



Research Article

The Positive Teacher: Development of a Grounded Theory Conceptual Model

Bahareh Elsadat Heydariyezadeh: Ph.D. student of Educational Psychology, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
bahare_heidariezade@yahoo.com

Omid Shakri* : Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
oshokri@yahoo.com

Jalil Fathabadi: Associate Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
j_fathabadi@sbu.ac.ir

Shahriar Shahidi: Professor, Department of Clinical and Health Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
shahriarshahidi@hotmail.com

Saeed Akbari Zardkhane: Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
akbari76ir@yahoo.com

Abstract

The current research was conducted with the aim of identifying the emotional and social competences of teachers in the form of the conceptual model of a positive teacher. In terms of its fundamental purpose, this research was carried out with a qualitative approach and using the theory of fundamental conceptualization. The participants were university experts who were interviewed from Tehran, Khwarazmi, Allameh-Tabatabai, Shahidbeheshti, Al-Zahra and Shiraz universities. According to the criterion of theoretical saturation, after interviewing 18 participants, theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and then categories and components were extracted through open coding, central coding and selective coding. The designed framework includes causal conditions (emotional abilities, flourishing classroom design abilities, and social abilities); Intervening conditions (cognitive skills, self-transformation, self-development, intelligence, level of mental health literacy and personality); Background conditions: (family conditions, social factors, moral factors, cultural ability, school organization position and structural factors); Strategy and strategies: (policy making, planning, changing educational procedures and empowering teachers); and the consequences (raising a positive generation, positive organizational transformation and realizing the essence of teachers). In general, it can be said that the extraction of the mentioned characteristics can be used in the selection and training of teachers.

*. Corresponding author



Keywords: positive psychology, Social and emotional competencies, Grounded theory, Teachers' professional well-being.

Introduction

Theoretical and empirical evidence shows that positive psychology provides effective and valuable research findings in the field of teachers' well-being and mental health (Singh & Kaur., 2019). One of the important topics of this field is the emotional and social skills of teachers. The emotional and social competencies while supporting the acquisition of adaptability (Kerr et al., 2019) and effective coping with life pressures and requirements (Scott et al., 2023) and positive interactions with others (Macintyer et al., 2020) constitute importantly to the well-being and psychological health of teachers (Dreer., 2020). In this regard, Jennings et al. (2019) believe that emotional and social skills play an important role in the teaching process, and a teacher needs a full range of emotional and social skills to be effective in the classroom. In its most general form, emotional and social competencies are a set of skills, attitudes and values related to the ability to correctly interpret and interpret emotions, manage emotions and emotions, deeply understand the emotions of others, make effective decisions, and determine positive social goals (Larsti et al., 2019). Considering that emotional and social skills as an important and necessary indicator in the field of education (Jennigs et al., 2019) plays a decisive role in improving the well-being and mental health of teachers and then students, the development and promotion of models based on the identification of these capabilities as much as possible, it is extremely important (Glavili et al., 2023). However, this field still lacks a comprehensive and coherent organizational framework to determine the emotional and social competencies that teachers value. On the other hand, despite the importance and significant role of positive psychology in the field of teachers' professional health, there is a to

the design and formulation of a model that emphasizes the identification of antecedent elements, and specifies the consequence and processes. Therefore, the main goal of the current research was to provide a model of emotional and social competence of teachers based on the principles and foundations of positive psychology in the framework of the conceptual model of a positive teacher.

Method

The current research is descriptive in terms of its basic purpose and in terms of data collection method and qualitative in terms of the nature of the data. According to the criterion of theoretical saturation, theoretical saturation was obtained after interviewing 18 participants. Purposive sampling method was used to select the participants of the sample group. The number of experts was 18 and included: four from Tehran University, four from Kharazmi University, three from Shahid Beheshti University, three from Allameh Tabatabai University, three from Al-Zahra University and one from Shiraz University. In order to collect data, a semi-structured interview tool was used. The method of interview analysis was carried out using the analytical techniques of Strauss and Corbin (2008) in three stages of open coding, axial coding and selective coding.

Results

The data were analyzed in the form of Strauss and Corbin (2008) paradigm model in three stages of open, axial and selective coding. The data were later categorized in the form of causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies and consequences: 1. What are the effective factors in the development of a positive teacher? Causal factors: Among the categories extracted from the

interviews conducted with experts, three general categories of emotional abilities, classroom design flourishing abilities and social abilities were classified as the causal factors in positive teacher education. 2. What are the conditions for effective intervention in positive teacher training? Intervention conditions: six general categories of cognitive skills, self-development, self-improvement, wisdom, mental health literacy and personality were the intervention conditions. 3. What are the effective conditions for positive teacher training? Background conditions included six main categories: family conditions, social factors, moral factors, cultural competence, school organization status and structural factors. 4. What are the effective strategies for the growth and development of a positive teacher? Strategies: In the obtained conceptual model, strategies involved policy making, planning, changing educational procedures and empowering teachers. 5. What are the consequences of using strategies in the development of a positive teacher? The results showed that the consequences related to the emergence of a positive-thinking teacher included raising a positive generation, positive organizational transformation, and realizing the essence of teachers.

Conclusion

The current research was conducted with the aim of identifying the components of the conceptual model of a positive teacher. To collect data, semi-structured interviews were conducted with experts in the fields of positive psychology and teaching and learning. In the next step, the data collected from the interviews were coded

using the grounded theory method. The result of the grouping of codes showed general categories that were theoretically modeled in five categories: a) causal conditions: emotional abilities, flourishing classroom design abilities, social abilities, c) intervention conditions: perspective of self-transformation, self-development, wisdom, mental health literacy and personality traits d) background conditions: family conditions, social factors, moral factors, school organization situation, structural factors. e) Strategies: policy making, planning, changing educational procedures and empowering teachers. f) Consequences: raising a positive generation, positive organizational transformation and understanding the nature of teachers. In the model, a wide range of factors were presented in a broad framework, which should be given special attention in order to improve the emotional and social skills of a positive teacher.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines:

Compliance with Ethical Guidelines: All ethical issues such as confidentiality of participants' identity were attended to and informed consent were obtained from the participants.

Contribution of the authors: This article is extracted from the doctoral thesis of the first author. Extraction, preparation, editing and submission of the article were done by the first, second and third authors. The fourth and fifth authors are thesis advisors.

Conflict of interest: There is no conflict of interest between the authors of this article.

Funding: The authors received no financial support for the study.

Acknowledgment: The authors thank all the participants of this study.

مقاله پژوهشی

معلم مثبت: توسعه الگوی مفهومی داده‌بنیاد

بهاره السادات حیدریه‌زاده: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران،

ایران

bahare_heidariezade@yahoo.com

امیدشکری*: استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

oshokri@yahoo.com

جلیل فتح آبادی: دانشیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

j_fathabadi@sbu.ac.ir

شهریار شهیدی: استاد، گروه روان‌شناسی بالینی و سلامت، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

shahriarshahidi@hotmail.com

سعید اکبری زردخانه: استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

akbari76ir@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان در قالب الگوی مفهومی معلم مثبت انجام شد. این پژوهش از لحاظ هدف، بنیادی، با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از تئوری مفهوم‌سازی بنیادی اجرا شد. شرکت‌کنندگان متخصصان دانشگاهی بودند که از دانشگاه‌های تهران، خوارزمی، علامه طباطبائی، شهید بهشتی، الزهرا و دانشگاه شیراز مصاحبه شدند. براساس معیار اشباع نظری، بعد از مصاحبه با ۱۸ نفر از شرکت‌کنندگان، اشباع نظری حاصل شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و سپس مقوله‌ها و مؤلفه‌ها از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی استخراج شدند. چارچوب طراحی‌شده مشتمل بر شرایط علی (توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی)؛ شرایط مداخله‌گر (مهارت شناختی، خودتحویلی‌نگری، خودفراوری، خردورزی، سطح سواد سلامت‌روان و شخصیت)؛ شرایط زمینه‌ای (شرایط خانوادگی، عوامل اجتماعی، عوامل اخلاقی، توانمندی فرهنگی، موقعیت سازمان مدرسه و عوامل ساختاری)؛ استراتژی و راهبردها (سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تغییر رویه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان) و پیامدها (پرورش نسل مثبت، تحول سازمانی مثبت و تحقق ذات وجودی معلمان) است. به‌طور کلی، استخراج ویژگی‌های مذکور می‌تواند در گزینش و تربیت معلم به کار گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: روانشناسی مثبت، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی، تئوری داده‌بنیاد، بهزیستی حرفه‌ای معلمان



مقدمه

ماهیت و شرایط کاری معلمان به گونه‌ای است که پس از ورود به حرفه معلمی، به دلیل چالش‌ها و فشارهای بی‌شماری که در این حرفه وجود دارد، در معرض سطوح بالایی از آسیب‌ها و آشفتگی‌های روانشناختی از جمله استرس، اضطراب، افسردگی (Scott et al., 2023)، ناامیدی، خشم، عدم رضایتمندی شغلی و فرسودگی شغلی قرار می‌گیرند (Schelhorn et al., 2023)؛ ویژگی‌هایی که بهزیستی و سلامت روانشناختی معلمان را به خطر انداخته و کارایی و اثربخشی آنها را نیز کاهش می‌دهد (Granger et al., 2023). گارسیا-مارتینز و همکاران، در تأیید این مسئله به‌درستی اشاره می‌کنند که برای قشر معلمان رویارویی با چالش‌ها و تجارب تنیدگی‌زای حرفه‌ای امری کاملاً اجتناب‌ناپذیر است (García-Martínez et al., 2021). پژوهشگران بر این باور هستند که استرس و فرسودگی شغلی معلمان، نه تنها پیامدهای زیانباری را برای معلمان (Jimenez, 2021)، برای فراگیران و جامعه بزرگ‌تر مدرسه نیز به همراه خواهد داشت (Tsang et al., 2022)؛ بنابراین، ضرورت توجه به تغذیه خزانه مهارت‌ها و کفایت‌های هیجانی و اجتماعی این گروه از افراد از اهمیت چشمگیری برخوردار است (Singh & Kaur., 2019). شواهد نظری و تجربی حاکی از آن است که روانشناسی مثبت‌گرا، یافته‌های تحقیقاتی مؤثر و ارزشمندی را در حوزه بهزیستی و سلامت روانشناختی معلمان ارائه کرده است (Brunzell et al., 2021). روانشناسی مثبت‌گرا با نگاهی خوش‌بینانه به طبیعت انسان درصدد رشد فضائل و توانمندی‌های اوست و هدف خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که شادکامی و بهزیستی انسان را به دنبال دارد و کیفیت زندگی وی را ارتقا بخشد (Dreer, 2020). کوتیرا و

تینگ بر این باورند که آموزش مثبت‌گرا موجب شادکامی و خلاقیت می‌شود و بهزیستی روانشناختی افراد را افزایش می‌دهد (Kotera & Ting, 2021).

یکی از معروف‌ترین مدل‌ها در حوزه روانشناسی مثبت‌گرا مدل پرما است که از سوی سلینگمن پدر روانشناسی مثبت‌گرا مطرح شده است (Seligman., 2019). عناصر اصلی این مدل مشتمل بر احساسات مثبت، سرگرمی و مشغله (غرق‌شدن در کار و فعالیت)، تعامل یا روابط مثبت، معنی یا هدف و دستاورد یا موفقیت است. سلینگمن بر این باور است که آموزش مؤلفه‌های مذکور در مدارس می‌تواند زمینه تسهیل در رشد خودشکوفایی و بهزیستی را برای معلمان و به دنبال آن دانش‌آموزان فراهم سازد (Seligman., 2018). در همین رابطه لیتمن-اوادیا و همکاران تأیید می‌کنند که کاربرد و آموزش اصول روانشناسی مثبت‌گرا در مدارس، عواطف مثبت، رضایتمندی از زندگی و خرسندی را در معلمان و دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و به آنها کمک می‌کند تا مثبت‌اندیش‌تر باشند (Littman-Ovadia et al., 2021).

کور و همکاران نیز در پژوهشی نشان دادند که اجرای مفاهیم روانشناسی مثبت‌گرا و صفات مثبت فردی نظیر خوش‌بینی، شجاعت، مجذوبیت، معناداری زندگی، تعاملات مثبت، بهزیستی، تاب‌آوری و توانمندی‌های شخصیتی در محیط کار موجب شکوفایی و افزایش بهره‌وری افراد می‌شود (Kour et al., 2019)؛ بنابراین، با توجه به آنچه گفته شد به‌کارگیری آموزه‌های روانشناسی مثبت‌گرا در مدارس، ارتقای توانمندی‌های روانشناختی معلمان و دانش‌آموزان را به دنبال دارد و شادکامی را در آنان موجب می‌شود (Yu et al., 2023). در همین راستا یکی از موضوعات مهم و مطرح در این رویکرد ناظر بر

ارتقای شایستگی‌ها و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است. شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی^۱ ضمن پشتیبانی از کسب قابلیت در سازگاری (Kerr et al., 2019) و مقابله مؤثر با فشارها و مقتضیات زندگی (Scott et al., 2023) و تعاملات مثبت با دیگران (Macintyer et al., 2019)، به‌عنوان عاملی مهم در بهروزی و سلامت روانشناختی معلمان مطرح می‌شوند (Dreer., 2020). معلمانی که مجهز به توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی هستند، هیجانات مثبت بیشتری را در مدرسه تجربه می‌کنند و از عهده مشکلات پیچیده بهتر بر می‌آیند (Eraldemir-Tuyan., 2019). جنینگر و همکاران در این رابطه بر این باور هستند که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی نقش مهمی در فرایند تدریس دارند و یک معلم برای حضور مؤثر در کلاس درس نیاز به طیف کاملی از شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی دارد (Jennings et al., 2019).

شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی در کلی‌ترین حالت خود، به مجموعه‌ای از مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های مربوط به توانایی تعبیر و تفسیر صحیح هیجانات، مدیریت احساسات و هیجانات، درک عمیق هیجانات دیگران، تصمیم‌گیری اثربخش، تعیین کردن اهداف مثبت اجتماعی، حل مسئله و استفاده مؤثر از مهارت‌های بین‌فردی در جهت اداره اثربخش و اخلاقی وظایف رشدی اشاره دارد (Larasati et al., 2019). به‌زعم گریشام و همکاران، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی به معنای توانایی برقراری روابط اثربخش و سازنده با دیگران، به شرط داشتن مهارت‌هایی نظیر مدیریت روابط، اعتمادسازی، خلق انگیزش در دیگران، حل تعارض و آگاهی اجتماعی است (Gresham et al., 2020).

پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان پایه و اساسی برای توسعه و ارتقای گستره وسیعی از پیامدهای مطلوب برای آنان نظیر شایستگی‌های کاری، انعطاف‌پذیری و انطباق با شرایط (Poulou et al., 2022) و تصمیم‌گیری مسئولانه، پذیرش و اعتمادبه‌نفس (Hermana & Suganda, 2021) است. افزون بر این، شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، نقش چشمگیری در رشد این مهارت‌ها برای فراگیران در حل مسئله و تنظیم هیجانات (Wallender et al., 2020)، ابراز وجود و کنترل خشم (Vila et al., 2021)، بهبود روابط میان فردی (Eraldemir-Tuyan., 2019) و همچنین، عزت‌نفس و انگیزه فراگیران (Collie, 2022) ایفا می‌کنند؛ بنابراین، با توجه به اینکه شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی، به‌عنوان یک شاخص مهم و ضروری در عرصه تعلیم و تربیت (Jennings et al., 2019)، نقشی تعیین‌کننده در ارتقای بهزیستی و سلامت روانشناختی معلمان و به دنبال آن دانش‌آموزان دارد (Yu et al., 2023)، توسعه و ارتقای الگوهای‌هایی مبتنی بر شناسایی هرچه بیشتر این کفایت و توانمندی‌ها دارای اهمیت بی‌شماری است (Glaveli et al., 2023).

در این زمینه راجندران و همکاران شایستگی‌های معلمان براساس هوش هیجانی را در چهار بعد اصلی درون فردی، بین‌فردی، مدیریت استرس و خلق عمومی در نظر گرفتند (Rajendran et al., 2020). رودریگز و همکاران پنج بعد شایستگی شامل: شناخت خود به‌عنوان معلم، شناخت فرایند تدریس، شناخت یادگیرنده، شناخت بافت و جو محیطی کلاس، شناخت ارتباطات و تعامل اجتماعی را برای درک شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی و همچنین، بهزیستی روانشناختی معلمان معرفی کردند (Rodriguez et al.,

^۱ . Emotional and Social Competencies

تاب‌آوری، انگیزش پیشرفت، خودتنظیمی، کارگروهي، نوآوری، اعتماد به نفس و اخلاق معرفي می‌کند (Iqbal et al., 2023). این پژوهش نیز تنها بر مهارت‌های اجتماعی در گروه کارفرمایان متمرکز شده است و به‌طور خاص برای مهارت‌های هیجانی و اجتماعی که موفقیت در حرفه معلمي را پیش‌بینی می‌کنند، طرح‌ریزی نشده است.

علاوه بر این، برخی از چهارچوب‌های موجود درباره شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی تنها به شناسایی مجموعه بسیار کوچکی از مهارت‌های مذکور، بدون شناسایی و مشخص کردن ابعاد و مؤلفه‌های هر طبقه می‌پردازند (Iqbal et al., 2023)؛ برای مثال، والندر و همکاران چهار مهارت کلی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی را برای توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی شناسایی کرده است (Wallender et al., 2020). همچنین، اسکات و همکاران، مهارت‌های هیجانی و اجتماعی را در پنج طبقه کلی (مشارکت اجتماعی، همکاری، خودمدیریتی، تاب‌آوری عاطفی و خلاقیت) قرار می‌دهند (Scott et al., 2023)؛ بنابراین، این حوزه هنوز فاقد یک چهارچوب سازماندهی جامع و منسجم برای تعیین شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی است که معلمان برای آن ارزش قائل هستند. از طرف دیگر، باوجود اهمیت و نقش خطیر روانشناسی مثبت‌نگر در حوزه سلامت حرفه‌ای معلمان، در رابطه با طراحی و تدوین الگویی که در آن ضمن تأکید بر شناسایی عناصر پیشایندي، پسایندي و فرایندي، به شناسایی شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان بر پایه اصول و مبانی این نظام نوظهور پردازد، تاکنون اقدامی انجام نگرفته است؛ بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر، ارائه الگوی شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان براساس اصول و مبانی روانشناسی

2020). کارمن و همکاران مهارت‌های اجتماعی را مشتمل بر چهار مهارت: ادراک هیجانات، توانایی تعاملات موفق، توانایی عاطفی و توانایی شناختی ذکر می‌کنند (Carmen et al., 2022). مورگان و همکاران مهارت‌های اجتماعی را به ۳ مهارت اصلی: شناخت علائم اجتماعی (نشانه‌ها)، تعامل (توانایی درک سیگنال‌هایی که دیگران نشان می‌دهند و تغییر رفتار خود براساس آن) و کنش (توانایی سازگاری) طبقه‌بندی کردند. اگرچه پژوهش‌های فوق کم و بیش به شناسایی و تشخیص شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی در معلمان پرداخته‌اند (Morgan et al., 2022)، در قالب الگویی جامع و براساس شناخت عوامل علی، زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، موانع و راهبردهای ارتقادهنده شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان طراحی نشده‌اند. این درحالی است که مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد اقدام در جهت توسعه مدل‌هایی مشتمل بر عناصر پیشایندي، پسایندي و فرایندي معطوف بر سلامت روانشناختی معلمان از اهمیت شایانی برخوردار است (Aldrup et al., 2018). همچنین، اریکسن و برو مهارت‌های اجتماعی را مشتمل بر پنج مهارت اصلی: خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، توانایی سازگاری و کنش مؤثر با محیط و تصمیم‌گیری مسئولانه ذکر می‌کنند (Eriksen & Bru, 2023). گرشام و همکاران مهارت‌های اجتماعی را مشتمل بر کنش سازگارانه، مهارت‌های تعاملی، مدیریت روابط و درک دیدگاه دیگران ذکر کردند (Gresham et al., 2020). اگرچه این پژوهش‌ها نیز شناسایی و تشخیص مهارت‌های اجتماعی را مورد هدف قرار داده‌اند، پژوهش‌های فوق تنها بر شناسایی و تشخیص مهارت‌های اجتماعی در گروه نوجوانان متمرکز شده‌اند. اقبال و همکاران نیز مهارت و توانمندی‌های اجتماعی را مشتمل بر حل مسئله،

مثبت‌نگر در چهارچوب الگوی مفهومی معلم مثبت است. درواقع پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال مهم و اساسی است که مجموعه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم براساس اصول و مبانی روانشناسی مثبت‌نگر کدام است.

روش

روش پژوهش، قلمرو پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر از لحاظ هدف، بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی و به حیث ماهیت داده‌ها کیفی است. براساس معیار اشباع نظری، بعد از مصاحبه با ۱۸ نفر از شرکت‌کنندگان، اشباع نظری حاصل شد. مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله‌ها به دست نیاید.

برای انتخاب شرکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ زیرا به‌صورت هدفمند آن دسته از خبرگان و متخصصان دانشگاهی قلمرو پژوهش را تشکیل دادند که بیشترین اطلاعات را در دو زمینه روانشناسی مثبت‌گرا و آموزش و یادگیری داشتند. شرکت‌کنندگان مشتمل بر: چهار نفر از اساتید دانشگاه تهران، سه نفر از دانشگاه خوارزمی، چهار نفر از دانشگاه شهید بهشتی، چهار نفر از دانشگاه علامه طباطبایی، دو نفر از دانشگاه الزهرا و یک نفر از دانشگاه شیراز بودند. این متخصصان در بازه سنی ۴۲-۶۴ سال متشکل از (۷۲/۲۲ درصد مرد و ۲۲/۷۷ درصد زن) با دست کم ۱۰ و حداکثر ۳۱ سال تجربه کاری و تخصصی در حوزه‌های روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش و یادگیری بودند. در جدول ۱ مشخصات مصاحبه شوندگان ارائه شده است.

جدول ۱

اطلاعات جمعیت‌شناختی اساتید شرکت‌کننده در پژوهش

Table 1
Demographic Enformation of the Professors Participating in the Research

شماره شرکت‌کننده	جنسیت	محل خدمت	سابقه خدمت	دلیل انجام مصاحبه
۱	مرد	دانشگاه تهران	۲۸	داشتن مقالات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر
۲	مرد	دانشگاه علامه طباطبایی	۲۱	تدریس در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری و داشتن مقالات متعدد در این حوزه
۳	مرد	دانشگاه شهید بهشتی	۱۱	داشتن مقالات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش در
۴	مرد	دانشگاه شهید بهشتی	۱۸	دارای تألیفات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر
۵	مرد	دانشگاه خوارزمی	۱۵	تدریس در حوزه روانشناسی مثبت‌گرا و یادگیری
۶	مرد	دانشگاه تهران	۲۱	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری
۷	زن	دانشگاه شهید بهشتی	۳۰	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری
۸	مرد	دانشگاه شهید بهشتی	۲۰	داشتن مقالات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش در این حوزه
۹	مرد	دانشگاه علامه طباطبایی	۱۳	داشتن مقالات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر
۱۰	مرد	دانشگاه تهران	۲۶	دارای تألیفات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر
۱۱	زن	دانشگاه الزهرا	۱۱	داشتن مقالات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر

شماره شرکت‌کننده	جنسیت	محل خدمت	سابقه خدمت	دلیل انجام مصاحبه
۱۲	مرد	دانشگاه خوارزمی	۱۸	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش و یادگیری
۱۳	مرد	دانشگاه علامه طباطبائی	۱۹	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری
۱۴	زن	دانشگاه الزهرا	۱۶	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری
۱۵	مرد	دانشگاه تهران	۲۱	داشتن مقالات متعدد در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و در آموزش در این رابطه
۱۶	مرد	دانشگاه خوارزمی	۱۳	تدریس در حوزه روانشناسی مثبت‌گرا و یادگیری و داشتن مقالات متعدد در این حوزه
۱۷	مرد	دانشگاه علامه طباطبائی	۱۰	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری
۱۸	زن	دانشگاه شیراز	۱۶	داشتن چندین مقاله در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری

ابزار سنجش: مصاحبه نیمه‌ساختاریافته: به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد. برای انجام مصاحبه، پروتکل مصاحبه، تنظیم شد و سپس رعایت اصول اخلاقی نظیر دریافت رضایت مصاحبه‌شوندگان برای انجام مصاحبه، آگاهی از هدف پژوهش، کلیات بحث و ارسال سؤالات مصاحبه از طریق الکترونیکی و هماهنگی قبلی مورد توجه قرار گرفت. مصاحبه‌ها به‌وسیله ضبط صدا و یادداشت‌برداری در حین مصاحبه، انجام و سپس در مرحله بعد روی کاغذ پیاده، تایپ و درنهایت، تحلیل شدند.

برای شناسایی شاخصه‌های معلم مثبت، از سؤال‌های زیر استفاده شد: ۱- براساس الگوی روانشناسی مثبت‌نگر مهم‌ترین شاخصه‌های یک معلم چیست؟ ۲- با تأسی به آموزه‌های جنبش نوظهور روانشناسی مثبت‌گرا، اهمّ کفایت‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت را فهرست کنید، آن ویژگی‌ها کدام‌اند؟ ۳- شرایط مداخله‌گر مؤثر در پرورش و توسعه معلم مثبت‌نگر چیست؟ ۴- مجموعه راهبردهای مؤثر در رشد و پرورش معلم مثبت چیست؟ ۵- مجموعه شرایط زمینه‌ای و محیطی مؤثر در پرورش و توسعه معلم مثبت

چیست؟ ۶- اساساً در سطح فردی و با تمرکز بر نیمرخ شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم، با پروراندن کدام توانش‌ها می‌توان زمینه پرورش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان را انتظار داشت؟ ۷- مهم‌ترین نتایج و پیامدهای چنگا نه اندیشیدن و همت‌گماردن برای توسعه عملی ایده توسعه معلم مثبت کدام است؟

روش اجرا و تحلیل: در پژوهش حاضر از تئوری مفهوم‌سازی بنیادی یا گراند تئوری برای استخراج مقولات استفاده شده است. دلیل استفاده از روش داده بنیاد در این پژوهش این بود که مدلی جامع براساس شرایط پیش‌آیندی و پس‌آیندی برای تبیین فرایند شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان وجود نداشته است و به‌کارگیری این روش پژوهشی می‌تواند چنین چارچوبی را فراهم سازد. به عبارت دیگر، هدف پژوهش حاضر، دستیابی به مرحله‌ای از شناخت درباره شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان براساس الگوی روانشناسی مثبت‌نگر است که این امکان را می‌دهد تا نظریه‌ای که در فرایند پژوهش ساخته شده است، براساس داده‌های واقعی انسجام بخشیده شود.

روش تحلیل مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از تکنیک‌های تحلیلی استراوس و کوربین در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی انجام شد (Strauss & Corbin, 1998). برای حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها، بعد از بررسی متن‌های پیاده‌شده از مصاحبه با شرکت‌کنندگان و کدگذاری اولیه داده‌ها توسط محقق اول، دو نفر دیگر از محققان، نتایج را بازنگری کردند و اختلافات موجود شناسایی و رفع شدند. ضریب توافق کدگذارها با ضریب کاپا ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین، در مرحله بعد، مقولات و زیرمقولات استخراج‌شده با برخی از شرکت‌کنندگان پژوهش، مطرح و نظرات نهایی آنها بررسی شدند. درنهایت، مشخص شد مؤلفه‌ها و طبقات به‌دست‌آمده، برونداد درستی از عقاید و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر است.

یافته‌ها

در مرحله تحلیل اولیه از مجموعه مقالات و متن‌های پیاده‌شده از مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان دانشگاهی، تعداد ۲۹۰ مشخصه یا رفتار مرتبط با معلم مثبت در مرحله کدگذاری باز حاصل

شد که پس از حذف جملات تکراری و زائد از جملات مصاحبه، درنهایت، به ۱۶۰ مؤلفه/ویژگی اولیه کاهش یافت. در مرحله بعد مؤلفه‌ها با توجه به ارتباط معنایی و تشابهی که داشتند و با بهره‌گیری از کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی، در قالب الگوی پارادایمی استراوس و کوربین (۱۹۹۸) به‌صورت شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها دسته‌بندی شدند که الگوی مفهومی معلم مثبت را منعکس می‌کند.

در این بخش، یافته‌های حاصل از گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به‌دست‌آمده، به تفکیک هر یک از سؤال‌های تحقیق، تحلیل و بررسی می‌شوند:

۱. با تأسی به آموزه‌های جنبش نوظهور روانشناسی مثبت‌گرا، اهمّ کفایت‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت را فهرست کنید، آن ویژگی‌ها کدام‌اند؟

شرایط علی: شرایط علی مبین عوامل و رویدادهایی است که مقوله اصلی یعنی شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در جدول ۲ این مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها مشخص شده‌اند.

جدول ۲

شرایط علی مؤثر در پرورش معلم مثبت

Table 2
Causal Factors Effective in Cultivating a Positive Teacher

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز
	آگاهی هیجانی	ذهن آگاهی، شناخت دقیق نسبت به هیجانات خود، حساسیت نسبت به حالات فراگیران، تلاش برای توسعه روابط همدلانه، شنونده‌ای فعال، ارزش‌گذاری برای صدای یادگیرنده
توانش‌های هیجانی	نظم‌جویی هیجانی	خودنظم‌دهی، پرمطامتی روانی، سازگاری کنشگرانه با محیط، بهره‌گیری از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌محور، تأکید بر اسناد‌گزینی‌های واقع‌نگر
	انگیزش‌گری	خودانگیزش، انگیزاننده، سخت‌کوشی، ایجاد ذوق و دل‌بستگی در فراگیران برای یادگیری، تأکید بر تشویق و ترغیب فراگیران، تعیین اهداف انگیزشی مثبت

خوش بینی	تفکر مثبت، نگرش مثبت نسبت به شغل معلمی، به خود، دانش‌آموزان، والدین و همکاران
باورمندی	خود/دگرباوری مثبت، اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی، باور به قابلیت‌های فراگیران برای کسب دستاوردهای مثبت، باور به انسان‌ساز بودن خویش
غرقگی	احساس دل‌بستگی، شادمانی پایدار، شیفستگی، جذب‌شدن با شور و اشتیاق به فعالیت، تجربه عمیق لحظات زندگی، در حال زندگی کردن
انگیزه شکوفایی	انگیزه تحقق شادکامی و توسعه بهزیستی و سلامت روان‌شناختی در فراگیران
توانش‌های طراحی کلاس شکوفا	آگاهی نسبت به الگوهای فعال تدریس، تأکید بر تلاش‌باوری نه بازده‌مداری، در نظر گرفتن سبک تدریس اثربخش تفاوت‌های فردی، داشتن نقش تسهیل‌گر، تأکید بر اهداف تسلطی، رشد توانمندی‌های منشی
توسعه محیط عاطفی حمایتگر	خلق محیط عاطفی حمایت‌گر، پذیرش بی‌قیدوشرط فراگیران، ارزش‌گذاری به علایق، پاسخگویی به موقع به نیازهای عاطفی، پرورش خودتعیین‌گری، پرورش اسنادهای مثبت
معناگرایی	احساس هدفمندی، ادراک عمیق نسبت به معنای زندگی، داشتن نظام ارزش‌ها و باورها
مدیریت پویا	سازماندهی اثربخش فضای کلاس، تأکید بر اعتدال و میانه‌روی، توجه به نیاز خودمختاری فراگیران، تأکید بر رفتار مشفقانه و مثبت برای مدیریت کلاس،
تصمیم‌گیری مسئولانه	تصمیم‌گیری مدبرانه، تصمیم‌گیری بهینه، تصمیم‌گیری مسئولانه، تصمیم‌ساز
مهارت‌های مثبت	مهارت‌های محاوره‌ای، توانایی برقراری ارتباط مثبت و صمیمانه با خود/دانش‌آموزان/والدین/همکاران
توانش‌های اجتماعی	کلامی
نفوذپذیری	داشتن روحیه نفوذپذیری، توانایی متقاعد کردن، توانایی جلب محبوبیت فراگیران
اصالت‌گرایی	طبیعی بودن، ارائه خودحقیقی به دنیا، صادق بودن با خود و دیگران، در جستجوی زندگی اصیل بودن، اهتمام به نیک‌زیستی، در لحظه زندگی کردن
تعهدمندی	احساس مسئولیت، احساس تعهد، توجه و میل به مراقبت‌کنندگی در بافت تعامل با فراگیران
عشق ورزیدن	نگرش مشفقانه و دلسوزانه نسبت به فراگیران، آراستگی به تفکر یاری‌رسانی در تعامل با فراگیران، تأکید بر حمایت و پشتیبانی عاطفی از فراگیران
روحیه جمعی	همراهی و همنوایی، میل به همکاری گروهی با همکاران، توانایی بهره‌گیری از خرد جمعی

توانش‌های هیجانی: این مقوله کلی از شش زیرمقوله فرعی آگاهی هیجانی، نظم‌جویی هیجانی، انگیزختگی، خوش‌بینی، باورمندی و غرقگی تشکیل شده است. تمام صاحب‌نظران حاضر در پژوهش، بر نقش تسهیل‌گر توانش‌های هیجانی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم و ضروری شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت تأکید کردند؛ برای مثال، یکی از صاحب‌نظران در تأیید این موضوع بیان کرد: «یکی از عوامل کمک‌کننده برای هم‌حسی و همدلی هیجانی در یک معلم مثبت، توانش‌های هیجانی در وی است» (مصاحبه‌شونده ۶).

- آگاهی هیجانی: صاحب‌نظران بیان کردند از شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، شناخت دقیق و عمیق وی نسبت به خود و هیجانانش است؛ زیرا فردی که هیجان‌ات خود را به‌خوبی می‌شناسد، می‌تواند واکنش‌های سریع‌تر و بهتری را در مواجهه با مسائل داشته باشد و موفق‌تر عمل کند.

- نظم‌جویی هیجانی: شرکت‌کنندگان در رابطه با این

مقوله فرعی اشاره می‌کنند که از شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، آراسته‌بودن وی به مهارت‌های نظم‌جویی هیجانی است؛ برای مثال، یکی از

صاحب‌نظران که پژوهش‌های زیادی در این حوزه انجام داده است، بیان کرد: «نظم‌جویی هیجانی موجب می‌شود معلم مثبت‌نگر به‌طور دقیق به رفتار، هیجانات و فعالیت‌هایش توجه کند و در صورت لزوم، برنامه‌ها و اهداف از قبل طرح‌ریزی‌شده خود را با توجه به شرایط جدید تغییر دهد و متناسب با شرایطی که در آن قرار می‌گیرد، رفتار کند» (مصاحبه‌شونده ۱۸).

- انگیزختگی: صاحب‌نظران بیان کردند یکی از شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی مهم معلم مثبت، تشویق و ترغیب فراگیران در راه رسیدن به هدف، تعیین اهداف انگیزشی مثبت، انگیزش بالای وی برای اجرایی کردن اهداف و برنامه‌هایش نسبت به دانش‌آموزان است.

- خوش‌بینی: خوش‌بینی به‌عنوان یکی از سازه‌های اصلی روانشناسی مثبت‌گرا از ابعاد مهم شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت است که تأثیر زیادی بر جوّ و محیط یادگیری و عملکرد روانی و اجتماعی فراگیران دارد. یکی از صاحب‌نظران مصاحبه‌شونده که در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر نیز دارای تألیفات برجسته‌ای است در تأیید صحبت‌های سایر شرکت‌کنندگان بیان کرد: نگرش خوش‌بینانه معلم مثبت نسبت به خود، کلاس، فراگیران، والدین و همکاران، احساس اعتماد و احترام را که از ابعاد مهم کفایت‌های هیجانی و اجتماعی است، منتقل می‌سازد» (مصاحبه‌شونده ۹).

- باورمندی: صاحب‌نظران حاضر در پژوهش تأکید کردند از شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، باورمندی وی نسبت به کفایت و توانمندی‌هایش در رابطه با فراگیران است. یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند: «معلم مثبت فردی است که نسبت به توانمندی‌های خویش برای ایجاد تغییر در فراگیران ایمان دارد» (مصاحبه‌شونده ۱۶).

- غرقگی: صاحب‌نظران بیان کردند معلم مثبت مجذوب کارش است و از انجام دادن آن لذت می‌برد. علاوه بر این، وی همواره سعی می‌کند تجربه احساس لذت و غرقگی در کار و فعالیت را برای فراگیرانش هم فراهم کند. این احساس لذت و غرقگی در فرد، علاوه بر اینکه موجب ارتقای کیفیت کاری و زندگی وی می‌شود، موجب می‌شود دستاوردهای موفقیت‌آمیز بیشتری نیز داشته باشد.

۲. توانش‌های طراحی کلاس شکوفا: در

کدهای تحلیل‌شده از متن مصاحبه با صاحب‌نظران، از اهم شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، مجهز بودن او به شایستگی‌ها و توانش‌هایی برای خلق و ارائه کلاس شکوفا ذکر شد. در کلاس شکوفا، معلم به ابعاد هیجانی و اجتماعی فعالیت‌های کلاسی و تأمین نیازهای روحی و روانی فراگیران توجه می‌کند (Allison et al., 2021)؛ برای مثال، یکی از صاحب‌نظران در این رابطه بیان کرد: «در کلاس شکوفا معلم مثبت با ایجاد انگیزه کافی در فراگیران و غرقه‌شدن در فعالیت‌های کلاسی، نگرش فراگیران را نسبت به یادگیری مثبت می‌سازد و آنها را آماده همکاری و بروز خلاقیت می‌کند» (مصاحبه‌شونده ۱۳).

- انگیزه شکوفایی: این مقوله شامل مؤلفه‌های انگیزه تحقق شادکامی در فراگیران و اشتیاق به توسعه بهزیستی و سلامت روانشناختی در فراگیران است. این مقوله، مقوله محوری در مدل در نظر گرفته شده است؛ زیرا در بخش‌های مختلف داده‌ها تأثیر و نقش محوری دارد. یکی از صاحب‌نظران که در زمینه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری سال‌ها پژوهش کرده، در تأیید این یافته بیان کرده است: «مهم‌ترین انگیزه معلم مثبت ارتقای شادکامی و تحقق بهزیستی و سلامت روانی در دانش‌آموزانش است» (مصاحبه‌شونده ۱۴).

- سبک تدریس اثربخش: براساس دیدگاه صاحب‌نظران حاضر در پژوهش، از کفایت‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، توانایی و مهارت او در انتخاب و برگزیدن روشی خاص برای آموزش است که در کنار خلق تجارب یادگیری سازنده و مثبت برای فراگیران، از نیازهای هیجانی و اجتماعی آنان در کلاس درس نیز حمایت کند.

- توسعه محیط عاطفی حمایتگر: صاحب‌نظران در مصاحبه‌های خود، هنر خلق و توسعه محیط عاطفی امن و پذیرنده برای فراگیران را، از اهم شایستگی‌ها و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، ذکر می‌کنند. یکی از صاحب‌نظران که مقالات متعددی در زمینه یادگیری و روانشناسی مثبت گرا دارد، در راستای تأیید این یافته بیان می‌کند: «ایجاد یک محیط امن و مثبت در کلاس درس و مدرسه برای فراگیران، بر کیفیت روابط بین‌فردی معلم و شاگرد و همچنین، جوّ هیجانی و اجتماعی مناسب کلاس درس تأثیر بسزایی دارد» (مصاحبه‌شونده ۵).

- معناگرایی: طبق دیدگاه صاحب‌نظران، دست‌یافتن به معنای زندگی، یک نیروی روانی است که به‌واسطه ایجاد هیجانان مثبت، احساس خشنودی، رضایتمندی و به دنبال آن امنیت‌روانی در افراد، نگرش افراد را نسبت به مسائل و دشواری‌ها مثبت می‌کند و بدین‌وسیله ظرفیت‌های روانی و اجتماعی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

- مدیریت پویا: براساس دیدگاه صاحب‌نظران، ارتباط معنادار و مثبت معلم مثبت با فراگیران و همچنین، حل چالش‌ها و دشواری‌های موجود در کلاس درس، در سایه اجرای موفقیت‌آمیز شیوه‌های مؤثر مدیریت کلاس درس تحقق می‌یابد.

- تصمیم‌گیری مسئولانه: صاحب‌نظران در مصاحبه‌های خود اشاره کردند که بهره‌مندی از ظرفیت و توانمندی برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری یکی دیگر از ابعاد شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت است؛ برنامه‌ریزی و تصمیم‌هایی که یک معلم مثبت در رابطه با موضوعات مختلف در کلاس درس اتخاذ می‌کند، به گونه‌ای است که می‌تواند موجب ایجاد جوّ عاطفی و هیجانی مثبت در کلاس درس و همچنین، برقراری روابط مثبت و مسالمت‌آمیز میان معلم و فراگیر شود.

۳. توانش‌های اجتماعی: مقوله کلی توانش‌های اجتماعی به مجموعه مهارت‌هایی اشاره دارد که ارتباطات عاطفی، حل مسائل و روابط با فراگیران را برای معلم مثبت تسهیل می‌بخشد. این مقوله از شش زیرمقوله مهارت‌های مثبت کلامی، نفوذپذیری، اصالت‌گرایی، تعهدمندی، عشق‌ورزیدن و داشتن روحیه جمعی تشکیل شده است.

- مهارت‌های مثبت کلامی: این مقوله به مؤلفه‌هایی نظیر: مهارت‌های محاوره‌ای، توانایی برقراری ارتباط مثبت و صمیمانه با خود/ دانش‌آموزان/ والدین/ همکاران، حالت‌های چهره و تماس چشمی جهت ارتباط مثبت و اثربخش اشاره دارد. یکی از صاحب‌نظران دیگر که وی نیز در زمینه روانشناسی مثبت پژوهش‌های زیادی انجام داده است و در این حوزه مقالات متعددی دارد، بیان کرد: «اولین مؤلفه برای یک ارتباط خوب توانایی درک طرف مقابل و در نظر گرفتن نیازها و خواست‌های وی و داشتن مهارت‌های مثبت کلامی است؛ بنابراین، این ویژگی یکی از مهم‌ترین ابعاد مهم کفایت‌های هیجانی و اجتماعی در معلم مثبت است» (مصاحبه‌شونده ۳).

- نفوذپذیری: صاحب‌نظران بیان کردند از کفایت‌های اساسی هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، نفوذپذیری اجتماعی وی است. آنها معتقدند رفتار و گفتار یک معلم مثبت به‌قدری نفوذپذیری دارد که می‌تواند تأثیر عمیقی بر رفتار، فکر و اندیشه فراگیران داشته باشد.

- اصالت‌گرایی: شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش تأکید کردند معلم مثبت فردی با اصالت است. در همین رابطه یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند: «از نظر من اصالت‌گرایی از عوامل مؤثر بر توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت است. اصالت به این معنا نیست که من از کجا هستم و پدر و مادر من چه کسانی هستند، بلکه به این معنا است که من به کجا هستم و چقدر به خودم نزدیکم؛ فرد اصیل، فردی است که به خودش بسیار نزدیک است، نقاب به چهره ندارد و نقش بازی نمی‌کند، فردی طبیعی که کاملاً خودجوش، آگاه و صمیمی است و نسبت به رسالت‌های خود آگاه است» (مصاحبه‌شونده ۱۲).

- تعهدمندی: یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند: «تعهدمندی و مسئولیت‌پذیری معلم مثبت در اوج است نه در حد متوسط؛ به‌موجب این مؤلفه، معلم مثبت به لحاظ اجتماعی خودش را مسئول‌ترین شخص نسبت به فراگیران می‌داند و در عمل هم این را به‌خوبی نشان می‌دهد» (مصاحبه‌شونده ۱۰).

- مهارت‌های عشق ورزیدن: طبق دیدگاه صاحب‌نظران از کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت، نگرش مشفقانه و دلسوزانه نسبت به فراگیران، آراستگی به تفکر یاری‌رسانی و تأکید بر حمایت و پشتیبانی عاطفی از آنان است. یکی از صاحب‌نظران که چندین مقاله در زمینه روانشناسی

مثبت‌نگر و یادگیری دارد، بیان کرد: «عشق‌ورزیدن نسبت به دانش‌آموزان از اهم شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت است؛ زیرا این موضوع موجب می‌شود از کنار فراگیران بودن لذت ببرد و بتواند به‌خوبی چالش‌ها و مطالبه‌گری‌های مربوط به حرفه خود را تحمل کند» (مصاحبه‌شونده ۸).

- روحیه جمعی: طبق دیدگاه صاحب‌نظران، یکی از توانمندی‌های مهم اجتماعی معلم مثبت داشتن روحیه جمعی است. در همین رابطه، مصاحبه‌شونده‌ای که در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش و یادگیری چندین پژوهش برجسته علمی انجام داده است، بیان کرد: «اگرچه یک معلم مثبت بیشتر وقت خود را برای برقراری ارتباط مثبت و حمایتگر با دانش‌آموزان خود صرف می‌کند، به همان اندازه نیز برایش اهمیت دارد که با سایر همکاران و معلمان نیز ارتباطی خوب و سازنده برقرار سازد؛ زیرا وی باور دارد همکاران و سایر معلمان هم‌تیمی‌ها و بزرگ‌ترین متحدان او هستند که همانند وی با هدفی مشترک، در جهت تربیت و توسعه توانمندی‌های فراگیران سخت کار می‌کنند» (مصاحبه‌شونده ۱۳).

۲. شرایط مداخله‌گر مؤثر در پرورش و توسعه معلم مثبت‌نگر چیست؟

شرایط مداخله‌گر: از مقولات مستخرج از مصاحبه‌های انجام‌شده با صاحب‌نظران، شش مقوله کلی مهارت شناختی، خودتحویلی‌نگری، خودفراروی، خردورزی، سطح سواد سلامت‌روان و شخصیت در مبحث شرایط مداخله‌گر طبقه‌بندی شد. در جدول ۳ این مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها مشخص شده‌اند.

جدول ۳

شرایط مداخله‌گر مؤثر بر راهبردها

Table ۳

Intervening Conditions Affecting Strategies

کد انتخابی	کدمحوری	کدهای باز
مهارت شناختی	ذهن فعال	هوش موفق، توانایی حل مسئله، توانایی تفکر خلاق، توانایی تفکر منطقی
خودتحویلی	خودارزیابی	خودسنجی، خودانتقادی، خوداندیشی، بینش عمیق نسبت به خود و رفتار خود
نگری	میل به تعالی خود	میل به خودارتقای، تعالی خود، میل به رشد و پیشرفت، خود اصلاح‌گری
	ارتباط با خدا	شناخت نسبت به وحدانیت و الهیات، ارتباط با خدا، اعتقاد به خدا، توکل به خدا، اعتقاد به معاد (آخری نگر)، پابندی به اعتقادات و ارزش‌های دینی
خودفراروی	ارتباط با طبیعت	ارتباط با طبیعت، احترام به محیط‌زیست، احساس مسئولیت نسبت به محیط پیرامون
	عدم خودمحوری	دگرخواهی، عدم خودپسندی، مخاطب محوری، از خودگذشتگی، بخشش، حس برابری نه برتری‌طلبی
	تأمل	فراشناخت، تیزبینی و نکته‌سنجی، بزرگ‌اندیشی و فراخ‌نگری، بصیرت، چندسونگری و توانایی مشاهده پدیده‌ها از زوایا و ابعاد مختلف
خردورزی	قضاوت‌گری شایسته	تشخیص صحیح، انتخاب آگاهانه، داشتن ذهن مبتدی (عدم پیش‌داوری)، قضاوت مدبرانه، رعایت احتیاط در قضاوت، عدم غرض‌ورزی در قضاوت
	تواضع فکری	فروتنی فکری، شهادت فکری، همدلی فکری، پذیرش محدودیت‌های دانشی خود، پذیرش عدم قطعیت‌ها، پذیرش عدم ثبات جهان
سواد سلامت	توان خودمراقبت‌گری	خودمراقبت‌گری جسمانی، خودمراقبت‌گری عاطفی، خودمراقبت‌گری اجتماعی و خودمراقبت‌گری معنوی
	گشودگی	گشودگی به تجربه، ذهن باز، کنجکاوی ذهنی، کنجکاوی روشنفکرانه، یادگیرنده مادام‌العمر
شخصیت	سازگاری	سازگاری مثبت با خود و دیگران، با ملاحظگی، در آرامش و صلح بودن با جهان هستی
	چالشی‌نگری	در نظر گرفتن دشواری‌ها به عنوان نوعی فرصت برای رشد کردن، تمرکز بر وجوه مثبت چالش‌ها

۱. مهارت شناختی: در بیشتر مصاحبه‌هایی که با

اساتید و متخصصان دانشگاهی انجام پذیرفت، بر مشخصه ظرفیت و توانمندی‌های ذهنی به عنوان یکی از ابعاد مهم کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت تأکید شد. اساتید تأکید داشتند با بهره‌مندی از ظرفیت و

توانمندی‌های شناختی نظیر حل مسئله، استدلال، تفکر منطقی، توانمندی‌های ذهنی و تحلیلی می‌توان بر عقلانیت ابعاد هیجانی زندگی افراد افزود و بدین وسیله سازگاری و کفایت‌های روانی و اجتماعی آنها را ارتقا داد.

۲. خودتحولی‌نگری: مقوله کلی

خودتحولی‌نگری از دو زیرمقوله خودارزیابی و میل به تعالی خود تشکیل شده است.

- خودارزیابی: براساس دیدگاه صاحب‌نظران، یکی از عوامل واسطه‌ای مؤثر بر کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، میل به خودارزیابی در وی است. یکی از صاحب‌نظران که در زمینه روانشناسی مثبت‌نگر سال‌ها تدریس می‌کند و مقالات زیادی نیز در همین رابطه دارد، در تأیید صحبت‌های سایر اساتید بیان می‌کند: «هرچه قدر تمرکز فرد بر ارزیابی خود و عملکردش بیشتر باشد، تاریکی‌ها و روشنایی‌های درون خویش را بهتر می‌شناسد و در نتیجه، سعی می‌کند در جهت رشد و توسعه کفایت و توانمندی‌های خود گام برداشته و به گونه‌ای شایسته‌تر عمل کند».

- میل به تعالی خود: این مقوله به مؤلفه‌هایی نظیر خودارتقایی، تعالی خود، میل به رشد و پیشرفت، خود اصلاح‌گری اشاره دارد. براساس دیدگاه صاحب‌نظران معلم مثبت همواره در جهت رشد و تعالی خود و دیگران قدم بر می‌دارد.

۳. خودفراوی: این مقوله کلی از زیرمقوله‌های:

ارتباط با خدا، ارتباط با طبیعت و عدم خودمحوری تشکیل شده است.

- ارتباط با خدا: براساس دیدگاه صاحب‌نظران، یکی دیگر از عوامل واسطه‌ای مؤثر بر کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، باورها و اعتقادات مذهبی است. یکی از صاحب‌نظران که در زمینه روانشناسی مثبت‌نگر پژوهش‌های زیادی انجام داده است، در این رابطه گفت: «باورها و اعتقادات مذهبی همچون ضربه‌گیری در برابر هیجانات منفی نظیر خشم، استرس و اضطراب عمل می‌کند و با افزایش سازگاری، انطباق، آرامش درونی و بیرونی و توانایی

حل مسئله در مواجهه با چالش‌ها و دشواری‌ها، به فرد در نحوه مدیریت و تنظیم هیجاناتش کمک می‌کند» (مصاحبه‌شونده ۱۰).

- ارتباط با طبیعت: در رابطه با این مؤلفه شرکت‌کننده‌ای بیان می‌کند: «ارتباط با طبیعت به واسطه تأثیری که بر روحيات و حالات معلم مثبت دارد بر کفایت و توانمندی‌های وی برای سازگاری و تطابق با خواست‌ها و فشارهای محیطی و در نتیجه تعامل مؤثر با محیط پیرامون تأثیر مثبت می‌گذارند» (مصاحبه‌شونده ۱۵).

- عدم خودمحوری: صاحب‌نظران اعتقاد داشتند عدم خودمحوری و از خودگذشتگی در بطن یک رابطه مثبت و اصیل انسانی خود را نشان می‌دهد که به واسطه آن دگرخواهی بیشتر می‌شود و این موضوع به تقویت ارتباطات بین‌فردی و سازگاری با موقعیت و خواست‌های محیطی که از کفایت‌های مهم هیجانی و اجتماعی است، کمک می‌کند.

۴. خردورزی: این مؤلفه یکی دیگر از عوامل

مؤثر بر کفایت‌های روانی و اجتماعی معلم مثبت است که از سه مقوله فرعی: تأمل، قضاوت‌گری شایسته و تواضع فکری تشکیل شده است.

- تأمل: یکی از صاحب‌نظران در رابطه با این مؤلفه بیان می‌کند: «تأمل موجب می‌شود معلم مثبت با شناسایی موقعیت‌های مختلف و در نظر گرفتن جنبه‌های مثبت و منفی مربوط به هر یک از آنها، به مدیریت و تنظیم هیجانات خود و محیط اطراف پردازد» (مصاحبه‌شونده ۱۷).

- قضاوت‌گری شایسته: به موجب قضاوت‌گری شایسته، معلم مثبت بر افکار و رفتار خود مدیریت دارد و به‌طور آگاهانه و خردمندانه از قضاوت کردن در رابطه با هر فرد و یا هر موقعیتی که در رابطه با آن اطلاعات

پژوهش‌های زیادی انجام داده است، بیان کرد: «معلم مثبت‌نگر دارای ذهنی باز نسبت به امور است، فردی کنجکاو که همواره در حال یادگرفتن است و از تجربه امور جدید لذت می‌برد» (مصاحبه‌شونده ۴).

- چالشی‌نگری: از توانمندی‌های مهم هیجانی معلم مثبت، تقدم‌شمردن ارزیابی‌های چالشی بر ارزیابی‌های تهدیدمحور در رویارویی با تجارب فشارزا و منفی است. در مصاحبه با صاحب‌نظران به نکاتی در همین رابطه اشاره شده است. از جمله شرکت‌کننده‌ای در تأیید این یافته بیان کرد: «معلم مثبت بر وجوه مثبت چالش‌ها و دشواری‌ها متمرکز می‌شود و به مشکلات به‌عنوان نوعی فرصت برای رشد کردن می‌نگرد» (مصاحبه‌شونده ۱۷).

- سازگاری: صاحب‌نظران بر این باور بودند که معلم مثبت با خود، دیگران و جهان هستی در صلح و دوستی است و با ملاحظه‌گری و نوع‌دوستی از ویژگی‌های مهم اوست.

۳. شرایط زمینه‌ای مؤثر در پرورش و توسعه معلم مثبت چیست؟

شرایط زمینه‌ای: شرایط زمینه‌ای، مشتمل بر عوامل محیطی عام و کلی هستند که به‌طور ویژه راهبردها را

تحت تأثیر قرار می‌دهند و موجب تسریع و یا محدود شدن آنها می‌شوند. شرایط زمینه‌گر مشتمل بر شش مقوله اصلی: شرایط خانوادگی، عوامل اجتماعی، عوامل اخلاقی، توانمندی فرهنگی، موقعیت سازمان مدرسه و عوامل ساختاری است. در جدول ۴ این مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها مشخص شده‌اند.

کاملی ندارد، پرهیز می‌کند. یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند: «قضاوت‌گری صحیح موجب عدم پیش‌داوری و قضاوت عجولانه در رابطه با دیگران می‌شود که این مسئله خود بر کیفیت و نحوه تعامل معلم-فراگیر تأثیر مثبت دارد» (مصاحبه‌شونده ۸).

- تواضع فکری: این مقوله به مؤلفه‌های فروتنی فکری، شهامت فکری، همدلی فکری، پذیرش محدودیت‌های دانشی خود، پذیرش عدم قطعیت‌ها، پذیرش عدم ثبات جهان اشاره دارد. براساس دیدگاه شرکت‌کنندگان مؤلفه‌های مذکور به‌واسطه‌ی تأثیری که بر روابط و تعاملات بین‌فردی دارند، بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت نقش اساسی دارند.

۵. سطح سواد سلامت روان: مقوله کلی سطح سواد سلامت روان، از یک مقوله فرعی توان خودمراقبت‌گری تشکیل شده است که شامل مؤلفه‌های: خودمراقبت‌گری جسمانی، خودمراقبت‌گری عاطفی، خودمراقبت‌گری اجتماعی و خودمراقبت‌گری معنوی است. یکی از صاحب‌نظران در این رابطه بیان می‌کند: «سطح سواد و آگاهی معلم مثبت از مهارت و توانمندی‌های خودمراقبتی بر توسعه و رشد کفایت‌های هیجانی و اجتماعی وی تأثیر دارد» (مصاحبه‌شونده ۱۱).

۶. شخصیت: این مقوله کلی به ویژگی‌ها و توانمندی‌های شخصیتی معلم مثبت اشاره دارد و از سه مقوله فرعی مشتمل بر گشودگی، سازگاری و چالشی‌نگری تشکیل شده است.

- گشودگی: این مقوله به مؤلفه‌هایی نظیر گشودگی به تجربه، ذهن باز، کنجکاوی ذهنی، کنجکاوی روشنفکرانه و یادگیرنده مادام‌العمر اشاره دارد. یکی از صاحب‌نظران که در حوزه آموزش مثبت‌نگر

جدول ۴

شرایط زمینه‌ای مؤثر بر راهبردها

Table4
Background Conditions Affecting Strategies

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز
شرایط خانوادگی	جو عاطفی و تربیتی خانواده	غنی بودن فضای عاطفی خانواده، سبک‌های فرزندپروری مثبت والدین، مشارکت والدین، نظارت والدین، نحوه تعامل والدین با فرزندان، نحوه تعامل والدین با یکدیگر
عوامل اجتماعی	سرمایه فرهنگی	والدین خردمند، تحصیلات مناسب والدین، سرمشق مناسب، اصول و ارزش‌های مثبت حاکم بر فضای خانواده، آموزه‌های والدین به فرزندان
عوامل اخلاقی	اخلاق فردی	حمایت اجتماعی، پیوند اجتماعی، مشارکت اجتماعی، اعتماد اجتماعی، منزلت اجتماعی
توانمندی فرهنگی	هوش فرهنگی	قدردانی، شکیبایی، شفقت‌ورزی، امیدواری، شوخ‌طبعی، مجهز به توانمندی‌های منشی، سخت‌کوشی، صراحت و قاطعیت، خیرخواهی، راست‌گویی، گشاده‌رویی، مورد اعتماد بودن
موقعیت سازمان مدرسه	صلاحیت روانشناختی مدیر مدرسه	آشنایی با هنجارها، آداب و رسوم فرهنگ‌های مختلف، آشنایی با پیشینه‌های گوناگون فرهنگی فراگیران احترام به فرهنگ‌های مختلف، توانایی تدریس در محیط‌های چندفرهنگی
عوامل ساختاری	عدالت سازمانی	خردمندی، رهبری مشارکتی، روحیه پذیرش و حمایتگری، انتقادپذیری، تعهدمندی به کار، قدرت تشخیص و حل مسئله، تعامل مؤثر با معلمان، اعتماد به معلمان، احترام به معلمان
	فرهنگ مدرسه	جو عاطفی - اجتماعی مدرسه، ارزش و اهمیت خردورزی در سطح مدرسه، اهمیت شکوفایی معلمان، میزان توجه به رشد توانمندی‌های منشی در جامعه معلمان
	کیفیت دوره‌های آموزشی	کاربردی نبودن دوره‌های ضمن خدمت، طراحی دوره‌های آموزشی بدون در نظر گرفتن نیازهای روانی و اجتماعی معلمان تأکید و تمرکز صرف بر ارتقای شایستگی‌های فنی و حرفه‌ای
	عوامل مدیریتی	بی‌توجهی به بحث رفاهی معلمان و نیازهای به حق آنان، بودجه ناکافی، نبود امکانات مناسب، منصفانه نبودن بازده‌ها و پاداش‌ها، نابرابری فرصت‌ها، امکانات و تسهیلات
	عوامل مدیریتی	تصمیم‌گیری از بالا به پایین، عدم انعطاف‌پذیری، غفلت از تجربه‌گرایی، ضعف برنامه‌های مدون برای افزایش روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان، بی‌توجهی به اهمیت و نقش نیروی انسانی به عنوان یک سرمایه

۱. شرایط خانوادگی: مقوله کلی شرایط

خانوادگی از مقوله‌های فرعی جو عاطفی و تربیتی خانواده و سرمایه فرهنگی تشکیل شده است.

- جو عاطفی و تربیتی خانواده: فضای عاطفی خانواده، حضور روانی مثبت والدین در خانه و نحوه تعامل والدین با فرزندان و به‌طور کلی میزان توجه و

اهمیت به نیازهای روانی و اجتماعی فرزندان، بر رشد و پرورش شایستگی‌های روانی و اجتماعی افراد در بزرگسالی بسیار اثرگذار است (Kerr et al., 2019)

یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند که: «مسئله والدینی که نسبت به نیازهای فرزندانشان احساس مسئولیت می‌کنند، با فرزندان خود تعاملات اثربخشی

برقرار می‌سازند و روش‌های انضباطی دوستانه و منطقی را در برخورد با آنان انتخاب می‌کنند، مؤثرترین نقش را در رشد صلاحیت‌های روانی و اجتماعی فرزندان خود ایفا می‌کنند» (مصاحبه‌شونده ۷).

- سرمایه فرهنگی: به‌طور مشابه، یکی از دیگر از صاحب‌نظران بیان می‌کند که: «هرچه قدر افراد در خانواده‌ای با تحصیلات و با فرهنگ‌تر رشد و پرورش یافته باشد، به همان میزان به نیازهای روانی و اجتماعی آنان نیز بیشتر توجه می‌شود» (مصاحبه‌شونده ۱۱).

۲. عوامل اجتماعی: مقوله کلی عوامل اجتماعی از یک زیرمقوله سرمایه اجتماعی تشکیل شده است.

- سرمایه اجتماعی: طبق گفته صاحب‌نظران، شایستگی‌های روانی و اجتماعی معلم مثبت به مقدار زیادی از کیفیت زندگی اجتماعی و تعاملات آنان و به عبارت دیگر، سرمایه‌های اجتماعی آنان تأثیر می‌پذیرد؛ برای مثال، یکی از صاحب‌نظران که آثار درخور توجه‌ای نیز در همین حوزه در مجله‌های معتبر علوم تربیتی و روانشناسی داخلی و خارجی داشت، بیان کرد: «داشتن روابط اجتماعی قوی و شبکه‌های اجتماعی حمایت‌گر می‌تواند به افراد در رویارویی با موقعیت‌های دشوار بسیار کمک‌کننده باشند. گروه‌های اجتماعی از طریق شکل‌دادن روابط سازنده و مؤثر، منابع حمایتی و سرمایه‌های روانی و اجتماعی را برای افراد محیا می‌سازند که می‌توانند نقش چشمگیری در رویارویی مؤثر با چالش‌ها و مطالبات روزمره داشته باشند» (مصاحبه‌شونده ۳).

۳. عوامل اخلاقی: مقوله کلی عوامل اخلاقی از یک زیرمقوله اخلاق فردی تشکیل می‌شود و به توانمندی‌های اخلاقی معلم مثبت اشاره دارد. یکی از

صاحب‌نظران در این رابطه بیان می‌کند: «خصوصیات اخلاقی فردی معلم مثبت نظیر قدردانی، شکیبایی، شفقت‌ورزی، امیدواری، شوخ‌طبعی، توانمندی‌های منشی، گشاده‌رویی و خوش‌رویی بر کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت نقش تعیین‌کننده‌ای دارد» (مصاحبه‌شونده ۱۶).

۴. توانمندی فرهنگی: از دیدگاه شرکت‌کنندگان، یکی دیگر از عوامل واسطه‌ای مؤثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی یک معلم مثبت هوش فرهنگی است. هوش فرهنگی به معلم مثبت اجازه می‌دهد تا در موقعیت‌های گوناگون فرهنگی بتواند به‌خوبی عمل کند، تنوع فرهنگی را به‌خوبی مدیریت کند و در نتیجه، موانع ارتباطی را در موقعیت‌های مختلف فرهنگی از میان بردارد.

۵. موقعیت سازمان مدرسه: مقوله کلی سازمان مدرسه شامل دو مقوله فرعی صلاحیت‌های روانشناختی مدیر مدرسه و فرهنگ مدرسه است.

- صلاحیت‌های روانشناختی مدیر مدرسه: صلاحیت‌های روانی مدیر مدرسه بر سلامت روانی معلمان و دیگر اعضای جامعه مدرسه تأثیر فراوانی دارد (Gomez-Leal et al., 2019). طبق گفته شرکت‌کنندگان، اگر در انتصاب مدیران آموزشی به شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی آنان توجه شود و ملاک‌گزینش آنها، علاوه بر تخصص و مهارت‌های فنی و حرفه‌ای، آراستگی به شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی لازم باشد و مدیران نیز به اهمیت و جایگاه شایستگی‌های مذکور توجه داشته باشند، زمینه مناسبی به‌منظور رشد این شایستگی‌ها برای تمامی اعضای جامعه مدرسه فراهم خواهد شد.

- فرهنگ مدرسه: فرهنگ مدرسه از دیگر عوامل مؤثر بر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت است (Inandi & Gilic, 2021). یکی از صاحب‌نظران که تألیفات متعددی در حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسی مثبت‌نگر داشت، در این رابطه بیان کرد: «اگر در مدرسه‌ای به رشد و ارتقای شایستگی‌های پراهمیتی نظیر هیجانی و اجتماعی توجه و اهمیت داده شود، بر مدرسه فرهنگ قوی و مثبت حاکم است که این موضوع تأثیر بسزایی بر رشد شایستگی‌های مذکور در تمامی اعضای مدرسه از جمله معلمان دارد» (مصاحبه‌شونده ۵).

۶. عوامل ساختاری: مقوله کلی عوامل ساختاری از سه مقوله فرعی کیفیت دوره‌های آموزشی، عدالت سازمانی و عوامل مدیریتی تشکیل شده است. این سه مقوله از موانع اصلی ارتقای کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت است (Tuncel et al., 2018).

- کیفیت دوره‌های آموزشی: شرکت‌کننده‌ای بیان می‌کند: «تأکید آموزش معلمان در ایران بیشتر بر آموزش‌های موضوعی بوده و تنها اولین سطح از حیطه شناختی (سطح دانش) معلمان را ارتقای می‌بخشد و به نیازهای روحی و روانی معلمان توجهی ندارند» (مصاحبه‌شونده ۶).

- عدالت سازمانی: این مقوله به مؤلفه‌های بی‌توجهی به بحث رفاهی معلمان و نیازهای به‌حق آنان، بودجه ناکافی، نبود امکانات مناسب، منصفانه نبودن بازده‌ها و پاداش‌ها، نابرابری فرصت‌ها، تسهیلات اشاره دارد. یکی از صاحب‌نظران در رابطه با این مقوله بیان می‌کند: «چه طور یک معلمی که دغدغه تأمین معاش و

هزینه‌های زندگی خود را دارد، می‌تواند به فکر تحول و رشدیافتگی توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی در خود و فراگیرانش باشد» (مصاحبه‌شونده ۴).

- عوامل مدیریتی: این مفهوم از ترکیب کدهای تصمیم‌گیری از بالا به پایین، عدم انعطاف‌پذیری، غفلت از تجربه‌گرایی، ضعف برنامه‌های مدون برای افزایش روحیه همکاری بین معلمان و بی‌توجهی به اهمیت نیروی انسانی به عنوان یک سرمایه تشکیل شده است. یکی از صاحب‌نظران در این رابطه بیان می‌کند: «وجود رویکرد سلسله‌مراتبی و تصمیم‌گیری از بالا به پایین از موانع مهم توسعه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان است. براساس این رویکرد کارشناسان و برنامه‌ریزان، به جای معلمان، برنامه‌های آموزشی را طراحی می‌کنند و در نتیجه، معلمان احساس تعلقی به برنامه‌های طراحی‌شده، نخواهند داشت و در اجرای آن کاملاً فاقد انگیزش خواهند بود. مسلماً این عدم احساس تعلق و بی‌انگیزشی بر نحوه اداره کلاس و تعامل با فراگیران اثر منفی خواهد داشت» (مصاحبه‌شونده ۱۴).

۴. مجموعه راهبردهای مؤثر در رشد و پرورش

معلم مثبت‌نگر چیست؟

راهبردها: راهبردها مجموعه‌ای از تدابیر و اقداماتی هستند که فرایند تبدیل پدیده اصلی به پیامدها را هموار می‌سازند. در الگوی مفهومی به‌دست‌آمده، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تغییر در رویه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان فرایند تبدیل مقوله اصلی به پیامدها را منجر می‌شوند. در جدول ۵ این مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها مشخص شده‌اند.

جدول ۵

راهبردهای مؤثر بر رشد و توسعه معلم مثبت

Table5

Effective Strategies on the Growth and Development of a Positive Teacher

کد انتخابی	کدمحوری	کدهای باز
	ارزشیابی	تعیین ملاک‌های ارزیابی و رتبه‌بندی تربیتی معلمان، ایجاد پلتفرم‌های مجازی خدمات سلامت روان، غربالگری معلمان قبل از ورود به نظام آموزشی
سیاست‌گذاری	حمایت مسئولان	نگرش مثبت به کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، فراهم کردن فضاهای روانی و اجتماعی مثبت، برنامه‌ریزی به منظور ارتقای مستمر صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان،
	دریافت گواهی‌نامه	ملزم کردن معلمان به اخذ گواهی‌نامه مربوط به سلامت روانی و اجتماعی، دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت پس از گذراندن دوره‌های آموزشی
	مشارکت‌جویی	درگیر کردن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، استفاده از تجربیات معلمان متخصص در امور مربوط به مدرسه، بهره‌گیری از ظرفیت‌های معلمان در به انجام رساندن امور مدرسه
برنامه‌ریزی	آماده‌سازی	در نظر گرفتن دوره‌های آموزشی کارآمد، توجه به رشد شایستگی‌های همه‌جانبه معلمان، برنامه‌ریزی برای ارتقای مستمر صلاحیت‌های هیجانی و اجتماعی معلمان
	تعامل‌جویی	توجه و تأکید بر هم‌اندیشی و تبادل نظر میان معلمان، خلق محیط امن و پویا برای تبادل اطلاعات میان معلمان، تأکید بر کارگروهی و مشارکتی میان معلمان
تغییر در رویه‌های آموزشی	مهارت‌پروری	تک‌بعدی نبودن آموزش، تأکید نکردن بر حافظه محوری، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به فراگیران، آموزش دگردوستی و همدلی با دیگران
توانمندسازی معلمان	آموزش مثبت‌گرا	آموزش خردمندی، پرورش سرمایه‌های روانشناختی، آموزش ذهن‌آگاهی، آموزش توانمندی‌های منشی، آموزش تعاملات مثبت اجتماعی، آموزش شفقت‌ورزی

۱. سیاست‌گذاری: منظور از این مقوله کلی مجموعه تدابیر و سیاست‌هایی است که دولت در رابطه با پرورش و توسعه بهزیستی و سلامت روانی و اجتماعی معلمان در نظر می‌گیرد. این مقوله از سه مقوله فرعی: ارزشیابی، حمایت مسئولان و دریافت گواهی‌نامه تشکیل شده است.

- ارزشیابی: یکی از صاحب‌نظران که تألیفات متعددی در حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسی مثبت‌نگر داشت، در این رابطه بیان کرد: «متأسفانه امروزه ملاک‌ها و معیارهایی که برای سنجش و ارزیابی

عملکرد معلمان به کار برده می‌شوند، اصلاً کارآمد و قابل اعتماد نیستند؛ ملاک‌هایی نظیر کسب امتیاز از کلاس‌های ضمن خدمت، امتیازات پژوهشی و سابقه کاری نمی‌توانند به‌تنهایی معیار مناسبی برای ارزیابی عملکرد و صلاحیت معلمان باشند؛ زیرا این ملاک‌ها تنها به یک بعد از فعالیت‌های معلمان یعنی فعالیت‌های سازمانی و صلاحیت‌های فنی و حرفه‌ای آنان توجه نشان می‌دهند و سنجش و ارزیابی ابعاد فردی نظیر صلاحیت‌ها و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی کاملاً مغفول مانده است؛ این در حالی است

که با سنجش شایستگی‌ها و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان می‌توان زمینه رشد و شکوفایی هرچه بیشتر آنان و البته فراگیران را فراهم ساخت» (مصاحبه‌شونده ۱۵).

- حمایت مسئولان: صاحب‌نظران حاضر در پژوهش معتقدند مدیران و مسئولان خردمند با تعیین اصول و سیاست‌هایی که حامی رشد و توسعه سلامت روانی و اجتماعی معلمان باشند، می‌توانند زمینه ارتقای کفایت‌های روانی و اجتماعی را در آنان فراهم سازند.

- دریافت گواهی‌نامه: این مقوله فرعی به ملزم کردن معلمان به اخذ گواهی‌نامه مربوط به سلامت روانی و اجتماعی و دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت پس از گذراندن دوره‌های آموزشی مربوط به کفایت‌های هیجانی و اجتماعی اشاره دارد.

۲. برنامه‌ریزی: مقوله کلی برنامه‌ریزی مشتمل بر سه مقوله فرعی تعامل‌جویی، آماده‌سازی و مشارکت‌جویی است.

- مشارکت‌جویی: طبق دیدگاه شرکت‌کنندگان، اندیشه مشارکت دادن معلمان در امور مربوط به مدرسه ضمن اینکه به نیازهای روانی و اجتماعی معلمان در حوزه ایمنی، مناسبات اجتماعی، احترام، اعتماد و خودشکوفایی پاسخ می‌گوید، موجب ارتقای احساس مسئولیت‌پذیری در آنان می‌شود که از ابعاد مهم کفایت‌های اجتماعی است.

- آماده‌سازی: از نظر شرکت‌کنندگان، آماده‌سازی معلمان از طریق روش‌هایی نظیر: در نظر گرفتن دوره‌های آموزشی کارآمد، توجه به رشد شایستگی‌های معلمان به صورت همه‌جانبه، آشنایی معلمان با اهداف و راهبردهای تربیتی، فراهم کردن زمینه دستیابی معلمان به منابع اطلاعاتی در حوزه کفایت‌های هیجانی و اجتماعی، تقویت انگیزه معلمان

برای رشد مستمر کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بر ارتقای کفایت‌های هیجانی و اجتماعی آنان تأثیر چشمگیری دارد» (مصاحبه‌شونده ۹).

- تعامل‌جویی: از دیدگاه شرکت‌کنندگان، تأکید بر تعامل معلمان با یکدیگر و کارگروهی، یک محیط امن و پویا را برای تبادل اطلاعات میان معلمان در سازمان مدرسه فراهم می‌آورد.

یکی از صاحب‌نظران که مقالات متعددی در زمینه یادگیری و روانشناسی مثبت‌گرا دارد، در راستای تأیید این یافته بیان می‌کند: «از طریق تعامل‌جویی افراد از نقطه نظرات و دیدگاه‌های مختلف در رابطه با مشکلات و مسائلی که ممکن است برایشان پیش آید، بهره‌مند می‌شوند و به تبادل نظر با یکدیگر می‌پردازند، انتقاد می‌کنند و نسبت به دیدگاه‌های یکدیگر عکس‌العمل نشان می‌دهند. مسلماً چنین بازخوردهایی آگاهی آنها را نسبت به موضوعات مختلف در کلاس افزایش می‌دهند و به آنها کمک می‌کند تا از این طریق توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی خود را برای مدیریت بهتر کلاس درس و ارتباط مؤثر با فراگیران ارتقای بخشند» (مصاحبه‌شونده ۳).

۳. تغییر در رویه‌های آموزشی: این مقوله از یک مقوله فرعی به نام مهارت‌پروری در دانش‌آموزان تشکیل شده است. براساس گفته صاحب‌نظران حاضر در پژوهش، امروزه خطری که نظام آموزش و پرورش ما را تهدید می‌کند تک‌بعدی بودن آموزش و تأکید بر حافظه‌محوری است.

یکی از صاحب‌نظران که در زمینه یادگیری و روانشناسی مثبت‌نگر چندین مقاله علمی‌پژوهشی دارد، در تأیید این یافته بیان می‌کند: «رابطه معلم و شاگرد رابطه‌ای دوسویه است و اگر دانش‌آموزان ما مجهز به توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم باشند، بر روابط آنها با معلم اثرگذار است. این درحالی است که متأسفانه

امروزه در کلاس‌های درس، معلمان تنها بر ارتقای توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان توجه دارند؛ در صورتی که باید به ارتقای مهارت‌هایی نظیر خودتنظیمی، تاب‌آوری، دگردوستی و همدلی در فراگیران توجه شود» (مصاحبه‌شونده ۱۷).

۴. توانمندسازی معلمان: این مقوله کلی نیز از یک مقوله فرعی آموزش مثبت گرا به معلمان تشکیل شده است. صاحب‌نظران در مصاحبه‌های خود اشاره کردند یکی از مسیرهای مهم و مطمئن برای ارتقای شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، بهره‌مندی از مداخلات روانشناسی مثبت گرا است.

یکی از صاحب‌نظران در این رابطه بیان می‌کند: «آموزش توانمندی‌هایی نظیر خردمندی، ذهن‌آگاهی، توانمندی‌های منشی، مهربانی و شفقت‌ورزی با ایجاد منابع روانی و اجتماعی قوی در افراد، توانایی مواجهه، سازگاری و به‌کارگیری راهبردهای اثربخش در برابر

چالش‌ها و دشواری‌ها نظیر پذیرش بازارزیایی مثبت، بازتمرکز مثبت، بازتمرکز بر برنامه‌ریزی و دیدگاه‌گیری را برای افراد فراهم می‌سازد و در نتیجه، در رشد شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی آنان اثربخش هستند».

۵. مهم‌ترین نتایج و پیامدهای چندگانه‌اندیشیدن و همت گماردن برای توسعه عملی ایده توسعه معلم مثبت کدام‌اند؟

پیامدها: پیامدها نتایجی هستند که در اثر به‌کارگیری راهبردها حاصل می‌شوند. در پژوهش حاضر، پیامدهای مربوط به مرتبط با ظهور معلم مثبت شامل سه مقوله پرورش نسل مثبت، تحول‌سازمانی مثبت و تحقق ذات‌وجودی معلمان است. در جدول ۶ این مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها مشخص شده‌اند.

جدول ۶

پیامدهای حاصل از رشد و توسعه معلم مثبت

Table6
Consequences of Positive Teacher Growth and Development

کد انتخابی	کدمحوری	کدهای باز
پیامدها	پرورش نسل مثبت	ظهور ذهن‌های نوآور، خلاق و کارآفرین در سطح جامعه، رشد رفتارهای انسان‌گرایانه در سطح جامعه، افزایش سطح سلامت‌روانی، اجتماعی، اخلاقی و جسمانی در سطح جامعه، کاهش نابهنجاری‌ها
	تحول سازمانی	تحقق اهداف حرفه‌ای، اثربخشی، کیفیت آموزشی، رضایتمندی شغلی، نگرش مثبت
	تحقق ذات	سازمانی مثبت، رفتار سازمانی مثبت، کاهش کناره‌گیری شغلی
	وجودی معلمان	تعالی جو، رشد و حرکت فراتر از زمان و فرهنگ خود، تحول‌آفرین، پیشرفت‌گرا، خودکارآمد

۱. پرورش نسل مثبت: شرکت‌کنندگان اعتقاد داشتند از پیامدهای مهم پرورش معلم مثبت ظهور ذهن‌های نوآور، خلاق و کارآفرین، رشد رفتارهای انسان‌گرایانه، افزایش سطح سلامت روانی، اجتماعی،

اخلاقی و جسمانی در سطح جامعه و کاهش نابهنجاری‌ها است؛ برای مثال، یکی از صاحب‌نظران که چندین مقاله در زمینه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری داشت، در تأیید صحبت‌های سایر اساتید بیان

محیط کاری را فراهم می‌سازد و درنهایت، موجبات شکوفایی، تحقق ذات وجودی و تعالی روانی آنان را فراهم می‌سازد» (مصاحبه‌شونده ۶).

بحث

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی مفهومی معلم مثبت انجام گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها با صاحب‌نظران و متخصصان در حوزه‌های روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش و یادگیری به مصاحبه نیمه‌ساختاریافته پرداخته شد. در مرحله بعد داده‌های جمع‌آوری شده از مصاحبه‌ها به روش نظریه زمینه‌ای کدگذاری شد. نتیجه گروه‌بندی کدها، بیانگر مقوله‌های کلی بود که به صورت الگوی نظری در پنج طبقه: الف) شرایط علی: توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا، توانش‌های اجتماعی؛ ب) شرایط مداخله‌گر: خودتحویلی‌نگری، خودفراروی، خردورزی، سواد سلامت روان و شخصیت؛ ج) شرایط زمینه‌ای: شرایط خانوادگی، عوامل اجتماعی، عوامل اخلاقی، موقعیت سازمان مدرسه، عوامل ساختاری؛ د) راهبردها: سیاست‌گذاری برنامه‌ریزی، تغییر رویه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان؛ ه) پیامدها: پرورش نسل مثبت، تحول سازمانی مثبت و تحقق ذات وجودی معلمان؛ فرایند و روابط بین ابعاد مختلف شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت را براساس نظر مصاحبه‌شوندگان حاضر در پژوهش منعکس می‌سازند. در شکل ۱ الگوی مفهومی معلم مثبت براساس طرح نظریه داده بنیاد ارائه شده است.

کرد: «منافع یا خیر معلم مثبت، افزایش سطح سلامت روانی، اجتماعی، اخلاقی و جسمانی در سطح کل جامعه است؛ زیرا ظهور و رشد یک معلم مثبت موجب پرورش یک نسل مثبت و متفاوت می‌شود؛ افرادی خودشکوفا که دارای ذهن‌های نوآور، خلاق و کارآفرین هستند».

۲. تحول سازمانی مثبت: از دیدگاه

صاحب‌نظران شرکت‌کننده در پژوهش، پرورش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، علاوه بر تأثیراتی که بر رشد و پیشرفت یادگیری‌های حوزه هیجانی و اجتماعی آنان دارد، زمینه رشد و تعالی حرفه‌ای آنان را نیز فراهم می‌سازد. یکی از صاحب‌نظران که در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و یادگیری چندین مقاله علمی و پژوهشی دارد، بیان کرد: «با پرورش معلم مثبت ما شاهد تحولات مثبت زیادی نظیر تحقق اهداف حرفه‌ای، اثربخشی، کیفیت آموزشی، رضایتمندی شغلی، نگرش سازمانی مثبت، رفتار سازمانی مثبت، کاهش کناره‌گیری شغلی در سازمان آموزشی خواهیم بود» (مصاحبه‌شونده ۱۸).

۳. تحقق ذات وجودی معلمان: از دیدگاه

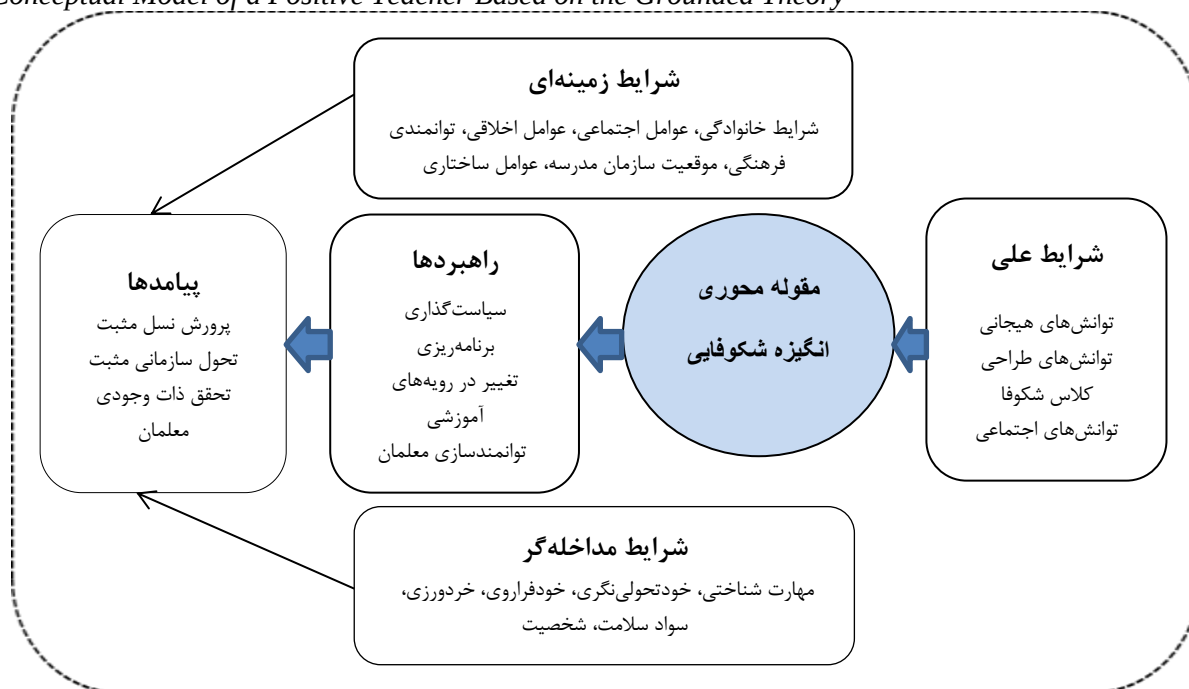
شرکت‌کنندگان، این مقوله کلی شامل مؤلفه‌هایی نظیر تعالی‌جو، رشد و حرکت فراتر از زمان، خود و فرهنگ خود، تحول‌آفرین، پیشرفت‌گرا و خودکارآمد است. شرکت‌کننده‌ای که در حوزه آموزش مثبت‌نگر و یادگیری پژوهش‌های زیادی انجام داده و سال‌ها در این زمینه پژوهش کرده است، بیان کرد: «توجه به شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، زمینه تجهیز خزانه مهارتی و هرچه غنی‌تر شدن سرمایه روانی معلمان برای رویارویی سازگارانه با چالش‌ها و مطالبات فزاینده

شکل ۱

الگوی مفهومی معلم مثبت براساس طرح نظریه داده‌بنیاد

Figure 1

Conceptual Model of a Positive Teacher Based on the Grounded Theory



کفایت‌های هیجانی و اجتماعی بالاتری هستند و در تعامل با فراگیران بسیار موفق‌تر عمل می‌کنند (García-Rajendran et al., 2020; Martínez et al., 2021; Jennings et al., 2019; Dreer, 2020).

در زمینه توانش‌های طراحی کلاس شکوفا، مطالعات پژوهشی آلیسون و همکاران نشان می‌دهند سه ویژگی اصلی معلم برای خلق کلاس مثبت مشتمل بر انسجام، انعطاف‌پذیری کلاس درس و تعاملات اجتماعی است (Allison et al., 2021). یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند در کلاس شکوفا معلم مثبت به ابعاد هیجانی و اجتماعی فعالیت‌های کلاسی و تأمین نیازهای روحی و روانی فراگیران توجه می‌کند. در زمینه توانش‌های اجتماعی، این بخش از پژوهش حاضر با نتایج پژوهشی پولو و همکاران؛ هرمانا و سوگاندا؛ راجندران و همکاران، همخوان است که مهارت و توانمندی‌های اجتماعی را به عنوان یکی از ابعاد اصلی شایستگی‌های معلمان در نظر گرفتند (Poulou et al.,

نتایج حاصل از تحلیل تفسیری مصاحبه‌ها نشان دادند شرایط علی «توانش‌های هیجانی، توانش‌های طراحی کلاس شکوفا و توانش‌های اجتماعی»، به عنوان عوامل اصلی به وجودآورنده شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت است. در زمینه توانش‌های هیجانی این یافته با نتایج پژوهشی گارسیا-مارتینز و همکاران؛ راجندران و همکاران؛ جینگز و همکاران و ارال دمیر-تویان همسان است (García-Martínez et al., 2021; Rajendran et al., 2020; Jennings et al., 2019; Eraldemir-Tuyan, 2019). مطالعات مذکور نشان می‌دهند توانمندی‌های هیجانی برای بالابردن شناخت و آگاهی فرد از خود و دیگران، برای سازش و انطباق‌پذیری با محیط پیرامون و برقراری ارتباط مؤثر و سازنده با دیگران و تحقق خواست‌های اجتماعی ضروری است. در این رابطه مطالعات متعددی نشان می‌دهند معلمانی که از مهارت‌ها و توانمندی‌های هیجانی و انگیزشی بالاتری برخوردارند، دارای

مختلف و در نظر گرفتن جنبه‌های مثبت و منفی مربوط به هر یک از آنها به مدیریت و تنظیم هیجانات خود و محیط اطراف پردازد.

دیگر یافته‌ها نشان دادند شرایط زمینه‌ای مؤثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان با مدد «شرایط خانوادگی، عوامل اجتماعی، عوامل اخلاقی، توانمندی فرهنگی، موقعیت سازمان مدرسه و عوامل ساختاری» فراهم می‌شود. در زمینه شرایط خانوادگی، نتایج این بخش با نتایج پژوهش‌های کر و همکاران همسو بود (kerr et al., 2019)؛ برای مثال، شرکت‌کننده‌ای در رابطه با تأثیر عامل خانواده بر کفایت‌های روانی و اجتماعی افراد بیان کرد که جوّ مسالمت‌آمیز و آرامش‌بخش در یک خانواده به واسطه تبادل هیجانات مثبت، به تقویت روابط مثبت میان افراد خانواده منجر می‌شود؛ این روابط بین فردی با بازخوردهایی که به همراه دارد در رشد مهارت و توانمندی‌های کنترل و تنظیم عواطف خود به فرد یاری می‌رساند. مؤلفه سرمایه اجتماعی با مطالعات پولو و همکاران؛ هرمانا و سوگاندا؛ راجندران و همکاران، همسو بود (Hermana & Poulou et al., 2022; Suganda, 2021; Rajendran et al., 2020). شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که سرمایه اجتماعی با فراهم آوردن حمایت‌های روانی و اجتماعی نقش بسیار مؤثری در ارتقای کفایت‌های هیجانی و اجتماعی و به دنبال آن سازگاری افراد در رویارویی با چالش‌ها و مطالبات روزمره دارند. شرکت‌کنندگان معتقد بودند معلمانی که از ویژگی‌های اخلاقی نظیر همدلی، تعهد حرفه‌ای، دلسوزی و مراقبت‌گری برخوردارند، در تعامل با فراگیران خود بسیار موفق‌تر عمل می‌کنند.

در زمینه موقعیت سازمان مدرسه، شرکت‌کنندگان معتقد بودند مدیران دارای کفایت و توانمندی‌های روانشناختی، خیلی خوب می‌توانند این کفایت و

; Hermana & Suganda, 2021; Rajendran 2022 (et al., 2020). صاحب‌نظران حاضر در پژوهش تأکید می‌کنند توانش‌های اجتماعی به عنوان یک عامل کلیدی در برقراری ارتباط اثربخش با سایر افراد نقش بسزایی دارند و فرصت به انجام رسانیدن تکالیف و وظایف بین فردی را به صورت خردمندانه برای افراد فراهم می‌سازند.

همچنین، نتایج پژوهش نشان دادند شرایط مداخله‌گر نیز به عنوان بستری خاص، از طریق برخورداری از ویژگی‌های «مهارت شناختی، خودتحویلی‌نگری، خودفراروی، خردورزی و سواد سلامت‌روان و شخصیت» راهبردهای شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت را متأثر می‌سازند. در رابطه با خودتحویلی یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند: «خودتحویلی به معلمان فرصتی را برای تأمل و در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعفشان می‌دهد که نه تنها برای رشد حرفه‌ای آنها به عنوان یک معلم، به منظور رشد کفایت و توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی آنان نیز از اهمیت چشمگیری برخوردار است».

در رابطه با مؤلفه ارتباط با خدا، باید گفت اعتقادات و باورهای مذهبی به عنوان عاملی بازدارنده در برابر آسیب‌های اجتماعی، موجب افزایش توان کنترل و مدیریت هیجانات در فرد می‌شود؛ برای مثال، یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند: «ارتباط با خدا به فرد کمک می‌کند تا در هنگام ناملایمات و دشواری‌های ناگزیری که در چرخه زندگی با آن روبه‌رو می‌شوند، با مراجعه به آموزه‌های دینی خود نسبت به جهان هستی و انسان خوش‌بین باشند و بتوانند با دیگران روابط اجتماعی مطلوبی برقرار سازد». در زمینه خردورزی مؤلفه‌های تأمل، قضاوت‌گری شایسته و تواضع فکری شناسایی شد. براساس دیدگاه شرکت‌کنندگان، خردورزی موجب می‌شود معلم مثبت با شناسایی موقعیت‌های

توانمندی‌ها را به تمامی کارکنان مدرسه از جمله معلمان القا کنند. همچنین، صاحب‌نظران معتقد بودند ساختار توانمندساز مدرسه می‌تواند با فراهم آوردن حق انتخاب و آزادی عمل برای معلمان، تنش را در محیط کار کاهش دهد، روابط همکاران را تقویت کند و عملکرد شغلی را ارتقای دهد. درنهایت، از منظر مشارکت‌کنندگان حاضر در پژوهش، آخرین عامل مداخله‌گر مؤثر بر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت، عوامل ساختاری با سه مؤلفه کیفیت دوره‌های آموزشی، عدالت سازمانی و مدیریتی بود. طبق مفاهیم مستخرج از مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان حاضر در پژوهش، برای پرورش معلم مثبت باید راهبردهای: سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تغییر رویه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان به کار گرفته شود. همچنین، نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان دادند مادامی که راهبردهای مذکور به کار گرفته شود، ما شاهد پیامدهایی نظیر پرورش نسل مثبت با مؤلفه‌های: ظهور ذهن‌های نوآور، خلاق و کارآفرین در سطح جامعه، رشد رفتارهای انسان‌گرایانه در سطح جامعه، افزایش سطح سلامت روانی، اجتماعی، اخلاقی و جسمانی در سطح جامعه، کاهش ناپهنجاری‌ها؛ تحول سازمانی مثبت با مؤلفه‌های: تحقق اهداف حرفه‌ای، اثربخشی، کیفیت آموزشی، رضایت‌مندی شغلی، نگرش سازمانی مثبت، رفتار سازمانی مثبت، کاهش کناره‌گیری شغلی؛ تحقق ذات وجودی معلمان با مؤلفه‌های: تعالی جو، رشد و حرکت فراتر از زمان، خود و فرهنگ خود، تحول‌آفرین، پیشرفت‌گرا، خودکارآمد بود.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، برای عمل به مؤلفه‌های مدل مفهومی معلم مثبت‌نگر، رهنمودهایی ارائه شده‌اند: نخست اینکه کدهای استخراج‌شده در این مطالعه می‌توانند راهنمای ارزشمندی برای مطالعات

عمیق و تخصصی‌تر درباره ابعاد جزئی این مدل به حساب آیند. دوم اینکه مدل مفهومی به‌دست آمده می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق تر مؤلفه‌های تربیت معلم، در راستای بهبود، توسعه و امکان به‌کارگیری این مدل باشد. سوم اینکه در مدل حاضر، گستره وسیعی از عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر در یک چارچوب وسیع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ارائه شده است که باید به‌منظور ارتقای کفایت‌های هیجانی و اجتماعی معلم مثبت به‌طور ویژه به آن توجه داشت. در این ارتباط، مهم‌ترین شرط در استقرار مدل مفهومی معلم مثبت‌نگر در نظام آموزشی، تبیین اهداف این مدل برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در جهت اصلاح و تغییر نگرش آنها درخصوص مؤلفه‌های تربیت معلم است.

پیشنهاد می‌شود مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی کشور، برای بهبود مستمر فرایندها به‌ویژه آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان، فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌های هوشمندانه و خلاقانه برای بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان و توسعه و رشد کفایت‌های هیجانی و اجتماعی آنان طراحی کنند. در راستای تحقق مدل مفهومی مذکور، آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان و توانمندی‌های اجتماعی، تربیت انتقادی دانشجو معلمان، کلاس‌های عملی، خلاق و مشارکتی در دستور کار برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.

همچنین، به اداره برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش توصیه می‌شود ضمن آگاهی از ابعاد و اهمیت شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی معلمان، زمینه لازم را برای طراحی و اجرای آموزش‌های کاربردی و تعریف‌شده براساس این شایستگی‌ها فراهم کند و شایستگی‌های مذکور را به‌منزله رویکردی مکمل در کنار آیین‌نامه انتخاب

- Allison, L., Waters, L., & Kern, M. L. (2021). Flourishing classrooms: Applying a systems-informed approach to positive education. *Contemporary School Psychology*, 25, 395–405. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). Trauma-informed teacher wellbeing: Teacher reflections within trauma-informed positive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5), 91-107. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.6>
- Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-Emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Journal of Education Sciences*, 12(3), 161-176. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127>
- Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1-2), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00027-7>
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An emotional literacy improvement (ELI) program for EFL teachers: Insiders' views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1113>
- Eriksen, E. V., & Bru., E. (2023) Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Journal of Behavioral Sciences*, 11(7), 95-121. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Glaveli, N., Manolitzas, P., Vouzas, F., & Liassidis, C. (2023). Developing a sustainable

معلمان، به‌عنوان مبنایی برای انتخاب معلمان شایسته قرار دهد.

شایان ذکر است استفاده اجرایی از مدل مفهومی معلم مثبت، می‌تواند ضمن فراهم کردن زمینه‌ای برای رشد و ارتقای کیفی معلمان، به‌عنوان الگویی برای تمامی معلمان نظام آموزش و پرورش به کار گرفته شود تا براساس آن خود را بسنجند و در جهت رشد و توسعه شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی خود گام بردارند.

در پایان باید گفت پژوهش حاضر با وجود بینش‌های ارائه‌شده، با یک محدودیت مهم نیز روبه‌رو بوده است: در هر کار کیفی به دلیل محدود بودن نسبی منابع استفاده‌شده، ممکن است اطلاعات جمع‌آوری‌شده چندان کامل نباشد. در این پژوهش نیز ممکن است برخی از ابعاد مدل پیشنهادی کامل نباشد یا مؤلفه‌های دیگری هم باشند که هنوز شناسایی نشده‌اند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌های کیفی از مصاحبه با خبرگان و متخصصان دانشگاهی متعدد و از دانشگاه‌های مختلف استفاده شود. ممکن است این روش منجر به شناسایی مؤلفه‌های ارزشمند دیگری در این حوزه شود.

سپاسگزاری

بدین وسیله، پژوهشگران مقاله حاضر، مراتب تشکر و قدردانی خود را به افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، ابراز می‌دارند.

References

- 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, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jimenez, E. C. (2021). Impact of mental health and stress level of teachers to learning resource development. *Journal of Education, 9*(2), 1-11. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3702>
- Kerr, K. L., Ratliff, E. L., Cosgrove, K. T., Bodurka, J., Morris, A. S., & Simmons, W. K. (2019). Parental influences on neural mechanisms underlying emotion regulation. *Trends in Neuroscience and Education, 16*, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100118>
- Kotera, Y., & Ting, S. H. (2021). Positive psychology of Malaysian university students: Impacts of engagement, motivation, self-compassion, and wellbeing on mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction, 19*(7), 227-239. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00169-z>
- Kour, J., El-Den, J., & Sriratanaviriyakul, N. (2019). The role of positive psychology in improving employees' performance and organizational productivity: an experimental study. *Psychology in the Schools, 61*, 226-232. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.118>
- 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. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v4i1.320>
- Littman-Ovadia, H., Dubreuil, P., Meyers, C., & Freidlin, P. (2021). VIA character strengths: Theory, research and practice. *Frontiers in Psychology, 12*, 653941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653941>
- Morgan, L., Close, S., Siller, M., Kushner, E. & Brasher, S. (2022). Teachers' experiences: social emotional engagement – knowledge and skills. *Journal of Educational Research, 64*(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988865>
- Poulou, M. S., Garner, P. W., & Bassett, H. H. (2022). Teachers' emotional expressiveness work environment for substitute teachers: a multi-criteria job satisfaction approach. *Sustainability, 15*(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su15021154>
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocá, P., & Patti, J. (2021): The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education, 52*(7), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Dear, E., & Morse, A. (2023). Teacher burnout and supporting teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 31*(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/10634266221149970>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2020). The efficacy of multi-component positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Happiness Studies, 21*(1), 357-390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Hermana, P., & Suganda, L. A. (2021). Indonesian pre-service teachers' mindfulness, social emotional competence, and academic achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(4), 1176-1184. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21272>
- Inandi, Y., & Gilic, F., (2021). The relationship between school administrators' leadership styles and organisational cynicism from teachers' perspectives. *South African Journal of Education, 41*(1), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1825>
- Iqbal, J., Shaikh, A. A., Jamal, W. N., Akhtar, K., Rahim, R., & Kousar, S. (2023). Exploring the generic skills required for the employability and professional wellbeing of Pakistani Millennials: The employers' perspective. *Frontiers in Psychology, 13*, 1070267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1070267>

- validation of multi-dimensional scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(10), 340-348. <https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v7i6s5/F10570476S519.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1999-02001-000>
- Tsang, K. K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: a mediation analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Tuncel, Z. A., & Cobanoglu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174. <https://hdl.handle.net/11499/27682>
- Vila, s., Gilar-Corbí, R., & Pozo-Rico, T. (2021). Effects of student training in social skills and emotional intelligence on the behaviour and coexistence of adolescents in the 21st century. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- 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. <https://www.proquest.com/docview/2457214831?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Yu, M. L., Brown, T., Hewitt, A., Cousland, R., Lyons, C., & Etherington, J. (2023). Exploring emotional and social competencies in undergraduate students: Perspectives from CALD and non-CALD students. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 601-624. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00507-6>
- and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 557-573. <https://doi.org/10.1002/pits.22631>
- Rajendran, P., 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. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794496>
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Scott, L. A., Bettini, E., & Brunsting, N. (2023). Special education teachers of color burnout, working conditions, and recommendations for EBD research. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(2), 97-108. <https://doi.org/10.1177/10634266221146495>
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Postive Psychology*, 4(34), 232-254. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Singh, K., & Kaur, S. (2019). Psychological empowerment of teachers: Development and

