

واکاوی محتوای رنج احساسی در فعالیت تدریس ریاضی: گفتمان کاوی الگوهای ذهنی
معلمان با تکنیک کیو (Q)

علی یاسینی*

A. Yasini^{1*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۳۰

Received Date: 2019/09/21

Accepted Date: 2020/10/30

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی الگوهای ذهنی معلمان ریاضی مقطع متوسطه اول در خصوص محتوای رنج احساسی در فعالیت تدریس درس ریاضی انجام شد.

روش: روش پژوهش برحسب هدف کاربردی، به لحاظ ماهیت اکتشافی و از حیث گردآوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی بود که با استفاده از روش‌شناسی کیو (کیفی - کمی) الگوهای ذهنی مختلف معلمان نسبت به رنج احساسی در کار احصاء شدند. از بین معلمان ریاضی که تجربه بیشتری در تدریس ریاضی داشتند، تعداد ۱۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب و با آن‌ها مصاحبه به روش‌شناسی کیو (Q) انجام شد و سپس کارت‌های مربوط به گزاره‌های کیو در بین آن‌ها توزیع گردید. براساس کارت‌های توزیع‌شده، از میان ۸۵ گزاره، ۴۳ گزاره نهایی شناسایی و سپس توسط مشارکت‌کنندگان اولویت‌بندی شدند.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل حاصل از تحلیل عاملی کیو نتایج نشان داد که سه الگوی ذهنی مختلف نسبت به رنج احساسی در کار یعنی کار احساسی به‌عنوان الزامات شغلی، کار احساسی به‌عنوان نمایش‌های عاطفی معطوف به نقش، کار احساسی به‌عنوان تجربه روان‌شناختی در بین معلمان ریاضی وجود دارد. به‌عنوان نتیجه می‌توان چنین استنباط نمود که درصد زیادی از گزاره‌ها و الگوهای شناسایی‌شده مدعی بر نمایش‌های عاطفی معلمان ریاضی در مدرسه است و طبق ذهنیت معلمان عامل نمایش احساسات بیشترین تأثیر را در شکل‌گیری محتوای رنج احساسی معلمان در تدریس دارد.

کلید واژه‌ها: کار احساسی، رنج احساسی، الگوهای ذهنی، روش‌شناسی کیو.

۱. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

مقدمه و بیان مسئله

در سازمان‌های عصر حاضر عوامل متعددی در بروز رفتارها و نگرش‌های کارکنان دخیل‌اند. همانند علوم اجتماعی و روانشناسی، مطالعات سازمانی نوین نیز بدنبال بررسی عوامل علی و زمینه‌ساز رفتارهای فردی و سازمانی با هدف درک، الگوسازی، تبیین، و پیش‌بینی رفتارهای کارکنان است (Hashemi, Baharlou, Montakhabe Yeganeh, 2016). این حوزه مطالعاتی، وجود عواطف و احساسات در محیط کار را به عنوان مهمترین پیشایندهای بروز رفتارهای کاری کارکنان تلقی کرده‌اند (Lively, 2013; Mesquita, and Delvaux, 2013; Grandey, Diefendorff, and Rupp, 2013). اگر چه مفهوم عواطف و احساسات زمان زیادی است که محور مباحث روانشناسان قرار گرفته است، و با مطالعات گسترده Spector and Fox (2002) «الگوی هیجان‌مدار رفتار کارکنان در محل کار» به عنوان الگوی مهمی جهت تبیین عواطف، احساسات و رفتارهای کارکنان معرفی شد، با این حال در حوزه مطالعات سازمانها و به طور خاص سازمانهای آموزشی، بحث عواطف و احساسات نیز به عنوان موضوعی جالب، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (Grabarek, 2011). در میان سازمانهای دولتی، بررسی عواطف و احساسات در محیطهای آموزشی (مانند مدارس دولتی) و تاثیر آن بر فرآیند تدریس معلمان در جای خود حائز اهمیت است. امروزه مشخص شده است که کار یک معلم سخت و حتی گاهی طاقت فرسا است زیرا معلمان از یک سو بر زندگی تحصیلی و علمی دانش‌آموزان و از سوی دیگر بر زندگی اجتماعی آنها تاثیرگذارند (Oplatka and Arar, 2019).

در بررسی ویژگی‌های شغلی معلمان نیز مشخص شده است که شغل معلمی به عنوان بالاترین شغل احساسی رتبه‌بندی شده است (Ye and Chen, 2015). زیرا معلمان نه تنها پل ارتباطی برای انتقال دانش به دانش‌آموزان هستند، بلکه به عنوان محافظ و نگهدارنده قلب و عواطف دانش‌آموزان تلقی می‌شود (O'Connor and McCartney, 2007). در مقایسه با سایر مشاغل، نرخ بالای ترک خدمت و بازنشستگی زودهنگام معلمان در سالهای اخیر از یک سو به یک هشدار اجتماعی تبدیل شده و از سوی دیگر باعث توجه فزاینده محققان به عوامل بالقوه بروز فرسودگی معلمان شده است (Lee, 2019; Yin, Huang, and Chen, 2019; Karousiou, Hajisoteriou, and Angelides, 2021).

با توجه به موارد فوق می‌توان استدلال نمود که بررسی عواطف و احساسات در محیطهای آموزشی و آنهم در کار معلمان، در نوع خود نیازمند بررسی و توجه بیشتر است. در این راستا پژوهش‌های اخیر حوزه مدیریت و رهبری آموزشی از دیدگاه‌های نظری و روش‌شناختی به بررسی نقش مهم و انکارناپذیر احساسات در محیط کار پرداخته‌اند و مفهومی که بیشتر در کانون این دسته از مطالعات قرار گرفته است، رنج احساسی در کار معلمان است. در مطالعات اولیه از واژه‌هایی مانند مدیریت احساسات و کار احساسی استفاده می‌شد، اما اخیراً پژوهشگران دریافته‌اند که تعبیر چند بعدی رنج احساسی در کار مناسب‌تر از اصطلاحات گذشته است (Pervaiz, Ali, A and Asif, 2019; Cukur, 2009). مفهوم رنج احساسی در کار، برای نخستین بار توسط Hochschild (1983) بکار گرفته شد.

وی رنج احساسی در کار را به عنوان تنظیم احساسات کارکنان به پیروی از هنجارهای شغلی و سازمانی تعریف کرد و چنین اذعان داشته است که در بروز رنج احساسی در کار، مدیریت احساسات می‌بایست در صورت و بدن کارکنان مشاهده شود. هوچیلد به کسانی که برای موفقیت در شغل خود باید قلب و احساسات خود را مدیریت کنند، کارگر احساسی و به این نوع فعالیتها، کار احساسی می‌گوید (Cukur, 2009). بعد از وی، مطالعات متعددی در خصوص ماهیت، مفهوم، ابعاد، پیشایندها و پسایندهای رنج احساسی در کار صورت گرفت (Ashford and Humphrey, 1995; Martin, Noppov, and Beckman, 1998; Needs, 1996; Rafael and Sutton, 1991; Van Mann and Kunda, 1989; Zaff, 2002; Bryff and Weiss; 2002; Höding, 2004; Cukur and Shaheen, 2007; Cukur, 2009). یافته‌های این پژوهش‌ها که به صورت کیفی و گاهاً به شیوه مطالعات موردی انجام شده‌اند، داده‌های توصیفی و غنی در خصوص جنبه‌های مختلف فرآیندهای رنج احساسی در کارها و مشاغل مختلف فراهم آورده‌اند. رنج احساسی در کار فرآیندی است که در آن احساسات و حالات در جهت اهداف سازمانی تنظیم می‌شوند (Grandey, 2000). همچنین رنج احساسی در کار را نوعی از مدیریت احساسی دانسته‌اند زیرا فرد جهت توسعه ادراکات شخصی و اجتماعی، مجبور است رفتار خود را با دیگران هماهنگ نماید (Huang, Yin, and Han, 2019; Olson et al, 2019). علاوه بر تعاریف فوق، برای رنج احساسی ابعاد و نشانگرهای متعددی ارائه شده است. (Hochschild (1983) انجام کار احساسی را بر اساس فعالیت و ایفای نقش به دو فعالیت «ایفای نقش به طور سطحی یا بازیگری ظاهری» و «ایفای نقش به طور عمیق یا بازیگری عمیق» تقسیم‌بندی کرده است. فعالیت سطحی شامل عواطف شبیه‌سازی شده کارکنان است که با تغییر ظواهر و نمونها خود از قبیل حالت صورت، اشارات، و لحن صدا همراه است و معمولاً به طور واقعی احساس نمی‌شوند و فعالیت عمیق زمانی رخ می‌دهد که احساسات کارکنان منطبق و متناسب با موقعیت نباشد، این دسته از افراد از آموزش‌ها و تجارب قبلی مرتبط به کار جهت نشان دادن احساسات مناسب استفاده می‌کنند (Cited in Burić, 2019). علی‌رغم تقسیم‌بندی دوگانه (Hochschild (1983). پژوهشگران بعدی اذعان داشته‌اند که این سازه دارای ساختاری چند عاملی است. (Ashforth, and Humphrey (1993) با این استدلال که انجام فعالیت‌های سطحی و عمیق جهت بیان احساسات مورد انتظار از سوی کارکنان لازم است، بعد سومی با عنوان «بیان احساسات واقعی» را به ابعاد قبلی رنج احساسی در کار اضافه نمودند. (Morris, and Feldman (1996) ابعاد چهارگانه «فراوانی انجام فعالیت مناسب»، «توجه به قوانین انجام فعالیت مورد نیاز»، «نمایش انواع احساسات مورد نیاز»، و «ناهماهنگی عاطفی به عنوان نتیجه ابراز احساسات مطلوب سازمانی» را برای رنج احساسی در کار معرفی نمودند. (Brotheridge, and Lee (2003) بر مبنای دیدگاه (Hochschild (1983) و (Morris, and Feldman (1996) ابعاد شش‌گانه‌ای شامل «شدت، فراوانی،

تنوع فعالیت احساسی، فعالیت سطحی، فعالیت عمیق، و طول مدت تعامل» را برای رنج احساسی در کار معرفی نمودند.

با توجه به طبقه‌بندی‌های مختلف از ابعاد رنج احساسی در کار، می‌توان ادعان داشت تمامی پژوهش‌ها با رویکردهای مختلفی در صد درک ابعاد رنج احساسی در کار بوده‌اند با این حال می‌توان پژوهشگران را به دو دسته تقسیم بندی کرد؛ گروه اول (Hochschild, 1983; Warton, and Erickson, 1993; Abraham, 1998) که قائل به تک عاملی بودن سازه رنج احساسی در کار هستند و بر شدت و فراوانی انجام فعالیت احساسی تمرکز دارند و گروه دوم که معتقدند رنج احساسی دارای ماهیتی چند بعدی است (Morris, and Feldman, 1997; Grandey, 2000; Schaubroeck, and Jones, 2000). در تلاش برای یک کاسه کردن دیدگاه‌های گذشته، Brotheridge and Grandey (2002) سازه رنج احساسی در کار را به دو طبقه اصلی «رنج احساسی متمرکز بر شغل» و «رنج احساسی متمرکز بر فرد» تقسیم‌بندی نمودند. مورد اول بر ویژگی‌های مربوط به شغل تاکید داشته و شامل مواردی از قبیل فراوانی، طول تعامل، تنوع، و شدت رنج احساسی در کار می باشد. مورد دوم بر فرآیند مدیریت احساسات کارکنان تاکید دارد و شامل فعالیت سطحی و فعالیت عمیق می-باشد. مدیران و معلمان به دلیل ماهیت وسیع و متنوع حوزه‌ی کاری خود مجبورند طیف گسترده‌ای از احساسات را بکار گیرند. به علاوه آنها باید توانایی تشخیص اینکه چه موقع کدام احساس را نشان دهند، را نیز داشته باشند. این امر نشان‌دهنده‌ی نقش مهم کار احساسی در سیستم‌های آموزشی است. مرتبط‌ترین مشاغل مربوط به نیروی کار احساسی آنهایی هستند که تقاضا برای ابراز با تجربه احساسی در آنها بیشترین است که از این نظر حرفه معلمی به دلیل ماهیت تعامل احساسی خود با دانش‌آموزان، به شدت با این مفهوم عجین شده است. از آن‌جا که حرفه معلمی به شدت با مفهوم احساسات عجین شده و مدیریت احساسات به منظور ابراز نمایش احساسی مورد انتظار، اهمیت دوچندانی پیدا کرده است، انجام تحقیقات که قادر به شناسایی ذهنیت معلمان در خصوص این مفهوم باشد، ضرورت می‌یابد. اهمیت این موضوع نیز در اهداف نقشه تحول نظام آموزش و پرورش کشور نمایان است که به «ارتقاء پاسخگویی نظام ارائه خدمات به نیازهای مخاطبان درونی و بیرونی» اشاره می‌کند و جنبه‌های مختلف پاسخگویی ارائه دهندگان خدمات را بر اساس احترام به شأن افراد، ارتباط شفاف، توجه سریع، و کیفیت محیط ارائه خدمات قرار می‌دهد. بنابراین توجه به ارتباط مستقیم حرفه معلمی با سلامت و روان نسل‌های آینده جامعه، از معلمان انتظار می رود که نسبت به نحوه برخورد خود توجه بیشتری داشته باشند و خوشرویی و آرامش خود را تحت هر گونه شرایط استرس زا حفظ نمایند و سعی کنند هیجانات خود را در هر شرایطی کنترل نمایند. مسئله‌ای که ضرورت توجه به موضوع رنج احساسی در کار معلمان را حائز اهمیت کرده است، ماهیت شغل معلمی آنهاست. در این میان، معلمان ریاضی به لحاظ مختلفی از قبیل؛ ارزیابی مستمر عملکرد شغلی‌شان از سوی مدیران، همکاران، والدین، دانش‌آموزان، و نظام آموزش و پرورش، و

برخورد مکرر با روش‌های نوین تدریس، ساعات کاری طولانی در طول هفته، فعالیت‌های بدنی و فیزیکی در کلاس درس، زمان کوتاه برای برقراری ارتباطات اجتماعی با دوستان و آشنایان، کمبود و در اغلب مواقع فقدان شبکه حمایت اجتماعی و افزایش انتظارات ذینفعان بیرونی، با فشارهای روانی، فکری و جسمانی زیادی روبرو هستند که این موضوع کنترل احساسات آنان را تا حدی دشوار می‌کند. همچنین، عدم وجود معیارهای مانند؛ توجه به ابراز احساس و مدیریت آن در فرایند انتخاب و گزینش معلمان، آموزش، پاداش و ارزیابی عملکرد آنان نشان می‌دهد که این موضوع در اقدامات اساسی مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش کشور به ویژه مدارس مورد توجه قرار نگرفته است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف شناسایی الگوهای ذهنی معلمان در خصوص رنج احساسی در کار انجام شده است و سوال اساسی که مطرح می‌شود این است که الگوهای ذهنی معلمان نسبت به مفهوم رنج احساسی در کار کدامند؟ غالب‌ترین الگوی ذهنی و نشانگرهای آن کدامند؟

پیشینه پژوهش

در داخل ایران تاکنون پژوهشی در حوزه الگوهای ذهنی معلمان پیرامون رنج احساسی در کار انجام نشده است با این حال در سایر سازمانها و شرکتهای پژوهش‌هایی به شرح زیر انجام شده است:

در پژوهشی (Abbasi (2013) به شیوه توصیفی - همبستگی و با عنوان تأثیر نیروی کار احساسی بر سلامتی فردی کارکنان با توجه به نقش تعدیل‌گری هوش هیجانی دریافت که استراتژی بازیگری ظاهری به طور مثبت بر فرسودگی احساسی تأثیر می‌گذارد. همچنین استراتژی بازیگری عمیق به طور مثبت بر رضایت شغلی تأثیر دارد و در نهایت هوش هیجانی به غیر از ارتباط بین استراتژی بازیگری عمیق و فرسودگی احساسی، سایر ارتباطات استراتژی‌های نیروی کار احساسی و مؤلفه‌های سلامت فردی را در جهت مثبت تعدیل می‌کند. (Talebpour (2013) در پژوهشی به شیوه توصیفی - همبستگی و با عنوان بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر کار احساسی در بین پرستاران بیمارستان‌های غرب تهران به این نتیجه درست یافتند که میزان انجام کار احساسی در بین پرستاران جامعه هدف بالای حد متوسط قرار دارد که در این بین میزان کنش سطحی کمتر از کنش عمقی است، حمایت سرپرستان و داشتن استقلال کاری بیشترین تأثیر مثبت را در افزایش کار احساسی دارد. (Hosseinirobot and Rahiminia (2014) در پژوهشی با عنوان کنکاشی بر استراتژی نیروی کار احساسی و عملکرد شغلی به واسطه فرسودگی احساسی، به شیوه توصیفی - همبستگی دریافتند که استراتژی‌های بازیگری ظاهری و بازیگری عمیق نه تنها به طور مستقیم، بلکه به صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی احساسی روی عملکرد شغلی ایفای نقش می‌کنند. در پژوهشی که با هدف بررسی نقش تعدیلگر حمایت سرپرست در رابطه بین بازیگری احساسی با فرسودگی شغلی و رضایت شغلی از زندگی پرستاران توسط (Ensafdaran, Neami, Karaei, Dastan (2018) انجام شد این

نتیجه بدست آمد که بازیگری احساسی با فرسودگی شغلی رابطه مثبت و با رضایت از زندگی رابطه منفی دارد. همچنین نقش تعدیلگر حمایت سرپرست تایید شد. استراتژی های بازیگری احساسی، استرس روانی پرستاران را افزایش می دهد، این تجربه در بلند مدت می تواند فرسودگی شغلی پرستاران را افزایش دهد و به کاهش رضایت از زندگی منجر شود. در این میان، حمایت و توجه سرپرستان می تواند موجب تعدیل اثرهای منفی بازیگری احساسی شود.

در خارج از ایران مطالعات مختلفی هم در حوزه آموزش وهم در حوزه های خدمات و ... انجام شده است که به ترتیب به هر کدام اشاره شده است. Grandey (2000) در تحقیقی با عنوان تنظیم احساسات در محل کار: یک راه جدید برای مفهومی نمودن کار احساسی دریافتند که بین ویژگی های فردی از قبیل هوش هیجانی و ویژگی های سازمانی از قبیل حمایت سرپرستان در کار احساسی ارتباط و تناسب معناداری وجود دارد. Cheung and Tang (2009) نیز در پژوهش خود با عنوان نیازمندی های کار احساسی و فرسودگی احساسی: با نقش میانجی گری تجزیه و تحلیل استراتژی های احساسی دریافتند که بین فرسودگی احساسی و بازیگری سطحی و عمیق رابطه معناداری وجود دارد. همچنین تنوع روی فرسودگی احساسی به صورت مستقیم در میان بازیگری سطحی تأثیر مستقیم داشت. Goodwin, Groth and Frenkel (2011) در پژوهشی تحت عنوان رابطه بین کار احساسی، عملکرد شغلی و جابجایی سازمانی به این نتیجه دست یافتند که بازیگری سطحی مستقیماً به جابجایی کارکنان و فرسودگی احساسی برمی گردد و رابطه بین بازیگری سطحی و عملکرد شغلی رابطه غیرمستقیم با جابجایی مؤثر کارکنان دارد و بازیگری عمیق تأثیری روی متغیرهای پژوهش داشت. Akın, Aydın, Erdoğan and Demirkasımoğlu (2014) در تحقیقی تحت عنوان کار احساسی و فرسودگی شغلی در بین معلمان ابتدایی ترکیه که به شیوه توصیفی - پیمایشی انجام شده بود، دریافتند بالاترین میزان رابطه بین کار احساسی و ابعادش در احساسات غیرواقعی و پنهان شده وجود دارد و احساس پنهان باعث فرسودگی شغلی خواهد شد. در تحقیقی دیگر با عنوان تطبیق استراتژی های کار احساسی در روان شناسان مدارس رومانی که توسط Truța (2012) به شیوه توصیفی - پیمایشی انجام شد، نتایج حاکی است که مشارکت کنندگان در ارتباط با کار احساسی، یک استراتژی روشن برای تطبیق تنظیم احساسات منفی برگزیده اند. Zhang and Jiang (2020) در پژوهشی با عنوان استراتژی های تنظیم و کار عاطفی معلمان پیش دبستانی چینی دریافتند که سه قانون حاکم بر کار عاطفی معلمان پیش دبستانی از جمله مهارت در کنترل عاطفی، استفاده فعال از احساسات و حفظ لبخند وجود دارد، در پاسخ به این قوانین، معلمان پیش دبستانی احساسات خود را با چهار استراتژی اصلی مبدل کردن، مهار کردن، ترغیب به خود و آزادسازی تنظیم می کنند. Burić, Kim and Hodis (2020) در پژوهشی با عنوان مشخصات کار احساسی در میان معلمان: ارتباط با عوامل مثبت، انگیزشی و بهزیستی دریافتند که شش پروفایل کار عاطفی در بین معلمان وجود دارد که با ترکیبات مختلف بازیگری عمیق، پنهان کردن احساسات

و جعل احساسات مشخص می شود. پروفایل معلمین که به طور عمیق به عملکرد عمیق اعتماد می کنند، بیشترین الگوهای سازگار را با نتایج تجزیه و تحلیل شده دارند، در حالی که پروفایل معلمین که سطح بالاتری از احساس پنهان کاری را گزارش می دهند، صرف نظر از سطح عملکرد عمیق، تأثیرات مثبت، خودکارآمدی، کار تعامل و رضایت شغلی نشان داده اند. Zhang, Yin, Chen, (2020) در پژوهشی با عنوان کار عاطفی در میان معلمان اوایل کودکی: فراوانی، پیشایندها و پیامدها دریافتند که اثر سطحی به طور قابل توجهی کمتر از اثر عمیق و واقعی عمل می کند. مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) نشان داد که تلاش و تجربه آموزش تأثیر مثبتی بر عملکرد سطحی و تداخل خانواده تأثیر منفی بر عملکرد واقعی دارد. تجزیه و تحلیل SEM همچنین تأیید کرد که اقدام سطحی تأثیر مثبتی بر فرسودگی عاطفی و بازیگری واقعی تأثیر منفی بر شخصیت زدایی دارد.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش: روش پژوهش حاضر کاربردی، دارای رویکردی آمیخته، و ماهیتی اکتشافی است که در بخش کیفی، فضای گفتمان بررسی می شود و در بخش کمی تحلیل عاملی کیو صورت می گیرد. از آنجایی که فضای گفتمان در روش شناسی کیو، برآمده از مبانی نظری و پیشینه تحقیق (بخش کتابخانه ای) و مصاحبه با مشارکت کنندگان (بخش میدانی) است از حیث مکانی، کتابخانه ای - میدانی محسوب می شود. مشارکت کنندگان: از آنجا که رنج احساسی در کار، در مدارس میان معلمان بسیار حائز اهمیت است و هر یک از آنها از دید متفاوتی به این مسئله نگاه می کنند، روش شناسی کیو برای شناخت این ذهنیتها و دسته بندی آنها مناسب است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان ریاضی مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهر ایلام می باشد. انتخاب تصادفی تعداد نمونه از جامعه مورد مطالعه در روش شناسی کیو لازم و ضروری نیست بلکه نمونه بر حسب مرجعیت، تخصص افراد و نیز احساسات و باورهای آنها جهت رسیدن به یک الگوی ذهنی نظام مند، انتخاب خواهند شد (Rodl, Cruz, and Knollman, 2020). اجماع نظر کاملی در مورد تعداد افراد انتخاب شونده برای نمونه، وجود ندارد. برخی از پژوهشگران بر این باور هستند که تعداد مشارکت کنندگان بر حسب تعداد عبارات کیو انتخاب می شوند و باید تعداد مشارکت کنندگان کمتر از تعداد عبارات کیو باشد (Zheng, Lu, and Ren, 2020; Lundberg, de Leeuw, and Aliani, 2020). مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر، ۱۲ نفر از معلمان ریاضی مدارس دولتی متوسطه اول شهر ایلام هستند که نسبت به بقیه معلمان از تجربه تدریس بیشتری برخوردار بوده اند، که به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. روایی و پایایی روش شناسی کیو: جهت تعیین روایی در روش شناسی کیو، جامعیت و شمولیت تعداد عبارات کیو مطرح است بدان معنا که عبارات احصاء شده

نمایانگر ذهنیت‌های مختلف در خصوص یک موضوع باشد. پژوهشگر در پژوهش کیو، درصد اندازه گیری و سنجش هیچ سازه‌ای نیست، بلکه آنچه در پژوهش از نوع کیو مطرح می‌شود، جامعیت عبارات کیو است. به عبارتی با توجه به عبارات استخراج شده و فضای گفتمان شکل گرفته شده، آیا می‌توان ذهنیت‌های مختلف را شناسایی و دسته بندی کرد یا نه (Cizek, 2012). روایی این پژوهش با مرور ادبیات نظری و مصاحبه با مشارکت کنندگان جمع‌آوری شد و سنخیت عبارات و گزاره‌ها توسط اساتید موضوع تأیید شد. همچنین پایایی در روش شناسی کیو به وسیله ابزارهای متعددی از جمله ابزار آزمون - آزمون مجدد قابل اندازه‌گیری هست. ضریب آزمون برای ۳۰٪ شرکت کنندگان ۰/۸۳ به دست آمد که نشانگر سطح بالای پایایی است. مجموعه عبارات کیو: در این مرحله سعی شده تا نظرات مکتوب و غیرمکتوب درباره رنج احساسی در کار از طریق مرور ادبیات نظری و مصاحبه با معلمان ریاضی گردآوری شود. نحوه بدست آوردن گزاره‌ها به این صورت شکل گرفت: پس از انجام مصاحبه‌ها، کدهای باز استخراج شده و سپس به صورت خلاصه کدهای مفهومی که دربرگیرنده موضوع تحقیق بوده انتخاب شدند که از میان ۱۰۵ گزاره به دست آمده از پیشینه و مصاحبه‌ها، در نهایت ۴۳ گزاره تأیید شد که در جدول ۱ آمده است.

جدول (۱): فضای گفتمان رنج احساسی در کار در پژوهش حاضر

ردیف	عبارت استخراج شده	مصاحبه	پیشینه حمایت کننده
۱	پیروی از قوانین عاطفی و بروز احساسات مطلوب در تقابل و تعامل با دیگران	مصاحبه (۳) و (۷)	Zapf, and Holz (2006)
۲	در رنج احساسی هم وانمود کردن صمیمت بد (یعنی وانمود کردن عاطفی، اما عدم اعتقاد به اینکه این باید بخشی از شغل باشد)، هم وانمود کردن صمیمت خوب (یعنی وانمود کردن، اما اعتقاد به آن باید بخشی از شغل باشد) ممکن است اتفاق افتد. این ابعاد رنج احساسی، وابسته به انتظارات و هنجارهای درونی شده نقش می باشد.	مصاحبه (۱) و (۲) و (۳) و (۵) و (۶) و (۷) و (۸)	(Richard and Diefendorff, 2003 Gosserand, and Diefendorff, 2005)
۳	تعامل و ارتباط مداوم با دانش آموزان و نیز مدیر مدرسه زمینه-ای برای بروز الزامات نمایشی مثبت شغلی است	مصاحبه (۳) و (۴) و (۱۱)	Gosserand, R. H., and Diefendorff (2005)
۴	سرکوب هیجانات منفی و ارایه خدمت با لبخند به دانش آموزان و ذی نفعان بیرونی نوعی رنج احساسی در کار محسوب می‌شود بنابراین نوعی قوانین نمایشی پوشاننده و نیز الزامات نمایشی مکمل بر رفتار معلمان حاکم است	مصاحبه (۷)، (۱۰)، (۱۲)	Lam, Huang, and Janssen (2010)
۵	شکلی از خود - فریبی است که به احتمال زیاد هزینه‌هایی شخصی در درازمدت دارند	مصاحبه (۵) و (۶)	-
۶	ناهمخوانی محاسبه شده ای بین احساسات و ابرازهای گزارش	مصاحبه (۶)، (۹)	-

شده		
۷	تجربه‌ی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی عاطفی، و مجموعه‌ای از مشکلات اجتماعی و مسائل مربوط به سلامت	مصاحبه (۷) و (۴)، (۱۲)
۸	بروز قوانین نمایشی عاطفی بعنوان بخشی از ادراکات افراد نسبت به الزامات شغلی مرتبط به ذینفعان بیرونی	مصاحبه ۳ و ۷
۹	الزامات شغلی کنترل شونده که گاه بین واحدهای کاری یک سازمان ممکن است مشترک باشد	-
۱۰	نیاز به نشان دادن هیجانات خنثی (مانند خونسردی) برای انتقال بی‌طرفی و نشان دادن اقتدار	مصاحبه ۶ Wharton (2009), Erickson, and Wharton (1983)
۱۱	کنترل عواطف منفی در محیط کار و تمایل به برقراری توازن عاطفی برخلاف عمل و اقدامات موجود	مصاحبه (۲) و (۵) (Lively, 2006)
۱۲	نوعی کنترل احساسات که ناشی از ماهیت کار احساسی (مانند شغل معلمی) است	مصاحبه (۱) و (۵) و (۸)
۱۳	رنج احساسی می‌تواند بعنوان نمایش‌هایی مفهوم‌سازی شود که انتظارات و هنجارهای مدرسه (سازمان) را برآورده می‌سازند، صرفنظر از اینکه آیا به اقدامی از طرف معلمان نیاز دارند یا نه	مصاحبه (۵) و (۶) و (۹) (Diefendorff, J. M., and Greguras, 2009); (Diefendorff, Richard, and Croyle, 2006)
۱۴	تجربه‌ی درونی یک معلم از هیجانات محیط کار که بر حسب ماهیت شغل و وظایف نقش ممکن است متفاوت باشد	مصاحبه (۵) و (۸)
۱۵	تلاش، برنامه‌ریزی و کنترل لازم برای بروز هیجان مطلوب سازمانی در طول تعاملات بین شخصی	مصاحبه (۳)، (۱۱)، (۱۲)
۱۶	ناهماهنگی احساسات معلمان با قوانین و مقررات درون مدرسه	مصاحبه (۸) و (۹)
۱۷	الزامات شغلی نیاز به نشان دادن هیجانهای مثبت (مانند دوست داشتن، همدلی) را ضرورت می‌بخشد.	مصاحبه (۲) و (۵)
۱۸	رنج احساسی یعنی نوعی اختلاف بین احساسات و الزامات شغلی و نیز اختلاف بین احساسات و نمایش‌ها	مصاحبه (۵) و (۷) Grandey and Melloy (2017)
۱۹	نوسان کامل هیجان‌های درونی و تمایل افراد به سرکوب کردن آنها و وانمود کردن هیجان‌ها به صورت مطلوب	مصاحبه (۲) و (۵) و (۸)
۲۰	رنج احساسی بخشی از شغل است یعنی مفهومی موازی با کار فیزیکی و کار شناختی	م ۱، ۳، ۵، ۸ Beal, Trougakos, Weiss, and Dalal (2013)
۲۱	در بخشی از مشاغل چون تعامل مستمر با ذینفعان مختلف اتفاق می‌افتد، بواسطه خرسند نگه داشتن اغلب ذی‌نفعان و نیز دریافت دستمزد، کارکنان رنج احساسی را تحمل می‌کنند	م ۱، ۲، ۵، ۹
۲۲	وجود تنوع انتظارات هیجان (یعنی خونسردی در مقابل عصبانیت و صمیمیت)	م ۱، ۳، ۵، ۷ Diefendorff, Richard, and Croyle (2006)

Gosserand, and Diefendorff (2005)	م ۳، ۴، ۵، ۸	در بروز رنج احساسی دو بعد قوانین نمایشی و قوانین احساسی نقش اساسی دارند که رنج احساسی در بین معلمان معمولاً نوعی احساس مشخص شده توسط سازمان قلمداد می شود و تحت تاثیر هنجارهای سازمانی و شغلی و نیز هنجارهای اجتماعی قرار دارد.	۲۳
-	م ۵، ۷، ۱۱، ۱۲	رنج احساسی معمولاً در ارائه عواطف (مانند لبخند، تماس چشمی، و احوالپرسی، خداحافظی) و نیز در ارائه خدمات (مانند فعالیت‌های کلاس درس و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای) اتفاق می‌افتد.	۲۴
-	مصاحبه (۳) و (۷)	رنج احساسی اشاره دارد به بازتاب چهره ای (مکانیسم درون - شخصی) و بازتاب اجتماعی (مکانیسم بین - شخصی) معلمان در موقعیت عاطفی مثبت، منفی و خنثی	۲۵
-	مصاحبه (۱) و (۳) و (۸)	انگیزه‌های حرفه‌ای (حفظ هنجارهای حرفه ای) یا نوع دوستی (ارایه ی «هدیه» ای به دانش آموزان)	۲۶
Talebpour (2013)	مصاحبه (۷)، (۱۱)، (۱۲)	نوعی خواسته های عاطفی است که به عنوان یک الزام شغلی توصیف می شود و اغلب در مشاغلی با میزان قابل توجهی از ارتباط چهره به چهره و ارتباط صوتی بین دینفعان بیرونی و کارکنان رخ می‌دهد	۲۷
-	مصاحبه (۲) و (۳) و (۵)	فعل و انفعال پویای انتظارات شغلی، هیجانات ابراز شده، و استراتژی‌های کنترل هیجان	۲۸
-	مصاحبه (۷) و (۸)، (۱۰)، (۱۲)	رنج احساسی به عنوان ناهماهنگی عاطفی قلمداد می شود که در آن بین احساسات و انتظارات نمایشی اختلاف وجود دارد.	۲۹
-	مصاحبه (۴) و (۷)، (۱۱)	تقابلات دینامیک میان الزامات شغلی، نمایش‌های هیجانی، و تجارب روان شناختی	۳۰
Hochschild (1983)	مصاحبه ۴ و ۸	رنج احساسی نوعی فعالیت جهت خرسند کردن مشتریان برای سوددهی، رنج احساسی مربوط به مشاغل احساسی است که در آن تقابل مکرر با مشتری وجود دارد	۳۱
Lively (2006)	مصاحبه ۱۰	مقایسه‌ی انگیزه‌های مالی در مقابل انگیزه‌های دیگر برای اجرای کار عاطفی عامل بروز احساسات نمایشی در کار است	۳۲
Gu, You, and Wang, (2020)	مصاحبه (۵)	تمامی نمایش‌های مثبت، خنثی و منفی بیانگر محتوای رنج احساسی معلمان در فضای مدرسه هستند.	۳۳
-	مصاحبه (۳) و (۵) و (۸)	رنج احساسی اشاره دارد به بروز فشار رفتارهای خدماتی معلمان در پاسخ به مدیر مدرسه، دانش آموزان، والدین، و کیفیت تدریس در کلاس درس	۳۴
Zaki (2020)	مصاحبه (۳)	تجربه نوعی ناهماهنگی عاطفی ناشی از عدم تناسب قوانین	۳۵

	احساسی و تبادلات منفی
Diefendorff, Richard, and Croyle (2006)	۳۶ نمایش‌های و رفتارهای احساسی بخشی از عملکرد شغلی معلمان قلمداد می‌شود، و متناسب با ماهیت شغل میزان بروز رفتارهای احساسی متفاوت است. و معمولاً وابسته به تلاش جهت تحقق انتظارات نقش است مصاحبه (۴) و (۶) و (۱)، مصاحبه (۲) و (۵)
(Wharton, 2009; Thoits, 2004, Cote and Morgan, 2002)	۳۷ رنج احساسی زمانی بوجود می‌آید که سه ویژگی تقابل‌های مکرر با عموم (یعنی مشتریان)، انتظار القای هیجان در دیگران، و مدیریت یا کنترل این تقابل‌های عاطفی وجود داشته باشد مصاحبه ۵ و ۱۲
-	۳۸ اجتماعی کردن و تنظیم نمودن هنجارهای عاطفی -
(Côté, Van Kleef, and Sy, 2013; Lively, 2000)	۳۹ اجتماعی شدن با توجه به قوانین احساسی خاص و تمرکز بر الزامات ابرازی و احساسی شغل که گاهاً به آنها قوانین نمایشی نیز گفته می‌شود مصاحبه ۵ و ۹
Goodwin, Groth, and Frenkel, (2011)	۴۰ رنج احساسی نوعی نیاز عاطفی است و به مثابه نیازهای شغلی کدگذاری و توصیف می‌شود مصاحبه ۱۱، مصاحبه ۹.
(Wharton, 2009); (Ashforth, and Humphrey, 1993); (Gosserand and Diefendorff, 1993)	۴۱ رنج احساسی ناشی از فشار شغلی و به طور خاص ناشی از الزامات نمایش احساسات در شغل است. و نمایش‌هایی قلمداد می‌شود که از نظر سازمانی لازم می‌باشند مصاحبه ۱ و ۳
Grandey, and Sayre (2019)	۴۲ رنج احساسی در کار به خاطر تنظیم عواطف و احساسات با هدف دریافت حقوق و دستمزد نمایان می‌شود. -
Yin, Huang, and Chen, (2019)	۴۳ رنج احساسی در کار در قالب بیان واقعی عواطف نمایان می‌شود و نوعی پایان دادن به عواطف و احساسات در محیط کار قلمداد می‌شود -

گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو

به منظور طراحی کارت‌ها: برای دسته‌بندی، یک نمودار کیو برای ۴۳ عبارت پژوهش به‌گونه‌ای تنظیم شد که بتواند مجموعه عبارات را در یک توزیع نرمال از خیلی موافقم (+۵) تا خیلی مخالفم (-۵) رتبه‌بندی کند. نحوه مرتب‌سازی کارت‌ها به این‌گونه هست، ابتدا از مشارکت‌کننده خواسته‌شده کارت‌ها را به سه دسته (کارت‌های موافق، مخالف و بی‌نظر) تقسیم کند و سپس با توجه به نمودار فلش کیو در خانه‌های مربوطه قرار دهد.

-۵	-۴	-۳	-۲	-۱	۰	+۱	+۲	+۳	+۴	+۵
۲	۸	۳۲	۴	۱۶	۳	۲۴	۱۳	۱	۱۰	۱۹
	۲۷	۴۱	۲۹	۱۸	۱۷	۱۱	۳۰	۱۴	۳۷	
		۵	۹	۳۱	۲۳	۱۲	۶	۳۶		
		۲۸	۴۲	۳۸	۲۱	۳۳	۱۵	۳۹		
			۷	۲۲	۳۵	۲۶	۳۵			
				۲۵	۴۰	۲۰				
					۴۲					

یافته‌های پژوهش

در این مرحله از پژوهش، برخلاف مرحله قبل که از روش کیفی استفاده به عمل آمد، رویه پژوهش‌های کمی به منظور شناسایی ذهنیت‌های مشابه بین مشارکت‌کنندگان پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد. بدین منظور از ابزار آماری تحلیل عاملی کیو استفاده می‌شود. روش تحلیل عاملی، اصلی‌ترین روش آماری برای تحلیل ماتریس داده‌های کیو است. مبنای این روش نیز همبستگی میان «افراد» است. از این رو از عبارت «تحلیل عاملی کیو» استفاده می‌شود؛ تا تأکید شود در فرآیند تحلیل عاملی، افراد به جای متغیرها دسته‌بندی می‌شوند. با وجود این، به لحاظ آماری هیچ اختلافی بین تحلیل عاملی کیو و تحلیل عامی عادی وجود ندارد (Nikraftar, 2013). جهت انجام تحلیل عاملی از چرخش متعامد واریماکس که روشی مرسوم و معمول است، استفاده شد. عامل‌ها به روش واریماکس که نوعی چرخش متعامد است، چرخش یافتند. مقدار واریانس کل تبیین شده در جدول زیر آمده است.

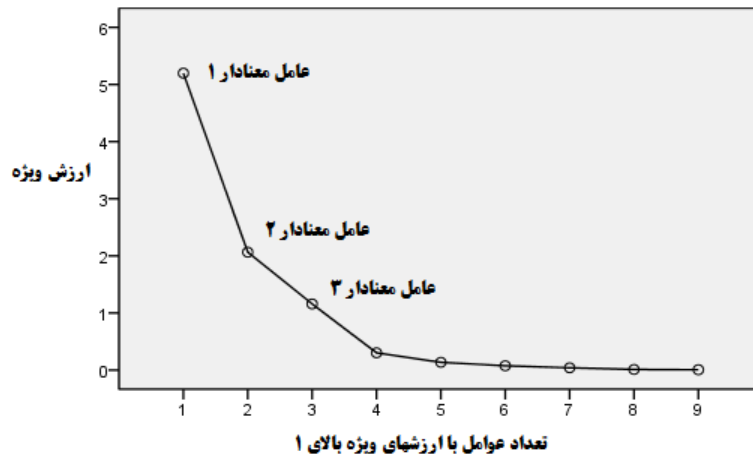
جدول (۲): واریانس کل تبیین شده

عوامل	مجموع مجذورات دوران یافته			مجموع مجذورات استخراج شده		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
عامل اول	۳/۶۳	۳۰/۲۹	۳۰/۲۹	۳/۱۹	۲۶/۵۹	۲۶/۵۹
عامل دوم	۱/۸۵	۱۵/۴۳	۴۵/۷۲	۱/۸۳	۱۵/۲۸	۴۱/۸۷
عامل سوم	۱/۳۱	۱۰/۹۶	۵۶/۶۹	۱/۷۷	۱۴/۸۱	۵۶/۶۹

شیوه استخراج عوامل: روش مولفه ای اصلی
مقدار شاخص KMO: ۰/۷۰۵ مقدار کای اسکوار: ۱۳۷/۴۰

جدول کل واریانس تبیین شده نشان می‌دهد که با توجه به دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، سه الگوی ذهنی شناسایی (عواملی که دارای مقادیر ویژه بالای ۱ می‌باشند) و سه عامل در جمع در حدود ۵۶/۶۹ درصد واریانس کل را تبیین و پوشش می‌دهند. بر اساس جدول ۲، الگوی ذهنی یا عامل اول ۳۰/۲۹ درصد واریانس کل، عامل (الگوی ذهنی) دوم ۱۵/۴۳ درصد واریانس کل و عامل

سوم نیز ۱۰/۹۶ درصد واریانس کل را تشکیل می‌دهند. در شکل ۲، نمودار سنگریزه نشان داده شده است. در این نمودار، عامل‌های با مقادیر ویژه بالای یک یا همان عوامل (الگوی ذهنی) اصلی کاملاً مشخص هستند.



شکل (۲): نمودار سنگریزه

در جدول ۳ ماتریس چرخش یافته عامل‌ها نشان داده شده است. با توجه به این ماتریس، افرادی که در هر یک از این سه الگوی ذهنی قرار می‌گیرند، مشخص شده‌اند. با توجه به جدول مذکور، مشارکت-کنندگان شماره ۱۰، ۷، ۳، ۵ و ۹ به‌طور مشترک عامل (الگوی ذهنی) اول، مشارکت‌کنندگان شماره ۴ و ۸ و ۱۲ و ۱ به‌طور مشترک عامل (الگوی ذهنی) دوم و مشارکت‌کنندگان شماره ۲ و ۱۱ و ۶ عامل (الگوی ذهنی) سوم را تشکیل می‌دهند. علاوه بر عوامل چرخش یافته، توزیع عوامل در حالت بدون چرخش نیز آمده است که نشان دهنده پراکندگی بیش از اندازه بارهای عاملی در بین ذهنیت‌های شناسایی شده است. بنابراین در حالت بدون چرخش عوامل، شناسایی و دسته‌بندی کردن ذهنیت‌ها بسیار مشکل است و در مطالعات از ماتریس عوامل چرخش یافته استفاده می‌شود. در جدول ۳ در ستون آخر، مقادیر اشتراک یا همه‌داشت (Communalities) نمودار کیوها گزارش شده است. این مقدار بین صفر و ۱ قرار دارد. همه‌داشت یا اشتراک، بیانگر آن است که عامل‌های شناسایی شده تا چه میزان قادر به بیان دیدگاه مشارکت‌کننده مورد نظر هستند. هرچه میزان همه‌داشت بیشتر باشد مشارکت‌کننده ذهنیت عام تری نسبت به موضوع مورد بررسی داشته و در مقابل اگر میزان همه‌داشت کم باشد، بدست معناست که مشارکت‌کننده ذهنیت و دیدگاه خاص و منحصربفردی نسبت به موضوع پژوهش دارد و در نتیجه دیدگاه‌های آنها نقش کمتری در عامل‌های شناسایی شده دارند. بر اساس مقادیر بدست آمده در جدول ۳، تمامی ضرایب همه‌داشت بالاتر از ۰/۵۰ بوده و نشان دهنده ذهنیت عام افراد نسبت

به موضوع مورد بررسی است. بنابراین می‌توان اذعان داشت که مجموعه عامل‌های منتخب، به بهترین نحو واریانس مربوط به موضوع پژوهش را تبیین می‌کنند.

جدول (۳): ماتریس عوامل چرخش یافته و بدون چرخش، و مقادیر اشتراک

مشارکت‌کنندگان	ماتریس عوامل با چرخش			ماتریس عوامل بدون چرخش			مقادیر اشتراک (همه داشت)
	عوامل			عوامل			
	اول	دوم	سوم	اول	دوم	سوم	
مشارکت‌کننده ۱۰	۰,۶۹۶	۰,۰۵۴	۰,۴۰۹	۰,۶۴۱	۰,۱۵۲	۰,۴۶۹	۱
مشارکت‌کننده ۷	۰,۶۶۴	۰,۱۶۵	۰,۲۱۸	۰,۶۳۹	۰,۳۲۸	۰,۰۰۹	۱
مشارکت‌کننده ۵	۰,۶۶۳	۰,۲۳۱	۰,۰۵۹	۰,۶۹۸	۰,۰۵۶	۰,۰۷۳	۱
مشارکت‌کننده ۹	۰,۶۶۲	۰,۰۹۵	۰,۰۶۲	۰,۵۵۳	۰,۱۶۳	۰,۳۴۴	۱
مشارکت‌کننده ۳	۰,۶۲۹	۰,۴۰۷	۰,۰۷۰	۰,۷۳۲	۰,۱۰۳	۰,۱۴۱	۱
مشارکت‌کننده ۴	۰,۰۵۹	۰,۶۲۷	۰,۲۰۰	۰,۰۹۳	۰,۳۳۷	۰,۵۶۱	۱
مشارکت‌کننده ۱۲	۰,۲۷۷	۰,۶۲۰	۰,۴۷۱	۰,۱۹۴	۰,۳۴۱	۰,۷۲۷	۱
مشارکت‌کننده ۸	۰,۱۱۷	۰,۷۵۰	۰,۰۸۷	۰,۴۴۷	۰,۲۹۸	۰,۵۴۳	۱
مشارکت‌کننده ۱	۰,۳۷۲	۰,۶۹۰	۰,۳۳۳	۰,۵۹۹	۰,۱۷۲	۰,۵۸۱	۱
مشارکت‌کننده ۲	۰,۰۵۸	۰,۴۱۶	۰,۶۰۷	۰,۲۶۵	۰,۵۹۵	۰,۳۴۷	۱
مشارکت‌کننده ۱۱	۰,۲۲۳	۰,۲۸۲	۰,۷۶۴	۰,۰۱۳	۰,۸۴۴	۰,۰۱۱	۱
مشارکت‌کننده ۶	۰,۰۹۸	۰,۱۰۰	۰,۶۴۴	۰,۱۱۵	۰,۵۱۶	۰,۳۹۲	۱

نمایش آرایه‌های عاملی در قالب نمودار کیو

در این قسمت، تمام آرایه‌های عاملی استخراج‌شده در قالب نمودار کیو و به صورت نمودار ذیل نشان داده می‌شوند. لازم به ذکر است که آرایش آرایه‌های هر الگوی ذهنی بر اساس اولویت هر شاخص در الگوی ذهنی مورد نظر از بیشترین موافقت تا کمترین موافقت انجام شده است. جدول ۴ و نمودارهای سه گانه ترسیم شده آرایش عاملی هر الگوی ذهنی را نشان می‌دهند.

جدول (۴): الگوهای ذهنی مختلف معلمان در خصوص رنج احساسی در کار

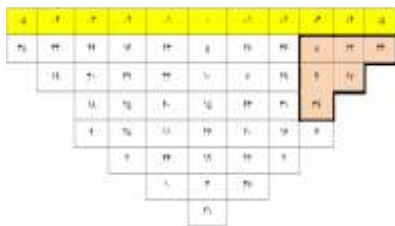
امتیازبندی گزاره‌ها در الگوهای ذهنی						گزاره‌های بدست آمده
الگوی ذهنی ۳		الگوی ذهنی ۲		الگوی ذهنی ۱		
اولویت عاملی	امتیاز	اولویت عاملی	امتیاز	اولویت عاملی	امتیاز	
۲+	۱۰	۰	۲۱	۱+	۳۸	پیروی از قوانین احساس و بروز احساسات مطلوب در تقابل و تعامل با دیگران
۰	۱	۵+	۳۴	۲+	۳۹	وانمود کردن صمیمیت بد و خوب وابسته به انتظارات و هنجارهای درونی شده نقش

۰	۱۳	+۱	۳۷	۰	۲۵	بروز الزامات نمایشی مثبت شغلی در طول تعامل و ارتباط مداوم با دانش آموزان و مدیر مدرسه
+۳	۱۵	+۱	۲	-۳	۱۳	سرکوب هیجانات منفی و آرایه خدمت با لبخند به دانش-آموزان و ذی‌نفعان بیرونی
-۴	۴۱	-۲	۳۴	+۱	۲۷	شکلی از خود - فربیی است همراه با هزینه هایی شخصی زیاد در درازمدت
+۲	۱۷	-۳	۹	-۵	۳۲	ناهمخوانی محاسبه شده ای بین احساسات و ابزارهای گزارش شده
+۳	۸	۰	۳	-۴	۳۰	تجربه‌ی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی عاطفی
۰	۲۵	۰	۲۲	۰	۱۵	بروز قوانین نمایشی عاطفی بعنوان بخشی از الزامات شغلی
-۳	۲۳	+۲	۴۱	+۴	۹	الزامات شغلی کنترل شونده‌ی تقریباً مشترک بین کارکنان واحدهای کاری یک سازمان
-۳	۳۳	۰	۲۶	+۴	۸	نیاز به نشان دادن هیجانات خنثی (مانند خونسردی) برای انتقال بی‌طرفی
-۱	۲۸	+۴	۱۷	-۱	۱۴	بخشی از عملکرد شغلی معلمان جهت تحقق انتظارات نقش
+۵	۵	-۴	۱۹	۰	۱۷	کنترل عواطف منفی در محیط کار و تمایل به برقراری توازن عاطفی برخلاف عمل و اقدامات موجود
+۱	۷	-۲	۱	-۱	۴۱	کنترل احساسات ناشی از ماهیت کار احساسی معلمی
۰	۲۷	+۳	۳۹	۰	۲۲	بروز نمایش‌هایی رفتاری و احساسی در جهت انتظارات و هنجارهای مدرسه
-۲	۲۹	+۳	۶	-۲	۳۴	تجربه‌ی درونی متفاوت یک معلم از هیجانات محیط کار و وابسته به ماهیت شغل و وظایف
-۱	۴	-۲	۲۸	۰	۲۳	تلاش، برنامه‌ریزی و کنترل هیجان مطلوب سازمانی در طول تعاملات بین فردی
+۲	۲	-۱	۱۲	-۲	۱۹	ناهماهنگی احساسات معلمان با قوانین و مقررات درون مدرسه
۰	۱۴	+۲	۱۶	+۱	۳۵	بروز هیجانهای مثبت (مانند دوست داشتن، همدلی) تحت لوای الزامات شغلی
+۱	۹	-۲	۲۵	+۲	۳۳	نوعی اختلاف بین احساسات و الزامات شغلی و نیز اختلاف بین احساسات و نمایش‌های رفتاری
+۲	۱۱	+۲	۳۱	-۳	۴۳	نوسان کامل هیجان‌های درونی (تمایل به سرکوب کامل تا بروز به صورت مطلوب)
-۴	۴۰	-۲	۱۸	+۵	۵	رنج احساسی بخشی از کار فیزیکی و کار شناختی
+۱	۳۵	+۲	۲۹	+۳	۲	تحمل رنج احساسی در کار بواسطه خرسند نگه داشتن ذی‌نفعان

۱	+۳	۳۶	+۲	۳۸	-۵	تنوع انتظارات هیجانی (یعنی خونسردی در مقابل عصبانیت و صمیمت)
۱۸	-۲	۱۳	+۴	۴۲	-۱	وجود قوانین نمایشی و قوانین احساسی نقش متاثر از هنجارهای سازمانی، شغلی و هنجارهای اجتماعی
۱۶	+۱	۴	+۳	۳۹	+۳	ارائه عواطف (لبخند، تماس چشمی، و احوالپرسی) و نیز ارائه خدمات (فعالیت‌های کلاس درس و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای)
۲۰	۰	۸	+۳	۳۲	+۲	بازتاب چهره‌ای (مکانیسم درون - شخصی) و بازتاب اجتماعی (مکانیسم بین - شخصی) معلمان در موقعیت عاطفی مثبت، منفی و خنثی
۶	+۳	۲۰	+۱	۳۶	-۲	نمایش‌های مثبت، خنثی و منفی بیانگر در فضای مدرسه
۳۱	+۱	۳۸	-۵	۶	+۴	فعل و انفعال پویای انتظارات شغلی، هیجانات ابراز شده، و استراتژی‌های کنترل هیجان
۳۷	+۱	۱۱	-۱	۱۶	+۴	ناهماهنگی عاطفی (اختلاف بین احساسات و انتظارات نمایشی)
۴۰	۰	۳۳	-۴	۲۶	+۳	تقابل پویا میان الزامات شغلی، نمایش‌های هیجانی، و تجارب روان شناختی
۴	+۲	۴۳	+۱	۲۲	+۱	نوعی فعالیت جهت خرسند کردن ارباب رجوع جهت حفظ منفعت سازمان
۳	+۲	۱۵	۰	۴۳	-۳	مقایسه‌ی انگیزه‌های مالی در مقابل انگیزه‌های دیگر برای اجرای کار عاطفی
۱۲	-۴	۴۲	-۲	۱۲	+۱	انگیزه‌های حرفه‌ای (حفظ هنجارهای حرفه‌ای) یا نوع دوستی (ارایه «هدیه» ای به دانش‌آموزان)
۴۲	+۲	۴۰	-۱	۱۸	+۱	نوعی خواسته‌های عاطفی برگرفته از الزام شغلی در ارتباطات چهره به چهره
۲۱	۰	۱۰	۰	۳۱	۰	بروز فشار رفتارهای خدماتی معلمان در پاسخ به مدیر مدرسه، دانش‌آموزان، والدین، و کیفیت تدریس
۱۱	-۱	۳۰	-۳	۳	-۲	تجربه نوعی ناهماهنگی عاطفی ناشی از عدم تناسب قوانین احساسی و تبادلات منفی
۳۶	-۱	۷	+۱	۳۷	-۱	تقابل‌های مکرر ذینفعان، انتظار القای هیجان در دیگران، و کنترل تقابل‌های عاطفی
۲۹	-۲	۳۲	-۱	۲۱	-۱	اجتماعی کردن و تنظیم نمودن هنجارهای عاطفی
۷	+۳	۲۳	-۱	۲۴	۰	اجتماعی شدن با توجه به قوانین احساسی خاص و تمرکز بر الزامات ارزی و احساسی شغل
۱۰	-۱	۱۴	-۲	۲۰	-۳	توصیف نیاز عاطفی به عنوان نیازهای شغلی
۲۸	-۳	۵	۰	۱۹	-۲	فشار شغلی ناشی از الزامات نمایش احساسات در شغل

۲۶	-۲	۲۴	-۳	۳۴	-۲	رنج احساسی در کار به خاطر تنظیم عواطف و احساسات با هدف دریافت حقوق و دستمزد نمایان می شود.
۲۴	-۳	۲۷	+۱	۳۰	-۱	بروز رنج احساسی در قالب بیان واقعی و عواطف نوعی پایان دادن به عواطف و احساسات در محیط کار است

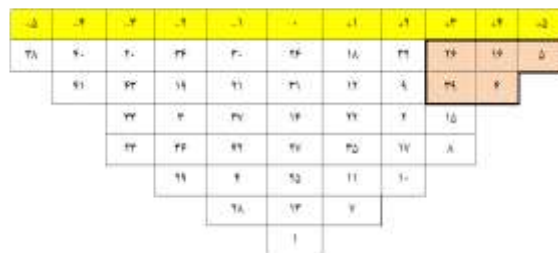
با توجه به آرایه های عاملی، مشارکت کنندگان گروه اول که در شناسایی عامل یا الگوی ذهنی اول مشترک هستند، عوامل ۵، ۸، ۹، ۷، ۱، ۲، و ۶ را به عنوان مهم ترین عوامل شناسایی کرده اند. این به این معنا است که این عبارات بیشترین امتیاز را از نظر مشارکت کنندگان الگوی ذهنی اول به خود اختصاص داده اند. همچنین از نظر آنها عوامل ۳۲، ۱۲ و ۳۰ از کم ترین اهمیت برخوردار هستند. به عبارت بهتر، این عوامل کم ترین امتیاز را به خود اختصاص داده اند. با توجه به ماتریس چرخش یافته، دسته دوم مشارکت کنندگان که در شناسایی عامل یا الگوی ذهنی دوم مشترک هستند، عوامل ۳۴، ۱۳، ۱۷، ۸، ۴ و ۳۹ را به عنوان مهم ترین عوامل شناسایی کرده اند. همچنین مشارکت کنندگان گروه سوم، که با هم دارای ذهنیت مشترک هستند، عوامل ۵، ۱۶، ۴، ۲۶ و ۳۹ را به عنوان مهم ترین عوامل شناسایی کرده اند.



شکل ۴: آرایه عاملی دوم در قالب نمودار کیو



شکل ۳: آرایه عاملی اول در قالب نمودار کیو



شکل ۵: آرایه عاملی سوم در قالب نمودار کیو

تحلیل الگوهای ذهنی شناسایی شده

با استفاده از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی از طریق محاسبه آرایه‌های امتیازی گروه‌های سه‌گانه (الگوهای ذهنی) شناسایی شده و همچنین با مرتب‌سازی آرایه‌های عاملی در هر عامل (گروه ذهنی)، عامل‌هایی که در هر گروه ذهنی مورد موافقت یا مخالفت بیشتری قرار گرفته‌اند، مشخص شد. نتیجه تحلیل در جدول ۵ نشان داده شده است. جهت تعیین الگوهای ذهنی معلمان باید اهمیت و اولویت-بندی ۴۳ شاخص شناسایی شده انجام گیرد. برای این منظور و با استفاده از نتایج حاصل از تحلیل عاملی کیو، این عوامل هم بر اساس ۳ الگوی ذهنی شناسایی شده و هم بر مبنای نظر مشارکت-کننده‌ای که در هر الگوی ذهنی بیشترین امتیاز را (بر اساس ماتریس چرخش یافته عامل‌ها) بدست آورده است به صورت جدول ذیل نشان داده می‌شود. بر اساس جدول واریانس تبیین شده مشخص گردید، عوامل شناسایی شده بر اساس اهمیت الگوهای ذهنی قابل بیان است. بدین معنا که برای مثال معیارهای شناسایی شده در الگوی ذهنی اول اهمیت بیشتری از الگوهای ذهنی دیگر دارد، چرا که این الگوی ذهنی ۳۰/۲۹ درصد از واریانس کل (در بخش دوران یافته) را تبیین کرده است. بنابراین اهمیت این عوامل شناسایی شده در این الگوهای ذهنی ۳ گانه به همان ترتیبی است که در جدول زیر آمده است.

جدول (۵): مهم‌ترین عوامل در مفهوم رنج احساسی در کار بر اساس الگوهای ذهنی

الگوی ذهنی	مهم‌ترین عوامل بر اساس الگوی ذهنی	مهم‌ترین عوامل بر اساس نظر مهم‌ترین فرد تبیین‌کننده الگوی ذهنی
الگوی ذهنی اول	<ul style="list-style-type: none"> ❖ رنج احساسی بخشی از کار فیزیکی و کار شناختی ❖ تحمل رنج احساسی در کار بواسطه خرسند نگه داشتن ذی‌نفعان ❖ مقایسه‌ی انگیزه‌های مالی در مقابل انگیزه‌های دیگر برای اجرای کار عاطفی ❖ نوعی فعالیت جهت خرسند کردن مشتریان برای سوددهی سازمان ❖ تنوع انتظارات هیجانی (یعنی خونسردی در مقابل عصبانیت و صمیمیت) ❖ نمایش‌های مثبت، خنثی و منفی بیانگر در فضای مدرسه ❖ اجتماعی شدن با توجه به قوانین احساسی خاص و تمرکز بر الزامات ابرازی و احساسی شغل ❖ نیاز به نشان دادن هیجانات خنثی (مانند خونسردی) برای انتقال بی‌طرفی ❖ الزامات شغلی کنترل شونده‌ی تقریباً مشترک بین کارکنان 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ توصیف نیاز عاطفی به عنوان نیازهای شغلی ❖ انگیزه‌های حرفه‌ای (حفظ هنجارهای حرفه‌ای) یا نوع دوستی (ارایه «هدیه» ای به دانش‌آموزان) ❖ سرکوب هیجانات منفی و ارایه خدمت با لبخند به دانش‌آموزان و ذی‌نفعان- بیرونی (قوانین نمایشی پوشاننده و الزامات نمایشی مکمل) ❖ نوعی خواسته‌های عاطفی برگرفته از الزام شغلی در ارتباطات چهره به چهره

واحد‌های کاری یک سازمان	
❖ توصیف نیاز عاطفی به عنوان نیازهای شغلی	
❖ بخشی از عملکرد شغلی معلمان جهت تحقق انتظارات نقش وجود قوانین نمایشی و قوانین احساسی نقش متاثر از هنجارهای سازمانی، شغلی و هنجارهای اجتماعی	
❖ بروز نمایش‌هایی رفتاری و احساسی در جهت انتظارات و هنجارهای مدرسه	
❖ ارائه عواطف (مانند لبخند، تماس چشمی، و احوالپرسی) و نیز ارائه خدمات (مانند فعالیت‌های کلاس درس و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای)	
❖ فشار شغلی ناشی از الزامات نمایش احساسات در شغل تجربه‌ی درونی متفاوت یک معلم از هیجانات محیط کار و وابسته به ماهیت شغل و وظایف	الگوی ذهنی دوم
❖ تقابل‌های مکرر ذینفعان، انتظار القای هیجان در دیگران، و کنترل تقابل‌های عاطفی	
❖ وانمود کردن صمیمت بد و خوب وابسته به انتظارات و هنجارهای درونی شده نقش	
❖ بازتاب چهره‌ای (مکانیسم درون - شخصی) و بازتاب اجتماعی (مکانیسم بین - شخصی) معلمان در موقعیت عاطفی مثبت، منفی و خنثی	
❖ بروز فشار رفتارهای خدماتی معلمان در پاسخ به مدیر مدرسه، دانش آموزان، والدین، و کیفیت تدریس در کلاس درس	
❖ ناهماهنگی عاطفی (اختلاف بین احساسات و انتظارات نمایشی)	
❖ ناهماهنگی احساسات معلمان با قوانین و مقررات درون مدرسه	
❖ تجربه نوعی ناهماهنگی عاطفی ناشی از عدم تناسب قوانین احساسی و تبادلات منفی	الگوی ذهنی سوم
❖ تلاش، برنامه‌ریزی و کنترل هیجان مطلوب سازمانی در طول تعاملات بین فردی	
❖ کنترل عواطف منفی در محیط کار و تمایل به برقراری توازن عاطفی برخلاف عمل و اقدامات موجود	
❖ فعل و انفعال پویای انتظارات شغلی، هیجانات ابراز شده، و استراتژی‌های کنترل هیجان	
❖ کنترل احساسات ناشی از ماهیت کار احساسی معلمی	
❖ تقابل پویا میان الزامات شغلی، نمایش‌های هیجانی، و تجربی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی اجتماعی کردن و تنظیم نمودن هنجارهای عاطفی	
❖ تقابل پویا میان الزامات شغلی، نمایش‌های هیجانی، و تجربی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی اجتماعی کردن و تنظیم نمودن هنجارهای عاطفی	
❖ تقابل پویا میان الزامات شغلی، نمایش‌های هیجانی، و تجربی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی اجتماعی کردن و تنظیم نمودن هنجارهای عاطفی	

- ❖ تجربه‌ی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی عاطفی
- ❖ نوعی اختلاف بین احساسات و الزامات شغلی و نیز اختلاف بین احساسات و نمایش‌های رفتاری
- ❖ پیروی از قوانین احساس و بروز احساسات مطلوب در تقابل و تعامل با دیگران

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی الگوهای ذهنی معلمان ریاضی مقطع متوسطه اول در خصوص محتوای رنج احساسی در فعالیت تدریس به شیوه اکتشافی و به طور خاص با استفاده از روش شناسی کیو (کیفی - کمی) انجام شد. از بین معلمان ریاضی، افراد باتجربه و با سابقه در تدریس ریاضی به شیوه گلوله برفی انتخاب و کارتهای کیو در بین آنها توزیع شد که دسته‌بندی حاصل از توزیع کارتهای کیو و نیز تحلیل عاملی کیو نشان داد که معلمان سه الگوی ذهنی مختلف در مورد محتوای رنج احساسی در کار تدریس دارند که هر الگو با توجه به مبانی نظری و نیز درون مایه شاخص‌های مربوط به هر الگوی ذهنی، نام‌گذاری شده‌اند. در ادامه به بحث در مورد یافته‌ها و سپس به نتیجه گیری و ارائه پیشنهادها پرداخته شده است. یکی از سخت‌ترین و در عین حال با اهمیت-ترین مراحل تحلیل عاملی، نام‌گذاری عوامل احصاء شده است. نام‌گذاری عوامل استخراج شده تحت تاثیر دو عامل بررسی فنی گزاره‌های مربوط به یک عامل و مبانی روانشناختی حاکم بر گزاره‌های هر عامل است. در پژوهش حاضر علاوه بر بارهای عاملی، به درون مایه و مضامین هر گزاره توجه شده و با توجه به تناسب، نزدیکی و مربوط بودن گزاره‌ها، گزاره‌های استخراجی در یک عامل قرار داده شدند. همچنین برای نهایی کردن نام‌گذاری عاملها، از مبانی نظری و پیشینه پژوهش مرتبط با موضوع استفاده شده است.

الگوی ذهنی اول: رنج احساسی بعنوان الزامات شغلی

در اولین الگوی ذهنی، رنج احساسی بخشی از الزامات شغلی تلقی شده و مشارکت‌کنندگان آن را مفهومی موازی با کار فیزیکی و کار شناختی توصیف نموده‌اند. در این الگو به شاخص‌هایی مرتبط با الزامات شغلی (مانند رنج احساسی بخشی از کار فیزیکی و کار شناختی، تحمل رنج احساسی در کار بواسطه خرسند نگه داشتن ذی نفعان، تنوع انتظارات هیجانی یعنی خونسردی در مقابل عصبانیت و صمیمیت، نمایش‌های مثبت، خنثی و منفی در فضای مدرسه، اجتماعی شدن با توجه به قوانین احساسی خاص و تمرکز بر الزامات احساسی شغل، نیاز به نشان دادن هیجانات خنثی (مانند خونسردی) برای انتقال بی‌طرفی، الزامات شغلی کنترل شونده و تقریباً مشترک بین کارکنان واحدهای کاری یک سازمان، توصیف نیاز عاطفی به عنوان نیازهای شغلی) اشاره شده است. در این مورد می‌توان اذعان داشت که در شغل معلمی که جهت‌گیری به سمت خدمات است تا ارائه یک

کالا، رنج احساسی مفهومی متفاوت‌تری نسبت به مدیریت احساسات (یعنی کنترل هیجان، کار هیجانی با هدف شخصی) پیدا می‌کند. بروز این نوع پدیده در بین معلمان ناشی از ماهیت شغل معلمی و تعامل مستمر آنها با دانش آموزان (به عنوان مخاطبان اصلی) است.

همراستا با الگوی ذهنی اول؛ (Hochschild (1983) اذعان داشته است که در مشاغل خدماتی «رنج احساسی مرتبط با الزامات شغلی» دارای سه ویژگی تقابل‌های مکرر با ارباب رجوعان، انتظار القای هیجان در دیگران، و مدیریت و کنترل این تقابل‌های هیجانی است. (Wharton و Thoits (2004) (2009) نیز خدمات حرفه‌ای (یعنی مشاغل مرتبط با حقوق و قانون)، و خدمات اجرایی (مامور مالیات، پلیس)، کار مراقبتی (یعنی پرستاران)، و خدمات آموزشی (یعنی معلمان) را به عنوان مشاغل دارای رنج احساسی معرفی کرده است. در دیدگاه جامعه شناختی (Tolich et al. 2020; Tolich, 1993; Lively, 1993; Stenross, B., and Kleinman, 1989) نیز به بحث در مورد ماهیت مشاغل خاص و تجارب کارکنان در این مشاغل پرداخته شده و بر مفاهیمی مانند تنوع انتظارات هیجان و درونی کردن هنجارهای هیجانی تاکید شده است.

بر اساس الگوی ذهنی اول، معلمان در شغل حرفه‌ای خود طبق قوانین احساسی خاصی با اهداف شغلی همراستا می‌شوند و نوعی قوانین نمایشی را بروز می‌دهند که بر الزامات ابرازی و عاطفی شغل متمرکزند. در این راستا (Erickson, and Wharton (1993) سه نوع قانون نمایشی احساسات در محیط کار شامل؛ قوانین نمایشی متمایز کننده (بروز احساسات منفی)؛ قوانین نمایشی مکمل (بروز احساسات مثبت)؛ و قوانین نمایشی پوشاننده (نمایش احساسات خنثی) را به تصویر می‌کشد.

با توجه به محتوای الگوی ذهنی اول (احساسات معطوف به التزام شغلی) (Hochschild (1993) بر این باور است که رنج احساسی در کار تابع جنسیت افراد است به نحوی که نوعی عدم تعادل قدرت در مشاغل (بین زنان و مردان) بوجود می‌آید، بدان معنا که در اغلب مشاغل، مردان نسبت به زنان از آزادی بیشتری برای کنترل و مدیریت احساسات مرتبط با شغلشان برخوردارند (Cited in Scott and Barnes, 2011; Jackson, 2019). همچنین (Erickson and Ritter (2001) و Wharton (2009) اذعان داشته‌اند که اثرات الزامات شغلی بر بروز رنج احساسی تابع دو عامل جنسیت و تفاوت در حمایت موقعیت اجتماعی (بین زنان و مردان) است. این اظهار در خصوص شغل معلمی نیز صادق است و معلمان زن نسبت به معلمان مرد احساس از دست دادن کنترل شخصی بیشتری را تجربه می‌کنند که به زعم (Thoits (2004)؛ (Diefendorff, Richard, Schaubroeck, and Jones (2002)؛ (Gosserand, and Diefendorff (2006)؛ and Croyle (2005) سردی هیجانی، و مجموعه‌ای از مشکلات اجتماعی و مربوط به سلامتی کارکنان می‌شود. مفروضه اصلی الگوی ذهنی اول این است که وجود احساسات و هیجان در قبال جبران خدمات سازمانی، امری اجتناب‌ناپذیر است هرچند که ممکن است در بین معلمان اضطراب و استرس بوجود آورد در این

حالت به زعم Kaufman (1979) احساسات به طور استراتژیک «کالایی» می‌شوند و این امر تأثیرات منحصربفردی بر کارکنان دارد (Cited in Breedon, 2015).

الگوی ذهنی دوم: رنج احساسی بعنوان نمایش‌های عاطفی متناسب با نقش در الگوی ذهنی دوم رنج احساسی بعنوان نوعی نمایش عاطفی معطوف به نقش در نظر گرفته شده است. در این الگو محور بروز رنج احساسی التزام شغلی نبوده، بلکه رفتار کارمند و بخشی از عملکرد شغلی وی مد نظر است. نشانگرها و شاخصهای اصلی الگوی ذهنی دوم شامل مواردی از قبیل؛ بخشی از عملکرد شغلی معلمان جهت تحقق انتظارات نقش؛ وجود قوانین نمایشی و قوانین احساسی نقش متأثر از هنجارهای سازمانی، شغلی و هنجارهای اجتماعی؛ بروز نمایش‌هایی رفتاری و احساسی در جهت انتظارات و هنجارهای مدرسه؛ ارائه عواطف (مانند لبخند، تماس چشمی، و احوالپرسی) و نیز ارائه خدمات (مانند فعالیتهای کلاس درس و فعالیتهای درون مدرسه‌ای)؛ فشار شغلی ناشی از الزامات نمایش احساسات در شغل؛ تجربه‌ی درونی متفاوت یک معلم از هیجانات محیط کار و وابسته به ماهیت شغل و وظایف تقابلهای مکرر دینفعان، انتظار القای هیجان در دیگران، و کنترل تقابلهای عاطفی؛ وانمود کردن صمیمیت بد و خوب وابسته به انتظارات و هنجارهای درونی شده نقش؛ بازتاب چهره‌ای (مکانیسم درون - شخصی) و بازتاب اجتماعی (مکانیسم بین - شخصی) معلمان در موقعیت عاطفی مثبت، منفی و خنثی؛ بروز فشار رفتارهای خدمت‌مندی معلمان در پاسخ به مدیر مدرسه، دانش آموزان، والدین، و کیفیت تدریس در کلاس درس می‌باشد. در این خصوص نظریه‌پردازان رفتار سازمانی مانند Meanwell, Wolfe, and Hallett (2008) و جامعه‌شناسی مانند Goffman (1959) تلاش نموده‌اند رنج احساسی کارکنان را بر اساس نمایش‌های هیجانی متناسب با نقش و وظایف شغلی (عملکرد شغلی) توضیح دهند (Hatzinikolakis, and Crossman, 2020). همراستا با این نظریه پردازان، Hochschild (1989) اذعان داشته است که نیروی کار احساسی در مشاغل احساسی نیازمند پیروی از التزام رفتاری مرتبط با عملکرد شغلی جهت تأثیرگذاری بر هیجانات دیگران است. همچنین Rafael and Sutton (1987) بر اساس ایده Goffman (1959) اذعان داشته‌اند که نمایش‌های هیجانی کارکنان بخشی از عملکرد شغلی بوده و در تعاملهای اجتماعی می‌توان ابزارهای هیجانی را به طور استراتژیک بکار گرفت. همچنین آنها بر این باورند که کارکنان به منظور تحقق انتظارات نقش مجبورند هیجانات را به شیوه‌های مثبت، منفی، و خنثی نمایش دهند (Cited in von Scheve, 2012). در نظریه Rafael and Sutton (1987) به جای تمرکز بر احساسات درونی، بیشتر بر عواطف و احساسات قابل مشاهده تأکید شده و بنابراین نظریه آنها به نحو احسن اهمیت قوانین نمایشی را نسبت به قوانین احساسی مشخص می‌کند (Cited in Buitrago-Bonilla, and Cárdenas-Soler, 2017). در نهایت Ashforth and Humphrey (1993) اذعان داشته‌اند که رنج احساسی نوعی نمایش هیجانات مشخص شده متأثر از قوانین سازمانی است و رنج احساسی صرفنظر از اینکه آیا به اقدامی از طرف کارمند نیاز

دارند یا نه می‌تواند بعنوان نمایش‌هایی مفهوم‌سازی شود که انتظارات سازمانی را برآورده می‌سازند. با توجه به اظهارات فوق و بنابر درون‌مایه الگوی ذهنی دوم، شاکله اصلی این الگو توجه به نحوه تاثیرگذاری ابرازهای احساسی بر هدف مورد نظر (ارباب رجوعان) بوده و بروز قوانین نمایشی معلمان تابع هنجارهای سازمانی و شغلی و نیز هنجارهای اجتماعی است و در این راستا مدارس تلاش دارند مجموعه‌ای از انتظارات در مورد ابرازهای هیجانی معلمان ایجاد و توسعه دهند. بنابراین می‌توان استدلال نمود که در الگوی ذهنی دوم ارائه و نمایش عواطف (تمرکز بر احساسات فردی) در نقطه مقابل ارائه خدمات (تمرکز بر فعالیت) قرار دارد. یک مفهوم کلیدی با توجه به این الگوی ذهنی این است که رنج احساسی (به عنوان نمایش‌های لازم سازمانی) می‌تواند فعالانه یا بدون تلاش تحقق یابد. رنج احساسی طبق الگوی ذهنی دوم زمانی حاصل می‌شود که عدم توازن بین شخص - شغل یا عدم تناسب بین توانایی - نیازمندی‌های هیجانی بوجود آید. و چنانچه تطابقی بین ابراز احساسات با انتظارات نقش وجود داشته باشد عملکرد نقش معلمان هم برای خود معلم و هم برای مدرسه سودمند خواهد بود. در خصوص الگوی ذهنی دوم؛ Cote (2005), Gosserand, and Diefendorff (2005) و Ashforth, and Humphrey (1993) بر این باورند که وجود اختلاف بین احساسات و انتظارات نمایشی، یا آنچه گاهی ناهماهنگی عاطفی نامیده می‌شود، زمینه بروز رنج احساسی را ایجاد می‌کند. همچنین Rafael and Sutton (1987) بیان کردند که کارکنان می‌توانند با «وانمود کردن صمیمیت بد» (یعنی وانمود کردن احساسات، اما عدم اعتقاد به اینکه این باید بخشی از شغل باشد)، یا با «وانمود کردن صمیمیت خوب» (یعنی وانمود کردن احساسات طبق انتظارات درونی شده نقش، اما اعتقاد به آن به عنوان بخشی از شغل بخاطر است) انواع مختلفی از رنج احساسی و یا به تعبیر Ashforth, and Humphrey (1993) سطوح ظاهری و عمیق رنج احساسی را در محیط کار به نمایش بگذارند. همراستا با محتوای الگوی ذهنی دوم و نیز متناسب با اظهارات پژوهشگران فوق الذکر، امروزه توجه روبه رشدی نسبت به چگونگی تاثیر ابرازهای احساسی متناسب با نقش بر تعامل با همکاران شکل گرفته است (Koschmieder, and Neubauer, 2021; Wang, Hall, and Taxer, 2019; Burić, 2019).

بر اساس پژوهش‌های گذشته می‌توان اذعان نمود، مدارس با توجه به نقش معلمان در مدرسه می‌توانند ابرازهای احساسی و هیجانی را جهت تعامل میان تمامی ذینفعان درونی مدرسه (معلمان، مدیران، دانش آموزان، سایر کارکنان) تجویز نماید (Gu, You, and Wang, 2020; Wu, Wang, 2020; Beal, Trougakos, Weiss, Rafael and Sutton (1989), Gao, and Wei, 2020). در این خصوص (2013) Dalal and (2013) Côté, Van Kleef, and Sy استدلال کرده‌اند کارکنانی که احساسات مثبت متناسب با نقش را به نمایش می‌گذارند سلامت خود را از طریق بازتاب چهره‌ای (مکانیسم درون - شخصی) و بازتاب اجتماعی (مکانیسم بین - شخصی) بهبود می‌بخشند. نکته ای که در الگوی ذهنی دوم باید مهم دانسته شود، نقش عواطف متناسب با نقش در تقویت سلامت فرد است

یعنی اینکه بروز احساسات در کار آیا در جهت سلامت روانی فرد است یا اینکه سلامت روانی او را به خطر می اندازد.

در این باره Zahawi (2010) استدلال نموده است که این امر تاکنون در محیط‌های بهداشت و درمان مانند مشاغل پرستاری مورد توجه قرار گرفته و نتایج نشان داده است که بروز احساسات در راستای نقش، رابطه منفی با سلامت روان پرستاران دارد (Cited in Depow, 2019). با اینکه این مهم (تاثیر بروز احساسات معطوف به نقش بر سلامت روان) مورد توجه کمی واقع شده است، اما امروزه در بافت و محیط‌های خدماتی و آموزشی پژوهش‌های متعددی در خصوص ارزیابی نمایش احساسات معطوف به نقش در روابط بین فردی، انجام شده است (Zheng, Shi, and Liu, 2020; Zhang, Yin, Chen, , 2021; Zhang, and Wu, 2020; Chang, 2020; Rojas, Mattera, Morris, and Raver, 2021). پژوهشگران بر این اعتقاد استوار هستند که سلامتی روان در کارهای احساسی مانند معلمی، پرستاری، پلیس، و ... زمانی تقویت می شود که یک تطابق شخصیتی با الزامات هیجانی شغل وجود داشته باشد. بنابراین حمایت مدیران از دو ارزش اساسی یعنی «توازن هیجانی» و «واقعی بودن (قابلیت اعتماد)»، بعنوان عوامل کلیدی در ارزشمندی کار احساسی برای فرد کنشگر، تلقی می شوند (Yan, Kung, and Hsing, 2021; Nguyen, Dao, Nhan, and Stinglhamber, 2021; Dahling, , 2019; Chi, and Grandey, 2017). آنچه در بافت سازمانهای آموزشی مهم است، تقویت عواطف و احساسات معطوف به نقش از سوی مدیریت مدرسه است. حمایت مدیران از جمله ایجاد شرایط خدماتی (اقدامات پاداش دهنده و حمایت از خدمات) می تواند فشار و اجبار بروز رفتار خدماتی معلمان در فرآیند انتقال دانش به دانش‌آموزان را به حداقل برساند. همراستا با این استدلال، Diefendorff and Mora (2013) اذعان داشته اند که اقدامات مدیریت یک سازمان می‌تواند فرآیندهای رنج احساسی در کار را، به جای کنترل و اجبار، حمایت کند و به جای آنکه اقدامات مدیریت عاملی بازدارنده باشد، می‌تواند سوق دهنده رفتارهای خدماتی مبتنی بر احساسات باشد (Nguyen, and Stinglhamber, 2020).

الگوی ذهنی سوم: کار احساسی به عنوان تجربه روانشناختی

در الگوی ذهنی سوم رنج احساسی بعنوان نوعی تجربه روانشناختی در نظر گرفته شده است. بجای الزامات نمایشی یا خود نمایش عواطف؛ نقطه کانونی و تمرکز اصلی این الگوی ذهنی، «تجربه‌ی درونی» و مدیریت هیجانات در محل کار است. درون مایه‌ی رنج احساسی در کار در الگوی سوم شاخص‌هایی از قبیل؛ نوعی اختلاف بین احساسات و الزامات شغلی و نیز اختلاف بین احساسات و نمایش‌های رفتاری، بروز ناهماهنگی عاطفی (اختلاف بین احساسات و انتظارات نمایشی)، ناهماهنگی احساسات معلمان با قوانین و مقررات درون مدرسه، تجربه نوعی ناهماهنگی عاطفی ناشی از عدم تناسب قوانین احساسی و تبادلات منفی، تلاش، برنامه‌ریزی و کنترل هیجان مطلوب سازمانی در طول تعاملات بین فردی، کنترل عواطف منفی در محیط کار و تمایل به برقراری توازن

عاطفی برخلاف عمل و اقدامات موجود، فعل و انفعال پویای انتظارات شغلی، هیجانات ابراز شده، و استراتژی‌های کنترل هیجان، کنترل احساسات ناشی از ماهیت کار احساسی معلمی، تجربه‌ی از دست دادن کنترل شخصی و به تبع تجربه بیگانگی، سردی عاطفی، پیروی از قوانین احساس و بروز احساسات مطلوب در تقابل و تعامل با دیگران و ... می‌باشد. تمامی شاخص‌های فوق برگرفته از تجربه درونی معلمان است که استراتژی کنترل احساسات در محیط کار را به خوبی بازنمایی می‌کنند. به زعم (Brotheridge and Grandy, 2000) الگوهایی که بر تجربه درونی تمرکز دارند، یک رویکرد فرد محور از رنج احساسی در کار را توصیف می‌کنند. بر طبق رویکرد فرد محور، رنج احساسی در کار به عنوان فرآیند کنترل احساسات و نیز مدیریت عواطف معطوف به اهداف سازمانی تعریف می‌شود.

همراستا با یافته‌های الگوی ذهنی سوم، (Hochschild, 1993) در مورد کارکنانی که با تغییر احساسات عمل سطحی یا احساسات عمل عمیق مواجه می‌شوند، اذعان داشته است که اغلب کارکنان نوعی ناهماهنگی هیجانی از طریق عدم تناسب قوانین احساسی با الزامات شغلی و نیز میزانی از تبادلات منفی در شغل و تعاملات بین فردی در سازمان، را تجربه می‌کنند. ناهماهنگی هیجانی در متون روانشناسی به سه شیوه متفاوت یعنی بعنوان اختلافی بین احساسات و الزامات شغلی (Morris, and Feldman, 1886; Hochschild, 1983) و اختلاف بین احساسات و نمایش‌ها (Rafael and Sutton, 1987)، و ناهماهنگی هیجان - قانون و ناهماهنگی شخص - شغل (Berquam, 1987) و ناهماهنگی هیجان - قانون (Arar, and Oplatka, 2018; 2020) توصیف و بکار گرفته شده است. اگرچه ناهماهنگی هیجان - قانون اغلب کانون توصیف تئوریکی است، پژوهش‌های اخیر به سمت سنجش عملی ناهماهنگی هیجان - نمایش گرایش دارند. بر این اساس می‌توان استدلال نمود که نظریه‌های پشتیبان و تایید کننده الگوی ذهنی سوم، نظریه روان شناختی ناهماهنگی عاطفی (Psychological theory of emotional Dissonance) و کنترل هیجان ارائه شده (Festinger, 1954) است که در آن وجود ناهماهنگی در دو بعد عمل سطحی و عمل عمیق، توصیف‌گر اصلی رنج احساسی در کار قلمداد می‌شوند (Burić, and Frenzel, 2020; Grandey, 2000). همچنین (Morris, and Feldman, 1996) رنج احساسی را بعنوان «تلاش، برنامه‌ریزی و کنترل مورد نیاز جهت بروز هیجان مطلوب سازمانی در طول تعاملات بین شخصی تعریف کرده‌اند و اذعان داشته‌اند که مشخصه اصلی رنج احساسی در کار، وجود تقابل‌ها زیاد و مکرر، نوعی از هیجانهای مورد نیاز، هشیاری مورد نیاز در خصوص قوانین نمایش عواطف، و ناهماهنگی یعنی عدم تطابق بین احساسات و نیازهای هیجانی است (Cited in Burić, Kim, and Hodis, 2019)

هدف از بررسی الگوهای ذهنی معلمان ریاضی در خصوص محتوای رنج احساسی در کار، مفهوم سازی، سنجش، و بازبینی شواهد تجربی و نظری است. برخی از جوانب الگوهای ذهنی بدست آمده در مباحث تئوریکی و بررسی‌های تجربی مربوط به کار احساسی، وجود دارد اما در این پژوهش

دسته بندی و در قالب الگوهای ذهنی مشترک از یک موضوع ارائه شده اند. ویژگی هر یک از الگوهای ذهنی با توجه به مبانی نظری و نیز شواهد موجود در یافته های پژوهش به شرح جدول زیر است. در جدول ۶ مفاهیم محوری هر یک از الگوهای شناسایی شده به همراه پیامدهای حاصل از هر رویه ذکر شده است.

جدول (۶): مفاهیم محوری هر یک از الگوهای ذهنی شناسایی شده بر مبنای مبانی نظری و یافته‌های

پژوهش

رنج احساسی بعنوان الزامات شغلی	رنج احساسی بعنوان نمایش احساسات	رنج احساسی بعنوان تجربه روانشناختی	
مشاغلی که برای خلق نمایش هیجانی در قبال دستمزد به مدیریت احساسات نیاز دارند.	ابراز هیجانات ویژه‌ی معطوف به نقش که ممکن است به تلاش آگاهانه نیاز داشته باشد یا نداشته باشد.	مدیریت هوشمندانه هیجانات شخص در زمان تقابل با دیگران در محل کار.	تعریف رنج احساسی
Hochschild, 1983; Wharton, 1993; Tolich et al. 2020; Tolich, 1993; Lively, 1993; Stenross, B., and Kleinman, 1989	Rafael and Sutton, 1989 Ashforth, and Humphrey, 1993; Koschmieder, and Neubauer, 2021; Wang, Hall, and Taxer, 2019; Burić, 2019	Morris, and Feldman Grandey (2000), Berquam, 2020; Arar, and Oplatka and Arar, 2019	محققان هر حوزه مطالعاتی
* مدیریت یا رنج احساسی = انجام دادن فعالیت خصوصی برای انگیزه‌های شخصی	* توازن هیجانی، احساسات، نمایش ها، و انتظارات هیجانی همسان هستند (یعنی: آرایه‌ی عاطفی)	* نمایش سطحی: روش تعدیل ابراز برای برآورده ساختن انتظارات شغلی (یعنی سرکوبی، وانمود کردن)	مفاهیم محوری
* مشاغل رنج احساسی، تقابل مکرر با عموم، باید موجب القای احساسات در دیگران شود، و مدیریت هیجان را کنترل می کند. * قوانین نمایش احساسات، وجود هنجارهایی برای چگونگی داشتن احساس یا نمایش نسبت به دیگران	* خطای هیجانی، ابرازات با انتظارات همسان نیستند (یعنی: شخصیت ناقص) * واقعی بودن، میزان واقعی به نظر رسیدن ابرازات احساسی	* نمایش عمیق، روش تعدیل احساسات برای برآورده ساختن انتظارات شغلی (یعنی تمرکز مجدد، ارزیابی مجدد) * ناهماهنگی هیجانی، وضعیت تنش زمانی که بین احساسات و نمایش‌ها اختلاف وجود دارد	
رنج احساسی برای سازمان مفید (اساسی) است اما برای کارمند خیر	رنج احساسی برای سازمان و کارمند مفید است؛ تنها در صورتی غیرمفید است که به تلاش و غیرواقعی بودن زیاد نیاز داشته باشد	رنج احساسی بعنوان نمایش عمیق احساسات برای سازمان و کارمند مفید است؛ عمل سطحی و ناهماهنگی غیرمفید هستند.	پیامدهای پیشنهادی

آنچه متغیر به نظر می‌رسد و همواره در مقتضیات مکانی و زمانی در نوسان است، الگوهای ذهنی و متعاقباً مفاهیم کانونی، مکانیسم‌ها و عملیاتی کردن هر الگوی ذهنی در پژوهش‌های خاص است. مسئله زمانی بروز می‌کند که یک الگوی ذهنی مشخص، به قیمت نادیده گرفتن سایر الگوهای ذهنی، به صورت غالب‌ترین الگوی ذهنی در نظر گرفته شود و به صورت عملی بکار رود. خود رنج احساسی در کار و ماهیت کار هیجانی در هیچ مجموعه‌ای از ساختارها و الگوی ذهنی منحصراً بفردی قرار نمی‌گیرد بلکه نتیجه‌ای از تقابل‌های پویا میان الزامات شغلی (الگوی ذهنی ۱)، نمایش‌های هیجانی (الگوی ذهنی ۲)، و تجارب روان شناختی (الگوی ذهنی ۳) است. به عبارت دیگر، با ادغام کردن این سه الگوی ذهنی و «استفاده از یک کانون سه‌گانه»، مفهوم رنج احساسی در کار روشن‌تر، و پارامترها مشخص‌تر و مجزاتر از سایر مفاهیم می‌شود. با تلفیق الگوهای ذهنی در عمل، می‌توان یک دیدگاه خود-نظارتی را اتخاذ کرد که در آن، قوانین نمایشی بعنوان اهدافی سازماندهی می‌شوند که کارکنان در طول زمان و در شرایط مختلف برای آنها می‌کوشند (الگوی ذهنی ۱). تصور می‌شود کارکنان بطور پیوسته هیجان‌ات و نمایش‌های خود را با قوانین نمایشی مقایسه می‌کنند تا اختلافات (یعنی ناهماهنگی هیجان - قانون) را شناسایی و برطرف کنند (الگوی ذهنی ۲). وقتی هیچ اختلافی احساس نشود، افراد به کنترل فعالانه‌ی احساسات یا ابرازها نیازی ندارند و می‌توانند به ارائه قوانین نمایشی یا از طریق ابرازهای واقعی یا با کنترل خودکار هیجان‌ات ادامه دهند. وقتی احساسات متفاوت از قوانین نمایشی هستند (یعنی ناهماهنگی هیجان - قانون)، از افراد انتظار می‌رود نمایش‌های هیجانی متعاقب را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم اصلاح نماید (الگوی ذهنی ۳). با این اوصاف مفهوم رنج احساسی در کار، در هیچ ساختار خاصی جای ندارد بلکه بعنوان نتیجه‌ای از فعل و انفعال دینامیک انتظارات شغلی، هیجان‌ات ابراز شده، و استراتژی‌های کنترل هیجان پدید می‌آید. اغلب محققان اذعان داشته‌اند که رنج احساسی در کار، می‌تواند از لحاظ «درجه» بین مشاغل و حتی بین بافت‌های موجود در مشاغل متفاوت باشد (Erickson, and Ritter, 2001; Wharton, 2009; Nguyen, Dao, Nhan, and Stinglhamber, 2021). در خصوص شغل معلمی و حرفه تدریس، مطابق یافته‌های پژوهش می‌توان اذعان داشت که رنج احساسی معلمان در طول پیوستار رنج احساسی محض و کنترل هیجان یا کار هیجانی قرار دارد. این پیوستار در واقع مرزی فیزیکی که فضای عمومی را در مقابل خصوصی تعیین می‌کند، را نمایان می‌سازد. با توجه به اهمیت روز افزون حرفه معلمی که بیشتر مبتنی بر روابط بین شخصی است و نیز با مشخص شدن این موضوع که تعاملات بین شخصی مفاهیمی هم برای موثر بودن و هم سلامت در بسیاری از محیط‌های آموزشی دارند، نیاز به درک فرایندهای رنج احساسی در کار معلمان روز به روز در حال افزایش است.

پژوهش حاضر برای پژوهشگران آینده که قصد انجام پژوهش در حوزه کار احساسی دارند پیشنهادهایی ارائه نموده است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، به پژوهشگران آینده پیشنهادهایی زیر توصیه می‌شود:

۱. به محققان پیشنهاد می‌شود از مفروضه‌های ضمنی هر یک از الگوهای ذهنی شناخته شده آگاه باشند و برای انجام پژوهش در این حوزه، رویکردهایی را اتخاذ کنند که فراتر از مرزهای موود الگوهای ذهنی پژوهش حاضر باشد. چنین رویکردهایی احتمالاً دانشی با مفاهیم ضمنی وسیع برای مطالعه‌ی رنج احساسی در کار به دست می‌دهند.

۲. به محققان پیشنهاد می‌شود که مشاغل مختلف را به لحاظ کار احساسی مورد بررسی قرار دهند و آنها را در پیوستار رنج احساسی محض و کنترل هیجان یا کار هیجانی قرار دهند، و نیز جایگاه هر شغل را تحلیل و تفسیر نمایند.

۳. به محققان آینده پیشنهاد می‌شود رنج احساسی در کار را با رویکردهای روان‌شناسی، رفتار‌سازمانی، و جامعه‌شناسی مورد بررسی و تحلیل قرار دهند تا به لحاظ میان‌رشته‌ای هم این مفهوم توسعه یابد.

پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی به شرح زیر است:

از عمده‌ترین محدودیت‌های حاکم بر پژوهش حاضر، وقت‌گیر بودن اجرای تکنیک کیو بود. در این پژوهش مرتب‌سازی و رتبه‌بندی کارتهای کیو که یکی از مراحل اصلی محسوب می‌شود، برای مشارکت‌کنندگان مشکل به نظر می‌رسید. همچنین این شیوه نیاز به دستورالعمل واضح و روشن داشت که بدون راهنمایی و هدایت پاسخ دهنده، آنها دچار سردرگمی می‌شدند.

یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر، مربوط به دیدگاه‌های افراد مشارکت‌کننده می‌باشد که لحظه‌ای بوده و به مرور زمان ممکن است تغییر یابد. بنابراین نتایج حاصل از این شیوه قابلیت تعمیم به سایر حوزه‌ها را ندارد. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر حجم پایین نمونه در تکنیک کیو است زیرا این روش نیاز به اشباع نظری در داده‌ها ندارد و تنها تشکیل و تشخیص ذهنیت‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد، در نتیجه یافته‌های این دست از پژوهش‌ها قابل تعمیم به جامعه بزرگتر نیست.

محدودیت‌های ذاتی تکنیک کیو نیز در نتایج تحقیق تاثیرگذار است، زیرا امکان حذف کامل پژوهشگر از فرآیند پژوهش و به طور خاص فرایند مرتب‌سازی کارتهای کیو، وجود ندارد، چرا که دستورالعملها را پژوهشگر تعیین می‌کند و تفسیر نهایی نیز بر عهده شخص پژوهشگر است.

References:

- Abbasi, Sh. (2013). *The effect of emotional labor force on personal health of employees according to the moderating role of emotional intelligence (Case study: employees of Bank Saderat branches in Urmia)*. Master Thesis. Froudsi University of Mashhad. Unprinted. [In Persian]
- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: Antecedents, consequences, and moderators. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 124(2), 229-240.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., and Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155- 169.
- Arar, K., and Oplatka, I. (2018). Emotion display and suppression among Arab and Jewish assistant principals in Israel: The key role of culture, gender and ethnicity. *Journal of Professional Capital and Community*. 3 (3), 173-191
- Ashforth, B. E., and Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115.
- Beal, D. J., Trougakos, J. P., Weiss, H. M., and Dalal, R. S. (2013). Affect spin and the emotion regulation process at work. *Journal of Applied Psychology*, 98(4), 593-610.
- Berquam, J. (2020). *The Relationship between Job-Person Fit and Use of Emotional Labor in Teachers*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Breedon, J. (2015). *Emotional Labor Training: The Effect of Deep Level Acting Training on Deep Level Acting and Emotional Exhaustion*. Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville.
- Brotheridge, C., and Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (1), 365–379.
- Buitrago-Bonilla, R. E., and Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emotions and Teachers' Professional Identity: Relations and Incidence. *Praxis and Saber*, 8(17), 225-247.
- Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70 (2), 12-20.
- Burić, I., and Frenzel, A. C. (2020). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 21 (2), 1-18.
- Burić, I., Kim, L., and Hodis, F. (2020). Emotional labor profiles among teachers: associations with positive affective, motivational and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5 (2), 90-102
- Cheung, F. Y. L., and Tang, C. S. K. (2009). Quality of work life as a mediator between emotional labor and work family interference. *Journal of Business and Psychology*, 24(3), 245-255.

- Chi, N. W., and Grandey, A. A. (2019). Emotional labor predicts service performance depending on activation and inhibition regulatory fit. *Journal of Management*, 45(2), 673-700.
- Cizek, G. J. (2012). Defining and distinguishing validity: Interpretations of score meaning and justifications of test use. *Psychological Methods*, 17(1), 31-45.
- Cote, S. (2005). A social interaction model of the effects of emotion regulation on work strain. *Academy of Management Review*, 30(3), 509-530
- Côté, S., Van Kleef, G. A., and Sy, T. (2013). *The social effects of emotion regulation in organizations*. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff, and D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st Century: Diverse perspectives on emotion regulation at work* (pp. 79 –100). New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Cukur, C. S. (2009). The Development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 559-574.
- Dahling, J. J. (2017). Exhausted, mistreated, or indifferent? Explaining deviance from emotional display rules at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 171-182.
- Depow, G. J. (2019). *A representative experience sampling study of everyday empathy*. Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Toronto
- Diefendorff, J. M., and Greguras, G. J. (2009). Contextualizing emotional display rules: Examining the roles of targets and discrete emotions in shaping display rule perceptions. *Journal of Management*, 35(4), 880-898.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., and Croyle, M. H. (2006). Are emotional display rules formal job requirements? Examination of employee and supervisor perceptions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(2), 273-298.
- Ensafdaran, F., Naami, A.Z., Karaei, A., and Dastan, N. (2018). The relationship between emotional acting and burnout and life satisfaction with regard to the moderating role of supervisor support in nurses in Shiraz hospitals. *Organizational Culture Management*, 16(3):569. [In Persian]
- Erickson, R. J., and Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter?. *Social psychology quarterly*, 64 (2), 146-163.
- Erickson, R. J., and Wharton, A. S. (1993). Inauthenticity and depression: Assessing the consequences of interactive service work. *Work and Occupations*, 24(2), 188-213.
- Goodwin, R. E., Groth, M., and Frenkel, S. J. (2011). Relationships between emotional labor, job performance, and turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 538-548.
- Gosserand, R. H., and Diefendorff, J. M. (2005). Emotional display rules and emotional labor: the moderating role of commitment. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1256.
- Grabarek, P. E. (2011). *Understanding "smile school": Emotional labor training occurrence and consequences*. Unpublished master's thesis; Pennsylvania State University.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.

- Grandey, A. (2003). When “the show must go on”: Surface and deep acting as predictors of emotional exhaustion and service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Grandey, A. A., and Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 407.
- Grandey, A. A., and Sayre, G. M. (2019). Emotional labor: Regulating emotions for a wage. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 131-137.
- Grandey, A., Diefendorff, J., and Rupp, D. E. (2013). *Bringing emotional labor into focus: A Review and integration of three research lenses*. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff and D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work*. New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Gu, Y., You, X., and Wang, R. (2020). Job demands and emotional labor as antecedents of female preschool teachers’ work-to-family conflict: The moderating role of job resources. *International Journal of Stress Management*, 27(1), 23.
- Hashemi, S.E., Baharlou, M., and Montakhab Yeganeh, M. (2016). The mediating role of job emotions in the relationship between organizational justice and organizational outcomes. *Journal of Psychology*, 19(4):394-409. [In Persian].
- Hatzinikolakis, J., and Crossman, J. E. (2020). The Management of Emotional Labor in the Work of Australian University Business School Academics and the Implications for Wellbeing. *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being*, Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_43-1.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press. ISBN 978-0-520-05454-7.
- Hosseini Robat, S.M., and Rahimnia, F. (2014). The Impact of Emotional Workforce Strategies on Job Performance through Emotional Burnout. *Strategic Management Studies*. 5(19): 237-254. (In Persian)
- Jackson, L. (2019). The smiling philosopher: Emotional labor, gender, and harassment in conference spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 51(7), 693-701.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., and Angelides, P. (2021). Teachers’ emotions in super-diverse school settings. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(1), 61-77.
- Koschmieder, C., and Neubauer, A. C. (2021). Measuring emotion regulation for preservice teacher selection: A theory-driven development of a situational judgment test. *Personality and Individual Differences*, 168 (3), 110363.
- Lam, C. K., Huang, X., and Janssen, O. (2010). Contextualizing emotional exhaustion and positive emotional display: The signaling effects of supervisors’ emotional exhaustion and service climate. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 368.
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253.
- Lively, K.J. (2013). *Social and cultural influencers: Gender effects on emotional labor at work and at home*. In Grandey, A.A., Diefendorff, J. M. and Rupp, D.E. (Eds.),

- Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work.* New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Lundberg, A., de Leeuw, R., and Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review, 31* (10), 100361.
- Meanwell, E., Wolfe, J. D., and Hallett, T. (2008). Old paths and new directions: Studying emotions in the workplace. *Sociology Compass, 2*(2), 537-559.
- Mesquita, B., and Delvaux, E. (2013). *A cultural perspective on emotion labor.* In Grandey, A. A., Diefendorff, J. M. and Rupp, D.E. (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work.* New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Morris, J. A., and Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review, 21*(4), 986-1010.
- Nguyen, N., and Stinglhamber, F. (2020). Workplace mistreatment and emotional labor: A latent profile analysis. *Motivation and Emotion, 44*(3), 474-490.
- Nguyen, N., Dao, Q. A., Nhan, T. L. A., and Stinglhamber, F. (2021). Organizational Dehumanization and Emotional Labor: A Cross-Cultural Comparison Between Vietnam and the United Kingdom. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 52*(1), 43-60.
- Nikraftar, T. (2013). *Q method and its application in a case study.* Tehran, Negah Danesh, first edition. [In Persian].
- O'Connor, E., and McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369.
- Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A., and Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education, 80* (3), 128-144.
- Oplatka, I., and Arar, K. (2019). *A Call to Study Educator Emotion as a Contextualised Phenomenon.* In *Emotion Management and Feelings in Teaching and Educational Leadership* (pp. 9-23). Emerald Publishing Limited.
- Pervaiz, S., Ali, A., and Asif, M. (2019). Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Satisfaction of Secondary Teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management, 3* (4), 721-733.
- Rodl, J. E., Cruz, R. A., and Knollman, G. A. (2020). Applying Q methodology to teacher evaluation research. *Studies in Educational Evaluation, 65* (2), 100844.
- Rojas, N. M., Mattera, S., Morris, P., and Raver, C. (2021). Measuring Preschool Teachers' Social-emotional Practices: A Comparison of Two Measures. *Early Education and Development, 13* (2), 1-24.
- Schaubroeck, J., and Jones, J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior, 21* (2), 163-183.
- Scott, B. A., and Barnes, C. M. (2011). A multilevel field investigation of emotional labor, affect, work withdrawal, and gender. *Academy of management journal, 54*(1), 116-136.

- Spector, P. E., and Fox, S. (2002). An emotion - centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12 (1), 269 – 292.
- Stenross, B., and Kleinman, S. (1989). The highs and lows of emotional labor: Detectives' encounters with criminals and victims. *Journal of Contemporary Ethnography*, 17(4), 435–452.
- Talebpour, A. (2013). *A Study of Social Factors Affecting Emotional Work among Nurses (Case Study; Hospitals West of Tehran)*. Master Thesis. University of Isfahan. Faculty of Literature and Humanities, unpublished. [In Persian]
- Thoits, P. A. (2004). *Emotion norms, emotion work, and social order*. In *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 359-378). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tolich, M., Tumilty, E., Choe, L., Hohmann-Marriott, B., and Fahey, N. (2020). *Researcher emotional safety as ethics in practice: Why professional supervision should augment PhD candidates' academic supervision*. Handbook of research ethics and scientific integrity, 589-602.
- Truța, C. (2012). Emotional labor strategies adopted by school psychologists. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33 (3), 796-800.
- von Scheve, C. (2012). Emotion regulation and emotion work: two sides of the same coin? *Frontiers in Psychology*, 3(2): 1–10.
- Wang, H., Hall, N. C., and Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: a systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31 (1) 663-698.
- Wharton, A. S. (2009). The Sociology of Emotional Labor, *Annual Review of Sociology*, 35, 147–165.
- Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., and Wei, A. P. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers: An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6884.
- Yan, Y. H., Kung, C. M., and Hsing, S. C. (2021). Emotional Labor Is Associated With the Mental Health of Respiratory Therapists in Hospitals. *Respiratory Care*, 66(1), 50-57.
- Yang, C. J. (2019). Emotional labor: scale development and validation in the Chinese context. *Frontiers in Psychology*, 10 (2), 2095.
- Ye, M., and Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6(20), 22-32.
- Yin, H., Huang, S., and Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28 (2), 100283.
- Yin, H., Huang, S., and Han, J. (2019). Do Chinese Teachers Perform Emotional Labor Equally? Multi-Group Comparisons across Genders, Grade Levels and Regions. *Frontiers in psychology*, 10 (2), 1-15.

- Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual review of psychology*, 71 (4), 517-540.
- Zapf, D., and Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European journal of work and organizational psychology*, 15(1), 1-28.
- Zhan, X., Luo, W., Ding, H., Zhu, Y., and Guo, Y. (2021). Are employees' emotional labor strategies triggering or reducing customer incivility: a sociometer theory perspective. *Journal of Service Theory and Practice*, 31 (3), 296-317
- Zhang, L., Yu, S., and Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92 (3), 103024.
- Zhang, Q., Yin, J., Chen, H., Zhang, Q., and Wu, W. (2020). Emotional Labor Among Early Childhood Teachers: Frequency, Antecedents, and Consequences. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 288-305.
- Zheng, X., Shi, X., and Liu, Y. (2020). Leading teachers' emotions like parents: relationships between paternalistic leadership, emotional labor and teacher commitment in China. *Frontiers in psychology*, 11 (2), 1-9.
- Zheng, Y., Lu, X., and Ren, W. (2020). Tracking the Evolution of Chinese Learners' Multilingual Motivation through a Longitudinal Q Methodology. *The Modern Language Journal*, 104(4), 781-803.