۴۳-۵۸

پیش‌بینی روحیه پژوهش در دانش‌آموزان دختر مدارس غیرانتفاعی براساس تدریس تحول‌آفرین و نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی و هیجان کلاسی*

مژگان‌سادات نورالهی[۱] دکتر آزاده فرقدانی[۲]

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی روحیه پژوهش در دانش‌آموزان دختر براساس تدریس تحول‌آفرین و نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی و هیجان کلاسی بوده است. برای این منظور ۲۴۷ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه‌های دهم و یازدهم مدارس غیرانتفاعی منطقه ۴ شهر تهران به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های تدریس تحول‌آفرین بیچامپ و همکاران (۲۰۱۰)، روحیه پژوهش شیرزاد و همکاران (۱۳۹۵)، تحول مثبت نوجوانی گلدهوف و همکاران (۲۰۱۴) و هیجان کلاسی تیتسورث و همکاران (۲۰۱۰) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با به‌کارگیری نرم‌افزار PLS نشان داد که تدریس تحول‌آفرین دارای اثر مستقیم و مثبت بر روحیه پژوهش دانش‌آموزان است. همچنین اثر غیرمستقیم و مثبت تدریس تحول‌آفرین تنها در زمینهٔ مؤلفه مراقبت (از مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی) بر روحیه پژوهش معنادار است. از میان مؤلفه‌های هیجان کلاسی نیز، فقط مؤلفه ظرفیت هیجانی، دارای نقش میانجی در رابطهٔ تدریس تحول‌آفرین و روحیه پژوهش است. اثر غیرمستقیم تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش دانش‌آموزان نیز به واسطه این مؤلفه مثبت است. نتایج این پژوهش، حاکی از اهمیت ادراک فراگیران از فضای آموزشی و هیجانی کلاس در تقویت روحیه پژوهش است.

کلید واژگان: تحول مثبت نوجوانی، تدریس تحول‌آفرین، روحیه پژوهش، هیجان کلاسی

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۲/۲۲ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۱۸

* *این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسندهٔ اول است.*

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران. Mojgan.nourllhi@yahoo.com

۲. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران. Az.Farghadani@iau.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مقدمه

مهم‌ترین دارایی نظام آموزش و پرورش، دانش‌آموزان‌اند. از این‌رو یکی از دغدغه‌های مهم نظامهای آموزشـــی در کشـــورهای گوناگون، توجه به روحیه پژوهشگری در فراگیران است تا از این طریق ضمن پرورش تفکر و بینش علمی در آنان، بتوان آنها را افراد و شـــهروندانی مسئول، نقاد، کنجکاو، پرسشگر و نوآور در عرصه‌های گوناگون بارآورد. بنابراین نوعی درهم تنیدگی میان مفهوم پژوهش و تعلیم و تربیت وجود دارد و نمی‌توان پژوهشـــگری را از بطن فعالیتهای یاددهی - یادگیری جدا کرد (کرشنر، سوئلر و کلارک[1]، ۲۰۰۶). در مبحث ارتقای روحیه پژوهش، در رویکردهای درون آموزش و پرورش به مســـائلی مانند نقش معلم و دانش‌آموز در تقویت روحیه پژوهش فراگیران پرداخته می‌شـــود (کریمی و طالبی، ۱۳۹۴). به‌طورکلی تمایل به دسترسی به اطلاعات و توانائیهای انتقادی می‌تواند به‌عنوان روحیه پژوهش مطرح شود (ایتو، ایتو و نیشیدا[2]، ۲۰۱۱) و در پژوهش حاضر به مجموعه‌ای از عوامل کنجکاوی، پشتکار، توانایی کار گروهی و مدیریت اعمال تکانشـــی (تأمل و تفکر پیش از انجام کارها) اشـــاره دارد (شیرزاد، مهرام و کارشکی، ۱۳۹۵).

مفهوم تدریس تحول‌آفرین[3] را اولین بار اســـلاویچ[4] (۲۰۰۶) برای توصیف توانایی معلمان در بهبود و تغییر معنادار در زندگی فراگیران استفاده کرده است. بر این اساس، تنها اطلاعات به فراگیران منتقل نمی‌شـــود بلکه تغییر در چگونگی یادگیری و چگونگی زندگی کـــردن، رخ می‌دهد و معلمان می‌توانند به‌عنوان رهبران انگیزشی مطرح شوند. تدریس تحول‌آفرین برگرفته از نظریه‌های ساختارگرایی اجتماعی، نظریه شـــناختی - اجتماعی بندورا، یادگیری تحول‌آفرین، نظریه تغییر هدفمند و رهبری تحول‌آفرین است (اسلاویچ و زیمباردو[5]، ۲۰۱۲). تدریس تحول‌آفرین شامل چهار مفهوم اساسی نفوذ آرمانی، انگیزه الهام‌بخش، تحریک ذهنی و ملاحظات فردی است (بورن[6] و همکاران، ۲۰۱۵؛ کوان[7]، ۲۰۲۰). در کلاسی که تدریس تحول‌آفرین در آن حاکم باشـــد، فراگیران علاوه بر تجربه مشغولیت تحصیلی بیشتر (وو، وو و هوانگ[8]، ۲۰۲۰)، تفکر انتقادی و جســـتجوگری (ســـاندرز - استوارت، گایلز، شور و بریسول[9]، ۲۰۱۵)، یادگیری کاربردی به روشهای انعطاف‌پذیر و چالش‌طلبی را (فاربر و پنی[10]، ۲۰۲۰) تجربه خواهند کرد. بنابراین انتظار می‌رود که تدریس تحول‌آفرین به افزایش روحیه پژوهش در آنها نیز منجر شود. این تأثیر می‌تواند از طریق مکانیزمهایی محقق شـــود که بر ویژگیهای روانی فراگیر متمرکز است که از این میان

1. Kirschner, Sweller & Clark
2. Ito, Ito & Nishida
3. Transformational teaching
4. Slavich
5. Zimbardo
6. Bourne
7. Kwan
8. Vu, Vu & Hoang
9. Saunders-Stewart, Gyles, Shore & Bracewell
10. Farber & Penney

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

می‌توان به نقش احتمالی تحول مثبت نوجوانی[1] اشاره کرد.

دوران نوجوانی، برهه‌ای مهم برای تأثیرگذاری بر رشد شناختی، هیجانی، اجتماعی و فرهنگی نوجوان است (چوکِنال، پاور، اریکسن و گیلینگز[2]، ۲۰۱۶) و در این میان تحول مثبت نوجوانی که برگرفته از بافت روانشناسی مثبت‌نگر است (هال، پاول، فاگان، هابز و ویلیامز[3]، ۲۰۲۰) از یک الگوی رشدی مبتنی بر نقص در نوجوانان به سوی یک رویکرد مبتنی بر نقاط قوت حرکت می‌کند (لین، چان، کوانگ و آو[4]، ۲۰۱۸؛ کوپ[5]، ۲۰۱۱). این سازه به نام 5C شهرت یافته است و به مؤلفه‌هایی همچون شایستگی[6]، اعتماد[7]، ارتباط[8]، مراقبت[9] و خلق‌وخو[10] اشاره دارد (هولسن، گلدهوف، لارسن و آردال[11]، ۲۰۱۷؛ آیکِس، مونتگومری، مکا و کورتینز[12]، ۲۰۱۷). همچنین در برخی از منابع به ششمین C یعنی سهم مثبت نوجوان برای خود، خانواده و جامعه به‌عنوان دستاورد پنج ویژگی مذکور اشاره شده است. براساس پژوهشها، تحول مثبت نوجوانی با پیامدهایی همچون گسترش تفکر انتقادی، درگیر شدن فراگیران در چالشهای معنادار (لین و همکاران، ۲۰۱۸)، خوداکتشافی (آیکس و همکاران، ۲۰۱۷) و انگیزه پیشرفت موفقیت - محور (شک و وو[13]، ۲۰۱۶) رابطه دارد. بنابراین می‌توان به رابطه احتمالی تحول مثبت نوجوانی با روحیه پژوهش، پرداخت. ضمن آنکه یک نظام رشدی - رابطه‌ای در تحول مثبت نوجوانی مطرح است که براساس آن، نوجوان رشد اجتماعی، شناختی و روانی را تحت تأثیر محیط تجربه می‌کند و این رابطه باید به‌گونه‌ای پیش رود که موجبات درگیری سازنده او با محیطهای متفاوت (هال و همکاران، ۲۰۲۰) و روابط مؤثر و سازگارانه متقابل فراهم شود (آیکس و همکاران، ۲۰۱۷). یکی از این محیطهای بسیار مهم و تأثیرگذار می‌تواند محیط کلاسی باشد. در تدریس تحول‌آفرین نیز روابط پویای میان معلم و فراگیر و بدنه دانش می‌تواند رشد شخصی فراگیر را ارتقا بخشد (اسلاویچ و زیمباردو، ۲۰۱۲) و درگیری روان‌شناختی، عاطفی، رابطه‌ای و مشارکت رفتاری حاکم بر این نوع از کلاس می‌تواند تحول مثبت نوجوانی را افزایش دهد (ریمی، لافورد و رز - کراسنر[14]، ۲۰۱۹). بنابراین، می‌توان رابطه تدریس تحول‌آفرین را براساس نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی با روحیه پژوهش تصور کرد. به‌عنوان دومین متغیر میانجی مطرح‌شده در پژوهش، می‌توان به هیجان کلاسی اشاره کرد. کلاس درس،

1. Positive youth development
2. Ciocanel, Power, Eriksen & Gillings
3. Hull, Powell, Fagan, Hobbs & Williams
4. Lin, Chan, Kwong & Au
5. Cope
6. Competency
7. Confidence
8. Connection
9. Caring
10. Character
11. Holsen, Geldhof, Larsen & Aardal
12. Eichas, Montgomery, Meca & Kurtines
13. Shek & Wu
14. Ramey, Lawford & Rose-Krasnor

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مکانی هیجانی است و دانش‌آموزان ساعات زیادی را صرف حضور در کلاس می‌کنند (ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان‌بوگر و محمدی‌فر، ۱۳۹۷). براســـاس پژوهشها، هیجانهای مثبت با درگیری افراد در رفتارهای گرایشی و هیجانهای منفی با رفتارهای اجتنابی رابطه دارند. تجارب هیجانی به‌طور بالقوه، کدگذاریها و پردازش اطلاعات را در حافظه بلندمدت تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. در این شـــرایط، سطوح بالاتر درگیری هیجانی مثبت، می‌تواند بهزیستی تحصیلی فراگیران را به همراه داشته باشد (تیتسورث، مک‌کنا، مازر و کوئینلن[1]، ۲۰۱۳) و انگیزش درونی را تقویت کند (کاشی - روزنبام، کاپلان و ایزریل - کوهن[2]، ۲۰۱۸) و این در حالی است که فرسودگی هیجانی می‌تواند علاوه بر ناکامی فراگیر در برآوردن تقاضاهای تحصیلی، بهزیستی شخصی او را به خطر اندازد (گاروسا، بلانکو - دونوسو، کارمونا - کوبو و مورنو - خیمنز[3]، ۲۰۱۷).

هیجان کلاسی در پژوهش حاضر به مؤلفه‌های ظرفیت هیجانی، حمایت هیجانی و تقلای هیجانی اشاره دارد (قدسی، طالع‌پسند، محمدی‌فر و رضایی، ۱۳۹۷). از طرفی هم خانواده تنها بافتی نیست که فرزندان در آن از نظر هیجانی جامعه‌پذیر می‌شوند. پس از والدین، معلمان نقشی اساسی در این امر دارند. معلمی که تصور می‌کند هیجان چندان ارزشمند نیست، فراگیران را از تجربه هیجانها دور نگه می‌دارد و این امر علاوه بر تأثیر منفی بر موفقیت تحصیلی فراگیران، مانع رشـــد شایستگی اجتماعی - هیجانی آنها می‌شود (اورناگی، آلیاتی، پپه و گابولا[4]، ۲۰۲۰). در مقطع نوجوانی، فراگیران ادراک خود را از تعامل با معلم، بازتابی از ویژگیهای شـــخصیتی خود می‌دانند و یک معلم می‌تواند تأثیر بســـیار بر بهزیســـتی هیجانی و خودپنداره آنها داشـــته باشد (روچینســـکی، براون و داونر[5]، ۲۰۱۸). بنابراین به نظر می‌رسد فضـــای هیجانی کلاس می‌تواند در زمینهٔ نوع ادراک فراگیر از تدریس معلم و پیامدهای حاصله برای او مانند روحیه پژوهش، نقش میانجی را داشته باشد.

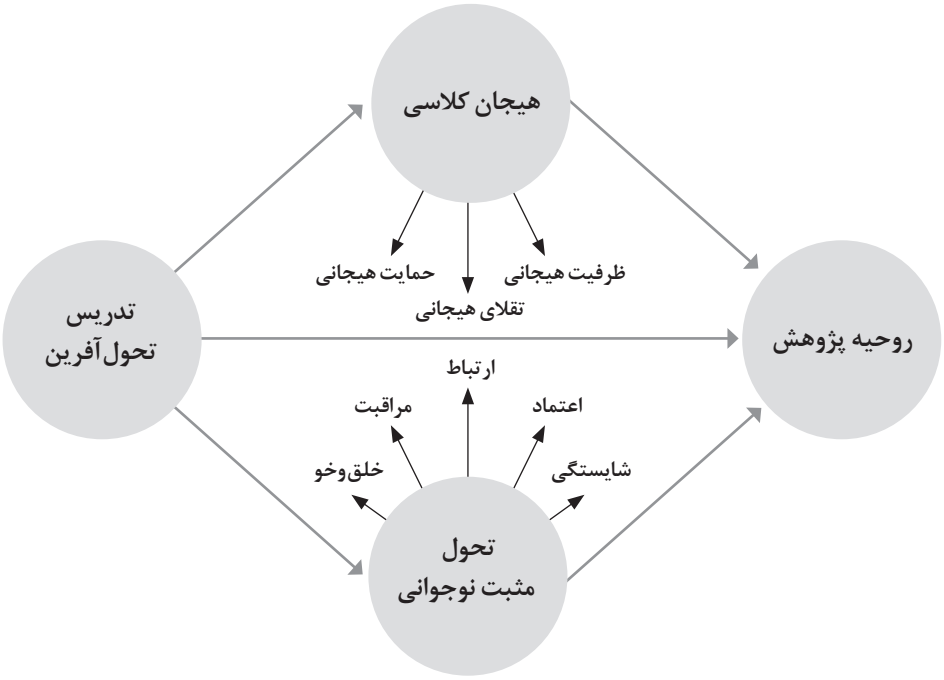
ادبیات پژوهش، حاکی از آن است که در زمینهٔ تأثیر روشهای فعال تدریس، یا کیفیت تدریس و نقش معلم بر ویژگیهای روانی، هیجانی و شناختی فراگیران پژوهشهای بسیار انجام شده است که از آن میان می‌توان به رابطه مثبت تدریس تحول‌آفرین با اشتیاق تحصیلی (خاکپور، اعتمادی‌زاده و صمدی‌مبصر، ۱۳۹۸)، تأثیر مثبت روش تدریس کاوشگری بر روحیه پژوهشگری (طهماسب‌زاده شیخلار، محمدزاده و علیپور، ۱۳۹۷)، رابطه کیفیت تدریس معلم با هیجانهای تحصیلی مثبت (حســـینی و خیر، ۱۳۸۹)، رابطه تدریس تحول‌آفرین با انگیزه تحصیلی (برقی، خندانی و گوگانی، ۱۳۹۷)، رابطه ادراک انصاف، ارتباط و فعالیت در بافت مدرسه با تحول مثبت نوجوانی (ریمی و همکاران، ۲۰۱۹)، رابطه تدریس تحول‌آفرین با رفتارهای غیرمحدودکننده شـــناختی و هیجانی از جانـــب معلم (مک‌کرلی، پیترز و دکمن[6]، ۲۰۱۴)،

1. Titsworth, McKenna, Mazer & Quinlan
2. Kashy-Rosenbaum, Kaplan & Israel-Cohen
3. Garrosa, Blanco-Donoso, Carmona-Cobo & Moreno-Jiménez
4. Ornaghi, Agliati, Pepe & Gabola
5. Rucinski, Brown & Downer
6. McCarley, Peters & Decman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

رابطه الهام‌بخش بودن و اشـــتیاق معلم با درگیری شناختی و تفکر انتقادی (فریزبی[1]، ۲۰۱۹) و رابطه تدریس تحول‌آفرین با انعطاف‌پذیری و چالش‌طلبی فراگیران اشاره کرد (فاربر و پنی، ۲۰۲۰). اما مقوله تدریس تحول‌آفرین که فراتر از یک تدریس صرفاً فعال اســـت، تحول مثبت نوجوانی و هیجان کلاسی و رابطـــه این مـــوارد با متغیرهایی مانند روحیه پژوهش، به‌ویـــژه در تحقیقات داخلی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

باتوجـــه بـــه نقش معلم در فراهم کردن انتظارها و ارزشـــها در کلاس و تأمین امنیت هیجانی برای فراگیر که می‌تواند کاهش ادراک تهدید و افزایش ارزشـــمندی را به همراه داشته باشد (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷) و همچنین نقش بافت آموزشـــی کلاس در پیامدهای وابســـته به هیجان مانند خودتنظیمی و سازگاری و پیامدهای وابسته به تحصیل مانند درگیری و مشغولیت در مدرسه (ولینته، سوانســـون، دیلی، فراسر و پارکر[2]، ۲۰۲۰)، پژوهشگر در پی یافتن پاسخ به این سؤال اصلی است که آیا تدریس تحول‌آفرین اثر مستقیم یا غیرمستقیمی (به واسطه متغیرهای میانجی تحول مثبت نوجوانی و ابعاد آن و هیجان کلاسی و ابعاد آن) بر روحیه پژوهش در دانش‌آموزان دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

1. Frisby
2. Valiente, Swanson, Delay, Fraser & Parker

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، نظری و از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی است. در این پژوهش براساس تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار PLS، داده‌ها برای تدوین یک مدل علّی، تحلیل شده‌اند. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایه دهم و یازدهم مدارس غیرانتفاعی منطقه ۴ شهر تهران (حدود ۸۰۰ نفر) در سال تحصیلی ۹۹- ۱۳۹۸ تشکیل داده‌اند. نمونه‌ای به حجم ۲۶۰ نفر براساس جدول کرجسی و مورگان و تحقیقات مشابه، با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، انتخاب شدند. ابتدا از میان مدارس دخترانه غیرانتفاعی منطقه ۴ تهران، چهار مدرسه به روش تصادفی انتخاب و از هر مدرسه، یک کلاس در پایه‌های تحصیلی دهم و یازدهم و در رشته‌های تحصیلی تجربی، ریاضی و انسانی انتخاب شدند و پس از اطمینان از تمایل آزمودنیها به شرکت در پژوهش، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در نهایت به دلیل مخدوش بودن تعدادی از پرسشنامه‌ها، تحلیل داده‌ها روی ۲۴۷ آزمودنی صورت گرفت.

ابزارهای پژوهش

۱. **پرسشنامه تدریس تحول‌آفرین:** این پرسشنامه را بیچامپ[1] و همکاران (۲۰۱۰) براساس نمره‌گذاری لیکرت پنج‌درجه‌ای (اصلاً - همیشه) با هدف کاربست رهبری تحول‌آفرین در تدریس تهیه کرده است و دارای چهار عامل نفوذ آرمانی، انگیزه الهام‌بخش، ملاحظات فردی و تحریک ذهنی است. در پژوهش رضایی‌شریف (۱۳۹۳) روی جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه (دانش‌آموزان در خصوص نحوه رهبری معلم خود در کلاس نظر داده‌اند)، پس از ترجمه معکوس و تأیید روایی محتوایی آن از سوی متخصصان تعلیم و تربیت، بررسی روایی سازه با تحلیل عاملی حاکی از برازش مطلوب آن با عدد بزرگ‌تر از ۰/۸۰ در شاخصهای AGFI، GFI و CFI برای چهار عامل مذکور است. علاوه بر این، اعتبار پرسشنامه به روش همسانی درونی و براساس آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ و به روش بازآزمایی با فاصله دو هفته، برای هر یک از مؤلفه‌ها، بالای ۰/۷۰ بوده است.

۲. **پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی:** این پرسشنامه را گلدهوف و همکاران (۲۰۱۴) براساس نمره‌گذاری لیکرت سه درجه‌ای (واقعاً در مورد من درست است تا اصلاً در مورد من درست نیست) و در قالب پنج عامل شایستگی، اعتماد، ارتباط، خلق‌وخو و مراقبت طراحی کرده‌اند. در پژوهش بابایی، نجفی و رضایی (۱۳۹۶) روی جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه، پس از ترجمه معکوس و تأیید روایی محتوایی آن از دیدگاه آزمودنیها و متخصصان، بررسی روایی سازه با تحلیل عاملی حاکی از برازش بسیار مطلوب آن با عدد بزرگ‌تر از ۰/۹۰ در شاخصهای

1. Beauchamp

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

GFI، AGFI و CFI برای پنج عامل مذکور است. علاوه بر این اعتبار پرسشنامه به روش همسانی درونی و براساس آلفای کرونباخ برای کل ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌ها از ۰/۵۲ تا ۰/۸۶ متغیر است. همچنین روایی همگرای پرسشنامه با نمره انضباط فراگیران، ۰/۳۲ و با پیشرفت تحصیلی، ۰/۳۱ بوده است. روایی واگرای پرسشنامه نیز با مقیاس قلدری ایلینوی[1]، ۰/۴۶- است.

۳. **پرسشنامه هیجان کلاسی:** این پرسشنامه را تیتسورث و همکاران (۲۰۱۰) براساس نمره‌گذاری لیکرت پنج‌درجه‌ای (موافقم - کاملاً مخالف) و در قالب سه عامل تقلای هیجانی، ظرفیت هیجانی و حمایت هیجانی طراحی کرده‌اند. در پژوهش قدسی و همکاران (۱۳۹۷) روی جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه، پس از ترجمه معکوس و تأیید روایی محتوایی آن از دیدگاه آزمودنیها و متخصصان، بررسی روایی سازه با تحلیل عاملی حاکی از برازش مطلوب آن با عدد بزرگ‌تر از ۰/۸۰ در شاخصهای GFI، AGFI و CFI برای سه عامل مذکور است. بررسی روایی همگرا و واگرای پرسشنامه با هیجانهای منفی و مثبت تحصیلی در پرسشنامه هیجانهای تحصیلی پکران، حاکی از روایی مناسب این پرسشنامه بوده است. همچنین اعتبار پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ برای کل، ۰/۷۱ و برای مؤلفه‌ها از ۰/۵۸ تا ۰/۸۰ متغیر بوده است.

۴. **پرسشنامه روحیه پژوهش:** این پرسشنامه به‌صورت محقق‌ساخته است و شیرزاد، مهرام و کارشکی (۱۳۹۵) آن را براساس نمره‌گذاری لیکرت چهار درجه‌ای (خیلی‌کم - خیلی‌زیاد) در قالب چهار عامل کنجکاوی، پشتکار، مدیریت اعمال تکانشی و توانایی انجام کار گروهی طراحی کرده‌اند. برای این منظور پس از مطالعه سوابق پژوهشی مشابه، سؤالها طراحی شدند و پس از تأیید روایی محتوایی و صوری از سوی اساتید متخصص تعلیم و تربیت، ضریب کاپا حاکی از میزان توافق نظرات آنها در حد ۰/۸۳ بوده است. روایی همگرای پرسشنامه با پرسشنامه تفکر انتقادی کالیفرنیا نیز مثبت و ۰/۴۵ بوده است. روایی سازه براساس تحلیل عامل اکتشافی، چهارعامل نسخه اصلی را برای عاملهای پشتکار، با ارزش ویژه ۱۱/۵، مدیریت اعمال تکانشی باارزش ویژه ۴۴/۲، کنجکاوی با ارزش ویژه ۲/۲ و توانایی کار گروهی باارزش ویژه، ۷۲/۱، آشکار ساخت. میزان کل واریانس مشترک که چهار عامل مذکور آن را تبیین کرده‌اند، برابر با ۵۵/۳۱ بوده است. برآورد همبستگی مؤلفه‌های استخراج شده با یکدیگر و مؤلفه‌ها با نمره کل، بالا بوده است. همچنین پایایی براساس آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌ها از ۰/۵۷ تا ۰/۷۶ متغیر است.

1. Illinois

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت‌شـــناختی حاکی از آن اســـت که ۲۸/۷ درصد از آزمودنیها در رشته علوم انسانی، ۴۰/۵ درصد در رشـــته تجربی و ۳۰/۸ درصد در رشته ریاضی مشغول به تحصیل بوده‌اند. از این تعداد، ۵۵/۹ درصد متعلق به پایه دهم و ۴۴/۱ درصد در پایه یازدهم، بوده‌اند.

تحلیـــل یافته‌های پژوهـــش در دو بخش توصیفی (انحراف‌معیار و میانگیـــن متغیرهای پژوهش و جدول ماتریس همبســـتگی) و استنباطی و تحلیل مسیرهای مورد سؤال براساس برون‌زا بودن تدریس تحول‌آفرین، تحول مثبت نوجوانی و هیجان کلاسی و درون‌زا بودن روحیه پژوهش، صورت گرفته است. در جدول شماره ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

	نام متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	تدریس تحول‌آفرین	۲/۴۵	۰/۷۲	۱									
۲	روحیه پژوهش	۲/۹۳	۰/۴۳	۰/۴۷۳**	۱								
۳	حمایت هیجانی	۳/۰۹	۰/۶۸	۰/۴۱۲**	۰/۳۲۹**	۱							
۴	تقلای هیجانی	۳/۲۱	۰/۷۳	-۰/۱۷۲*	-۰/۲۲۶**	-۰/۲۷۲**	۱						
۵	ظرفیت هیجانی	۳/۶۴	۰/۸۲	۰/۴۵۸**	۰/۴۲۹**	۰/۵۴۵**	-۰/۲۱۲**	۱					
۶	شایستگی	۲/۰۵	۰/۴۲	۰/۳۰۷**	۰/۴۴۷**	۰/۲۰۶**	-۰/۱۶۱*	۰/۲۶۲**	۱				
۷	اعتماد	۲/۲۹	۰/۵۱	۰/۲۱۳**	۰/۳۷۲**	۰/۱۶۵*	-۰/۰۴۵	۰/۲۳۹**	۰/۳۳۸**	۱			
۸	خلق و خو	۲/۲۴	۰/۳۹	۰/۲۹۱**	۰/۴۷۸**	۰/۳۳۶**	-۰/۰۷۰	۰/۳۰۱**	۰/۳۸۴**	۰/۳۵۳**	۱		
۹	مراقبت	۲/۶۹	۰/۳۸	۰/۲۳۵**	۰/۴۴۶**	۰/۹۶**	۰/۱۰۱*	۰/۱۷۹**	۰/۲۵۹	۰/۲۰۳	۰/۴۶۱	۱	
۱۰	ارتباط	۲/۶۹	۰/۳۸	۰/۳۵۷**	۰/۴۶۶**	۰/۲۹۲**	۰/۱۳۲*	۰/۳۱۲**	۰/۵۵۴	۰/۵۶۷	۰/۵۰۸	۰/۳۳۵	۱

*P<۰/۵ **P<۰/۰۱

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

براساس جدول شماره ۱، رابطه تدریس تحول‌آفرین با روحیه پژوهشی، ۰/۴۷۳ است. اگرچه رابطه میان مؤلفه‌های هیجان کلاسی با روحیه پژوهش در سطح ۰/۰۱ معنادار است، اما این رابطه در مؤلفه تقلای هیجانی، منفی (۰/۲۲۶-) و در مؤلفه‌های حمایت هیجانی (۰/۳۲۹) و ظرفیت هیجانی (۰/۴۲۹) مثبت و معنادار است. همچنین همه پنج مؤلفه تحول مثبت نوجوانی با روحیه پژوهش رابطه مثبت و معنادار دارند. بیشترین ضریب در این میان مربوط به خلق و خو (۰/۴۷۸) است.

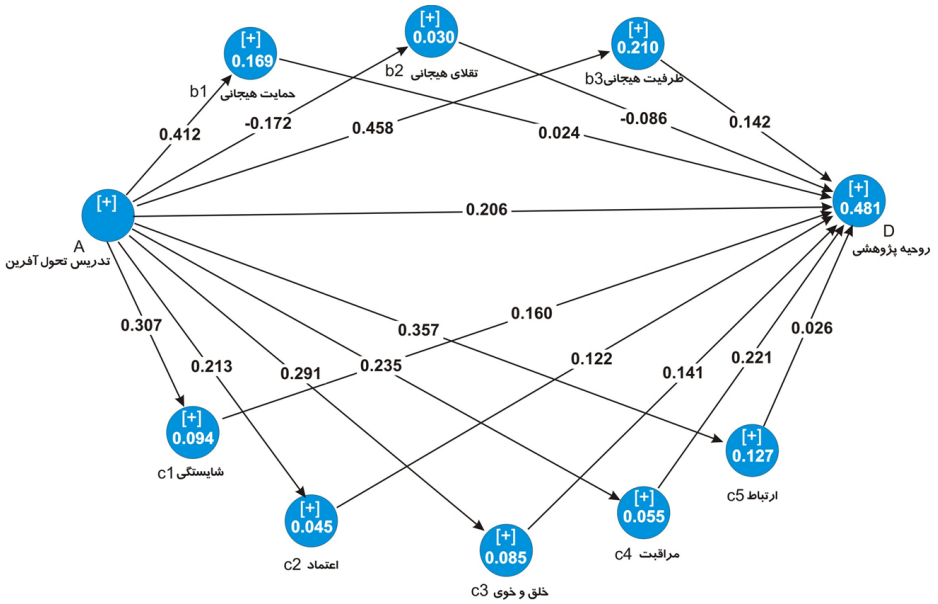
در نرم‌افزار PLS پیش از بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها و آزمون برازش مدل، روایی و پایایی داده‌های پژوهش بررسی می‌شوند و در این زمینه مفروضاتی قابل‌توجه است. میانگین واریانس استخراج شده (AVE) که باید بالاتر از ۰/۵ برای هر متغیر باشد، حاکی از بالاتر بودن نقطه برش در شاخص AVE است و در شاخص پایایی ترکیبی (CR)، ضرایب باید بزرگ‌تر از AVE باشند که در پژوهش، هر دو شاخص دارای ویژگی مذکور بوده‌اند. همچنین در روایی واگرا براساس شاخص HTMT، ضرایب باید از ۰/۱ بیشتر باشد که این شرط نیز در داده‌های پژوهش حاضر و متغیرها برقرار است.

جدول ۲. شاخصهای برازش مدل

SRMR	GOF	R squared
۰/۰۷۱	۰/۳۴۴	۰/۴۸۱

از میان شاخصهای برازش PLS تنها SRMR قابلیت استناد دارد و مقدار آن باید کمتر از ۰/۰۸ باشد. در پژوهش حاضر این شاخص برابر با ۰/۰۷۱ محاسبه شده است. همچنین آزمون GOF، نشان‌دهنده کیفیت پیش‌بینی مدل است که اگر مقدار آن برابر با ۰/۰۱ بود ضعیف، برابر ۰/۲۵ بود، متوسط و برابر با ۰/۳۶ دارای کیفیت قوی است. در مدل پژوهش حاضر، مقدار GOF برابر ۰/۳۴۴ برآورد شده که از کیفیت لازم برای پیش‌بینی برخوردار است.R^2 نیز نشان می‌دهد پژوهشگر متغیرهای مناسبی را برای پژوهش انتخاب کرده است، زیرا باید با سهم مقدار ۰/۱۹ ضعیف، ۰/۳۳ متوسط و ۰/۶۷ قوی مقایسه شود. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، متغیرهای برون‌زا، تقریباً ۴۸/۱ درصد از واریانس روحیه پژوهش را تبیین می‌کنند که متوسط رو به بالاست. همچنین برای بررسی متغیرهای میانجی از روش سوبل استفاده شده است و باتوجه به معناداری ضرایب مسیر مدل در حالت بدون حضور میانجی، مسیر مستقیم به احتمال ۹۹ درصد براساس Tvalue معنادار است. بنابراین می‌توان پذیرفت که هیجان کلاسی و تحول مثبت نوجوانی می‌توانند نقش میانجی داشته باشند. پس از این مرحله به محاسبه شاخص شمول واریانس یا VAF پرداخته می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]



شکل ۲. مدل ساختاری تحلیل میانجی با حضور متغیر میانجی در حالت تخمین ضرایب استاندارد

جدول ۳. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم برای تدریس تحول‌آفرین

متغیر	مسیر			متغیر میانجی	VAF
	مستقیم	غیرمستقیم	کل		
تدریس تحول‌آفرین	۰/۲۰۶	۰/۰۰۹۹	۰/۲۱۶	حمایت هیجانی	۰/۰۴۶
		۰/۰۱۵	۰/۲۲۰	تقلای هیجانی	۰/۰۶۷
		۰/۰۶۵	۰/۲۷۱	ظرفیت هیجانی	۰/۲۴
		۰/۰۴۹	۰/۲۵۵	شایستگی	۰/۱۹۳
		۰/۰۲۶	۰/۲۳۲	اعتماد	۰/۱۱۲
		۰/۰۴۱	۰/۲۴۷	خلق‌وخوی	۰/۱۶۶
		۰/۰۵۲	۰/۲۵۸	مراقبت	۰/۲۰۱
		۰/۰۰۹۳	۰/۲۱۵	ارتباط	۰/۰۴۳

در حکم یک قاعده کلی اگر VAF میان ۰/۲ و ۰/۸ باشد، متغیر دارای نقش میانجیگری است. بر این اساس تنها دو متغیر ظرفیت هیجانی و مراقبت برای تدریس تحول‌آفرین و روحیه پژوهش، نقش میانجی دارند. همچنین اثر مستقیم تحول تدریس برای روحیه پژوهشی، ۰/۲۱ است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر مستقیم تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش و اثر غیرمستقیم آن به‌واسطه تحول مثبت نوجوانی و هیجان کلاسی انجام شده است. تحلیل یافته‌ها حاکی از آن است که اثر مستقیم تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش، مثبت است و در اثر غیرمستقیم تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش به‌واسطه تحول مثبت نوجوانی، تنها اثر «مراقبت» مثبت و معنادار است. همچنین در اثر غیرمستقیم تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش به‌واسطه هیجان کلاسی، تنها اثر «ظرفیت هیجانی»، مثبت و معنادار است.

روحیه پژوهشـــگری می‌تواند علاوه بر پرورش مهارتهای بنیادی فراگیر در زندگی فردی و اجتماعی (بیگ‌محمدی، جعفری و صالحی، ۱۳۹۴) و یادگیری مادام‌العمر (کریمی و طالبی، ۱۳۹۴) امید به بهبود را در جامعه به ســـبب گسترش خردورزی و علاقه‌مندی به پژوهش و جستجوگری (شیرزاد و همکاران، ۱۳۹۵) شکل دهد. بر این اساس توجه به متغیرهای تأثیرگذار بر روحیه پژوهشی به‌خصوص در نسلی که قرار است آینده‌سازان آن جامعه باشند، ضرورت دارد.

در زمینهٔ اثر مستقیم و مثبت تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش دانش‌آموزان، می‌توان به همسو بـــودن نتیجه این بخش از پژوهش بـــا پژوهش فاربر و پنی (۲۰۲۰)، مبنی بر تأثیر تدریس تحول‌آفرین بـــر کنجکاوی و چالش‌طلبی فراگیـــران و پژوهش ولینته و همـــکاران (۲۰۲۰)، مبنی بر تأثیر تدریس تحول‌آفرین بر پیامدهای وابسته به تحصیل مانند درگیری و مشغولیت فراگیران در مدرسه، اشاره کرد. در تبییـــن این یافته می‌توان به نقش معلمان تحول‌آفرین در ایجـــاد فضای یادگیری به دور از تخریب اشـــاره کرد. فضایی که البتـــه در آن، انتظارات معلم هم از فراگیران بالاســـت (وو و همکاران، ۲۰۲۰). ضمن آنکه اشتیاق و الهام‌بخش بودن یک معلم تحول‌آفرین می‌تواند با عمیق‌تر کردن پردازش اطلاعات در فراگیر او را به ســـمت درگیری شناختی و تفکر انتقادی بیشتر که از ملزومات روحیه پژوهش است، ســـوق دهـد (فریزبی، ۲۰۱۹) عـلاوه بر ایـن، در کلاسی با کـیفیت مطلوب تدریس، اشتیاق آمـوزش (ویرتانن، لرکانن، پویکس و کورلاتی[1]، ۲۰۱۳)، کنجکاوی معرفت‌شـــناختی (ارن و کاســـکن[2]، ۲۰۱۶) و باورهای خودکارآمدی (بورن و همکاران، ۲۰۱۵) تقویت می‌شود.

اثر غیرمســـتقیم و مثبت تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهش دانش‌آموزان براساس نقش میانجی مؤلفه مراقبت در تحول مثبت نوجوانی می‌تواند با پژوهشـــهای ســـاندرز - استوارت و همکاران (۲۰۱۵) مبنی بر تأثیر جســـتجوگری در فراگیران بر مســـئولیت‌پذیری آنها در قبال دیگران و پژوهش ویرتانن و همـــکاران (۲۰۱۳) مبنی بر رابطه ادراک مثبت از کیفیت کلاس با ارضای نیاز بنیادین روان‌شـــناختی ارتباط و تأثیر مثبت تحول مثبت نوجوانی بر مهارتهای شـــناختی و رفتارهای خودتنظیمی در پژوهش

1. Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti
2. Eren & Coskun

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

هال و همکاران (۲۰۲۰) همســـو باشـــد. همچنین آیکس و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود به رابطه تحول مثبت نوجوانی با آگاهی انتقادی از تجارب شناختی اشاره کرده‌اند. مؤلفه مراقبت در تحول مثبت نوجوانی که از آن به منزلهٔ احساس همدلی فراگیر با دیگران و حمایت از همکلاسیهای خود، یاد می‌شود (کوپ، ۲۰۱۱) در واقع به همان جنبه‌های اجتماعی زندگی کلاســـی اشـــاره دارد. روابط میان- فردی فراگیران بر انگیزش آنها بسیار تأثیرگذار است. اما آنچه می‌تواند این حس مراقبت را در فراگیران نسبت به یکدیگر تقویت کند، وجود مراقبت آموزشی از سوی معلم است که آن را به‌عنوان کیفیت مثبت رابطه معلم/ فراگیر تعریف کرده‌اند (حسینی و خیر، ۱۳۸۹) و به نظر می‌رسد، تدریس تحول‌آفرین می‌تواند این مراقبت آموزشی را شکل دهد. بافت آموزشی که دارای ویژگیهایی مانند فراهم کردن مشارکت و تأکید بر مهارتهای زندگی یعنی اهدافی بالاتر از صرف تحقق‌پذیری اهداف آموزشی باشد، می‌تواند زمینه تحول مثبـــت نوجوان را فراهم کند (ریمی و همـــکاران، ۲۰۱۹). در این میان، مؤلفه مراقبت در تحول مثبت نوجوانی، با فراهم کردن رشد اجتماعی فراگیران (اسمیت، آسگود، او و کالدول[1]، ۲۰۱۸) می‌تواند منجر به شـــکل‌گیری رفتارهای تحصیلی پیشرفته‌تر مانند روحیه پژوهش در فراگیر شود (شک و وو، ۲۰۱۶). وقتی که فراگیران تشـــویق به‌کار گروهی با یکدیگر می‌شوند و مسئولیت می‌پذیرند تعاملات مثبت نیز تشـــویق می‌شود و افراد، مراقبت کردن از یکدیگر را نیز یاد می‌گیرند. این امر در نهایت می‌تواند انگیزه جســـتجوگری را نیز در آنها تشـــویق کند (کوپ، ۲۰۱۱)، زیرا توانایی ارزیابی فرد از نیازهای دیگران و همدلی با آنها در درجه اول از ادراک مثبت فرد از خودش شـــکل می‌گیرد و همین ادراک مثبت اســـت که می‌تواند عملکرد کلاسی فرد را در زمینه‌های گوناگون (چوکِنال و همکاران، ۲۰۱۶) از جمله روحیه پژوهش تقویت کند.

آخرین یافته پژوهش حاکی از اثر غیرمســـتقیم و مثبت تدریس تحول‌آفرین بر روحیه پژوهشـــی دانش‌آموزان براســـاس نقش میانجی مؤلفه ظرفیت هیجانی در هیجان کلاســـی بوده است. این یافته را می‌توان با پژوهش ولینته و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر رابطه نقش معلم با پیامدهای وابسته به هیجان مانند خودتنظیمی و ســـازگاری در فراگیران و پژوهش فریزبـــی (۲۰۱۹) در زمینهٔ ارتباط الهام‌بخش و برانگیزنده بودن معلم با تجربه کمتر هیجانهای منفی و تجربه بیشتر هیجانهای مثبت در فراگیران همسو دانســـت. همچنین گلدمن و گودبـــوی[2] (۲۰۱۴) در پژوهش خود به رابطه منفی تقلای هیجانی فراگیر با انگیزش، یادگیری مؤثر و یادگیری شـــناختی ادراک شده و به‌طورکلی پیشرفت فراگیر اشاره کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان به اهمیت بالا بودن ظرفیت هیجانی ادراک شـــده در فراگیران که در تقابل با تقلای هیجانی آنها قرار می‌گیرد، اشـــاره کرد. در کلاســـی که ظرفیت هیجانی و به‌طورکلی ارزیابی فراگیران از روابط خود با معلم، مثبت باشـــد، فراگیران نیاز ندارند که منابع شـــناختی ارزشمند خود را

1. Smith, Osgood, Oh & Caldwell
2. Goldman & Goodboy

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

به جای فعالیتهای مفید در کلاس، صرف انرژی هیجانی غیرضروری برای ارتباط با معلم کنند که این کار در نهایت رفتارهای اجتنابی را در پی خواهد داشـــت (گلدمن و گودبوی، ۲۰۱۴). در این شرایط، عاطفه جمعی مثبت در کلاس به اندازه‌ای تضعیف خواهد شد (کاشی - روزنبام و همکاران، ۲۰۱۸) که احتمال به تحلیل رفتن منابع آموزشی باکیفیت، کاهش ادراک شایستگی در فراگیر و کاهش رضایت از مدرسه، وجود خواهد داشت (آرنز و مورین[1]، ۲۰۱۶). در این صورت حتی عملکردهای روزمره و عادی فراگیران در کلاس درس نیز، دچار تزلزل خواهد شـــد چه برسد به فعالیتهای سطح بالاتر شناختی مانند تمایل فراگیران برای درگیر شـــدن در امور پژوهشـــی. این در حالی اســـت که یک معلم تحول‌آفرین می‌تواند بـــا فراهم کردن محرکهـــای هیجانی مثبت برای فراگیران، حتی زمینه بـــه خاطر آوردن بهتر اطلاعات آموخته شـــده را ایجاد کند تا با افزایش سطوح درگیری هیجانی، زمینه بهزیستی تحصیلی فراهم شود. حس کنترل فراگیر از موقعیتهای خود و افزایش ظرفیت هیجانی مثبت در او (تیتسورث و همکاران، ۲۰۱۳) می‌تواند ظرفیت شناختی او را نیز برای تقویت روحیه پژوهش و تمایل به شرکت در چالشها افزایش دهد.

آنچه می‌توان در جمع‌بندی نهایی به منزلهٔ دستاورد کاربردی پژوهش حاضر، عنوان کرد، نقش بسیار مهم معلم در نظام آموزشـــی است. شایان ذکر است که با وجود تمام مشکلات موجود در زمینهٔ مسائل اقتصادی و روانی معلمان، یک معلم تحول‌آفرین به آســـانی دچار فرسودگی روانی و هیجانی نمی‌شود. این در حالی اســـت که کمبود ارتباط غیرکلامی و کلامی مناسب و عدم شفافیت و شایستگی تدریس در معلمان، می‌تواند با ایجاد احساســـاتی مانند شـــرم، بی‌حوصلگی، ناامیدی، اضطراب و خشم، ظرفیت هیجانی شخصی فراگیران و حتی احتمال توجه و مراقبت آنها را از یکدیگر کاهش دهد و در نهایت منجر به تحلیل رفتن خودپنداره در همه امور تحصیلی و فراتحصیلی از جمله تمایل به شرکت در فعالیتهای پژوهشی شود.

هر پژوهشـــی با محدودیت روبه‌رو اســـت. پژوهش حاضر نیز فقـــط روی دانش‌آموزان دختر مدارس غیرانتفاعی انجام شده است و لذا پیشنهاد می‌شود که در مدارس دولتی و روی دانش‌آموزان پسر نیز انجام شـــود و نتایج با یکدیگر مقایسه شود. همچنین باتوجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان آموزش معلمان و آشـــنایی آنها با روش تدریس تحول‌آفرین و آموزش مهارتهای تحول مثبت نوجوانی را در دانش‌آموزان به‌منظور ارتقای ســـطح فعالیتهای علمی و جستجوگرانه آنها، به‌عنوان مهم‌ترین پیشنهادهای کاربردی، مدنظر قرار داد.

1. Arens & Morin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

منابع

REFERENCES

بابایـــی، جلال؛ نجفی، محمـــود و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۶). خصوصیات روانســـنجی مقیاس تحـــول مثبت نوجوانی در دانش‌آموزان. *علوم روانشناختی، ۱۶* (۶۴)، ۵۴۰-۵۵۳.

برقی، عیسی؛ خندانی، عباسعلی و گوگانی، داود. (۱۳۹۷). بررسی رابطه تدریس تحول‌آفرین با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوســـطه اول. *دومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحلیل در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناســـی*، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

بیگ‌محمدی، افسانه؛ جعفری، زهرا و صالحی، کیوان. (۱۳۹۴). کاربست فرایندهای اکتشافی در ارتقای توانمندی پژوهشگری در دانش‌آموزان : مطالعه‌ای به روش اقدام‌پژوهی. *دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناســـی، علوم تربیتی و سبک زندگی*، مشهد، دانشگاه تربت حیدریه.

حسینی، فریده‌سادات و خیر، محمد. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵* (۲۰)، ۴۱-۶۳.

خاکپور، عباس؛ اعتمادی‌زاده، هدایت‌اله و صمدی‌مبصر، مصطفی (۱۳۹۸). نقش تدریس تحول‌آفرین در اشتیاق تحصیلی و رفتار تسهیم دانش در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۱* (۲)، ۲۲-۳۱.

ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان‌بوگر، اسحق و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۷). رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی‌های شناختی با هیجان‌های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن. *مجله روانشناسی*، ۲۲ (۲)، ۲۰۲-۲۱۹.

رضایی‌شریف، علی. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه تدریس تحول‌آفرین (TTQ). *تدریس‌پژوهی*، ۲ (۱)، ۵۳-۶۳.

شیخ‌الاســـلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی- اجتماعی کلاس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶* (۱۰)، ۹۵-۱۱۱.

شـــیرزاد، زینب؛ مهرام، بهروز و کارشکی، حسین. (۱۳۹۵). ســـاخت و اعتباریابی مقیاس روحیه پژوهشی برای دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر مشهد. *اندازه‌گیری تربیتی، ۶* (۲۳)، ۱۱۷-۱۳۹.

طهماسب‌زاده شیخلار، داود؛ محمدزاده، صدیقه و علیپور، سریه. (۱۳۹۷). رابطه روش تدریس کاوشگری با روحیه پژوهشگری در بین دانشجویان رشته پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۸ (۲۳)، ۲۰۴-۲۱۳.

قدسی، احمد؛ طالع‌پسند، ســـیاوش؛ محمدی‌فر، محمدعلی و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس هیجان کلاسی. *مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵* (۲۹)، ۲۰۹-۲۳۶.

کریمی، رقیه و طالبی، بهنام. (۱۳۹۴). رویکردهای ارتقاء مهارت‌های پژوهشـــگری در دانش‌آموزان (با تأکید بر رویکردهای درون سازمان آموزش و پرورش). *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار و مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش مرتضوی، مؤسسه آموزش عالی مهراروند.

Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800-813.

Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keith, S. E., & Zumbo, B. D. (2010). Development and psychometric properties of the Transformational Teaching Questionnaire. *Journal of Health Psychology, 15*(8),1123-1134.

Bourne, J., Liu, Y., Shields, C. A., Jackson, B., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2015). The relationship between transformational teaching and adolescent physical activity: The mediating roles of personal and relational efficacy beliefs. *Journal of Health Psychology, 20*(2), 132-143.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2016). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controller trials. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 483-504.

Cope, E. A. (2011). *Rebuilding character: The practices of positive youth development teachers in a youth correctional setting.* (Doctoral dissertation). University of Denver.

Eichas, K., Montgomery, J. J., Meca, A., & Kurtines, W. M. (2017). Empowering marginalized youth: A self-transformative intervention for promoting positive youth development. *Child Development*, *88*(4), 1115-1124.

Eren, A., & Coskun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research, 109*(6), 574-588.

Farber, N., & Penney, P. (2020). Essential and neglected: Transforming classroom learning through relationship. *Journal of Teaching in Social Work, 40*(2), 95-113.

Frisby, B. N. (2019). The influence of emotional contagion on students perception of instructor rapport, emotional support, emotion work, valence, and cognitive learning. *Communication Studies, 70*(4), 492-506.

Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., Carmona-Cobo, I., & Moreno-Jimenez, B. (2017). How do curiosity, meaning in life and search for meaning predict college students' daily emotional exhaustion and engagement?. *Journal of Happiness Studies, 18*(1), 17-40.

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J. Mueller, K. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., … Lerner, R. M. (2014). Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 163-176.

Goldman, Z. W., & Goodboy, A. K. (2014). Making students feel better: Examining the relationships between teacher confirmation and collage students' emotional outcomes. *Communication Education*, *63*(3), 259-277.

Holsen, I., Geldhof, J., Larsen, T., & Aardal, E. (2017). The five Cs of positive youth development in Norway: Assessment and associations with positive and negative outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 41*(5), 559-569.

Hull, D. M., Powell, M. G., Fagan, M. A., Hobbs, C. M., & Williams, L. O. (2020). Positive youth development: A longitudinal quasi-experiment in Jamaica. *Journal of Applied Developmental Psychology, 67*, Article 101118.

Ito, K., Ito, Y., & Nishida, S. (2011). Method for cultivating the «inquiry mindset» using the information access-based belief bias parameter. *HCII'11 Proceedings of the 14th International Conference on Human-Computer Interaction: Users and Application*, *4*, 48-57.

Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools, 55*(7), 770-782.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75-86.

Kwan, P. (2020). Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly, 56*(2), 321-349.

Lin, J. L. L., Chan, M., Kwong, K., & Au, L. (2018). Promoting positive youth development for Asian American youth in a Teen Resource Center: Key components, outcomes, and lessons learned.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Children and Youth Services Review, *91*, 413-423.

McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(2), 322-342.

Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Rose-Gabola, (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early Education and Development*, *31*(1), 47-56.

Ramey, H. L., Lawford, H. L., & Rose-Krasnor, L. (2019). Psychological engagement and behavioral activity participation as predictors of positive youth development. *Journal Youth Development*, *14*(3), 88-109.

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992-1004.

Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D. T., Shore, B. M., & Bracewell, R. J. (2015). Students outcomes in inquiry: Students' perspectives. *Learning Environment Research, 18*(2), 289-311.

Shek, D. T. L., & Wu, F. K. Y. (2016). Positive youth development and academic behavior in Chinese secondary school students in Honk Kong. *International Journal on Disability and Human Development, 15*(4), 455-459.

Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review, 24*(4), 569-608.

Smith, E. P., Osgood, D. W., Oh, Y., & Caldwell, L. C. (2018). Promoting afterschool quality and positive youth development: Cluster randomized of the Pax Good Behavior Game. *Prevention Science, 19*(2), 159-173.

Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education, 62*(2), 191-209.

Titsworth, S., Quinlan, M. M., & Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the Classroom Emotions Scale. *Communication Education, 59*(4), 431-452.

Valiente, C., Swanson, J., Delay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology, 56*(3), 578-594.

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2013). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, *35*(8), 963-983.

Vu, T. H., Vu, M. T., & Hoang, V. N. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam. *Management Science Letters, 10*(3), 585-592.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]