

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

**Bahareh Alsadat
Heydariyehzadeh** 

PhD in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, E-mail:

bahare_heidariezade@yahoo.com

Omid Shakri* 

Corresponding author, Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran., E-mail:
oshokri@yahoo.com

Jalil Fathabadi 

Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: j_fathabadi@sbu.ac.ir

Shahriar Shahidi 

Professor, Department of Clinical and Health Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, E-mail: shahriarshahidi@hotmail.com

**Saeed Akbari
Zardkhane** 

Assistant Professor, 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 the scale of emotional and social competencies of teachers based on the model of positive psychology. The present research was conducted using a mixed research method. In the qualitative phase, a semi-structured interview was conducted with 18 experts and experts in the field of psychological and social competencies of teachers based on the model of positive psychology. The obtained data were analyzed using grounded theory method. 3 dimensions and eighteen components were the result. Based on the findings of the first part of the research, the scale was designed and tested. The quantitative stage consisted of the preparation of the pre-preliminary version and the preliminary version and the standardization stage 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 version was prepared based on the data of a sample group consisting of 357 teachers and with 72 items. In addition, scales of psychological capital, job-related emotional well-being and

reflective action of the teacher were used as tools to check the validity of the constructed scale. Checking the validity of the items, subscales and the whole scale of the final model showed that the range of internal homogeneity coefficients of the subscales is between 0.51 and 0.68. The correlation coefficients of the score of the designed components with the total score of the mentioned subscale are between 0.69 and 0.83. Therefore, according to the results, it can be said that the developed scale has sufficient validity and can be used in consulting and research collections.

Keywords: Construction of the Scale, Psychometric Properties, Emotional and Social Competences, Positive Psychology, Teachers

Introduction

One of the tools that has been substantiated in terms of technical psychometric indicators in recent years and measures social and emotional capabilities together is the Social and Emotional Capability Questionnaire (Zhao, 2004). This scale is strongly aimed at identifying and measuring the emotional and social competences of teenagers and specifically to measure the emotional and social competences that predict success in the teaching profession. It has not been shed. Also, the questionnaire of emotional and social competences by Zhou and Ji (2012) is another scale designed in the field of measuring emotional and social competences, which is specifically designed for students. Tom's Emotional and Social Competence Scale (2012) is another tool available in the field of measuring emotional and social competence and capabilities, which is designed as a self-reporting tool. Although self-report measures are relatively quick, easy and inexpensive to implement, they are inevitably subject to social biases and respondents' incorrect judgments of their abilities (Day and Carroll, 2008). Bam, Stekar, Ginat-Frolich, Ziv, and Jofar (2018) believe that the self-report measures of emotional and social competences noticeably lack the validity of existing diagnostic measures. Although several tools have been designed by different experts to measure emotional and social competences, but a valid and reliable tool to identify and measure the

emotional and social competences of teachers based on the principles and foundations of this emerging system has not yet been attempted. not done Therefore, the purpose of the current research is to develop and psychometrically evaluate a tool for measuring the emotional and social abilities of teachers based on the principles and foundations of positive psychology in the framework of the term positive teacher. Therefore, the main goal of this research is to answer two questions: 1. What are the on the model of positive psychology? 2. Is the obtained factor structure of the positive teacher questionnaire confirmed in the research sample?

Literature Review

The results of various studies show that improving teachers' emotional and social competencies, while strengthening the qualitative level of their performance standards, plays a decisive role in increasing the management of emotional experiences in the face of the stimulating demands of development environments, adaptive coping with challenging professional experiences, professional satisfaction, emotional well-being, commitment and enthusiasm, and maintaining motivation (Collie, 2021; Schwalm et al., 2021). Based on the assumptions of positive psychology, emotional and social capabilities and competencies support the acquisition of the ability to adapt and effectively deal with the pressures and difficulties ahead (Turner & Thielking, 2019). In life and positive interactions with others, they are considered an essential factor in the well-being and psychological health of teachers (Dreer, 2020; MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019).

Methodology

First, in the qualitative phase, a semi-structured interview was conducted with experts and experts in order to extract concepts, structures and indicators related to the emotional and social competences of teachers based on the model of positive psychology. 3 dimensions of emotional abilities, flourishing classroom design abilities, and emotional abilities and eighteen components were the result, which were used as the basis of the quantitative part. The

quantitative part of the current research also had two phases and three phases. The steps of the quantitative part included the construction and standardization of the scale. The construction phase had two phases, in the first phase, the main goal was to prepare and compile the preliminary version. Therefore, based on the components and dimensions obtained in the qualitative part of the research, the question bank was compiled and the preliminary version of the scale was designed. The second stage, which was the standardization stage of the scale, also included two phases. In the first phase, the aim of the research was to finalize the questions and the whole instrument, and the activities and actions that were carried out included the extraction of a random and representative sampling pattern from the research population, the implementation of the final version of the scale in the representative sample, and the examination of the psychometric characteristics of the version. In the second phase of the standardization stage, normative tables were extracted for the factors and the overall score of positive teacher's emotional and social skills.

Results

The value of Keyser-Meyer-Elkin index is equal to 0.94 and also the value of Bartlett's sphericity test with 2556 degrees of freedom at the level of 0.001 is equal to 23343.28; which shows that the data have the ability to perform exploratory factor analysis. The results of factor analysis showed that considering the eigenvalue above 0.3, the structure of 13 factors can explain 65% of the total variance of the scale, so it can be concluded that such a structure is suitable for these data. Further, in order to check the validity of the structure obtained from exploratory analysis, confirmatory factor analysis was performed in AMOS software. Confirmatory factor analysis is a method that shows how many items to measure a construct are correctly selected. In fact, in this method, it is determined whether the questions selected in a questionnaire to measure each factor are appropriate or not. In the current study, there are four models (the structure resulting from exploratory analysis, the modified structure

of exploratory factor analysis, the structure of three main factors and eighteen sub-factors according to the experts' opinion, and the single-component structure) as competing models, which are necessary by performing factor analysis. Confirmation, review and comparison of fit indices for each model, the best model is selected. It should be noted that the single-component structure is considered as a criterion for comparison with the multi-component model, and if the single-component structure does not fit, it can be concluded that the designed questionnaire has subscales.

Conclusion

The aim of the current research was to build a scale of emotional and social competences of teachers based on the model of positive psychology, which was carried out using a mixed exploratory method. The results of the qualitative part of the research identified 3 main subscales (emotional abilities, flourishing classroom design abilities, emotional abilities) and 18 subscales (emotional awareness, emotional discipline, arousal, optimism, immersion, flourishing motivation, effective teaching style, development of a supportive emotional environment, meaningfulness, dynamic management, responsible decision-making, positive verbal skills, permeability, authenticity, commitment, loving, collective spirit) The point of view of experts and academic experts in this field was the most important emotional and social skills of teachers based on the model of positive psychology. The results of the exploratory analysis on the subscale of emotional abilities showed that the value of sampling adequacy indices for these three main subscales of emotional abilities, flourishing classroom design abilities and social abilities is equal to 0.91. In the continuation of the research process, confirmatory factor analysis and competing models were conducted to check the fit of the model. In the current research, 4 competing structures for the positive teacher model were identified, among them, according to the experts' opinion, the structure of 3 main subscales (emotional abilities, flourishing classroom design abilities,

and social abilities) and 18 subscales Compared to other structures, they had a better fit.

Acknowledgments

This article is taken from the doctoral thesis of the first author in the field of educational psychology of Shahid Beheshti University. In this way, the researchers express their gratitude to the loved ones who cooperated in the implementation of this research.

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

دانش آموخته دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهیدبهرشتی، تهران، ایران. رایانامه: bahareheidariezade@yahoo.com	بهاره السادات حیدریه زاده
نویسنده مسئول، استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهرشتی، تهران، ایران. رایانامه: oshokri@yahoo.com	امید شکری*
دانشیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهرشتی، تهران، ایران. رایانامه: i_fathabadi@sbu.ac.ir	جلیل فتح ابادی
استاد گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهرشتی، تهران، ایران. رایانامه: shahriarshahidi@hotmail.com	شهریار شهیدی
استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهرشتی، تهران، ایران. رایانامه: Akbari76ir@yahoo.com	سعید اکبری زردخانه

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 نیمه ساختاریافته با ۱۸ نفر از صاحب نظران و صاحب نظران در زمینه صلاحیت‌های روانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روانشناسی مثبت نگرا انجام شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش گراندد تئوری تجزیه و تحلیل 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 پیش‌مقدماتی 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 به عنوان ابزاری برای بررسی اعتبار مقیاس ساخته شده 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 مولفه‌های طراحی شده با نمره کل خرده مقیاس

مذکور بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۳ می باشد. بنابراین با توجه به نتایج می توان گفت مقیاس تدوین شده از روایی کافی برخوردار بوده و در مجموعه های مشاوره ای و پژوهشی قابل استفاده است.

کلیدواژه ها: ساخت مقیاس، ویژگی های روانسنجی، صلاحیت های هیجانی و اجتماعی، روانشناسی مثبت گرا، معلمان

استناد به این مقاله: حیدریه زاده، بهاره السادات؛ شکری، امید؛ فتح آبادی، جلیل؛ شهیدی، شهریار؛ اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش کفایت های هیجانی و اجتماعی معلمان براساس الگوی روانشناسی مثبت نگر. فصلنامه اندازه گیری تربیتی.

مقدمه

امروزه در غالب كشورها 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, Erviana & Mohammad., 2023; Tang, Lo, Yeh, 2023; Cheng., 2023). به همین دلیل در سال‌های اخیر تلاش نظام آموزش و پرورش بر این بوده است که شایستگی‌های اصلی یک معلم که منجر به ارتقای پیشرفت عملکرد دانش‌آموزان شده را مورد شناسایی قرار دهد (Lorensius, Anggal & Lugan., 2020; Liou & Canrinus., 2020; Romijn, Slot & Leseman., 2021; Tang, 2020). محققان و پژوهشگران تربیتی بر این باور هستند که در میان مجموعه صلاحیت‌هایی که موفقیت و کیفیت عملکرد معلمان را تحت تاثیر 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 موثر با دانش‌آموزان (Michael, Bailey & Sanders, 2023)، نظم‌جویی، کنترل خشم (Poulou, Garner & Bassett, 2022)، اضطراب (Schoeps, Sabol et al., 2020) و مدیریت موقعیت‌های استرس‌زایی (Tamarit, Barrera & Barrón, 2019) که ممکن است در کلاس درس با آن روبه‌رو شوند، به توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی نیاز دارند. به زعم Jennings و همکاران (۲۰۱۹) 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 به خوبی عمل نمایند. این دسته از

کفایت و توانمندی‌ها موجب عملکرد خلاقانه فرد در مدیریت فشارهای روانی، حل تعارض‌ها و خودگردانی می‌شود (Poulou, Garner & Bassett, 2020).

متأسفانه ماهیت کاری معلمان به گونه‌ای است که روزانه با چالش‌ها و موقعیت‌های فشارزای بی‌شماری رو به رو هستند (Scott, Bettini & Brunsting, 2023)؛ فشار زمانی، نوع و تنوع دانش‌آموزان، وجود شرایط نامناسب کاری، مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، تعارض و ابهام نقش، فشار و انتقاد والدین، مقررات خشک و غیر قابل انعطاف اداری و مشکلاتی از این دست نمونه‌هایی از چالش‌ها و تجارب تنیدگی‌زای حرفه‌ای ع디ده‌ای هستند که معلمان در حرفه خود تجربه می‌کنند (Schwalm et al., 2023). رویارویی طولانی مدت با این فشارها و عوامل تنش‌زا موجب تضعیف بهزیستی (Bardach, Klassen & Perry, 2022) و به دنبال آن فرسودگی شغلی (Pressley, 2021) و در نهایت ترک زودهنگام و ناگهانی آنان از حرفه خود می‌شود (Pudja, Zuraida & Lingga, 2021). بنابراین ضرورت توجه به تغذیه خزانه مهارت‌ها و کفایت‌های هیجانی و اجتماعی این گروه از افراد جامعه از اهمیت قابل توجهی 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 به منظور پاسخگویی به نیازها و انتظارات شخصی و غیر شخصی 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 پیش‌رو در زندگی می‌باشد (Carmen, Olga & Beatriz, 2022). به‌زعم Gresham (۲۰۲۰)، 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 (۲۰۱۹) نیز پنج بعد را برای این دسته از شایستگی‌ها بر می‌شمارد: 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 توجه کردن و همدلی با دیگران و درک و پیروی از هنجارهای اجتماعی)، مهارت‌های ارتباطی (توانایی آغاز و تداوم روابط مثبت مانند گوش دادن 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 ارتقاء صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، ضمن تقویت سطح کیفی استانداردهای عملکرد آن‌ها در افزایش مدیریت تجارب هیجانی در مواجهه با مطالبه‌گری‌های برانگیزاننده محیط‌های پیشرفت، رویارویی سازش‌یافته با تجارب چالش‌برانگیز حرفه‌ای، رضایتمندی حرفه‌ای، بهزیستی عاطفی، تعهدمندی و اشتیاق و حفظ انگیزش نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند (Collie, 2021; Schwalm et al., 2021). از سوی دیگر شواهد بیانگر این است که ضعف‌های معلمان در توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی، با پیامدهای شغلی و فردی مخرب نظیر سطوح پایین سلامت و بهزیستی روانشناختی، خودپنداره و سطوح بالای خشم، اضطراب و افسردگی ارتباط دارد (Tian, Zhang, Mao & Gurr, 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 ارتقاء شایستگی‌های روانی و اجتماعی معلمان به‌خوبی نمایان می‌سازند (Heliyon, 2023; Cansoy, Parlar & Turkoglu, 2020). براساس مفروضه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، توانمندی‌ها و شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی ضمن پشتیبانی از کسب قابلیت در سازگاری و مقابله مؤثر با فشارها و دشواری‌های پیش‌رو (Turner & Thielking,

2019). در زندگی و تعاملات مثبت با دیگران، به عنوان عاملی ضروری در بهزیستی و سلامت روانشناختی معلمان مطرح می‌شوند (Dreer, 2020; MacIntyre, 2019; Gregersen & Mercer, 2019). در این رویکرد فرض بر این است که انسان آراسته به توانمندی‌هایی نظیر شجاعت، خرد، عدالت، ایمان، پشتکار، امیدواری و خوش بینی است که به عنوان سپری از وی در برابر بیماری‌ها و آسیب‌های روانی محافظت می‌کند (Donaldson, Lee & Donaldson, 2019). در واقع روانشناسی مثبت‌نگر با نگاهی خوش‌بینانه به ماهیت انسان در پی آن است تا با ارتقاء کفایت و توانمندی‌های وی به بهینه سازی عملکرد و کیفیت زندگی او بپردازد. مطالعات مختلف حاکی از آن است که کاربست روانشناسی مثبت‌گرا در جهت توسعه و ارتقاء صلاحیت‌های روانی و اجتماعی معلمان موجب افزایش اشتیاق کاری، سرزندگی^۱، شادمانی ذهنی^۲، شکوفایی^۳، بهزیستی عاطفی وابسته به شغل^۴، هیجانات مثبت^۵، خشنودی از تدریس در معلمان می‌شود (Dreer, 2020; Heliyon, 2023).

مطابق با این چهارچوب، با توجه به ازدیاد آگاهی پیرامون اهمیت روانشناسی مثبت‌نگر در جهت ارتقاء 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 با توجه به اصول و مبانی این رویکرد نوظهور وجود دارد. در همین رابطه نتایج پژوهش‌های Humphrey و همکاران (۲۰۱۱) و Crowe و همکاران (۲۰۱۱) حاکی از آن است که بسیاری از ابزارهای موجود بر رفتارهای مشکل‌آفرین اجتماعی و هیجانی به جای 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 به وسیله Denham و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد که این دسته از

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

کفایت و توانمندی‌ها غالباً به طور 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, Lease & Philips, 1990)، نمونه‌هایی از این دست 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 به طور نیرومندی شناسایی و سنجش کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی نوجوان را مورد هدف قرار داده است و به طور 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 طراحی شده در زمینه سنجش صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی است که به طور 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 به صورت یک ابزار خودگزارش‌دهی طراحی شده است. اگرچه اندازه‌های خودگزارش‌دهی نیز نسبتاً سریع، آسان و برای اجرا ارزان هستند اما به طور اجتناب‌ناپذیری در برابر تعصبات اجتماعی و 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، به طور 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 پردازد، 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 سوال است:

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

۲. آیا ساختار عاملی به دست آمده پرسش‌نامه معلم مثبت، در نمونه پژوهش تایید 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 نیمه ساختاریافته انجام گرفت. جامعه آماری در بخش کیفی پژوهش مشتمل بر اساتید دانشگاه تهران، دانشگاه خوارزمی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علامه طباطبائی، 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 در مجموع 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 مثبت‌نگر و آموزش و یادگیری بودند. داده‌های حاصل به روش نظریه‌ای زمینه‌ای یا گراند تئوری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ۳ بعد توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های هیجانی و هجده مولفه نتیجه حاصل از آن بود که به عنوان پایه و اساس بخش کمی مورد استفاده قرار گرفتند.

در مرحله کمی جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان دوره اول متوسطه شهرهای تهران از مناطق برخوردار، نیمه برخوردار و کم برخوردار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند. حجم نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر در مرحله پیش مقدماتی ۱۶۰ نفر بود که به روش نمونه گیری در دسترس انجام شد، ۳۰۲ نفر در مرحله مقدماتی و ۳۵۷ نفر نیز در مطالعه نهایی به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ۵۵/۴ درصد از معلمان شرکت کننده زن و ۴۴/۵ درصد از معلمان شرکت کننده مرد بودند. ۸ درصد از شرکت کنندگان 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 غیر دولتی تدریس می کردند 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 سه فاز 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 مولفه ها و ابعاد به دست آمده در بخش کیفی پژوهش بانک سوالات تدوین و نسخه پیش مقدماتی مقیاس طراحی شد. به منظور بررسی روایی صوری، شیوایی و روایی محتوایی آیتم های طراحی شده از طریق ایمیل از ۱۰ نفر از اساتید و متخصصان حوزه روانشناسی مثبت نگار (۸ نفر مرد و ۲ نفر زن) از دانشگاه های خوارزمی، شهید بهشتی و علامه طباطبائی پیرامون آیتم های نگارش شده نظرسنجی به عمل آمد. طبق نظرانی که از صاحب نظران دریافت شد اصلاحات لازم و مورد نیاز بر روی آیتم های طراحی شده شکل گرفت. همچنین جهت بررسی شیوایی و روایی صوری و محتوایی آیتم های طراحی شده از تعدادی از معلمان به شیوه نمونه گیری در دسترس در رابطه با آیتم ها مصاحبه حضوری به عمل آمد و بر اساس آن ها بیان نگارشی و دستوری بعضی از آیتم ها مورد ویرایش و تحلیل قرار گرفت. سپس مقیاس طراحی شده بر روی ۱۶۰ نفر از معلمان شهر تهران اجرا شد و بعد از آن مجدد اصلاحات لازم در آیتم های نسخه پیش مقدماتی جهت تهیه نسخه مقدماتی صورت گرفت. در فاز دوم مرحله ساخت، هدف اصلی پژوهش ساخت و بررسی ویژگی های روانسنجی نسخه مقدماتی مقیاس بود. در این مرحله

اقداماتی نظیر: اجرای نسخه‌های مقدماتی در گروه ۳۰۲ نفری از معلمان، بررسی ویژگی‌های روانسنجی آیت‌های نسخه‌های مقدماتی، و دستیابی به الگوی عوامل اکتشافی مقیاس و در نهایت انجام اصلاحات لازم در نسخه‌های مقدماتی جهت تهیه و تدوین نسخه‌های مقیاس انجام گرفت. مرحله دوم که مرحله استانداردسازی مقیاس بود نیز شامل دو فاز بود. در فاز اول هدف پژوهش‌هایی سازی سوالات و کل ابزار بود و فعالیت‌ها و اقداماتی که انجام شد مشتمل بر استخراج الگوی نمونه‌گیری تصادفی و معرف از جامعه مورد پژوهش، اجرای نسخه‌های مقیاس در نمونه معرف، بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه‌های مقیاس، بررسی الگوی عاملی اکتشافی موجود دو ابزار، بررسی هماهنگی الگوهای عاملی اکتشافی و نظری با استفاده از تحلیل‌های تاییدی و در نهایت انجام اصلاحات لازم بر روی نسخه‌های و نهایی سازی 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 تدوین شده دارای ۷۲ گویه است که پس از پالایش آیت‌های طراحی شده برای ساخت ابزار حاضر و مطالعه پیش مقدماتی به دست آمده است. تحلیل آیت‌ها و بررسی‌های اولیه روانسنجی بیانگر وجود ۳ عامل اصلی و شش زیر مولفه برای هر عامل اصلی بود. ۱۸ زیر مولفه 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 هر کدام دارای ۶ آیت بودند. گویه‌ها در مقیاس، از لیکرت پنج درجه‌ای از نمره ۱ (خیلی کم) تا نمره پنج (خیلی زیاد) رتبه‌بندی می‌شوند.

مقیاس سرمایه روانشناختی (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷): لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) اولین بار پرسش نامه سرمایه روانشناختی را با هدف اندازه گیری سرمایه روانی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی کردند. این ابزار مشتمل بر ۱۴ آیتم است و مشارکت کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف شش درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می دهند. بر اساس منطق نظری زیربنای پرسش نامه سرمایه روانی این ابزار چهار بعد خودکارآمدی، تاب آوری، امید و خوش بینی تشکیل شده است، که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می شود. تمام ماده های پرسش نامه سرمایه روانی به طور مستقیم نمره گذاری می شود. بر این اساس در نمره گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافق از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالف از گزینه ۱ استفاده می شود. در تعدادی از مطالعات، محققان مختلف شواهدی را در دفاع از مختصات فنی روایی و پایایی پرسش نامه سرمایه روانشناختی ارائه کرده اند (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۰). در مطالعه صرامی و همکاران (۱۳۹۳) که با هدف تحلیل مشخصه های روانسنجی پرسش نامه سرمایه روانی در گروهی از کارشناسان شرکت ایران خودرو دیزل انجام شد. نتایج تحلیل مولفه های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همسو با یافته های مطالعه لوتانز (۲۰۰۷) نشان داد که ساختار عاملی پرسش نامه سرمایه روانشناختی از چهار عامل خودکارآمدی، خوش بینی، امیدواری و تاب آوری تشکیل شده است.

مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل: این مقیاس توسط ون کاتویک و همکاران (۲۰۰۰) برای اندازه گیری الگوی پاسخ های هیجانی افراد به تجارب کاری ساخته شد. نسخه بلند آن ۳۰ گویه و نسخه کوتاه آن ۲۰ گویه دارد. ماده های مقیاس بهزیستی عاطفی وابسته به شغل هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می کنند و هریک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا عاطفه منفی گروهبندی و به آنها روی طیف پنج درجه ای 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 هیجان های منفی با شماره سوال های فرد (۱، ۳، ۵ و) و هیجان های مثبت با شماره سوال های زوج (۲، ۴، ...) مشخص شده است. ون کاتویک و همکاران

(۲۰۰۰) یادآور شدند این مقیاس به سه شیوه نمره گذاری می‌شود. ۱- محاسبه نمره کلی بر اساس جمع ۳۰ گویه با نمره گذاری معکوس هیجان‌های منفی، ۲- محاسبه نمره های جداگانه برای ۱۵ گویه منفی و ۱۵ گویه مثبت که استفاده از این روش دو نمره کلی جداگانه برای هیجانهای منفی و مثبت مرتبط با شغل به‌دست می‌دهد و در نهایت؛ 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 معنی دار بین نمره کلی مقیاس و چهار زیرمقیاس لذت-برانگیختگی با نمره کلی برنامه عاطفه مثبت و منفی و رضامندی شغلی از روایی همگرای این مقیاس به طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش نعمت طاوسی (۱۳۸۹) نیز ضرایب اعتبار مقیاس بهزیستی عاطفی از نوع همسانی درونی و روش دو نیمه کردن گاتمن به ترتیب ۰,۹۱ و ۰,۹۰ به دست آمد.

مقیاس کنش تاملی معلم: مقیاس کنش تاملی معلم (وحیدی فر و همکاران، ۲۰۲۳) شامل ۲۱ گویه است که مشتمل بر چهار زیر مقیاس: تامل بر خود، تامل بر دانش آموزان، بازشناسی پیچیدگی‌های ذهنی سازی و ناذهنی سازی است. کنش تاملی معلم را می‌توان به صورت ظرفیت شناسایی و درک حالات ذهنی خود و دانش آموزان و کاربرست این آگاهی در تفسیر دقیق تر و معنادارتر رفتارهای خود و دانش آموزان و روابط با دانش آموزان تعریف کرد. تفاوت در کنش تاملی معلمان خود را در میزان توانایی و تمایل برای ورود به دنیای ذهنی خود و دانش آموزان و پختگی و دقت بازنمایی آنان از حالات ذهنی و کاربرست 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 تاملی بالاتر را نشان می‌دهد. گویه‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً این طور نیست) تا ۵ (کاملاً درست است) رتبه‌بندی می‌شوند. مولفه یکم یعنی "تامل بر دانش آموزان" شامل ۶ گویه مثل "راجع به دلایلی که

در پس رفتارهای دانش‌آموزان است کنجکاوم" است. مولفه دوم مشتمل بر ۶ گویه مثل "به تاثیر رفتار دانش‌آموزان بر احساساتم می‌اندیشم" است و "تامل بر خود" نام دارد. مولفه سوم که ناذهنی‌سازی 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 مولفه چهارم شامل ۴ گویه مانند "اگر دانش‌آموزی از من دلخور باشد، همیشه متوجه می‌شوم" است و بازشناسی پیچیدگی ذهنی نام دارد. به منظور بررسی همسانی درونی ابزار کنش تاملی معلم، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب همسانی درونی ابعاد چهارگانه به ترتیب عبارت بود از ۰/۸۲، ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۶۸. و متوسط همبستگی درون ابعاد به ترتیب برابر ۰/۴۱، ۰/۳۵، ۰/۴۵، ۰/۲۹. بودند. مقادیر نام برده حاکی از همسانی درونی نسبتاً رضایت بخش 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 تکمیل شده حدود ۵ درصد پرسشنامه‌ها به طور تصادفی از بین پرسشنامه‌های تکمیل شده 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 ارائه شده برای هر یک از سؤال‌های پرسشنامه‌ها و مطابقت آن با شیوه نمره‌گذاری مقیاس‌ها، کدهای اشتباهی که به طور 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، شیوه 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 انجام گرفته، کدها واریس مجدد شد و در موارد لازم این فرایند تا اطمینان از نبود کدهای اشتباه تکرار شد.

همچنین برای بررسی صحت و دقت پاسخ‌های ارائه شده توسط افراد به منظور بررسی اینکه آیا مقیاس توانسته است انگیزه پاسخدهی لازم را در اعضای گروه نمونه ایجاد کند

و آیا افراد برای پاسخ دهی به آیت‌ها، به کلیه 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 تک به تک مشاهده و موارد مشکوک حذف شد. برای حذف افراد از دو قاعده اصلی پیروی شد: ۱. گرایش شدید ارائه پاسخ در کرانه‌ها و درصد پاسخ کم در حد فاصل کرانه‌ها (برای مثال افرادی که دو گزینه اول و آخر آنها ۸۰ درصد موارد را شامل می‌شد)؛ ۲. کجی شدید در پاسخها: بر این اساس تعداد حدود 30 نفر از داده‌های مربوط به گروه نمونه حذف شدند.

برای بررسی این که آیا کلیه نقاط طیف پاسخ‌دهی سؤالها توانسته‌اند فراوانی مناسبی را به خود اختصاص دهند که به چولگی شدید یا اختصاص یافتن بخش اعظمی از پاسخها روی تعداد محدودی از آیت‌ها منجر شده باشد تحلیل فراوانی‌های پاسخ‌های ارائه شده به سؤالها انجام گرفت. این تحلیل بررسی نمودار ۱۲۶ آیت 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 تاییدی 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. بر این اساس پس از مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر مولفه‌ها و زیر مولفه‌های مرتبط با این حوزه شناسایی و تعیین شدند. در مرحله تحلیل اولیه از مجموعه مقالات 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 مثبت-نگر در مرحله کدگذاری باز حاصل شد که پس از حذف جملات تکراری و زائد از جملات مصاحبه، نهایتاً به ۹۰ مولفه/ویژگی اولیه کاهش یافت. در مرحله بعد مولفه‌ها 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 استخراج شده با برخی از شرکت‌کنندگان پژوهش، مطرح و نظرات نهایی آن‌ها بررسی شدند. در نهایت مشخص شد مولفه‌ها و طبقات به دست آمده، برون‌داد درستی از عقاید و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر است. در این بخش یافته‌های حاصل از گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به دست آمده 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، پرطافتی 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

خوش بینی	تفکر مثبت، نگرش مثبت نسبت به شغل معلمی، به خود، دانش - آموزان، والدین و همکاران
	خود/دگرباوری مثبت، اعتمادبه نفس، خودکارآمدی، باور به قابلیت - های فراگیران برای کسب دستاوردهای مثبت، باور به انسان ساز بودن خویش
غرفگی	احساس دلبستگی، شادمانی پایدار، شیفتگی، جذب شدن با شور و اشتیاق به فعالیت، تجربه عمیق
	انگیزه تحقق شادکامی و توسعه بهزیستی و سلامت روانشناختی در فراگیران
توانش های طراحی کلاس شکوفای	سبک تدریس اثربخش
	آگاهی نسبت به الگوهای فعال تدریس، تاکید بر تلاش باوری نه بازدهمداری، در نظر گرفتن تفاوت های فردی، داشتن نقش تسهیل - گر، تاکید بر اهداف تسلطی
توسعه محیط عاطفی حمایتگر	خلق محیط عاطفی حمایت گر، پذیرش بی قیدوشرط فراگیران، ارزش گذاری به علایق، پاسخگویی به موقع به نیازهای عاطفی، پرورش خودتعیین گری، پرورش اسنادهای مثبت
	احساس هدفمندی، ادراک عمیق نسبت به معنای زندگی، داشتن نظام ارزش ها و باورها
مدیریت پویا	سازماندهی اثربخش فضای کلاس، تاکید براعتدال و میانه روی، توجه به نیاز خودمختاری فراگیران، تاکید بر رفتار مشفقانه و مثبت جهت مدیریت کلاس،
	تصمیم گیری مدبرانه، تصمیم گیری بهینه، تصمیم گیری مسئولانه، تصمیم ساز
مهارت های مثبت کلامی	مهارت های محاوره ای، توانایی برقراری ارتباط مثبت و صمیمانه با خود/دانش آموزان/والدین/همکاران
	داشتن روحیه نفوذپذیری، توانایی متقاعدکردن، توانایی جلب محبوبیت فراگیران
اصالت گرایی	طبیعی بودن، ارائه خودحقیقی به دنیا، صادق بودن با خود و دیگران، در جستجوی زندگی اصیل بودن، اهتمام به نیک زیستی، در لحظه زندگی کردن
	احساس مسئولیت، احساس تعهد، توجه و میل به مراقبت کنندگی
تعهدمندی	

در بافت تعامل با فراگیران	
نگرش مشفقانه و دلسوزانه نسبت به فراگیران، آراستگی به تفکر	عشق ورزیدن
یاری رسانی در تعامل با فراگیران، تاکید بر حمایت و پشتیبانی	
عاطفی از فراگیران	
همراهی و همنوایی، میل به همکاری گروهی با همکاران	روحیه جمعی

پرسش دوم پژوهش: آیا ساختار عاملی به دست آمده پرسش نامه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم بر اساس الگوی روانشناسی مثبت‌نگر، در نمونه پژوهش تایید می‌شود؟

اگرچه آیت‌های مورد استفاده 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. در واقع، 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 مورد تأیید قرار می‌دهد. در ادامه به تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از هر دو روش پرداخته می‌شود.

تحلیل عاملی اکتشافی^۱

تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ماتریس همبستگی پلیکوریک^۲ 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

^۱ explanatory factor analysis

^۲ polychoric

اصلی^۱ و چرخش ابلیمن مستقیم^۲ و محدود کردن عوامل به تعداد ۱۳ و حداقل مقدار بارگذاری هر آیتم بر روی عوامل، به استخراج عواملی منجر می شود که بیشترین همخوانی را با ساختار نظری اتخاذ شده برای ساخت مقیاس معلم مثبت دارد. نتایج حاصل از این تحلیل به شرح جدول شماره ۲ است:

جدول ۲. شاخص های کفایت نمونه گیری مقیاس معلم مثبت (نسخه نهایی)

آزمون	مقدار	درجه آزادی
کیسر مایر الکین	۰/۹۴	۲۵۵۶
بارتلت	۲۳۳۴۳/۲۸	

بر اساس جدول شماره ۲ مقدار شاخص کیسر-مایر-الکین^۳ برابر با ۰/۹۴ و همچنین مقدار آزمون کرویت^۴ بارتلت با درجه آزادی ۲۵۵۶ در سطح ۰/۰۰۱ مساوی با ۲۳۳۴۳/۲۸ است؛ که نشان می دهد داده ها قابلیت انجام تحلیل عاملی اکتشافی را دارند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد با در نظر گرفتن ارزش ویژه بالای ۰/۳، ساختار ۱۳ عاملی در مجموع می تواند ۶۵ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می کند بنابراین می توان نتیجه گرفت که چنین ساختاری برای این داده ها مناسب می باشد.

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

عامل	ارزش ویژه	درصد تبیین واریانس	درصد تبیین واریانس تراکمی
اول	۲۷/۱۴	۳۷/۶۹	۳۷/۶۹
دوم	۲/۲۲	۳/۰۸	۴۰/۷۸
سوم	۲/۲۱	۳/۰۷	۴۳/۸۶
چهارم	۱/۹۸	۲/۷۶	۴۶/۶۲

^۱ Principal Axial Factoring (PAF)

^۲ direct oblimin

^۳ Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)

^۴ Bartlett's Test of Sphericity

۴۹/۲۳	۲/۶	۱/۸۷	پنجم
۵۱/۷۳	۲/۵	۱/۸	ششم
۵۳/۹۹	۲/۲۵	۱/۶۲	هفتم
۵۶/۱۲	۲/۱۳	۱/۵۳	هشتم
۵۸/۱۲	۱/۹۹	۱/۴۳	نهم
۶۰/۱	۱/۹۸	۱/۴۲	دهم
۶۲/۰۴	۱/۹۳	۱/۳۹	یازدهم
۶۳/۷۹	۱/۷۵	۱/۲۶	دوازدهم
۶۵/۵۱	۱/۷۱	۱/۲۳	سیزدهم

نتایج تحلیل نشان داد که از هجده مولفه مطرح شده در الگوی طراحی شده، آیتم‌های مربوط به دوازده مولفه (نظم‌جویی هیجانی، آگاهی هیجانی، باورمندی، انگیزش، 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 مولفه دادند. شش مولفه دیگر (غرقگی، سبک تدریس اثربخش، نفوذپذیری اجتماعی، مهارت‌های عشق ورزیدن، تعهدمندی و اصالت‌گرایی) نیز با هم تشکیل مولفه دادند. سیزده مولفه به دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی عبارت بودند از: مولفه اول (غرقگی، سبک تدریس اثربخش، نفوذپذیری اجتماعی، مهارت‌های عشق ورزیدن، تعهدمندی و اصالت‌گرایی)، مولفه دوم (نظم‌جویی هیجانی)، مولفه سوم (آگاهی هیجانی)، مولفه چهارم (باورمندی)، مولفه پنجم (انگیزش)، مولفه ششم (تصمیم‌گیری مسئولانه)، مولفه هفتم (خوش‌بینی)، مولفه هشتم (داشتن روحیه جمعی)، مولفه نهم (معناگرایی)، مولفه دهم (مدیریت و رهبری پویا)، مولفه یازدهم (مهارت‌های مثبت کلامی)، مولفه دوازدهم (انگیزه شکوفایی) و مولفه سیزدهم (توسعه محیط عاطفی حمایتگر).

تحلیل عاملی تاییدی

در ادامه به منظور بررسی روایی ساختار به دست آمده از تحلیل اکتشافی، تحلیل عاملی تاییدی در نرم افزار AMOS انجام شد. تحلیل عاملی تاییدی روشی است که نشان می‌دهد

چه میزان گویه‌های سنجش یک سازه به درستی انتخاب شده‌اند. در واقع در این روش مشخص می‌شود آیا سوالاتی که در یک پرسشنامه برای سنجش هر عامل انتخاب شده است مناسب می‌باشد یا خیر (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷، ۱۴۰۰، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر چهار مدل (ساختار حاصل از تحلیل اکتشافی، ساختار اصلاح شده تحلیل عاملی اکتشافی، ساختار سه عامل اصلی و هجده عامل فرعی طبق نظر متخصصان و ساختار تک مولفه‌ای) به عنوان الگوهای رقیب وجود دارند که لازم است با انجام تحلیل عاملی تاییدی، بررسی و مقایسه شاخص‌های برازش برای هر الگو، بهترین الگو انتخاب شود. لازم به ذکر است که ساختار تک مولفه‌ای به عنوان ملاکی جهت مقایسه با مدل چند مولفه‌ای در نظر گرفته شده است و در صورت عدم برازش ساختار تک مولفه‌ای می‌توان نتیجه گرفت که پرسشنامه طراحی شده دارای خرده مقیاس می‌باشد. جدول شماره ۴ شاخص‌های برازش را برای هر یک از مدل‌های رقیب در مقیاس نهایی طراحی شده گزارش می‌کند.

جدول ۴. آماره های نیکویی برازش مدل‌های مقیاس طراحی شده

مدل	RMR	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	DF	X2	X2/df
ساختار تحلیل عاملی اکتشافی (۱۳ عاملی)	۰/۰۹۳	۰/۰۷۸	۰/۵۸۷	۰/۶۱۳	۰/۳۷۹	۲۴۶۵	۷۸۳۸/۱۰۷	۳/۱۷۹
ساختار اصلاح شده تحلیل عاملی اکتشافی	۰/۰۷۷	۰/۰۵۵	۰/۶۷۸	۰/۶۹۸	۰/۶۹۱	۲۴۶۵	۵۱۳۰/۳۹۳	۲/۰۸۱
ساختار ۳ عامل اصلی و ۱۸ مولفه فرعی طبق نظر متخصصان	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۸۴۰	۰/۸۶۳	۰/۹۱۲	۲۴۶۳	۳۶۲۲/۷۳۳	۱/۴۷
ساختار تک عاملی	۰/۰۹۷	۰/۰۹	۰/۵۰۳	۰/۵۳۰	۰/۲۶۷	۲۴۸۴	۹۶۹۰/۵۰۳	۳/۹۰۱

بررسی و مقایسه شاخص‌های برازش نشان می‌دهد از مجموع چهار ساختار رقیب، ساختار ۳ مولفه اصلی و ۱۸ مولفه فرعی که طبق نظر متخصصان طراحی شده است در مقایسه با دیگر ساختارها برازش آماری و مفهومی بهتری دارد، در نتیجه این ساختار به عنوان ساختار نهایی مقیاس مذکور با ۷۲ آیتم در نظر گرفته می‌شود. بررسی اعتبار آیتم‌ها، زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس مدل نهایی طراحی شده 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.

به منظور تعیین ثبات درونی مقیاس نهایی معلم مثبت، ضریب همبستگی بین ۱۸ مولفه‌ها و نمره کل محاسبه شد. نتایج نشان داد تمام مولفه‌های مقیاس (۱۸ خرده مقیاس فرعی) با یکدیگر و با نمره کل همبستگی مثبت و معناداری در سطح معناداری ۰/۰۱ دارند. این نتایج نشان دهنده 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 مولفه غرقگی (۰/۸۳) و بالاترین میزان ضریب همبستگی مربوط به همبستگی بین مولفه آگاهی هیجانی و انگیزه شکوفایی (۰/۴۱) بود.

در بخش پایانی، جهت بررسی روایی ملاکی ابزار، همبستگی خرده مقیاس‌ها و نمره کل پرسشنامه صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت با برخی از سازه‌های موجود در ادبیات پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است. بدین منظور پرسشنامه سرمایه روانشناختی (با مولفه‌های خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی)، مقیاس کنش تأملی معلم (با مولفه‌های تأمل بر دانش آموز، تأمل بر خود، ذهنی‌سازی و بازشناسی پیچیدگی ذهنی) و پرسشنامه بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل به عنوان ابزار همراه برای پرسشنامه مذکور در نظر گرفته شده است. نتایج همبستگی نشان داد بین تعداد زیادی از خرده مقیاس‌های پرسشنامه طراحی شده با ابزارهای همراه و مولفه‌های آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. به طور کلی بین نمره کل کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم با نمره کل پرسشنامه سرمایه‌های روانشناختی (۰/۵۹ = r و $\alpha < 0/01$)، نمره کل کنش تأملی معلم (۰/۶۳ = r و $\alpha < 0/01$) و بهزیستی عاطفی

شغلی ($r = 0/47$ و $\alpha < 0/01$) رابطه مثبت و معناداری وجود. بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت که پرسشنامه طراحی شده از روایی همگرایی قابل قبولی برخوردار است. همچنین محقق به منظور سنجش روایی واگرایی ابزار صلاحیت های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، ابتدا دو سناریوی مفروض را طراحی و سپس از دو گروه ۳۰ نفره از معلمان تقاضا کرد تا براساس سناریوی تعریف شده به گویه های ابزار طراحی شده پاسخ دهند. در یک سناریو، محققان، معلمی را توصیف می کنند که نسبت به هیجانات خود و دانش آموزانشان آگاهی دارند، به خوبی می توانند هیجانات خود را مدیریت کنند، به دانش آموزان خود و نیازهایشان توجه می کنند، به منظور بهبود یادگیری دانش آموزان و موفقیت بیشتر آنان از روش های تدریس موثر استفاده می کنند و توانایی های 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 نمی باشد، توجهی به دانش آموزان ندارد، همیشه از یک روش تدریس خشک و غیرقابل انعطاف استفاده می کند، جهت افزایش موفقیت دانش آموزان خود، اقدام خاصی انجام نمی دهد و به منظور طراحی بهتر کلاس درس، تلاشی از خود نشان نمی دهد. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، محقق با هدف اطلاع از توان تمایز گذاری ابزار معلم مثبت بین دو گروه معلم، از آزمون t ویژه گروه های مستقل استفاده کرد. نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت بین میانگین های نمرات دو گروه مستقل در تمامی مولفه ها، ابعاد اصلی و نمره کل از نظر آماری معنادار می باشد. بنابراین ابزار طراحی شده جهت سنجش صلاحیت های هیجانی و اجتماعی معلم بر اساس الگوی روانشناسی مثبت گرا دارای روایی رواگرا یا تشخیصی می باشد.

جدول ۵. مقایسه میانگین های ابعاد صلاحیت های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت

در دو گروه مستقل

مولفه های پرسشنامه صلاحیت های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت		سناریوی معرف معلم دارای صلاحیت های هیجانی و اجتماعی		سناریوی معرف معلم فاقد صلاحیت های هیجانی و اجتماعی	
میانگین		انحراف معیار		میانگین	
۱۶/۴		۲/۳۱		۱۳/۸	
آگاهی هیجانی		۲/۹		۳/۸۳**	

۳/۲۲**	۳/۲۵	۱۲/۳۶	۲/۵۵	۱۴/۸	نظم‌جویی هیجانی
۴/۰۶**	۳/۵۳	۱۴/۸۳	۲/۳۱	۱۷/۹۶	انگیختگی
۵/۴۵**	۲/۸۹	۱۳/۵۶	۲/۲۶	۱۴/۲۳	خوش بینی
۳/۲۶**	۲/۷۳	۱۴/۸	۲/۳	۱۶/۹۳	غرقگی
۴/۶۳**	۲/۴۲	۱۳/۶	۱/۸۸	۱۶/۲	باورمندی
۷/۰۲**	۹/۴۷	۸۲/۹۶	۸/۷۹	۹۹/۵۳	توانش‌های هیجانی معلم مثبت
۴/۲۵**	۲/۱۷	۱۴/۴۶	۱/۸	۱۶/۶۶	انگیزه شکوفایی
۲/۹۴**	۲/۰۷	۱۳/۳۳	۱/۷۶	۱۴/۸	سبک تدریس اثربخش
۴/۴۳**	۳/۹۷	۱۲/۸۶	۱/۹۹	۱۶/۴۶	محیط عاطفی حمایتگر
۲/۵۳**	۳/۷۲	۱۲/۶۶	۳/۱۸	۱۴/۹۳	مدیریت و رهبری پویا
۲/۸۹**	۲/۳	۱۴/۱	۲/۱۴	۱۵/۷۶	معناگرایی
۴/۹۶**	۲/۱۵	۱۳/۸	۱/۴	۱۶/۱۳	تصمیم‌گیری مسئولانه
۵/۹۱**	۱۰/۱۹	۸۱/۲۳	۷/۳	۹۴/۷۶	توانش‌های اجتماعی معلم مثبت
۲/۹۱**	۱/۶۹	۱۴/۲۳	۱/۷۵	۱۵/۵۳	نفوذپذیری اجتماعی
۵/۷۲**	۲/۱۴	۱۳/۲۶	۲/۰۹	۱۶/۴	مهارت‌های مثبت کلامی
۲/۶۹**	۳/۵۶	۱۴/۱۳	۲/۲۱	۱۶/۲	مهارت‌های عشق ورزیدن
۳/۷۸**	۳/۲۶	۱۳/۱	۲/۶۳	۱۶	تعهدمندی
۲/۶۵**	۱/۸۴	۱۴/۱	۲/۴۸	۱۵/۶	اصالت‌گرایی
۲/۶۲**	۲/۷۲	۱۴/۰۳	۲/۷۹	۱۵/۹	روحیه جمعی
۵/۶۴**	۸/۹۹	۸۲/۸۶	۸/۵	۹۵/۶۳	طراحی کلاس شکوفا
۱۲/۴۳**	۱۴/۸	۲۴۷/۰۶	۱۱/۷۲	۲۸۹/۹۳	کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت

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، نظم-جویی 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. نتایج حاصل از تحلیل تفسیری مصاحبه‌ها نشان داد که عامل اصلی و ضروری برای کفایت‌مندی هیجانی و اجتماعی معلم مثبت مثبت شامل سه مقوله اصلی: توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی می‌باشد. در زمینه توانش‌های هیجانی مولفه‌های آگاهی هیجانی، نظم‌جویی هیجانی، خوش‌بینی، انگیزختگی، غرق‌گی و باورمندی شناسایی شدند. توانش‌های هیجانی مجموعه مهارت و توانمندی‌هایی است که با درک و شناختن احساسات و مدیریت و تنظیم آن‌ها سر و کار دارند. افراد با هوش هیجانی بالا با قدرت بالایی می‌توانند احساسات و هیجانات متعدد را در موقعیت‌های مختلف تشخیص دهند، به طور 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, 2019 and Eral Demir-Toyan, 2019). مطالعات Eral Demir-Toyan (۲۰۱۹) نشان می‌دهند که توانمندی‌های هیجانی برای بالابردن شناخت و آگاهی فرد از خود و دیگران، جهت‌سازش و انطباق‌پذیری با محیط پیرامون و برقراری ارتباط موثر 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 مولفه‌هایی 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 تامین 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 به خوبی نقش یک فرد تسهیل‌گر را دارد نه هدایت‌گر؛ وی با طرح پرسش‌های سازنده و به موقع سعی می‌کند دانش‌آموزان را در کلاس فعال کند، به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان به موقع پاسخ دهد و از هر گونه تحقیر و تهدید و سرزنش کردن دانش‌آموزان اجتناب می‌کند، از هر گونه 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، شکری، فتح‌آبادی، شهیدی و اکبری‌زردخانه، 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. به زعم Whitkar و همکاران (۲۰۲۲) پرورش شکوفایی به افراد کمک می‌کند تا بهتر بتوانند میان نقش‌های اجتماعی خود و همچنین حیطه‌های مهم زندگی‌شان تمایز قائل شوند و در نتیجه از این طریق خوداندیشی و خودارزیابی بیشتری داشته و به طور موفقیت‌آمیزتری هویت متبلور خود را حفظ نمایند.

در زمینه توانش‌های اجتماعی مولفه‌های 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 به طور مستقیم کیفیت زندگی فردی و حرفه‌ای فرد را تحت تاثیر مستقیم قرار می‌دهند (حیدریه‌زاده، شکری، فتح‌آبادی، شهیدی و اکبری‌زردخانه، ۱۴۰۲). این بخش از پژوهش حاضر با نتایج پژوهشی Poulou و همکاران (۲۰۲۲) و Pudja و همکاران (۲۰۲۱) همخوان است که مهارت و توانمندی‌های اجتماعی را به عنوان یکی از ابعاد اصلی شایستگی‌های ارتباطی معلمان در نظر گرفتند. مطالعات تالویو و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که 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 (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که مجموعه توانمندی‌های اجتماعی معلم بر بهبود رابطه معلم-شاگرد و حتی بر ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر چشمگیری دارد. Gresham و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که در عصر حاضر دانش‌آموزان در معرض خطر بالایی از مشکلات ناشی از فقدان مهارت-های اجتماعی قرار دارند و لذا بایستی عوامل مرتبط با مدرسه و آموزش معلمان در حیطه توانمندسازی روانی و اجتماعی آنان مورد توجه قرار گیرد.

بخش کمی پژوهش نیز در قالب دو مرحله ساخت و استانداردسازی انجام گرفت. نتیجه حاصل از مرحله ساخت که در دوفاز 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 مرحله 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 دامنه 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. به عبارت دیگر، میتوان گفت درحالیکه مفاهیم و

سازه‌های تعبیه شده در مقیاس هم به لحاظ مفهومی و هم آماری با هم در ارتباط اند، آیت‌های تعبیه شده برای سنجش آنها طوری تهیه شده که امکان تشخیص و جداسازی آنها از هم فراهم شده است. در ضمن پاسخدهی به آیت‌ها توسط افراد گروه نمونه به طوری صورت گرفته است که هر یک از آنها دارای میزانی از واریانس یگانه نیز است که موجب افتراق آن از دیگر آیت‌ها شده است. به عبارت ساده تر آیت‌ها 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 آیت‌ها و تک بعدی بودن خرده مقیاس‌های اصلی (توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی) در نسخه نهایی پرسش‌نامه معلم مثبت انجام شد. نتایج تحلیل اکتشافی 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 تاییدی 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.

به منظور تعیین ثبات درونی مقیاس نهایی معلم مثبت، ضریب همبستگی بین مولفه‌ها و نمره کل محاسبه شد. نتایج نشان دهنده اعتبار درونی مناسب مقیاس نهایی معلم مثبت بود. بررسی اعتبار آیت‌ها، 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 مولفه‌های طراحی شده با نمره کل زیرمقیاس مذکور بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ است. در نسخه نهایی پرسش‌نامه معلم مثبت

پایین ترین مقدار ضریب همبستگی مربوط به همبستگی نمره کل مقیاس با مولفه غرقگی (۰/۴۱) و بالاترین میزان ضریب همبستگی مربوط به همبستگی بین مولفه آگاهی هیجانی و انگیزه شکوفایی (۰/۸۳) بود.

همچنین جهت بررسی روایی ملاکی ابزار معلم مثبت همبستگی خرده مقیاس ها و نمره کل پرسش نامه معلم مثبت با مقیاس های همراه سرمایه روانشناختی، کنش تاملی معلم و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل مورد بررسی قرار گرفت. نتایج همبستگی نشان داد که بین نمره کل مقیاس معلم مثبت با مقیاس های همراه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در ادبیات روانشناسی شواهد متعددی در زمینه رابطه مستقیم خوش بینی، امیدواری، سازگاری، مدیریت هیجانات، افکار مثبت و وظیفه شناسی و همچنین رابطه معکوس روان رنجورخویی، اضطراب، افسردگی، استرس، فرسودگی و تنیدگی شغلی با کفایت مندی های هیجانی و اجتماعی وجود دارد (Hadar et al., 2020; Sabol et al., 2020; Tian et al., 2021; Lorenzeno-Pena et al., 2022). از اینرو بر اساس شواهد حاصل می توان بر روایی ملاکی مقیاس کفایت مندی های هیجانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روانشناسی مثبت نگر حکم داد. در ضمن روابط مستقیم مؤلفه های توانمندی روانشناختی با ظرفیت معلمان در شناسایی و درک حالات ذهنی خود و دانش آموزان شان و کاربرد این آگاهی در تفسیر دقیق تر و معنادارتر رفتارهای خود و دانش آموزان و روابط مثبت با دانش آموزان نیز شواهد مدعای دیگری که از پشتوانه نظری و پژوهشی برخوردار است. این رابطه ممکن است منتج از این امر باشد که فرد مثبت نگر و با کفایت از نظر 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 ویژه 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 از نظر آماری معنادار می‌باشد و ابزار طراحی شده دارای روایی رواگرا یا تشخیصی می‌باشد. در مجموع 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 به منظور شناخت بهتر توانمندی‌های روانی و اجتماعی شان و تاثیر آن بر کیفیت ارتباط‌شان با دانش‌آموزان و درک هیجانات و احساسات آن‌ها فراهم می‌سازد. روانشناسان و مشاوران می‌توانند از مقیاس طراحی شده به منظور شناخت بهتر توانمندی‌های روانشناختی معلمان استفاده نمایند و به دنبال آن با ارائه مشاوره و برنامه‌ریزی در این راستا برای رشد صلاحیت‌های مذکور و در نتیجه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان اقدام نمایند.

با مطالعه دقیق ادبیات نظری و پژوهشی در حیطه الگوی نوظهور روانشناسی مثبت‌نگر می‌بینیم که به طور ویژه بر وجوه مختلف کفایت و توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان و تاثیر آن بر سلامت حرفه‌ای‌شان و تحول مثبت دانش‌آموزان تاکید شده است. این پژوهش با مفهوم‌سازی توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان بر اساس الگوی روانشناسی مثبت‌نگر و ساخت ابزاری در همین رابطه به منظور 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 تاثیر 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 مسایل مربوط به هزینه ابزاری مقرون به صرفه 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. هر چند در این پژوهش سعی شده است که از نمونه معرف جمعیت معلمان در شهر تهران استفاده شود ولی به دلیل این که 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 کم‌انگیزه بودن آنان در زمینه

مشارکت در کار پژوهشی بود. همچنین کمبود منابع پژوهشی در زمینه مقیاس‌های کفایت-های 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 صلاحیت-های هیجانی و اجتماعی معلمان، به جای استفاده از مقیاس‌هایی که در کشورهای دیگر طراحی و تنظیم شده است، از پرسش‌نامه طراحی شده در پژوهش حاضر استفاده شود.

تعارض منافع

در مندرجات مقاله حاضر بین نویسندگان مقاله هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتري نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه شهیدبهشتی می‌باشد. بدین وسیله پژوهشگران مراتب تشکر و قدردانی خود را به افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، ابراز می‌دارند.

منابع

- اکبری زردخانه، سعید؛ تیموری فرد، سیدعین الله؛ حیدریه زاده، بهاره السادات. (۱۴۰۲). ابزار خودگزارشی، گزارش والدین و نوجوانان برنامه تقویت بنیان خانواده (۱۰-۱۴): ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، (۱۴) ۵۳، ۲۲۴-۲۴۵.
- اکبری زردخانه، سعید؛ سلیمانی، زهره؛ زنگانه، علی محمد؛ منصورکیانی، نادر؛ جلالت دانش، محسن؛ مهدوی، مجتبی. تیموری فرد، سیدعین‌الله؛ طهماسبی گرمستانی، سیامک. (۱۴۰۰). 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)، ۲۱-۳۴.

شکری، امید؛ حیدریه زاده، بهاره السادات؛ فتح آبادی، جلیل؛ شهیدی، شهریار؛ اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۲ الف). معلم مثبت: توسعه الگوی مفهومی معلم مثبت. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۳(۹)، ۳۲-۱.

شکری، امید؛ حیدریه زاده، بهاره السادات؛ فتح آبادی، جلیل؛ شهیدی، شهریار؛ اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۲ 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؛ حیدریه زاده، بهاره السادات؛ فتح آبادی، جلیل؛ شهیدی، شهریار؛ اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۲ ج). تجربه زیسته معلمان از عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی آنها: یک مطالعه پدیدارشناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، (در دست چاپ).

شکری، امید؛ شهیدی، شهریار؛ مظاهری، محمدعلی؛ فتح آبادی، جلیل؛ رحیمی‌نژاد، سیدپیمان؛ و خانجانی، مهدی. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا. *فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۷)، ۱۶۵-۱۹۰.

References

- 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.
- 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.
- 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.

- 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. *Journal of Education Sciences*, 12(3), 161-176.
- 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.
- 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.
- 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- ٢٤٤.
- 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. *Journal of Behavioral Sciences*, 11, 95- 121. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Heliyon, X. U. (2023). The interplay between Chinese EFL teachers' positive psychological capital and their work engagement. *Positive psychological capital*, 32(4), 432-451.
- 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.
- Jennings, P. A., J. L. Brown, J. L. Frank, S. Doyle, Y. Oh, R. Davis, D. Rasheed, et al. 201٩. "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. (2021). Mella-Norambuena, J. Teachers' Social–Emotional Competence: History,

Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(7), 12142.

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.

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. *Journal of Beyond Behavior*, 23(1), 345-360.

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.

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 Reformation in Elementary Education*, 9(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(01), 31–46.

Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327.

Poulou, M. S., Garner, P. W., & Bassett, H. H. (2022). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools*, 59 (3), 557-573.

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 (IJERE)*, 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 Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being*, 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*, 52(8), 573-586.

- 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.
- 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. *J Intellect Disabl Diagn Treat*, 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 Estrés*, 25(4), 7–13.
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y. and 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.
- 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.
- Tom, K. (2012). Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale.
- 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. *Journal of SYSTEMATIC REVIEW article*, 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.