Educational Measurement
https://jem.atu.ac.ir/

ALLAMEH TABATABA'I UNIVERSITY PRESS

17(65), 2026, 1-36
eISSN: 2470-6240; ISSN: 2252-004x

Article Type: Research Article
Received in revised form January 14, 2025
Published Online September 28, 2026
Received September 20, 2024
Accepted May 12, 2025

Construction and Validation of a Tool for Measuring Teachers' Emotional and Social Competencies Based on the Model of Positive Psychology

Bahareh Alsadat Heydariyehzadeh [1], Omid Shakri [2]✉, Jalil Fathabadi [3], Shahriar Shahidi [4], and Saeed Akbari Zardkhane[5]

1. Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: bahare_heidariezade@yahoo.com
2. *Corresponding Author*, Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: oshokri@yahoo.com
3. Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: j_fathabadi@sbu.ac.ir
4. Department of Clinical and Health Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: shahriarshahidi@hotmail.com
5. Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: akbari76ir@yahoo.com

ABSTRACT

The purpose of this research was to standardize a scale of teachers' emotional and social competencies based on the model of positive psychology. The present research was conducted using a mixed-methods approach. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 18 experts in the field of teachers' psychological and social competencies based on the model of positive psychology. The resulting data were analyzed using the grounded theory method. Three dimensions and 18 components were identified. Based on the findings of the first phase of the research, the scale was designed and tested. The quantitative stage consisted of the preparation of pre-preliminary and preliminary versions and the standardization of the scale. For this purpose, 234 items were written in the construction phase, and at the end of this phase, a preliminary scale with 126 items was prepared. In the standardization stage, the final 72-item version was prepared based on data from a sample of 357 teachers. In addition, scales of psychological capital, job-related emotional well-being, and teacher reflective functioning were used to examine the validity of the constructed scale. Examination of the validity of the items, subscales, and the scale as a whole in the final model showed that the internal consistency coefficients of the subscales ranged from 0.51 to 0.68. The correlation coefficients between the scores of the designed components and the total score of the corresponding subscale ranged from 0.69 to 0.83. Therefore, based on the results, it can be said that the developed scale has sufficient validity and can be used in counseling and research settings.

Keywords: construction of the scale, psychometric properties, emotional and social competencies, positive psychology, teachers

Cite this Article: Heydariyehzadeh, B.S, Shakri, O, Fathabadi, J, Shahidi, Sh, & Akbari Zardkhane, S. (2026). Construction and Validation of a Tool for Measuring Teachers' Emotional and Social Competencies Based on the Model of Positive Psychology. *Educational Measurement*, *17*(65), 1-36. https://doi.org/10.22054/jem.2025.79897.3539

© **2026** by The author(s) retain the copyright
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: https://doi.org/10.22054/jem.2025.79897.3539

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the instruments developed in recent years with established psychometric properties that measures social and emotional capabilities together is the Social and Emotional Capability Questionnaire (Zhao, 2004). This scale primarily aims to identify and measure adolescents' emotional and social competencies and was not specifically designed to measure the emotional and social competencies that predict success in the teaching profession. The Emotional and Social Competence Questionnaire by Zhou and Ee (2012) is another scale designed to measure emotional and social competencies specifically among students. Tom's Emotional and Social Competence Scale (2012) is another available instrument designed as a self-report measure. Although self-report measures are relatively quick, easy, and inexpensive to administer, they are subject to social biases and respondents' inaccurate judgments of their abilities (Day & Carroll, 2008). Baum et al. (2018) argue that self-report measures of emotional and social competencies noticeably lack the discriminant validity of existing diagnostic measures. Although several instruments have been developed to measure emotional and social competencies, no valid and reliable instrument has yet been developed to identify and assess teachers' emotional and social competencies based on the principles of this emerging approach. Therefore, the purpose of the present study is to develop and psychometrically evaluate an instrument for measuring teachers' emotional and social competencies based on the principles of positive psychology within the framework of the term positive teacher. The study seeks to answer two questions: (1) What are the indicators of teachers' emotional and social competencies based on the model of positive psychology? (2) Is the factor structure obtained for the positive teacher questionnaire confirmed in the study sample?

Literature Review

The results of various studies show that improving teachers' emotional and social competencies, while strengthening the quality of their performance standards, plays a decisive role in their management of emotional experiences in response to the demands of achievement environments, adaptive coping with challenging professional experiences, professional satisfaction, emotional well-being, commitment, enthusiasm, and maintaining motivation (Collie, 2022; Schwalm et al., 2022). Based on the assumptions of positive

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

psychology, emotional and social capabilities and competencies support the ability to adapt and cope effectively with pressures and difficulties (Turner & Thielking, 2019). In life and positive interactions with others, these competencies are considered essential to teachers' well-being and psychological health (Dreer, 2020; MacIntyre et al., 2019).

Methodology

First, in the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with experts to extract concepts, constructs, and indicators related to teachers' emotional and social competencies based on the model of positive psychology. Three dimensions—emotional competencies, flourishing classroom design competencies, and social competencies—and 18 components were identified and used as the basis for the quantitative part. The quantitative component of the study was described as comprising two stages and three phases. Its stages consisted of scale construction and standardization. The construction stage had two phases. In the first phase, the main objective was to prepare the pre-preliminary version. Accordingly, based on the components and dimensions identified in the qualitative part of the research, an item bank was compiled and the pre-preliminary version of the scale was designed. The second stage, scale standardization, also included two phases. In the first phase, the objective was to finalize the items and the instrument as a whole. Activities included selecting a random, representative sample from the research population, administering the final version of the scale to that sample, and examining its psychometric properties. In the second phase of the standardization stage, normative tables were developed for the factors and the total score on the positive teacher's emotional and social competencies scale.

Results

The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) index was 0.94, and Bartlett's test of sphericity was 23,343.28 with 2,556 degrees of freedom at the 0.001 significance level, indicating that the data were suitable for exploratory factor analysis. The factor analysis results showed that, considering an eigenvalue above 0.3, a 13-factor structure explained 65% of the total variance of the scale; therefore, this structure was considered suitable for the data. To examine the validity of the structure obtained from exploratory analysis, confirmatory factor analysis was performed using AMOS. Confirmatory factor analysis examines whether the items selected to measure a construct appropriately represent its factors. In the present study, four competing

Homepage://jem.atu.ac.ir/

models were considered: the structure resulting from exploratory analysis, the modified exploratory factor structure, a structure with three main factors and 18 subfactors based on experts' opinions, and a single-factor structure. Confirmatory factor analysis was performed, and the fit indices of each model were compared to select the best-fitting model. The single-factor structure was used as a criterion for comparison with the multifactor model; lack of fit of the single-factor structure would support the presence of subscales in the questionnaire.

Conclusion

The aim of the present study was to construct a scale of teachers' emotional and social competencies based on the model of positive psychology using an exploratory mixed-methods design. The qualitative phase identified three main dimensions (emotional competencies, flourishing classroom design competencies, and social competencies) and 18 components (emotional awareness, emotion regulation, arousal, optimism, self-belief, immersion, flourishing motivation, effective teaching style, development of a supportive emotional environment, meaningfulness, dynamic management, responsible decision-making, positive verbal skills, social influence, authenticity, commitment, showing affection, and collective spirit), which experts in the field considered the most important emotional and social competencies of teachers based on the model of positive psychology. Exploratory analysis showed that the sampling adequacy index for the three main subscales—emotional competencies, flourishing classroom design competencies, and social competencies—was 0.91. Subsequently, confirmatory factor analysis was conducted to compare competing models and assess model fit. Four competing structures were examined for the positive teacher model. Of these, the model comprising three main dimensions and 18 subscales, based on experts' opinions, showed better fit than the alternatives.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

This article is based on the first author's doctoral dissertation in educational psychology at Shahid Beheshti University. The researchers express their gratitude to those who assisted in conducting this research.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی

اندازه‌گیری تربیتی
https://jem.atu.ac.ir/

دوره ۱۷، شماره ۶۵، ۱۴۰۵، ۱-۳۶
eISSN: 2470-6240; ISSN: 2252-004x

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۲؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۶

ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر

بهاره السادات حیدریه زاده [۱]، امید شکری [۲]✉، جلیل فتح‌آبادی [۳]، شهریار شهیدی [۴]، و سعید اکبری زردخانه [۵]

۱. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
bahare_heidariezade@yahoo.com
۲. *نویسنده مسئول*، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
oshokri@yahoo.com
۳. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:j_fathabadi@sbu.ac.ir
۴. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
shahriarshahidi@hotmail.com
۵. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:akbari76ir@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش استانداردسازی مقیاس صلاحیت‌های عاطفی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر بود. پژوهش حاضر با استفاده از روش تحقیق آمیخته انجام شده است. در مرحله کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ نفر از صاحب‌نظران و صاحب‌نظران در زمینه صلاحیت‌های روانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌گرا انجام شد. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش گراندد تئوری تجزیه‌وتحلیل شد. ۳ بعد و هجده جزء حاصل شد. بر اساس یافته‌های بخش اول پژوهش، مقیاس طراحی و مورد آزمون قرار گرفت. مرحله کمی شامل تهیه نسخه پیش مقدماتی و نسخه مقدماتی و مرحله استانداردسازی مقیاس بود. بدین منظور در مرحله ساخت ۲۳۴ گویه نوشته شد و در پایان این مرحله مقیاس مقدماتی با ۱۲۶ گویه تهیه شد. در مرحله استانداردسازی، نسخه نهایی بر اساس داده‌های یک گروه نمونه متشکل از ۳۵۷ معلم و با ۷۲ گویه تهیه شد. همچنین از مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی، بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل و کنش تأملی معلم به‌عنوان ابزاری برای بررسی اعتبار مقیاس ساخته‌شده استفاده شد. بررسی روایی گویه‌ها، خرده مقیاس‌ها و کل مقیاس مدل نهایی نشان داد که دامنه ضرایب همگنی درونی خرده مقیاس‌ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ است. ضرایب همبستگی نمره مؤلفه‌های طراحی‌شده با نمره کل خرده مقیاس مذکور بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۳ است؛ بنابراین با توجه به نتایج می‌توان گفت مقیاس تدوین‌شده از روایی کافی برخوردار بوده و در مجموعه‌های مشاوره‌ای و پژوهشی قابل‌استفاده است.

کلیدواژه‌ها: ساخت مقیاس، ویژگی‌های روان‌سنجی، صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی، روان‌شناسی مثبت-گرا، معلمان

استناد به این مقاله: حیدریه‌زاده، بهاره السادات، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، شهیدی، شهریار، و اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۵). ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت نگر. *اندازه‌گیری تربیتی*، *۱۷*(۶۵)، ۱-۳۶.
https://doi.org/10.22054/jem.2025.79897.3539

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

امروزه در غالب کشورها ایده شناسایی و تشخیص مجموعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به دلیل وابستگی آن با موضوعات مهمی نظیر الگوی پیشرفت فراگیران، انگیزش، تعهدمندی، شادکامی و یادگیری مداوم آن‌ها، به یک دغدغه پژوهشی فراگیر تبدیل شده است (Nurdiansyah et al., 2023; Tang et al., 2023). به همین دلیل در سال‌های اخیر تلاش نظام آموزش‌وپرورش بر این بوده است که شایستگی‌های اصلی یک معلم که منجر به ارتقای پیشرفت عملکرد دانش‌آموزان شده را مورد شناسایی قرار دهد (Lorensius et al., 2022; Liou & Canrinus, 2020) و راهکارهایی برای رشد و توسعه این دسته از کفایت‌مندی‌ها ارائه نماید (Romijn et al., 2021; Tang et al., 2020). محققان و پژوهشگران تربیتی بر این باور هستند که در میان مجموعه صلاحیت‌هایی که موفقیت و کیفیت عملکرد معلمان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد، کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان نقش بسیار مهم و تعیین‌کننده‌ای دارد (Ulla & Poom-Valickis, 2023; Ngui & Lay, 2020).

به این معنا که معلمان برای افزایش کیفیت عملکرد خود در کلاس درس در جهت برقراری رابطه دوستانه و مؤثر با دانش‌آموزان (Michael et al., 2023)، نظم‌جویی، کنترل خشم (Poulou et al., 2022)، اضطراب (Sabol et al., 2020) و مدیریت موقعیت‌های استرس‌زایی (Schoeps et al., 2019) که ممکن است در کلاس درس با آن روبه‌رو شوند، به توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی نیاز دارند. به‌زعم Jennings و همکاران (2019) کفایت‌های هیجانی و اجتماعی به معلمان کمک می‌کند تا احساس کارآمدی و شایستگی بیشتری در رابطه با مسئولیت‌هایی که به آن‌ها سپرده می‌شود، داشته باشند و در مواجهه با موقعیت‌های فشارزا در زندگی به‌خوبی عمل نمایند. این دسته از کفایت و توانمندی‌ها موجب عملکرد خلاقانه فرد در مدیریت فشارهای روانی، حل تعارض‌ها و خودگردانی می‌شود (Poulou et al., 2020).

متأسفانه، ماهیت کاری معلمان به‌گونه‌ای است که روزانه با چالش‌ها و موقعیت‌های فشارزای بی‌شماری روبه‌رو هستند (Scott et al., 2023)؛ فشار زمانی، نوع و تنوع دانش‌آموزان، وجود شرایط نامناسب کاری، مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، تعارض و ابهام نقش، فشار و انتقاد والدین،

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

مقررات خشک و غیرقابل‌انعطاف اداری و مشکلاتی ازاین‌دست نمونه‌هایی از چالش‌ها و تجارب تنیدگی‌زای حرفه‌ای عدیده‌ای هستند که معلمان در حرفه خود تجربه می‌کنند (Schwalm et al., 2023). رویارویی طولانی‌مدت با این فشارها و عوامل تنش‌زا موجب تضعیف بهزیستی (Bardach et al., 2022) و به دنبال آن فرسودگی شغلی (Pressley, 2021) و درنهایت ترک زودهنگام و ناگهانی آنان از حرفه خود می‌شود (Pudja et al., 2021)؛ بنابراین ضرورت توجه به تغذیه خزانه مهارت‌ها و کفایت‌های هیجانی و اجتماعی این گروه از افراد جامعه از اهمیت قابل‌توجهی برخوردار است (Granger & Sutherland, 2023).

کفایت‌های هیجانی و اجتماعی اشاره به مجموعه دانش، نگرش و توانمندی‌های اساسی دارد که هر شخص در ابعاد رشد عاطفی و اجتماعی خود به‌منظور پاسخگویی به نیازها و انتظارات شخصی و غیرشخصی بایستی از آن‌ها بهره‌مند باشد (Rodriguez et al, 2022). این دسته از دانش و توانمندی‌ها مشتمل بر شایستگی‌های درک و مدیریت هیجانات، تعیین و تحقق اهداف مثبت، توجه به برقراری ارتباط کارآمد با دیگران، حفظ روابط مثبت و اتخاذ تصمیمات مسئولانه و رویارویی سازگارانه با چالش‌های پیش رو در زندگی است (Carmen et al., 2022). به‌زعم Gresham (2020)، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی به معنای توانایی برقراری روابط اثربخش و سازنده با دیگران، به‌شرط داشتن مهارت‌هایی نظیر مدیریت روابط، اعتمادسازی، خلق انگیزش در دیگران، حل تعارض و آگاهی اجتماعی است. در همین رابطه Casel (2019) نیز پنج بعد را برای این دسته از شایستگی‌ها برمی‌شمارد: خودآگاهی (توانمندی شناخت و درک هیجانات، افکار و رفتارهای خود و آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود)، خودمدیریتی (توانمندی مدیریت و تنظیم افکار، هیجانات و رفتارها برای تسهیل انگیزش و دستیابی به اهداف)، آگاهی اجتماعی (توانمندی توجه‌کردن و همدلی با دیگران و درک و پیروی از هنجارهای اجتماعی)، مهارت‌های ارتباطی (توانایی آغاز و تداوم روابط مثبت مانند گوش‌دادن مؤثر، برقراری ارتباط صحیح و تعامل کارآمد با دیگران) و تصمیم‌گیری مسئولانه (ظرفیت ایجاد انتخاب‌های شایسته و سازنده در رابطه با تعاملات اجتماعی فرد در موقعیت‌های مختلف).

نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که ارتقای صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، ضمن تقویت سطح کیفی استانداردهای عملکرد آن‌ها در افزایش مدیریت تجارب هیجانی در مواجهه با

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

مطالبه‌گری‌های برانگیزاننده محیط‌های پیشرفت، رویارویی سازش یافته با تجارب چالش‌برانگیز حرفه‌ای، رضایتمندی حرفه‌ای، بهزیستی عاطفی، تعهدمندی و اشتیاق و حفظ انگیزش نقش تعیین کننده‌ای ایفا می‌کند (Collie, 2021; Schwalm et al., 2021). ازسوی‌دیگر شواهد بیانگر این است که ضعف‌های معلمان در توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی، با پیامدهای شغلی و فردی مخربی نظیر سطوح پایین سلامت و بهزیستی روان‌شناختی، خودپنداره و سطوح بالای خشم، اضطراب و افسردگی ارتباط دارد (Tian et al., 2022; Lozano-Peña et al., 2021).

در همین راستا محققان و پژوهشگران تربیتی متعدد در مطالعات خود به دلایلی اشاره نموده‌اند که ضرورت کاربست روان‌شناسی مثبت‌گرا را در جهت توسعه و ارتقای شایستگی‌های روانی و اجتماعی معلمان به‌خوبی نمایان می‌سازند (Heliyon, 2023; Cansoy et al., 2020). بر اساس مفروضه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر، توانمندی‌ها و شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی ضمن پشتیبانی از کسب قابلیت در سازگاری و مقابله مؤثر با فشارها و دشواری‌های پیش رو (Turner & Thielking, 2019). در زندگی و تعاملات مثبت با دیگران، به‌عنوان عاملی ضروری در بهزیستی و سلامت روان‌شناختی معلمان مطرح می‌شوند (Dreer, 2020; MacIntyre et al., 2019). در این رویکرد فرض بر این است که انسان آراسته به توانمندی‌هایی نظیر شجاعت، خرد، عدالت، ایمان، پشتکار، امیدواری و خوش‌بینی است که به‌عنوان سپری از وی در برابر بیماری‌ها و آسیب‌های روانی محافظت می‌کند (Donaldson et al., 2019). درواقع روان‌شناسی مثبت‌نگر با نگاهی خوش‌بینانه به ماهیت انسان در پی آن است تا با ارتقای کفایت و توانمندی‌های وی به بهینه‌سازی عملکرد و کیفیت زندگی او بپردازد. مطالعات مختلف حاکی از آن است که کاربست روان‌شناسی مثبت‌گرا در جهت توسعه و ارتقای صلاحیت‌های روانی و اجتماعی معلمان موجب افزایش اشتیاق کاری، سرزندگی[1]، شادمانی ذهنی[2]، شکوفایی[3]، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل[4]، هیجانات مثبت[5]، خشنودی از تدریس در معلمان می‌شود (Dreer, 2020; Heliyon, 2023).

1. Vitality
2. mental happiness
3. Flourish
4. Job-related emotional well-being
5. Positive emotions

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

مطابق با این چهارچوب، باتوجه‌به ازدیاد آگاهی پیرامون اهمیت روان‌شناسی مثبت‌نگر در جهت ارتقای صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، نیاز فزاینده‌ای به استفاده از ابزارهایی کارآمد و معتبر برای شناخت و اندازه‌گیری این دسته از کفایت و توانمندی‌ها در معلمان باتوجه‌به اصول و مبانی این رویکرد نوظهور وجود دارد. در همین رابطه نتایج پژوهش‌های Humphrey و همکاران (2011) و Crowe و همکاران (2011) حاکی از آن است که بسیاری از ابزارهای موجود بر رفتارهای مشکل‌آفرین اجتماعی و هیجانی به‌جای رفتارهای مثبت هیجانی و اجتماعی که توسط روان‌شناسی مثبت‌نگر حمایت می‌شوند متمرکز هستند.

علاوه بر این بررسی کامل راهبردها و ابزارهای سنجش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در تمام گروه‌های سنی به‌وسیله Denham و همکاران (2009) نشان داد که این دسته از کفایت و توانمندی‌ها غالباً به‌طور جداگانه ارزیابی می‌شوند. پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی (Grisham & Eliot, 1990)، پرسش‌نامه مهارت‌های هیجانی (Faria et al., 2004)، پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی بزرگ‌سالان (Jarbak, 2004)، پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی (Felner et al., 1990)، نمونه‌هایی ازاین‌دست هستند که در آن‌ها تنها به سنجش یکی از مهارت‌های هیجانی و اجتماعی توجه شده است.

یکی دیگر از ابزارهایی که در سال‌های اخیر به لحاظ شاخص‌های روان‌سنجی فنی مستدل بوده و ابعاد توانمندی اجتماعی و هیجانی را نیز با هم اندازه‌گیری می‌کند، پرسش‌نامه توانمندی‌های اجتماعی و هیجانی (Zhao, 2004) است. این مقیاس نیز به‌طور نیرومندی شناسایی و سنجش کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی نوجوان را مورد هدف قرار داده است و به‌طور خاص برای سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی که موفقیت در حرفه معلمی را پیش‌بینی می‌کنند، طرح‌ریزی نشده است. همچنین پرسش‌نامه شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی Zhou & Ee (2012) نیز یکی دیگر از مقیاس‌های طراحی‌شده در زمینه سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی است که به‌طور خاص برای دانش‌آموزان طراحی شده است. مقیاس شایستگی هیجانی و اجتماعی Tom (2012) یکی دیگر از ابزارهای موجود در زمینه سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی است که به‌صورت یک ابزار خودگزارش‌دهی طراحی شده است. اگرچه اندازه‌های خودگزارش‌دهی نیز نسبتاً سریع، آسان و برای اجرا ارزان هستند؛ اما به‌طور اجتناب‌ناپذیری در برابر تعصبات اجتماعی و

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

قضاوت‌های نادرست پاسخ‌دهندگان از توانایی‌هایشان قرار دارند (Day & Carroll, 2004). Baum و همکاران (2018) بر این باور هستند که اندازه‌های خودگزارشی صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی، به‌طور محسوسی دچار فقدان روایی تمیزی از اندازه‌های تشخیصی موجود هستند.

همان‌طور که ملاحظه شد اگرچه ابزارهای متعددی توسط صاحب‌نظران مختلف برای سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی طراحی شده است، اما یک ابزار روا و پایا که به شناسایی و سنجش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر پایه اصول و مبانی این نظام نوظهور بپردازد، تاکنون اقدامی انجام نگرفته است؛ لذا هدف از پژوهش حاضر تدوین و روان‌سنجی ابزاری برای سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس اصول و مبانی روان‌شناسی مثبت‌نگر در چهارچوب اصطلاح معلم مثبت است؛ لذا هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخگویی به دو سؤال است:

۱. شاخص‌های صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر کدام است؟

۲. آیا ساختار عاملی به‌دست‌آمده پرسش‌نامه معلم مثبت، در نمونه پژوهش تأیید می‌شود؟

روش

این تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی بوده و به روش «آمیخته اکتشافی» و در دو مرحله کیفی و کمی انجام گرفت. ابتدا در مرحله کیفی با متخصصان و صاحب‌نظران جهت استخراج مفاهیم، سازه‌ها و نشانگرهای مرتبط با صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. جامعه آماری در بخش کیفی پژوهش مشتمل بر اساتید دانشگاه تهران، دانشگاه خوارزمی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه الزهرا و دانشگاه شیراز بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ زیرا به‌صورت هدفمند آن دسته از خبرگان و متخصصان دانشگاهی قلمرو پژوهش را تشکیل دادند که بیشترین اطلاعات را در دو زمینه روان‌شناسی مثبت‌گرا و آموزش و یادگیری داشتند. مصاحبه‌ها تا به اشباع رسیدن داده‌ها ادامه یافت و درمجموع با ۱۸ نفر از متخصصان دانشگاهی در این زمینه مصاحبه شد. این متخصصان در بازه سنی ۴۲-۶۴ سال متشکل از (۷۲/۲۲ درصد مرد و ۲۲/۷۷ درصد زن) با حداقل ۹ و حداکثر ۳۴ سال تجربه کاری و تخصصی در حوزه‌های روان‌شناسی

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

مثبت‌نگر و آموزش و یادگیری بودند. داده‌های حاصل به روش نظریه‌ای زمینه‌ای یا گراندد تئوری مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. ۳ بعد توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های هیجانی و هجده مؤلفه نتیجه حاصل از آن بود که به‌عنوان پایه و اساس بخش کمی مورداستفاده قرار گرفتند.

در مرحله کمی جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان دوره اول متوسطه شهرهای تهران از مناطق برخوردار، نیمه برخوردار و کم‌برخوردار در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. حجم نمونه موردبررسی در پژوهش حاضر در مرحله پیش مقدماتی ۱۶۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد، ۳۰۲ نفر در مرحله مقدماتی و ۳۵۷ نفر نیز در مطالعه نهایی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ۵۵/۴ درصد از معلمان شرکت‌کننده زن و ۴۴/۵ درصد از معلمان شرکت‌کننده مرد بودند. ۸ درصد از شرکت‌کنندگان دارای مدرک دیپلم، ۷/۳ درصد کاردانی، ۶۰/۲ درصد کارشناسی، ۲۵/۴ درصد کارشناسی ارشد و ۶/۳ درصد مدرک دکتری داشتند. ۵۸ درصد از معلمان در مدارس دولتی، ۴۲ درصد از معلمان در مدارس غیردولتی تدریس می‌کردند و ۱۹ درصد از آنان تا ۱۰ سال، ۲۳ درصد از ۱۱ تا ۲۰ سال و ۵۸ درصد از ۲۰ تا ۳۰ سال سابقه خدمت داشتند.

بخش کمی پژوهش حاضر نیز دارای دو مرحله و سه‌فاز بود. مراحل بخش کمی مشتمل بر ساخت و استانداردسازی مقیاس بود. مرحله ساخت دارای دو فاز بود که در فاز اول هدف اصلی تهیه و تدوین نسخه پیش مقدماتی بود؛ لذا بر اساس مؤلفه‌ها و ابعاد به‌دست‌آمده در بخش کیفی پژوهش بانک سؤالات تدوین و نسخه پیش مقدماتی مقیاس طراحی شد. به‌منظور بررسی روایی صوری، شیوایی و روایی محتوایی آیتم‌های طراحی‌شده از طریق ایمیل از ۱۰ نفر از اساتید و متخصصان حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر (۸ نفر مرد و ۲ نفر زن) از دانشگاه‌های خوارزمی، شهید بهشتی و علامه طباطبایی پیرامون آیتم‌های نگارش شده نظرسنجی به عمل آمد. طبق نظراتی که از صاحب‌نظران دریافت شد اصلاحات لازم و موردنیاز بر روی آیتم‌های طراحی‌شده شکل گرفت. همچنین جهت بررسی شیوایی و روایی صوری و محتوایی آیتم‌های طراحی‌شده از تعدادی از معلمان به شیوه نمونه‌گیری در دسترس دررابطه‌با آیتم‌ها مصاحبه حضوری به عمل آمد و بر اساس آن‌ها بیان نگارشی و دستوری بعضی از آیتم‌ها مورد ویرایش و تحلیل قرار گرفت. سپس مقیاس

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

طراحی‌شده بر روی ۱۶۰ نفر از معلمان شهر تهران اجرا شد و بعد از آن مجدد اصلاحات لازم در آیتم‌های نسخه پیش مقدماتی جهت تهیه نسخه مقدماتی صورت گرفت. در فاز دوم مرحله ساخت، هدف اصلی پژوهش ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه مقدماتی مقیاس بود. در این مرحله اقداماتی نظیر اجرای نسخه مقدماتی در گروه ۳۰۲ نفری از معلمان، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آیتم‌های نسخه مقدماتی، و دستیابی به الگوی عوامل اکتشافی مقیاس و درنهایت انجام اصلاحات لازم در نسخه مقدماتی جهت تهیه و تدوین نسخه نهایی مقیاس انجام گرفت.

مرحله دوم که مرحله استانداردسازی مقیاس بود نیز شامل دو فاز بود. در فاز اول هدف پژوهش نهایی‌سازی سؤالات و کل ابزار بود و فعالیت‌ها و اقداماتی که انجام شد مشتمل بر استخراج الگوی نمونه‌گیری تصادفی و معرف از جامعه موردپژوهش، اجرای نسخه نهایی مقیاس در نمونه معرف، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه نهایی مقیاس، بررسی الگوی عاملی اکتشافی موجود دو ابزار، بررسی هماهنگی الگوهای عاملی اکتشافی و نظری با استفاده تحلیل‌های تأییدی و درنهایت انجام اصلاحات لازم بر روی نسخه نهایی و نهایی‌سازی مقیاس جهت استفاده در سایر پژوهش‌ها. در فاز دوم مرحله استانداردسازی، استخراج جدول‌های هنجاری برای عامل‌ها و نمره کلی کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت استخراج شد.

در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

مقیاس محقق ساخته صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر: این مقیاس بر اساس نظرات متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی پیرامون صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر ساخته شده است. مقیاس تدوین‌شده دارای ۷۲ گویه است که پس از پالایش آیتم‌های طراحی‌شده برای ساخت ابزار حاضر و مطالعه پیش مقدماتی به دست آمده است. تحلیل آیتم و بررسی‌های اولیه روان‌سنجی بیانگر وجود ۳ عامل اصلی و شش زیر مؤلفه برای هر عامل اصلی بود. ۱۸ زیر مؤلفه شامل آگاهی هیجانی، نظم‌جویی هیجانی، انگیختگی، خوش‌بینی، غرقگی، انگیزه شکوفایی، سبک تدریس اثربخش، توسعه محیط عاطفی حمایتگر، معناگرایی، مدیریت پویا، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت‌های مثبت کلامی، نفوذپذیری، اصالت‌گرایی، تعهدمندی، عشق ورزیدن، روحیه جمعی بود که هرکدام دارای

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

۶ آیتم بودند. گویه‌ها در مقیاس، از لیکرت پنج‌درجه‌ای از نمره ۱(خیلی کم) تا نمره پنج (خیلی زیاد) رتبه‌بندی می‌شوند.

مقیاس سرمایه روان‌شناختی (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷): لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) اولین‌بار پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی را با هدف اندازه‌گیری سرمایه روانی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی کردند. این ابزار مشتمل بر ۱۴ آیتم است و مشارکت‌کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. بر اساس منطق نظری زیربنای پرسش‌نامه سرمایه روانی این ابزار چهار بعد خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی تشکیل شده است، که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می‌شود. تمام ماده‌های پرسش‌نامه سرمایه روانی به‌طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. براین‌اساس در نمره‌گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافقم از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالفم از گزینه ۱ استفاده می‌شود. در تعدادی از مطالعات، محققان مختلف شواهدی را در دفاع از مختصات فنی روایی و پایایی پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی ارائه کرده‌اند (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۰). در مطالعه صرامی و همکاران (۱۳۹۳) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه سرمایه روانی در گروهی از کارشناسان شرکت ایران‌خودرو دیزل انجام شد. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همسو با یافته‌های مطالعه لوتانز (۲۰۰۷) نشان داد که ساختار عاملی پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی از چهار عامل خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری تشکیل شده است.

مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل: این مقیاس توسط ون کاتویک و همکاران (۲۰۰۰) برای اندازه‌گیری الگوی پاسخ‌های هیجانی افراد به تجارب کاری ساخته شد. نسخه بلند آن ۳۰ گویه و نسخه کوتاه آن ۲۰ گویه دارد. ماده‌های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هریک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا عاطفه منفی گروه‌بندی و به آنها روی طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از هرگز =۱ که بیانگر عدم تجربه هیجان تا همیشه = ۵ که بیانگر تجربه بسیار زیاد هیجان است پاسخ داده می‌شود. در این پرسش‌نامه هیجان‌های منفی با شماره سؤال‌های فرد (۱، ۳، ۵ و ...) و هیجان‌های مثبت با شماره سؤال‌های زوج (۲، ۴، و ...) مشخص شده است. ون کاتویک و همکاران (۲۰۰۰) یادآور شدند این مقیاس به سه شیوه نمره‌گذاری می‌شود.۱-

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

محاسبه نمره کلی بر اساس جمع ۳۰ گویه با نمره‌گذاری معکوس هیجان‌های منفی، ۲- محاسبه نمره‌های جداگانه برای ۱۵ گویه منفی و ۱۵ گویه مثبت که استفاده از این روش دو نمرهٔ کلی جداگانه برای هیجان‌های منفی و مثبت مرتبط با شغل به دست می‌دهد و درنهایت؛۳- محاسبه چهار نمره بر اساس سطوح متمایز ترکیب مقوله‌های لذت و برانگیختگی، لذت بالا- برانگیختگی پایین، لذت بالا- برانگیختگی پایین، لذت پایین- برانگیختگی بالا و لذت پایین- برانگیختگی پایین. در مطالعه ون کاتویک و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب آلفای کرونباخ نمره کلی این مقیاس و چهار زیرمقیاس لذت-برانگیختگی بین ۰,۸۰ تا ۰,۹۵ به دست آمد و مقادیر همبستگی معنی‌دار بین نمره کلی مقیاس و چهار زیرمقیاس لذت- برانگیختگی با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی و رضایتمندی شغلی از روایی همگرای این مقیاس به‌طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش نعمت طاووسی (۱۳۸۹) نیز ضرایب اعتبار مقیاس بهزیستی عاطفی از نوع همسانی درونی و روش دونیمه‌کردن گاتمن به ترتیب ۰,۹۱ و ۰,۹ به دست آمد.

مقیاس کنش تأملی معلم: مقیاس کنش تأملی معلم (وحیدی فر و همکاران، ۲۰۲۳) شامل ۲۱ گویه است که مشتمل بر چهار زیر مقیاس: تأمل بر خود، تأمل بر دانش‌آموزان، بازشناسی پیچیدگی‌های ذهنی سازی و ناذهنی سازی است. کنش تأملی معلم را می‌توان به‌صورت ظرفیت شناسایی و درک حالات ذهنی خود و دانش‌آموزان و کاربست این آگاهی در تفسیر دقیق‌تر و معنادارتر رفتارهای خود و دانش‌آموزان و روابط با دانش‌آموزان تعریف کرد. تفاوت در کنش تأملی معلمان خود را در میزان توانایی و تمایل برای ورود به دنیای ذهنی خود و دانش‌آموزان و پختگی و دقت بازنمایی آنان از حالات ذهنی و کاربست این بازنمایی‌های ذهنی برای فهم بهتر رفتارها و روابط نشان می‌دهد. نمره بالاتر در سه زیرمقیاس ابتدایی و نمره کمتر در زیر مقیاس چهارم کنش تأملی بالاتر را نشان می‌دهد. گویه‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً این‌طور نیست) تا ۵ (کاملاً درست است) رتبه‌بندی می‌شوند. مؤلفه یکم یعنی «تأمل بر دانش‌آموزان» شامل ۶ گویه مثل «راجع به دلایلی که در پس رفتارهای دانش‌آموزان است کنجکاوم» است. مؤلفه دوم مشتمل بر ۶ گویه مثل «به تأثیر رفتار دانش‌آموزان بر احساساتم می‌اندیشم» است و «تأمل بر خود» نام دارد. مؤلفه سوم که ناذهنی سازی نام دارد و نشان‌دهنده عدم بازشناسی ماهیت پویا و تحولی حالات ذهنی هستند، مشتمل بر ۵ گویه مثل «دوست ندارم به مشکلاتی که در روابطم با دانش‌آموزان دارم فکر کنم» است و در آخر

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

مؤلفه چهارم شامل ۴ گویه مانند «اگر دانش‌آموزی از من دلخور باشد، همیشه متوجه می‌شوم» است و بازشناسی پیچیدگی ذهنی نام دارد. به‌منظور بررسی همسانی درونی ابزار کنش تأملی معلم، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب همسانی درونی ابعاد چهارگانه به ترتیب عبارت بود از ۸۲/.، ۷۷/.، ۷۸/.؛ و ۶۸/.؛ و متوسط همبستگی درون ابعاد به ترتیب برابر ۴۱/.، ۳۵/.، ۴۵/.، ۲۹/. بودند. مقادیر نام‌برده حاکی از همسانی درونی نسبتاً رضایت‌بخش بوده است.

پس از جمع‌آوری اطلاعات و ورود آن‌ها به نسخه هجدهم نرم‌افزار بسته آماری علوم اجتماعی در مرحله تحلیل اکتشافی داده‌ها، جهت مطابقت داده‌های ورودی با پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده حدود ۵ درصد پرسشنامه‌ها به‌طور تصادفی از بین پرسشنامه‌های تکمیل‌شده انتخاب و با داده‌های موجود در فایل ورودی داده‌ها مقایسه شد. همچنین برای بررسی جامع داده‌ها و اطمینان از صحت ورود کلی داده‌ها، با گرفتن فراوانی از پاسخ‌های ارائه‌شده برای هر یک از سؤال‌های پرسشنامه‌ها و مطابقت آن با شیوهٔ نمره‌گذاری مقیاس‌ها، کدهای اشتباهی که به‌طور اشتباه وارد فایل داده‌ها شده بودند، شناسایی شدند که در این مرحله چند مورد کد اشتباه شناسایی شد.

برای جایگزینی کدهای اشتباه در مواردی از دستورالعمل کدگذاری استفاده شد و در مواردی که اشتباه‌های نظام‌دار وجود داشت، برای مثال، شیوهٔ کدگذاری که باید از صفر شروع می‌شد، از یک شروع شده بود، برای تسریع جایگزینی کدها نگارش فایل نحوی صورت گرفت. در پایان این مرحله، برای اطمینان از اقدامات انجام‌گرفته، کدها وارسی مجدد شد و در موارد لازم این فرایند تا اطمینان از نبود کدهای اشتباه تکرار شد.

همچنین برای بررسی صحت و دقت پاسخ‌های ارائه‌شده توسط افراد به‌منظور بررسی اینکه آیا مقیاس توانسته است انگیزهٔ پاسخ‌دهی لازم را در اعضای گروه نمونه ایجاد کند و آیا افراد برای پاسخ‌دهی به آیتم‌ها، به کلیهٔ نقاط پاسخ‌دهی توجه داشته‌اند یا نه، یا از الگوهای پاسخ‌دهی تصادفی استفاده کرده‌اند، از روش ترنسپوز استفاده شد. بدین منظور، نمودار ستونی درصدی تمام ۳۲۰ نفر تک‌به‌تک مشاهده و موارد مشکوک حذف شد. برای حذف افراد از دو قاعدهٔ اصلی پیروی شد: ۱. گرایش شدید ارائهٔ پاسخ در کرانه‌ها و درصد پاسخ کم در حدفاصل کرانه‌ها (برای مثال افرادی که دو گزینهٔ اول و آخر آنها ۸۰ درصد موارد را شامل می‌شد)؛ ۲. کجی شدید در پاسخ‌ها : براین‌اساس تعداد حدود ۳۰ نفر از داده‌های مربوط به گروه نمونه حذف شدند.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

برای بررسی این‌که آیا کلیهٔ نقاط طیف پاسخ‌دهی سؤال‌ها توانسته‌اند فراوانی مناسبی را به خود اختصاص دهند که به چولگی شدید یا اختصاص‌یافتن بخش اعظمی از پاسخ‌ها روی تعداد محدودی از آیتم‌ها منجر شده باشد تحلیل فراوانی‌های پاسخ‌های ارائه‌شده به سؤال‌ها انجام گرفت. این تحلیل بررسی نمودار ۱۲۶ آیتم مربوط به مقیاس مقدماتی نشان داد هیچ‌یک از سؤال‌ها چنین الگویی را نشان نمی‌دهند. پس از حصول اطمینان از صحت و دقت داده‌ها برای بررسی روایی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار spss-25 و نرم‌افزار lizrel-8 انجام گرفت.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر دو پرسش مطرح شد که در ادامه به تفکیک بررسی می‌شوند. پرسش اول پژوهش: شاخص‌های صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر کدام است؟ پرسش اول به دنبال مشخص نمودن شاخص‌های صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر بود. براین‌اساس پس از مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌های مرتبط با این حوزه شناسایی و تعیین شدند. در مرحله تحلیل اولیه از مجموعه‌مقالات و متن‌های پیاده شده از مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان دانشگاهی، تعداد ۱۵۰ مشخصه یا رفتار مرتبط با صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر در مرحله کدگذاری باز حاصل شد که پس از حذف جملات تکراری و زائد از جملات مصاحبه، نهایتاً به ۹۰ مؤلفه/ویژگی اولیه کاهش یافت. در مرحله بعد مؤلفه‌ها با توجه به ارتباط معنایی و تشابهی که داشتند و با بهره‌گیری از کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی، در قالب الگوی پارادایمی استراوس و کوربین (۲۰۰۸) دسته‌بندی شدند. برای حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها، بعد از بررسی متن‌های پیاده شده از مصاحبه با شرکت‌کنندگان و کدگذاری اولیه داده‌ها توسط محقق اول، دو نفر دیگر از محققان، نتایج را بازنگری کردند و اختلافات موجود شناسایی و رفع شدند. ضریب توافق کدگذارها با ضریب کاپا ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین در مرحله بعد مقولات و زیرمقولات استخراج‌شده با برخی از شرکت‌کنندگان پژوهش، مطرح و نظرات نهایی آن‌ها بررسی شدند. درنهایت مشخص شد مؤلفه‌ها

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

و طبقات به‌دست‌آمده، برونداد درستی از عقاید و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر است. در این بخش یافته‌های حاصل از گرداوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به‌دست‌آمده از بخش کیفی پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۱. یافته‌های حاصل از بخش کیفی پژوهش

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز
توانش‌های هیجانی	آگاهی هیجانی	ذهن‌آگاهی، شناخت دقیق نسبت به هیجانات خود، حساسیت نسبت به حالات فراگیران، تلاش برای توسعه روابط همدلانه، شنونده‌ای فعال، ارزش‌گذاری برای صدای یادگیرنده
	نظم‌جویی هیجانی	خودنظم‌دهی، پرطاقتی روانی، سازگاری کنشگرانه با محیط، بهره‌گیری از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌محور، تأکید بر اسنادگزینی‌های واقع‌نگر
	انگیختگی	خودانگیخته، انگیزاننده، سخت‌کوشی، ایجاد ذوق و دل‌بستگی در فراگیران برای یادگیری، تأکید بر تشویق و ترغیب فراگیران، تعیین اهداف انگیزشی مثبت
	خوش‌بینی	تفکر مثبت، نگرش مثبت نسبت به شغل معلمی، به خود، دانش‌آموزان، والدین و همکاران
	باورمندی	خود/دگرباوری مثبت، اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی، باور به قابلیت‌های فراگیران برای کسب دستاوردهای مثبت، باور به انسان‌ساز بودن خویش
	غرقگی	احساس دل‌بستگی، شادمانی پایدار، شیفتگی، جذب‌شدن با شور و اشتیاق به فعالیت، تجربه عمیق
توانش‌های طراحی کلاس شکوفا	انگیزه شکوفایی	انگیزه تحقق شادکامی و توسعه بهزیستی و سلامت روان‌شناختی در فراگیران
	سبک تدریس اثربخش	آگاهی نسبت به الگوهای فعال تدریس، تأکید بر تلاش‌باوری نه بازده‌مداری، درنظرگرفتن تفاوت‌های فردی، داشتن نقش تسهیلگر، تأکید بر اهداف تسلطی
	توسعه محیط عاطفی حمایتگر	خلق محیط عاطفی حمایتگر، پذیرش بی‌قیدوشرط فراگیران، ارزش‌گذاری به علایق، پاسخگویی به‌موقع به نیازهای عاطفی، پرورش خودتعیین‌گری، پرورش اسنادهای مثبت
	معناگرایی	احساس هدفمندی، ادراک عمیق نسبت به معنای زندگی، داشتن نظام ارزش‌ها و باورها
	مدیریت پویا	سازمان‌دهی اثربخش فضای کلاس، تأکید بر اعتدال و میانه‌روی، توجه به نیاز خودمختاری فراگیران، تأکید بر رفتار مشفقانه و مثبت جهت مدیریت کلاس،

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز
	تصمیم‌گیری مسئولانه	تصمیم‌گیری مدبرانه، تصمیم‌گیری بهینه، تصمیم‌گیری مسئولانه، تصمیم‌ساز
توانش‌های اجتماعی	مهارت‌های مثبت کلامی	مهارت‌های محاوره‌ای، توانایی برقراری ارتباط مثبت و صمیمانه با خود/دانش‌آموزان/والدین/همکاران
	نفوذپذیری	داشتن روحیه نفوذپذیری، توانایی متقاعدکردن، توانایی جلب محبوبیت فراگیران
	اصالت‌گرایی	طبیعی بودن، ارائه خود حقیقی به دنیا، صادق‌بودن با خود و دیگران، در جستجوی زندگی اصیل بودن، اهتمام به نیک زیستی، در لحظه زندگی‌کردن
	تعهدمندی	احساس مسئولیت، احساس تعهد، توجه و میل به مراقبت‌کنندگی در بافت تعامل با فراگیران
	عشق‌ورزیدن	نگرش مشفقانه و دلسوزانه نسبت به فراگیران، آراستگی به تفکر یاری‌رسانی در تعامل با فراگیران، تأکید بر حمایت و پشتیبانی عاطفی از فراگیران
	روحیه جمعی	همراهی و هم‌نوایی، میل به همکاری گروهی با همکاران

پرسش دوم پژوهش: آیا ساختار عاملی به‌دست‌آمده پرسش‌نامه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر، در نمونه پژوهش تأیید می‌شود؟

اگرچه آیتم‌های مورداستفاده در ساخت مقیاس مذکور بر اساس مطالعات تجربی و نظریه‌های موجود و متخصصان جمع‌آوری و تدوین شدند، اما ورتینگتون و ویتاکر (۲۰۲۴) معتقدند که طراحی و اعتباریابی یک پرسش‌نامه تنها با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی مشکلات متعددی دارد و نمی‌تواند اطلاعات جامعی در اختیار پژوهشگران بگذارد. آن‌ها همچنین بیان کردند که انجام یک تحلیل عامل تأییدی صرف، نمی‌تواند اطلاعاتی بیشتر از یک تحلیل عامل اکتشافی ارائه دهد؛ بنابراین، آن‌ها پیشنهاد می‌دهند که برای انجام چنین تحلیل‌هایی یا ساختن ابزارها، ضرورت دارد که هم‌زمان از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی استفاده شود. درواقع، تحلیل عامل اکتشافی به شناسایی تعداد عوامل، بارهای عاملی، مقادیر ویژه و همبستگی بین عامل‌ها می‌پردازد و تحلیل عامل تأییدی، ساختار مدل اندازه‌گیری و متغیرها و عوامل اصلی و فرعی را مشخص و موردتأیید قرار می‌دهد. در ادامه به تجزیه‌وتحلیل داده‌های حاصل از هر دو روش پرداخته می‌شود.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

تحلیل عاملی اکتشافی[1]

تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ماتریس همبستگی پلیکوریک[2] حاصل از داده‌ها با استفاده از روش عامل‌یابی ممکن، چرخش‌های گوناگون و محدودیت‌های متنوع بر روی تعداد عوامل و میزان بارگذاری متغیرها بر روی عوامل ۰/۳۵ نشان داد روش عامل‌یابی محورهای اصلی[3] و چرخش ابلیمن مستقیم[4] و محدودکردن عوامل به تعداد ۱۳ و حداقل مقدار بارگذاری هر آیتم بر روی عوامل، به استخراج عواملی منجر می‌شود که بیشترین همخوانی را با ساختار نظری اتخاذشده برای ساخت مقیاس معلم مثبت دارد. نتایج حاصل از این تحلیل به شرح جدول شماره ۲ است:

جدول ۲. شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری مقیاس معلم مثبت (نسخه نهایی)

آزمون	مقدار	درجه آزادی
کیسر مایر الکین	۰/۹٤	۲۵۵٦
بارتلت	۲۳۳٤۳/۲۸	

بر اساس جدول شماره ۲ مقدار شاخص کیسر- مایر- الکین[5] برابر با ۰/۹۴ و همچنین مقدار آزمون کرویت[6] بارتلت با درجه آزادی ۲۵۵۶ در سطح ۰/۰۰۱ مساوی با ۲۳۳۴۳/۲۸ است؛ که نشان می‌دهد داده‌ها قابلیت انجام تحلیل عاملی اکتشافی را دارند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد با در نظر گرفتن ارزش ویژه بالای ۰/۳، ساختار ۱۳ عاملی درمجموع می‌تواند ۶۵ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که چنین ساختاری برای این داده‌ها مناسب است.

1. explanatory factor analysis
2. polychoric
1. Principal Axial Factoring (PAF)
2. direct oblimin
3. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)
4. Bartlett's Test of Sphericity

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

جدول ۳. عامل‌ها و مجموع مجذور بارگذاری حاصل از تحلیل عوامل در ۳ خرده مقیاس اصلی

عامل	ارزش ویژه	درصد تبیین واریانس	درصد تبیین واریانس تراکمی
اول	۲۷/۱٤	۳۷/٦۹	۳۷/٦۹
دوم	۲/۲۲	۳/۰۸	٤۰/۷۸
سوم	۲/۲۱	۳/۰۷	٤۳/۸٦
چهارم	۱/۹۸	۲/۷٦	٤٦/٦۲
پنجم	۱/۸۷	۲/٦	٤۹/۲۳
ششم	۱/۸	۲/۵	۵۱/۷۳
هفتم	۱/٦۲	۲/۲۵	۵۳/۹۹
هشتم	۱/۵۳	۲/۱۳	۵٦/۱۲
نهم	۱/٤۳	۱/۹۹	۵۸/۱۲
دهم	۱/٤۲	۱/۹۸	٦۰/۱
یازدهم	۱/۳۹	۱/۹۳	٦۲/۰٤
دوازدهم	۱/۲٦	۱/۷۵	٦۳/۷۹
سیزدهم	۱/۲۳	۱/۷۱	٦۵/۵۱

نتایج تحلیل نشان داد که از هجده مؤلفه مطرح‌شده در الگوی طراحی‌شده، آیتم‌های مربوط به دوازده مؤلفه (نظم‌جویی هیجانی، آگاهی هیجانی، باورمندی، انگیختگی، تصمیم‌گیری مسئولانه، خوش‌بینی، داشتن روحیه جمعی، معناگرایی، مدیریت و رهبری پویا، مهارت‌های مثبت کلامی، انگیزه شکوفایی، توسعه محیط عاطفی حمایتگر) در مکان مناسب و در کنار سایر آیتم‌های همنوع خود قرار گرفتند و تشکیل مؤلفه دادند. شش مؤلفه دیگر (غرقگی، سبک تدریس اثربخش، نفوذپذیری اجتماعی، مهارت‌های عشق‌ورزیدن، تعهدمندی و اصالت‌گرایی) نیز با هم تشکیل مؤلفه دادند. سیزده مؤلفه به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی عبارت بودند از: مؤلفه اول (غرقگی، سبک تدریس اثربخش، نفوذپذیری اجتماعی، مهارت‌های عشق‌ورزیدن، تعهدمندی و اصالت گرایی)، مؤلفه دوم (نظم‌جویی هیجانی)، مؤلفه سوم (آگاهی هیجانی)، مؤلفه چهارم (باورمندی)، مؤلفه پنجم (انگیختگی)، مؤلفه ششم (تصمیم‌گیری مسئولانه)، مؤلفه هفتم (خوش‌بینی)، مؤلفه هشتم (داشتن روحیه جمعی)، مؤلفه نهم (معناگرایی)، مؤلفه دهم (مدیریت و رهبری پویا)، مؤلفه یازدهم (مهارت‌های مثبت کلامی)، مؤلفه دوازدهم (انگیزه شکوفایی) و مؤلفه سیزدهم (توسعه محیط عاطفی حمایتگر).

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

تحلیل عاملی تأییدی

در ادامه به‌منظور بررسی روایی ساختار به‌دست‌آمده از تحلیل اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار AMOS انجام شد. تحلیل عاملی تأییدی روشی است که نشان می‌دهد چه میزان گویه‌های سنجش یک سازه به‌درستی انتخاب شده‌اند. درواقع در این روش مشخص می‌شود آیا سؤالاتی که در یک پرسش‌نامه برای سنجش هر عامل انتخاب شده است مناسب است یا خیر (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷، ۱۴۰۰، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر چهار مدل (ساختار حاصل از تحلیل اکتشافی، ساختار اصلاح‌شده تحلیل عاملی اکتشافی، ساختار سه عامل اصلی و هجده عامل فرعی طبق نظر متخصصان و ساختار تک مؤلفه‌ای) به‌عنوان الگوهای رقیب وجود دارند که لازم است با انجام تحلیل عاملی تأییدی، بررسی و مقایسه شاخص‌های برازش برای هر الگو، بهترین الگو انتخاب شود. لازم به ذکر است که ساختار تک مؤلفه‌ای به‌عنوان ملاکی جهت مقایسه با مدل چند مؤلفه‌ای در نظر گرفته شده است و در صورت عدم برازش ساختار تک مؤلفه‌ای می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌نامه طراحی‌شده دارای خرده مقیاس است. جدول شماره ۴ شاخص‌های برازش را برای هر یک از مدل‌های رقیب در مقیاس نهایی طراحی‌شده گزارش می‌کند.

جدول ٤. آماره‌های نیکویی برازش مدل‌های مقیاس طراحی‌شده

مدل	RMR	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	DF	X2	X2/df
ساختار تحلیل عاملی اکتشافی (۱۳ عاملی)	۰/۰۹۳	۰/۰۷۸	۰/٥٨٧	۰/٦١٣	۰/۳۷۹	٢٤٦٥	٧٨٣٨/١٠٧	۳/۱۷۹
ساختار اصلاح‌شده تحلیل عاملی اکتشافی	۰/۰۷۷	۰/۰٥٥	۰/٦٧٨	۰/٦٩٨	۰/٦٩١	٢٤٦٥	٥١٣٠/٣٩٣	۲/۰۸۱
ساختار ۳ عامل اصلی و ۱۸ مؤلفه فرعی طبق نظر متخصصان	۰/۰٥	۰/۰۳	۰/٨٤٠	۰/٨٦٣	۰/٩١٢	٢٤٦٣	٣٦٢٢/٧٣٣	۱/٤٧
ساختار تک عاملی	۰/۰۹۷	۰/۰۹	۰/٥۰۳	۰/٥۳۰	۰/٢٦٧	٢٤٨٤	٩٦٩٠/٥۰۳	۳/۹۰۱

بررسی و مقایسه شاخص‌های برازش نشان می‌دهد از مجموع چهار ساختار رقیب، ساختار ۳ مؤلفه اصلی و ۱۸ مؤلفه فرعی که طبق نظر متخصصان طراحی شده است در مقایسه با دیگر ساختارها برازش آماری و مفهومی بهتری دارد، درنتیجه این ساختار به‌عنوان ساختار نهایی مقیاس مذکور با

۷۲ آیتم در نظر گرفته می‌شود. بررسی اعتبار آیتم‌ها، زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس مدل نهایی طراحی‌شده نشان داد که کلیه زیرمقیاس‌ها از ضرایب همگونی برخوردار هستند و دامنه بین آن‌ها ۰/۳۱ و ۰/۵۶ است. بررسی ضرایب همبستگی نمره آیتم‌ها با نمره کل زیرمقیاس مربوطه نشان داد این ضرایب بین ۰/۶۰ و ۰/۸۵ متغیر است.

به‌منظور تعیین ثبات درونی مقیاس نهایی معلم مثبت، ضریب همبستگی بین ۱۸ مؤلفه‌ها و نمره کل محاسبه شد. نتایج نشان داد تمام مؤلفه‌های مقیاس (۱۸ خرده مقیاس فرعی) با یکدیگر و با نمره کل همبستگی مثبت و معناداری در سطح معناداری ۰/۰۱ دارند. این نتایج نشان‌دهنده اعتبار درونی مناسب مقیاس نهایی معلم مثبت است. در نسخه نهایی پرسش‌نامه معلم مثبت پایین‌ترین مقدار ضریب همبستگی مربوط به همبستگی نمره کل مقیاس با مؤلفه غرقگی (۰/۸۳) و بالاترین میزان ضریب همبستگی مربوط به همبستگی بین مؤلفه آگاهی هیجانی و انگیزه شکوفایی (۰/۴۱) بود.

در بخش پایانی، جهت بررسی روایی ملاکی ابزار، همبستگی خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل پرسش‌نامه صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت با برخی از سازه‌های موجود در ادبیات‌پژوهشی موردبررسی قرار گرفته است. بدین منظور پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی (با مؤلفه‌های خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی)، مقیاس کنش تأملی معلم (با مؤلفه‌های تأمل بر دانش‌آموز، تأمل بر خود، ذهنی‌سازی و بازشناسی پیچیدگی ذهنی) و پرسش‌نامه بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل به‌عنوان ابزار همراه برای پرسش‌نامه مذکور در نظر گرفته شده است. نتایج همبستگی نشان داد بین تعداد زیادی از خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه طراحی‌شده با ابزارهای همراه و مؤلفه‌های آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. به‌طورکلی بین نمره کل کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم با نمره کل پرسش‌نامه سرمایه‌های روان‌شناختی ($r = ۰/۵۹$ و $\alpha <$ ۰/۰۱)، نمره کل کنش تأملی معلم ($r = ۰/۶۳$ و $\alpha <$ ۰/۰۱) و بهزیستی عاطفی شغلی ($r = ۰/۴۷$ و $\alpha <$ ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود؛ بنابراین باتوجه‌به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که پرسش‌نامه طراحی‌شده از روایی همگرای قابل‌قبولی برخوردار است. همچنین محقق به‌منظور سنجش روایی واگرای ابزار صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، ابتدا دو سناریوی مفروض را طراحی و سپس از دو گروه ۳۰ نفره از معلمان تقاضا کرد تا بر اساس سناریوی تعریف‌شده به گویه‌های ابزار طراحی‌شده پاسخ دهند. در یک سناریو، محققان، معلمی را توصیف می‌کنند که نسبت به هیجانات خود و

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

دانش‌آموزانشان آگاهی دارند، به‌خوبی می‌توانند هیجانات خود را مدیریت کنند، به دانش‌آموزان خود و نیازهایشان توجه می‌کنند، به‌منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت بیشتر آنان از روش‌های تدریس مؤثر استفاده می‌کنند و توانایی‌های خوبی برای طراحی کلاس درس دارند. در مقابل، معلم سناریوی دیگر، فردی است که در شرایط مختلف کلاس و مدرسه قادر به کنترل و تنظیم هیجانات خود نیست، توجهی به دانش‌آموزان ندارد، همیشه از یک روش تدریس خشک و غیرقابل‌انعطاف استفاده می‌کند، جهت افزایش موفقیت دانش‌آموزان خود، اقدام خاصی انجام نمی‌دهد و به‌منظور طراحی بهتر کلاس درس، تلاشی از خود نشان نمی‌دهد. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، محقق با هدف اطلاع از توان تمایزگذاری ابزار معلم مثبت بین دو گروه معلم، از آزمون t ویژهٔ گروه‌های مستقل استفاده کرد. نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه مستقل در تمامی مؤلفه‌ها، ابعاد اصلی و نمره کل ازنظر آماری معنادار است؛ بنابراین ابزار طراحی‌شده جهت سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌گرا دارای روایی رواگرا یا تشخیصی است.

جدول ۵. مقایسه میانگین‌های ابعاد صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت در دو گروه مستقل

مؤلفه‌های پرسش‌نامه صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت	سناریوی معرف معلم دارای صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی		سناریوی معرف معلم فاقد صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی		
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	T
آگاهی هیجانی	۱۶/۴	۲/۳۱	۱۳/۸	۲/۹	۳/۸۳**
نظم‌جویی هیجانی	۱۴/۸	۲/۵۵	۱۲/۳۶	۳/۲۵	۳/۲۲**
انگیختگی	۱۷/۹۶	۲/۳۱	۱۴/۸۳	۳/۵۳	۴/۰۶**
خوش‌بینی	۱۴/۲۳	۲/۲۶	۱۳/۵۶	۲/۸۹	۵/۴۵**
غرقگی	۱۶/۹۳	۲/۳	۱۴/۸	۲/۷۳	۳/۲۶**
باورمندی	۱۶/۲	۱/۸۸	۱۳/۶	۲/۴۲	۴/۶۳**
توانش‌های هیجانی معلم مثبت	۹۹/۵۳	۸/۷۹	۸۲/۹۶	۹/۴۷	۷/۰۲**
انگیزه شکوفایی	۱۶/۶۶	۱/۸	۱۴/۴۶	۲/۱۷	۴/۲۵**
سبک تدریس اثربخش	۱۴/۸	۱/۷۶	۱۳/۳۳	۲/۰۷	۲/۹۴**
محیط عاطفی حمایتگر	۱۶/۴۶	۱/۹۹	۱۲/۸۶	۳/۹۷	۴/۴۳**

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

مؤلفه‌های پرسش‌نامه صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت	سناریوی معرف معلم دارای صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی		سناریوی معرف معلم فاقد صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی		
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	T
مدیریت و رهبری پویا	۱٤/۹۳	۳/۱۸	۱۲/٦٦	۳/۷۲	۲/٥۳**
معناگرایی	۱٥/۷٦	۲/۱٤	۱٤/۱	۲/۳	۲/۸۹**
تصمیم‌گیری مسئولانه	۱٦/۱۳	۱/٤	۱۳/۸	۲/۱٥	٤/۹٦**
توانش‌های اجتماعی معلم مثبت	۹٤/۷٦	۷/۳	۸۱/۲۳	۱۰/۱۹	٥/۹۱**
نفوذپذیری اجتماعی	۱٥/٥۳	۱/۷٥	۱٤/۲۳	۱/٦۹	۲/۹۱**
مهارت‌های مثبت کلامی	۱٦/٤	۲/۰۹	۱۳/۲٦	۲/۱٤	٥/۷۲**
مهارت‌های عشق‌ورزیدن	۱٦/۲	۲/۲۱	۱٤/۱۳	۳/٥٦	۲/٦۹**
تعهدمندی	۱٦	۲/٦۳	۱۳/۱	۳/۲٦	۳/۷۸**
اصالت‌گرایی	۱٥/٦	۲/٤۸	۱٤/۱	۱/۸٤	۲/٦٥**
روحیه جمعی	۱٥/۹	۲/۷۹	۱٤/۰۳	۲/۷۲	۲/٦۲**
طراحی کلاس شکوفا	۹٥/٦۳	۸/٥	۸۲/۸٦	۸/۹۹	٥/٦٤**
کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت	۲۸۹/۹۳	۱۱/۷۲	۲٤۷/۰٦	۱٤/۸	۱۲/٤۳**

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ساخت مقیاس صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر بود که به روش آمیخته اکتشافی انجام گرفت. نتایج حاصل از بخش کیفی تحقیق به شناسایی ۳ خرده مقیاس اصلی (توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا، توانش‌های هیجانی) و ۱۸ خرده مقیاس فرعی (آگاهی هیجانی، نظم‌جویی هیجانی، انگیختگی، خوش‌بینی، غرقگی، انگیزه شکوفایی، سبک تدریس اثربخش، توسعه محیط عاطفی حمایتگر، معناگرایی، مدیریت پویا، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت‌های مثبت کلامی، نفوذپذیری، اصالت‌گرایی، تعهدمندی، عشق ورزیدن، روحیه جمعی) منتهی شد که این ابعاد از دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی در این حوزه مهم‌ترین صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر بود.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

نتایج حاصل از تحلیل تفسیری مصاحبه‌ها نشان داد که عامل اصلی و ضروری برای کفایتمندی هیجانی و اجتماعی معلم مثبت شامل سه مقوله اصلی: توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی است. در زمینه توانش‌های هیجانی مؤلفه‌های آگاهی هیجانی، نظم‌جویی هیجانی، خوش‌بینی، انگیختگی، غرقگی و باورمندی شناسایی شدند. توانش‌های هیجانی مجموعه مهارت و توانمندی‌هایی است که با درک و شناختن احساسات و مدیریت و تنظیم آن‌ها سروکار دارند. افراد با هوش هیجانی بالا با قدرت بالایی می‌توانند احساسات و هیجانات متعدد را در موقعیت‌های مختلف تشخیص دهند، به‌طور آگاه و هوشیار به آن‌ها برچسب مناسب و درستی بزنند و احساسات را برای زندگی بهتر و سازگاری با موقعیت‌های چالش‌برانگیز تنظیم نمایند. مطالعات نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و ابعاد مختلف آن و عملکرد مثبت افراد در حوزه کاری و زندگی همبستگی مثبت وجود دارد (Garcia-Martinez et al., 2021; Pournima et al., 2020; Jennings et al., 2019 and Eral Demir-Toyan, 2019). مطالعات Eral Demir-Toyan (2019) نشان می‌دهند که توانمندی‌های هیجانی برای بالابردن شناخت و آگاهی فرد از خود و دیگران، جهت سازش و انطباق‌پذیری با محیط پیرامون و برقراری ارتباط مؤثر و سازنده با دیگران و تحقق خواست‌های اجتماعی ضروری است. همچنین در این رابطه مطالعات متعددی نشان می‌دهند که معلمانی که از مهارت‌ها و توانمندی‌های هیجانی و انگیزشی بالاتری برخوردارند، دارای کفایت‌های روانی و اجتماعی بالاتری بوده و در تعامل و برقراری ارتباط سازنده با فراگیران بسیار اثربخش و موفق‌تر عمل می‌نمایند (Garcia-Martinez et al., 2021; Deer, 2020; Jennings et al., 2019).

در زمینه توانش‌های طراحی کلاس شکوفا مؤلفه‌هایی نظیر انگیزه شکوفایی، سبک تدریس اثربخش، توسعه محیط عاطفی حمایتگر، مدیریت و رهبری پویا، معناگرایی و تصمیم‌گیری مسئولانه شناسایی شدند. یکی از صاحب‌نظران بیان نمود که در کلاس شکوفا معلم مثبت به ابعاد هیجانی و اجتماعی فعالیت‌های کلاسی و تأمین نیازهای روحی و روانی فراگیران توجه می‌نماید. معلم مثبت در کلاس شکوفا توانایی خلق محیط عاطفی ایمن و حمایتگر را دارد، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد و بر اساس آن‌ها تدریس می‌کند، معلم در این نوع کلاس درس به‌خوبی نقش یک فرد تسهیلگر را دارد نه هدایت‌گر؛ وی با طرح پرسش‌های سازنده و به‌موقع سعی

می‌کند دانش‌آموزان را در کلاس فعال کند، به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان به‌موقع پاسخ دهد و از هرگونه تحقیر و تهدید و سرزنش کردن دانش‌آموزان اجتناب می‌کند، از هرگونه شتاب‌زدگی در امر تدریس پرهیز می‌کند و کاملاً با صبر و حوصله به امر یادگیری و آموزش دانش‌آموزان می‌پردازد، به نیاز خودمختاری دانش‌آموزان توجه می‌کند و هرگز احساس خودارزشمندی آن‌ها را تهدید نمی‌کند (حیدریه‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). مطالعات پژوهشی آلیسون و همکاران (۲۰۲۰) نشان می‌دهند که سه ویژگی اصلی معلم برای خلق کلاس مثبت مشتمل بر انسجام، انعطاف‌پذیری کلاس درس و تعاملات مثبت اجتماعی است. تالویو و لونکا (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که مهم‌ترین اقدام برای خلق یک کلاس شکوفا پرورش توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان است؛ زیرا معلمان عامل کلیدی برای ایجاد یک فضای آموزشی حمایتگر و همدلانه هستند. آنان بر این باور بودند که بایستی ابتدا معلمان را آموزش داد که در کلاس درس خود از استقلال، عاملیت و خودکارآمدی دانش‌آموزان حمایت نمایند تا از این طریق موفقیت، بهروزی و شکوفایی را در میان دانش‌آموزان توسعه داد. به‌زعم Whitkarو همکاران (2022) پرورش شکوفایی به افراد کمک می‌کند تا بهتر بتوانند میان نقش‌های اجتماعی خود و همچنین حیطه‌های مهم زندگی‌شان تمایز قائل شوند و درنتیجه از این طریق خوداندیشی و خودارزیابی بیشتری داشته و به‌طور موفقیت‌آمیزتری هویت متبلور خود را حفظ نمایند.

در زمینه توانش‌های اجتماعی مؤلفه‌های نفوذپذیری اجتماعی، مهارت‌های مثبت کلامی، مهارت‌های عشق ورزیدن، تعهدمندی و داشتن روحیه جمعی شناسایی شدند. توانش‌های اجتماعی مجموعه توانمندی‌هایی هستند که برای هر فرد جهت بهزیستی و سازگاری مفید با محیط پیرامونش لازم است؛ زیرا انسان موجودی اجتماعی است و این دسته از توانمندی‌ها وی را در تعامل و کنش صحیح با دیگران توانمند و پویا می‌سازد. این توانمندی‌ها فرد را قادر می‌سازد تا بتواند روابطی سرشار از احترام و اعتماد را با دیگران برقرار سازد. لذا این دسته از توانمندی‌ها به‌طور مستقیم کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای فرد را تحت تأثیر مستقیم قرار می‌دهند (حیدریه‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). این بخش از پژوهش حاضر با نتایج پژوهشی Poulou و همکاران (2022) و Pudja و همکاران (2021) همخوان است که مهارت و توانمندی‌های اجتماعی را به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی شایستگی‌های ارتباطی معلمان در نظر گرفتند. مطالعات تالویو و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

آموزش توانش‌های اجتماعی به معلمان نقش مهمی در ارتقای تمرکز آن‌ها در حوزه کاری خود، فعالیت علمی بالاتر و پرورش فضای دلپذیر درسی و یادگیری برای دانش‌آموزان دارد.

همچنین نتایج پژوهش‌های Poornima و همکاران (2020) نشان می‌دهد که مجموعه توانمندی‌های اجتماعی معلم بر بهبود رابطه معلم-شاگرد و حتی بر ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر چشمگیری دارد. Gresham و همکاران (2020) در پژوهش خود نشان دادند که در عصر حاضر دانش‌آموزان در معرض خطر بالایی از مشکلات ناشی از فقدان مهارت‌های اجتماعی قرار دارند و لذا بایستی عوامل مرتبط با مدرسه و آموزش معلمان در حیطه توانمندسازی روانی و اجتماعی آنان موردتوجه قرار گیرد.

بخش کمی پژوهش نیز در قالب دو مرحله ساخت و استانداردسازی انجام گرفت. نتیجه حاصل از مرحله ساخت که در دو فاز انجام پذیرفت دستیابی به مقیاس مقدماتی بود که نهایی کردن ساختار ابزار، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و استخراج جدول‌های هنجاری در مرحله استانداردسازی صورت گرفت. در مرحلهٔ استانداردسازی ابزار معلم مثبت، نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی بر روی داده‌ها حاکی از وجود سیزده عامل بود که تطابق لازم را با بنیان نظری مقیاس داشت. بررسی شاخص لازم برای انجام این تحلیل نشان داد که این شاخص‌ها در دامنهٔ مناسبی قرار دارند. این شاخص نشان می‌دهد که مؤلفه‌های موجود در داده‌های مورد تحلیل به میزان مناسبی از هم قابلیت تفکیک دارند و می‌توان آنها را از ماتریس مورد تحلیل استخراج کرد. به‌عبارت‌دیگر، می‌توان گفت درحالی‌که مفاهیم و سازه‌های تعبیه‌شده در مقیاس هم به لحاظ مفهومی و هم آماری با هم در ارتباط‌اند، آیتم‌های تعبیه‌شده برای سنجش آنها طوری تهیه‌شده که امکان تشخیص و جداسازی آنها از هم فراهم شده است. در ضمن پاسخ‌دهی به آیتم‌ها توسط افراد گروه نمونه به‌طوری صورت گرفته است که هر یک از آنها دارای میزانی از واریانس یگانه نیز است که موجب افتراق آن از دیگر آیتم‌ها شده است. به عبارت ساده‌تر آیتم‌ها رونوشت و یا تکرار مفهوم واحد در قالب عبارات متفاوت از هم نیستند.

تحلیل اکتشافی بر روی داده‌های ابزار نهایی معلم مثبت جهت بررسی انسجام و کفایت‌مندی آیتم‌ها و تک‌بعدی بودن خرده مقیاس‌های اصلی (توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی) در نسخه نهایی پرسش‌نامه معلم مثبت انجام شد. نتایج تحلیل اکتشافی

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

بر روی خرده مقیاس توانش‌های هیجانی نشان داد که مقدار شاخص‌های کفایت نمونه‌برداری برای این سه خرده مقیاس اصلی توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی برابر ۰/۹۱ است. در ادامه فرایند پژوهش تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌های رقیب برای بررسی برازش مدل انجام شد. در پژوهش حاضر ۴ ساختار رقیب برای مدل معلم مثبت شناسایی شد که در میان آن‌ها بر اساس نظر متخصصان ساختار ۳ خرده مقیاس اصلی (توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی) و ۱۸ خرده مقیاس فرعی در مقایسه با دیگر ساختارها از برازش بهتری برخوردار بودند.

به‌منظور تعیین ثبات درونی مقیاس نهایی معلم مثبت، ضریب همبستگی بین مؤلفه‌ها و نمره کل محاسبه شد. نتایج نشان‌دهنده اعتبار درونی مناسب مقیاس نهایی معلم مثبت بود. بررسی اعتبار آیتم‌ها، زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس مدل نهایی نشان داد که دامنه ضرایب همگونی درونی زیر مقیاس‌ها بین ۰/۴۱ و ۰/۶۸ است. ضرایب همبستگی نمره مؤلفه‌های طراحی‌شده با نمره کل زیرمقیاس مذکور بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ است. در نسخه نهایی پرسش‌نامه معلم مثبت پایین‌ترین مقدار ضریب همبستگی مربوط به همبستگی نمره کل مقیاس با مؤلفه غرقگی (۰/۴۱) و بالاترین میزان ضریب همبستگی مربوط به همبستگی بین مؤلفه آگاهی هیجانی و انگیزه شکوفایی (۰/۸۳) بود.

همچنین جهت بررسی روایی ملاکی ابزار معلم مثبت همبستگی خرده مقیاس‌ها و نمره کل پرسش‌نامه معلم مثبت با مقیاس‌های همراه سرمایه روان‌شناختی، کنش تأملی معلم و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل موردبررسی قرار گرفت. نتایج همبستگی نشان داد که بین نمره کل مقیاس معلم مثبت با مقیاس‌های همراه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در ادبیات روان‌شناسی شواهد متعددی درزمینهٔ رابطهٔ مستقیم خوش‌بینی، امیدواری، سازگاری، مدیریت هیجانات، افکار مثبت و وظیفه‌شناسی و همچنین رابطهٔ معکوس روان‌رنجورخویی، اضطراب، افسردگی، استرس، فرسودگی و تنیدگی شغلی با کفایتمندی‌های هیجانی و اجتماعی وجود دارد (Hadar et al., 2020; Sabol et al., 2020; Tian et al., 2022; Lorenzeno-Pena et al., 2021). ازاین‌رو بر اساس شواهد حاصل می‌توان بر روایی ملاکی مقیاس کفایتمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر حکم داد. در ضمن روابط مستقیم مؤلفه‌های توانمندی روان‌شناختی با ظرفیت معلمان در شناسایی و درک حالات ذهنی خود و دانش‌آموزانشان و کاربست این آگاهی

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

در تفسیر دقیق‌تر و معنادارتر رفتارهای خود و دانش‌آموزان و روابط مثبت با دانش‌آموزان نیز شواهد مدعای دیگری که از پشتوانهٔ نظری و پژوهشی برخوردار است. این رابطه ممکن است منتج از این امر باشد که فرد مثبت‌نگر و با کفایت ازنظر هیجانی و اجتماعی به دلیل دوری از افکار و هیجان‌های منفی اغلب احساس مطلوبی در مورد پیرامون خود دارد و از این نظر از بهزیستی و توانمندی روان‌شناختی بالایی برخوردار خواهد بود و زندگی را محلی برای آرامش تفسیر کرده و از آن احساس رضایت‌مندی خواهد داشت.

همچنین برای بررسی روایی تشخیصی معلم مثبت دو سناریوی متفاوت طراحی شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها از آزمون t ویژهٔ گروه‌های مستقل، با هدف تمایزگذاری ابزار معلم مثبت بین دو گروه معلم مذکور استفاده شد. نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه مستقل ازنظر آماری معنادار است و ابزار طراحی‌شده دارای روایی رواگرا یا تشخیصی است. درمجموع اعتبار و روایی مناسب پرسش‌نامه صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان و توجه به دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان دانشگاهی در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر در طراحی و ساخت مقیاس، پژوهشگران را قادر می‌سازد تا استفاده دقیق و مناسب‌تری از این مقیاس در گستره‌های پژوهشی داشته باشند.

مقیاس صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت می‌تواند با ارائه نمودن ابزاری معتبر و کارآمد نقش مهمی را در حمایت و پشتیبانی از سرمایه‌های روانی و اجتماعی معلمان ایفا نموده و همچنین در حوزه تعلیم و تربیت بستری را برای نظارت و ارزشیابی از این دسته از کفایت‌ها فراهم نماید. همچنین مقیاس صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت ابزاری مناسب برای کمک به معلمان به‌منظور شناخت بهتر توانمندی‌های روانی و اجتماعی‌شان و تأثیر آن بر کیفیت ارتباطشان با دانش‌آموزان و درک هیجانات و احساسات آن‌ها فراهم می‌سازد. روان‌شناسان و مشاوران می‌توانند از مقیاس طراحی‌شده به‌منظور شناخت بهتر توانمندی‌های روان‌شناختی معلمان استفاده نمایند و به دنبال آن با ارائه مشاوره و برنامه‌ریزی در این راستا برای رشد صلاحیت‌های مذکور و درنتیجه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان اقدام نمایند.

با مطالعه دقیق ادبیات نظری و پژوهشی در حیطه الگوی نوظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر می‌بینیم که به‌طور ویژه بر وجوه مختلف کفایت و توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان و تأثیر آن بر

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

سلامت حرفه‌ای‌شان و تحول مثبت دانش‌آموزان تأکید شده است. این پژوهش با مفهوم‌سازی توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر و ساخت ابزاری در همین رابطه به‌منظور ارزیابی و سنجش این سازه به گسترش دانش در رابطه با این حیطه کمک شایانی کرد.

ساخت و اعتباریابی مقیاس صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، راه نو و جدیدی را برای پژوهش‌های برآمده از الگوهای نظری روان‌شناسی مثبت‌نگر و تأثیر این حوزه بر ارتقاء سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان گشود. در پژوهش‌های آینده لازم است روایی و پایایی مقیاس کفایت‌های روانی و اجتماعی معلم مثبت علاوه بر بافت ایرانی در سایر فرهنگ‌ها نیز بررسی شود. همچنین مقیاس کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت به لحاظ زمان و مسائل مربوط به هزینه ابزاری مقرون‌به‌صرفه است و بدین لحاظ زمینه تحقیق‌های گسترده و عمیق‌تر را در بافت‌های آموزشی جهت پرورش و شناخت بهتر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان فراهم می‌سازد.

لازم به ذکر است که در کنار نقاط قوت این پرسش‌نامه باید به محدودیت‌های پژوهش نیز توجه داشت. هرچند در این پژوهش سعی شده است که از نمونه معرف جمعیت معلمان در شهر تهران استفاده شود؛ ولی به دلیل این‌که نمونه آن فقط از شهرهای تهران انتخاب شده است نمی‌توان نتایج آن را به جامعه معلمان کشور تعمیم داد. لذا پیشنهاد می‌شود که این پرسش‌نامه در پژوهشی فراگیر در سطح کشور اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن برای معلمان کل کشور بررسی شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش در نظر نگرفتن نقش متغیرهای جمعیت شناختی در کیفیت زندگی کاری معلمان و کم انگیزه بودن آنان در زمینه مشارکت در کار پژوهشی بود. همچنین کمبود منابع پژوهشی در زمینه مقیاس‌های کفایت‌های روانی و اجتماعی معلمان ایرانی سبب شده است تا مبنایی برای مقایسه وجود نداشته باشد. در پایان پژوهشگر پیشنهاد می‌کند که در پژوهش‌های آتی جهت سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، به‌جای استفاده از مقیاس‌هایی که در کشورهای دیگر طراحی و تنظیم شده است، از پرسش‌نامه طراحی‌شده در پژوهش حاضر استفاده شود.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

ملاحظات اخلاقی

تعارض منافع

در مندرجات مقاله حاضر بین نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی وجود ندارد.

سپاسگزاری

مقالهٔ حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسندهٔ اول در رشتهٔ روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی است. بدین‌وسیله پژوهشگران مراتب تشکر و قدردانی خود را به افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، ابراز می‌دارند.

ORCID

Bahareh Alsadat Heydariyehzadeh https://orcid.org/0000-0001-5985-851X
Omid Shakri https://orcid.org/0000-0002-5795-1638
Jalil Fathabadi https://orcid.org/0000-0003-3757-3163
Shahriar Shahidi https://orcid.org/0000-0003-2269-7462
Saeed Akbari Zardkhane https://orcid.org/0000-0003-2269-7462

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

منابع

اکبری زردخانه، سعید، طیموری فرد، سیدعین‌الله، و حیدریه‌زاده، بهاره‌السادات. (۱٤۰۲). ابزار خودگزارشی، گزارش والدین و نوجوانان برنامه تقویت بنیان خانواده (۱۰-۱٤): ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، *۱٤* (۵۳)، ۲۲٤-۲٤۵.

اکبری زردخانه، سعید، سلیمانی، زهره، زنگانه، علی‌محمد، منصورکیانی، نادر، جلالت دانش، محسن، مهدوی، مجتبی، طیموری فرد، سیدعین‌الله، و طهماسبی گرمتانی، سیامک. (۱٤۰۰). مقیاس کوتاه-الکترونیکی مشکلات سلامت روانی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی-نسخه معلم. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، *۱۱* (۳۳)، ۳۸-۶۱.

شکری، امید، مهدویان مشهدی، پونه، و خدایی، علی. (۱۳۹۹). ساختار عاملی، پایایی و تغییرناپذیری اندازه‌گیری پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی در معلمان زن و مرد ایرانی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، *۱* (۲۳)، ۲۱-۳٤.

شکری، امید، حیدریه‌زاده، بهاره‌السادات، فتح‌آبادی، جلیل، شهیدی، شهریار، و اکبری زردخانه، سعید. (۱٤۰۲ الف). معلم مثبت: توسعه الگوی مفهومی معلم مثبت. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، *۹* (۳)، ۱-۳۲.

شکری، امید، حیدریه‌زاده، بهاره‌السادات، فتح‌آبادی، جلیل، شهیدی، شهریار، و اکبری زردخانه، سعید. (۱٤۰۲ ب). فراتحلیل اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی* (در دست چاپ).

شکری، امید، حیدریه‌زاده، بهاره‌السادات، فتح‌آبادی، جلیل، شهیدی، شهریار، و اکبری زردخانه، سعید. (۱٤۰۲ ج). تجربه زیسته معلمان از عوامل مؤثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها: یک مطالعه پدیدارشناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری* (در دست چاپ).

شکری، امید، شهیدی، شهریار، مظاهری، محمدعلی، فتح‌آبادی، جلیل، رحیمی‌نژاد، سیدپیمان، و خانجانی، مهدی. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامهٔ مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساسِ الگوی پیشگیری پنسیلوانیا. *فصلنامهٔ مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، *٤* (۷)، ۱۶۵-۱۹۰.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

References

Akbari Zardkhaneh, S., Heydariehzadeh, B. S., & Teymouri Fard, S. E. (2023). Self-report, parent-report, and adolescent-report instruments of the Strengthening Families Program (10-14): Psychometric properties of the Persian version. *Quarterly Journal of Educational Measurement, 14*(53), 224-245. [In Persian]

Akbari Zardkhaneh, S., Soleimani, Z., Zanganeh, A. M., Mansour Kiani, N., Jalalat Danesh, M., Mahdavi, M., Teymouri Fard, S. E., & Tahmasbi Garmtani, S. (2021). Short-electronic scale of mental health problems in elementary school students – teacher version. *Quarterly Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies, 11*(33), 38-61. [In Persian]

Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2021). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review, 34*(5), 259–300.

Baum, N. L., Stokar, Y. N., Ginat-Frolich, R., Ziva, Y., Abu-Jufara, I., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., & Brom, D. (2018). Building Resilience Intervention (BRI) with teachers in Bedouin communities: From evidence informed to evidence based. *Children and Youth Services Review, 87*(4), 186–191.

Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: Teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(4), 41–55.

Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences, 12*(3), 161–176.

Collie, R. J. (2022). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *International Journal of Experimental Educational Psychology, 42*(1), 4–22.

Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review, 31*(5), 767–785.

Donaldson, S. I., Lee, J. Y., & Donaldson, S. I. (2019). Evaluating positive psychology interventions at work: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology, 4*(3), 113–134.

Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology, 5*(3), 77–97.

García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences, 11*(7), Article 95. https://doi.org/10.3390/bs11070095

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

Granger, K. L., & Sutherland, K. S. (2023). Teacher burnout and supporting teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Trends in Neuroscience and Education, 5*(4), 345–365.

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 573–586.

Heliyon, X. U. (2023). The interplay between Chinese EFL teachers' positive psychological capital and their work engagement. *Positive Psychological Capital, 32*(4), 432–451.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., et al. (2019). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028.

Liou, Y. H., & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research, 100*(8), 101–115.

Lorensius, L., Anggal, N., & Lugan, S. (2022). Academic supervision in the improvement of teachers' professional competencies: Effective practices on the emergence. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation, 2*(2), 99–107.

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(7), Article 12142.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal, 103*(6), 267–274.

Michael, E., Bailey, P., & Sanders, G. J. (2023). Welcome to our class! Building classroom rapport to support the development of social and emotional learning skills. *Beyond Behavior, 23*(1), 345–360.

Murkatik, K., Harapan, E., & Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education, 1*(1), 14–30.

Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(1), 277–291.

Nurdiansyah, A., Erviana, V. Y., & Mohammad, N. (2023). Professional competence of teachers on thematic learning in elementary education. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education, 2*(1), 31–46.

Poulou, M. S., Garner, P. W., & Bassett, H. H. (2022). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools, 59*(3), 557–573.

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher, 50*(5), 325–327.

Pudja, H., Zuraida, Z., & Lingga, S. (2021). Indonesian pre-service teachers' mindfulness, social emotional competence, and academic achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(4), 1176–1184.

Rodriguez, V., Solis, L., Mascio, B., Kiely Gouley, K., Jennings, P. A., & Brotman, L. M. (2020). With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. *Early Education and Development, 31*(7), 940–972.

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development. *European Journal of Teacher Education, 65*(8), 573–586.

Sabol, D. M., Melenets, L. I., Tretyak, O. P., Shcherbyna, V. M., & Kulbediuk, A. Y. (2020). Research of the level of emotional intelligence of preschool teachers-methodologists. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 8*(1), 76–86.

Schoeps, K., Tamarit, A., Barrera, U., & Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in school teachers. *Ansiedad y Estrés, 25*(4), 7–13.

Schwalm, F. D., Zandavalli, R. B., Castro Filho, E. D., & Lucchetti, G. (2021). Is there a relationship between spirituality/religiosity and resilience? A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Journal of Health Psychology, 27*(5), 1218–1232.

Scott, L. R. A., Bettini, A., & Brunsting, N. (2023). Special education teachers of color burnout, working conditions, and recommendations for EBD research. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(5), 345–360.

Shokri, O., Heydariehzadeh, B. S., Fathabadi, J., Shahidi, S., & Akbari Zardkhaneh, S. (2023a). Positive teacher: Developing a conceptual model of the positive teacher. *Journal of Positive Psychology*, 9(3), 1-32. [In Persian]

Shokri, O., Heydariehzadeh, B. S., Fathabadi, J., Shahidi, S., & Akbari Zardkhaneh, S. (2023b). A meta-analysis of the effectiveness of emotional and social competence training on reducing psychological distress and improving teachers' affective well-being. *Quarterly Journal of Educational Psychology* (in press). [In Persian]

Shokri, O., Heydariehzadeh, B. S., Fathabadi, J., Shahidi, S., & Akbari Zardkhaneh, S. (2023c). Teachers' lived experience of factors affecting their emotional and social competencies: A phenomenological study. *Studies in Education and Learning* (in press). [In Persian]

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/

Shokri, O., Mahdavian Mashhadi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability, and measurement invariance of the Psychological Capital Questionnaire in Iranian male and female teachers. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 1(23), 21-34. [In Persian]

Shokri, O., Shahidi, S., Mazaheri, M. A., Fathabadi, J., Rahiminejad, S. P., & Khanjani, M. (2014). The effectiveness of a psychological inoculation intervention program against negative emotional experiences based on the Pennsylvania prevention model in university students. *Quarterly Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(7), 165-190. [In Persian]

Tang, S. Y. F., Lo, E. S. C., Yeh, F.-Y., & Cheng, M. M. H. (2023). Early career teachers thriving in the everyday challenges of teaching: Understanding the relationship between professional competence and teacher buoyancy. *Teaching and Teacher Education, 54*, 456–478.

Tian, J., Zhang, W., Mao, Y., & Gurr, D. (2022). The impact of transformational leadership on teachers' job burnout: The mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration, 60*(4), 369–385.

Tom, K. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* [Doctoral dissertation, University of Oregon]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Educational Research Review, 29*(3), 938–960.

Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school-related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning. *Frontiers in Education, 10*(7), 209–233.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education, 32*(4), 87–98.

Homepage: https://jem.atu.ac.ir/