



مدل‌یابی هیجان‌های تدریس معلمان بر مبنای فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های

هیجانی-اجتماعی معلمان

نگار حسینی بافقی^{۱*}

Modeling Teachers' Teaching Emotions Based on Social Practices of Teaching and
Socio-emotional Skills

Negar Hosseinibafghi^{1*}

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۷

Abstract

This study aimed to test the causal relationship between social practices of teaching and teacher's socio-emotional skills with teachers' emotions. For this purpose, 310 teachers (155 males and 155 females) from the sixth grade of Yazd elementary schools were selected based on cluster random sampling in the academic year of 2019-2020. They responded to the questionnaire of social practices of teaching and socio-emotional skills of teachers (Department of Education staff, 2014) and teachers' emotions (TES) (Frenzel et al., 2016). The results of the structural equation model analysis using empirical data showed that teachers' emotions directly influences the exogenous variables of social practices of teaching and teacher's socio-emotional skills. The results of the research indicate that teachers who have socio-emotional skills and are involved with teaching social activities, experience the intense emotions and have a positive relationship with their students. The results also showed that teachers have socio-emotional skills, experience more positive emotions and have positive relationship with their students. Therefore, teachers need social practices of teaching and socio-emotional skills to boost their positive emotions and control their negative emotions.

Keywords: Teachers' emotions, social practices of teaching, teachers' socio-emotional skills, structural equation modeling

1. Ph.D. candidate of educational psychology, Al-Zahra University, counselor in the ministry of education, Yazd, Iran

*Corresponding Author, Email: h.hosseini6868@gmail.com

چکیده

این پژوهش، با هدف آزمون رابطه علی بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم با هیجان‌های تدریس معلمان صورت پذیرفت. بدین منظور از جامعه آماری پژوهش، ۳۱۰ معلم (۱۵۵ مرد و ۱۵۵ زن) از پایه ششم دبستان‌های یزد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان (کارکنان دپارتمان آموزشی، ۲۰۱۴) و هیجان‌های تدریس معلم (TES) (فرنزل و همکاران، ۲۰۱۶) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری با استفاده از داده‌های تجربی، نشان داد هیجان‌های تدریس معلم به‌طور مستقیم از متغیرهای برون‌زاد فعالیت اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم تأثیر می‌پذیرند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که معلمانی که دارای مهارت‌های هیجانی-اجتماعی هستند و از عهده فعالیت‌های اجتماعی تدریس برمی‌آیند، هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و در نتیجه رابطه مثبتی با دانش‌آموزان خود دارند. بنابراین برای ارتقای هیجان‌های مثبت و تنظیم هیجان‌های منفی، معلمان به فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در برقراری رابطه مؤثر با دانش‌آموزان و کنترل موقعیت‌های استرس‌زا نیاز دارند.

واژه‌های کلیدی: هیجان‌های معلم، فعالیت اجتماعی تدریس، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم، مدل معادلات ساختاری

۱. دانشجوی دکتری، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، مشاور آموزش و پرورش، یزد، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

هیجان‌ها، قلب آموزش به حساب می‌آیند (هارگریوس^۱، ۱۹۹۸). اسچوتز و لینهارت^۲ (۲۰۰۲)، بیان می‌کنند که: «هیجان‌ها در واقع در همه ابعاد فرآیند آموزش و یادگیری وجود دارند. بنابراین، فهم ماهیت هیجان‌ها در بافت مدرسه ضروری است» (ص ۶۷). نظریه ارزیابی بیان می‌کند که هیجان‌ها پاسخ به ارزیابی‌ها با قضاوت‌های افراد در مورد حوادث هستند تا خود حوادث (اسمیت و لازاروس^۳، ۱۹۹۴). در ارزیابی اولیه، افراد به بررسی اینکه آیا این موقعیت با نیازها و بهزیستی آنها در ارتباط است یا نه و یا این که موقعیت حاضر هماهنگ و همراه با اهداف آنها است یا نه، می‌پردازند. بنابراین ارتباط و همخوانی هدف با نیاز افراد، دو مورد از مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر در تحریک هیجان‌ها هستند (لازاروس، ۱۹۹۱). در بافت کلاسی، چانگ^۴ (۲۰۰۹)، بیان می‌کند که هر چه معلم بیشتر به دانش‌آموزان توجه کند، به همان میزان بیشتر با هیجان مواجه خواهد شد؛ اگر هدف معلم، آموزش مهارت‌های علمی باشد رفتارهای مخرب دانش‌آموزان ممکن است تهدیدی برای هدف معلم باشد. در نتیجه، طبق گفته‌های چانگ، روابط معلم و دانش‌آموز و همخوانی هدف آموزش، دو مورد از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در ارزیابی اولیه معلم می‌باشند که با تجارب هیجانی روزانه معلم نیز در ارتباط هستند.

مدارس و کلاس‌های درس، صحنه پیچیده‌ای از هیجان‌ها هستند؛ جایی که معلمان دائماً نیازهای هیجانی مرتبط با دانش‌آموزان، همکاران، والدین و مدیران خود را تجربه می‌کنند (کراس و هانگ^۵، ۲۰۱۲). برای مواجهه با این نیاز هیجانی، معلمان نیاز دارند هیجان‌های خود را به بهترین وجه مدیریت کنند تا بتوانند با موفقیت، آموزش خود را انجام دهند و به آرامی با افراد اطراف خود در تعامل باشند (یین و لی^۶، ۲۰۱۱).

تحقیق بر روی هیجان‌های معلم در آموزش و پرورش از اواخر سال ۱۹۹۰ مورد توجه قرار گرفته است (هارگریوس، ۱۹۹۸) و توجه خیلی زیادی را در سال‌های اخیر جلب کرده است. این توجه به سبب درک اینکه هیجان‌های معلم بر روی رفتار، آموزش، هویت شغلی و زندگی آن‌ها اثرگذار است (هاگنر و ولت^۷، ۲۰۱۴؛ ساندرس^۸، ۲۰۱۳؛ لی، هانگ، لاو و وانگ^۹، ۲۰۱۳؛ تاکسر و فرنزل^{۱۰}، ۲۰۱۵)، تقویت می‌شود. همچنین با توجه به اینکه هیجان‌های معلمان بر رفتار و یادگیری

-
1. Hargreaves
 2. Schutz & Lanehart
 3. Smith & Lazarus
 4. Chang
 5. Cross & Hong
 6. Yin & Lee
 7. Hagenaar & Volet
 8. Saunders
 9. Lee, Huang, Law & Wang
 10. Taxer & Frenzel

دانش‌آموزان (چانگ، ۲۰۱۳؛ برزگر، حسینی و ساداتی، ۲۰۱۸) و تغییرات آموزش و پرورش (دی^۱، ۲۰۱۱) اثرگذار است، توجه به هیجان‌ها در معلمان اهمیت بیشتری می‌یابد. با وجود این، تحقیقات کمی بر روی هیجان‌های معلمان در ایران صورت گرفته است.

هیجان‌ها به طرق مختلف طبقه‌بندی شده‌اند که می‌توان آنها را در طبقات دو مقوله‌ای، چندگانه و دارای ابعاد خلاصه کرد. طبقه‌بندی دو مقوله‌ای از هیجان‌های معلم به هیجان‌های مثبت و منفی در تاریخچه روان‌شناسی رایج هستند (تورکوآتی و رافائلی^۲، ۲۰۰۴). این طبقه دو مقوله‌ای یک پایه اساسی برای پژوهش‌های بعدی بر روی طبقه‌بندی هیجان‌ها است. معلمان گستره وسیعی از هیجان‌های مثبت و منفی را در حین تدریس و تعامل با دانش‌آموزان خود تجربه می‌کنند. ماهیت شغل آنها این است که نیازمند مواجه شدن با هیجان‌های خود هستند؛ همان‌گونه که نیازمند مواجه شدن با هیجان‌های دانش‌آموزان، والدین و همکاران خویش هستند. هارگریوس (۱۹۹۸)، بیان می‌کند که آموزش خوب با هیجان‌های مثبت همراه است و معلمان خوب در حین آموزش صبوری نشان می‌دهند که در قبال آن، دانش‌آموزان نیز مشتاق‌تر می‌شوند. به همین نحو، فرنزل، گوتز، استفنز و جاکوب^۳ (۲۰۰۹)، پیشنهاد داده‌اند که تکرار هیجان‌های مثبت معلمان با راهبردهای آموزشی خلاق و انعطاف‌پذیری که انگیزه دانش‌آموزان را تحریک می‌کند در ارتباط است در حالی که تکرار هیجان‌های منفی معلمان به آن خلاقیت و انعطاف‌پذیری صدمه می‌زند و در نهایت بر روی پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

هیجان‌ها ممکن است بر روی عملکرد شناختی و انگیزشی معلمان تأثیر بگذارد و بدرفتاری دانش‌آموزان اغلب هیجان‌های منفی اغفال‌کننده را ایجاد می‌کند و در نهایت می‌تواند اثر منفی بر روی آموزش داشته باشد (امر^۴، ۱۹۹۴). تجربه هیجان‌های منفی زیاد مانند ناامیدی، خشم، نگرانی ممکن است انگیزه درونی و احساس خودکارآمدی معلم را کاهش دهد و منجر به دلزدگی او شود. در مقابل، معلمانی که معمولاً هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، ممکن است انعطاف‌پذیری (فردریکسون^۵، ۲۰۰۱) و انگیزه درونی بیشتر داشته باشند و بهتر بتوانند از عهده مشکلات پیچیده آموزش برآیند (ساتن و ویتلی^۶، ۲۰۰۳).

با توجه به نقش عمومی روان‌شناسی در مورد اثرات هیجان‌ها بر روی رفتار (برای مثال روانشناسی مثبت‌گرا و تحقیق در مورد وضع روانی) و با توجه به ادعاهای مرتبط با اینکه هیجان‌های معلم با کیفیت آموزش در ارتباط است (فرنزل، ۲۰۱۴؛ ساتن و ویتلی، ۲۰۰۳) اعتقاد بر این است که یک ارتباط نظام‌مند بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم با

1. Day
2. Torquati & Raffaelli
3. Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob
4. Emmer
5. Fredrickson
6. Sutton & Wheatley

هیجان‌های تدریس معلمان وجود دارد. به این معنا که معلمان برای افزایش هیجان‌های مثبت خود و تنظیم هیجان منفی، به فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در برقراری رابطه مؤثر با دانش‌آموزان و کنترل موقعیت‌های استرس‌زا- که ممکن است در کلاس درس اتفاق بیافتد- نیاز دارند (براکت، فلومن، اشتون، چرکاسکی و سالووی^۱، ۲۰۱۳).

کارکنان تحقیقاتی در آموزشگاه‌های آمریکایی یک مرور تاریخی گسترده در مورد فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم انجام دادند و تعاریف وسیعی را برای ابعاد فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم فراهم کردند. طبق پژوهش‌های پیشین، معلمانی که فعالیت‌های اجتماعی تدریس را می‌شناسند و آنها را در کلاس درس خود به کار می‌برند، می‌توانند محیط و جو کلاس امن و حمایت‌کننده را ایجاد کنند. ابعاد فعالیت‌های اجتماعی تدریس در این پژوهش؛ شامل خودآگاهی، تنظیم هیجانی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و تصمیم‌گیری معتبر است.

خودآگاهی به توانایی ارزیابی احساس‌ها، علاقه‌ها، ارزش‌ها و نقاط قوت فرد و حفظ احساس خودکارآمدی زیاد اشاره دارد (پایتون، ویسبرگ، دورلاک، دیمینیکی، تایلر، اسچیلینگر و پاچان^۲، ۲۰۰۸). خودگردانی و تنظیم هیجانی به توانایی مدیریت موفقیت‌آمیز برانگیختگی هیجانی و داشتن مهارت برای تفسیر هیجان‌ها اشاره می‌کند (گراس^۳، ۱۹۹۸). آگاهی اجتماعی به معنای آگاهی در مورد دیگران شامل چشم‌انداز اجتماعی است (زینس و الیاس^۴، ۲۰۰۶). این ساختار، شامل این می‌شود که دنیا را از چشم‌انداز دیگران مشاهده کنید (سلمن^۵، ۱۹۷۱) و در مورد توانایی‌ها، نگرش‌ها، انتظارات، احساس‌ها و عملکردهای بالقوه دیگران استنتاج کنید. مهارت‌های اجتماعی نوع ویژه‌ای از رفتار می‌باشد که در آن، فرد، مهارت اجتماعی کامل از قبیل همکاری، پاسخ‌های همدردی، تعهدهای اجتماعی، احترام به دیگران و همچنین نبود روابط مشکل‌دار را از خود نشان می‌دهد (گرشام و الیوت^۶، ۲۰۰۸). تصمیم‌گیری، فرآیندی است که در آن، فرد مقداری از حق‌انتخاب‌ها را می‌سنجد و سعی می‌کند تصمیم بگیرد که کدام انتخاب، بهترین راه برای رسیدن به نتیجه مورد نظر است.

همان‌گونه که قبلاً گفته شد در این پژوهش، علاوه بر فعالیت‌های اجتماعی تدریس، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم نیز می‌تواند بر هیجان‌های تدریس معلمان تأثیرگذار باشد. امروزه متخصصان آموزش و پرورش دریافته‌اند که جامعه نیازمند مهارت‌های بیشتری در حیطه‌های آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و حل تعارض است. اگرچه طی سالیان بسیار، ملاحظات

1. Brackett, Floman, Ashton James, Cherkasskiy & Salovey
2. Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan
3. Gross
4. Zins & Elias
5. Selman
6. Gresham & Elliott

مربوط به آموزش‌های هیجانی و اجتماعی و دستاوردهای مثبت آن به منزله پدیده‌ای تجملی، عاملی بی‌اهمیت و فاقد مبنای علمی از دید محققان - خاصه متخصصان تعلیم و تربیت - نادیده انگاشته شده بود، در چند سال اخیر، پیوندهای درونی مهارت‌های شناختی، هیجانی و رفتاری کاملاً به رسمیت شناخته شده و مورد اقبال واقع شده است. پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که مهارت‌های هیجانی-اجتماعی نقش مرکزی در زندگی اجتماعی، شخصی و تحصیلی افراد دارند. هوش هیجانی دسته‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌های غیرشناختی (در پنج بعد درون‌فردی، بین‌فردی، خلق عمومی، مقابله با فشار و سازگاری) است که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با فشارها و اقتضائات محیطی افزایش می‌دهد (بار-ارن، ۲۰۰۶). ابعاد مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم، شامل دلگرمی و حمایت، بیان قوانین انضباطی، زبان معلم و مسئولیت و انتخاب است. دلگرمی و حمایت، به حمایت آموزشی و اجتماعی که دانش‌آموزان از طرف معلمان خود دریافت می‌کنند اشاره دارد (یودر^۱، ۲۰۱۴). تعیین مقررات برای دانش‌آموزان به نوعی از مدیریت کلاس درس که معلمان در کلاس‌های خود از آن استفاده می‌کنند، اشاره دارد. برای اینکه، معلمان در بیان قوانین انضباطی به دانش‌آموزان خود موفق باشند، معلمان به راهبردهای انضباطی مناسب برای دانش‌آموزان خود - که آن‌ها را برای رفتار درست در کلاس تقویت می‌کند - نیاز دارند. زبان معلم به نحوه صحبت کردن معلم با دانش‌آموزان اشاره دارد. مسئولیت و انتخاب به میزان آزادی‌ای که معلم به دانش‌آموزان در گرفتن تصمیمات در مورد تکالیف یا کارهایشان در کلاس درس به آن‌ها می‌دهد، اشاره دارد. معلمان نباید به دانش‌آموزان آزادی کامل را بدهند بلکه باید انتخاب‌های ویژه را برای آن‌ها فراهم کنند و دانش‌آموزان از بین آن درس‌ها و مباحثه‌ها، یکی را انتخاب کنند و در قبال آن مسئول باشند.

مدل فرضی عوامل مؤثر بر هیجان‌های تدریس معلمان، در شکل (۱) ترسیم شده است. پژوهشگر، در مقاله حاضر به دنبال این است که روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم را برای تدوین مدل هیجان‌های تدریس پیش‌بینی نماید و به دنبال این سؤال است که هر کدام از اثرات به چه میزانی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های تدریس معلمان باشند.

این ابزار دارای ۲۴ گویه است که ۱۲ گویه آن مربوط به هیجان‌های معلم در رابطه با تدریس و ۱۲ گویه آن مربوط به هیجان‌های معلم در رابطه با دانش‌آموزان است. این مقیاس براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) طراحی شده است. ضریب همسانی درونی این مقیاس برای هیجان‌های مثبت و منفی در پژوهش فرنزل و همکاران (۲۰۱۶) به ترتیب برابر با ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده به منظور برآورد پایایی برای مقیاس هیجان‌های تدریس در پژوهش حاضر برابر ۰/۷۰ گزارش شده است.

- پرسشنامه فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم: این ابزار به منظور اندازه‌گیری فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم طراحی و ساخته شد. هدف از آن، ابزاری برای معلم در سال ۲۰۱۴ بود که توسط کارشناسان کارکنان دپارتمان آموزشی که تمرکز آنها بر روی یادگیری‌های هیجانی-اجتماعی است، از طریق مصاحبه با معلمان در شیکاگو و واشنگتن دی. سی، طراحی و ساخته شد (یودر، ۲۰۱۴). این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی و دارای دو قسمت است که شامل فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم است. در

قسمت اول، چهار خرده مقیاس وجود دارد: خرده مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم، شامل ۲۱ سؤال است که ۵ مهارت خودآگاهی، تنظیم هیجان، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی بین فردی و تصمیم‌گیری رامی‌سنجد. خرده مقیاس‌های فعالیت‌های اجتماعی تدریس؛ شامل ۲۲ سؤال و ۴ فعالیت اجتماعی معلم است که بیان قوانین انضباطی، زبان معلم، مسئولیت، انتخاب، دلگرمی و حمایت را می‌سنجد. پاسخ‌ها در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده به منظور برآورد پایایی برای مقیاس فعالیت‌های اجتماعی تدریس برابر با ۰/۸۳ و برای مقیاس مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم برابر با ۰/۸۴ گزارش شده است که مناسب است.

یافته‌ها

با توجه به اینکه ماتریس همبستگی، مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش، همراه با ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱ / لذت از تدریس														
۲ / خشم از تدریس	-۰/۳۶**													
۳ / نگرانی از تدریس	-۰/۱۳**	۰/۵۲**												
۴ / لذت از دانش‌آموز	۰/۲۷**	-۰/۴۳*	۱											
۵ / خشم از دانش‌آموز	۰/۱۴**	۰/۴۹**	۰/۴۶**	۱										
۶ / نگرانی از دانش‌آموز	-۰/۱۴**	۰/۸۰**	۰/۶۴**	-۳۴/۰**	۱									
۷ / بیان قوانین انضباطی	۰/۱۳**	۰/۱۳**	۰/۴۰**	۱۳/۰**	-۰/۱۸**	۱								
۸ / زبان معلم	۰/۱۹**	۰/۱۶**	-۰/۳۷**	۱۴/۰**	-۰/۵۶**	-۰/۱۶**	۰/۶۵**							
۹ / مسئولیت و انتخاب	۰/۲۴**	-۰/۳۴**	-۰/۱۵**	۲۴/۰**	-۰/۱۷**	-۰/۱۵**	۰/۵۹**	۰/۲۸**						
۱۰ / حمایت و دلگرمی	۰/۴۳**	-۰/۱۲**	-۰/۱۸**	۳۱/۰**	-۰/۱۳**	-۰/۱۹**	۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۴۴**					
۱۱ / خودآگاهی	۰/۱۹**	-۰/۱۹**	-۰/۱۴**	۱۶/۰**	-۰/۳۳**	-۰/۳۳**	۰/۲۶**	۰/۳۳**	۰/۴۵**	۰/۲۸**				
۱۲ / تنظیم هیجانی	۰/۵۴**	-۰/۱۳**	-۰/۴۴**	۱۷/۰**	-۰/۳۴**	-۰/۱۵**	۰/۲۶**	۰/۳۶**	۰/۴۹**	۰/۱۹**	۰/۳۴**			
۱۳ / آگاهی اجتماعی	۰/۱۵**	-۰/۱۶**	-۰/۱۴**	۱۳/۰**	۰/۷۰**	-۰/۱۴**	۰/۱۳**	۰/۴۸**	۰/۱۵**	۰/۱۸**	۰/۳۸**	۰/۳۷**		
۱۴ / مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۵**	-۰/۱۵**	-۰/۱۸**	۱۲/۰**	-۰/۱۲**	-۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۱۴**	۰/۳۴**	۰/۱۸**	۰/۱۲**	۰/۱۳**	۰/۱۵**	۱
۱۵ / تصمیم‌گیری	۰/۱۳**	-۰/۲۲**	-۰/۱۸**	۱۶/۰**	-۰/۳۳**	-۰/۳۴**	۰/۵۱**	۰/۳۶**	۰/۶۰**	۰/۳۵**	۰/۴۴**	۰/۳۳**	۰/۵۱**	۰/۲۵**

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

** در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود کلیه روابط بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار هستند. از بین متغیرهای نهفته فعالیت‌های اجتماعی تدریس، «حمایت و دلگرمی» بالاترین رابطه را با هیجان‌های مثبت تدریس (لذت از تدریس و لذت از دانش‌آموز) دارد. همچنین «زبان معلم» با «خشم از دانش‌آموز» رابطه معنادار منفی دارد. از بین متغیرهای نهفته مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم، «آگاهی اجتماعی» بالاترین رابطه منفی معنادار را با «نگرانی از دانش‌آموز» دارد. «خودآگاهی» نیز با هیجان‌های منفی تدریس (خشم از دانش‌آموز و نگرانی از دانش‌آموز) رابطه معنادار منفی دارد. همچنین تنظیم هیجانی با هیجان‌های مثبت تدریس، رابطه معنادار نسبتاً بالایی دارد.

نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری با استفاده از داده‌های تجربی نشان داد که هیجان‌های تدریس معلمان به طور مستقیم از متغیرهای پیش‌بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم تأثیر می‌پذیرد. نتایج مربوط به برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش در جدول زیر ارائه شده است:

جدول (۲) شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص	مقدار
آزمون نیکویی برازش مجذورکای (χ^2)	۱۲۳/۵۹
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱
شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)	۰/۸۹
شاخص نرم شده برازش (NFI)	۰/۹۳
شاخص نرم نشده برازش (NNFI)	۰/۹۴
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۷
ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۵

نتایج جدول (۲) حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها به جز شاخص AGFI در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و این بیانگر این است که رابطه خطی بین متغیرها و سازه‌های مکنون وجود دارد؛ بنابراین فرضیه کلی پژوهش مبنی بر «الگوی مفروض رابطه علی بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان با هیجان‌های تدریس معلمان برازنده داده‌ها است» تأیید می‌گردد و در ادامه ضرایب مسیر استاندارد شده و خطاهای هر نشانگر در مدل پیش‌بینی هیجان‌های تدریس معلمان در شکل (۲) ارائه شده است:

همانطور که جدول (۳) نشان می‌دهد، همه اثرات مستقیم، معنی‌دار هستند. از میان متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان‌های مثبت، تدریس معلم بیشترین اثر مستقیم را بر مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم (۰/۸۷) دارد در حالی که از میان متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان‌های منفی تدریس معلم بیشترین اثر مستقیم بر فعالیت‌های اجتماعی تدریس (۰/۶۱-) دارد. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌کنیم میان متغیرهای موجود در این تحقیق، اثر مستقیم مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم (۰/۸۷) و فعالیت‌های اجتماعی تدریس (۰/۴۶) بر روی هیجان‌های مثبت تدریس معلم در سطح ۰/۰۱، اثر مستقیم مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم (۰/۵۰-) و فعالیت‌های اجتماعی تدریس (۰/۶۱-) بر روی هیجان‌های منفی تدریس معلم در سطح ۰/۰۱ معنادار است. طبق این یافته‌ها، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم و فعالیت‌های اجتماعی تدریس با هیجان‌های مثبت تدریس، رابطه مستقیم مثبت و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی تدریس با هیجان‌های منفی تدریس رابطه مستقیم منفی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی و ارزیابی رابطه بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم و هیجان‌های تدریس معلمان با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری با استفاده از داده‌های تجربی، نشان داد که هیجان‌های تدریس معلم به‌طور مستقیم از متغیرهای برون‌زاد فعالیت اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم تأثیر می‌پذیرد. نتایج این پژوهش، حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها به جز شاخص AGFI (شاخص نیکویی برازش تعدیل شده) در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و این بیانگر این است که رابطه خطی بین متغیرها و سازه‌های مکنون وجود دارد؛ بنابراین فرضیه کلی پژوهش مبنی بر «الگوی مفروض رابطه علی بین فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان با هیجان‌های تدریس معلمان برانزده داده‌ها است» تایید شده است. همان‌طور که انتظار می‌رفت نتایج حاصل از تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد که مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم و فعالیت‌های اجتماعی تدریس بر هیجان‌های مثبت تدریس اثر مستقیم مثبت دارد. این نتایج همسو با یافته‌های پژوهش فرنزل، گوتز، استفن و جاکوب (۲۰۰۹)؛ ساتن و ویتلی، (۲۰۰۳)؛ بین و لی، (۲۰۱۲) و زیمبیلز (۲۰۰۵) است. به‌طور خاص، این یافته‌ها نشان می‌دهند که معلمانی که به فعالیت اجتماعی تدریس آگاه هستند و دارای مهارت هیجانی-اجتماعی هستند، می‌توانند تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود میان دانش‌آموزان خود را درک کنند؛ به راحتی درگیری درونی ایجاد شده در خود را مدیریت و حل نمایند؛ رفتارهای هم‌دردی و دل‌گرم‌کننده از خود نشان دهند؛ آنها از نیازهای اجتماعی و علمی دانش‌آموزان خود باخبر هستند و هنگام تصمیم‌گیری در مورد هدف‌ها این نیازها را در نظر می‌گیرند. بنابراین، معلمان دارای این

ویژگی، مدارس را تبدیل به محیط‌های مطلوب، ایده‌آل و امن برای یادگیری می‌نمایند و تجارب هیجانی مثبت بیشتری را تجربه خواهند کرد و از آنجایی که هیجان‌های معلمان با کیفیت آموزشی و تعامل با دانش‌آموزان در ارتباط است، هیجان‌ها نقش اصلی را در تدریس بر عهده دارند و نباید آنها را نه تنها برای موفقیت دانش‌آموزان‌شان، بلکه برای بهزیستی و سلامت روانی خودشان نادیده گرفت. معلمانی که معمولاً هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند ممکن است انعطاف‌پذیری (فردریکسون، ۲۰۰۱) و انگیزه درونی بیشتری داشته باشند و بهتر بتوانند از عهده مشکلات پیچیده آموزش برآیند (ساتن و ویتلی، ۲۰۰۳).

در مدل پیشنهادی نیز مشاهده کردیم که مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم و فعالیت‌های اجتماعی تدریس بر هیجان‌های منفی تدریس معلم اثر مستقیم منفی دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش همرو و پیاپتا، (۲۰۰۵)؛ ساتن و ویتلی، (۲۰۰۳)؛ شانگ، (۲۰۰۹) و برزگر، حسینی و ساداتی (۲۰۱۸) همسو است. به این معنا که معلمانی که کمبود مهارت‌های هیجانی-اجتماعی برای مدیریت چالش‌های کلاس درس دارند، استرس هیجانی بیشتری را تجربه می‌کنند. استرس هیجانی زیاد، تأثیر عکس بر روی عملکرد شغلی دارد و ممکن است در نهایت، منجر به خستگی و دلزدگی شود. همچنین معلمانی که در تنظیم هیجان‌های خود و در تنظیم هیجان‌ها در کلاس خود مشکل دارند، دانش‌آموزانی خواهند داشت که هیجان‌های منفی بیشتری را در کلاس تجربه می‌کنند. تجربه هیجان‌های زیاد از جانب معلمان، ممکن است انگیزه درونی و احساس خودکارآمدی آن‌ها را کاهش دهد و منجر به دلزدگی شود.

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آشنایی کامل با مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم و فعالیت‌های اجتماعی تدریس می‌تواند بستر مناسبی برای افزایش هیجان‌های مثبت تدریس معلم و کاهش هیجان‌های منفی فراهم سازد. همچنین می‌توان با آموزش راهبردها برای ارتقای مهارت‌ها و فعالیت‌های اجتماعی-هیجانی معلم، تجربه هیجان‌های مثبت تدریس معلمان را افزایش داد و در نهایت، موجب افزایش انگیزه درونی و انعطاف‌پذیری و احساس خودکارآمدی آنها شد. نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش مذکور با نتایج پژوهش‌های تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی و درک هیجان‌های معلم به گونه‌ای در ارتباط و همسو می‌باشد. برای مثال، کریم‌زاده (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه رسید که در فرایند آموزش، علاوه بر مهارت‌های تخصصی و علمی و تسلط بر موضوع‌های درسی و انتخاب روش تدریس مناسب و شور علمی معلم، مهارت‌های بین‌فردی (مهارت‌های ارتباطی، همدلی،) تعهد و انگیزش، سلامت روان و علاقمندی به یادگیرندگان هم اهمیت دارند. به‌رغم نقش مهم هیجان‌های تدریس معلم و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و فعالیت‌های اجتماعی تدریس در مطالعات روان‌شناسی تربیتی به موارد مذکور کمتر توجه شده است.

با توجه به ابعاد مهارت‌های هیجانی-اجتماعی تدریس به مسئولین تعلیم و تربیت، پیشنهاد می‌شود که در دوره‌های کارآموزی آنها به این نوع ویژگی‌های هیجانی-اجتماعی معلمان بیشتر توجه شود و در جهت ارتقای این ویژگی‌ها برنامه‌های مؤثری تدوین گردد. ابعاد مزبور، شامل دلگرمی و حمایت، بیان قوانین انضباطی، زبان معلم، مسئولیت و انتخاب است و در زمینه هیجان‌های مثبت تدریس با اهمیت تلقی می‌شوند.

منابع

- کریم‌زاده، منصوره. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۴(۵۳)، ۱۴۹-۱۳۱.
- Bar-On R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESL)*. University of Texas Medical Branch Psicothema 18th suppl, p.13-25.
- Barzegar, K., Hosseini, N., & Sadati, A. (2018). The Role of Social-emotional Competencies and Social Teaching Practices on Students' Emotions: The Mediation Role of Teachers, Emotions. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 1 (2), 57-61.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, I., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher' emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 19(6), 634-646.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37 (4), 799-817.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Day, C. (2011). *New understanding of teachers' work: Emotions and Educational change*. New York: Springer.
- Emmer, E.T. (1994). Toward and understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teacher Education*, 6 (1), 65-69.
- Fredrickson, B.L.(2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). *Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test*. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129-151). New York, NY.
- Frenzel, A. C. (2014). *Teacher emotions*. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher Emotion Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.

- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System rating scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Hagenaver, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feedings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 261-281.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identify in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational change*, 12(1), 25-46.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotion of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.
- Saunders, R. (2013). The Role of teacher emotions in change: Experiences, Patterns and implications for professional development. *Journal of Educational change*, 14(3), 303-333.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child development*, 1721-1734.
- Smith, C.A., & Lazarus, R.S. (1994). Emotion and Adaption. In L.A. Pervish (Ed). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the life rapture and directions for future research. *Educational psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching Teacher Education*, 49, 78-88.
- Torquati, J. C., & Raffaelli, M. (2004). Daily experiences of emotions in social contexts of securely and insecurely attached young adults. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 740-758.
- Yin, H.-b., & Lee, J. C.-K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65.

- Yoder, N. (2014). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers. *Center on Great Teachers and Leaders*.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development Prevention and Intervention* (pp. 1-14). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.