

تجربه زیسته معلمان از عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها:

یک مطالعه پدیدارشناختی^۱

بهاره‌السادات حیدریه‌زاده*، امید شکری**، جلیل فتح‌آبادی***، شهریار شهیدی****

سعید اکبری زردخانه*****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بازنمایی ادراک و تجربه زیسته معلمان درباره عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها در سال ۱۴۰۱ بود که با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناختی از نوع توصیفی انجام گرفت. جامعه پژوهشی مد نظر در این مطالعه، شامل کلیه معلمان دوره اول متوسطه در شهر یزد بودند که پژوهشگران با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند ۲۴ معلم (۱۶ نفر زن و ۸ نفر مرد) را انتخاب و به مصاحبه با آن‌ها پرداختند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با کاربرد الگوی کلایزی و روش تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تحلیل داده‌های به دست آمده به شناسایی و دسته‌بندی ده مضمون اصلی منجر گردید. این مضامین ده‌گانه مشتمل بر: هوش هیجانی، نگرش شغلی، سرمایه-روان‌شناختی، کفایت‌های مدیر مدرسه، شرایط خانوادگی، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی، مسائل داخلی سازمان آموزشی، ادراک بی‌عدالتی، محدودیت‌های فردی و محدودیت‌های مربوط به فراگیران است. ناظر بر یافته‌های پژوهش می‌توان چنین عنوان نمود که شرکت‌کنندگان عوامل متفاوتی را بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان موثر می‌دانند و این بدان معناست که هرکدام از معلمان با چالش‌های متعدد و متفاوتی در امر آموزش و فعالیت‌های حرفه‌ای خود روبه‌رو هستند و بی‌توجهی به بهبود وضعیت آن‌ها می‌تواند بر کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی آنان تأثیر منفی گذاشته و درآینده‌ای نه چندان دور نظام آموزشی و به دنبال آن پویایی و بالندگی جامعه را با مخاطرات زیادی همراه سازد.

واژه‌های کلیدی: پدیدارشناختی، تجارب زیسته معلمان، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

bahare_heidariezade@yahoo.com

** استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). oshokri@yahoo.com

*** دانشیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. j_fathabadi@sbu.ac.ir

**** استاد، گروه روان‌شناسی بالینی و سلامت، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. shahriarshahidi@hotmail.com

***** استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. Akbari76ir@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۲۹ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۲/۰۴/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

مقدمه

امروزه مفهوم شایستگی^۱ در ادبیات سازمانی مورد توجه زیادی قرار گرفته و متخصصان منابع انسانی بیش از پیش برای آن اهمیت قائل شده‌اند (Grammens et al., 2022; Schelhorn et al., 2023)؛ زیرا متخصصان و برنامه‌ریزان بر این باور هستند که کیفیت عملکرد مدیران و کارکنان یک سازمان با بهره‌مندی از شایستگی یا به عبارت دیگر توانایی برای اقدام مسئولانه در یک موقعیت خاص که مشتمل بر مجموعه‌ای از دانش، مهارت و انگیزه است، ارتباط دارد (Gunawan et al., 2022; Syafriala et al., 2023). در این میان به دلیل حساسیت و اهمیت فرایند یاددهی-یادگیری تاثیر این عامل در نظام آموزش و پرورش از اهمیت دوچندان برخوردار است و 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 می‌شود را مورد شناسایی قرار دهد و راهکارهایی برای ایفای این کفایت‌ها ارائه نماید تا از این طریق بستر مناسبی برای فعالیت معلمان فراهم شود (Murkatik et al., 2020; Romijn et al., 2021).

به عقیده Emmerling and Boyatzis (2012) مفهوم جدید شایستگی در سازمان با عنوان شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی^۲ با ترکیب مولفه‌های شناختی، عاطفی، انگیزشی و رفتاری مفهوم جامعی را از شایستگی مطرح نموده است که بر عملکرد یک سازمان و کارکنان آن تاثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. به‌زعم Gresham et al. (2020) شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی به معنای توانایی برقراری روابط اثربخش و سازنده با دیگران، به شرط داشتن مهارت‌هایی نظیر مدیریت روابط، اعتمادسازی، خلق انگیزش در دیگران، حل تعارض و آگاهی اجتماعی است. در همین رابطه، CASEL^۳ (2013) نیز به‌عنوان موسسه‌ای که به حمایت و تاکید بر برنامه‌های یادگیری هیجانی و اجتماعی می‌پردازد، پنج بعد خودآگاهی^۴، خودمدیریتی^۵، آگاهی اجتماعی^۶، مهارت‌های ارتباطی^۷ و تصمیم‌گیری مسئولانه^۸ را برای این دسته از شایستگی‌ها بر می‌شمارد. اگرچه طی سالیان بسیاری این تصور وجود داشت که مطالعه پیرامون کفایت‌های هیجانی و اجتماعی و دستاوردهای این حوزه امری کاملاً بیهوده و فاقد مبنای علمی است اما در سال‌های اخیر از دید متخصصان به‌ویژه متخصصان

^۱. competence

^۲. emotional and social competence

^۳. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

^۴. self-awareness

^۵. self management

^۶. social awareness

^۷. communication skills

^۸. responsible decision making

حوزه تعلیم و تربیت، پیوندهای میان مهارت‌های شناختی و توانمندی‌های هیجانی، اجتماعی و رفتاری انکارناپذیر است و یادگیری آن‌ها برای معلمان و دانش‌آموزان لازم است (Donaldson et al., 2019; MacIntyre et al., 2019; Smith & Whitley, 2023). مطالعات زیادی نشان می‌دهند معلمان که مجهز به مهارت‌های هیجانی و اجتماعی هستند از نیازهای روانی و اجتماعی دانش‌آموزان خود، آگاه هستند، رفتاری همدلی، مهربانانه و دل‌گرم‌کننده از خود نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌ها و موقعیت‌های دشوار به راحتی درگیری درونی‌شده در خود را مدیریت می‌نمایند (Pekrun, 2021; Tuyakova et al., 2022). بنابراین می‌توان گفت معلمان آراسته به این کفایت‌ها مدارس را تبدیل به محیط‌های مطلوب، امن و دلپذیر برای یادگیری و آموزش می‌کنند (Noori et al., 2013). این معلمان هیجانات مثبت بیشتری را در مدرسه تجربه کرده و از عهده مشکلات پیچیده بهتر بر می‌آیند (Ghorbani et al., 2021; Shokri et al., 2020).

در همین رابطه پژوهشگران تربیتی متعدد نیز کفایت و توانمندی‌های مذکور را پایه و اساسی جهت توسعه و ارتقای پیامدهای مطلوبی نظیر خودکارآمدی، انگیزش درونی، همدلی و انعطاف-پذیری برای معلمان معرفی نموده‌اند (Poulou et al., 2022; Pudja et al., 2021; Vale et al., 2021a, 2021b). برای مثال Pekrun (2021) در پژوهشی نشان می‌دهد که معلمان که از مهارت‌های خودمدیریتی بالایی جهت تنظیم هیجانات خود برخوردار هستند، در رویارویی با تغییرات و چالش‌ها از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار بوده و در دنبال کردن اهداف خود و دستیابی به استانداردهای متعالی، با وجود مشکلات و چالش‌های بی‌شمار بسیار ثابت‌قدم هستند. علاوه بر این، مطالعات مختلف نشان می‌دهند که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، نقش عمده‌ای در رشد این مهارت‌ها برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (Eraldemir-Tuyan, 2019; Wallender et al., 2020). در همین رابطه Jennings et al. (2019) بر این باورند زمانی که مربیان به‌طور مداوم مهارت‌های خودآگاهی، تنظیم عاطفی و حل تعارض را از خود نشان می‌دهند، علاوه بر ارائه پشتیبانی و آموزش مستقیم به دانش‌آموزان، این شایستگی‌ها را به‌عنوان الگویی نیز در اختیار دانش‌آموزان خود قرار می‌دهند. بنابراین معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین رکن الگودهی در مدارس، اگر خود به میزان کافی از توانمندی‌ها و شایستگی‌های مذکور برخوردار نباشند، بدون شک هرگز قادر نخواهند بود که این کفایت‌ها و توانمندی‌ها را به دانش‌آموزان نیز منتقل نمایند (Schelhorn et al., 2023; Wallender et al., 2020).

براساس آنچه گفته شد، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی از اهمیت ویژه‌ای برای معلمان برخوردارند؛ تا آنجا که می‌توان ادعا نمود که سایر توانمندی‌های آنان را نیز تحت‌تأثیر قرار می‌دهد؛ چراکه اگر یک معلم قادر به کنترل و مدیریت هیجانات تلخ و منفی خود نباشد و نتواند تعاملات و مناسبات معنوی و مثبت با دانش‌آموزان خود برقرار سازد، آنگاه دیگر اهمیتی ندارد که از چه توانمندی‌های تخصصی و یا فنی برخوردار است (Mirhashmi-Rooteh & Shokri, 2018; Smith & Whitley, 2023).

در این زمینه Rodriguez et al. (2020) در پژوهشی پنج بعد شناخت (شناخت خود به‌عنوان معلم، شناخت فرایند تدریس، شناخت یادگیرنده، شناخت بافت و جو محیطی کلاس، شناخت ارتباطات و تعامل اجتماعی)، را به‌عنوان عوامل موثر بر شایستگی‌های روانی و اجتماعی معلمان معرفی نمودند. نتایج پژوهش Morgan et al. (2022) نشان داد که مهارت‌های انگیزشی و هیجانی از عوامل اصلی موثر بر توانمندی‌های روان‌شناختی است و معلمانی که از سطوح تنظیم هیجانی و انگیزشی بالاتری برخوردارند، در تعامل با فراگیران نیز بسیار موفق‌تر هستند. Valente et al. (2020) در پژوهش خود نشان دادند که برای افزایش رضایت شغلی، خودکارآمدی و بهره‌وری معلمان، بایستی در محیط‌های آموزشی هوش هیجانی و اجتماعی را آموزش داد. Carmen et al. (2022) چهار مولفه اصلی دانش نظری، دانش عملی، دانش خودتنظیمی و دانش اجتماعی فرهنگی را از عوامل موثر بر کفایت‌های روانی و اجتماعی مطرح نمودند. Guerra et al. (2014) در پژوهش خود کفایت‌های روان‌شناختی و اجتماعی موثر بر عملکرد معلمان را حل مسئله، تاب‌آوری، انگیزش پیشرفت، خودتنظیمی، کارگروهي، اسنادهای علی، جهت‌گیری هدفی، مهارت‌های درون‌فردی و بین-فردی معرفی نمودند. Sharifzadeh et al. (2019) چهار عامل اصلی موثر بر ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان را: شناختی، عاطفی، شخصیتی و معنوی معرفی نمودند. Ghadarghadr Jahromi et al. (2022) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به معلمان، سازگاری اجتماعی و اشتیاق شغلی را افزایش و پرخاشگری و خشم را در آنان کاهش می‌دهد. پژوهش‌های Hosseinibafghi (2020) و Karimzadeh (2014) نشان داد معلمان برای ارتقای هیجان‌های مثبت و تنظیم هیجان‌های منفی در برقراری رابطه مؤثر با دانش‌آموزان و کنترل موقعیت‌های استرس‌زا، به مهارت‌های هیجانی و اجتماعی نیاز اساسی دارند.

اگرچه مطالعات مختلفی پیرامون شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی انجام شده است و پژوهشگران زیادی کوشیده‌اند تا فهم روان‌شناسان و متخصصان تربیتی را پیرامون این موضوع تعمیق

بخشند (Hosseinibafghi, 2020; Rodriguez et al., 2020; Sharifzadeh et al., 2019; Valenet et al. 2020)، اما غالب این پژوهش‌ها مبتنی بر پارادایم تجربه‌گرایی و متمرکز بر منطق پژوهش‌های کمی بوده و به‌طور حتم در فرایند توسعه برنامه‌های آموزشی برای تقویت و ارتقای کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان از فهم دقیق و عمیق عوامل موثر بر این دسته از کفایت‌ها بازمانده‌اند. در همین راستا Turner and Stough (2020) با اخذ رویکردی واقع‌نگر تاکید می‌کنند که استفاده از مصاحبه‌های عمیق به دلیل تاکید بر پرسش‌هایی مانند «چرایی» و «چگونگی» فهم پژوهشگران را پیرامون پدیده‌های مختلف از جمله کفایت‌های هیجانی و اجتماعی غنای بیشتری می‌بخشد. به همین دلیل در پژوهش حاضر تلاش شده تا با رویکردی اکتشافی، کل‌نگرانه و بافتارمند و مبتنی بر ادراک و تجربه زیسته معلمان، عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان مورد واکاوی قرار گرفته و بازنمایی شود. بنابراین پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که بر پایه ادراک و تجربه زیسته معلمان، عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان چیست؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر یک مطالعه کیفی است که با هدف درک و شناسایی عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی از منظر معلمان در سال ۱۴۰۱ انجام شده است. جامعه پژوهشی مد نظر در این مطالعه، شامل کلیه معلمان دوره اول متوسطه در شهر یزد بود که پژوهشگران با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۲۴ معلم (۱۶ زن و ۸ مرد) را انتخاب و به مصاحبه با آن‌ها پرداختند. ملاک شرکت در مصاحبه، معلمانی بودند که نسبت به موضوع پژوهش آشنایی و اطلاعات کافی داشتند. در ابتدا و قبل از شروع فرایند اصلی مصاحبه با معلمان، چهار مصاحبه مقدماتی برای اصلاح پرسش‌ها انجام شد. مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر و در مدارس و در دفتر مدرسه به صورت حضوری انجام شد. برای مصاحبه با هریک از معلمان زمانی بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه صرف شد. جهت رعایت اصول اخلاقی در ابتدای هر مصاحبه، هدف از انجام مصاحبه ذکر و برای ضبط مصاحبه‌ها اجازه گرفته شد و در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و مصاحبه‌های ضبط‌شده نیز به مشارکت‌کنندگان اطمینان کامل داده شد. پس از مصاحبه با ۲۴ معلم اشباع حاصل شد. یعنی تا زمانی که نظرات جدیدی از مشارکت‌کنندگان یافت نشد و نظرات افراد تکرار می‌شدند. بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان نشان داد که در میان معلمان شرکت‌کننده ۵ نفر (۲۰/۸۳ درصد) از مصاحبه‌شوندگان را افراد زیر ۳۰ سال، ۱۶ نفر (۶۶/۶۷ درصد) از مصاحبه‌شوندگان را افراد بین ۳۱-۴۰ سال و ۳ نفر (۱۲/۵ درصد) از مصاحبه‌شوندگان را افراد ۴۱ تا ۵۰ سال تشکیل دادند. براساس تحصیلات معلمان

نیز تعداد ۲ نفر (۸/۳۳ درصد) از مصاحبه‌شوندگان دارای مدرک تحصیلی فوق‌دیپلم، ۱۵ نفر (۶۲/۵ درصد) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و ۷ نفر باقی‌مانده (۲۹/۱۷ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش

شماره شرکت‌کننده	جنسیت	سن (سال)	مدرک تحصیلی	سابقه کار (سال)
۱	زن	۲۹	کارشناسی	۶
۲	زن	۲۸	کارشناسی ارشد	۳
۳	مرد	۳۰	کارشناسی	۵
۴	زن	۲۹	کارشناسی ارشد	۳
۵	زن	۲۷	کارشناسی	۲
۶	مرد	۳۱	کارشناسی	۵
۷	زن	۳۲	کارشناسی ارشد	۷
۸	زن	۳۵	کارشناسی ارشد	۹
۹	زن	۳۶	کارشناسی	۸
۱۰	مرد	۳۹	کارشناسی	۱۱
۱۱	زن	۴۰	کارشناسی	۱۴
۱۲	زن	۳۶	کارشناسی	۱۳
۱۳	مرد	۳۸	کارشناسی ارشد	۹
۱۴	مرد	۳۳	کارشناسی	۷
۱۵	زن	۳۸	کارشناسی ارشد	۸
۱۶	زن	۳۳	کارشناسی ارشد	۵
۱۷	زن	۳۹	کارشناسی	۱۲
۱۸	مرد	۳۵	کارشناسی	۱۰
۱۹	زن	۳۹	کارشناسی	۱۳
۲۰	مرد	۴۰	کارشناسی	۱۴
۲۱	زن	۳۹	کارشناسی	۱۵
۲۲	زن	۴۹	فوق دیپلم	۲۴
۲۳	مرد	۴۲	کارشناسی	۱۵
۲۴	زن	۴۶	فوق دیپلم	۲۳

شیوه اجرا: برای جمع آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به کارگرفته شد. این نوع از مصاحبه‌ها به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق بودن اطلاعات بسیار مناسب هستند (Nazir, 2016). از آنجاکه هدف پژوهش حاضر درک ماهیت و تجربه زیسته معلمان از عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بود، روش پژوهش حاضر از نوع پدیدارشناختی است. روش پدیدارشناختی روشی است که در آن مشارکت‌کنندگان تجربه خود را نسبت به پدیده خاصی به اشتراک می‌گذارند (Ozudogru, 2021; Turner & Stough, 2020)؛ بنابراین در این پژوهش مراحل انجام روش پدیدارشناختی دنبال شد. این مراحل عبارت‌اند از: آشنایی با داده‌ها، خواندن اولیه داده‌ها، شناسایی نکات مهم و کدگذاری اولیه، شناسایی مضامین، توصیف مضامین و زیرمضامین و در نهایت آخرین مرحله نوشتن گزارش (Greswell, 2012). بر همین اساس متن مربوط به هریک از مصاحبه‌ها کلمه به کلمه، خط به خط و جمله به جمله خوانده شد و کدهایی ایجاد شد. حدود ۵۵ کد اولیه استخراج شد و در گام بعدی کدهای مشابه در کنار هم قرار گرفتند و مضامین ده‌گانه را ایجاد کردند. در نهایت از تحلیل مصاحبه‌های انجام‌گرفته، ۱۰ مضمون و ۳۲ زیرمضمون حاصل شد.

براساس دیدگاه Maguire and Delahunt (2017) به‌منظور ارزشیابی داده‌ها در کلیه مراحل پژوهش از نظارت یکی از اساتید دانشگاه شهید بهشتی که در حوزه پژوهش‌های کیفی دارای تجربه بود، استفاده شد. همچنین از فرد دیگری خارج از پژوهش و دارای تجربه پژوهش کیفی و آشنا به دغدغه پژوهش (عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی) برای بررسی کدها، مضامین اصلی و مضامین فرعی استفاده و سپس میزان توافق کدگذاری‌ها بررسی شد. ضریب توافق کدگذارها با ضریب کاپا ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین در مرحله بعد مضامین و زیرمضامین استخراج‌شده با برخی از شرکت‌کنندگان پژوهش، مطرح و نظرات نهایی آن‌ها بررسی شدند. در نهایت مشخص شد مضامین به‌دست‌آمده، برون‌داد درستی از عقاید و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر است.

یافته‌ها

در این بخش با تاکید بر فهم صحیح ویژگی‌های یک پژوهش پدیدارشناسانه، ارائه دقیق ادراکات و ذهنیات معلمان پیرامون هدف پژوهش (عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان) بدون هیچ‌گونه قضاوتی درباره درستی و یا نادرستی آن ادراکات مورد توجه پژوهشگر قرار گرفت. در این مرحله پس از ضبط و بازنویسی مصاحبه‌ها، داده‌های موجود با استفاده از روش کلایزی و

تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، ده مضمون اصلی شامل هوش هیجانی، نگرش شغلی، سرمایه روان‌شناختی، کفایت‌های مدیر مدرسه، شرایط خانوادگی، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی، مسائل داخل سازمان آموزشی، ادراک بی‌عدالتی، محدودیت‌های فردی، محدودیت‌های مربوط به فراگیران و مضامین فرعی در زیرگروه هریک از مضامین اصلی استخراج شدند. در جدول ۲ مضامین اصلی و فرعی پیرامون عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان ارائه شده است.

جدول ۲. مضامین و زیرمضامین حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان

مضمون	زیرمضامین	تعریف مضمون
هوش هیجانی	- خودنظم‌بخشی هیجانی - مهارت برقراری ارتباط دوستانه با فراگیران - خودنگری و خودارزیابی مستمر - شناخت هیجانات فراگیران و همدلی با آنها	مجموعه توانمندی‌های فرد در ارتباط با هیجانات خود و دیگران
نگرش شغلی	- اشتیاق حرفه‌ای - امیدواری نسبت به آینده شغلی	دیدگاه کلی فرد نسبت به حرفه خود
سرمایه روان‌شناختی	- پرمادتی روانی - باور به توانمندی‌های خود - مسئولیت‌پذیری - اسنادگزی‌های مثبت و انطباقی	مجموعه منابع روانی موثر بر موفقیت فردی و شغلی
کفایت‌های مدیر مدرسه	- برقراری فضای عاطفی مطلوب در مدرسه - مجهز به خصلت مشارکت‌جویی - فراهم نمودن امکانات مناسب - برخورد مناسب و شایسته	مجموعه صلاحیت‌ها و توانمندی‌های روانی و اجتماعی مدیر مدرسه
شرایط خانوادگی	- جو عاطفی خانواده - سواد و تحصیلات والدین - اعتقادات و باورهای مذهبی	نقش خانواده در رشد شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی
	- عدم توجه به نیاز خودمختاری معلمان - تاکید صرف بر رشد صلاحیت‌های فنی و	

فرایند سیاست‌گذاری	حرفه‌ای معلمان	سیاست‌ها، اقدامات و کارکردهایی
آموزشی	- کم‌توجهی به برگزاری دوره‌های آموزشی موثر بر سلامت هیجانی و اجتماعی معلمان	که نهاد دولت در حوزه آموزش و پرورش در پیش می‌گیرد
مسائل داخلی	- تاکید بر حافظه‌محوری و عدم توجه به مهارت‌پروری در دانش‌آموزان	مسائلی که در داخل سازمان مدرسه وجود دارد و عملکرد معلمان را تحت تاثیر قرار می‌دهد.
سازمان آموزشی	- ناکارآمدی نظام ارزشیابی عملکرد معلمان - ناکارآمدی نظام تشویق و پاداش معلمان	
ادراک بی‌عدالتی	- ادراک منفی نسبت به وضعیت اقتصادی و معیشتی معلمان - ادراک منصفانه نبودن بازده‌ها و پاداش‌ها - ادراک منفی نسبت به شأن و منزلت اجتماعی حرفه معلمی	منظور تجربه معلمان از ادراک انصاف و عدالت پیرامون قشر فرهنگی در جامعه است.
محدودیت‌های فردی	- مشکلات روحی - عدم انگیزش شغلی - عدم آگاهی معلمان نسبت به حوزه بهداشت روان - نداشتن همکاران خوب و برقراری ارتباط صمیمانه با آن‌ها	مجموعه مسائل و مشکلاتی که مربوط به خود معلمان است.
محدودیت‌های مربوط به فراگیران	- افت انگیزش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و یادگیری - بی‌احترامی و انتظارات غیرواقع‌بینانه والدین	مجموعه مسائل و مشکلاتی که مربوط به فراگیران است.

مضمون ۱. هوش هیجانی: اولین مضمون شناسایی شده که بین مشارکت‌کنندگان فراوانی زیادی داشت و در هر ۲۴ مصاحبه، مشارکت‌کنندگان به آن اشاره نمودند، هوش هیجانی معلم بود. این مضمون شامل ۴ زیرمضمون «خودنظم‌بخشی هیجانی»، «مهارت برقراری ارتباط دوستانه با فراگیران»، «خودنگری و خودارزیابی مستمر» و «شناخت هیجانات فراگیران و همدلی با آن‌ها» است. توضیحات مشارکت‌کنندگان نشان داد که از عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان توانمندی‌هایی است که معلمان در این حوزه از آن بهره‌مند هستند. در ادامه به زیرمضامین اقتباس شده و برخی از عبارات معلمان که معرف این زیرمضامین هستند اشاره می‌شود.

۱-۱. خودنظم‌بخشی هیجانی: اکثر مصاحب شوندگان در پاسخ به این پرسش که «از عوامل فردی موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان چه عواملی است؟» اظهار داشته‌اند که از مهم‌ترین عواملی که بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان تاثیر گذار است، خودتنظیمی است. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «من اغلب اوقات خیلی خوب می‌تونم خودم رو در برابر اشتباهات دانش‌آموزانم کنترل کنم. همیشه سعی می‌کنم هیجانانتم رو خوب مدیریت کنم و در مواقع خشم و عصبانیت یک الگوی موفق برای دانش‌آموزانم باشم» (معلم شماره ۱۷).

۱-۲. مهارت برقراری ارتباط دوستانه با فراگیران: گزاره‌های مربوط به این مضمون بارها از سوی مشارکت‌کنندگان بیان شده، طوری که یکی از فراوان‌ترین گزاره‌های این پژوهش محسوب می‌شود. یکی از شرکت‌کنندگان بیان نمود: «من با دانش‌آموزانم دوست هستم و بلام‌چطور با آنها ارتباط دوستانه و صمیمانه‌ای داشته باشم. دوست داشتن و علاقه‌مندی من نسبت به دانش‌آموزانم موجب شده که خیلی بهتر بتونم سختی‌های این حرفه رو تحمل کنم و در مواقع عصبانیت و خشم خودم رو مدیریت کنم» (معلم شماره ۶).

۱-۳. خودنگری و خودارزیابی مستمر: شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌های خود تاکید داشتند که خودارزیابی پیوسته معلم از کارها و فعالیت‌هایش بر ارتقای کفایت‌های هیجانی و اجتماعی او تاثیر چشمگیری دارد. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «اغلب اوقات در پایان روز از خودم می‌پرسم امروز چطور رفتار کردم و عملکردم در رابطه با مشکلات و پیچیدگی‌هایی که در طول روز با اون روبه‌رو بودم چگونه بود؟ آیا تونستم به موقع خشمم رو کنترل کنم؟ آیا عجلانه تصمیم نگرفتم و این خودارزیابی مستمر به من کمک می‌کنه که روی رفتار، احساسات و عملکردم نظارت و مدیریت داشته باشم» (معلم شماره ۲۰).

۱-۴. شناخت هیجانان فراگیران و همدلی با آن‌ها: «من به‌عنوان یک معلم احساسات دانش‌آموزانم رو خیلی خوب می‌شناسم و مهم‌تر از اون خیلی خوب درکشون می‌کنم. با اون‌ها عاطفه همدردی دارم و رنج و درد دانش‌آموزانم رو درک می‌کنم، شناخت اون‌ها به من کمک می‌کنه که بهتر بتونم با اون‌ها ارتباط برقرار کنم و بهشون نزدیک‌تر بشم» (معلم شماره ۲۳).

مضمون ۲: نگرش شغلی: منظور از این مضمون دیدگاه کلی فرد نسبت به حرفه خود است و مشتمل بر دو زیرمضمون «اشتیاق حرفه‌ای» و «امیدواری نسبت به آینده شغلی» است. در ادامه برخی از عبارات مشارکت‌کنندگان که معرف این زیرمضامین هستند ارائه می‌شود.

۲-۱. اشتیاق حرفه‌ای: براساس متن مصاحبه‌ها عشق و علاقه معلم به حرفه خود، یکی از عوامل مهم و اصلی در توسعه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است. یکی از معلمان چنین می‌گوید: «مهم‌ترین عامل که می‌تونه من رو در این حرفه نگه داره عشق و علاقه به حرفه‌ام هست، این باعث میشه تحمل مشکلات برام به مراتب آسون‌تر بشه و بهتر بتونم با دشواری‌های این حرفه کنار بیام و در نتیجه قادر باشم با دانش‌آموزانم به‌طور موثر ارتباط برقرار کنم» (معلم شماره ۱۰).

۲-۲. امیدواری نسبت به آینده شغلی: طبق دیدگاه شرکت‌کنندگان، متاسفانه در حال حاضر معلمان نسبت به آینده شغلی خود بسیار ناامید هستند و این ناامیدی تأثیرات منفی قابل تأملی را بر روی عملکرد حرفه‌ای معلمان گذاشته است. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «نسبت به آینده شغلیم هیچ امیدی ندارم، وقتی میام سر کلاس نمی‌تونم با روحیه بشاش و خنده‌رو بیام، نمی‌تونم با دانش‌آموزانم رابطه خوبی داشته باشم و یا برای اون‌ها دلسوزی کنم. و از اون طرف دانش‌آموزانم هم با یک معلم بی‌انگیزه و کاملاً ناامید روبه‌رو هستن که هیچ توجهی به نیازها و رشد مهارت‌های مهمی مثل تعامل اجتماعی و یا خودکنترلی در اون‌ها نداره» (معلم شماره ۸).

مضمون ۳: سرمایه روان‌شناختی: این مضمون توانمندی‌های روانی معلمان در حوزه عملکرد حرفه‌ای‌شان و تأثیر این توانمندی‌ها را بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها روشن ساخته و گزاره‌هایی را در جهت تأیید حیاتی بودن این ویژگی‌ها ارائه می‌دهد. این مضمون مشتمل بر چهار زیرمضمون «پرطاقتی روانی»، «باور به توانمندی‌های خود»، «مسئولیت‌پذیری» و «اسنادگزی‌های مثبت و انطباقی» است.

۳-۱. پرطاقتی روانی: براساس دیدگاه شرکت‌کنندگان یکی از عوامل اثرگذار بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان مولفه مهمی به نام تاب‌آوری و پرطاقتی روانی است. شرکت‌کننده‌ای در رابطه با این زیرمضمون بیان نمود: «در برابر شیفت‌های دانش‌آموزانم بسیار صبورم. خیلی زود از کوره در نمی‌رم، از اشتباهات دانش‌آموزانم می‌گذرم و اون‌ها رو به‌خاطر خطاهاشون می‌بخشم. این صبوری و انعطاف‌پذیری به من کمک می‌کنه که با آرامش با دانش‌آموزانم رفتار کنم و اون‌ها هم از من یاد بگیرن و صبورتر باشن» (معلم شماره ۴).

۳-۲. باور به توانمندی‌های خود: به اعتقاد افراد شرکت‌کننده، باور معلم نسبت به توانمندی‌های خود برای دست و پنجه نرم کردن با مشکلات، نه‌تنها می‌تواند روی احساسی که نسبت به خود دارد تأثیرگذار باشد، بلکه در موفقیت وی برای کنترل و مدیریت شرایط تنش‌زا نیز نقشی تعیین‌کننده دارد. یکی از معلمان عقیده قابل تأملی را در این زمینه بیان نمود: «باور من به توانمندی‌ها و

مهارت‌هایم موجب شده که بتوانم در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و دشواری که با اون روبه‌رو میشم شرایط رو به‌خوبی مدیریت کنم و کنترل اوضاع از دستم خارج نشه» (معلم شماره ۲۳).

۳-۳. مسئولیت‌پذیری: براساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان تعهدمندی معلمان نسبت به حرفه‌شان بر مهارت‌های هیجانی و اجتماعی‌شان تاثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «نسبت به حرفه‌ام احساس تعهدمندی زیادی دارم و حتی با وجود مشکلات و چالش‌های زیادی که در این حرفه برام وجود داره باز هم سعی می‌کنم صبور باشم، هیجانات منفی و رفتارم را به‌خوبی مدیریت کنم و به بهترین شکل به وظایفم در قبال دانش‌آموزان عمل کنم» (معلم شماره ۱۱).

۳-۴. اسنادگزینی‌های مثبت و انطباقی: از دیدگاه شرکت‌کنندگان این که افراد چگونه برحسب عادت، حوادثی را که در زندگی حرفه‌ای‌شان رخ می‌دهد، تبیین می‌کنند در کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها نقش زیادی دارد. شرکت‌کننده‌ای در این رابطه بیان نمود: «تلاش موفقیت‌آمیزم برای مدیریت شرایط پیش‌آمده در تقویت احساس خودباوری من و به‌دنبال آن مدیریت بهتر شرایط چالش‌برانگیز و دشوار نقش تعیین‌کننده‌ای داره» (معلم شماره ۱۰).

مضمون ۴: کفایت‌های مدیر مدرسه: در اکثر مصاحبه‌های انجام‌گرفته (۲۱ مصاحبه از ۲۴ مصاحبه) مشارکت‌کنندگان به حمایت و پشتیبانی‌های مدیر مدرسه و نقش مهم آن در سلامت روانی و اجتماعی معلمان و اعضای جامعه مدرسه اشاره نمودند. این مضمون به چهار زیرمضمون «برقراری فضای عاطفی مطلوب در مدرسه»، «مجهاز به خصلت مشارکت‌جویی»، «فراهم نمودن امکانات مناسب» و «برخورد مناسب و شایسته» تقسیم شده است.

۴-۱. برقراری فضای عاطفی مطلوب در مدرسه: شرکت‌کننده‌ای در رابطه با این زیرمضمون بیان نمود: «در مدرسه ما یک جوّ و فضای عاطفی خیلی خوب و مثبتی حاکمه، همه همکاران به هم احترام می‌گذارن و با هم رابطه دوستانه‌ای دارن، این باعث میشه بتونم با آرامش روحی و روانی بیشتری تدریس کنم و با دانش‌آموزانم ارتباط صمیمانه‌ای برقرار کنم و در نهایت این آرامش رو به اون‌ها هم منتقل کنم» (معلم شماره ۲۲).

۴-۲. مجهاز به خصلت مشارکت‌جویی: این مضمون به بهره‌گیری از نظرات معلمان و درگیر نمودن آنان در تصمیم‌گیری‌ها و امور مربوط به مدرسه اشاره دارد. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «مدیر مدرسه ما فرد حامی و روشنفکری هست، به نظر معلمان اهمیت می‌ده و ما رو در تصمیم‌گیری‌های مختلفی که در رابطه با مدرسه گرفته می‌شه دخالت می‌ده. این باعث می‌شه چون ما معلمان خودمون

هم در تصمیم‌گیری‌ها دخالت داده شدیم، بیشتر احساس مسئولیت کنیم و با تمام توان سعی کنیم عملکرد خوبی از نظر روانی و اجتماعی داشته باشیم» (معلم شماره ۱۰)

۳-۴. فراهم نمودن امکانات مناسب: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان، امکانات فیزیکی مدرسه در سلامت روحی، روانی و اجتماعی معلمان و دانش‌آموزان تاثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. آن‌ها در مصاحبه‌های خود اشاره نمودند که امکانات مناسب مدرسه می‌تواند خوش‌بینی و انرژی مثبت زیادی را برای دانش‌آموزان و معلمان به همراه داشته باشد. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «مدرسه ما اصلاً امکانات و تجهیزات خوبی ندارد، کلاس‌های درس کوچک با تعداد دانش‌آموزان زیاد، نور و روشنایی کم و عدم دسترسی دانش‌آموزان به کتابخانه مجهز. همه این‌ها علاوه بر این که موجب شده یادگیری دانش‌آموزان افت کند، بر کیفیت و نحوه ارتباط من هم با اون‌ها تاثیر منفی گذاشته» (معلم شماره ۲۱).

۴-۴. برخورد مناسب و شایسته: از دیدگاه شرکت‌کنندگان برخورد صحیح و شایسته مدیر با معلمان و کارکنان مدرسه بر سلامت روانی و اجتماعی آن‌ها تاثیر بسیاری دارد. یکی از شرکت‌کنندگان بیان نمود: «مدیر مدرسه ما فردی هست که خیلی به نیازهای روانی و اجتماعی معلمان مدرسه اهمیت می‌دهد، به معلمان احترام می‌گذارد، به اون‌ها آزادی عمل و استقلال می‌دهد و سعی می‌کند با اون‌ها تعاملات مثبتی داشته باشد، این توجه مدیر کم‌کم زمینه پرورش توانمندی‌های روانی و اجتماعی رو در ما معلمان هم موجب شده و بر رفتار، منش و شخصیت ما معلمان تاثیر مثبت زیادی گذاشته» (معلم شماره ۱۷).

مضمون ۵. شرایط خانوادگی: این مضمون به جایگاه و نقش مهم خانواده در کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان اشاره داشته و شامل سه زیرمضمون «جو عاطفی خانواده»، «سواد و تحصیلات والدین» و «اعتقادات و باورهای مذهبی» است که در ادامه به برخی از عبارات مشارکت‌کنندگان که معرف این زیرمضامین هستند، اشاره می‌شود.

۵-۱. جو عاطفی خانواده: از دیدگاه شرکت‌کنندگان جو مسالمت‌آمیز و آرامش‌بخش در یک خانواده، فضای عاطفی امنی را برای اعضای خانواده فراهم می‌سازد و به آن‌ها کمک می‌کند تا از این طریق بتوانند در مواجهه با مطالبات و دشواری‌های محیط پیرامون بهتر عمل نمایند. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «خانواده بسیار خوب و حمایتگری دارم و می‌تونم مشکلاتم را به راحتی با اون‌ها در میان بگذارم و از اون‌ها راهنمایی بگیرم، این برای من بار روانی بسیار مثبتی رو ایجاد می‌کند و به من آرامش می‌ده» (معلم شماره ۹).

۲-۵. سواد و تحصیلات والدین: مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که جایگاه فرهنگی و سطح تحصیلات والدین بر رشد کفایت و توانمندی‌های روانی و اجتماعی فرزندان تاثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. آن‌ها بیان نمودند که هرچقدر افراد در خانواده‌ای با تحصیلات و با جایگاه فرهنگی و اجتماعی بالاتری پرورش یافته باشند، به همان نسبت به رشد این دسته از مهارت و توانمندی‌ها در فرزندان توجه بیشتری شده است. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «من چون در یک خانواده فرهنگی بزرگ شدم، برای والدینم بسیار مهم بود که علاوه بر این که در مدرسه از نظر درسی فرد موفقی باشم، مهارت‌های دیگه‌ای رو هم مثل آداب اجتماعی، مهارت حل مسئله، تصمیم‌گیری صحیح، مدیریت خشم، در نظر گرفتن دیدگاه دیگران و همیاری و همکاری با دیگران رو هم بلد باشم» (معلم شماره ۱۸).

۳-۵. اعتقادات و باورهای مذهبی: از منظر مشارکت‌کنندگان، تربیت دینی فرزندان بر فرایند رشد کفایت‌های روانی و اجتماعی آن‌ها تاثیر زیادی دارد. معلمان درباره این زیرمضمون معتقد بودند این که فرد در چه خانواده‌ای و با چه اعتقادات و باورهای مذهبی بزرگ شده باشد در رشد مهارت‌های روانی و اجتماعی وی بسیار تاثیرگذار است. شرکت‌کننده‌ای در این رابطه بیان نمود: «باورهای دینی به واسطه تأثیری که بر آرامش روحی و روانی من داره، موجب می‌شه که در مواجهه با سختی‌ها و دشواری‌ها بهتر بتونم هیجانات خودم رو مدیریت کنم و از پس سختی‌های این حرفه به‌خوبی بر پیام» (معلم شماره ۱۳).

مضمون ۶. فرایند سیاست‌گذاری آموزشی: این مضمون شامل سه زیرمضمون: «عدم توجه به نیاز خودمختاری معلمان»، «تاکید صرف بر رشد صلاحیت‌های فنی و حرفه‌ای معلمان» و «کم‌توجهی به برگزاری دوره‌های آموزشی موثر بر سلامت هیجانی و اجتماعی معلمان» است که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

۱-۶. عدم توجه به نیاز خودمختاری معلمان: این زیرمضمون اشاره به موضوع تمرکزگرایی در نظام آموزش و پرورش دارد که متأسفانه حق هیچ‌گونه دخالت و تصمیم‌گیری را به معلمان نمی‌دهد. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «وقتی از بالا برای ما معلمان تعیین تکلیف می‌کنن و برنامه‌ریزان آموزشی تمام برنامه‌های آموزشی رو خودشون پیش‌پیش طراحی می‌کنن و اصلاً حق هیچ‌گونه اظهارنظری رو به ما نمی‌دن، دیگه هیچ احساس تعلقی رو به اون برنامه‌ها نداریم و در اجرای اون‌ها نیز بی‌انگیزه می‌شیم. این بی‌انگیزشی بر عملکرد روانی و اجتماعی ما معلمان و نحوه تعامل مون با دانش‌آموزان اثر منفی گذاشته» (معلم شماره ۲).

۶-۲. تاکید صرف بر رشد صلاحیت‌های فنی و حرفه‌ای معلمان: «متأسفانه در مدرسه ما مدیر فقط خیلی برایش مهمه که کدوم معلم توانمندی‌های شناختی و یا صلاحیت‌های فنی و حرفه‌ایش بالاتره، دیگه کاری به سایر مهارت‌ها و توانمندی‌ها نداره. این خیلی من رو ناامید می‌کنه چون که برای ارتباط صحیح با دانش‌آموزانم و پاسخ به نیازهای روانی و اجتماعی تک‌تک اون‌ها وقت می‌گذارم. ولی اصلاً کسی به این‌ها توجهی نداره» (معلم شماره ۲۰).

۶-۳. کم‌توجهی به برگزاری دوره‌های آموزشی موثر بر سلامت روانی و اجتماعی معلمان: «متأسفانه دولت و مسئولان در این حوزه خوب عمل نمی‌کنن، هیچ توجهی به مسئله آموزش ما معلمان نمیشه. چقدر خوب بود که دوره‌هایی برگزار بشه و در این دوره‌ها مهارت‌هایی به ما معلمان یاد داده بشه که چطور خشم‌مون رو موقع عصبانیت کنترل کنیم، چطور با بچه‌ها همدلی کنیم و چطور اصلاً با اون‌ها رفیق باشیم» (معلم شماره ۱۳).

مضمون ۷: مسائل داخلی سازمان آموزشی: منظور از این مضمون مسائلی است که در داخل سازمان مدرسه وجود دارد و عملکرد معلمان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. این مضمون شامل سه زیرمضمون «تاکید بر حافظه‌محوری و عدم توجه به مهارت‌پروری در دانش‌آموزان»، «ناکارآمدی نظام ارزشیابی عملکرد معلمان» و «ناکارآمدی نظام تشویق و پاداش معلمان» است که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

۸-۱. تاکید بر حافظه‌محوری و عدم توجه به مهارت‌پروری در دانش‌آموزان: از منظر مشارکت‌کنندگان در حال حاضر نظام تعلیم و تربیت تنها بر توسعه و پرورش توانمندی‌های شناختی در دانش‌آموزان متمرکز است و توجهی به رشد توانمندی‌های روانی و اجتماعی آن‌ها ندارد. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «مدیر مدرسه ما فقط برایش مهمه که دانش‌آموزان در آزمون‌های علمی برای مدرسه رتبه و مقام بیارن و هیچ توجهی به رشد مهارت‌های دیگه دانش‌آموزان نظیر مهارت‌های دوست‌یابی، حل مسئله، تصمیم‌گیری درست و آداب اجتماعی نمی‌کنه؛ الان من دانش‌آموزانی رو در کلاس دارم که بلد نیستن چطور با دوستان‌شون و من که معلم‌شون هستم ارتباط برقرار کنن. خوب مسلماً این بر نحوه رفتار و ارتباط من هم با اون‌ها اثر منفی می‌گذاره» (معلم شماره ۱۰).

۸-۳. ناکارآمدی نظام ارزشیابی عملکرد معلمان: «الان در مدرسه ما فقط به این موضوع توجه می‌کنن که ببینن کدوم معلم نمرات دانش‌آموزانش بالاتره و یا کدوم معلم برای مدرسه بیشتر افتخار میاره، اصلاً توجه نمی‌کنن که کدوم معلم با دانش‌آموزانش ارتباط بهتری داره، کدوم معلم دانش‌آموزانش آرامش روانی بیشتر و استرس کمتری دارن. انگار یک رقابتی بین معلمان هست که

دانش‌آموزان‌شون در آزمون‌های علمی و درسی برای مدرسه رتبه بیارن و این اصلاً خوب نیست» (معلم شماره ۱۷).

۴-۸. ناکارآمدی نظام تشویق و پاداش معلمان: «ما در مدرسه معلمانی داریم که هر روز با ناله و غر زدن میان مدرسه، هیچ کاری انجام نمی‌دن و اصلاً وجدان کاری ندارن. این معلمان با کسی که وظایفش رو خوب انجام میده و فرد دلسوزی هست هیچ فرقی نداره و این واقعاً انگیزه من معلم رو کور می‌کنه برای این که کارم رو خوب انجام بدم و یا بخوام با دانش‌آموزانم رابطه صمیمانه‌ای داشته باشم» (معلم شماره ۳).

مضمون ۸: ادراک بی‌عدالتی: این مضمون به تجربه معلمان از ادراک انصاف و عدالت پیرامون قشر فرهنگی در جامعه اشاره داشته و شامل سه زیرمضمون «ادراک منفی نسبت به وضعیت اقتصادی و معیشتی معلمان»، «ادراک منصفانه نبودن بازده‌ها و پاداش‌ها» و «ادراک منفی نسبت به شأن و منزلت اجتماعی حرفه معلمی» است.

۸-۱. ادراک منفی نسبت به وضعیت اقتصادی و معیشتی معلمان: «متأسفانه مشکلات اقتصادی و تامین هزینه‌های معیشتی برای ما معلمان به معزل بسیار بزرگی تبدیل شده. چطور میشه از من معلم که مشکلات اقتصادی زیادی دارم و مجبور هستم به مشکلاتم و برطرف نمودن اونا فکر کنم، توقع داشت که در کلاس درس تمام حواسم به دانش‌آموزانم باشه و به نیازهای روانی و اجتماعی اونا هم پاسخ بدم. این مشکلات واقعاً بر روی تمرکز و توجه من در رابطه با کار و حرفه‌ام تاثیر منفی گذاشته» (معلم شماره ۱۹).

۸-۲. ادراک منصفانه نبودن بازده‌ها و پاداش‌ها: از دیدگاه شرکت‌کنندگان، در حال حاضر بزرگ‌ترین مسئله و مشکل نظام آموزش و پرورش ادراک بی‌عدالتی از سوی کارکنان یک سازمان است. آن‌ها بیان نمودند که اگر معلمان احساس کنند که در محیطی که مشغول به کار هستند، عدالت مورد توجه قرار نمی‌گیرد دچار تنش می‌شوند و برای رفع آن تنش دیگر نسبت به حرفه خود تعهدمندی و انگیزش لازم را ندارند. شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «با تمام سختی‌هایی که این حرفه داره، باز هم حقوق و مزایامون نسبت به سایر حرفه‌ها خیلی ناچیزه و این من رو نسبت به کارم بی‌انگیزه می‌کنه و باعث می‌شه روی تعهداتم نسبت به شغلم تاثیر منفی بگذاره» (معلم شماره ۱۰).

۸-۳. ادراک منفی نسبت به شأن و منزلت اجتماعی حرفه معلمی: «من از شما می‌پرسم امروز به معلم چطور نگاه می‌کنند؟ شعار ندیم و اون نگاه واقعی رو که هست بیایم بگیریم. متأسفانه دیگه اون ارزش و احترام رو کسی برای معلمان قائل نیست. همین مسئله چقدر موجب دلسردی ما معلمان

می‌شه و دیگه انگیزه کافی نداریم تا بتونیم به دانش‌آموزان مون توجه کنیم و نسبت به نیازهای روانی و اجتماعی‌شون پاسخگو باشیم» (معلم شماره ۷).

مضمون ۹: محدودیت‌های فردی: این مضمون به مجموعه مسائل و مشکلاتی که مربوط به خود معلمان است، اشاره دارد و دارای چهار زیرمضمون «مشکلات روحی»، «عدم‌انگیزش شغلی»، «عدم‌آگاهی معلمان نسبت به حوزه بهداشت روان» و «نداشتن همکاران خوب و برقراری ارتباط صمیمانه با آن‌ها» است.

۹-۱. مشکلات روحی: شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش مشکلات روحی معلمان را یکی از عوامل موثر بر کفایت و توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان مطرح نمودند. یکی از شرکت‌کنندگان در همین رابطه بیان نمود: «متأسفانه در مدرسه بعضی از همکارانم رو می‌بینم که با مشکلات روحی و روانی نظیر افسردگی، اضطراب و استرس درگیر هستند. این مشکلات روحی باعث می‌شه که اون‌ها نتونن به‌صورت بالغانه و منطقی رفتار کنن و در نتیجه در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و یا همکاران‌شون با شکست مواجه بشن» (معلم شماره ۳).

۹-۲. عدم‌انگیزش شغلی: شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «با این همه مشکلاتی که برای ما معلمان وجود داره دیگه هیچ انگیزه‌ای برای کارکردن ندارم. معلم بی‌انگیزه هم اصلاً هدف نداره و آدم بی‌برنامه‌ای هست. تمام این بی‌انگیزگی روی نحوه درس‌دادن من، شیوه اداره کلاس و نوع تعامل با دانش‌آموزان اثر منفی گذاشته» (معلم شماره ۱۶).

۹-۳. عدم‌آگاهی معلمان نسبت به حوزه بهداشت روان: براساس نظر شرکت‌کنندگان عدم‌آگاهی معلمان نسبت به حوزه بهداشت و سلامت روانی و اجتماعی، یکی از موانع مهم در رشد و توسعه این دسته از کفایت و توانمندی‌ها محسوب می‌شود. یکی از شرکت‌کنندگان بیان نمود: «متأسفانه دولت در زمینه بهداشت روان ما معلمان داره کم‌لطفی می‌کنه و هزینه لازم رو برای آموزش در حوزه بهداشت و سلامت روانی و اجتماعی اختصاص نمی‌ده. من در میان همکارانم معلمانی رو می‌بینم که هیچ آگاهی نسبت به حوزه سلامت روانی و اجتماعی ندارن و نمی‌دونن چطور باید از خودشون در برابر فشارها و تنش‌هایی که در این حرفه وجود داره مراقبت کنن، در حقیقت اون‌ها اصلاً در این رابطه آموزش ندیدن» (معلم شماره ۱۷).

۹-۴. نداشتن همکاران خوب و برقراری ارتباط صمیمانه با آن‌ها: شرکت‌کننده‌ای بیان نمود: «ما در مدرسه همکاری داریم که کلاً منفی‌بافن و همش دارن غر می‌زنن. وقتی بین کلاس‌ها برای استراحت می‌رم دفتر معلمان، همش دارن می‌گن حقوق ما کمه، هزارتا مشکل داریم، فلان سازمان

دارن بیشتر می‌گیرن. خوب این حرف‌ها روی بقیه معلمان تاثیر منفی داره و باعث می‌شه اونها هم از لحاظ روحی و روانی لطمه ببینن» (معلم شماره ۱۰).

مضمون ۱۰: محدودیت‌های مربوط به فراگیران: منظور از این مضمون مجموعه مسائل و مشکلاتی است که مربوط به فراگیران است. این مضمون مشتمل بر دو زیرمضمون «افت انگیزش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و یادگیری» و «بی‌احترامی و انتظارات غیرواقع‌بینانه والدین» است. ۱-۱۰. افت انگیزش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و یادگیری: «در کلاس با فراگیرانی روبه‌رو هستم که علاقه و انگیزه‌ای برای یادگیری و تحصیل ندارن. بی‌انگیزگی فراگیران بر روحیه و نحوه ارتباط من با فراگیرانم اثر می‌گذاره و کم‌کم موجب می‌شه علاقه‌ام رو برای برقراری ارتباط صمیمانه با اونها از دست بدم» (معلم شماره ۱۹).

۲-۱۰. بی‌احترامی و انتظارات غیرواقع‌بینانه والدین: یکی از شرکت‌کنندگان بیان نمود: «دیگه مثل قبل معلمان پیش والدین ارزش و احترام ندارن، قبلاً خیلی به معلمان احترام می‌گذاشتن و برای مقام معلم احترام قائل بودن. الان والدین با توپ پُر میان مدرسه و با حالت کاملاً بی‌احترامی و طلبکارانه با معلم برخورد می‌کنن و اون رو بی‌ارزش می‌کنن، این رفتارها واقعا من معلم رو دلسرد می‌کنه و کم‌کم دیگه رغبتی برای تربیت صحیح فراگیران و پاسخ‌گویی به نیازهای روانی و اجتماعی اونها ندارم» (معلم شماره ۱۲).

در نمودار ۱ مضامین و زیرمضامین مربوط به عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار ۱. مضامین و زیرمضامین مربوط به عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجاکه پاسخ‌گویی معلمان به نیازهای دانش‌آموزان در کلاس درس، توانایی آن‌ها برای پرورش یک فضای کلاس ایمن، حمایتگر و تعهدمندی آنان نسبت به وظایفشان تحت تأثیر شایستگی‌های آنان برای عملکرد هیجانی و اجتماعی در کلاس درس قرار داشته و تجربیات و باورهای آنان در این زمینه موجب تقویت و ارتقای عملکرد آنان و به دنبال آن دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود (Donaldson et al., 2019; Sharifzadeh et al., 2019; Smith & Whitley, 2023)، بنابراین در پژوهش حاضر سعی شد تا با استفاده از رویکرد کیفی و معناکاوی تجربه زیسته معلمان، سطح عمق و ادراک و تفسیر آن‌ها نسبت به عوامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، واکاوی

و مورد بازنمایی قرار گیرد. تأملی بر نتایج برگرفته از تجربه زیسته معلمان به شناسایی و دسته‌بندی ده عامل موثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان منجر گردید که مشتمل بر: (۱) هوش هیجانی، (۲) نگرش شغلی، (۳) سرمایه روان‌شناختی، (۴) کفایت‌های مدیر مدرسه، (۵) شرایط - خانوادگی، (۶) فرایند سیاست‌گذاری آموزشی، (۷) مسائل داخلی سازمان آموزشی، (۸) ادراک بی-عدالتی، (۹) محدودیت‌های فردی و (۱۰) محدودیت‌های مربوط به فراگیران است و هرکدام از عوامل نیز دارای زیرمجموعه‌هایی هستند که مبنایی بر توصیف آن‌ها است. با بررسی پژوهش‌های مختلف می‌توان دریافت که هرکدام از عوامل به‌دست‌آمده می‌تواند بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان تأثیر مستقیم و موثر بگذارد.

درزمینه هوش هیجانی، این یافته با مطالعات (Shokri et al., 2020)، (Ghadarghadr Jahromi et al., 2022)، (Sharifzadeh et al., 2019)، (Ghorbani et al., 2021)، (Smith and Whitley, 2023)، و (Tuyakova et al., 2022) هم‌سو بود. از منظر مشارکت‌کنندگان هوش هیجانی یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است که همه معلمان مصاحبه‌شونده در مطالعه به آن اشاره نمودند. یکی از معلمان در این باره بیان نمود معلمی که هوش هیجانی بالایی دارد به‌دلیل داشتن توانایی در شناخت، فهم و کنترل هیجان‌های خود و دانش‌آموزانش موفق‌تر است. از منظر مشارکت‌کنندگان برقراری روابط دوستانه و صمیمانه با دانش‌آموزان به‌عنوان یکی دیگر از عوامل کلیدی موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است. مطالعات (Ghadarghadr Jahromi et al., 2022)، (Karimzadeh, 2014)، (Robinson, 2022) و (Walker and Graham, 2019) در راستای یافته‌های این بخش از پژوهش نشان دادند رابطه صمیمانه معلم با دانش‌آموز بر جو روانی و اجتماعی کلاس درس و میزان انگیزش دانش‌آموزان، دلبستگی به مدرسه و تلاش برای خودنظم-دهی در هنگام رویارویی با چالش‌ها تأثیر مثبت دارد.

از منظر مشارکت‌کنندگان امیدواری نسبت به آینده شغلی به‌عنوان یکی دیگر از عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است که در پژوهش حاضر ۱۸ نفر از ۲۴ معلم به آن اشاره نمودند. نتایج پژوهش‌های Kraemer-Holland (2023) و Finnegan (2022) نشان می‌دهد فقدان امیدواری شغلی موجب بروز عواطف منفی می‌شود. این افراد به‌دلیل ناتوانی در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند و جنبه‌های محیطی را پُرخطر و تهدیدزا برداشت می‌کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه بیان نمود امیدواری موجب می‌شود معلم بتواند با مسائل و چالش‌های حرفه‌اش با صبر و انعطاف‌پذیری بالاتر روبه‌رو شده و هیجانات ناخوشایند خود را در این مسیر

بهتر مدیریت نماید. معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر اشتیاق به حرفه معلمی را نیز به‌عنوان یکی دیگر از عوامل موثر بر کفایت‌های روانی و اجتماعی معلمان معرفی نمودند. پژوهش Xu et al. (2023) در تایید این یافته نشان می‌دهد که اشتیاق شغلی به‌عنوان یکی از انواع هیجانات مثبت تمایل فرد را به درگیری و رویارویی سازگارانه با محیط از جمله محیط‌های اجتماعی در بر گرفته و موجب می‌شود تا افراد بتوانند فعالانه و توانمند به حل تعارضات و دشواری‌ها بپردازند.

یکی دیگر از مضامین شناسایی شده در رابطه با عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، سرمایه روان‌شناختی معلمان بود. نتایج پژوهش‌های Adil و (2021a, 2021b) Vale et al. and Kamal (2019) نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی سبب می‌شود که افراد در هنگام دشواری‌ها از راهبردهای مقابله‌ای مناسب‌تر جهت مقابله با شرایط تنش‌زای شغلی استفاده نمایند. پژوهش‌های Noori et al. (2013)، Sharifzadeh et al. (2018) و Mirhashmi Rooteh and Shokri (2018) نیز نشان می‌دهند که باورهای خودکارآمدی به‌طور زیادی عواطف مثبت فردی انگیزش و حس مسئولیت‌پذیری را که از کفایت‌های مهم روانی و اجتماعی یک معلم است تحت تأثیر قرار می‌دهد. شرکت‌کننده‌ای در این رابطه بیان نمود که معلمانی که خودباوری بالایی دارند در هنگام رویارویی با چالش‌ها و شرایط فشارزا به راحتی می‌توانند با مدیریت هیجانات خود با آرامش و بدون ترس و نگرانی به فعالیت خود ادامه دهند. در زمینه عامل کفایت‌های مدیر مدرسه این یافته با نتایج مطالعات Kanat-Maymon et al. (2020)، Kamanzi et al. (2019)، Gilic و Inandi (2021) هم‌سو بود. یکی از معلمان در رابطه با این موضوع بیان نمود که مدیرانی که خود دارای کفایت و توانمندی‌های روان‌شناختی هستند خیلی خوب می‌توانند در نقش یک الگو این کفایت و توانمندی‌ها را به معلمان خود نیز منتقل نمایند.

مضمون پنجم بر نقش خانواده، در سلامت روانی و اجتماعی افراد دلالت دارد. هم‌سو با یافته مستخرج از این پژوهش، حجم قابل ملاحظه‌ای از مطالعات بر نقش تعیین‌کننده خانواده در پیش‌بینی سلامت روانی و اجتماعی افراد تاکید می‌کنند (Heydarihzadeh et al., 2022; Scully et al., 2020). این مطالعات حاکی از آن هستند که والدین می‌توانند تسهیل‌گر رشد روان‌شناختی فرزندان خود باشند. فرایند سیاست‌گذاری آموزشی به‌عنوان یکی دیگر از مضامین شناسایی شده، بر سلامت هیجانی و اجتماعی معلمان تأثیر بسزایی دارد. براساس اظهارنظر معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر، عدم توجه به نیاز خودمختاری معلمان به‌عنوان یکی از زیرمضامین فرایند سیاست‌گذاری آموزشی، به‌طور منفی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان اثر می‌گذارد. به‌عنوان مثال یکی از

معلمان در این رابطه بیان نمود که بی‌توجهی به نظرات معلمان در رابطه با مسائل و برنامه‌های آموزشی آن‌ها را نسبت به اجرای برنامه‌ها بی‌انگیزه کرده و به دنبال آن حس مسئولیت‌پذیری آن‌ها را در قبال اجرای وظایفشان کاهش می‌دهد. در این راستا نتایج پژوهش Hairon and Loh (2022) نشان می‌دهد که عدم تمرکزگرایی و دادن حق انتخاب و تصمیم‌گیری به معلمان، روحیه قبول مسئولیت و تعهدمندی را که از کفایت‌های مهم هیجانی و اجتماعی در معلمان است، تقویت می‌نماید.

یکی دیگر از مضامین شناسایی‌شده موثر بر سلامت هیجانی و اجتماعی معلمان مربوط به مسائل داخلی سازمان آموزش و پرورش نظیر ناکارآمدی نظام تشویق و پاداش معلمان است. از منظر معلمان فقدان سیستم تشویق و پاداش‌دهی مناسب، یکی دیگر از عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است. به‌طور کلی معلمان اقدامات ادارات آموزش و پرورش، دولت و مجلس در اجرای شیوه‌های حمایتی از معلمان را ناکارآمد و غیراثربخش می‌دانند و ایجاد چنین درکی از عملکرد مسئولان امر موجب نارضایتی از عدم‌ارضای نیازهای خود و شکل‌گیری یک هویت حرفه‌ای ناشایست شده است که در کیفیت سلامت روانی و اجتماعی معلمان اثرگذار بوده و به پیامدهایی چون نارضایتی از حرفه، فرسودگی شغلی و کنارگیری شغلی منجر شده است. در این راستا Greaves and Sibiet (2019) در پژوهش خود نشان دادند وجود سیستم پاداش مهم‌ترین بُعد افزایش بهره‌وری در هر سازمان است و برای ایجاد انگیزه جهت حصول بهره‌وری بالاتر باید به نیازهای مادی معلمان توجه نمود. همچنین به زعم معلمان مصاحبه‌شونده استفاده صحیح از نظام ارزشیابی نیز به‌عنوان یکی دیگر از زیرمضامین مسائل داخلی نظام آموزشی، می‌تواند گویای کیفیت عملکرد روانی و اجتماعی معلمان باشد. در همین راستا نتایج مطالعات Martin et al. (2022) و Rahm and Heise (2019) نشان می‌دهند که غربالگری و ارزشیابی معلمان قبل از ورود به این حرفه، روشی نظام‌مند برای بررسی بهزیستی معلمان بوده و آگاهی از نتایج و بازخوردها می‌تواند منجر به تصمیمات سازنده و اثربخش در این حوزه گردد.

یکی دیگر از مضامین شناسایی‌شده، ادراک بی‌عدالتی نسبت به وضعیت اقتصادی و معیشتی از سوی معلمان است. معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، وضعیت نامناسب اقتصادی و کم بودن میزان حقوق و مزایا را یکی دیگر از عوامل موثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان عنوان نمودند. آنان معتقد بودند که مسئله اقتصادی دغدغه‌های ذهنی زیادی را برای معلمان ایجاد می‌کند و در نهایت به سلامت روانی و اجتماعی آنان لطمه وارد می‌کند. نتایج پژوهش Glaveli et al. (2023) در راستای تایید این یافته نشان می‌دهد که میزان حقوق و دستمزد پایین معلمان، به‌طور

مستقیم بر انگیزه معلمان تاثیر منفی گذاشته و در نتیجه بر کیفیت تدریس آنان و روابطشان با دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که شرکت‌کنندگان عوامل متفاوتی را بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان موثر می‌دانند و این بدان معنا است که هرکدام از معلمان با چالش‌های متعدد و متفاوتی در امر آموزش و فعالیت‌های حرفه‌ای خود روبه‌رو هستند و بی‌توجهی به بهبود وضعیت آن‌ها می‌تواند بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی آنان تاثیر منفی گذاشته و در آینده‌ای نه‌چندان دور نظام آموزشی و به‌دنبال آن پویایی و بالندگی جامعه را با مخاطرات زیادی همراه سازد. براساس دیدگاه معلمان تسهیل شرایط لازم برای تأمین نیازهای روانی و اجتماعی آن‌ها در حفاظت از پویایی حیات علمی آن‌ها از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است.

در پایان لازم است اشاره شود که پژوهش حاضر صرفاً بر روی نمونه‌ای از معلمان فرهنگی شهر یزد انجام شده است و نتایج به‌دست‌آمده قابلیت تعمیم‌پذیری به کل جوامع معلمان فرهنگی را ندارد. از این رو پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش قابلیت کاربردی آن، پژوهشی مشابه با نمونه‌ها و در شهرهای مختلف انجام شود. همچنین با توجه به اهمیت کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری، توصیه می‌شود مدیران آموزشی در مدارس معلمانی را به کار گیرند که از توانمندی‌های روانی و اجتماعی بالاتری نظیر خودکارآمدی، توانایی برقراری تعامل مثبت، همدلی، یاری‌رسانی، فروتنی و صبر و تحمل‌پذیری برخوردار هستند. علاوه‌بر این مدیران می‌توانند با افزایش احترام متقابل، صداقت و گشودگی در محیط کاری، توجه به سلامت روان‌شناختی، تشویق خصلت مشارکت‌جویی و درگیر نمودن معلمان در کارها از معلمان حمایت نموده تا این دسته از توانمندی‌ها در آنان ارتقا یابد. همچنین مدیران و مسئولان آموزشی می‌توانند با استفاده از روش‌هایی نظیر برگزاری دوره‌های آموزشی فرصت‌هایی را برای رشد و توسعه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در اعضای جامعه مدرسه از جمله معلمان فراهم آورند؛ تا به‌واسطه ارتقای سلامت روانی و اجتماعی معلمان، گامی در جهت ارتقای توانمندی‌های روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و به‌دنبال آن کیفیت آموزشی مطلوب و کارآمد برداشته شود.

سیاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی است. بدین وسیله پژوهشگران مراتب تشکر و قدردانی خود را به عزیزانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، ابراز می‌دارند.

تعارض منافع

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

منابع

- Adil, A., & Kamal, A. (2019). Authentic leadership and psychological capital in job demands-resources model among Pakistani university teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 42(3), 734-754.
- 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.
- CASEL Guide. (2013). *Effective social and emotional learning Programs: Preschool and elementary school edition*. Editorial assistance and design: KSA-Plus Communications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00021-8>
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management*, 42(13), 43-56.
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An emotional literacy improvement (ELI) program for EFL teachers: Insiders' views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125.
- Finnegan, W., (2022). Educating for hope and action competence: A study of secondary school students and teachers in England. *Environmental Education Research*, 4(7), 12-54.
- Ghadarghadr Jahromi, B., Khayyer, M., Sohrabi Shegefti N., & Samani, S. (2022). Relational model between emotional intelligence and work engagement with mediating role of positive and negative perfectionism among high school teachers in Shiraz. *Psychological Models and Methods*, 12(46), 1-16. Doi: 10.30495/jpmm.2022.25863.3174 [In Persian]
- Ghorbani, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2021). Relationship between character strengths and teachers' self-efficacy beliefs for students' moral education: The mediating role of interpersonal teacher behavior. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 17(3), 7-30. [In Persian]

- Glaveli, N., Manolitzas, P., Vouzas, F., & Liassidis, C. (2023). Developing a sustainable work environment for substitute teachers: A multi-criteria job satisfaction approach. *Sustainability*, 15(2), 21-54.
- Grammens, M., Voet, M., Vanderlinde, R., Declercq, L., & Wever, .D. (2022). A systematic review of teacher roles and competences for teaching synchronously online through videoconferencing technology author links open overlay panel. *Educational Research Review*, 37(2), 100461.
- Greaves, E., & Sibieta, L. (2019). Constrained optimisation? Teacher salaries, school resources and student achievement. *Economics of Education Review*, 73, 10124.
- Gresham, E., Elliott, S., & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social-emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 30-45.
- Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). Developing social-emotional skills for the labor market: The practice. *World Bank Policy Research Working Paper Series*, 1(1), 7123.
- Gunawan, J., Aunguroch, Y., & Fisher, M. L. (2022). Competence based human resource management to improve managerial competence of firstline nurse managers: A scale development. *International Journal of Nursing Practice*, 1(28), 12936.
- Hairon, S., & Loh, S. H. (2022). School leadership in decentralized centralism of Singapore Education. *Education in Singapore: People-Making and Nation*, 54(3), 227-241.
- Heydarihzadeh, B. A., Pakdaman, S., Estabraghi, M. (2022). The relationship between family emotional atmosphere and academic procrastination in students: the mediating role of cognitive inflexibility (experiential avoidance). *Journal of Family Research*, 18(2), 371-386. <https://dx.doi.org/10.52547/JFR.18.2.371> [In Persian]
- Hosseinibafghi, N. (2020). Modeling teachers' teaching emotions based on social practices of teaching and socio-emotional skills. *Journal of Teacher's Professional Development*, 5(3), 63-77. [In Persian]
- Inandi, Y., & Gilic, F. (2021). The relationship between school administrators' leadership styles and organisational cynicism from teachers' perspectives. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-12.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brownc, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76(5), 186-202. Doi: 10.1016/j.jsp.2019.07.009. Epub 2019 Oct 26. PMID: 31759466.
- Kamanzi, P. C., Lapointe, P., & Damble, M. (2019). The implementation of results-based management in Quebec: Between school principals' optimism and teachers' skepticism. *Swiss Journal of Sociology*, 45(6), 427-447.
- Kanat-Maymon, Y., Elimelech, M., & Roth, G. (2020). Work motivations as antecedents and outcomes of leadership: Integrating self-determination theory and the full range leadership theory. *European Management Journal*, 38(4), 555-564.
- Karimzadeh, M. (2014). The effect of social-emotional skills training on improving the mental health of elementary school teachers. *Social Welfare Journal*, 14(53), 131-149. [In Persian]
- Kraemer-Holland, A. (2023). Hope, vulnerability, and grief: An aspiring teacher's journey through teaching and Teach for America. *Teaching and Teacher Education*, 121(9), 103917.

- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 10(4), 267-274.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. AISHE-J: The All Ireland. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3), 3351-33514.
- Martin, A., Partika, A., Castle, S. H., Horm, D., Johnson, A. D., & Tulsa SEED Study Team (2022). Both sides of the screen: Predictors of parents' and teachers' depression and food insecurity during COVID-19-related distance learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 60(4), 237-249. Doi: 10.1016/j.ecresq.2022.02.001
- Mirhashmi Rooteh, Z., & Shokri, O. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher-student relationship behavior: The mediating role of teacher's emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 37-52. [In Persian]
- Morgan, L., Close, S. Siller, M. Kushner, E. & Brasher, S. (2022). Teachers' experiences: Social emotional engagement-knowledge and skills. *Journal of Educational Research*, 64(5), 41-59.
- 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.
- Nazir, J. (2016). Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. *The Journal of Environmental Education*, 47(3), 179-190.
- Noori, A., Shokri, O., & Sharifi, M. (2013). Job stress and emotional well-being of teachers: Testing the mediating effect model of self-efficacy beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 7(4), 59-76. [In Persian]
- Ozudogru, F. (2021). Turkish preservice teachers' experiences with emergency remote teaching: A phenomenological study. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 166-187.
- Pekrun, R. (2021) Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312-322.
- 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.
- Rahm, R., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Teaching and Teacher Education*, 3(6), 136-178.
- Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 34(5), 2061-2094.
- 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. *Teaching and Teacher Education*, 54(8), 456-478.

- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123(2), 103947.
- Scully, C., McLaughlin, G., & Fitzgerald, A. (2020). The relationship between adverse childhood experiences, family functioning, and mental health problems among children and adolescents: A systematic review. *Journal of Family Therapy*, 21(1), 456-478.
- Sharifzadeh, A., Eskandari, H., Borjali, A., & sohrabi, F. (2019). The study of the factor structure of the psychological characteristics of the recruitment of primary teacher. *Quarterly of Educational Measurement*, 10(37), 17-36. doi: 10.22054/jem.2020.44147.1935 [In Persian]
- Shokri, O., Mahdovian Mashhadhi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability and measurement invariance of the psychological capital questionnaire for Iranian male and female teachers. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8(1), 21-34. Doi: 10.30473/etl.2020.52725.3215 [In Persian]
- Smith, J. D., & Whitley, J. (2023). Teaching with acceptance and commitment: Building teachers' social-emotional competencies for teaching effectiveness. *The Educational Forum*, 87(1), 90-104.
- Syafriala, H. E., Wibowob, S. N., & Pradja, B. P. (2023). The effect of organizational competence and commitment on employee performance on CV. Jati Visions Raya. *Journal of Humanities and Social Sciences Innovation*, 3(1), 2-8.
- Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47(4), 283-305.
- Tuyakova, U., Baizhumanova, B., & Mustapaeva, T. (2022). Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 45(4), 245-258.
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021a). Effectiveness of mental empowerment training program on increasing teachers' psychological capital and job-related affective well-being. *Journal of Psychological Science*. 29100), 579-596. <http://psychologicalscience.ir/article-1-843-fa.html> [In Persian]
- Vale, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021b). Effect of the teacher psychological empowerment program on teacher-student interaction, emotions and teachers academic optimism. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(55), 113-145. [In Persian]
- Valente, S., Veiga-Branco, A., & Rebelo, H. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Professionals' Social and Emotional Well-being*, 23(4), 234-246.
- Walker, S., & Graham, L. (2019). At-risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896-913.
- Wallender, J. L., Hiebel, A. L., Pequeen, C. V., & Kain, M. A. (2020). Effects of an explicit curriculum on social-emotional competency in elementary and middle school students. *The Delta-Kappa-Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 86(3), 32-43.
- Xu, K., Guo, J., Zheng, L., & Zhang, Q. (2023). Teacher well-being in Chinese universities: Examining the relationship between challenge-hindrance stressors, job satisfaction, and teaching engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 153-167.

English Abstract

Teachers' Lived Experience of Factors Affecting their Emotional and Social Competencies: A Phenomenological Study

Bahare Alsadat Heydariehzadeh*, **Omid Shokri****, **Jalil Fathabadi*****,
Shahriar Shahidi****, **Saeed Akbari Zardkhaneh*******

Introduction: Emotional and social skills are of particular importance for teachers, to the extent that they can be said to influence their other capabilities as well. If a teacher is unable to control and manage their negative emotions or establish positive and constructive interactions with their students, their professional or technical capabilities may become less relevant. Psychologists and educational specialists posit that motivational and emotional skills are among the primary factors influencing psychological abilities. They assert that teachers with higher levels of emotional regulation and motivation demonstrate significantly greater success in student interactions. Therefore, the aim of the present study was to represent teachers' perceptions and lived experiences regarding factors affecting their emotional and social competences in 2022-2023 academic year. This study employed a qualitative approach using a descriptive-phenomenological method.

Research Question: The main research question of this study is: Based on the perceptions and lived experiences of teachers, what factors influence their emotional and social skills?

Method: The current study is a qualitative investigation conducted to understand and identify factors affecting emotional and social skills from teachers' perspectives in the 2022-2023 academic year. The research population comprised

* PhD. student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. bahare_heidariezade@yahoo.com

** Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). oshokri@yahoo.com

*** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. j_fathabadi@sbu.ac.ir

**** Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. shahriarshahidi@hotmail.com

***** Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. akbari**ir@yahoo.com

all first-year high school teachers in Yazd city, from which 24 teachers (16 women & 8 men) were selected using purposeful sampling and interviewed. Participation criteria included sufficient knowledge and familiarity with the study subject. Four preliminary interviews were conducted to refine the questions before the main interviewing process. Researchers conducted interviews in school offices, lasting 40 to 60 minutes per teacher. Data collection employed semi-structured interviews, chosen for their flexibility and depth of information. Given the study's aim to understand teachers' lived experiences regarding factors affecting their emotional and social competences, a phenomenological method was adopted.

Results: The text of each interview was analyzed word by word, line by line, and sentence by sentence to generate codes. Initially, approximately 55 codes were extracted. In the subsequent step, similar codes were grouped together, resulting in ten themes. The final analysis of the conducted interviews yielded 10 themes and 32 sub-themes. From the analysis of the obtained data, ten main themes were extracted: emotional intelligence, job attitude, psychological capital, school principal's qualifications, family conditions, educational policy process, issues within the educational organization, perception of injustice, individual-related limitations, and learner-related limitations. Sub-themes were categorized under each of these main themes.

Discussion and Conclusions: Overall, the results of the present study indicate that participants recognize various factors affecting teachers' emotional and social competencies. This suggests that each teacher faces multiple and distinct challenges in their educational and professional activities. Neglecting to address these challenges can negatively impact their emotional and social competencies and, in the near future, pose significant risks to the educational system and, consequently, to the dynamism and development of society. According to teachers' perspectives, creating the necessary conditions to meet their psychological and social needs plays a crucial role in sustaining the vitality of their academic lives. These changes enhance clarity while retaining the original meaning.

Keywords: emotional and social competencies, lived experiences of teachers, phenomenological



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی