



Construction and Validation of a Teaching gratification Scale (TGS) for Elementary Teachers Based on Positive Psychology

Saideh Salimeyan¹ , Kazem Barzegar Bafrooei^{2*} , Ahmad Zandavian³ , Seyed Ali Khaleghinezhad⁴ 

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran. Email: s.salimian@gmail.com
2. Corresponding Author, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran. Email: k.barzegar@yazd.ac.ir
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran. Email: azand2000@yazd.ac.ir
4. Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran. Email: khaleghinezhad@yazd.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 14 Apr 2024
Revised: 15 Jul 2024
Accepted: 28 Aug 2024
Published: 27 Jan 2025

Keywords:
Elementary Teachers, Factor Analysis, Positive Psychology, Teaching Gratification

ABSTRACT

The aim of the present study was to development and validate the teaching gratification scale (TGS) among primary school teachers. The current research was a descriptive-correlational design. The research population included 5,350 primary school teachers in Yazd city during the academic year 2018-2019. Out of this population, 400 teachers (312 women, 88 men), were selected through random cluster sampling to participate in the study. Subsequently, they completed the Teaching Gratification Scale (TGS), Teacher Efficacy Scale (TES), and Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS). Data analysis was conducted utilizing SPSS version 18 and LISREL version 8.8. The analysis of the initial 115 items of the TGS by 10 experts, and then the investigation through exploratory factor analysis (EFA) and first-order confirmatory factor analysis (CFA), showed that 25 items and 5 factors including humanity, temperance, transcendence, wisdom and knowledge, justice, and had acceptable psychometric characteristics. The convergent and divergent validity of the teaching gratification was also established through a positive and significant correlation ($r = 0.47$; $p < 0.001$) with the teaching efficacy, and a negative and significant correlation ($r = -0.32$; $p < 0.001$) with the the depression, anxiety, and stress. Also, the reliability of the TGS was verified using both Cronbach's alpha coefficient and composite reliability coefficient. The findings of this study provide a comprehensive understanding of TGS among primary teachers, and the developed scale can be used to inform interventions and policies aimed at improving the quality of education and the mental health of teachers.

Cite this article: Salimeyan, S., Barzegar Bafrooei, K., Zandavian, A., & Khaleghinezhad, S. A. (2025). Construction and Validation of a Teaching gratification Scale (TGS) for Elementary Teachers Based on Positive Psychology. *Journal of Applied Psychological Research*, (In Press). 1-23. doi: 10.22059/japr.2025.374959.644905



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.374959.644905>

© The Author(s).



ساخت و رواسازی مقیاس خشنودی از تدریس برای معلمان ابتدایی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر

سعیده سلیمیان^۱، کاظم برزگر بفرویی^{۲*}، احمد زندوانیان^۳، سید علی خالقی نژاد^۴

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: s.salimian@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: k.barzegar@yazd.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: azand2000@yazd.ac.ir

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: khaleghinezhad@yazd.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر، ساخت و اعتبارسنجی مقیاس خشنودی از تدریس در میان معلمان دوره ابتدایی بود. روش پژوهش، توصیفی - همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل ۵۳۵۰ معلم ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آنها ۴۰۰ نفر (۳۱۲ زن، ۸۸ مرد) با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های خشنودی از تدریس (TGS)، کارآمدی معلم (TES) افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۱۸ و Lisrel نسخه ۸.۸ انجام شد. تحلیل گویه‌های اولیه مقیاس خشنودی از تدریس توسط متخصصان و سپس بررسی از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مرتبه اول نشان داد که ۲۵ گویه و ۵ عامل (انسانیت، تعالی، میانه‌روی، خرد و دانش و عدالت)، به لحاظ ویژگی‌های روان‌سنجی، از دقت لازم برخوردار بوده است. روایی همگرا و واگرا مقیاس خشنودی از تدریس نیز به ترتیب از طریق همبستگی مثبت و معنی‌دار ($r=0.47$; $P<0.001$) با مقیاس کارآمدی معلم (TES) و منفی و معنادار ($r=-0.32$; $P<0.001$) با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS)، تأیید گردید. همچنین، پایایی مقیاس خشنودی از تدریس از طریق ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب مورد تأیید قرار گرفت. در مجموع، این مقیاس می‌تواند برای ارائه تصویری از خشنودی از تدریس در میان معلمان ابتدایی و انجام مداخلات و سیاست‌گذاری برای ارتقای کیفیت آموزش و سلامت روان معلمان مورد استفاده قرار گیرد.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۱/۰۸

کلیدواژه‌ها:

تحلیل عوامل، خشنودی از تدریس، روان‌شناسی مثبت‌نگر، معلمان ابتدایی.

استاد: سلیمیان، س.، برزگر بفرویی، زندوانیان، ا.، و خالقی نژاد، س. ع. (۱۴۰۳). ساخت و رواسازی مقیاس خشنودی از تدریس برای معلمان ابتدایی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، (پذیرش شده)، ۱-۲. doi: 10.22059/japr.2025.374959.644905

ناشر: انتشارات دانشگاه

© نویسندگان.

تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.374959.644905>

۱. مقدمه

کیفیت آموزش و پرورش هر کشوری با کیفیت معلمان آن ارتباط نزدیکی دارد. زیرا، معلمان در اجرای برنامه‌های درسی و پرورش ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموزان و نیز آماده‌سازی آنها برای آینده، نقش مهمی را ایفا می‌کنند. بدون معلمان باانگیزه و دارای شایستگی علمی و عمومی مطلوب، سیاست‌ها و برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش در اجرا با مشکل روبرو خواهند شد و کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان افت زیادی پیدا می‌کند. واقعیت این است که با کمبود معلم در سراسر جهان و نرخ فرسودگی بالا در برخی از کشورها، توجه به رضایت شغلی معلمان برای پویایی و مولد بودن مدارس موضوع مهمی به شمار می‌رود (دریر^۱، ۲۰۲۴). زیرا، نارضایتی شغلی معلمان در اشکال مختلف از قبیل پرخاشگری، پشیمانی و دل‌مشغولی ظاهر شود (انسا - هیوز^۲، ۲۰۱۶؛ چان^۳، ۲۰۰۳). همین‌طور، افراد ناراضی با وجود اندیشیدن در باره چگونگی انجام بهتر کارها، اغلب کارآمدی کمتری در تعیین اهداف، برنامه ریزی و اجرای انعطاف پذیر برنامه‌ها در قیاس با افراد شادتر دارند (ایوبانکز و همکاران^۴، ۲۰۲۴).

یکی از راهبردهای مهم برای مواجهه کارآمد با پدیده نارضایتی معلمان و بهبود عملکرد آنها، بهره‌گیری از «نظریه روان‌شناسی مثبت‌نگر» است. بدین ترتیب، حمایت از معلمان برای حفظ و ارتقای بهزیستی خود به موضوعی مهم تبدیل شده و بهره‌گیری از مداخلات روان‌شناسی مثبت به عنوان راهبردهایی برای حفظ و توسعه معلم توصیه شده است (یه و بارینگتون^۵، ۲۰۲۳). روان‌شناسی مثبت‌نگر در بافت مدرسه با نام «آموزش مثبت^۶» پذیرفته شده است و با استفاده از مفاهیم و مضامین کلیدی مانند احساسات مثبت، روابط مثبت، جریان، طرز فکر و نقاط قوت شخصیت، سعی در تغییر الگوهای افکار و رفتار منفی در افراد به منظور افزایش بهزیستی دارد (ساندهولم و همکاران^۷، ۲۰۲۳). این نظریه پنجره‌ای علمی برای درک و افزایش بهزیستی و بهبود عملکرد تحصیلی ارائه می‌دهد (هال و همکاران^۸، ۲۰۲۳) و بر احساسات مثبت بیشتر و شکوفایی بیشتر معلمان تأکید دارد (رام و هیسه^۹، ۲۰۱۹). نظریه روان‌شناسی مثبت‌نگر ظرفیت خود را برای پیش‌بینی اشکال مختلف بهزیستی (پارک، پترسون و سلینگمن^{۱۰}، ۲۰۰۴)، افزایش رضایت از زندگی و شادی و کاهش علائم افسردگی (سلینگمن و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۵)، نشان داده است.

تمرکز نظریه روان‌شناسی مثبت‌نگر برای ارتقا و کمک به شکل‌گیری نگرش و هیجانات و عواطف مثبت، پرداختن به نقاط قوت و فضیلت‌ها است. به این ترتیب، پداگوژی^{۱۲} معلم برای گنجاندن آموزش مثبت در زندگی دانش‌آموزی به روش‌های ضمنی، مبتنی بر زمینه در این میان نقش مهمی برای توسعه مدرسه کارآمد بر عهده دارد (واترز^{۱۳}، ۲۰۲۱). پترسون و سلینگمن (۲۰۰۴) معتقدند که اگر نقاط قوت شخصیت خود را بشناسیم و از آنها تا حد ممکن در حوزه‌های مختلف زندگی خود استفاده کنیم، می‌توانیم رضایت بیشتری را تجربه کنیم. نقاط قوت با فضیلت‌ها در ارتباط هستند و به ویژگی‌های مثبت خاص افراد اشاره دارند، ولی فضایل نمایانگر ویژگی‌های گسترده‌تر و انتزاعی‌تر هستند. به‌زعم پترسون و سلینگمن (۲۰۰۴) نقاط قوت شخصیت، اجزای روان‌شناختی - فرآیندها یا مکانیسم‌هایی - هستند که فضایل را تعریف می‌کنند. به گفته‌ی آنها، فردی شخصیت خوبی دارد که از هر فضیلتی فقط ۱ یا ۲ نقطه قوت از خود نشان دهد.

1. Dreer
2. Ansa-Hughes
3. Chan
4. Eubanks et al.
5. Yeh & Barrington
6. positive education
7. Sandholm et al.
8. Hall et al.
9. Rahm, & Heise
10. Park, Peterson, & Seligman
11. Seligman et al.
12. Pedagogy
13. Waters

چارچوب مدنظر از شش فضیلت خرد و دانش^۱ (نقاط قوت شناختی که مستلزم کسب و استفاده از دانش است)، شجاعت^۲ (نقاط قوت عاطفی که شامل اعمال اراده برای دستیابی به اهداف در مواجهه با مخالفت‌های بیرونی یا درونی است)، انسانیت^۳ (نقاط قوت بین فردی که شامل "مراقبت و دوستی" با دیگران است)، عدالت^۴ (نقاط قوت مدنی که زیربنای زندگی سالم در جامعه است)، میانه‌روی^۵ (نقاط قوتی که در برابر افراط محافظت می‌کند) و تعالی^۶ (نقاط قوتی که با جهان بزرگتر ارتباط برقرار کرده و معنا می‌بخشد) تشکیل شده است (پارک و همکاران، ۲۰۰۶). این فضائل، ویژگی‌های پایه مشترک هستند که توسط فیلسوفان اخلاق و متفکران دینی ارزش گذاری شده اند و انتزاعی و فراگیر هستند (مولر و روچ، ۲۰۱۱). فضیلت‌ها در لایه دوم در قالب «توانمندی‌ها»^۸ توضیح داده می‌شوند. فضیلت خرد و دانش پنج توانمندی خرد و دانش خلاقیت^۹ (اصالت، نبوغ)، کنجکاوی^{۱۰} (علاقه، نوجویی^{۱۱}، گشودگی به تجربه)، آزاداندیشی^{۱۲} (قضاوت، تفکر انتقادی)، عشق به یادگیری^{۱۳} و دیدگاه^{۱۴} است؛ فضیلت شجاعت دربرگیرنده چهار توانمندی شهامت^{۱۵}، پشتکار^{۱۶}، صداقت^{۱۷}، سرزندگی است؛ فضیلت انسانیت مشتمل بر سه توانمندی عشق^{۱۸}، صمیمیت^{۱۹} (سخاوت، تربیت، مراقبت، شفقت، عشق نوع‌دوستانه^{۲۰}، خوبی) و هوش اجتماعی^{۲۱} (هوش عاطفی، هوش شخصی) است؛ فضیلت حاوی سه توانمندی شهروندی^{۲۲} (مسئولیت اجتماعی، وفاداری، کار تیمی)، انصاف^{۲۳} و رهبری^{۲۴}؛ فضیلت میانه‌روی^{۲۵} مرکب از چهار توانمندی بخشش و تشکر، تواضع / فروتنی، احتیاط و خودتنظیمی (خودکنترلی)؛ و فضیلت تعالی شامل پنج توانمندی قدردانی از زیبایی و برتری^{۲۶}، خشنودی، امید، شوخ‌طبعی، و معنویت را در می‌گیرند (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴).

همسو با چارچوب فضیلت محور (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) و در راستای فهم دقیق و ارتقای سه مولفه مهم روان‌شناسی مثبت شامل شادمانی، خوشبختی ذهنی و عواطف مثبت، تحلیل و اندازه‌گیری این سازه‌ها، موضوعات مهمی تلقی می‌گردند. در این زمینه هم نظریه پردازان روان‌شناسی مثبت‌نگر به تولید ابزارهایی اقدام کردند. پترسون، پارک و سلیگمن^{۲۷} (۲۰۰۵) مقیاس ۱۸ گویه‌ای «جهت‌گیری‌ها به شادی^{۲۸}» (OHS) راتدوین و رواسازی کردند. این مقیاس از سه خرده مقیاس زندگی معنا دار^{۲۹}، زندگی

1. wisdom and knowledge
2. courage
3. humanity
4. justice
5. temperance
6. transcendence
7. Müller & Ruch
8. character strengths
9. creativity
10. curiosity
11. novelty-seeking
12. open-mindedness
13. love of learning
14. perspective
15. bravery:
16. persistence
17. integrity
18. love
19. kindness
20. altruistic love
21. social intelligence
22. citizenship
23. fairness
24. leadership
25. temperance
26. appreciation of beauty and excellence
27. Peterson, Park, & Seligman
28. orientations to happiness scale (OHS)
29. life of meaning

لذت‌بخش^۱ و زندگی مشارکتی^۲ تشکیل شده است و اجرای آن در میان ۲۲۸ معلم چینی در هنگ‌کنگ نشان داد که مدل سه‌بعدی یاد شده از روایی و پایایی لازم برخوردار است (چان^۳، ۲۰۰۹). مقیاس دیگر رایج در سطح بین‌المللی، «مقیاس ارزش‌های در عمل»^۴ (VIA-IS)، که توسط پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) با تمرکز بر ۲۴ توانمندی مرتبط با هر فضیلت و با ۲۴۰ گویه تدوین شده است و هدف آن ارزیابی ۲۴ نقطه قوت شخصیت در بزرگسالان (۱۰ گویه برای هر نقطه قوت) است. با وجود ویژگی‌های روان‌سنجی رضایت‌بخش مربوط به همسانی درونی^۵، پایایی آزمون - بازآزمایی^۶ و روایی^۷ (شامل توافق‌های خود هم‌تأی) نسخه ۲۴۰ گویه ای، تعداد زیاد گویه‌ها و مدت زمان زمان پاسخگویی مورد نقد قرار گرفته است (هوفر و همکاران^۸، ۲۰۱۹). به همین دلیل، در بافت‌های مختلف، تلاش‌هایی برای تولید نسخه‌های کوتاه‌تری انجام شده است. برای مثال، در آلمان، «فرم رتبه‌بندی نقاط قوت شخصی»^{۱۰} همسو با روان‌شناسی مثبت‌نگر با ۲۴ گویه - هر یک از گویه‌ها یکی از ۲۴ نقطه قوت شخصیت را می‌سنجد - در مقیاس لیکرت ۹ درجه‌ای از ۱ (اصلاً شبیه من نیست) تا ۹ (کاملاً شبیه من) ساخته و رواسازی گردید (روچ و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۴). در بافت آفریقا، تحلیل عوامل مقیاس «ارزش‌ها در عمل» بر روی نمونه ۲۵۶ نفری، منجر به شناسایی سه مولفه نقاط قوت درون فردی، رابطه ای و صداقت در بافت گروهی^{۱۲} گردید و این یافته نشان دارد که مقیاس ارزش‌ها در عمل هنوز از اعتبار بالایی در شکل اصلی خود برخوردار نیست (کومالو، ویسینگ و تومانه^{۱۳}، ۲۰۰۸).

در ایران هم تلاش‌های برای تولید و رواسازی ابزارهای معتبر همسو با روان‌شناسی مثبت‌نگر صورت گرفته است. برای مثال، پرسش‌نامه ویژگی‌های روان‌شناسی مثبت^{۱۴} ۲۱ گویه‌ای که توسط رشید^{۱۵} (۲۰۰۸؛ نقل از قربانی و همکاران، ۱۳۹۴) تدوین و برای سنجش میزان شادکامی افراد تهیه شده بود، بر روی ۴۳۲ دانشجویان ایرانی اجرا شد و همسانی درونی، روایی هم‌زمان و روایی سازه مطلوب گزارش شده است. مسیبی و همکاران (۱۴۰۱) نیز بسته نوین آموزشی مثبت‌نگر را برای بهبود مهارت‌های حرفه‌ای، توانمندی‌ها و توسعه سرمایه فکری معلمان تدوین کردند، این بسته با تکیه اسناد مرتبط و تشکیل پنل برای بررسی روایی محتوایی ابزار تولید شده است، البته روایی همگرایی، افتراقی، تحلیل عوامل آن مورد بررسی قرار نگرفت که این نقطه‌ضعف مهمی برای سنجش دقیق متغیرها به شمار می‌آید. در مجموع در ایران، به شناسایی دقیق نگرش‌ها و هیجان‌های مثبت در میان معلمان ایرانی در حین تدریس با ابزارهای معتبر کمتر پرداخته شده است. هدف از این پژوهش، پر کردن خلأ موجود با بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی و بومی از طریق ساخت و رواسازی مقیاس خشنودی از تدریس در میان نمونه‌ای از معلمان ابتدایی ایرانی ساکن در شهر یزد، بر اساس روان‌شناسی مثبت‌نگر است تا در مقیاسی کوچک امکان ارائه تصویر روشنی از کیفیت پدیده تدریس، برای انجام سیاست‌گذاری و مداخلات بهتر، فراهم گردد.

۲. روش پژوهش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

1. life of pleasure
2. life of engagement
3. Chan
4. values in action inventory of strengths (VIA-IS)
5. internal consistency
6. test-retest reliability
7. validity
8. self-peer agreements
9. Höfer et al.
10. Character Strengths Rating Form (CSRF)
11. Ruch et al.
12. integrity in group context
13. Khumalo, Wissing, & Temane
14. positive psychotherapy inventory
15. Rashid

هدف این پژوهش ساخت و رواسازی مقیاس خشنودی از تدریس معلمان بوده است؛ لذا به ترتیب از منظر هدف در دسته پژوهش‌های «کاربردی» و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها در دسته پژوهش‌های توصیفی - همبستگی قرار می‌گیرد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۰). رواسازی پرسشنامه طی پنج مرحله تهیه استخر گویه‌ها، تحلیل روایی صوری و محتوایی توسط متخصصان، اجرای پایلوت نسخه اولیه بر روی نمونه محدود، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی صورت گرفت. جامعه آماری در این پژوهش، مشتمل بر کلیه معلمان ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به کار بالغ بر ۵۳۵۰ نفر (۳۹۰۵ زن، ۱۴۴۵ مرد) بوده است. نمونه پژوهش این مقیاس بر اساس دیدگاه کلاین، کامفری و لی^۱ (۱۹۷۳، نقل از هومن، ۱۳۸۰)، که حجم نمونه موردنیاز برای تحلیل عاملی را حدود ۳۰۰ نفر خوب، ۵۰۰ نفر خیلی خوب مطرح کرده‌اند، ۴۸۰ نفر در نظر گرفته شد که پس از حذف داده‌های مخدوش و ناقص تحلیل بر روی ۴۰۰ نفر انجام شد. به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای^۲ استفاده شد. روش نمونه‌گیری بدین ترتیب آموزش و پرورش شهر یزد در دوره آموزش ابتدایی، به دو ناحیه ۱ (۱۴۴ مدرسه دولتی و غیردولتی) و ناحیه ۲ (۱۶۹ مدرسه ابتدایی دولتی و غیردولتی)، آموزش و پرورش شهر یزد تقسیم شد و سپس ۴۵ مدرسه ابتدایی (۳۸ مدرسه دولتی و ۷ مدرسه غیردولتی؛ ۲۳ مدرسه از ناحیه ۲۱ و ۲۵ مدرسه از ناحیه ۲)، به صورت تصادفی انتخاب و به‌عنوان خوشه در نظر گرفته شدند و معلمانی که علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بودند، انتخاب شدند. در یک تصویر مشخص از شرکت‌کنندگان بر حسب نوع مدرسه، ۳۴۲ معلم از مدارس دولتی (۸۵ درصد)، و ۵۸ معلم از مدارس غیردولتی (۱۴ درصد)، در این پژوهش شرکت کردند.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. مقیاس خشنودی از تدریس^۳ (TGS)

برای ساخت مقیاس خشنودی از تدریس، در گام نخست «استخر گویه‌ها»^۴ بر اساس «نظریه روان‌شناسی مثبت‌نگر»^۵ و آزمون فضائل در عمل^۶ (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)، تدوین شد. استخر گویه‌ها، شامل ۱۱۵ گویه، متناسب با ۶ فضیلت (خرد و دانش، شجاعت، رأفت و عشق، عدالت، میانه‌روی و تعالی) و با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ بسیار بی‌شبهت به من، ۵ بسیار شبیه به من) نمره‌گذاری و تنظیم شده بود و برای هر فضیلت تعدادی توانمندی در تدریس در نظر گرفته شده است. در گام دوم، به‌منظور بررسی ارتباط مفهومی گویه‌ها با موضوع مقیاس و توانایی هر گویه در اندازه‌گیری سازه، روایی صوری و محتوایی گویه‌ها، استخر اولیه گویه‌ها به ۱۰ نفر از متخصصین علوم تربیتی و روان‌شناسی^۷ برای مرور داده شد تا ادراک خویش را از کیفیت استخر گویه‌های جمع‌آوری‌شده را به اشتراک بگذارند. پس از جمع‌آوری ایده‌ها متخصصان ۱۰ گویه کنار گذاشته شد و برخی از گویه‌ها نیز اصلاح گردید. در گام سوم، بعد به صورت پایلوت^۸ ۱۰۵ گویه مقیاس بر روی ۵۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی اجرا گردید و گویه‌هایی که از دید آن‌ها قابل فهم نبود شناسایی شد و مورد تجدیدنظر قرار گرفت و در نهایت ۹۳ گویه انتخاب گردید و پایایی کلی مقیاس با استفاده از آلفای کرانباخ در مرحله پایلوت، ۰/۹۳ به دست آمد. لازم به ذکر است که در این مقیاس، گویه‌های ۲، ۳، ۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۸، ۴۳، ۴۵، ۴۷، ۵۱، ۵۳، ۵۴، ۵۷، ۶۳، ۶۷، ۶۸، ۷۱، ۸۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری شده بود.

1. Klein, D. N., Comrey, A. L., & Lee, H. B.
2. Cluster Sample Design
3. Teaching Gratification Scale (TGS)
4. Item pool generation
5. Positive psychology theory
- 6 The Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)
7. Expert review of item pool
8. Scale pilot study

۲-۲-۲. مقیاس کارآمدی معلم^۱ (TES)

مقیاس کارآمدی معلمان توسط گیبسون و دمبو^۲ (۱۹۸۴) با الهام از مدل نظری خودکارآمدی بندورا^۳ تدوین شد و به باور معلم در مورد توانایی‌های خود برای تأثیرگذاری یا به‌دست‌آوردن نتایج مطلوب از مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان و یادگیری آنها، اشاره دارد. این مقیاس دارای ۱۶ گویه با طیف لیکرت (شش درجه‌ای از کاملاً موافقم ۶ تا کاملاً مخالفم ۱ است)؛ است و تحلیل عاملی مقیاس منجر به شناسایی دو خرده مقیاس کارآمدی شخصی تدریس^۴ (۹ گویه: ۱، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۵) و کارآمدی عمومی تدریس^۵ (۷ گویه: ۲، ۳، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۶)، گردید (برورز و تامیک^۶؛ ۲۰۰۳). حداکثر نمره مقیاس ۱۲۰ و حداقل آن ۲۰ است و در هنگام نمره‌گذاری گویه‌های ۱۶، ۱۱، ۸، ۴، ۳، ۲، ۳، ۴، ۸، ۱۱، ۱۶، ۲ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. گیبسون و دمبو (۱۹۸۴) پایایی عامل کارآمدی تدریس شخصی خود را (۰/۷۵ = آلفای کرانباخ) و کارآمدی عمومی شخصی (۰/۷۹ = آلفای) را گزارش کردند. در ایران پایایی این مقیاس از طریق ضرایب آلفای کرونباخ برای بعد کارآمدی شخصی ۰/۸۰ و برای بعد کارآمدی عمومی ۰/۸۲ گزارش شده است (رضاپور میرصالح و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش، روایی سازه کارآمدی معلم از طریق تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول با روش برآورد درست‌نمایی بیشینه^۷ با تحلیل دو مولفه کارآمدی شخصی و کارآمدی عمومی - بر روی گویه‌های مرتبط - مورد بررسی قرار گرفت. برای برازش مدل‌ها از شاخص‌های مطلق^۸ شامل، شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده^۹ (SRMR)، ریشه دوم میانگین مربعات خط^{۱۰} (RMSEA)، شاخص نیکوئی برازش^{۱۱} (GFI)، شاخص‌های نسبی^{۱۲} شامل شاخص برازش تطبیقی^{۱۳} (CFI)، شاخص توکر - لوئیس^{۱۴} (TLI)، شاخص برازش هنجار شده^{۱۵} (NFI) و شاخص‌های برازش مقتصد^{۱۶} شامل شاخص برازش هنجار شده مقتصد^{۱۷} (PNFI)، و نسبت کای اسکوئر بهنجار به درجه آزادی (χ²/df)، محاسبه گردید. آستانه پذیرش مطلوب برای شاخص χ²/df کمتر از ۵، RMSEA کمتر از ۰/۰۸ (ویتون^{۱۸}، ۱۹۸۷) و CFI، TLI، GFI، NFI با ارزش ۰/۹ و بیشتر از آن (هیر و همکاران^{۱۹}، ۲۰۰۹)، PNFI بزرگتر از ۰/۵۰ (الناهدی^{۲۰}؛ ۲۰۱۶)، SRMR کمتر از ۰/۰۸ (بارنه^{۲۱}، ۱۹۹۴)، گزارش شده است. پس از حذف گویه‌های ۱۱، ۱۴، ۱۶ با بار عاملی کمتر از ۰/۳، برازش قوی مدل با داده‌ها حاصل و تأیید گردید (SRMR = ۰/۰۶؛ RMSEA = ۰/۰۶؛ PNFI = ۰/۹۳؛ NFI = ۰/۷۶؛ TLI = ۰/۹۰؛ CFI = ۰/۹۶؛ GFI = ۰/۹۴؛ χ²/df = ۲/۶۵؛ df = ۶۴؛ در سطح معنی‌داری ۱ درصد)؛

1. Teacher Efficacy Scale (TES)
2. Gibson & Dembo
3. Bandura's theoretical model of self-efficacy
4. personal teaching efficacy
5. general teaching efficacy
6. Brouwers & Tomic
7. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
8. absolute indexes
9. Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)
10. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
11. Goodness of Fit Index
12. relative indexes
13. Comparative Fit Index (CFI)
14. Tucker-Lewis Index
15. Normed Fit Index
16. Parsimonious Fit Indices
17. Parsimony-Adjusted Measures Index
18. Wheato
19. Hair et al.
20. Alnahdi
21. Byrne

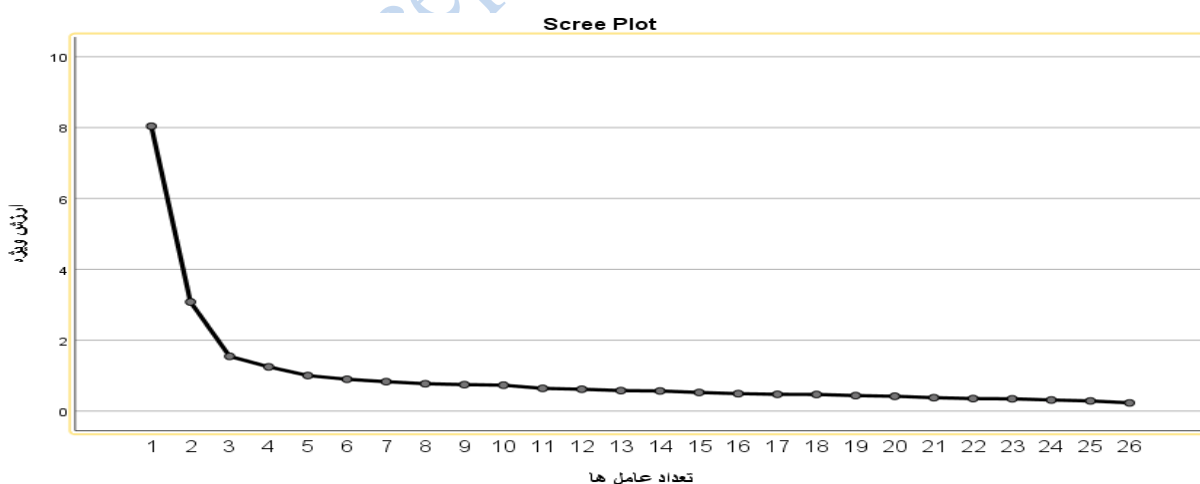
۱.۳. توصیف جمعیت شناختی

از نظر ویژگی‌های دموگرافیک نمونه پژوهش تنوعی از ویژگی‌ها را پوشش داده است: بر حسب جنسیت ۳۱۲ مشارکت‌کننده زن (۷۸ درصد)، ۸۸ مشارکت‌کننده مرد (۲۲ درصد)، بر حسب سطح تحصیلات ۲۲ نفر فوق‌دیپلم (۵/۵ درصد)، ۲۸۳ نفر کارشناسی (۷۰/۸ درصد) و ۹۵ نفر کارشناسی‌ارشد (۲۳/۸ درصد)؛ بر حسب تدریس در پایه تحصیلی ۶۲ نفر پایه اول (۱۵/۵ درصد)، ۷۴ پایه دوم (۱۸/۵ درصد)، ۶۴ نفر پایه سوم (۱۶ درصد)، ۶۷ نفر پایه چهارم (۱۶/۸ درصد)، ۷۰ نفر پایه پنجم (۱۷/۵ درصد) و ۶۳ نفر پایه ششم (۱۵/۸ درصد)، بر حسب سابقه تدریس ۲۸۶ نفر یک تا ده سال (۷۱/۵ درصد)، ۵۶ نفر یازده تا بیست سال (۱۴ درصد) و ۵۸ نفر از بیست و یک تا سی سال (۱۴/۵ درصد).

۲-۳. رواسازی مقیاس خشنودی از تدریس

۱-۲-۳. تحلیل عاملی اکتشافی:

پیش از انجام تحلیل عاملی اکتشافی اندازه KMO و نتیجه آزمون بارتلت برای ماتریس همبستگی بررسی گردید. بررسی داده‌ها نشان داد که مقدار KMO برابر با ۰/۸۷۴ و سطح معنادار بودن آزمون کرویت بارتلت^۱ (مقدار، ۲۴۶۲/۱۳) و درجه آزادی ۳۲۵ برابر با ۰/۰۰۱ است. بدین ترتیب، علاوه بر کفایت نمونه‌گیری، اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر پایه همبستگی مقدور و معتبر خواهد بود. تحلیل عاملی اکتشافی ۹۳ گویه مقیاس خشنودی از تدریس با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس بدون تعیین تعداد عامل‌ها بر اساس چارچوب نظری صورت گرفت و نتایج بررسی منجر به شناسایی وجود پنج عامل با ارزش ویژه بیشتر از یک گردید (ر.ک. جدول ۱؛ شکل ۱). همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، این پنج عامل به ترتیب ۳۰/۰۷ درصد، ۱۳/۵۷ درصد، ۶/۴۴ درصد، ۵/۲۶ درصد، ۴/۲۹ درصد و در مجموع ۶۰/۶۵ درصد از واریانس خشنودی از تدریس را پیش‌بینی کرده‌اند. شایان‌ذکر است که در این مرحله از رواسازی ابزار گویه‌های با بارهای عاملی کمتر از ۰/۴ از ابزار کنار گذاشته شد و تعداد گویه‌ها به ۲۶ مورد فروکاسته شد (جدول ۱).



شکل ۱. نمودار سنگریزه ای تحلیل عاملی اکتشافی

عامل‌ها که با ملاحظه معیارهایی مقدار ارزش ویژه بالاتر از یک، درصد واریانس جمعی بالاتر از پنجاه درصد و نمودار سنگریزه استخراج شدند و با در نظر گرفتن معنای مستتر در گویه‌ها و چارچوب نظری روانشناسی مثبت نگر به ترتیب انسانیت، میانه روی، تعالی، خرد و دانش و عدالت نام گذاری شدند.

جدول ۱. ماتریس چرخش یافته تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مولفه اصلی و چرخش واریماکس (n=200).

گویه	مولفه‌های مقیاس خشنودی از تدریس				
	عامل ۱: انسانیت	عامل ۲: میانه روی	عامل ۳: تعالی	عامل ۴: خرد و دانش	عامل ۵: عدالت
q89	+۰/۸۲	-۰/۱۱	+۰/۱۶	-۰/۰۷	+۰/۱۰
q90	+۰/۷۹	-۰/۰۲	-۰/۰۷	+۰/۱۱	+۰/۲۸
q91	+۰/۷۷	-۰/۰۵	+۰/۰۶	+۰/۰۷	+۰/۲۷
q88	+۰/۷۶	-۰/۱۵	+۰/۱۲	+۰/۲۲	+۰/۱۲
q92	+۰/۷۵	-۰/۱۵	-۰/۱۸	-۰/۱۵	+۰/۱۰
q93	+۰/۶۰	-۰/۰۸	+۰/۲۶	+۰/۲۹	+۰/۰۸
q51	-۰/۰۱	+۰/۷۵	+۰/۳۱	+۰/۰۷	+۰/۰۹
q67	-۰/۰۸	+۰/۷۱	+۰/۱۰	-۰/۲۰	+۰/۰۹
q45	-۰/۰۹	+۰/۷۱	-۰/۱۹	+۰/۱۴	+۰/۰۵
q24	-۰/۰۵	+۰/۶۷	+۰/۱۲	+۰/۰۸	+۰/۰۵
q47	-۰/۰۵	+۰/۶۶	-۰/۲۱	+۰/۰۴	+۰/۱۲
q57	-۰/۰۸	+۰/۶۶	+۰/۰۹	+۰/۰۴	-۰/۱۷
q71	-۰/۰۳	+۰/۶۱	+۰/۳۲	+۰/۰۴	+۰/۳۲
q54	-۰/۰۲	+۰/۵۳	+۰/۳۲	+۰/۱۶	+۰/۰۷
q52	-۰/۲۱	-۰/۲۲	+۰/۷۸	+۰/۱۵	+۰/۰۶
q56	-۰/۲۱	-۰/۱۸	+۰/۷۵	+۰/۱۷	+۰/۲۲
q58	-۰/۲۷	-۰/۱۰	+۰/۵۸	+۰/۱۸	+۰/۲۲
q30	-۰/۳۰	-۰/۱۱	+۰/۵۳	+۰/۲۷	+۰/۳۳
q17	-۰/۲۲	-۰/۲۰	-۰/۰۸	+۰/۷۶	+۰/۱۵
q19	-۰/۱۱	-۰/۱۶	-۰/۰۹	+۰/۷۱	+۰/۱۰
q23	-۰/۰۲	-۰/۱۷	+۰/۲۸	+۰/۶۶	+۰/۲۴
q16	-۰/۳۳	-۰/۰۵	+۰/۲۰	+۰/۶۱	+۰/۲۳
q40	-۰/۲۵	-۰/۱۷	+۰/۱۳	-۰/۳۰	+۰/۷۳
q41	-۰/۱۹	-۰/۱۱	+۰/۰۳	+۰/۲۷	+۰/۶۷
q11	-۰/۲۳	-۰/۱۳	+۰/۱۹	+۰/۰۵	+۰/۶۵
q32	-۰/۲۵	-۰/۰۲	+۰/۳۲	+۰/۱۵	+۰/۶۲
درصد واریانس	۳۰/۰۷	۱۳/۵۷	۶/۴۴	۵/۲۶	۴/۲۹
تیبین شده هر عامل	۸/۰۸	۳/۵۲	۱/۶۷	۱/۳۶	۱/۱۱
ارزش ویژه هر عامل					

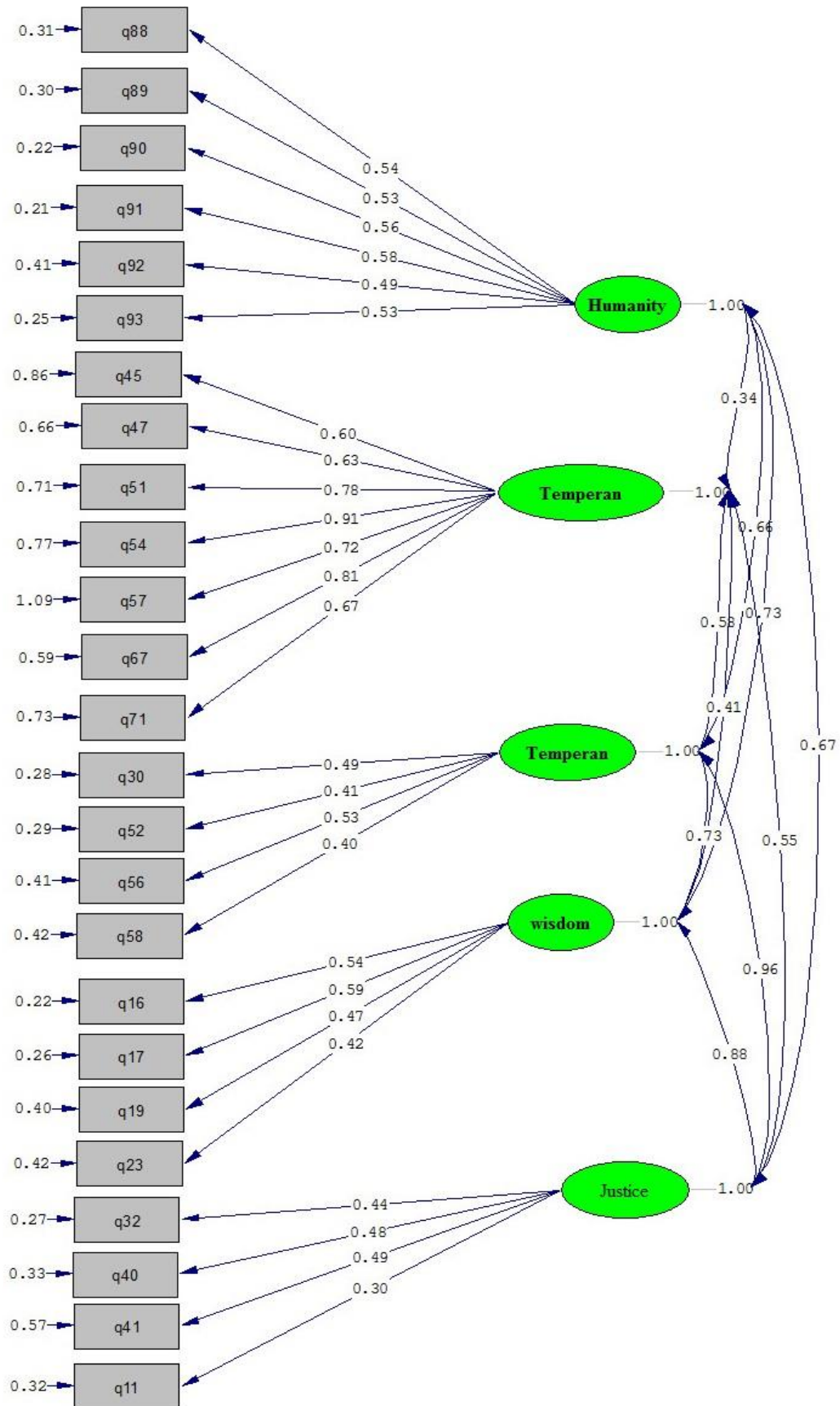
۳-۲-۲. تحلیل عاملی تأییدی:

پس از تحلیل عاملی اکتشافی، برای آزمون مدل نظری و مشاهده رابطه بین عوامل با همدیگر و گویه‌های مرتبط مقیاس خشنودی از تدریس، داده‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و با روش برآورد درست‌نمایی بیشینه^۱ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی

1. Maximum Likelihood Estimation (MLE)

مرتبه اول حاکی از صحت برازش مدل با داده‌های تجربی است و در مجموع، اکثر شاخص‌های برازش مطلق، نسبی و مقتصد در دامنه مطلوب قرار دارند (SRMR = ۰/۰۵؛ RMSEA = ۰/۰۶ با فاصله اطمینان بین ۰/۰۶ تا ۰/۰۸؛ GFI = ۰/۸۱؛ TLI = ۰/۸۴؛ CFI = ۰/۹۵؛ NFI = ۰/۹۰؛ PNFI = ۰/۸۰؛ در سطح معنی‌داری ۱ درصد $\chi^2/df = ۲/۰۶$ ؛ $\chi^2 = ۵۴۶/۳۸$ ؛ df = ۲۶۵).

Accepted Manuscript



شکل ۲: مدل تحلیل عاملی تایید مرتبه اول. نکته: در شکل بالا، منظور از معادل های انگلیسی چنین است: Justice (عدالت)، Wisdom (خرد و دانش)، Temperance (میانه روی)، Transcendence (تعالی)، Humanity (انسانیت).

در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، اندازه‌گیری خرده مقیاس‌ها (متغیرهای مکنون) بر اساس گویه‌های مرتبط (متغیرهای مشاهده شده) منجر به تأیید تمامی گویه‌های مرتبط با هر عامل - به استثنای گویه ۲۴ - گردید (شکل ۲). بار عاملی گویه‌های تأیید شده در این مرحله، بین دامنه مطلوب، ۰/۴۷ تا ۰/۷۸ قرار داشت. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بارهای عامل استاندارد برای همه گویه‌ها تأیید شده (۲۵ گویه)، بیشتر از ۰/۴ و در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار بوده است.

جدول ۲. بارهای عاملی گویه‌های سازه خشنودی از تدریس بر اساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی

عدالت	خرد و دانش	تعالی	میان‌روی	انسانیت	گویه‌ها و شرح آنها
				۰/۷۰	۸۸- هنگامی که در تدریس احساس شادی می‌کنم بهره‌وری من در تدریس بالاتر است.
				۰/۶۹	۸۹- احساس مثبتی که در تدریس دارم هیجان‌ات منفی من را در کلاس بی‌اثر می‌کند.
				۰/۷۷	۹۰- هیجان مثبتی که با دانش‌آموزان دارم باعث دوستی من با آن‌ها می‌شود.
				۰/۷۸	۹۱- هیجان مثبتی که در تدریس دارم منجر به سلامتی جسمی من شده است.
				۰/۶۱	۹۲- من خود را در تدریسی که انجام می‌دهم غرق می‌کنم.
				۰/۷۳	۹۳- من تدریس را دوست دارم و از آن لذت می‌برم.
			۰/۵۴		۴۵- اغلب در انجام کارهایم تأخیر دارم.
			۰/۶۱		۴۷- گاهی اوقات در ایجاد روابط با همکارانم انتخاب‌های بدی انجام می‌دهم.
			۰/۶۸		۵۱- در یک سال گذشته من هیچ تدریس موفقی نداشته‌ام.
			۰/۷۲		۵۴- وقتی همکاران و دانش‌آموزان به من کمک می‌کنند فراموش می‌کنم از آن‌ها تشکر کنم.
			۰/۵۷		۵۷- من به ندرت یک طرح درس حساب شده برای تدریسم دارم.
			۰/۷۳		۶۷- من در تدریس هدفی ندارم.
			۰/۶۲		۷۱- من اغلب از دانش‌آموزانی که مرتکب خطایی شدند، انتقام می‌گیرم.
		۰/۶۸			۳۰- من سعی می‌کنم با دانش‌آموزان تازه وارد مهربان باشم.
		۰/۶۰			۵۲- من از تماشای طبیعت لذت می‌برم.
		۰/۶۳			۵۶- وقتی دانش‌آموزانم در هنگام تدریس نکته جالبی را بیان می‌کنند از آن‌ها سپاسگزاری می‌کنم.
			۰/۵۳		۵۸- اگر در تدریس موفق نشوم، به این فکر می‌کنم که در جلسات بعد عملکرد بهتری خواهم داشت.
			۰/۷۵		۱۶- احساس می‌کنم در هنگام تدریس هدف روشن و نیرومندی دارم.
			۰/۷۶		۱۷- من در هنگام تدریس یک نگاه کلی از روند تدریس در ذهن دارم.
			۰/۶۰		۱۹- من می‌دانم چه چیزهایی در تدریس بیشترین اهمیت را دارند.
			۰/۵۵		۲۳- برای اینکه در تدریس موفق باشم تلاش زیادی می‌کنم.
			۰/۶۴		۱۱- وقتی که در تدریس دچار مشکل می‌شوم آن را می‌پذیرم و با فکری خلاق با آن برخورد می‌کنم تا محاسن و مزایای یک تصمیم درست را به دست آورم.
			۰/۶۴		۳۲- ساده کردن یک مفهوم پیچیده برای دانش‌آموزان شور و شعفی در درونم برمی‌انگیزد.
			۰/۵۴		۴۰- وقتی که در تدریس اشتباه کنم اغلب آن را می‌پذیرم.
			۰/۴۷		۴۱- با همه‌ی دانش‌آموزان، اعم از قوی یا ضعیف یکسان رفتار می‌کنم.

۳-۲-۳. روایی سازه همگرا و واگرا:

بررسی روایی همگرایی مقیاس خشنودی از تدریس با مقیاس کارآمدی معلم و روایی واگرا آن با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون صورت گرفت (جدول ۳). همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، همبستگی منفی معناداری با مقدار رابطه $r = -۰/۳۲$ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ بین مقیاس DASS با مقیاس خشنودی از تدریس وجود دارد.

همچنین، همبستگی مثبت معناداری با مقدار رابطه $r=0/47$ در سطح $P<0/001$ بین مقیاس خشنودی از تدریس و مقیاس کارآمدی معلم وجود دارد. بنابراین روایی همگرا و واگرا مقیاس خشنودی از تدریس مورد تأیید است.

جدول ۳. آماره های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی بین مقیاس خشنودی از تدریس با مقیاس های کارآمدی معلم و افسردگی، اضطراب و استرس

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳
۱. خشنودی از تدریس	۱۰۱/۷۹	۱۰/۶۶	-۰/۴۹	۰/۸۳	۱		
۲. کارآمدی معلم	۵۷/۷۱	۸/۱۷	-۰/۰۸	-۰/۵۵	۰/۴۷	۱	
۳. افسردگی، اضطراب و استرس	۲۵/۰۶	۸/۹۶	۰/۶۷	-۰/۱۹	-۰/۳۲	-۰/۱۹	۱

۳-۴. پایایی مقیاس خشنودی از تدریس

پایایی مقیاس خشنودی از تدریس طریق ضریب آلفای کرانباخ و ضریب پایایی مرکب^۱ برآورد گردید و آماره های توصیفی و میانگین واریانس تبیین شده^۲ مرتبط با هر مولفه در راستای توصیف شفاف از ویژگی های مقیاس گزارش شده است (جدول، ۳). دامنه مطلوب برای میانگین واریانس تبیین شده بالاتر از ۰/۴ و ضرایب پایایی ترکیبی و آلفای کرانباخ بالاتر از ۰/۶ گزارش شده است (هیر و همکاران، ۲۰۰۹). واریانس میانگین استخراج شده برای ۵ عامل شناسایی شده در محدوده ۵۱/ تا ۰/۳۳ قرار دارد که در مجموع برای سازه خشنودی از تدریس قابل قبول به شمار می آید. همین طور، با توجه به این که مقادیر ضریب پایایی ترکیبی در محدوده ۰/۶۶ تا ۰/۸۶ و ضریب آلفای کرانباخ برای مقیاس ۲۵ گویه ای، ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس های آن در محدوده ۰/۸۷ تا ۰/۷۳ به دست آمده است (جدول، ۱). لذا؛ می توان گفت که پایایی سازه خشنودی از تدریس قابل قبول است.

جدول ۴. آماره های توصیفی، ضرایب رواسازی و همبستگی خرده مقیاس های سازه خشنودی از تدریس

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب آلفای کرانباخ	ضریب پایایی ترکیبی	میانگین واریانس تبیین شده	۱	۲	۳	۴	۵
۱. انسانیت	۲۴/۴۲	۳/۲۹	-۰/۵۴	-۰/۰۷	۰/۸۷	۰/۸۶	۰/۵۱	۱				
۲. میانه روی	۲۴/۴۰	۴/۱۹	-۰/۵۹	-۰/۰۳	۰/۸۲	۰/۸۲	۰/۳۵	۰/۲۳	۱			
۳. تعالی	۱۷/۶۴	۲/۳۲	-۱/۴۵	۳/۴۵	۰/۷۷	۰/۷۳	۰/۳۸	۰/۵۳*	۰/۳۱*	۱		
۴. خرد و دانش	۱۷/۱۰	۲/۳۴	-۱/۰۸	۲/۴۹	۰/۷۶	۰/۷۶	۰/۴۵	۰/۵۶*	۰/۳۵*	۰/۵۵*	۱	
۵. عدالت	۱۷/۲۱	۲/۲۶	-۰/۸۱	۰/۵۷	۰/۷۳	۰/۶۶	۰/۳۳	۰/۵۵*	۰/۳۳*	۰/۵۹*	۰/۵۹*	۱

*همبستگی معنی دار در سطح ۵ درصد

1. composite reliability
2. average variance extracted

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، ساخت و رواسازی مقیاس خشنودی از تدریس در میان معلمان ابتدایی بوده است. بدین منظور، ادبیات روان‌شناسی مثبت‌نگر و مقیاس‌های مرتبط تحلیل گردید و استخر گویه‌ها تشکیل شد و طی گذر از روایی محتوایی و روایی سازه، همگرا و افتراقی و حذف زوائد، ۲۵ گویه معتبر در قالب ۶ خرده مقیاس انسانیت ۶(گویه)، میان‌روی ۷(گویه)، تعالی ۴(گویه)، خرد و دانش ۴(گویه) و عدالت ۴(گویه) و برای اندازه‌گیری سازه خشنودی از تدریس شناسایی گردید. مقیاس خشنودی از تدریس می‌تواند در زیر چتر نظریه روان‌شناسی مثبت قرار گیرد و پنج مورد از شش فضیلت اصلی مطرح شده توسط پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) از شخصیت خوب را تایید می‌کند، ولی ۲۴ نقاط قوت ذکر شده در زیر فضیلت‌های در مقیاس خشنودی از تدریس به صورت مجزا دیده نمی‌شود، هر چند به صورت ضمنی بخش‌هایی از آنها در گویه‌های مقیاس ساخته شده، قابل ردیابی است. مقیاس ایرانی خشنودی از تدریس نسبت به مقیاس ارزش‌های در عمل (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)، متمرکز بر ۲۴ توانمندی و ۲۴۰ گویه و نسخه‌های خلاصه ۱۲۰ سوالی ارزش‌های در عمل در بافت آلمان (هوفر و همکاران، ۲۰۱۹) و اسپانیا (آزاندو، فرناندز-اباسکال و باراکا، ۲۰۱۴) از تعدادی گویه‌ای کمتری برخوردار است. البته، کومالو و همکاران (۲۰۰۸) در بافت آفریقا در تحلیل مقیاس ارزش‌های در عمل از طریق تحلیل عوامل، سه نقطه قوت درون فردی، رابطه‌ای و صداقت در بافت گروهی^۲ را استخراج کردند، که با ۲۴ نقطه قوت شناسایی شده پایه، تفاوت زیادی دارد. مقیاس ایرانی «خشنودی از تدریس»، در قیاس با مقیاس‌های بین‌المللی یاد شده خاص‌تر و متمرکز بر تدریس معلمان است. لذا، این تفاوت‌ها طبیعی به نظر می‌رسد.

در مسیر ساخت و رواسازی، تحلیل روایی محتوایی مقیاس خشنودی از تدریس از دیدگاه متخصصان منجر به حذف برخی از گویه‌ها و بازنگری در برخی از پیام‌های گویه‌ها در راستای شفافیت گردید. در گام بعدی، اجرای تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش پرو ماکس بر روی ۹۳ گویه، پس از بررسی نرمال بودن داده‌ها، وجود ۵ عامل با قدرت تبیین ۶۰/۶۵ درصد واریانس از سازه خشنودی از تدریس را آشکار ساخت. در این مرحله، ۲۶ گویه بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ داشتند. در گام سوم، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به منظور اندازه‌گیری میزان برازش و تناسب داده‌های تجربی با عامل‌ها و در نهایت سازه خشنودی از تدریس در دستور کار قرار گرفت. اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برازش داده‌های تجربی مرتبط با هر عامل و ارتباط عامل‌های شناسایی شده را تأیید نمود. چرا که شاخص‌های برازش مورد نظر در دامنه مطلوب توصیه شده قرار داشتند. طی فرایند تحلیل عاملی مرتبه اول، داده‌های تجربی فاقد بار کافی کنار گذاشته شدند و تعداد آنها به ۲۵ گویه کاهش یافت. لازم به ذکر است تحلیل‌های اکتشافی و تأییدی در راستای رعایت «وارسی روایی» بر روی دو نمونه مستقل ۲۰۰ نفری انجام شد تا برآورد دقیق‌تری از پایداری ساختار عاملی برای تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی فراهم گردد (هیر و همکاران، ۲۰۰۹). نکته دیگر این است که تمامی خرده مقیاس‌های مقیاس خشنودی از تدریس دارای همبستگی مثبت و معنی‌داری برخوردار بودند و شاخص‌های کجی و کشیدگی آنها نیز حاکی از توزیع نرمال نمره‌ها است.

در ادامه و در سطحی متفاوت، روایی همگرا و واگرایی از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون دو سازه کارآمدی معلم و افسردگی، اضطراب و استرس به ترتیب با مبنای نظری موافق با مخالف با سازه خشنودی از تدریس مورد بررسی قرار گرفت. همبستگی مثبت و معنی‌دار (۴=۰/۴۷) میان مقیاس خشنودی از تدریس با مقیاس کارآمدی معلم و همبستگی منفی و معنادار (۲=-۰/۳۲)، و مقیاس افسردگی، اضطراب، وجود روایی همگرا و واگرا قابل قبول را تأیید کرد. همسو با این یافته‌ها پرواز (۱۳۹۰) جهت بررسی روایی واگرایی مقیاس فضایل در عمل از مقیاس افسردگی بک استفاده کرد و نتایج نشان داد که تمام عامل‌های مقیاس فضایل در عمل از روایی ملاکی واگرایی قابل قبولی برخوردار بوده است. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت؛ چون مقیاس خشنودی از تدریس

مربوط به فضایل و توانمندی‌های شخصیت است و مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس مربوط به اختلالات روانی و جنبه‌های بیمار شخصیت مرتبط است، و مقیاس کارآمدی معلم نیز ابعاد مثبت شخصیت معلم و باورمندی به توانایی برای ارائه آموزش مناسب متمرکز است به ترتیب رابطه منفی و مثبت یاد شده با واقعیت‌های نظری و عملی سازگار است.

برای بررسی انسجام درونی گویه‌های مقیاس خشنودی از تدریس، روایی همگرا از طریق میانگین واریانس استخراج شده و پایایی آن از طریق ضرایب پایایی مرکب و آلفای کرانباخ استفاده شد. تحلیل نتایج مرتبط با میانگین واریانس استخراج شده نشان می‌دهد اگر چه در برخی از موارد گویه‌های خرده مقیاس‌های میانه روی، تعالی و شجاعت با سطح استاندارد کمی فاصله دارند ولی در مجموع قابل قبول به شمار می‌آیند. در مورد ضریب پایایی ترکیبی که متمرکز بر بار عاملی گویه‌ها بر روی خرده مقیاس‌ها است، ضرایب بالاتر از $0/6$ به دست آمده، حاکی از اعتبار مناسب ابزار اندازه‌گیری است. بالاخره، همسانی درونی مقیاس خشنودی از تدریس در دو مرحله از طریق ضریب آلفای کرانباخ، متمرکز بر ماتریس همبستگی گویه، مورد ارزیابی قرار گرفت. در مرحله پایلوت پایایی فرم اولیه مقیاس خشنودی از تدریس بر روی پایلوت ۵۰ نفری معلمان دوره ابتدایی $0/93$ به دست آمد که ضریب مطلوبی به شمار می‌آید. در گام دوم، پس از تحلیل عاملی تأییدی، ضرایب آلفای کرانباخ برای ۲۵ گویه مقیاس خشنودی از تدریس $0/90$ و برای خرده مقیاس‌های این مقیاس انسانیت، تعالی، میانه‌روی، خرد و دانش و عدالت به ترتیب برابر با $0/87$ ، $0/82$ ، $0/77$ ، $0/76$ ، $0/73$ به دست آمده است. با ملاحظه این که چنانچه مقدار ضریب آلفا کرانباخ بین $0/45$ تا $0/90$ باشد از کفایت لازم برخوردار است (تابر، ۲۰۱۶). از این رو می‌توان گفت مقیاس خشنودی از تدریس، به طور کلی از پایایی مناسبی برخوردار است. باتوجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که مقیاس خشنودی از تدریس به دلیل روایی و پایایی مناسب می‌تواند برای اندازه‌گیری خشنودی از تدریس در میان معلمان ابتدایی که در فضای کنونی که نارضایتی معلمان شنیده می‌شود، سودمند باشد. اهمیت مقیاس، در این مفروضه نهفته است که به جنبه‌های مثبت اجرای یک تدریس موفق و رضایت‌بخش توسط معلم توجه کرده است. پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز هست، از آنجایی که قلمرو جامعه پژوهش محدود به شهر یزد و معلمان دوره ابتدایی بوده است، برای افزایش اعتبار و تعمیم نتایج پژوهش، بررسی روایی و پایایی مقیاس خشنودی از تدریس در جامعه‌ای گسترده‌تر و معلمان به‌ویژه دوره‌های پیش از دبستان و متوسطه توصیه می‌شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در دانشگاه یزد است. در اجرای این پژوهش موازین اخلاق پژوهش در نگارش، مشارکت رضایتمندانه استادان، معلمان و مدیران مدارس و رعایت اصل محرمانه بودن اطلاعات دریافت شده و حق انصراف از شرکت در پژوهش در نظر گرفته شده است.

۶. تقدیر و تشکر و حمایت مالی

از معلمان و اساتید شرکت کننده در انجام این پژوهش مشارکت کردند و از مدیران مدارس بخاطر تسهیل اجرای پژوهش صمیمانه سپاسگزاریم. در این پژوهش، هیچ گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

۷. تعارض منافع

در پژوهش حاضر هیچ گونه تعارض فردی و سازمانی وجود ندارد.

منابع

پرواز، ی. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روانسنجی و ساختار عاملی مقیاس شخصیتی فضایل در عمل (VIA) در بین دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. تهران، ایران.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/cead01d8ad23a75a22ad29f8fc592b74>

رضاپور میرصالح، ی.، پورعابدینی اردکانی، م.، و موسوی ندوشن، س. ح. (۱۳۹۵). تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی در تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی. رویکردهای نوین آموزشی. ۱۱(۱)، ۱۴۵-۱۲۵.

https://nea.ui.ac.ir/article_21061.html

سامانی، س.، و جوکار، ب. (۱۳۸۶). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه مقیاس افسردگی، اضطراب و فشار روانی. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۳۶(۳)، ۶۵-۷۶.

<https://sid.ir/paper/391033/fa>

سرمد، ز.، حجازی، ا.، و بازگان هرندی، ع. (۱۳۸۲). کتاب روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

سلیمین، م. پ. (۱۳۸۸). روان‌شناسی مثبت‌نگر در خدمت خشنودی پایدار. (ترجمه تبریزی، م.، کریمی، ر.، و نیلوفری، ع.). تهران: دانژه. تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴.

قربانی، ز.، بنی‌جمالی، ش.، عامری، ف.، خسروی، ز.، دهشیری، غ. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه ویژگی‌های روان‌شناسی مثبت در ایران، پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۲(۲)، ۲۶-۱۶.

https://ppls.ui.ac.ir/article_18998.html

هومن، ح. (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: پارسا.

مسیبی، ز.، شریفی راد، غ.، فرامرزی، س.، ابوالقاسمی، م. (۱۴۰۲). کشف، طراحی، تدوین و روایی یابی بسته نوین مثبت‌گرا در تکمیل و گسترش نظریه بهزیستی: یک مطالعه کیفی، فصلنامه پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۸(۵۶)، ۱۸۱-۱۶۹.

<http://ijndibs.com/article-1-843-fa.html>

[843-fa.html](http://ijndibs.com/article-1-843-fa.html)

References

- Alnahdi, A. H. (2021). Validity and reliability of the Arabic quick disabilities of the arm, Shoulder and Hand (QuickDASH-Arabic). *Musculoskeletal Science and Practice*, 53, 102372. <https://doi.org/10.1016/j.msksp.2021.102372>
- Ansa-Hughes, W. (2016). Assessing the Impact of Teacher Job Satisfaction among Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 161-165. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118940.pdf>
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clinical and Health*, 25(2), 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69(1), 67-79. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.6>
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chan, D. W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/01443410802570907>
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 50(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Eubanks, A. D., Reece, A., Liebscher, A., Meron Ruscio, A., Baumeister, R. F., & Seligman, M. (2024). Pragmatic prospection is linked with positive life and workplace outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 19(3), 419-429. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2230479>
- Ghorbani, Z., Banijamali, S., Ameri, F., Khosravi, Z., & Dehshiri, G. R. (2015). Investigating Psychometric Properties of the Persian Version of Positive Psychotherapy Inventory. *Positive Psychology Research*, 1(2), 26-15. https://ppls.ui.ac.ir/article_18998.html?lang=en (In Persian).
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://psycnet.apa.org/buy/1985-10856-001>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. 7th Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, D.A., Juliana, J., Manickam, M., Sunil Singh, A. S., Sze Wei, S. T., Vuong, P. A., Wu, F., & Firdaus, A. (2024). Contributions of Positive Psychology to Higher Education Across Asia: A Scoping Review and Unifying Thematic Framework. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 1275-1285. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00798-y>

- Höfer, S., Hausler, M., Huber, A., Strecker, C., Renn, D., & Höge, T. (2020). Psychometric characteristics of the German values in Action Inventory of Strengths 120-item short form. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 597–611. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9696-y>
- Homan, H. A. (2000). *Multivariate data analysis in behavioral research*. Tehran: Parsa Publication. (In Persian)
- Khumalo, I. P., Wissing, M. P., & Temane, Q. M. (2008). Exploring the validity of the values-in-action inventory of strengths (VIA-IS) in an African context. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 133–142. <https://psycnet.apa.org/record/2008-08252-015>
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation. <https://doi.org/10.1037/t01004-000>
- Müller, L., & Ruch, W. (2011). Humor and strengths of character. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 368-376. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.592508>
- Mosayebi, Z., Sharifirad, g., Faramarzi, S., Abolghasemi, M. (2022). Designing, compiling and validating a new positive-oriented educational package based on the improvement of professional skills, capabilities and development of teachers' intellectual capital. *Journal of Skill Training*, 10 (39), 127- 142. <https://sid.ir/paper/1017850/en> (In Persian)
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 118–129. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>
- Parvaz, Y. (2011). *Investigating the psychometric properties and factor structure of the Virtues in Action (VIA) personality scale among students of humanities faculties in Tehran*. Master's thesis, Educational psychology, Faculty of psychology and education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press, Oxford.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *J Happiness Stud*, 6, 25–41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - Development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Rezapour Mirsaleh, Y., Pourabedini Ardakani, M., & Mousavi Nodushan, S. (2016). Effect of teacher locus of control, teacher self-efficacy in classroom management and discipline, and teaching self-efficacy on classroom climate among primary school teachers. *New Educational Approaches*, 11(1), 125-145. https://nea.ui.ac.ir/article_21061.html?lang=en (In Persian)
- Ruch, W., Martínez-Martí, M. L., Proyer, R. T., & Harzer, C. (2014). The Character Strengths Rating Form (CSRF): Development and initial assessment of a 24-item rating scale to assess character strengths. *Personality and Individual Differences*, 68, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.042>
- Samani, S., & Jokar, B. (2008). Investigating the validity and reliability of the short form of depression, anxiety and psychological stress scale. *Journal of Social and Human Sciences of Shiraz University*, 26(2), 66-75. <https://sid.ir/paper/391033/fa> (In Persian)
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Fagerlund, Å. (2023). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of education*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>
- Sarmad, Z., Hijazi, E., Bazargan Harandi, A. (2002). *research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah publications (In Persian)

- Seligman, M. E. (2009). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. (Translated by Tabrizi, M., Karimi, R., Niloufri, A), Tehran, Danjeh publication (Original work published 2004). (In Persian)
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Waters, L. (2021). Positive Education Pedagogy: Shifting Teacher Mindsets, Practice, and Language to Make Wellbeing Visible in Classrooms. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_6
- Wheaton, B. (1987). Assessment of fit in overidentified models with latent variables. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 118-154. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001005>
- Yeh, C. S., & Barrington, R. C. (2023). Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond—a qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072>

Construction and Validation of a Teaching gratification Scale (TGS) for Elementary Teachers Based on Positive Psychology

Extended abstract

Introduction

Applying positive psychology theory in education can reduce teachers' dissatisfaction and improve their performance. Positive psychology focuses on optimal human performance, aiming to identify and leverage factors that foster personal and societal growth and well-being (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). By applying this approach, educators can cultivate a positive work environment, enhance teacher motivation, and promote student success. In Iran, despite efforts to develop and validate reliable tools in line with positive psychology (Parvaz, 2019), there remains a lack of comprehensive understanding regarding the current status of positive attitudes and emotions among teachers. Concurrently, there have been indications of widespread discontent among teachers, evident in protest gatherings during recent academic years due to unfavorable working conditions. The aim of this study is not to delve into all facets related to positive or negative emotions among Iranian teachers but rather to create and validate a scale for assessing teaching gratification among a sample of teachers residing in Yazd city. This localized approach aims to offer a clear insight into the teaching phenomenon on a smaller scale, which is crucial for gaining a deeper understanding of teachers' identities. Such insights can facilitate the development of effective policies and necessary interventions.

Methodology

The current research was a descriptive-correlational design. The research population included 5,350 primary school teachers in Yazd city during the academic year 2018-2019. Out of this population, 400 teachers were selected through random cluster sampling to participate in the study. Subsequently, they completed the Teaching Gratification Scale (TGS), Teacher Efficacy Scale (TES), and Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS). Data analysis was conducted utilizing SPSS version 18 and LISREL version 8.8, employing Cronbach's alpha coefficient, exploratory and confirmatory factor analysis,

composite reliability coefficient, and Pearson correlation coefficient. To develop TGS, the initial step involved creating an "item pool" based on Seligman's positive psychology theory and the VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) by Peterson and Seligman (2004). The initial item pool consisted of 115 items, which was reviewed by 10 experts. The scale was then piloted with 50 primary school teachers, and items that were deemed unclear were identified and revised based on their feedback. To establish the convergent and divergent validity of the teaching gratification scale, the Teacher Efficacy Scale (TES; Gibson & Dembo, 1984) and the Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS; Lovibond & Lovibond, 1995) were utilized, respectively.

Findings

The analysis of the initial items of the scale by experts and then the investigation through exploratory factor analysis (EFA) showed that 26 items and 5 factors consisting of 5 factors including humanity, temperance, transcendence, wisdom and knowledge and justice have acceptable psychometric characteristics.

After conducting exploratory factor analysis, the research utilized first-order confirmatory factor analysis with the maximum likelihood estimation method to test the theoretical model and examine the relationship between factors and items of the TGS. The results of the analysis indicated that the model fit well with the experimental data. Most of the absolute, relative, and parsimonious fit indices fell within the desired range: SRMR = 0.05, RMSEA = 0.06 (with a confidence interval between 0.06 and 0.08), GFI = 0.84, CFI = 0.80, and $\chi^2/df = 2.06$. Overall, factor loadings of 25 items were above 0.4 and statistically significant at the $p < 0.05$ level, falling within the desired range of 0.47 to 0.78. One item was excluded from the analysis due to its low factor loading.

About the convergent and divergent validity, as hypothesized, teaching gratification was positively correlated with the teacher efficacy ($r = 0.47, p < 0.001$) and negatively correlated with the depression, anxiety, and stress ($r = -0.32, p < 0.001$).

The reliability of the TGS was assessed using both Cronbach's alpha coefficient and composite reliability coefficient. The composite reliability coefficients of 5 factors including humanity, temperance, transcendence, wisdom and knowledge and justice ranged from 0.66 to 0.86, falling within the optimal range of higher than 0.6 as recommended by Hair et al. (2009). The Cronbach's alpha coefficient for the 25-item scale was found to be 0.90, indicating high internal consistency. Additionally, the Cronbach's alpha coefficients for the five factors ranged from 0.87 to 0.73, demonstrating good reliability within the different dimensions of the scale.

Conclusion

The aim of the present study was to development and validate the (TGS) among primary school teachers. To achieve this goal, the researchers analyzed the positive psychology literature and existing scales, leading to the creation of a pool of items. After undergoing content validity and construct validity assessments, extraneous items were removed. This process resulted in 25 valid items organized into 6 subscales: humanity (6 items), temperance (7 items), transcendence (4 items), wisdom and knowledge (4 items), and justice (4 items), which collectively measure satisfaction with teaching. The TGS aligns with positive psychology theory and encompasses five of the six main virtues outlined by Patterson and Seligman (2004) for good character. Although the 24 strengths associated with these virtues are not explicitly listed in the scale, some of them can be inferred implicitly within the items of the constructed scale. Consequently, Based on the findings of this research, it can be concluded that the TGS is a valuable tool for assessing teaching gratification among primary school teachers, given its demonstrated validity and reliability. The significance of this scale lies in its focus on the positive aspects of effective and fulfilling teaching practices by teachers.

Keywords: Elementary Teachers, Factor Analysis, Positive Psychology, Teaching Gratification

Ethical Considerations

To adhere to research ethics and obtain the consent of the participating couples, approval was obtained for participation via cellphone before filling out questionnaires. They were informed about all stages of filling out the questionnaires and were given the right to leave the study whenever they wanted.

Acknowledgments

The authors of this article wish to extend their gratitude to all the participating couples in the research whose involvement facilitated the study. This article is derived from the Master of Arts dissertation in educational psychology at Yazd University. It is important to note that the current article has not received any financial support.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this article.

Accepted Manuscript