

Meta-Analysis of the Effectiveness of Emotional and Social Skills Training on Reducing Psychological Disturbance and Improvement of Emotional Well-Being of Teachers

Behareh Alsadat

Heydariehzadeh 

Omid Shukri * 

Jalil Fathabadi 

Shahriar Shahidi 

Saeed Akbari
Zardkhaneh 

PhD Student in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: bahare_heidariehzade@yahoo.com

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Ira. E-mail: oshokri@yahoo.com

Associate Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: fathabadi@sbu.ac.ir

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

Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: akbari76ir@yahoo.com

Abstract

In the present study, with the aim of determining the effectiveness of interventions based on emotional and social skills and identifying multiple moderators in this field of study, the meta-analysis method was used. After specifying the entry and exit criteria, intervention efforts based on emotional and social competence programs were extracted from the databases, and in this way, 30 studies and 162 effect sizes were selected for the final analysis. The data of the present study were analyzed using the second edition of comprehensive meta-analysis software (CMA2). The results of the data analysis showed that the overall effect size of interventions based on emotional and social competencies on teachers' emotional well-being was 0.598. Also, the results of the analysis showed that there is a significant difference between the effect size of the studied studies according to the gender of the participants, the number of training sessions, and according to the components of the dependent variable. In general, the results showed that although educational interventions based on emotional and social skills have an effective role in increasing the emotional well-being and reducing the psychological disturbance of teachers; focusing on the explanatory role of some moderators such as the target community, the nature of the dependent variables and the number of training sessions has a decisive role.

Keywords: Meta-analysis, Moderators, Emotional and Social Competences, Emotional Well-being

Cite this Article: Alsadat Heydariehzadeh, B., Shukri, O., Fathabadi, J., Shahidi, S., & Akbari Zardkhaneh, S. (2025). Meta-Analysis of the Effectiveness of Emotional and Social Skills Training on Reducing Psychological Disturbance and Improvement of Emotional Well-Being of Teachers. *Educational Psychology*, 21(75), 123-156. doi: 10.22054/jep.2024.74854.3883



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

The review of empirical evidence in the field of studies of emotional and social empowerment of teachers indicates that the gender of the participants, the nature of the dependent variables and the number of training sessions on competence and emotional and social competencies are among the most important moderators in the interventions based on the improvement of competence. Emotional and social skills of teachers. Therefore, in the present study, the researchers tried to emphasize the role of a number of moderating variables in the process of finding out the effectiveness of interventions based on the emotional and social skills of teachers. The present study was conducted with the aim of meta-analysis of the effectiveness of interventions based on emotional and social skills in reducing psychological disturbance and improving the emotional well-being of teachers. Also, the researchers in the present study tried to test the effectiveness of emotional and social skills training in the context of information on other variables such as the gender of the participants, the nature of the dependent variables, and the number of training sessions.

Literature Review

For most teachers, facing difficult and stressful situations in their profession is inevitable (Granger and Sutherland, 2023). In the meantime, many studies have emphasized that emotional and social skills play a very important role in realizing the idea of psychological empowerment of teachers and the subsequent development of the quality level of their professional performance standards (Merida et al., 2022). Therefore, considering that emotional and social skills, as important and necessary indicators in the education and learning system (Gilmore, 2015), play a decisive role in improving the psychological and social skills of teachers. Then it is performed by students (Jennings, Duelab, Oh, Rashid, Frank & Brown, 2019), the development and promotion of intervention programs based on this category of competencies and abilities is of considerable importance.

Methodology

In the present study, a meta-analytical approach based on the process suggested by Hedges and Olkin (1985) was used to answer the research questions. Also, to analyze the primary data, the effect size of the studies, the combined effect size, along with two models of random

effects and fixed effects, funnel plot, heterogeneity test, I square and Cochran's index were used. To analyze the data obtained from version 2 of comprehensive meta-analysis software was used. The calculated effect sizes were calculated using CMA2 software through the Hedges (1985) formula. The positive g-hedges (g s) indicate the positive effect of the intervention and the negative g-hedges (g s) indicate the negative effect of the intervention. According to Cohen (1988), a 0.2 effect size is classified as small, 0.5 as medium and 0.8 as large.

Findings

In the present study, 30 studies (162 effect sizes) were used to investigate the effectiveness of teaching emotional and social skills. The combined effect size with the random model in the studies where the gender of the female participants was equal to 0.542 and the combined effect size with the random model in the studies where the gender of the male participants was equal to 0.723 and the combined effect size with the random model was equal to 0.500 in the studies of both sexes. Also, the effect size of emotional and social competence training on positive emotions was observed to be higher. Finally, the effect size in studies with the number of 7-4 training sessions equals 0.287, the effect size in studies with the number of 10-7 training sessions equals 0.403, and finally, the effect size in studies with the number of training sessions more than 10 sessions equal to 0.623 was obtained.

Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of teaching emotional and social skills in reducing psychological disturbance and improving the emotional well-being of teachers. Data analysis was done by entering 30 studies and 162 effect sizes. The meta-analysis results showed that the overall effect size of emotional and social skills training on reducing psychological disturbance and improving teachers' emotional well-being was equal to 0.591, which is considered a medium effect size based on Cohen's classification. Based on the combined results of 30 researches and 162 effect sizes, interventions based on teaching emotional and social skills have had acceptable effectiveness on teachers' emotional well-being. The analysis of the causal model of the moderating effects of

participants' gender, the type of dependent variable component and the number of training sessions in the study context of the effectiveness of emotional and social skills training showed the effect size of researches involving the sample of male teachers compared to the sample of female teachers. The effect size of the positive emotions component was higher compared to the negative emotions component, and finally, the effect size of the research conducted with the number of training sessions was more than 10 sessions.

Acknowledgments

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



فرا تحلیل اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان

بهاره‌السادات حیدریه زاده

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
bahare_heidariezade@yahoo.com

امید شکری *

نویسنده مسئول، استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی،
تهران، ایران. رایانامه: oshokri@yahoo.com

جلیل فتح‌آبادی

دانشیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
fathabadi@sbu.ac.ir

شهریار شهیدی

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

سعید اکبری زردخانه

استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
رایانامه: akbari76ir@yahoo.com

چکیده

در مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی کاربرد مداخلات مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی و شناسایی تعدیل‌گرهای چندگانه در این قلمرو مطالعاتی، از روش فراتحلیل استفاده شد. پس از تصریح ملاک‌های ورود و خروج، تلاش‌های مداخله‌ای مبتنی بر برنامه‌های کفایت‌های هیجانی و اجتماعی از بانک‌های اطلاعاتی استخراج و از این طریق ۳۰ پژوهش و ۱۶۲ اندازه اثر برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از ویرایش دوم نرم‌افزار جامع فراتحلیل (CMA2) تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که اندازه اثر کلی اثربخشی مداخلات مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر بهزیستی عاطفی معلمان ۰/۵۹۸ به دست آمد. همچنین نتایج تحلیل نشان داد که بین اندازه اثر مطالعات مورد بررسی با توجه به جنسیت شرکت‌کنندگان، تعداد جلسات آموزشی و برحسب مؤلفه‌های متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. به‌طورکلی نتایج نشان داد که اگرچه مداخلات آموزشی مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی نقش مؤثر در افزایش بهزیستی عاطفی و کاهش آشفتگی روان‌شناختی معلمان دارد؛ اما تمرکز بر نقش تبیینی برخی از تعدیل‌گرها نظیر جامعه هدف، ماهیت متغیرهای وابسته و تعداد جلسات آموزشی از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: فراتحلیل، تعدیل‌گرها، کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، بهزیستی عاطفی

استناد به این مقاله: حیدریه زاده، بهاره‌السادات، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، شهیدی، شهریار، و اکبری زردخانه، سعید. (۱۴۰۴). فراتحلیل اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۱(۷۵)، ۱۳۳-۱۵۶. doi: 10.22054/jep.2024.74854.3883

مقدمه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که برای غالب معلمان مواجهه با موقعیت‌های دشوار و تنیدگی‌زا در حرفه خود امری اجتناب‌ناپذیر است (Granger & Sutherland., 2023; Schelhorn, Denny, Defrianti & Alexander., 2022; Boric & Moe, 2020). مطالعات و همکاران (2023) و Mérida-López و همکاران (2022) حاکی از آن است که عواملی مانند تنیدگی و فرسودگی و عدم آمادگی معلمان برای مواجهه با واقعیات مربوط به مطالبات حرفه معلمی، در تصریح دلایل کناره‌گیری زودهنگام آنان از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. Zhang و همکاران (2020) بر این باورند که رویارویی طولانی‌مدت معلمان با موقعیت‌های دشوار و تنش‌زا موجب تضعیف بهزیستی و سلامت روان‌شناختی آنان می‌شود. مطالعات متعدد نشان می‌دهد که استرس کاری نه تنها برای معلمان و سلامت حرفه‌ای آنان، بلکه برای فراگیران و سلامت روانی آنان نیز تأثیرات منفی قابل‌ملاحظه‌ای دارد (Birginal, Spendlavý & Buck, 2019; Tang, 2018; Fonta-David, 2017). شواهد تجربی (Schoeps et al., 2023; Scott et al., 2023) پیرامون گریزناپذیری مواجهه معلمان با تجارب تنش‌زا و دشوار شغلی، ضرورت انجام مطالعات بیشتر در رابطه با برنامه‌های مداخلاتی طراحی شده به منظور توانمندسازی روانی و اجتماعی معلمان ضرورتی انکارناپذیر است.

شواهد نظری و تجربی مختلفی از نقش تفسیری کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در تحقق ایده توانمندسازی روانی معلمان و متعاقب آن رشد سطح کیفی استانداردهای عملکرد حرفه‌ای آنان حمایت کرده‌اند (Merida et al., 2022; Walent et al., 2020; Graham, 2020). طبق دیدگاه Duckworth and Yeager (2015) کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر طیف گسترده‌ای از توانمندی‌ها نظیر توانایی برقراری روابط اثربخش و سازنده با دیگران، مدیریت روابط، اعتمادسازی، خلق انگیزش در دیگران، حل تعارض و آگاهی اجتماعی مبتنی است. Peixoto و همکاران (2022) در تعریفی کامل و جامع، کفایت‌های هیجانی و اجتماعی را شامل فرایند اکتساب و به‌کارگیری مؤثر دانش و مهارت‌های ضروری جهت تشخیص و اداره هیجان‌ها، رشد مراقبت و ارتباط با دیگران، تصمیم‌گیری مسئولانه و به‌وجودآوردن ارتباطات مثبت و گسترش توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی اساسی در فرد می‌دانند. در همین رابطه، Casel (2019) نیز به‌عنوان موسسه‌ای که به حمایت و تأکید بر

برنامه‌های یادگیری هیجانی و اجتماعی می‌پردازد، پنج بعد خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه را برای این دسته از شایستگی‌ها برمی‌شمارد.

پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که کمک به بسط توانمندی‌ها و کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان نظیر خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری، اسناد‌گزینی‌های واقع‌گرا و انطباقی، خودتعیین‌گری، تجربه هیجانات مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه، رفتارهای مقابله‌ای، عزت‌نفس، تحمل ابهام و حمایت اجتماعی و متعاقب آن توانمندسازی آن‌ها برای کاستن از تجارب استرس‌زا و سازگاری با رخدادها و واقعیات منفی، حفظ خودپنداشت مثبت، حفظ تعادل هیجانی و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران، مصونیت روانی و بهزیستی عاطفی آن‌ها را به دنبال دارد (Poulou et al., 2022; Pudja et al., 2021; Hadar et al., 2020; Poornima et al., 2020).

افزون بر این، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، نقش بااهمیتی در رشد این مهارت‌ها برای فراگیران در خودتنظیم‌گری هیجانی (Wallander et al., 2020; EralDemir-Tuvan, 2019)، کنترل خشم (Vila et al., 2021)، خودتعیین‌گری (Guay, 2022) و انگیزش پیشرفت (Collie, 2022; Larasati et al., 2019) ایفا می‌کنند. لذا با توجه به این که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی، به‌عنوان یک شاخص مهم و ضروری در نظام آموزش و یادگیری (Gilmore, 2015)، نقشی تعیین‌کننده در ارتقاء کفایت‌های روانی و اجتماعی معلمان و به دنبال آن دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Jennings et al., 2019; Jennings & Greenberg, 2009)، توسعه و ارتقاء برنامه‌های مداخلاتی مبتنی بر این دسته از کفایت و توانمندی‌ها دارای اهمیت قابل‌ملاحظه‌ای است. Rodriguez و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که برای افزایش بهزیستی شغلی، خودکارآمدی و بهره‌وری معلمان، بایستی در محیط‌های آموزشی به موضوع آموزش هوش هیجانی و اجتماعی معلمان توجه ویژه‌ای نمود.

در همین راستا یکی از خطوط فکری منتخب برای تحقق ایده توانمندسازی روانی و اجتماعی معلمان، برنامه مشارکت یادگیری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (Casel, 2019) است. هدف اصلی این برنامه افزایش توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی است که مشتمل بر پنج توانمندی: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و

تصمیم‌گیری مسئولانه است. این پنج مؤلفه در ارتقاء شایستگی‌های روانی و اجتماعی معلمان جهت مدیریت موفق کلاس درس، ایجاد روابط حمایتی با دانش‌آموزان و آموزش و مدل‌سازی مهارت‌های اجتماعی و عاطفی به دانش‌آموزان جایگاه ویژه‌ای دارد (Gresham et al., 2020; Jennings et al., 2019; Jennings & Greenberg, 2009). برنامه مداخلاتی روان درمانگری مثبت (Rashid, 2019) یکی دیگر از برنامه‌های مداخلاتی با هدف بهبود توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان است که بر پایه و اساس جنبش روانشناسی مثبت‌گرا طراحی شده است. هدف اصلی این برنامه توسعه و پرورش پنج توانمندی: احساسات مثبت، ارتباط مثبت، اهداف مثبت، مشغولیت و دستاوردهای مثبت در معلمان (Seligman, 2019) است؛ تا از این طریق آن‌ها را برای رویارویی سازگارانه با چالش‌ها و موقعیت‌های تنش‌زا، آماده سازند.

یکی دیگر از برنامه‌های مداخلاتی در همین حوزه، بر اساس برنامه ملی استرالیا آموزش قابلیت‌های فردی و اجتماعی است که مشتمل بر توانش‌های: خودآگاهی (تشخیص هیجانات، خودآگاهی، ادراک خود و خودارزشمندی)، خودمدیریتی (بیانگری مناسب هیجانات، خودانضباط‌گری، هدف‌گزینی، انجام کارها به‌طور مستقل و مبتکرانه، اعتماد، تاب‌آوری و سازمان‌یافتگی)، آگاهی اجتماعی (همدلی، تصدیق دیدگاه‌های مختلف، کمک به جامعه مدنی، حمایت و کمک به دیگران، درک روابط) و مدیریت اجتماعی (تعامل، تصمیم‌گیری، حل تعارض و مذاکره، ایجاد و حفظ روابط، رهبری، کارکردن به‌صورت فعالانه) است. وضع مرزهای هیجانی با هدف پیشگیری از تنیدگی و فرسودگی و ارتقاء بهزیستی عاطفی معلمان نیز یکی دیگر از راهبردهای منتخب برای افزایش توانمندی‌های روانی و اجتماعی معلمان است که موجب می‌شود آن‌ها احساس ایمنی بالاتری کرده و اعتماد آن‌ها به توانمندی‌های روانی و اجتماعی‌شان افزایش یابد (Meister & Ahrens, 2011).

برنامه مداخله تاب‌آوری Baum و همکاران (2018)، نیز یکی دیگر از برنامه‌های توانمندسازی روانی و اجتماعی است که مهارت‌های مقاوم‌سازی را در اختیار معلمان قرار داده و بر گسترش نقش و مهارت معلمان در درک بهتر تاب‌آوری و کاربرد آن در کلاس درس تأکید می‌شود. این برنامه مشتمل بر دو بعد شناختی و اجتماعی است: بعد شناختی مشتمل بر، توجه به فرایندهای مقابله‌ای برای شناخت باورها و افکار ناسازگارانه و بعد

اجتماعی نیز بر آموزش مهارت‌های اجتماعی، توجه به ادراکات و احساسات مثبت نسبت به دیگران و توانایی حل مسئله اشاره دارد (Baum et al., 2018).

Oliveira و همکاران (2021) در یک پژوهش فراتحلیل اثربخشی مداخلات مرتبط با ارتقاء کفایت‌های هیجانی و اجتماعی را بر بهزیستی، سلامت روان‌شناختی و نوع عملکرد معلمان تحلیل نمودند. در این فراتحلیل ۳۹ مطالعه، شرایط لازم را برای ورود به فراتحلیل داشتند. نتیجه کلی این مطالعه فراتحلیل، نشان داد که برنامه طراحی شده در کاهش مشکلات درونی در معلمان نظیر خستگی عاطفی، نشخوارگری فکری، استرس، علائم اضطراب و استرس، افسردگی، مسخ شخصیت و در پیامدهای مرتبط با شکایات، سلامت ذهنی، رفتاری و فیزیولوژیکی نظیر علائم بی‌خوابی، فشارخون، ضربان قلب و سطح کورتیزول نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. به علاوه Queiros و همکاران (2019) در یک پژوهش فراتحلیل، اثربخشی برنامه آموزشی مدیریت هیجانات و کنترل اضطراب را بر افسردگی و بهزیستی معلمان ضمن خدمت بررسی نمودند. در این پژوهش یافته‌های ۲۸ مطالعه وارد فراتحلیل شدند و نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان در برنامه، در مراحل پس‌آزمون و نیز پیگیری علائم استرس و افسردگی را به‌طور معناداری در مقایسه با گروه کنترل کمتر گزارش کردند. Zarat و همکاران (2019) در پژوهش خود با به‌کارگیری ۱۸ مطالعه، به فراتحلیل تحقیقات پیرامون مداخلات مبتنی بر خودآگاهی و ذهن‌آگاهی در جهت توانمندسازی روانی معلمان، پرداختند. نتایج فراتحلیل در پژوهش آن‌ها نشان داد که برنامه مداخلاتی، بر بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت جو کلاس درس و شیوه‌های تدریس معلمان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. باوجود شواهد تجربی بیانگر اثربخشی مداخلات مبتنی بر ارتقاء کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در معلمان، همچنان تلاش برای یافتن پاسخ پیرامون این سؤال که کدام‌یک از مداخلات توسعه داده شده برای افزایش کفایت‌های مذکور، مؤثر هستند برای محققان و متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی از اهمیت بی‌شماری برخوردار است (Walent et al., 2020). علاوه بر این طرح این سؤال که آیا تأثیر مداخلات طراحی شده در ارتقاء کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان از عوامل دیگری نیز تأثیرپذیری دارد یا خیر واجد اهمیت قابل ملاحظه‌ای است. طبق دیدگاه روش‌شناسان، فراتحلیل^۱ ابزاری است که ضمن فراهم نمودن فرصتی برای مطالعه هم‌زمان پژوهش‌ها در یک حیطه مطالعاتی مشخص

(Hagger, 2022)، این فرصت را فراهم می‌سازد که بتوان متغیرهای تعدیل‌گر مؤثر بر فرایند اثربخشی را واکاوی نمود (Eerde & Klingsieck, 2018).

علاوه بر این کاربرد این روش فرصتی را به وجود می‌آورد تا از طریق اخذ رویکردی کل‌نگرانه و ترکیبی نسبت به شواهد تجربی کاملاً از نظر دورافتاده از یکدیگر در یک حوزه مطالعاتی مشخص، در خلق معنایی و پیشبرد مرز دانش بشری در آن حوزه مؤثر واقع شود (Morris, 2018). در این روش متمرکز شدن بر نقش متغیرهای تعدیل‌گر به منظور غنابخشی دانش موجود حائز اهمیت فراوانی است (رشیدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۹).

مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی توانمندسازی هیجانی و اجتماعی معلمان حاکی از آن است که جنسیت شرکت‌کنندگان، ماهیت متغیرهای وابسته و تعداد جلسات آموزشی پیرامون کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی در زمره مهم‌ترین تعدیل‌گرها در مداخلات مبتنی بر ارتقاء کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است. از این رو در پژوهش حاضر محققان کوشیدند در فرایند اطلاع از اثربخشی مداخلات مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، بر نقش تعدادی از متغیرهای تعدیل‌گر در این رابطه نیز تأکید نمایند. مطالعه حاضر با هدف فراتحلیل اثربخشی مداخلات مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان انجام شد. همچنین محققان در پژوهش حاضر درصدد آن هستند که پی ببرند آیا اثربخشی کفایت‌های هیجانی و اجتماعی تابعی از متغیرهای تعدیل‌گر نظیر جنسیت شرکت‌کنندگان، ماهیت متغیرهای وابسته و تعداد جلسات آموزشی پیرامون کفایت‌های هیجانی و اجتماعی است یا خیر؟ با عبارت دیگر محققان کوشیدند اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی را در بستر اطلاعاتی متغیرهای دیگری نظیر جنسیت شرکت‌کنندگان، ماهیت متغیرهای وابسته و تعداد جلسات آموزشی بیازمایند.

روش

در مطالعه حاضر از یک رویکرد فراتحلیل مبتنی بر فرایند پیشنهادی Hedges & Olkin (1985) به منظور پاسخ به سؤالات پژوهشی استفاده شد؛ زیرا این روش به عنوان تحلیل ثانویه می‌تواند اطلاعات تکمیلی را به وسیله تجميع آماری نتایج کمی پژوهش‌های اولیه فراهم آورد (Halloran et al., 2022). در پژوهش‌های مختلف مربوط به یک موضوع پژوهشی واحد، نتایج کاملاً متفاوت و گاه متضاد درباره روابط میان متغیرها به دست می‌آید. تلفیق

کمی چنین یافته‌هایی در مقایسه با یافته‌های حاصل از تک‌تک این پژوهش‌ها، برآوردی دقیق‌تر و مطمئن‌تر از این یافته‌ها به دست می‌دهد؛ اما این روش همچنین در معرض مشکلات و خطراتی نظیر تورش انتشار^۱، خطاهای مربوط به بانک‌های اطلاعاتی^۲، تورش انتشار چندگانه مقالات^۳ و تورش ارائه داده‌ها^۴ قرار دارد. پژوهشگران برای مقابله با این مشکلات سعی می‌کنند از روش‌های مختلفی استفاده نمایند. به‌عنوان مثال برای مقابله با تورش انتشار می‌توان از بررسی نمودار قیفی^۵ استفاده نمود و یا برای مقابله با سایر منابع خطا می‌توان از طرح‌ریزی دقیق پژوهشی بهره گرفت (رشیدی و همکاران، ۱۳۹۹؛ کوشکی، شکری، قنبری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۸).

معیارهای ورود و خروج مطالعات در فراتحلیل

در پژوهش حاضر معیارهای ورود و خروج مطالعات به‌منظور انجام فراتحلیل به شرح زیر بودند:

الف) معیارهای ورود مطالعات در فراتحلیل:

تأکید بر مطالعات بررسی تأثیر آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی یا یکی از مؤلفه‌های آن‌ها بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و یا افزایش بهزیستی عاطفی معلمان، چاپ مقاله در مجلات درجه علمی-پژوهشی، چاپ مقاله به یکی از زبان‌های فارسی و انگلیسی در سال‌های ۲۰۱۴ و بعد از آن، استفاده از طرح پژوهشی آزمایشی و یا شبه آزمایشی، گزارش آماره‌های لازم جهت ورود داده‌ها به نرم‌افزار برای محاسبه اندازه اثر و دسترسی به متن کامل گزارش مطالعه.

ب) معیارهای خروج مطالعات در فراتحلیل:

مطالعات مربوط به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در نمونه‌ای به‌غیر از معلمان، عدم درج اطلاعات مربوط به محاسبه اندازه اثر در مقاله، کاربرد روش‌های غیرآزمایشی نظیر همبستگی و رگرسیون در مقاله، مطالعات مربوط به قبل از سال ۲۰۱۴، مطالعات فاقد کفایت‌های لازم یا دارای ضعف روش‌شناختی، مطالعات مقالاتی که در متن آن‌ها محتوای مداخله گزارش نشده بود. جدول ۱ معیارهای ورود و خروج اطلاعات را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

1. publication bias
2. database bias
3. multiple publication bias
4. bias in provision of data
5. Funnel chart

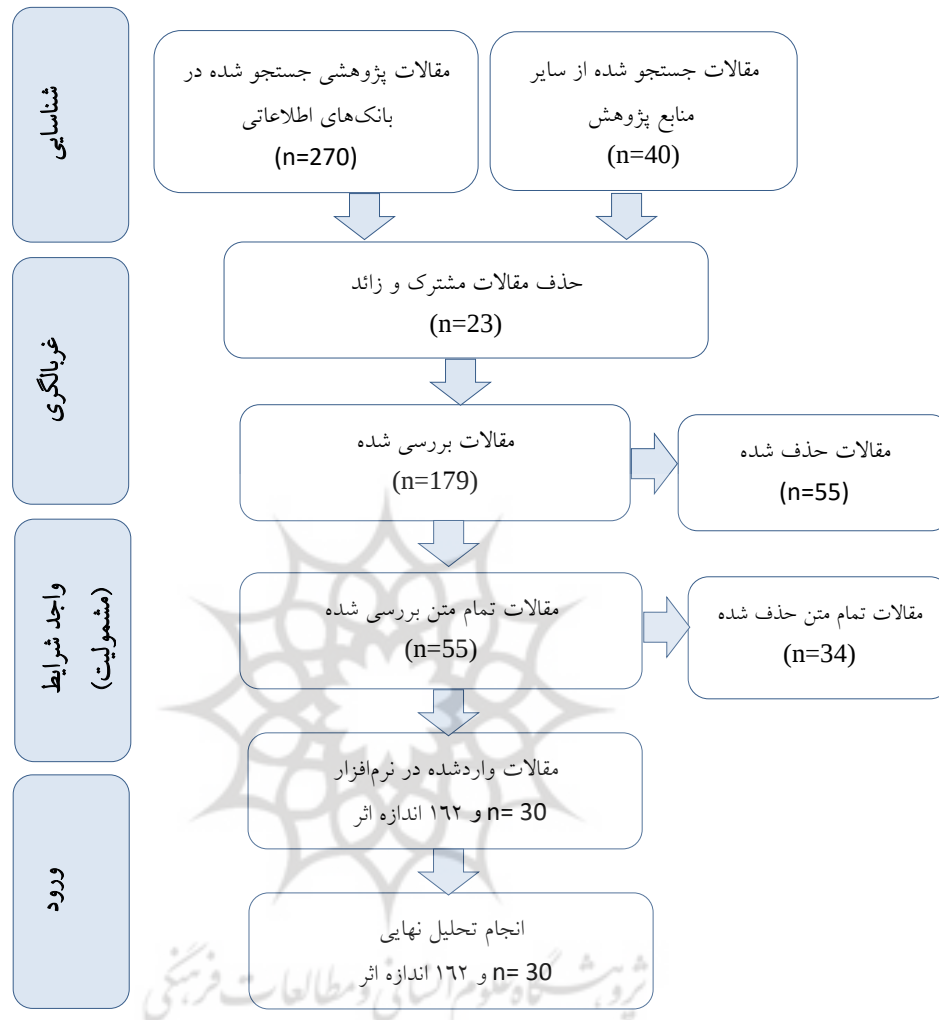
جدول ۱. معیارهای ورود و خروج مطالعات به فراتحلیل

معیارهای ورود	معیارهای خروج
مطالعات مربوط به بررسی تأثیر آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی و مؤلفه‌های مربوط به آن	مطالعات فاقد کفایت لازم و یا دارای ضعف‌های روش‌شناختی
چاپ مقاله به یکی از زبان‌های فارسی و انگلیسی در سال‌های ۲۰۱۴ و بعد از آن دسترسی به توصیف محتوای مداخله	زبان نگارش غیر از فارسی یا انگلیسی و سال‌های قبل از ۲۰۱۴ مداخلاتی که دستیابی نسبی به محتوای مداخله از متن مقاله ممکن نیست.
مطالعات انجام‌گرفته بر روی نمونه معلمان	مطالعات انجام‌گرفته در نمونه‌ای به‌غیر از معلمان
استفاده از طرح پژوهشی آزمایشی و یا شبه آزمایشی با وجود گروه کنترل	مطالعات انجام‌گرفته بدون گروه کنترل
گزارش آماره‌های لازم جهت ورود داده‌ها به نرم‌افزار برای محاسبه اندازه اثر	مطالعات فاقد اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر

راهبردهای جستجو

تعیین کلیدواژه‌ها: به‌منظور دستیابی به پژوهش‌های مرتبط با هدف پژوهش حاضر، کلیدواژه‌هایی نظیر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، مهارت اجتماعی، هوش هیجانی، مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در پایگاه‌های اطلاعاتی شامل SID، Magiran، Pubmed، Psycinfo، ERIC، Science Direct، Elmmnet، Noormags جستجو شد.

با توجه به گستردگی جامعه آماری پژوهش حاضر که مشتمل بر کلیه مطالعات پژوهشی فارسی و انگلیسی در حوزه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بوده و محدودیت‌های پژوهشی، تعیین چارچوب نمونه‌گیری برای انتخاب مطالعات موردنظر ضروری است. بر این اساس در جستجوی اولیه تمام مقالاتی که به‌طریقی حاوی کلیدواژه‌های مذکور بودند و یا با موضوع پژوهش مرتبط بودند ثبت شدند تا در مراحل بعدی با توجه به معیارهای ورود و خروج آن‌ها به تحلیل نهایی، در رابطه با آن‌ها تصمیم‌گیری شود. در مجموع تعداد ۷۵ مطالعه شناسایی و برای بررسی بیشتر در لیست تعبیه‌شده قرار گرفتند. در این مرحله از ۷۵ مطالعه شناسایی‌شده در نهایت ۳۰ مطالعه واجد معیارهای ورود به فراتحلیل بودند. در این ۳۰ مطالعه، ۱۶۵ اندازه اثر گزارش شده بود که پس از انجام تحلیل‌های اولیه، ۳ اندازه اثر به علت پرت بودن از تحلیل کنار گذاشته شدند و تحلیل نهایی با ۳۰ پژوهش و ۱۶۲ اندازه اثر به انجام رسید. در نمودار ۱ مراحل گزینش و حذف مطالعات مختلف نشان داده شده است. در نمودار ۱ مراحل گزینش و همچنین حذف مطالعات مختلف نشان داده شده است.



نمودار ۱. جریان گزینش و حذف مطالعات وارد شده در تحلیل

در پژوهش حاضر به جهت جمع‌آوری اطلاعات از ابزاری به نام چک‌لیست پریسما^۱ بهره گرفته شد. از آنجاکه واحد تجزیه و تحلیل مطالعات مرتبط با فراتحلیل پژوهش‌های مرتبط با موضوع مورد بررسی است، لذا به کمک این چک‌لیست، پارامترهای مختلفی نظیر حجم نمونه و آماره‌های دیگر مورد نیاز برای محاسبه اندازه اثر در کنار اطلاعات دیگری

مانند اثر، نام نویسندگان، سال انتشار و زبان مقاله ثبت شدند. این اطلاعات به‌طور خلاصه در جدول ۲ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر برای تجزیه و تحلیل داده‌های اولیه از اندازه اثر مطالعات، اندازه اثر ترکیبی به همراه دو مدل اثرات تصادفی و اثرات ثابت، نمودار قیفی، آزمون ناهمگنی، مجذور I و شاخص کوکران استفاده شد. برای تحلیل داده‌های به دست آمده از نسخه ۲ نرم‌افزار جامع فراتحلیل به کار گرفته شد. برای این منظور، پس از تکمیل چک‌لیست، داده‌های مکور وارد برنامه CMA2 شدند. لازم است اشاره شود که در این مرحله به منظور کاهش خطاهای انسانی، به هنگام ورود داده‌های هر یک از مطالعات در نرم‌افزار از طریق چک‌لیست پرسمما، اطلاعات چک‌لیست مجدد با اطلاعات فایل اصلی پژوهش تطبیق و خطاهای شناسایی شده کاملاً برطرف گردید. اندازه اثرهای محاسبه شده با استفاده از نرم‌افزار CMA2 از طریق فرمول هگز و اولکین (۱۹۸۵) محاسبه شد. هگز و اولکین (۱۹۸۵) اندازه اثر را به صورت تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه کنترل با توجه به اثرات معیار مشخص نموده‌اند. جی‌هجزهای (g s) مثبت نشان‌دهنده تأثیر مثبت مداخله و جی‌هجزهای (g s) منفی نشان‌دهنده تأثیر منفی مداخله. از نظر Cohen (۱۹۸۸) ۰/۲ اندازه اثر کوچک، ۰/۵ متوسط و ۰/۸ بزرگ طبقه‌بندی شده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر برای بررسی اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی از 30 پژوهش (۱۶۲ اندازه اثر) استفاده گردید. در جدول ۲ به‌طور خلاصه پژوهش‌های وارد شده در تحلیل نشان داده شده است.

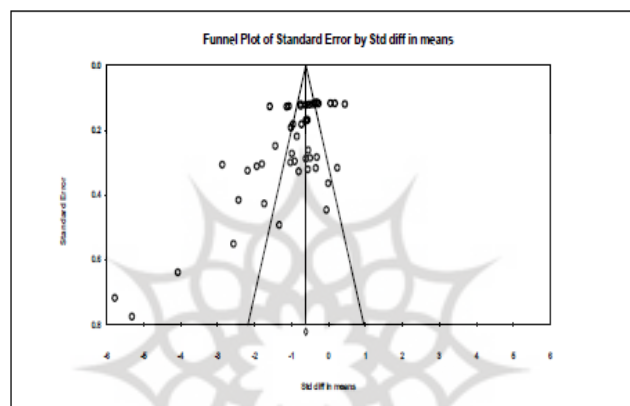
جدول ۲. خلاصه‌ی مطالعات وارد شده در فراتحلیل

ردیف	نام پژوهشگر و سال انتشار	متغیر وابسته
۱.	کریمی (۱۴۰۱)	توانمندسازی روان‌شناختی
۲.	اویسی فرد و ناستی‌زایی (۱۴۰۱)	آشناختگی و تعامل معلم-دانش‌آموز
۳.	اردستانی بالایی، بنی سی و زمردی (۱۴۰۰)	بهبود روان‌شناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی
۴.	سادات (۱۳۹۹)	فرسودگی و خودکارآمدی
۵.	عروتی عزیز (۱۳۹۹)	بهبود روانی و سلامت روانی
۶.	جبارزاده، قشلاق و بزازیان (۱۳۹۱)	فرسودگی شغلی و پرخاشگری

ردیف	نام پژوهشگر و سال انتشار	متغیر وابسته
۷.	کاظمی، حسین‌خانزاده، رسول‌زاده و تقی محمدی (۱۳۹۹)	فرسودگی شغلی و خوش‌بینی
۸.	میری (۱۳۹۸)	تندرستی اجتماعی و سلامتی عمومی
۹.	کرامتی، رحمانی و علیزاده (۱۳۹۸)	خودکارآمدی و روحیه عمومی
۱۰.	ابراهیمی اورنگ (۱۳۹۸)	مدیریت خود و خودتنظیمی
۱۱.	ناصری‌کاریزکی و ابوالقاسم سیدان (۱۳۹۷)	پذیرش اجتماعی و حمایت اجتماعی
۱۲.	محمدی پور و جمعه نیا (۱۳۹۷)	سلامت روانی و عملکرد حرفه‌ای
۱۳.	خسروی و جهانگیری (۱۳۹۸)	خودکارآمدی
۱۴.	ابراهیمی اورنگ، حسینی نسب و بدری گرگری (۱۳۹۷)	خودآگاهی
۱۵.	کریم‌زاده (۱۳۹۳)	سلامت روان‌شناختی
۱۶.	اسچلهورن، لیندل و کاهبادنر (۲۰۲۳)	خودتنظیمی و سلامت روان
۱۷.	مریدا، لویز، کریتیتا-آرتز، رلی و اکسترمر (۲۰۲۲)	عملکرد شغلی، بهزیستی و رضایت شغلی
۱۸.	دفریانتی و اسکندر (۲۰۲۲)	بهزیستی و توانایی سازگاری
۱۹.	یان، لی، خو و یانگ (۲۰۲۲)	سلامت عاطفی
۲۰.	تایاکوا، بازه‌ناموناو، ماستاپاوا، الکشوا و اتاربا (۲۰۲۲)	بهزیستی، اضطراب و سلامت روان‌شناختی
۲۱.	جانسن، هرکنز، هجدن، کوریزلوس، پیترز و انگلز (۲۰۲۰)	سلامت روان و ادراکات مربوط به کار
۲۲.	والنت و لورنکو (۲۰۲۰)	سلامت عاطفی و مدیریت کلاس
۲۳.	آلدروپ، کارستنسن، کالر و کلاسمن (۲۰۲۰)	قضاوت موقعیتی، عملکرد شغلی مثبت
۲۴.	فابرو، فابرو، کریزیتی، کاپرسو و دانتونی (۲۰۲۰)	شبکه‌های شخصیتی استرس و فرسودگی شغلی
۲۵.	اسچالز، تاماریت، باررا و بارن (۲۰۱۹)	توانمندسازی روانی
۲۶.	بام، استوکر، گیتافرولیچ و همکاران (۲۰۱۸)	توانایی سازگاری و مدیریت خود
۲۷.	پرترو، ماکهاویس، سادچیسات و ساتیکنو (۲۰۱۷)	بهزیستی روانی
۲۸.	جنینگز، براون، فرانک، دوئل، داویس و همکاران (۲۰۱۷)	مهارت‌های هیجانی و اجتماعی
۲۹.	دوبو و لیشم (۲۰۱۶)	توانمندی‌های روانی و اجتماعی
۳۰.	والنت، لورنکو، آلوز و دومینگز-لارا (۲۰۱۴)	فرسودگی شغلی و اضطراب

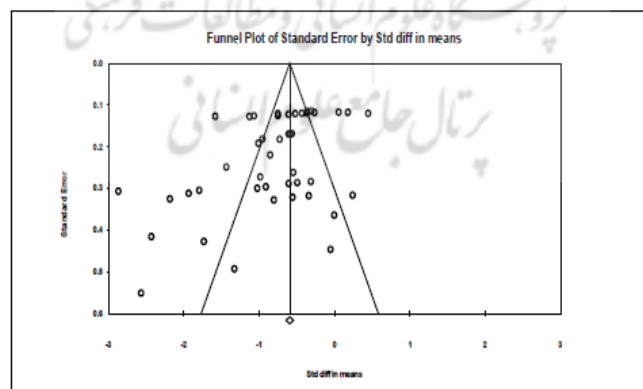
در پژوهش حاضر برای بررسی داده‌های پرت، تحلیل حساسیت انجام شد تا بر اساس نمودار قیفی، اندازه‌های پرت مشخص شوند. نمودار قیفی ۲ نشان می‌دهد که تعدادی از تحقیقات دارای اندازه‌های اثر نامتعارف و پرت هستند که نمودار را نامتقارن ساخته‌اند. بر همین اساس اندازه‌های بالای ۳ در تحلیل حذف شدند؛ بنابراین تعداد سه اندازه اثر بالای ۳ از تحلیل کنار گذاشته شده و مجدد نمودار قیفی ارائه شده است (نمودار ۳).

نمودار ۲. نمودار قیفی اندازه اثرها (قبل از حذف داده‌های پرت)



با حذف سه اندازه اثر بالای قدر مطلق ۳ نمودار قیفی پایین حاصل شد که نسبت به نمودار قیفی پایین حاصل شد که نسبت به نمودار قیفی ۲ متقارن‌تر است.

نمودار ۳. نمودار قیفی اندازه اثرها (بعد از حذف داده‌های پرت)



با توجه به اینکه هدف اصلی هر فراتحلیل ترکیب شاخص‌های عددی پژوهش‌های اولیه به صورت یک شاخص کلی است، در جدول ۳ اندازه‌های اثر ترکیبی یا خلاصه به صورت دو مدل ثابت و تصادفی برای ۱۶۲ اندازه اثر نمایش داده شده است. به طور کلی فراتحلیل‌ها دارای دو نوع مدل اثر ثابت و اثر تصادفی هستند. در مدل اثرات ثابت، فرض ما بر این است که یک اندازه اثر واقعی برای همه مطالعات وجود دارد و تفاوت مشاهده شده در اندازه اثرات به دلیل خطای نمونه‌گیری است؛ اما در مدل اثرات تصادفی، اندازه اثرات واقعی از مطالعه‌ای تا مطالعه دیگر کاملاً متفاوت است. بر اساس دیدگاه Borenstein و همکاران (2009) از جمله دلایل اصلی این تغییر وجود متغیرهای مداخله کننده در رابطه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته است. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد در پژوهش حاضر مقادیر اندازه‌های اثر ترکیبی حاصل از ۱۶۲ برای دو مدل ثابت برابر ۰/۲۲۴ و برای مدل تصادفی برابر با ۰/۵۹۱ است که پس از انجام آزمون کوکران مشخص شد مدل اثر تصادفی معنادار است.

جدول ۳. اندازه‌های اثر ترکیبی حاصل از مدل‌های اثرات ثابت و تصادفی

مدل	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ۰/۹۵ حد پایین حد بالا	مقدار Z	مقدار P
ثابت	۱۶۲	۰/۲۲۴	۰/۰۱۰	۰/۲۰۴ ۰/۲۳۶	۲۱/۲۳۶	۰/۰۰۱
تصادفی	۱۶۲	۰/۵۹۸	۰/۰۳۴	۰/۶۶۰ ۰/۸۷۸	۱۵/۷۸۶	۰/۰۰۱

در ادامه برای این که مدل نهایی فراتحلیل در پژوهش حاضر مشخص شود یک مجموعه تحلیل‌های ناهمگنی برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل کننده انجام می‌شود. عدم معناداری میزان همگونی نشان‌دهنده همگونی اندازه اثرات مورد بررسی است و به این مهم اشاره دارد که متغیرهای دیگری که بر متغیر وابسته اثرگذار هستند، وجود نداشته و پراکندگی میان اثرات ناشی از خطای نمونه‌گیری است؛ اما معناداری کوکران (Q) مبین ناهمگونی است و به این موضوع اشاره دارد که متغیرهای دیگری نیز وجود داشته‌اند که بر متغیر وابسته اثر گذاشته‌اند و پراکندگی میان اندازه اثر مطالعات فقط ناشی از خطای نمونه‌گیری نیست. در جدول شماره ۴ به نتایج بررسی ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه بر اساس شاخص کوکران (Q) اشاره شده است. مقدار شاخص کوکران (با درجه آزادی ۱۶۱) برابر با ۹۱۴/۰۱۸ است که از لحاظ آماری معنادار است ($P > ۰/۰۰۱$) و نشانگر تفاوت واقعی میان اندازه اثر پژوهش‌های اولیه است.

جدول ۴. شاخص‌های ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین تحقیقات اولیه

معناداری	درجه آزادی	مجذور I	Q کوکران
۰/۰۰۰۱	۱۶۱	۸۷/۶۲۵	۹۱۴/۰۱۸

با توجه به محدودیت شاخص کوکران (Q) از لحاظ معناداری که هرچه تعداد اندازه‌های اثر افزایش یابد، توان آزمون برای رد همگنی بیشتر می‌شود، فراتحلیل گران به کاربردن مجذور I را پیشنهاد نموده‌اند (Borenstein et al., 2009). این شاخص دارای مقداری از صفر تا ۱۰۰ درصد است که میزان ناهمگنی را به صورت درصد گزارش می‌دهد. نتایج مجذور I نشان می‌دهد که بیش از ۸۰ درصد از پراکنش در پژوهش‌های اولیه، ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده است که حاکی از وجود ناهمگنی در پژوهش‌های اولیه است. لذا طبق هر دو شاخص همگنی روشن شد که متغیرهای تعدیل‌کننده در اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی نقش معناداری دارند و لذا مدل تصادفی به عنوان فراتحلیل مشخص و اندازه اثر ترکیبی همان مقدار ۰/۵۹۸ در نظر گرفته شد. در ادامه با روشن شدن نقش متغیرهای تعدیل‌کننده به تحلیل بیشتر پیرامون نقش و شدت متغیرهای تعدیل‌کننده در پژوهش پرداخته می‌شود.

تعیین تعدیل‌گرها

۱) بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر «جنسیت»

در جدول ۵ اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که جنسیت شرکت‌کنندگان زن بود برابر ۰/۵۴۲ و اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که جنسیت شرکت‌کنندگان مرد بود برابر ۰/۷۲۳ و اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که از هر دو جنس بودند برابر ۰/۵۰۰ بود؛ بنابراین اندازه اثر در پژوهش‌هایی که جنسیت شرکت‌کنندگان مرد بود بالاتر بود.

جدول ۵. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی تأثیر جنسیت بر اثرگذاری آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی

جنس	اندازه اثرها	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ۰/۹۵	مقدار Z	مقدار P
زن	۴۲	۰/۵۴۲	۰/۱۰۴	حد پایین ۰/۵۱۰ حد بالا ۰/۸۳۲	۶/۳۲	۰/۰۰۱
مرد	۱۹	۰/۷۲۳	۰/۲۰۶	۰/۵۴۶	۳/۲۵	۰/۰۰۱
هر دو	۱۱۴	۰/۵۰۰	۰/۰۳۷	۰/۳۱۸	۱۲/۶۹۰	۰/۰۰۱

۲) بررسی نقش تعدیل‌کنندگی «مؤلفه‌های متغیر وابسته»

در جدول ۶ تفاوت اندازه‌های اثر ترکیبی تصادفی آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی بر افزایش بهزیستی عاطفی معلمان بر اساس مؤلفه‌های متغیر وابسته که شامل دو دسته عواطف مثبت و عواطف منفی است، ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اندازه اثر آموزش کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی بر عواطف مثبت، بالاتر گزارش شده است.

جدول ۶. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر اساس مؤلفه‌های متغیر وابسته

نوع متغیر وابسته	اندازه اثرها	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ۰/۹۵ حد پایین حد بالا	مقدار Z	مقدار P
عواطف مثبت	۱۱۴	۰/۳۹۷	۰/۰۳۳	۰/۳۸۴ ۰/۴۷۱	۱۸/۱۰	۰/۰۰۱
عواطف منفی	۶۲	۰/۵۸۳	۰/۱۷۸	۰/۴۵۱ ۰/۷۳۶	۱۱/۷۲	۰/۰۰۱

۳) بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر «تعداد جلسات آموزش»

نتایج فراتحلیل انجام‌شده حاکی از آن بود که اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌های مختلف برحسب تعداد جلسات آموزشی کاملاً متفاوت است. همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود اندازه اثر در پژوهش‌هایی با تعداد جلسات آموزشی ۴-۷ برابر ۰/۲۸۷، اندازه اثر در پژوهش‌هایی با تعداد جلسات آموزشی ۷-۱۰ برابر ۰/۴۰۳ و در نهایت اندازه اثر در پژوهش‌هایی با تعداد جلسات آموزشی بیش از ۱۰ جلسه برابر ۰/۶۲۳ گزارش است.

جدول ۷. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی تأثیر تعداد جلسات بر اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی

تعداد جلسات	اندازه اثرها	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ۰/۹۵ حد پایین حد بالا	مقدار Z	مقدار P
۴-۷ جلسه	۲۰	۰/۲۸۷	۰/۱۳۴	۰/۳۴۲ ۰/۸۰۴	۳/۲۴	۰/۰۰۱
۷-۱۰ جلسه	۴۲	۰/۴۰۳	۰/۰۸۹	۰/۵۲۴ ۰/۳۶۶	۶/۱۲۳	۰/۰۰۱
بیش از ۱۰ جلسه	۷۳	۰/۶۲۳	۰/۰۲۳	۰/۷۵۸ ۰/۸۴۲	۱۱/۳۴	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان انجام شد. تحلیل داده‌ها با وارد کردن 30 پژوهش و ۱۶۲ اندازه اثر، انجام گرفت. نتایج فراتحلیل نشان داد که اندازه اثر کلی اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان برابر ۰/۵۹۱ بود که این مقدار بر اساس طبقه‌بندی کوهن، یک اندازه اثر متوسط محسوب می‌شود (Ortega, 2011). بر اساس نتایج ترکیبی ۳۰ پژوهش و ۱۶۲ اندازه اثر، مداخلات مبتنی بر آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، اثربخشی قابل قبولی بر بهزیستی عاطفی معلمان داشته‌اند. تحلیل مدل علی اثرات تعدیل‌گر جنسیت شرکت‌کنندگان، نوع مؤلفه متغیر وابسته و تعداد جلسات آموزش در بافت مطالعاتی اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی نشان داد که اندازه اثر پژوهش‌های دربردارنده نمونه معلمان مرد در مقایسه با نمونه معلمان زن، اندازه اثر مؤلفه عواطف مثبت در مقایسه با مؤلفه عواطف منفی و درنهایت اندازه اثر پژوهش‌های انجام‌شده با تعداد جلسات آموزشی بیش از ۱۰ جلسه، بیشتر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات انجام‌شده (Schelhorn et al., 2023؛ Zhang et al., 2022؛ Tayakawa et al., 2022؛ Yan et al., 2022؛ Merida-Lopez et al., 2022؛ Nolan & Darksen et al., 2017؛ Tang, 2018؛ Samich & Bagler, 2019؛ al., 2020) از نقش تعیین‌کننده برنامه‌های آموزشی مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی از طریق کمک به معلمان برای شناسایی توانمندی فردی خود (احساسات، باورها و نگرش‌های فردی)، شناسایی منابع بیرونی و استفاده کامل از آنها (توسعه ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی حل مسئله اجتماعی آنها (هدف‌گزینی اجتماعی) در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی و بهزیستی عاطفی معلمان به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند. مطالعات Jennings و همکاران (2019) نشان می‌دهد که آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی به معلمان از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های ارتباطی، در تحقق بهزیستی عاطفی و روان‌شناختی معلمان مؤثر واقع می‌شود. Purnima و همکاران (2020) در پژوهش خود نشان دادند که کفایت‌های هیجانی و اجتماعی به معلمان در تنظیم و گسترش هیجان‌های

مثبت، رشد ارتباطات سالم، تصمیم‌گیری خوب و مسئولانه، استفاده از توانمندی‌های خود و غلبه بر مشکلات و وظایف اجتماعی کمک می‌کند.

در بخش دیگری، نتایج مطالعه حاضر با هدف تمرکز بر نقش بااهمیت تعدیل‌گرها در بافت مطالعاتی مداخلات مبتنی بر آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، بر نقش ماهیت مؤلفه‌های متغیرهای وابسته (بهزیستی عاطفی) تأکید می‌کند. یکی از مهم‌ترین مسیرهای مفهومی مفروض برای تبیین تمایز یافتگی میان مؤلفه‌های متغیر بهزیستی عاطفی (عواطف مثبت و عواطف منفی) با تأکید بر آموزه‌های برآمده از نظریه ساخت و بسط هیجانات مثبت امکان‌پذیر است (Fredrickson, 2013). طبق دیدگاه Fredrickson (2013) در نظریه بسط هیجانات مثبت به مثابه محصول انعطاف‌پذیری شناختی از طریق وسعت بخشیدن به گستره افکار و میل به عملگرایی در افزایش سطح رضامندی و کاهش تجارب هیجانی منفی مؤثر واقع می‌شوند. بر اساس مفروضه بسط عواطف مثبت که خود محصول سلطه‌گری تفاسیر خودتوانمندساز روانی و هیجانی هستند با فراخوانی الگوهای از شناخت فعال، تفکر منعطف و فراگیر، تفکر خلاق، تفکر منسجم و یکپارچه و تفکر سطوح بالا نظیر حل مسئله و استدلال منطقی در افزایش سطح کنش‌وری افراد و به تبع آن افزایش رضامندی و عواطف مثبت در آن‌ها اهمیت ویژه‌ای دارند (Fredrickson, 2004; Ravi et al., 2007; Pioni & Eisen, 2011). به علاوه بر اساس آموزه‌های فرضیه بسط، عواطف مثبت از یک طرف میل به عملگرایی را افزایش می‌دهند و از طرف دیگر با گشودگی بیشتر نسبت به بهره‌گیری از گستره وسیع‌تری از انتخاب‌های روانی و اجتماعی همراه می‌شوند. بر اساس فرضیه ساخت دستاورد عظیم وسعت یافتگی دامنه افکار و فعالیت‌ها به مثابه پاسخی به تجربه عواطف مثبت در فرضیه بسط، شرایط را به منظر شکل‌گیری منابع مقابله‌ای روانی و اجتماعی نظیر خودکارآمدی و تاب‌آوری افزایش می‌دهد. طبق دیدگاه فریدریکسون ساخت یافتگی منابع روانی فردی از طریق پیش‌بینی عواطف مثبت در ایجاد مارپیچ بالارونده‌ای از عواطف مثبت متفاوت نظیر خوش‌بینی، حل مسئله و امیدواری که از توانمندی‌های مهم روانی و اجتماعی معلمان است، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند (قربانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ میرهاشمی‌روته و شکری، ۱۳۹۷).

علاوه بر این نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که تجربه عواطف مثبت به مثابه توانمندی‌های فردی و درونی نظیر خودکارآمدی (Buric & Moe, 2020; Granziera &)

(Perera, 2019)، تاب‌آوری (Buric & Moe, 2020; Granziera & Perera, 2019)، خوش‌بینی (Luthans & Jensen, 2009)؛ امیدواری (Buric & Moe, 2020) و اسناد‌گزینی‌های انطباقی و سازگارانه (Graham, 2020; Welsh et al., 2019)، در پیش‌بینی سطوح کفایت‌های روانی و اجتماعی معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. طبق نظریه شناختی-اجتماعی بندورا باورهای خودکارآمدی بسیار بیشتر از سطح توانایی و استعداد افراد قادر هستند که عملکرد هیجانی و اجتماعی افراد را در موقعیت‌های دشوار و پیچیده برآورد نمایند. نتایج مطالعات واله و همکاران (۱۴۰۰ الف) و واله، شکری و اسدزاده (۱۴۰۰ ب) نشان می‌دهد که مشخصه‌های کارکردی باورهای خودکارآمدی معلمان به‌مثابه یکی از همبسته‌های اصلی ارزیابی‌های شناختی، از طریق ارتقاء منابع روان‌شناختی معلمان نظیر تلاش‌باوری، اشتیاق و خوش‌بینی در آن‌ها (Lazarides et al., 2018) ضمن ارتقاء تجربه هیجانات مثبت در معلمان، سبب می‌شوند که در رویارویی با وضعیت‌های دشوار و تنش‌زای شغلی، کمتر احساس رضامندی، کارآمدی و همچنین بهزیستی روان‌شناختی در آن‌ها در معرض تهدید قرار بگیرد (شکری، مهدویان مشهدی و خدایی، ۱۳۹۹).

همچنین نتایج مطالعات مختلف پیرامون تاب‌آوری به‌عنوان یکی دیگر از هیجانات مثبت در معلمان، از نقش تفسیری آن در پیش‌بینی طیف گسترده‌ای از پسایندهای مثبت برای معلمان و همچنین دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند (Buric & Moe, 2020). تاب‌آوری در کنترل موقعیت‌های دشوار و تنش‌زا در معلمان نقش مهمی داشته و نشان‌دهنده مشارکت فعال و سازنده آنان در شرایط بحرانی و تنش‌زا است (Buric & Moe, 2020; Granziera & Perera, 2019). خوش‌بینی نیز به‌عنوان یکی دیگر از هیجانات مثبت سبب می‌شود که معلمان بتوانند هیجانات منفی را بهتر کنترل نمایند و بیشتر احساس مهارگری هیجانی نمایند. بر طبق نظر سلیگمن خوش‌بینی ناظر بر مدل اسناد‌گزینی علی افراد در مواجهه با رخداد‌های تنش‌زا و برانگیزاننده بیرونی است (Ainsworth & Oldfield, 2019). اسناد‌گزینی‌های علی معلمان با تأثیرپذیری از پیشایندهای علی درون-برون محور در فراخوانی طیف وسیعی از تجارب هیجانی مثبت و منفی در نیم‌رخ کفایت‌های هیجانی و اجتماعی آن‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (Graham, 2020; Welsh et al., 2019). به‌زعم Welsh و همکاران (2019) رجوع به اسناد‌گزینی‌های واقع‌گرا و انطباقی در مواجهه با تجارب چالش‌برانگیز، فرصتی را به وجود می‌آورد که ضمن تسهیل بخشیدن به تجربه هیجانات مثبت، در ارتقاء

ادراک از تجارب هیجانی مرتبط شغل و ارتقای رضامندی شغلی در معلمان ایفای نقش می‌کند؛ و از سوی دیگر اسنادگزینی‌های ناسازگارانه عدم تعهد حرفه‌ای، عدم رضامندی حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای ضعیف و شکننده را به دنبال دارد (Ainsworth and Oldfield, 2019). امیدواری نیز به‌عنوان یکی دیگر از عواطف مثبت، مشتمل بر دو مؤلفه خودجهت‌دهندگی و جستجوگری مسیریایی که فرصت تحقق هدف‌های خودگزینش شده را فراهم می‌آورد، است؛ لذا افراد امیدوار ضمن مشخص نمودن اولویت‌ها و هدف‌های از پیش تعیین شده از توانمندی کافی برای انتخاب راه‌حل‌های مؤثر برای حصول موفقیت در موقعیت‌های پیشرفت اعم از شغلی و تحصیلی برخوردار هستند.

در بخش دیگری، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که متغیر جنسیت شرکت‌کنندگان، برای فهم تمایز در تأثیرات مداخلات آموزشی مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی با هدف ارتقا بهزیستی عاطفی معلمان از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. به‌طور کلی، مرور نتایج مطالعات متمرکز بر ایده جنسیت و توانمندی‌های روانی و اجتماعی حاکی از آن است که جنسیت به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌گر می‌تواند با هوش هیجانی (خودآگاهی هیجانی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط) ارتباط داشته باشد. گروهی از مطالعات در مورد هوش چندگانه با نگاه به تفاوت‌های جنسیتی در میزان ابعاد هوش و توانایی‌های درون فردی و بین فردی متشکل هوش هیجانی در زنان و مردان اشاره دارند (Jilani et al., 2023؛ Herrera et al., 2020؛ Kandy & Badar, 2021؛ Fernández et al., 2020). هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر نتایج مطالعه Candy & Badar (2021) نشان می‌دهد که هوش هیجانی مردان به‌طور معناداری بالاتر از زنان است. به نظر می‌رسد با عنایت به اینکه مردان در مقایسه با زنان به هنگام مواجهه با مشکلات از سازوکارهای دفاعی انطباقی بیشتری استفاده می‌کنند و همچنین سازگاری روان‌شناختی بالاتری دارند؛ بنابراین از میانگین بالاتری از هوش هیجانی برخوردار هستند و به هنگام مواجهه با موقعیت به تنظیم خود کار هیجانات می‌پردازند. همچنین به لحاظ اینکه هیجانات احساس شده، متأثر از محیط اجتماعی هستند؛ بنابراین تأثیرات بیرونی و تعاملات می‌توانند هیجانات و ابراز آن‌ها را کنترل کنند (Tsai, 2023). علاوه بر آن، حضور و تعاملات بین فردی بیشتر مردان در محیط‌های خارج از خانه و مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و تلاش برای حل آن‌ها می‌تواند علت دیگری برای برتری مردان از لحاظ مدیریت هیجانات

و هوش هیجانی باشد. بر اساس مطالعات انجام‌شده مردان به‌طور کلی نمره‌ی بهتری در جنبه‌های اعتماد به نفس و آگاهی از احساسات خود نشان می‌دهند (Halder & Sahanovaz, 2020). با توجه به این موضوع که عوامل جنسیتی می‌تواند با میزان هوش هیجانی و مهارت‌های متشکل آن مرتبط باشند، اهمیت محیط‌های آموزشگاهی و همچنین آموزش‌های کاربردی در جهت افزایش این بعد از هوش را در معلمان نباید از نظر دور نمود (کمدار و استغن، ۲۰۱۹). در عین حال، دیگر پژوهش‌ها وجود تفاوت کفایت و توانمندی‌های روانی و اجتماعی بین دو جنس را رد می‌کنند (Jillani et al., 2023; Halder & Sahanovaz, 2020). Fernandez و همکاران (2020) در پژوهش خود بین نمره‌های کل مهارت هیجانی زنان و مردان تفاوت معناداری مشاهده نکردند، اما در خرده مقیاس‌های خودآگاهی هیجانی، همدلی، روابط میان فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی زنان و خرده مقیاس‌های قاطعیت، حرمت نفس، استقلال، انعطاف‌پذیری و تحمل موقعیت‌های دشوار و تنش‌زا و خوش‌بینی مردان نمره بالاتری را نسبت به زنان کسب نمودند. مطالعات رضایی و همکاران (۱۳۹۳)؛ پیری و همکاران (۱۳۹۴) و مامی و محمدبیگی (۱۳۹۲) نشان داده است که زنان در مقایسه با مردان در روابط میان فردی توانایی بالاتری دارند. همچنین یافته‌های Kundi and Badar (2021) نشان داد که زنان در مقایسه با مردان از توانایی بالاتری در مدیریت و تنظیم هیجانات خود هستند. علاوه بر این، تفاوت در تأثیر برنامه آموزشی بر حسب تعداد جلسات آموزشی نیز ضمن تأکید بر نقش تعدیل گر تعداد جلسات بیانگر آن است که با افزایش تعداد جلسات، کیفیت تأثیرپذیری از محتوای مداخلات هم تغییر می‌کند. تعداد جلسات آموزشی نقش تعدیل‌کنندگی دارد به‌طوری‌که برگزاری تعداد جلسات کم و بسیار فشرده نمی‌تواند میزان اثربخشی آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی را افزایش دهد.

پژوهش حاضر با این هدف انجام شده است که چنانچه به‌جای تکرار این قبیل پژوهش‌ها، ترکیب نتایج آن‌ها پیگیری شود، هم چشم‌انداز روشن‌تری از اثرات متغیر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود بهزیستی عاطفی معلمان حاصل آید و هم اندازه اثر دقیق‌تری از این اثر برآورد گردد. برای تحقق چنین هدفی مدل فراتحلیل بهترین رویکرد محسوب می‌شود.

پژوهش حاضر با وجود برتری‌های پژوهشی و علمی غیرقابل انکار در قلمرو مطالعاتی مبتنی بر آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، چند محدودیت دارد؛ از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: نمونه کم پژوهش حائز ملاک‌های ورود؛ هرچند تلاش شده است از پایگاه‌های داخلی و خارجی که بیشترین مطالعات را دارند برای گردآوری پژوهش‌های نمونه مطالعه استفاده شود. علاوه بر این با وجود شواهدی پیرامون ماندگاری تأثیرات مداخله‌ای مبتنی بر آموزش کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در این مطالعه، اثربخشی برنامه فراگیر مزبور فقط در واحد زمانی پس‌آزمون بررسی شد. در این مطالعه به پژوهشگران آتی که به حوزه فراتحلیل علاقه‌مند هستند توصیه می‌شود که تأثر آموزش‌های مبتنی بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر شکوفایی، عملکرد تحصیلی و یا متغیرهای مهم اثرگذار بر آن را در پژوهش‌هایی که با نمونه‌های دانش‌آموزان صورت گرفته‌اند، به انجام برسانند. علاوه بر این، می‌توان بر نقش فرهنگ نیز به عنوان یک متغیر تعدیل‌گر دیگر نیز متمرکز شد.

به‌طور کلی در پایان با توجه به یافته‌های این مطالعه و تحقیقات همسو می‌توان گفت که تمرکز بر برنامه‌های آموزشی کفایت‌های هیجانی و اجتماعی با هدف تجهیز معلمان به آمایه‌ای از مهارت و توانمندی‌ها است که موجب یاری‌رساندن آن‌ها در درازمدت و کوتاه‌مدت خواهد شد و زمینه را برای کارایی و اثربخشی آن‌ها فراهم می‌سازد. علاوه بر این با توجه به مکانیزم تأثیرات برنامه‌های هیجانی و اجتماعی می‌توان دریافت که این عامل موجب مقاوم‌سازی روانی معلمان در رویارویی با موقعیت‌های دشوار و تنش‌زا و کاهش اختلالات روانی نظیر اضطراب، استرس و افسردگی خواهد شد.

نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر نقش تفسیری سازه بسیط کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در پیش‌بینی بهزیستی ذهنی، رضایتمندی شغلی، رفتار رابطه مثبت معلم با دانش‌آموز و باورهای خودکارآمدی آن‌ها در رویارویی با تجارب چالش‌زا نشان می‌دهد که بازاندیشی در حوزه معنایی مفهوم کفایت‌های حرفه‌ای معلمان و ضرورت توجه به توانمندی‌های روانی و اجتماعی آنان در کنار تأکید بر دانش و توانمندی‌های حرفه‌ای آن‌ها ضرورتی انکارناپذیر است. لذا با توجه به این که سلامت و بهزیستی روانی و اجتماعی معلمان نقش مهمی در بهره‌وری یک سازمان دارد لازم است که مسئولان اجرایی و برنامه‌ریزان آموزشی گنجانند این آموزش‌ها را هرچه بیشتر در برنامه‌های آموزشی مدارس مورد توجه قرار دهند.

تعارض منافع

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

سپاسگزاری

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

منابع

- اویسی‌فرد، فاطمه، و ناستی‌زایی، ناصر (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلم بر بی‌انطباقی دانش‌آموزان و تعامل معلم دانش‌آموزان. *نشریه تعلیم و تربیت / سشنایی*، ۲(۱۶)، ۹-۲۴.
- ابراهیمی اورنگ، اکبر، حسینی نصب، داوود، و بدری گرگری، رحیم. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی جامع بر آگاهی اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۴(۶۴)، ۲۱۱-۲۲.
- ابراهیمی اورنگ، اکبر. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی جامع بر مدیریت خود دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۴(۱)، ۳۱-۴۲.
- اردستانی بالایی، زهرا، بنی‌سی، پریناز، و زمردی، سعیده. (۱۴۰۰). اثربخشی مهارت هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان. *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۱۴(۲)، ۱۴۷-۱۶۸.
- پیری، موسی، حبیبی کلیر، رامین، و آق آتابای، آمنه. (۱۳۹۴). مقایسه تفاوت‌های جنسیتی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه از لحاظ هوش اجتماعی، تنظیم هیجان و تعلل‌ورزی. *آموزش پژوهی*، ۲(۱۲)، ۶۶-۸۲.
- خسروی، رحمت اله، و جهانگیری، مهدی. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجو معلمان فرهنگیان. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۶۵-۷۸.

- رضایی، اکبر، محمدزاده، علی، مصرآبادی، جواد، و اسماعیل‌پور، خلیل. (۱۳۹۳). تفاوت‌های جنسیتی در برآوردهای شخصیتی از هوش‌های چندگانه در جامعه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۳۳(۹)، ۹۱-۱۳۹.
- رشیدی‌پور، فاطمه، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و پورشهریار، حسین. (۱۳۹۹). فراتحلیل اثربخشی مداخلات روانی آموزشی بر افزایش انگیزش پیشرفت یادگیرندگان. *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری*. ۷۹(۴)، ۲۵۴-۲۸۹.
- شکری، امید، مهدویان مشهدی، پانته‌آ، 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.
- عروتنی عزیز، مرضیه. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی. *نشریه رفاه اجتماعی*، ۳(۵۳)، ۵۱-۶۷.
- قربانی، زهره، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و شریفی، مسعود. (۱۴۰۰). رابطه نیرومندی‌های منشی معلمان با خودکارآمدی ادراک‌شده آن‌ها برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای رفتار رابطه بین فردی معلم. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۶۱)، ۳۱-۷.
- مامی، شهرام، و محمدبیگی، زینب. (۱۳۹۲). جنسیت و مهارت‌های چندگانه هوش هیجانی. *مجله تحقیقات نظام سلامت*، ۱۰(۴)، ۶۷۸-۶۸۸.
- میرهاشمی روته، زهره، و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک‌شده و رفتار رابطه بین فردی معلم-دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳۳(۳)، ۵۲-۳۷.
- محمدی‌پور، محمد، و جمعه‌نیا، سکینه. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و عملکرد حرفه‌ای معلمان. *سلامت اجتماعی*، ۳(۲)، ۲۴۴-۲۳۶.
- میری، انور. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر تندرستی اجتماعی و سلامت عمومی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان. *نشریه مدیریت ارتقای سلامت*، ۲(۳۲)، ۱۹-۲۴.
- کرامتی، معصومه، رحمانی، مریم، و علیزاده، ابراهیم. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و روحیه‌ی معلمان زن شهرستان مشهد. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳۶(۴)، ۱۷۶-۱۶۵.

- کاظمی، نواب، حسین‌خانزاده، عباس، رسول‌زاده، وحید، و محمدی، سید تقی. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی و خوش‌بینی آموزشی در معلمان ابتدایی. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۲(۴۳)، ۵۱-۷۲.
- کوشکی، الهام، شکری، امید، قنبری، سعید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۸). فراتحلیل اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود سبک تبیینی یادگیرندگان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۳)، ۹-۲۲.
- کریمی، فرهاد. (۱۴۰۱). بررسی تجربی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره متوسطه و پایداری آن در طول زمان. *روانشناسی فرهنگی*، ۲۳۴-۱۹۲، (۵)۳۴.
- واله، مونا، شکری، امید، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۰ الف). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانی بر افزایش سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل معلمان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۰ (۱۰۰)، ۵۹۶-۵۷۹.
- واله، مونا، شکری، امید، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۰ ب). تأثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی معلم بر تعامل معلم - دانش‌آموز، هیجانات و خوش‌بینی تحصیلی معلمان. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۴ (۵۵)، ۱۴۵-۱۱۳.

References

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82(3), 117-128.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58(4), 126-136.
- Ardestani Balaei, Z., Banisi, P., & Zomorodi, S. (2021). The effectiveness of emotional skills training on psychological well-being, social acceptance, and social competence among teachers. *Dynamics in Educational Sciences and Counseling*, 14(2), 147-168. [In Persian]
- Avaisifard, F., & Nastizaei, N. (2022). The effectiveness of communication skills training for teachers on student indiscipline and teacher-student interaction. *Journal of Exceptional Education*, 16(2), 9-24. [In Persian]
- 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.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research synthesis methods*, 1, 371-387.
- Brackett, B. A., Katulak, N. A. (2013). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. *Applying Emotional Intelligence*, 38, 576-589.

- Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *International Journal of Education and Teaching Zone*, 3(4), 567-589.
- Carvalho, H., & Queirós, C. (2019). Professores esgotados: Revisão da literature sobre programas de gestão de stress com avaliação da eficácia. O local e o mundo: sinergias na era da informação,” in Atas do 3º Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura, ed A. Nunes (Edições ISPGaya), 104–118.
- CASEL (2019). Core SEL competencies. retrieved from <https://casel.org/core-competencies/>
- Chesak, S., Khalsa, T., Bhagra, A., Jenkins, S., Bauer, B., & Sood, A. (2019). Stress management and resiliency training for public school teachers and staff: A novel intervention to enhance resilience and positively impact student interactions. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 37(4), 32 -38.
- 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.
- Denny, Defrianti and Iskandar, Iskandar (2022) *The Mastery of teacher emotional intelligence facing 21st century learning. International Journal of Education and Teaching Zone*, 1 (1), 50-59.
- Doley, N., Leshem, S. H. (2016). Teachers' emotional intelligence: the impact of training. *International Journal of Emotional Education*.2016, 8(1), 75-94.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Journal of Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67(7), 53 -66.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67(7), 53 -66.
- Ebrahimi Orangi, A. (2019). The effect of comprehensive social-emotional learning training on self-management among student-teachers at Farhangian University of East Azerbaijan. *Quarterly Journal of Teacher Professional Development*, 4(1), 31–42. [In Persian]
- Ebrahimi Orangi, A., Hosseini Nasab, D., & Badri Gargari, R. (2021). The effect of comprehensive social-emotional learning training on social awareness among student-teachers at Farhangian University of East Azerbaijan. *Modern Psychological Research*, 4(64), 211–222. [In Persian]
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An emotional literacy improvement (ELI) program for EFL teachers: Insiders' views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125.
- Fernández, M. M., Brito, C. J., Miarka, B., Díaz-de-Durana, A. L. (2020). Anxiety and Emotional Intelligence: Comparisons Between Combat Sports, Gender and Levels Using the Trait Meta-Mood Scale and the Inventory of Situations and Anxiety Response. *Original Research article*, 11(2), 432-456.
- Ghorbani, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2021). The relationship between teachers' character strengths and their perceived self-efficacy in moral education: The mediating role of teacher-student interpersonal behavior. *Quarterly Journal of New Educational Ideas*, 17(61), 7–31. [In Persian]

- Gilar-Corbi, A., Pozo-Rico, T., (2019). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Applying Emotional Intelligence*, 54(3), 456-479.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 4(6), 10 -17.
- 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), 345-360.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75 -84.
- 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.
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Special Issue: Academic Motivation*, 37(1) 75-92.
- 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.
- 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*, Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85.
- Hagger, H. (2022). Meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 120-151.
- Halberstadt, A. G., Castro, V. L., Chu, Q., Lozada, F. T., & Sims, C. M. (2018). Preservice teachers' racialized emotion recognition, anger bias, and hostility attributions. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 125 -138.
- Halloran, L. O., Coey, A. B., Wilson, O. (2022). Suicidality in autistic youth: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 93(2), 102144.
- Herrera, L., Al-Lal, M., Mohamed, M. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in psychology*, 10(7), 231-245.
- Howard, J. L., Bureau, J., Ryan, R. M., Guay, F., Chong, J., Ryan, R. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 34-49.
- Janssen, M., Heerkens, Y., Van der Heijden, B. *et al.* A study protocol for a cluster randomised controlled trial on mindfulness-based stress reduction: studying effects of mindfulness-based stress reduction and an additional organisational health intervention on mental health and work-related perceptions of teachers in Dutch secondary vocational schools. *Study protocol*, 21(2), 1-18.
- Jennings, P. A., Doyleb, S., Oh, b., Rasheed, D., Frank, J., & 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, 186-202.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Jillani, U., Bhutto, Z. H., Ahmad, K. B. (2023). Emotional Intelligence, Resilience And University Adjustment Of Students: Gender Based Comparative Study. *Journal of Positive School*, 11(4), 34-48.
- Jillani, U., Bhutto, Z. H., Ahmad, K. B. (2023). Emotional Intelligence, Resilience And University Adjustment Of Students: Gender Based Comparative Study. *Journal of Positive School* 32(4), 38-49.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2008). Classroom settings as targets of intervention and research. In M. Shinn, & H. Yoshikawa (Eds.). *Towards positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 58–77). New York, NY: Oxford University Press.
- Kamdar, H., Stephen, M. R. (2019). Gender Differences in Emotional Intelligence, Individual Readiness for Change and Psychological Capital of employees working in startups. *International Journal of Management Studies*, 2(1), 1-14.
- Karimi, F. (2022). An empirical study on the effect of social problem-solving training on the psychological empowerment of high school teachers and its sustainability over time. *Cultural Psychology*, 34(5), 192–234. [In Persian]
- Kazemi, N., Hossein Khanzadeh, A., Rasoulzadeh, V., & Mohammadi, S. T. (2020). The effectiveness of mindfulness training on job burnout and educational optimism among elementary school teachers. *Career and Organizational Counseling*, 2(43), 51–72. [In Persian]
- Keramati, M., Rahmani, M., & Alizadeh, E. (2019). The effectiveness of mindfulness training on self-efficacy and morale among female teachers in Mashhad. *Psychological Methods and Models*, 36(4), 165–176. [In Persian]
- Khosravi, R., & Jahangiri, M. (2019). The effect of social skills training on self-efficacy among student-teachers at Farhangian University. *Higher Education Curriculum Studies*, 10(19), 65–78. [In Persian]
- Koushki, E., Shokri, O., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2019). A meta-analysis of the effectiveness of the Penn Resilience Program on reducing psychological distress and improving explanatory style in learners. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 7(3), 9–22. [In Persian]
- Kundi, Y. M., Badar, K. (2021). Interpersonal conflict and counterproductive work behavior: the moderating roles of emotional intelligence and gender. *International Journal of Conflict Management*, 32(3), 514-534.
- Larasati, A., Lingga, A. S., & Hariswan, P. J. (2019). Indonesian English teachers' social-emotional competence and students' English learning motivation. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 82-94.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and selfefficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69(7), 1 -10.
- Mami, S., & Mohammadbeigi, Z. (2013). Gender and multiple emotional intelligence skills. *Health System Research*, 10(4), 678–688. [In Persian]
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby -Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed Framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77 -87.
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770 -778.
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770 -778.
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Extremera, N. (2022). Teachers' Subjective Happiness: Testing the Importance of Emotional Intelligence Facets Beyond

- Perceived Stress. *Psychology Research and Behavior Management*, 22(4), 317- 326.
- Mirhashemi Routeh, Z., & Shokri, O. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and teacher-student interpersonal behavior: The mediating role of teacher emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 33(3), 37–52. [In Persian]
- Miri, A. (2020). The effectiveness of life skills training on social well-being and general health among student-teachers at Farhangian University of Kurdistan. *Health Promotion Management Journal*, 2(32), 19–24. [In Persian]
- Mohammadipour, M., & Jomeh Nia, S. (2018). The effect of life skills training on teachers' mental health and professional performance. *Social Health*, 3(2), 236–244. [In Persian]
- Morris, S. B. (2023). Meta-Analysis in Organizational Research: A Guide to Methodological Options. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 225-259.
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62(1), 10 -18.
- Oliveira S, Roberto MS, Pereira NS, Marques-Pinto A and Veiga-Simão AM (2021) Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 32, 1-19.
- Ortega, L. (2011). Doing synthesis and meta-analysis in applied linguistics. *Invited workshop at Tsing Hua University*. 43(4), 573-586.
- Orvati Aziz, M. (2020). The effect of social-emotional skills training on improving the mental health of elementary school teachers. *Social Welfare Quarterly*, 3(53), 51–67. [In Persian]
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work -related well -being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68 –75.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace wellbeing: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503 -513.
- Peixoto, C., Coelho, V., Machado, F. (2022). Associations between perceived maternal acceptance–rejection and social and emotional competence of preschool children. *Early Child Development*, 15(20), 44-60.
- Piri, M., Habibi Kaleybar, R., & Agh Atabay, A. (2015). Gender differences among high school students in social intelligence, emotion regulation, and procrastination. *Educational Research*, 2(12), 66–82. [In Persian]
- Poornima, R., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: Will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182.
- 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.
- Putro, S. C., Mukhadis, A., Sudjimat, D., A. (2017). Effects of Social Skills and Pedagogig Skills against Preservice Teacher Adaptation Ability Vocational Education. *Journal of Research & Method in Education*, 7(1), 125-132.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 25-40.
- Rashidipour, F., Shokri, O., Fathabadi, J., & Pourshahriar, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of psycho-educational interventions on increasing learners'

- achievement motivation. *Journal of Educational and Learning Studies*, 4(79), 254-289. [In Persian]
- Rezaei, A., Mohammadzadeh, A., Mesrabadi, J., & Ismailpour, K. (2014). Gender differences in personal estimates of multiple intelligences among university students. *Modern Psychological Research*, 9(33), 91-139. [In Persian]
- 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.
- Sahanowas S .K., Halder, S. (2020). Critical thinking disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: Gender as a moderator. *Annales Médico-psychologiques*, 11(6), 23-48.
- Saputra, E. B. (2022). the Effect of Teacher Communication Ability and Learning Motivation on Student Learning Outcomes in Economic Lessons for Class Xi Ips Sma Ekasakti in Padang . *Journal International on Global Education*, 14(1), 67-87.
- Schelhorn, I., Lindl, A., Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123(4), 103-124.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Barrera, U. D., Barrón, G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachersEfectos de un entrenamiento en habilidades emocionales para prevenir el síndrome de burnout en profesores. *Psychology Research and Behavior Management*, 25, 7-13.
- 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, 345-360.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Shokri, O., Mahdavian Mashhadi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability, and measurement invariance of the Psychological Capital Questionnaire among Iranian male and female teachers. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 1(23), 21-34. [In Persian]
- Somech, A., & Bogler, R. (2019). The pressure to go above and beyond the call of duty: Understanding the phenomenon of citizenship pressure among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 83(7), 178 -187.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62(5), 192 -200.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83(7), 134 -147.
- Tsai M. Y. (2023). Comparing Perfectionism, Cognitive Mindset, Constructive Thinking, and Emotional Intelligence in Gifted Students by Grade and Gender. *Psychology of Addictive Behaviors*, 12(4), 233-245.

- Tuyakova, U., Baizhumanova, B., Mustapaeva, T., Alekeshova, L., Otarbaeva, Z. (2022). RETRACTED ARTICLE: Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *humanities and social sciences communications*, 4(2), 54-69.
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021a). The effectiveness of psychological empowerment training on increasing psychological capital and job-related emotional well-being among teachers. *Journal of Psychological Science*, 20(100), 579-596. [In Persian]
- Valeh, M., Shokri, O., & Asadzadeh, H. (2021b). The effect of teacher psychological empowerment program on teacher-student interaction, emotions, and teachers' academic optimism. *Quarterly Journal of Education and Evaluation*, 14(55), 113-145. [In Persian]
- Valente, S., Lourenço, A., (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Original research article*, 5(3), 34-48.
- Valente, S., Lourenço, A.A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of emotional intelligence capacity for teacher's efficacy and classroom management efficacy. *Rev. CESPsico*, 13(2), 18-31.
- 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.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47(8), 120-130.
- Welsh, P., Rodgers, J., & Honey, E. (2019). Teachers' perceptions of restricted and repetitive behaviors (RRBs) in children with ASD: Attributions, confidence and emotional response. *Research in Developmental Disabilities*, 89(6), 29-40.
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 6(8), 107-118
- Yuan, X., Li, Y., Xu, Y., & Yang, H. (2022). Teacher support matters: The effect of self-control demands on safety behavior of vocational high school students in China. *Journal of Research & Method in Education*, 19(12), 7220.
- Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92(6), 100 -112.