



The Mediating Role of Religious Spirituality in the Relationship between Identity Styles and Teaching Anxiety among Student-Teachers

Samad Rahmati¹, Masood Karimi Beyranvand²

Doi:

10.30497/esi.2026.249027.1999



Introduction

The quality of any educational system fundamentally depends on the quality of its teachers (Fomba et al., 2023). The process of becoming a teacher is neither linear nor simple; rather, it encompasses multiple dimensions including professional knowledge, practical competencies, and psychological and spiritual capacities (Flores, 2023). One of the fundamental challenges in this process is teaching anxiety—a common phenomenon among student-teachers that manifests as worry, doubt about professional competence, and reduced self-efficacy (Gorospe, 2022). Identity styles, as one of the core constructs in explaining individuals' responses to stressful situations (Luo & Zhou, 2024), can influence teaching anxiety (Gfeller et al., 2025; Sözer & Eskin, 2023). Religious spirituality—by providing a meaningful and emotion-regulating framework—may play a decisive role in anxiety management (Aggarwal, 2023). Despite this evidence, the mediating role of religious spirituality in the relationship between identity styles and teaching anxiety has been less explored within the context of teacher education. The main purpose of this study is to investigate the mediating role of religious spirituality in the relationship between identity styles and teaching anxiety among student-teachers.

Literature Review

Empirical research has demonstrated that the informational identity style is associated with reduced anxiety, whereas the diffuse-avoidant style is linked to increased anxiety (Senejko et al., 2025; Bogićević et al., 2024). Furthermore, adaptive identity styles are associated with a more coherent spiritual orientation, while maladaptive styles correlate with lower levels of religious spirituality (Karimi-Biranvand, 2016; Aggarwal, 2023). On the other hand, religious spirituality has been shown to relate to reduced psychological distress (Dubar et al., 2024; Çınaroğlu et al., 2024). Religious orientation and adherence to religious beliefs have been associated with decreased anxiety in many studies (Onyishi et al., 2022). Religious engagement through beliefs and spiritual activities can provide a framework for meaning-making and the enhancement of psychological adjustment (Pertek, 2024). However, some findings in this area have been inconsistent, with researchers reporting that religiosity has no effect on reducing

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Faculty of Education Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author). smd.rahmati@cfu.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Islamic Education, Faculty of Education Farhangian University, Tehran, Iran. m.karimi.b@cfu.ac.ir

anxiety (Paglione et al., 2009; Lupo & Strous, 2011). Overall, research evidence suggests that identity and spirituality, in interaction with one another, can have complex psychological effects on the experience of stress and anxiety. Religious spirituality, beyond being an individual trait, may act as an identity-shaping construct by strengthening identity coherence, facilitating the use of adaptive identity processing styles, and simultaneously mitigating the negative effects of maladaptive styles on teaching anxiety. Nevertheless, the context of teacher education requires further evidence.

Research Methodology

This descriptive-correlational study employed structural equation modeling (SEM). The population comprised all student-teachers at the Allameh Tabataba'i and Ayatollah Kamalvand campuses of Farhangian University in Lorestan province during the 2024–2025 academic year (N= 1283). A sample of 295 participants was selected using simple random sampling based on Cochran's formula (after removing outliers, the final analysis was conducted on N=292). The instruments included: (1) Hart's Teaching Anxiety Scale (1961) with 20 items and four dimensions (Cronbach's alpha = 0.87 in the present study), (2) Berzonsky's Identity Style Inventory (1992) with 40 items and four subscales (informational, normative, diffuse-avoidant, and commitment), with alpha coefficients ranging from 0.70 to 0.84, and (3) Karimi-Biranvand's Religious Spirituality (Islamic) Questionnaire (2016) with 30 items (three dimensions: spiritual beliefs, spiritual ethics, and spiritual rulings), with a Cronbach's alpha of 0.88. Data were analyzed using SPSS and AMOS version 26 through SEM with maximum likelihood estimation. The assumptions of normality, absence of outliers, and multicollinearity were checked and confirmed.

Research Findings

Descriptive findings indicated that the mean age of the sample was 22.6 years (SD= 2.37), and 59.7% of participants were female. Pearson correlation results showed that teaching anxiety had a significant negative relationship with informational identity style ($r = -0.26$, $p < 0.01$) and religious spirituality ($r = -0.38$, $p < 0.01$), and a significant positive relationship with normative ($r = 0.18$, $p < 0.01$) and diffuse-avoidant ($r = 0.41$, $p < 0.01$) identity styles. SEM results indicated that the proposed model, after one modification (correlating the error terms of two components of religious spirituality), had a good fit: CFI= 0.92, IFI= 0.92, RMSEA= 0.04, and R^2 for teaching anxiety= 41%. Direct path coefficients showed: informational identity style to teaching anxiety was significantly negative ($p < 0.01$) and to religious spirituality significantly positive ($p < 0.01$). Normative identity style to teaching anxiety was significantly positive ($p < 0.05$) and to religious spirituality significantly positive ($p < 0.01$). Diffuse-avoidant identity style to teaching anxiety was significantly positive ($p < 0.01$) and to religious spirituality significantly negative ($p < 0.01$). Furthermore, the direct path from religious spirituality to teaching anxiety was significantly negative ($p < 0.01$). Bootstrap results for indirect effects revealed that religious spirituality mediated the relationship between informational ($p < 0.01$) and diffuse-avoidant ($p < 0.01$) identity styles and teaching

anxiety, but did not mediate the relationship between normative identity style and teaching anxiety.

Conclusion and Discussion

The research findings showed that identity styles influenced teaching anxiety both directly and indirectly through the mediating role of religious spirituality. The negative relationship between informational style and teaching anxiety indicates that active exploration and critical evaluation enhance self-efficacy and the ability to cope with challenges. The positive relationship between normative style and teaching anxiety can be explained by defensive internalization and inflexibility in the face of environmental pressures. The strongest positive relationship was found for the diffuse-avoidant style with teaching anxiety, suggesting that avoidance of identity and professional issues exacerbates worry and doubt. The most important finding is the mediating role of religious spirituality. Religious spirituality strengthens the positive effect of the informational style on reducing anxiety and mitigates the negative effect of the diffuse-avoidant style on increasing anxiety. Theoretically, this suggests that religious spirituality, by providing meaning, purpose, and a transcendent perspective, helps student-teachers reinterpret stressful professional situations as opportunities for spiritual growth. Therefore, enhancing religious spirituality through targeted workshops and educational interventions within the teacher education curriculum can serve as an effective strategy to reduce teaching anxiety and improve the mental health and professional performance of student-teachers.

Keywords: Identity styles, religious spirituality, teaching anxiety, student-teachers, Structural Equation Modeling

نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در رابطه بین سبک‌های هویت و اضطراب تدریس دانشجومعلم‌ان

صمد رحمتی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

مسعود کریمی‌پیرانوند^۲

DOI: 10.30497/esi.2026.249027.1999

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در رابطه سبک‌های هویت و اضطراب تدریس دانشجومعلم‌ان بود. پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش دانشجومعلم‌ان پردیس علامه طباطبائی و پردیس آیت‌الله کمالوند دانشگاه فرهنگیان استان لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۱۲۸۳ نفر است که از بینشان نمونه‌ای به حجم ۲۹۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و براساس فرمول کوکران انتخاب شد. ابزارهای این پژوهش شامل پرسش‌نامه اضطراب تدریس (TAS)، سیاهه سبک هویت (ISI) و پرسش‌نامه معنویت‌گرایی دینی (اسلامی) (RISQ) بود. داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS²⁶ و AMOS²⁶ نسخه ۲۶ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل پیشنهادی پژوهش بود. ضرایب مسیر مستقیم سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری به اضطراب تدریس منفی معنی‌دار ($p < 0/05$) و به معنویت‌گرایی دینی مثبت معنی‌دار بودند ($p < 0/05$)؛ ولی ضرایب مسیر مستقیم سبک هویت سردرگم - اجتنابی به اضطراب تدریس مثبت معنی‌دار ($p < 0/01$) و به معنویت‌گرایی دینی منفی معنی‌دار بودند ($p < 0/01$). به علاوه ضرایب مسیر مستقیم معنویت‌گرایی دینی به اضطراب تدریس منفی معنی‌دار بودند ($p < 0/01$). معنویت‌گرایی دینی میانجی ارتباط بین سبک‌های هویت اطلاعاتی و سردرگم - اجتنابی به اضطراب تدریس شدند ($p < 0/01$). براساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت معنویت‌گرایی دینی با تقویت اثر سبک هویت اطلاعاتی و تعدیل اثر سبک سردرگم - اجتنابی، به کاهش اضطراب تدریس دانشجومعلم‌ان کمک می‌کند.

واژگان کلیدی: سبک‌های هویت، معنویت‌گرایی دینی، اضطراب تدریس، دانشجومعلم‌ان.

۱. استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

smd.rahmati@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه آموزش معارف اسلامی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

m.karimi.b@cfu.ac.ir

بیان مسئله

کیفیت هر نظام آموزشی بیش از هر عامل دیگری به کیفیت معلمان آن بستگی دارد (Fomba et al., 2023, p. 86). معلم نه تنها انتقال‌دهنده دانش و مهارت‌های علمی است، بلکه الگویی نگرشی، ارزشی و رفتاری برای نسل‌های آینده است؛ با این حال فرایند معلم شدن مسیری خطی یا ساده نیست، بلکه شامل ابعاد متعددی از جمله دانش حرفه‌ای، شایستگی‌های عملی و ظرفیت‌های روان‌شناختی و معنوی است (Flores, 2023, p. 558)؛ در همین راستا تربیت معلم به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان توسعه پایدار آموزشی (Liu, 2024, p. 23) نیازمند توجه هم‌زمان به مهارت‌های تدریس و رشد روانی و معنوی دانشجومعلم‌ان است (McCormack et al., 2023).

یکی از چالش‌های اساسی در این فرایند اضطراب تدریس^۱ است؛ پدیده‌ای شایع در میان دانشجومعلم‌ان که می‌تواند به شکل نگرانی، تردید نسبت به شایستگی حرفه‌ای، کاهش خودکارآمدی و افت انگیزه برای تدریس که در شرایط ارزیابی و عملکرد حرفه‌ای بروز کند (Gorospe, 2022). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد اضطراب تدریس نه تنها کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری را تضعیف می‌کند (Pathan et al., 2025)، بلکه با پیامدهایی همچون فرسودگی شغلی، مشکلات روان‌تنی و انتقال هیجان منفی به دانش‌آموزان همراه است (Wan et al., 2024; Smith & Fotou, 2023; Pressley & Ha, 2022)؛ بنابراین شناسایی عوامل روان‌شناختی مرتبط با اضطراب تدریس^۲ یکی از اولویت‌های پژوهش در حوزه تربیت معلم محسوب می‌شود.

از طرفی به هویت^۲ به عنوان یکی از سازه‌های بنیادین در تبیین واکنش‌های فرد به موقعیت‌های استرس‌زا توجه شده است (Luo & Zou, 2025). هویت به عنوان سازه‌ای چندبعدی با زتاب یکپارچه‌سازی تجربه‌های گذشته، حال و آینده فرد محسوب می‌شود (Hong et al., 2024, p. 160) و در ایجاد انسجام روانی، معنابخشی به تجربه‌های حرفه‌ای و تنظیم

1. teacher anxiety
2. identity

هیجانان نقش دارد (Lind et al., 2022, p. 378). براساس نظریه سبک‌های هویت برزونسکی^۱ افراد در پردازش اطلاعات هویتی از سه سبک اطلاعاتی^۲، هنجاری^۳ و سردرگم - اجتنابی^۴ استفاده می‌کنند (Bradshaw, 2024, p. 45). افراد دارای سبک اطلاعاتی، با کاوش فعالانه و نقادانه در پی تعریف خود و ارزش‌هایشان هستند و معمولاً در مواجهه با فشارهای روانی از راهبردهای مؤثرتری نسبت به دیگر سبک‌ها بهره می‌برند (Senejko et al., 2025). درمقابل افراد دارای سبک هنجاری ارزش‌ها و معیارهای دیگران را به صورت دفاعی، درونی می‌کنند و انعطاف کمتری در برابر فشارهای روانی دارند (Doolittle & Byrnes, 2023, p. 80). سبک سردرگم - اجتنابی نیز با اجتناب از تصمیم‌گیری و مواجهه با مسائل هویتی همراه است و غالباً با استفاده از راهبردهای ناکارآمد هیجان‌مدار، فرد را در معرض اضطراب قرار می‌دهد (Bogićević et al., 2024). مطالعات پیشین نشان داده‌اند سبک‌های هویتی با شاخص‌های سلامت روان، خودکارآمدی و کیفیت روابط اجتماعی مرتبطاند (Suganya et al., 2024; Alabddi, 2023) و اضطراب تدریس بیشتر در میان افرادی با هویت سردرگم یا پراکنده گزارش شده است (Gfeller et al., 2025; Sözer & Eskin, 2023)؛ بنابراین می‌توان گفت که سبک‌های هویت به عنوان عاملی روان‌شناختی زمینه تجربه اضطراب تدریس در دانشجومعلم را شکل می‌دهند.

در کنار هویت معنویت‌گرایی دینی^۵ نیز به عنوان سازه‌ای مهم در بافت تربیت معلم توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است؛ چراکه این سازه با فراهم‌سازی چارچوبی معنابخش و تنظیم‌کننده هیجان، می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در تجربه و مدیریت اضطراب ایفا کند (Aggarwal et al., 2023, p. 3). معنویت‌گرایی دینی سازه‌ای چندبعدی است که علاوه بر رفتارهای عبادی باورهای دینی، التزام اخلاقی و جهت‌گیری‌های وجودی را نیز دربر می‌گیرد و برای فرد چارچوبی به جهت معنابخشی به زندگی و تجربه‌های حرفه‌ای فراهم می‌آورد

1. Berzonsky's identity style
 2. informational
 3. normative
 4. diffuse-avoidant
 5. religious spirituality

(جعفری کادیجانی و معدنی، ۱۴۰۲، ص. ۱۵۹). این نوع معنویت با تقویت احساس هدفمندی، توکل، امید و مسئولیت‌پذیری می‌تواند به تنظیم هیجانات و افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی کمک کند (کندی‌ادی^۱، ۱۳۸۱/۱۹۶۱؛ نصر و رحمتی، ۱۳۸۱).

معنویت نه تنها در ایجاد انسجام اجتماعی و فرهنگی نقش‌آفرین است، بلکه به عنوان منبعی برای معنابخشی و مقابله با فشارهای روانی عمل فرد می‌کند (فوکو^۲، ۱۳۹۳/۱۹۷۷). پژوهش‌های تجربی نشان داده‌اند گرایش دینی و پایبندی به باورهای مذهبی با کاهش اضطراب و فشارهای روانی ارتباط دارد (Aggarwal et al., 2023; Dubar et al., 2024; Onyishi et al., 2022). همچنین مواجهه دینی از طریق اعتقادات و فعالیت‌های معنوی می‌تواند چارچوبی برای معنابخشی، تقویت انگیزه و ارتقای سازگاری روانی فراهم آورد (Çınaroğlu, 2024; Pertek, 2024)؛ البته نتایج برخی مطالعات در این زمینه متناقض است و پژوهشگرانی گزارش کرده‌اند که دینداری تأثیری بر کاهش اضطراب ندارد (Paglione et al., 2019; Lupo & Strous, 2011; Jansen et al., 2010)؛ به گونه‌ای که بررسی‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی حاکی از این است که مذهب می‌تواند هم نقش کاهش‌دهنده و هم نقش تقویت‌کننده در اضطراب داشته باشد (لمینگ^۳، ۲۰۰۵، به نقل از بهادری جهرمی و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۸۲). هرچند برخی مطالعات بر روی مسلمانان مصری (Al-Sabwah & Abdel-Khalek, 2006) و پاکستانی (Suhail & Akram, 2002) نشان داده‌اند ایمان مذهبی با کاهش اضطراب ارتباط دارد، بیشتر پژوهش‌ها در این حوزه بر مسیحیت متمرکز بوده‌اند و مطالعات درباره اسلام محدود است.

در مجموع شواهد پژوهشی نشان می‌دهند مفاهیم هویت و معنویت در تعامل با یکدیگر می‌توانند اثرات روان‌شناختی پیچیده‌ای بر تجربه استرس و اضطراب داشته باشند؛ به گونه‌ای که سبک اطلاعاتی با کاهش اضطراب، و سبک سردرگم - اجتنابی با افزایش آن همراه است

1. Kennedy Eddy
2. Foucault
3. Lemming

(Senejko et al., 2025; Bogićević et al., 2024). همچنین سبک‌های هویت سازگاران با جهت‌گیری معنوی منسجم‌تر و سبک‌های ناکارآمد با سطح پایین‌تر معنویت دینی همراهاند (کریمی‌بیرانوند، ۱۳۹۵؛ Aggarwal et al., 2023). ازسوی دیگر معنویت‌گرایی دینی با شدت اضطراب تدریس در ارتباط است و می‌تواند در کاهش فشار روانی نقش داشته باشد (Dubar et al., 2024; Çınaroğlu, 2024).

شواهد مذکور نشان می‌دهند معنویت‌گرایی دینی فراتر از یک ویژگی فردی عمل می‌کند و می‌تواند به عنوان سازه‌ای هویت‌ساز و تربیتی، با تقویت انسجام هویتی^۱ زمینه استفاده از سبک‌های پردازش هویت سازگاران را فراهم کند و هم‌زمان اثرات منفی سبک‌های ناکارآمد بر اضطراب تدریس را کاهش دهد؛ باین‌حال بافت تربیت معلم- به عنوان محیطی که دانشجوی معلمان هم‌زمان با یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای^۲ فشارهای روانی متعددی را تجربه می‌کنند- نیازمند شواهد بیشتری درباره نقش احتمالی معنویت‌گرایی دینی است؛ براین اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، معنویت‌گرایی دینی و اضطراب تدریس دانشجوی معلمان به دنبال پاسخ به این پرسش است که: تا چه میزان معنویت‌گرایی دینی می‌تواند نقش میانجی را در رابطه بین سبک‌های هویت بر اضطراب تدریس ایفا کند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان (تدریس علامه طباطبایی و تدریس آیت‌الله کمالوند) در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۱۲۸۳ نفر بود. از میان آنان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و براساس فرمول کوکران^۱ تعداد ۲۸۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به احتمال مخدوش یا ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها ۳۰۰ پرسشنامه توزیع گردید که در نهایت ۲۹۵ پرسشنامه سالم و کامل برای تحلیل آماری استفاده شد.

ملاک‌های ورود شامل داشتن تجربه کارورزی یا تدریس، تمایل به مشارکت داوطلبانه و تکمیل کامل پرسشنامه‌ها بود. ملاک‌های خروج نیز شامل ناقص گذاشتن بیش از ۵ درصد

1. Cochran

پرسش‌نامه، پاسخ‌دهی نامعتبر، ابتلا به اختلالات روان‌شناختی یا جسمانی اثرگذار (براساس خوداظهاری) و انصراف از ادامه همکاری در طول پژوهش در نظر گرفته شد. رضایت آگاهانه از تمامی شرکت‌کنندگان اخذ شد و به آنان درباره محرمانگی اطلاعات و اختیاری بودن همکاری اطمینان داده شد. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد از درج نام و نام خانوادگی خودداری کنند. همچنین مجاز بودند در صورت عدم تمایل پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نکنند. در نهایت داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۶ و به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

ابزار سنجش

پرسش‌نامه اضطراب تدریس^۱ (TAS): برای سنجش اضطراب تدریس از پرسش‌نامه اضطراب تدریس هارت^۲ (1987) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ گویه و چهار بعد اصلی است که عبارت‌اند از: اضطراب ارزشیابی‌شدن، اضطراب مسائل حرفه‌ای و دانش‌آموزان، اضطراب کنترل کلاس و اضطراب الزامات فعالیت تدریس. پاسخ‌دهی به گویه‌ها براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. نمره کلی از مجموع پاسخ‌ها به ۲۰ گویه به دست می‌آید و دامنه‌ای بین حداقل ۲۰ تا حداکثر ۱۰۰ دارد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده اضطراب تدریس بیشترند. در نسخه اصلی روایی این ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد و چهار عامل استخراج گردید که بیش از ۶۰ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. پایایی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۶ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۴ گزارش شد. همچنین پایایی بازآزمایی با فاصله دوهفته‌ای در دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ به دست آمد که بیانگر ثبات مناسب پرسش‌نامه است. در پژوهش حسینی و زندی (۱۴۰۳، ص. ۷۵) روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. شاخص‌های برازش مدل همگی در دامنه مطلوب قرار داشتند و ساختار چهاربعدی ابزار را تأیید کردند ($\chi^2/df = 2.49$, TLI = 0.96, CFI = 0.97, RMSEA = 0.074). همچنین

1. the Teaching Anxiety Scale (TAS)

2. Hart

بارهای عاملی گویه‌ها در دامنه ۰/۵۵ تا ۰/۸۹ معنادار و قابل قبول بودند. پایایی درونی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۳ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۹ گزارش شد که نشان‌دهنده انسجام درونی مناسب گویه‌ها است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۷ و برای ابعاد آن بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۱ به دست آمد.

سیاهه سبک هویت^۱ (ISI): سیاهه سبک هویت توسط برزنسکی^۲ (1992) با هدف بررسی رابطه میان سبک‌های هویتی طراحی شد. این ابزار شامل ۴۰ گویه است که ۱۱ گویه مربوط به سبک اطلاعاتی، ۹ گویه مربوط به سبک هنجاری، ۱۰ گویه مربوط به سبک سردرگم - اجتنابی و ۱۰ گویه مربوط به مقیاس تعهد است. مقیاس تعهد به‌عنوان شاخصی ثانویه استفاده می‌شود و به‌تنهایی معرف سبک هویتی محسوب نمی‌شود. پاسخ‌دهی به گویه‌ها براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود. روایی این ابزار از طریق همبستگی با مقیاس وضعیت هویت بنیون و آدامز^۳ (1986) بررسی شده و مقدار ۰/۳۹ گزارش گردیده است. در مطالعه وارد^۴ و همکاران (2021, p. 279) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب شامل تعهد ۰/۷۹، هنجاری ۰/۷۴، سردرگم - اجتنابی ۰/۸۵ و اطلاعاتی ۰/۷۸ گزارش شد (Berzonsky, 1992, p. 778). همچنین در پژوهش غضنفری (۱۳۸۳، ص. ۸۷-۹۰) ضرایب آلفای کرونباخ برای تعهد ۰/۵۷، هنجاری ۰/۵۲، سردرگم - اجتنابی ۰/۶۲، اطلاعاتی ۰/۶۷ و کل سیاهه ۰/۷۳ به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی در همان پژوهش نشان داد که سه عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک در مجموع ۲۶/۳ درصد از واریانس متغیرها را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر نیز پایایی درونی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای خرده‌مقیاس‌های تعهد ۰/۷۰، هنجاری ۰/۸۱، سردرگم - اجتنابی ۰/۷۷ و اطلاعاتی ۰/۸۴ به دست آمد که بیانگر انسجام درونی مطلوب ابزار است.

1. the Identity Style Inventory (ISI)

2. Berzonsky

3. Bennion & Adams

4. Ward

پرسش‌نامه معنویت‌گرایی دینی (اسلامی)^۱ (RISQ): این پرسش‌نامه شامل ۳۰ گویه است که توسط کریمی‌بیرانوند (۱۳۹۵) بر مبنای آثار امام خمینی (ره) و با هدف سنجش سطح معنویت‌گرایی دینی در سبک زندگی فردی با تمرکز بر تربیت و تعلیم و تربیت اسلامی طراحی شده است. لازم به ذکر است نسخه اولیه ابزار شامل ۶۰ گویه در شش بعد اصلی بود: اعتقادات معنوی (۹ گویه)، اخلاق معنوی (۱۱ گویه)، احکام معنوی (۱۰ گویه)، باورهای سیاسی (۹ گویه)، گرایش‌های سیاسی (۱۱ گویه) و رفتارهای سیاسی (۱۰ گویه) که علاوه بر سنجش معنویت‌گرایی دینی با هدف ارزیابی سبک زندگی سیاسی طراحی شده بود؛ با این حال در بازبینی برای این پژوهش تنها ابعاد مربوط به معنویت‌گرایی دینی (اعتقادات معنوی، اخلاق معنوی و احکام معنوی) انتخاب شدند و تمامی گویه‌های این ابعاد با توجه به بافت تربیت معلم بازنگری و بازبینی شدند تا محتوای آن‌ها با نگرش‌ها، رفتارها و باورهای دانشجومعلمان در محیط آموزشی و تربیتی همخوانی داشته باشد. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۲- تا کاملاً موافقم = ۲+) صورت می‌گیرد. برای محاسبه نمره کلی مجموع پاسخ‌ها به گویه‌ها در هر بعد به دست می‌آید که در نهایت نمره کل پرسش‌نامه در دامنه‌ای از ۶۰- تا ۶۰+ قرار دارد؛ بدین ترتیب نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از معنویت‌گرایی دینی در سبک زندگی فرد است.

در پژوهش کریمی‌بیرانوند (۱۳۹۵، ص. ۲۳۴) روایی محتوایی پرسش‌نامه از طریق قضاوت پنج متخصص (سه استاد دانشگاه و دو روحانی) بررسی و پس از اصلاحات لازم تأیید شد. همچنین روایی صوری آن از طریق اجرای آزمایشی بر روی گروهی از پاسخگویان و دریافت بازخوردها بازبینی شد. برای ارزیابی روایی سازه تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. نتایج نشان داد که مدل سه‌عاملی ابزار با داده‌ها برازش مطلوبی دارد؛ شاخص‌های برازش در سطح قابل قبول قرار گرفتند ($\chi^2/df = ۰/۰۲$, $TLI = ۰/۹۲$, $CFI = ۰/۹۳$, $RMSEA = ۰/۰۶$) و بارهای عاملی گویه‌ها در ابعاد مختلف بین ۰/۶۱ تا ۰/۸۴ به دست آمد که بیانگر همبستگی معنادار گویه‌ها با

1. The Religious (Islamic) Spirituality Questionnaire (RISQ)

سازه موردنظر است. به علاوه کریمی بیرانوند (۱۳۹۵، ص. ۲۳۰) برای بررسی پایایی ابزار از چند روش استفاده کرد. ضریب همبستگی تنصیف ۰/۶۴، ضریب اسپیرمن - براون ۰/۷۹، ضریب کودر - ریچاردسون ۰/۹۲ و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ (و در حالت بازتوزیع تصادفی گویه‌ها ۰/۹۰) به دست آمد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد پرسشنامه بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ گزارش شد. این یافته‌ها نشان‌دهنده انسجام درونی مطلوب و قابلیت اعتماد بالای پرسشنامه‌اند.

در پژوهش حاضر روایی محتوایی ابزار نیز از طریق قضاوت پنج متخصص (سه استاد دانشگاه در حوزه تعلیم و تربیت و سه روحانی) بررسی و پس از اصلاحات لازم تأیید شد. شاخص روایی محتوایی^۱ (CVI) برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و شاخص روایی نسبی^۲ (CVR) برای گویه‌ها بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۵ به دست آمد که نشان‌دهنده سطح مطلوب روایی محتوایی است. همچنین روایی صوری پرسشنامه از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ پاسخگو و دریافت بازخوردها بازبینی شد. شاخص فهم‌پذیری و وضوح گویه‌ها یا همان شاخص روایی صوری^۳ (FVI) بالاتر از ۰/۹۰ به دست آمد. در نهایت ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۸ و برای ابعاد آن بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

دانشجومعلم‌ان شرکت‌کننده در پژوهش در دامنه سنی ۱۹ تا ۲۶ سال قرار داشتند. میانگین سنی ۲۲/۶ و انحراف معیار ۲/۳۷ بود. بیشترین فراوانی در بازه ۲۰ تا ۲۲ سال با ۱۱۸ نفر (۴۰٪) مشاهده شد. ۱۷۶ نفر (۵۹/۷٪) زن و ۱۱۹ نفر (۴۰/۳٪) مرد بودند. ۲۲۱ نفر (۷۴/۹٪) مجرد و ۷۴ نفر (۲۵/۱٪) متأهل بودند. بیشترین تعداد دانشجومعلم‌ان در رشته آموزش ابتدایی (۱۳۶ نفر، ۴۶/۱٪) مشغول به تحصیل بودند و مابقی در رشته‌های آموزش تاریخ (۶۶ نفر، ۲۲/۴٪)، آموزش علوم اجتماعی (۳۳ نفر، ۱۱/۲٪)، آموزش زبان و ادبیات فارسی (۲۸ نفر، ۹/۵٪) و سایر رشته‌ها (۳۲ نفر، ۱۰/۸٪) تحصیل می‌کردند. سابقه خدمت آموزشی آنان (کارورزی یا

1. the Content Validity Index (CVI)

2. the Content Validity Ratio (CVR)

3. the Face Validity Index (FVI)

نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در رابطه .../ صمد رحمتی و مسعود کریمی بیرانوند ۱۴۳

حق‌التدریس) بین ۱ تا ۳ سال متغیر بود و میانگین آن ۱/۷ سال با انحراف معیار ۱/۵ بود، با بیشترین فراوانی مربوط به سابقه ۱ سال (۱۰۷ نفر، ۳۳/۳٪).

جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین، انحراف استاندارد،

کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
اضطراب تدریس	۵۴/۹۸	۱۱/۳۶	۰/۴۵	-۰/۳۲	۰/۱۸**	۰/۴۱**	-۰/۳۸**	۰/۴۱**
اضطراب ارزشیابی شدن	۱۳/۹۹	۳/۹۱	۰/۳۱	۰/۰۳	۰/۱۷**	۰/۳۷**	-۰/۳۳**	۰/۳۷**
اضطراب حرفه‌ای و دانش‌آموزان	۱۲/۳۶	۳/۸۹	-۰/۸۹	۱/۳۱	۰/۱۴*	۰/۴۵**	-۰/۲۲**	۰/۴۵**
اضطراب کنترل کلاس	۱۴/۵۵	۳/۶۹	۰/۵۰	۲۱	۰/۱۶**	۰/۳۱**	-۰/۲۹**	۰/۳۱**
اضطراب الزامات فعالیت تدریس	۱۴/۴۴	۳/۹۳	-۰/۰۶	-۰/۱۰	۰/۱۹**	۰/۴۰**	-۰/۴۱**	۰/۴۰**
سبک اطلاعاتی	۳۴/۶۲	۶/۴۳	-۰/۹۰	۱/۵۶	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۲۹**	۰/۲۷**
سبک هنجاری	۲۷/۳۴	۵/۱۹	-۰/۳۰	۱/۶۰	۰/۱۹**	۰/۱۹**	۰/۱۴*	۰/۱۹**
سبک سردرگم - اجتنابی	۲۹/۸۵	۶/۷۵	-۰/۳۹	۱/۱۵	-۰/۱۹**	۰/۳۱**	-۰/۳۱**	۰/۳۱**
معنویت‌گرایی دینی	۴۳/۳۱	۹/۱۴	۰/۰۸	۰/۴۸	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۰/۳۱**	۰/۳۱**
اعتقادات معنوی	۱۲/۷۶	۳/۰۶	۰/۱۰	۰/۲۶	۰/۲۹**	۰/۱۷**	-۰/۱۷**	۰/۱۷**
اخلاق معنوی	۱۵/۹۲	۴/۶۲	-۰/۷۵	۱/۴۴	۰/۱۳*	۰/۲۸**	-۰/۲۸**	۰/۲۸**
احکام معنوی	۱۴/۶۳	۳/۱۲	۰/۴۰	۰/۷۹	۰/۳۷**	۰/۱۹**	-۰/۳۳**	۰/۳۳**

$P < 0/05^*$, $p < 0/01^{**}$

نتایج همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد اضطراب تدریس با سبک هویت اطلاعاتی ($r = -0/26, p < 0/01$) و معنویت‌گرایی دینی ($r = -0/38, p < 0/01$) رابطه منفی معنی‌دار، و با سبک هویت هنجاری ($r = 0/18, p < 0/01$) و سبک هویت سردرگم - اجتنابی ($p < 0/01$) رابطه مثبت معنی‌دار داشت. همچنین معنویت‌گرایی دینی با سبک هویت اطلاعاتی ($r = 0/29, p < 0/01$) و هنجاری ($r = 0/14, p < 0/05$) رابطه مثبت معنی‌دار، و با سبک هویت سردرگم - اجتنابی ($r = -0/31, p < 0/01$) رابطه منفی معنی‌دار داشت. جدول

۱ نشان می‌دهد هرکدام از عامل‌ها از مرز ۲- تا ۲ عبور نکرده‌اند؛ بنابراین توزیع داده‌های مورد مطالعه نرمال بود.

پیش از تحلیل داده‌ها مفروضه‌های زیربنایی مدلیابی معادلات ساختاری شامل بررسی داده‌های گمشده^۱، داده‌های پرت^۲، نرمال بودن^۳ و هم‌خطی چندگانه^۴ بررسی شد. داده‌های گمشده با استفاده از روش جایگزینی با میانگین متغیر جبران شدند. برای شناسایی داده‌های پرت تک‌متغیری^۵ نمرات Z بررسی شدند که هیچ موردی خارج از ± 2 انحراف معیار نبود. در بررسی داده‌های پرت چندمتغیری^۶ بیشترین فاصله مایالانویس برابر با ۱۸/۱۳ و مقدار بحرانی خی دو با درجه آزادی ۳ در سطح ۰/۰۱ برابر با ۱۲/۷۶ بود که نشان‌دهنده وجود ۳ داده پرت چندمتغیری (شماره‌های ۱۱۱، ۱۹۸ و ۲۸۸) و حذف آن‌ها از تحلیل نهایی ($n=292$) بود. مقادیر چولگی و کشیدگی در دامنه ۲- تا ۲+ قرار گرفتند که نرمال بودن داده‌ها را تأیید کرد (جدول ۱). همچنین برای بررسی هم‌خطی چندگانه مقادیر آماره تحمل^۷ برای همه متغیرها بالاتر از ۰/۱۰ و مقادیر VIF^۸ کمتر از ۱۰ گزارش شد؛ لذا مدل از لحاظ مفروضه‌های آماری در شرایط قابل قبولی قرار دارد و می‌توان تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری را با اطمینان انجام داد.

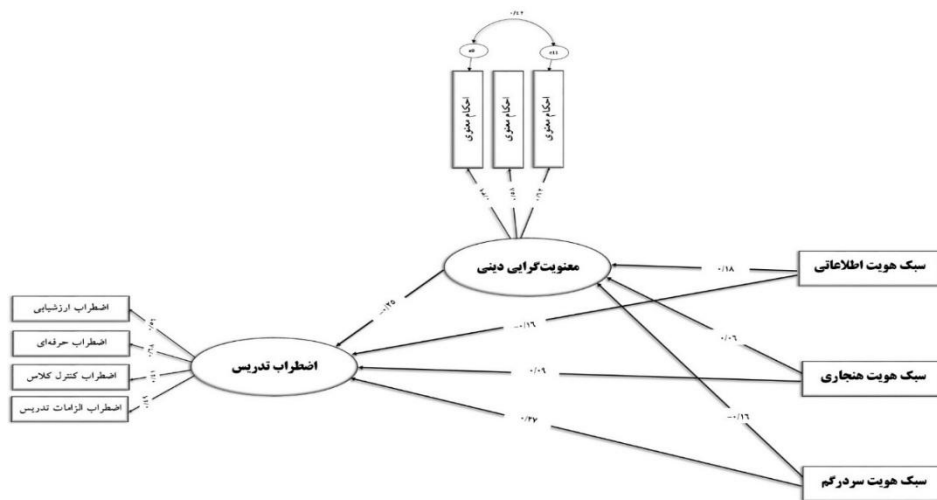
جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش

مدل‌ها	شاخص‌های برازندگی										
	χ^2	df	χ^2/df	P	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مقدار قابل قبول	-	-	۰/۰۸	-	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۸
مدل پیشنهادی	۵۱۲/۳۴	۱۳۸	۳/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۰۶۲
مدل اصلاح شده	۴۳۸/۲۷	۱۳۵	۳/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۴۹

1. missing
2. outliers data
3. normality
4. multicollinearity
5. tolerance
6. the variance inflation factor (VIF)

نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در رابطه .../ صمد رحمتی و مسعود کریمی بیرانوند ۱۴۵

شاخص‌های برازندگی در جدول ۲ نتایج نشان می‌دهد مدل پیشنهادی با شاخص‌های برازندگی نسبتاً خوبی همراه است که با اصلاح همبستگی خطای دو مؤلفه اعتقادات معنوی و اخلاق معنوی، متغیر معنویت‌گرایی دینی بهبود یافت. در مدل اصلاح‌شده مقدار χ^2/df برابر ۳/۲۵ و شاخص‌های GFI، AGFI، NFI، CFI، IFI و TLI به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۹۳، ۰/۹۲، ۰/۹۲ و ۰/۹۲ بود که بیانگر برازش خوب مدل است. همچنین RMSEA برابر ۰/۰۴۹ و ۰/۴۱ واریانس اضطراب تدریس توسط متغیرهای مدل تبیین‌شده که نشان‌دهنده قابلیت تعمیم مدل با خطای احتمالی ۰/۰۵ است. شکل ۱ ضرایب استاندارد مدل اصلاح‌شده (نهایی) پژوهش



(بعد از اصلاح) را نشان می‌دهد.

شکل ۱. مدل نهایی آزمون‌شده پژوهش

جدول ۳ پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم بین متغیرها را نشان می‌دهد:

جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم بین متغیرها در مدل نهایی آزمون‌شده

مسیر	ضریب غیراستاندارد (B)	خطای معیار	ضریب استاندارد (B)	حد پایین	حد بالا	p
سبک هویت اطلاعاتی به اضطراب تدریس	-۰/۳۶	۰/۱۹	-۰/۱۶	۰/۱۸۱	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱
سبک هویت هنجاری به اضطراب تدریس	۰/۲۵	۰/۳۷	۰/۰۹	-۰/۱۲۹	-۰/۰۰۸	۰/۰۲۸
سبک هویت سردرگم - اجتنابی به اضطراب تدریس	۰/۶۸	۰/۱۱	۰/۲۷	۰/۱۹۱	۰/۷۸۱	۰/۰۰۱
سبک هویت اطلاعاتی به معنویت‌گرایی دینی	۰/۴۱	۰/۲۱	۰/۱۸	-۰/۱۸۸	-۰/۴۱۱	۰/۰۰۱
سبک هویت هنجاری به معنویت‌گرایی دینی	۰/۲۱	۰/۳۶	۰/۰۶	-۰/۱۲۹	-۰/۰۷۸	۰/۰۴۶
سبک هویت سردرگم - اجتنابی به معنویت‌گرایی دینی	-۰/۳۷	۰/۱۷	-۰/۱۶	۰/۲۱۱	۰/۶۱۲	۰/۰۰۱
معنویت‌گرایی دینی به اضطراب تدریس	-۰/۴۹	۰/۱۴	-۰/۲۵	۰/۲۳۳	۰/۸۱۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب مسیر مستقیم سبک هویت اطلاعاتی به اضطراب تدریس منفی معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) و به معنویت‌گرایی دینی مثبت معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) است. ضرایب مسیر مستقیم سبک‌های هویت هنجاری ($p < ۰/۰۵$) و سردرگم - اجتنابی ($p < ۰/۰۱$) به اضطراب تدریس مثبت معنی‌دار است. ضریب مسیر سبک هویت هنجاری به معنویت‌گرایی دینی مثبت معنی‌دار ($p < ۰/۰۵$)، ولی ضریب مسیر سبک هویت سردرگم - اجتنابی به معنویت‌گرایی دینی منفی معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) است. در نهایت ضریب مسیر مستقیم معنویت‌گرایی دینی به اضطراب تدریس منفی معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) است.

برای برآورد و تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم مدل نهایی از روش بوت‌استرپ^۱ در محیط نرم افزار AMOS نسخه ۲۶ استفاده گردید. در جدول ۴ آزمون میانجی‌گری چندگانه روابط غیرمستقیم با روش بوت‌استرپ گزارش شده است.

جدول ۴. برآورد مسیرهای غیرمستقیم مدل با استفاده از بوت‌استرپ

مسیر	ضریب غیراستاندارد (B)	خطای معیار	ضریب استاندارد (B)	حد پایین	حد بالا	p
سبک هویت اطلاعاتی به اضطراب تدریس از طریق معنویت‌گرایی دینی	-۰/۲۵	-۰/۰۹	-۰/۱۲	-۰/۰۴۳	-۰/۱۳۷	۰/۰۰۱
سبک هویت هنجاری به اضطراب تدریس از طریق معنویت‌گرایی دینی	-۰/۱۲	-۰/۱۶	-۰/۰۴	-۰/۰۶۹	۰/۲۱۱	۰/۲۱۴
سبک هویت سردرگم - اجتنابی به اضطراب تدریس از طریق معنویت‌گرایی دینی	-۰/۳۱	-۰/۰۸	-۰/۱۵	-۰/۱۱۲	-۰/۳۱۶	۰/۰۰۱

1. Bootstrapping

برطبق نتایج جدول ۴ معنویت‌گرایی دینی میانجی ارتباط بین سبک‌های هویت اطلاعاتی و سردرگم - اجتنابی به اضطراب تدریس شده‌اند ($p < 0/01$). در واقع معنویت‌گرایی دینی توانسته است با میانجی‌گری ارتباط بین سبک‌های هویت اطلاعاتی و سردرگم - اجتنابی به اضطراب تدریس، در ضمن حفظ تأثیر سبک‌های هویت اطلاعاتی بر کاهش اضطراب تدریس، این تأثیر را ارتقاء ببخشد؛ درحالی‌که تأثیر سبک هویت سردرگم - اجتنابی بر افزایش اضطراب تدریس را تعدیل کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در رابطه سبک‌های هویت و اضطراب تدریس دانشجومعلمان بود. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد و سبک‌های هویت و معنویت‌گرایی دینی علاوه بر تأثیر مستقیم بر اضطراب تدریس دانشجومعلمان، در تعامل با یکدیگر بر اضطراب تدریس آنان تأثیر غیرمستقیم نیز دارند. یافته اول پژوهش حاکی از رابطه منفی سبک هویت اطلاعاتی با اضطراب تدریس دانشجومعلمان بود. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین همسو است که بر نقش محافظتی سبک اطلاعاتی در سازگاری روانی و مقابله با استرس تأکید کرده‌اند (Senejko et al., 2025; Suganya et al., 2024). دانشجومعلمان دارای سبک اطلاعاتی، با کاوش فعالانه و ارزیابی انتقادی ارزش‌ها و اهدافشان توانایی بیشتری در بازنگری راهبردهای ناکارآمد و جایگزینی آن‌ها با شیوه‌های سازگارانه دارند (Berzonsky, 1992; Bradshaw, 2024). این فرایند موجب افزایش خودکارآمدی ادراک‌شده و کاهش ترس از شکست می‌شود و در نتیجه از شدت اضطراب تدریس می‌کاهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت سبک اطلاعاتی با تقویت حس عاملیت فردی امکان رویارویی فعال با چالش‌های تدریس را فراهم می‌کند؛ امری که در مطالعات معاصر بر اهمیت آن برای کیفیت عملکرد معلمان تأکید شده است (Liu, 2024; Fomba et al., 2023).

در مقابل سبک هویت هنجاری با اضطراب تدریس رابطه مثبت داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است که سبک هنجاری را در پیروی دفاعی از معیارهای بیرونی و

انعطاف‌ناپذیری و ناکارآمدی در برابر فشارهای محیطی دخیل دانسته‌اند (Doolittle & Byrnes, 2023; Luo & Zou, 2025). افراد با این سبک به جای بازاندیشی مستقلانه ارزش‌ها و انتظارات دیگران را درونی می‌کنند و در مواجهه با چالش‌های تدریس احساس ناکامی و ناکارآمدی بیشتری را تجربه می‌نمایند. از آنجاکه تدریس به‌طور ذاتی مستلزم تصمیم‌گیری‌های پیچیده و شرایط متغیر است (Flores, 2023, p. 556)، تکیه بیش‌ازحد بر هنجارهای بیرونی می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی را محدود کند و اضطراب تدریس را تشدید کند؛ بنابراین در تبیین این یافته می‌توان گفت سبک هنجاری به‌دلیل تقویت تبعیت اجتماعی و کاهش نوآوری افراد را نسبت به ارزیابی منفی حساس‌تر می‌کند و احتمال تجربه اضطراب تدریس را افزایش می‌دهد. همچنین سبک هویت سردرگم - اجتنابی با اضطراب تدریس رابطه مثبت داشت. این یافته با مطالعات پیشین که سبک اجتنابی را با استفاده از راهبردهای ناکارآمد و هیجان‌مدار در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا مرتبط دانسته‌اند، همسو است (Bogićević et al., 2024; Gfellner et al., 2025). دانشجوی معلمان دارای این سبک معمولاً از مواجهه فعال با مسائل هویتی و حرفه‌ای اجتناب می‌کنند و به تعویق یا انکار متوسل می‌شوند. در موقعیت‌های آموزشی که نیازمند تصمیم‌گیری سریع و مدیریت فشار روانی است، چنین رویکردی منجر به افزایش نگرانی، تردید و اضطراب تدریس می‌شود (Gfellner et al., 2025). از منظر نظری این سبک با فقدان انسجام هویتی و ضعف در پردازش اطلاعات مرتبط است (Berzonsky, 1992) و همین امر سازگاری روانی و مقابله مؤثر با فشارهای تدریس را مختل می‌سازد.

یافته بعدی پژوهش حاضر حاکی از رابطه مثبت سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با معنویت‌گرایی دینی بود؛ در حالی که سبک سردرگم - اجتنابی با معنویت‌گرایی دینی رابطه منفی داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند معنویت و جهت‌گیری‌های دینی می‌توانند چارچوبی معنادار برای ساماندهی هویت فردی فراهم کنند (Aggarwal et al., 2023; Dubar et al., 2024). افراد با سبک اطلاعاتی به‌دلیل کاوشگری و تعهد شخصی، در مسیر معنویت دینی فرصت بیشتری برای درک و بازسازی ارزش‌های درونی

دارند (نصر و رحمتی، ۱۳۸۱؛ کریمی‌بیرانوند، ۱۳۹۵). افراد هنجاری نیز هرچند از طریق درونی‌سازی دفاعی به باورهای دینی متعهد می‌شوند، این تعهد می‌تواند نوعی انسجام و حمایت اجتماعی برای آنان فراهم آورد (Suganya et al., 2024). در مقابل سبک سردرگم - اجتنابی به دلیل بی‌ثباتی در ارزش‌ها و اجتناب از تعهد مانع از بهره‌گیری از ظرفیت‌های معنوی برای مقابله با فشارهای روانی می‌شود (فوکو، ۱۳۹۳/۱۹۷۷).

یافته نهایی پژوهش حاضر نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در کاهش اضطراب تدریس دانشجومعلمان بود. به‌طور مشخص معنویت‌گرایی دینی به‌عنوان عاملی محافظتی عمل کرد و اثر سبک هویت سردرگم - اجتنابی بر افزایش اضطراب تدریس را کاهش داد؛ درحالی‌که اثر سبک اطلاعاتی بر کاهش اضطراب تدریس را تقویت کرد. این یافته با پژوهش‌های همسو تأیید می‌شود که بر نقش حمایتی معنویت در کاهش فشارهای روانی و افزایش تاب‌آوری تأکید داشته‌اند (Çınaroğlu, 2024; Pertek, 2024; Wan et al., 2024).

معنویت دینی با فراهم‌سازی معنا، هدف و چشم‌انداز متعالی به دانشجومعلمان کمک می‌کند تا فشارهای ناشی از ارزیابی و عملکرد آموزشی را بازتفسیر کنند و آن‌ها را به‌عنوان فرصت رشد معنوی تجربه نمایند. از این منظر معنویت‌گرایی دینی نه تنها سازوکاری برای کاهش اضطراب است، بلکه با بازتعریف موقعیت‌های استرس‌زا در پرتو باورهای دینی به انسجام هویتی و احساس عاملیت فردی کمک می‌کند. این تبیین با دیدگاه‌های اگزیستانسیال و دینی همخوان است که دین و معنویت را سپری در برابر اضطراب و بی‌معنایی می‌دانند (کندی‌ادی، ۱۳۸۱/۱۹۶۱؛ نصر و رحمتی، ۱۳۸۱)؛ بنابراین معنویت‌گرایی دینی با فراهم‌سازی معنا، هدف و چارچوب ارزش‌ها بازتفسیر موقعیت‌های استرس‌زا را ممکن می‌سازد و انسجام هویتی و حس عاملیت فردی را تقویت می‌کند.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد سبک‌های هویت و معنویت‌گرایی دینی در تعامل با یکدیگر نقش مهمی در تبیین اضطراب تدریس دانشجومعلمان دارند. سبک اطلاعاتی با فراهم کردن زمینه‌ای برای پردازش فعال و تعهد شخصی (Senejko et al., 2025)، در کنار

معنویت‌گرایی دینی به عنوان منبعی برای معنابخشی (Aggarwal et al., 2023, p. 3) می‌تواند نقش محافظتی ایفا کند. در مقابل سبک سردرگم - اجتنابی با اجتناب از تعهد و ضعف در ساماندهی ارزش‌ها (Bogićević et al., 2024) موجب افزایش اضطراب تدریس می‌شود؛ اما این اثر در حضور معنویت دینی تعدیل می‌گردد؛ لذا تقویت معنویت‌گرایی دینی در فرایند تربیت معلم می‌تواند به عنوان مداخله‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب و ارتقاء کیفیت عملکرد دانشجوی معلمان به کار رود.

جامعه آماری این پژوهش دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان بود؛ بنابراین در تعمیم نتایج به دانشجوی معلمان سایر دانشگاه‌ها و استان‌ها باید جانب احتیاط رعایت شود. از آنجاکه گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق پرسش‌نامه‌های خودگزارشی انجام گرفت، احتمال وجود خطاهای ناشی از سوگیری پاسخ‌دهندگان وجود دارد. همچنین در این پژوهش متغیرهایی مانند شرایط اقتصادی، بافت فرهنگی، تجارب آموزشی پیشین و سن دانشجوی معلمان کنترل نشده است که می‌توانند بر سبک‌های هویت، معنویت‌گرایی دینی و اضطراب تدریس اثرگذار باشند. با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های متنوع‌تر، مانند مصاحبه یا مشاهده، استفاده شود و نقش متغیرهای بافتی همچون حمایت اجتماعی، وضعیت اقتصادی و تجارب کارورزی نیز بررسی گردد. از منظر کاربردی تقویت معنویت‌گرایی دینی در دانشجوی معلمان از طریق کارگاه‌های آموزشی و مداخلات تربیتی هدفمند می‌تواند اضطراب تدریس را کاهش دهد و عملکرد حرفه‌ای آنان را ارتقا بخشد. این مداخلات با تقویت باورها و ارزش‌های معنوی و توسعه هویت حرفه‌ای پایدار، فرصت رشد روانی و معنوی دانشجوی معلمان را نیز فراهم می‌آورند.

منابع

بهادری جهرمی، روح‌اله؛ غنوی، فاطمه؛ و جان‌بزرگی، مسعود (۱۴۰۳). نقش دین‌داری و کشمکش‌های مذهبی - معنوی در پیش‌بینی اضطراب مرگ با میانجی‌گری سازمان شخصیت. دوفصلنامه علمی مطالعات اسلام و روانشناسی، ۸(۱)، ۸۸-۸۱.

Doi: 10.30471/psy.2023.9458.2138

نقش میانجی معنویت‌گرایی دینی در رابطه .../ صمد رحمتی و مسعود کریمی بیرانوند ۱۵۱

جعفری کادیجانی، نسرین؛ و معدنی، نادره (۱۴۰۲). نقش نگرش مذهبی، حمایت اجتماعی و حالات خلقی در پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۱(۲۳)، ۱۵۵-۱۷۸.

Doi: 10.30497/esi.2024.245631.1726

حسینی، سیدعدنان؛ و زندی، خلیل (۱۴۰۳). معرفی و اعتباریابی مقیاس اضطراب تدریس دانشجومعلم. توسعه حرفه‌ای معلم، ۹(۱)، ۸۹-۶۹.

Doi: 10.48310/tpd.2024.16237.1641

فوکو، میشل (۱۳۸۴). ایران: روح یک جهان بی‌روح (نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، به ترجمه). تهران: نشر نی (چاپ چهارم).

کریمی بیرانوند، مسعود (۱۳۹۳). نقش معنویت‌گرایی دینی (اسلامی) در سبک زندگی سیاسی در جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی.

غضنفری، احمد (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت (ISI-6G). مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۵(۱)، ۸۱-۹۴.

کندی ادی، سموئیل (۱۳۸۱). آیین شهریاری در شرق (فریدون بدره‌ای، به ترجمه). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی (چاپ دوم).

نصر، سیدحسین (۱۳۸۱). معرفت و معنویت (انشالله رحمتی، به ترجمه). تهران: پژوهش و نشر سهروردی.

Aggarwal, S., Wright, J., Morgan, A., Patton, G., & Reavley, N. (2023). Religiosity and spirituality in the prevention and management of depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 23 (729). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05091-2>

Alabddi, R. J. K. (2023). Perceived Parenting Style and Their Relationship: Self-Identity and Social Competence among Adolescent Students. *Jurnal Psikologi Insight*, 7(1), 87-96. <https://doi.org/10.17509/insight.v7i1.64748>

Al-Sabwah, M. N., & Abdel-Khalek, A. M. (2006). Religiosity and death distress in Arabic college students. *Death studies*, 30(4), 365-375. <https://doi.org/10.1080/07481180600553435>

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x>

- Bogićević, D., Popović-Čitić, B., Trajković, M., Bukvić, L., & Kovačević-Lepojević, M. (2024). Disciplinary practices and teacher-student relations in high school. In *20th International Conference-Days of Applied Psychology 2024* (p. 114). University of Niš, Faculty of Philosophy.
<https://rfasper.fasper.bg.ac.rs/handle/123456789/5458>
- Bradshaw, S. (2024). *God Attachment and Identity Processing Style as Predictors of Authenticity among College Students* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
<https://www.proquest.com/openview/39c6e96d78ff4b0c8fca5ebd71e3994a>
- Çınaroğlu, M. (2024). A Tale of Resilience and Faith: Understanding Grief Through Islamic Coping Mechanisms. *Spiritual Psychology and Counseling*, 9(2), 169-186.
<https://doi.org/10.37898/spiritualpc.1403670>
- Doolittle, P., & Byrnes, M. (2023). Cognition and learning. In K. Fogelberg (Ed.), *Educational Principles and Practice in Veterinary Medicine* (pp. 79-132). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119852865.ch3>
- Dubar, R. T., Watkins, N. K., & Hope, M. O. (2024). What's your religious coping profile? Differences in religious orientation and subjective sleep among religious coping groups in the United States. *Sleep health*, 10(1), 83-90.
<https://doi.org/10.1016/j.sleh.2023.10.001>
- Flores, M. A. (2023). Teaching and learning in teacher education: agency, reflection and identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 557-560.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2266256>
- Fomba, B. K., Talla, D. N. D. F., & Ningaye, P. (2023). Institutional Quality and Education Quality in Developing Countries: Effects and Transmission Channels. *Journal of the Knowledge Economy*, 14(1), 86-115.
<https://doi.org/10.1007/s13132-021-00869-9>
- Gfeller, B. M., Bartozuk, K., & Deal, J. (2025). Extending the Dark Side of Identity Processes with Identity Distress. *Journal of Adolescence*, 97(8), 2226-2235.
<https://doi.org/10.1002/jad.70034>
- Gorospe, J. D. (2022). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety, Teaching Self-Efficacy, and Problems Encountered during the Practice Teaching Course. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 84-91.
<https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p84>
- Hart, N. I. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29(1), 12-18.
<https://doi.org/10.1080/0013188870290102>
- Hong, J., Cross Francis, D., & Schutz, P. A. (2024). Reconceptualizing teacher identity development. *Educational Psychologist*, 59(3), 159-176.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2292713>
- Jansen, K. L., Motley, R., & Hovey, J. (2010). Anxiety, depression and students' religiosity. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(3), 267-271.
<https://doi.org/10.1080/13674670903352837>

- Lind, M., Sharp, C., & Dunlop, W. L. (2022). Why, How, and When to Integrate Narrative Identity Within Dimensional Approaches to Personality Disorders. *Journal of personality disorders*, 36(4), 377-398.
https://guilfordjournals.com/Doi/abs/10.1521/pedi_2012_35_540
- Liu, W. C. (2024). The teaching profession and teacher education in Singapore (1950 to present): from surviving to thriving. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 23-50.
<https://Doi.org/10.5944/reec.44.2024.37808>
- Luo, S., & Zou, D. (2025). English teachers' professional identity incorporated with perceived anxiety in the context of flipped teaching: Scale development and model extension. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 1652-1669.
<https://Doi.org/10.1111/ijal.12587>
- Lupo, M. K., & Strous, R. D. (2011). Religiosity, anxiety and depression among Israeli medical students. *Israel Medical Association Journal*, 13(10), 613-618.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22097231/>
- McCormack, C., Schönwetter, D. J., Ruge, G., & Kennelly, R. (2023). Promoting university teacher resilience through teaching philosophy development. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 12.
<https://Doi.org/10.5206/cjsotlracea.2023.1.13781>
- Onyishi, C. N., Eseadi, C., Ilechukwu, L. C., Okoro, K. N., Okolie, C. N., Egbule, E., & Asogwa, E. (2022). Potential influences of religiosity and religious coping strategies on people with diabetes. *World Journal of Clinical Cases*, 10(25), 8816.
<https://Doi.org/10.12998/wjcc.v10.i25.8816>
- Paglione, H. B., Oliveira, P. C. D., Mucci, S., Roza, B. D. A., & Schirmer, J. (2019). Quality of life, religiosity, and anxiety and depressive symptoms in liver transplantation candidates. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 53, e03459.
<https://Doi.org/10.1590/S1980-220X2018010203459>
- Pathan, H., Aleksandrova, O. I., & Bakhsh, I. (2025). To teach is to get nervous: Teacher anxiety as a multifaceted occurrence in pedagogical practices. *Training, Language and Culture*, 9(1), 78-91.
<https://Doi.org/10.22363/2521-442X-2025-9-1-78-91>
- Pertek, S. (2024). Adaptive religious coping with experiences of sexual and gender-based violence and displacement. *Journal of Refugee Studies*, 37(2), 307-323.
<https://Doi.org/10.1093/jrs/feae003>
- Pressley, T., & Ha, C. (2022). Teacher exhaustion during COVID-19: Exploring the role of administrators, self-efficacy, and anxiety. *The Teacher Educator*, 57(1), 61-78.
<https://Doi.org/10.1080/08878730.2021.1995094>
- Senejko, A., Gurba, E., Franc, T., Oleś, P., Folusz, M., & Goodwin, R. (2025). *The role of psychological flexibility in coping with war trauma: On the example of Ukrainian citizens* [Preprint, Version 1].
<https://Doi.org/10.20944/preprints202501.1339.v1>

- Smith, J., & Fotou, N. (2023, July). How teachers' mathematics anxiety affects their students' mathematics anxiety and mathematics confidence. In *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)* (No. 15). Alfréd Rényi Institute of Mathematics; ERME.
<https://hal.science/hal-04420267/>
- Sözer, Ö. T., & Eskin, M. (2023). Religiosity, identity confusion, and psychological well-being in Turkish university students: The moderating role of religious orientation. *Journal of religion and health*, 62(2), 984-1006.
<https://doi.org/10.1007/s10943-022-01625-2>
- Suganya, S., Rajamani, K., & Lakshmi Buvanesweri, S. (2024). Examining the influence of fashion on psychological well-being: Investigating the correlation between apparel selections, self-confidence, and mental health. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 11(1), 118-126.
<https://www.researchgate.net/publication/380035831>
- Suhail, K., & Akram, S. (2002). Correlates of death anxiety in Pakistan. *Death studies*, 26(1), 39-50.
<https://doi.org/10.1080/07481180210146>
- Wan, Z., Li, S., & Fang, S. (2024). The effect of negative physical self on social anxiety in college students: the bidirectional chain mediation roles of fear of negative evaluation and regulatory emotional self-efficacy. *Psychology research and behavior management*, 17, 2055-2066.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S457405>
- Ward, C., Szabó, Á., Schwartz, S. J., & Meca, A. (2021). Acculturative stress and cultural identity styles as predictors of psychosocial functioning in Hispanic Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 274-284.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.12.002>