیجانی حمایتگر نیز است، در ذهن فرد ادراک شناختی و ارزشیابی و به‌ویژه ارزش‌گذاری مثبت فعالیت‌های تحصیلی و احساس کنترل بر انجام دادن آن، حس شایستگی، ارتباط با دیگران و خودپیروی را شکل می‌دهد [۲۶، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲]. محیطی که حمایتگر خودپیروی معلمان است، باعث می‌شود آنان در قدرت آزمودن و انتخاب و نقادی احساس آزادی کنند. این

میزان اثرات غیرمستقیم، مستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول (۶) ارائه شده است. محیط حمایتگر خودپیرو بر ادراکات نظام خود و هیجان‌های مثبت تدریس اثر معنادار و مثبت و بر هیجان‌های منفی تدریس اثر معنادار و منفی دارد؛ همچنین ادراکات نظام خود بر هیجان‌های مثبت تدریس اثر معنادار و مثبت و بر هیجان‌های منفی تدریس اثر معنادار و منفی دارد. در کل محیط حمایتگر خودپیرو با میانجی‌گری نظام خود به شکل معنادار و مثبت بر هیجان‌های مثبت تدریس و به شکل معنادار و منفی بر هیجان‌های منفی تدریس اثرگذار است.

مطابق با شاخص‌های برازش در جدول شماره (۷) الگوی ساختاری پژوهش، برازش قابل قبولی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد محیط حمایتگر خودپیرو، ضریب استاندارد ۰/۷۸ دارد که نشان‌دهنده رابطه معنادار و پیش‌بینی ادراکات نظام خود براساس متغیر پیش‌بین محیط حمایتگر خودپیرو است. برای تبیین همبستگی بین محیط حمایتگر خودپیرو و ادراکات نظام خود باید گفت به هر میزان که محیط و مؤلفه‌های مربوط به آن یعنی فرصت انتخاب راهبردهای مناسب و فرصت نقد وضعیت‌های مختلف پیش‌آمده و فرصت آزمودن علائق، هدف‌ها و ارزش‌ها را در اختیار معلمان قرار دهد تا با درگیری بیشتر در تجربیات، فعالیت‌ها و مباحث گوناگون مجالی برای تأمل نقادانه و آزمودن درباره علائق، هدف‌ها و ارزش‌های خود داشته باشند، آن‌ها نیز احساس شایستگی، ارتباط و خودپیروی بیشتری را در خویشتن خویش تجربه خواهند کرد و این‌گونه حمایت‌ها در رفتار معلمان بیشتر نمود خواهد یافت. یافته‌های این بخش از پژوهش، با یافته‌های پژوهش جانگ و همکاران [۳۳]، کاوسیان و همکاران [۳۴]، ربّانی و همکاران [۳۵]، دفترچی و شیخ‌الاسلامی [۳۶] همسویی دارد. تدریس و آموزش در خلأ رخ نمی‌دهد و مطابق

هر میزان معلمان رفع و برآورده کردن نیازهای بنیادین (ادراکات نظام خود) را کمتر تجربه کنند، ناهماهنگی هیجانی و هیجانات منفی تدریس بیشتری تجربه خواهند کرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد محیط حمایتگر خودپیرو، هیجانات مثبت تدریس معلمان شهر یزد را در سطح $P < 0/01$ ، به شکل مستقیم و مثبت (0/37) پیش‌بینی می‌کند که بیانگر پیش‌بینی هیجانات مثبت تدریس مبتنی بر محیط حمایتگر خودپیرو است. در تبیین این یافته باید گفت که ارتباط بین محیط‌هایی که حمایت‌کننده خودپیروی معلمان هستند و میزان ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (ادراکات نظام خود)، تعیین‌کننده کلیدی در نوع هیجانات تجربه‌شده معلمان در حین تدریس است. به هر میزان که محیط حامی خودپیروی معلمان باشد، نیازهای بنیادین آنان نیز بیشتر ارضا خواهد شد و منجر به کاهش هیجانات منفی تدریس و تجربه بیشتر هیجانات مثبت می‌شود. این بخش از یافته‌ها با پژوهش‌های بردبار و یوسفی [26]، پکران¹ [39، 40]، دسی و رایان [39]، کینگ² و همکاران [41]، پکران و لنین برگ-گارسیا³ [40] همسویی دارد. در همین راستا نتایج پژوهش وندی پان⁴ و همکاران [2] نیز نشان می‌دهد که معلمانی با احساسات مثبت و خودکارآمدی بالاتر، شیوه‌های حرفه‌ای نوآورانه‌تری از خود نشان می‌دهند. همچنین هولزر و همکاران [4] در پژوهش خود دریافتند که بیان هیجانی مثبت معلمان و ظرفیت حمایت از هیجانات با شایستگی عاطفی اجتماعی بهتر دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی و روابط دانش‌آموز و معلم مرتبط است. در چنین وضعیتی، معلم با حس مثبتی از تدریس وارد کلاس درس می‌شود، در هنگام تدریس، هیجانات مثبتی تجربه خواهد کرد، با جدیت و پشتکار بیشتر به این فعالیت می‌پردازد، با اشتیاق و میل درونی، توجه او معطوف به امر تدریس

موضوع در بالا بردن ادراکات نظام خود تأثیرگذار است و بالا رفتن سطح این ادراکات (ارتباط شایستگی و خودپیروی) به افزایش تجربه هیجانات مثبت در معلمان در حین تدریس منجر می‌شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد ادراکات نظام خود با هیجانات منفی تدریس دارای ضریب استاندارد 0/31- است که نشان‌دهنده پیش‌بینی هیجانات منفی تدریس به شکل منفی و معنی‌دار در بین معلمان است. به هر میزان ادراکات نظام خود بالاتر باشد، هیجانات منفی تدریس پایین‌تر خواهد بود. در تبیین این رابطه می‌توان گفت سطح تجربه هیجانات منفی در معلمان، در زمان مواجهه با محیطی که شرایط برآوردن نیازهای بنیادی روان‌شناختی (ادراکات نظام خود) را برای آنان فراهم نمی‌کند، افزایش می‌یابد و برعکس میزان تجربه هیجانات منفی تدریس زمانی کمتر می‌شود که ادراکات نظام خود (ارضای نیازهای اساسی) در سطح بالاتر تجربه شوند که با پژوهش‌های ربانی و همکاران [35]، بردبار و یوسفی [26] همسویی دارد.

تدریس به دلیل ماهیتی و انتظاراتی که از معلم وجود دارد، فعالیتی پرفشار و پرتنش محسوب می‌شود و بخشی از دلایل به‌کارگیری روش‌های تربیتی غیرسازنده و نامطلوب از سوی معلمان، همین پیچیدگی و ماهیت ویژه تدریس است؛ مانند محرومیت از تسهیلات و امکانات یا نامطلوب بودن آن، توقعات و انتظارات جامعه، حقوق و مزایای اندک، فقدان وسایل کمک آموزشی، فضاهای غیراستاندارد و کلاس‌های پرجمعیت و به‌ویژه فشارهای حاصل از برخوردها و فعالیت‌های کلاسی که غالباً بار هیجانی و عاطفی دارند. این مشکلات وضعیتی ایجاد می‌کند که به نابه‌سامانی‌های روانی و گاهی اختلالات رفتاری معلمان منجر می‌شود [43]. رفتار ادراک‌شده معلم و قصد معلم پیش‌بینی‌کننده رفتار واقعی او در کلاس درس است [44]. وجود استرس‌های شغلی رفتارهای روانی در بین معلمان ممکن است منتهی به بروز واکنش‌های نسنجیده و رفتارهای عصبی در بین معلمان شود [45]. بنابراین به

1. Pekrun
2. King
3. Linnenbrink-Garcia
4. Wendy pan

منابع

1. Huang SH, Yin H. The relationships between paternalistic leadership, teachers' emotional labor, engagement, and turnover intention: A multilevel SEM analysis. *Teaching and teacher education*. 2024; V(143): 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104552>
2. Wendy pan H, Hung J, Truong T. Teacher clusters of emotions and self-efficacy in curriculum reform: Effects on collaboration and learner-centered teaching. *Teaching and teacher education*. 2024; V(144): 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104604>
3. Hulda G, Zhao T. Don't cry or show your anger in public places": Exploring the emotional labor experiences of novice Chinese language teachers in Cameroon. *Teaching and teacher education*. 2024; V(148): 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104690>
4. Holzer J, Grützmacher L, Lüftenegger M, Prenzel M, Schober B. Shedding light on relations between teacher emotions, instructional behavior, and student school well-being - Evidence from disadvantaged schools. *Teaching and teacher education*. 2024; V(92): 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101926>
5. Li Jiang A, Sun K, Qin T. Unraveling the relationships among EFL teacher emotions, immunity, and teaching quality: A multilevel structural-equation modelling analysis. *System*. 2024; V(124): 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103356>
6. Li J, De Costa P. 'Small' language teacher emotions between nationalism and neoliberalism. *System*. 2023; V(116): 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103071>
7. Simiao Pan CH, Leung S, Wan S. Exploring Chinese kindergarten teachers' identities and emotions: A sociocultural perspective. *Teaching and teacher education*. 2024; V(148): 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104686>

خواهد بود، راهبردهای گوناگونی را آزموده و برمی‌گزیند، درباره محیط مدرسه، نقادی و ابراز نظر می‌کند و اینکه در تجارب و فعالیت‌های مرتبط با ارزش‌ها، هدف‌ها و علائق، تأمل نقادانه و ارزیابی دارد. بنا بر الگوی گانیه [۲۹]، ادراکات نظام خود ارتباط عمیقی با محیط حمایتگر خودپیرو دارد. همچنان‌که پژوهش عبدالملکی، ملکی و فرجامند [۴۵] نیز نشان می‌دهد ادراک معلمان از خود و ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی و کنش روان‌شناسانه آنان از مؤلفه‌ها بر فرایند تدریس اثرگذار است. در مجموع محیط حمایتگر خودپیرو هم به واسطه فعال‌سازی ادراکات نظام خود و هم به صورت مستقیم بر هیجانات تدریس معلمان اثرگذار است. براساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت و محیط اجتماعی بر کم‌وکیف برآوردن نیازهای بنیادین روان‌شناختی تأثیرگذار است [۳۸].

یافته‌های پژوهش نشان داد محیط حمایتگر خودپیرو در سطح $P < 0/01$ ، به شکل مستقیم و منفی ($-0/31$)، هیجانات منفی تدریس معلمان شهر یزد را پیش‌بینی می‌کند و به صورت معکوس و معنادار محیط حمایتگر خودپیرو می‌تواند پیش‌بینی‌کننده هیجانات منفی تدریس باشد و افزایش میزان حمایتگری محیط خودپیرو، هیجانات منفی در تدریس کمتر می‌شود و برعکس. به هر میزان محیط تدریس و فضای مدارس فرصت انتخاب‌های متنوع، نقادی و وضعیت کنونی و ارزیابی استانداردها و اهداف را فراهم سازد، معلمان هیجانات منفی کمتری تجربه خواهند کرد.

پیشنهاد می‌شود برای مسئولان و کارشناسان و مدیران آموزشی، کارگاه‌هایی برای توسعه و گسترش فراهم‌آوری محیط‌های خودپیرو برگزار شود. افراد دست‌اندرکار و مدیران نظام آموزشی محیطی در مدارس فراهم کنند که به افزایش برآوردن نیازهای بنیادین روان‌شناختی معلمان منجر شود تا به این واسطه معلمان هیجانات مثبت بیشتری در حین تدریس تجربه کنند.

- of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*. 2021; 105(2): 1-12. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
15. Assor A, Kaplan H, Roth G. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*. 2002; 72(2): 261-278.
16. Assor, A. Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). Springer, Boston, MA. 2014.
۱۷. بردبار مریم، یوسفی فریده. نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی، روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)، ۱۳۹۴؛ ۱۳(۴۹): ۱۳-۲۸. <https://sanad.au.ir/journal/jip/Article/526835?jid=526835>
18. Trigwell, K. Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*. 2012; 40(3): 607-621. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
۱۹. کوهی محمد، گراوند یاسر، قاسم‌زاده عباس، عباسی جوشقان احسان. ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه هیجان‌های تدریس دانشگاهی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۳۹۸؛ ۹(۳۵): ۵۵-۷۴. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.36336.1835>
20. Gagné, M. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*. 2003; 27(3): 199-223.
21. Johnston M.M, Finney S.J. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*. 2010; 35(4): 280-296.
8. Kalinowski E, Westphal A, Jurczok A, Vock M. The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and teacher education*. 2024; V(148), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663>
۹. میرزایی فندخت امید، درتاج فریبرز، سعدی‌پور اسماعیل، ابراهیمی قوام صغری، دلاور علی. رابطه محیط حامی خودپیروی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۳۹۹؛ ۱۹(۸۷): ۲۹۹-۳۱۱. <http://dx.doi.org/10.29252/psychosci.19.87.299>
10. Lazarides R, Schiefele U. The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics: A multilevel analysis. *Learning and Instruction*. 2021; 76: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
11. Yang Y, Chifen Tseng CH, Lai S. Enhancing teachers' self-efficacy beliefs in AI-based technology integration into English speaking teaching through a professional development program. *Teaching and teacher education*. 2024; V(144): 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104582>
12. Heikonen L, Ahtiainen R, Hotulainen R, Oinas S, Rimpelä A, Koivuhovi S. Collective teacher efficacy, perceived preparedness for future school closures and work-related stress in the teacher community during the COVID-19 pandemic. *Teaching and teacher education*. 2024; V(137): 1-9 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104399>
13. Fathi J, Derakhshan A, Saharkhiz Arabani A. Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*. 2020; 12(1): 123-150. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
14. Madigan D.J, Kim L.E. Does teacher burnout affect students? A systematic review

30. Pekrun, R. A Social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In Heckhausen (Ed), Motivational psychology of human development. Oxford, UK: Elsevier Science; 2000.
31. Pekrun R, Linnenbrink-Garcia L. Introduction to emotions in education. Routledge, 2014.
32. King B, McInerney D, Ganotice F, Vilarosa J. Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. Learning and Individual Differences. 2015; 39: 64-72.
33. Pekrun R, Linnenbrink-Garcia L. Academic Emotions and Student Engagemen. 2012: 259-282.
۳۴. فرجی دهرخی حاتم، مولائی علی‌آباد حسین، رجب‌پور سواری فاطمه، امامی حبیب. پیش‌بینی کاربرد فناوری‌های آموزشی در تدریس: آزمون مدل مبتنی بر قصد انتقال آموزش، پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، ۱۳۹۹؛ ۱۷(۲): ۱۳-۲۰.
<https://doi.org/10.22070/tlr.2022.10218.0>
۳۵. قاسمی کندسکلایی نرگس، اعلائی غلامحسین. تحلیل رابطه بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۳۹۶؛ ۶(۲): ۱۶۸-۱۴۷.
<https://dori.net/dor/20.1001.1.2423494.1396.6.2.7.6>
۳۷. عبدالملکی صابر، ملکی حسن، فرجامند لیلا، مؤلفه‌های اثرگذار بر تدریس اثربخش معلمان؛ مطالعه موردی: معلمان پایه پنجم دوره ابتدایی شهر تهران، پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، ۱۳۹۸؛ ۱۶(۱): ۱۳۵-۱۲۳.
<https://doi.org/10.22070/tlr.2020.3009>
۲۲. بشارت محمدعلی، رنجبر کلاگری الهه. مقیاس رضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۳۹۲؛ ۱۴(۴): ۱۶۸-۱۴۷.
۲۳. کورش‌نیا مریم، لطیفیان مرتضی. بررسی رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطات خانوادگی - دانشگاهی و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با واسطه‌گری رضای نیازهای روان‌شناختی پایه. خانواده‌پژوهی، ۱۳۹۰؛ ۷(۴): ۵۱۹-۴۹۳.
24. Jang H, Reeve J, Deci E.L. Engaging student in learning activities it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. Journal of Educational psychology. 2010; 102(3): 588-600.
۲۵. کاوسیان جواد، کدیور پروین، فرزاد ولی‌الله. رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱۳۹۱؛ ۶(۱): ۲۵-۱۰.
<http://dori.net/dor/20.1001.1.20080166.1391.6.1.2.9>
۲۶. ربانی زینب، طالع‌پسند سیاوش، رحیمیان بوگر اسحاق، محمدی‌فر محمدعلی. رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی، روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)، ۱۳۹۶؛ ۱۴(۵۳): ۳۷-۵۱.
<https://doi.org/10.22099/jsli.2019.5334>
۲۷. دفترچی عفت، شیخ‌الاسلامی راضیه. نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۱۳۹۲؛ ۱۷(۳): ۳۴۷-۳۳۰.
28. Deci E.L, Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well- being across life's domains. Canadian Psychology. 2008; 49: 14-23.
29. Deci E.L, Ryan R.M. The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. Psychological Inquiry. 2000; 11: 227-268.