www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

The Causal Model of the Relationship between Teaching Orientation and Social-Emotional Skills with Quality of Life among Female High School Teachers in Tehran

Leila Ghannavati[1], saga Afrookhteh[2*], Hossein Bigdeli[3]

1 Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran
[2] Department of Psychology, Imam Hossein University, Tehran, Iran
[3] Tehran East Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

**Corresponding author Saga Afrookhteh, Department of Psychology, Imam Hossein University, Tehran, Iran. E-mail: af51amir@gmail.com*

Article Info

Keywords: *Teaching Orientation; Social–Emotional Skills Learning; Upper Secondary School Teachers*

Abstract

Introduction: Education, as manifested through teachers' classroom instruction, is a multifactorial and interconnected phenomenon that encompasses aspects ranging from teachers' quality of life to their cognitive–emotional functioning. Therefore, the present study aimed to examine the relationship between teaching orientation and social–emotional skills with quality of life among female upper secondary school teachers.

Methods: This descriptive–correlational study employed structural equation modeling (SEM) to investigate the relationships between teaching orientation and social–emotional skills among 230 female upper secondary school teachers in Tehran (Districts 1 and 2). Data were collected using validated questionnaires, and analyses were conducted using descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, multiple regression analysis, and structural equation modeling with **SPSS** and **AMOS** software.

Results: The findings indicated that the relationship between goal orientation and quality of life was not statistically significant (standardized regression coefficient = 0.179, $p = 0.316$). In contrast, learning social skills showed a positive and statistically significant relationship with teachers' quality of life (standardized regression coefficient = 0.189, $p = 0.020$).

Conclusion: The results clearly demonstrate that while goal orientation does not have a significant relationship with quality of life, learning social skills is positively and significantly associated with teachers' quality of life. These findings emphasize the importance of social skills learning in improving teachers' quality of life.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۸، شماره ۵، ۱۴۰۴
صفحات: ۷۳-۸۲

مدل علی رابطه جهت گیری تدریس و مهارت های اجتماعی –هیجانی با کیفیت زندگی در معلمان زن دوره دوم متوسطه شهر تهران

لیلا قنواتی [۱]، سقا افراخته [۲]*، حسین بیگدلی [۳]

[۱] گروه روانشناسی،واحد رشت،دانشگاه آزاداسلامی،رشت،ایران
[۲] دانشگاه امام حسین(ع)،تهران،ایران
[۳] واحد تهران شرق، دانشگاه ازاد اسلامی،تهران،ایران

* نویسنده مسوول: سقا افراخته،گروه روانشناسی ، دانشگاه امام حسین(ع)،تهران،ایران
ایمیل: af51amir@gmail.com

چکیده

مقدمه: آموزش به معنای تدریس معلم در کلاس درس، پدیده‌ای چندعاملی و مرتبط به هم می‌باشد که از کیفیت زندگی تا عملکردهای شناختی–هیجانی معلمان را در بر می‌گیرد؛ بنابراین هدف این پژوهش بررسی رابطه بین جهت‌گیری تدریس و مهارت‌های اجتماعی–هیجانی با کیفیت زندگی در معلمان زن دوره دوم متوسطه است.

روش‌ها: این پژوهش توصیفی–همبستگی با استفاده از مدل‌های معادلات ساختاری، به بررسی روابط بین متغیرهای جهت‌گیری تدریس و مهارت‌های هیجانی–اجتماعی در میان ۲۳۰ معلم زن مقطع دوم متوسطه تهران (مناطق ۱ و ۲) پرداخته است. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های معتبر بوده و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی، همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای AMOSو SPSS انجام شده است.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که رابطه بین جهت‌گیری هدف و کیفیت زندگی با ضریب رگرسیونی استاندارد ۱۷۹/۰ و مقدار p-value برابر با ۳۱۶/۰ معنادار نیست. در مقابل، یادگیری مهارت‌های اجتماعی با ضریب رگرسیونی استاندارد ۱۸۹/۰ و مقدار p-value برابر با ۰۲۰/۰ رابطه مثبت و معناداری با کیفیت زندگی معلمان دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش به‌وضوح نشان می‌دهد که در حالی که جهت‌گیری هدف رابطه معناداری با کیفیت زندگی ندارد، یادگیری مهارت‌های اجتماعی به‌طور مثبت و معناداری با کیفیت زندگی معلمان رابطه دارد. این یافته‌ها بر اهمیت یادگیری مهارت‌های اجتماعی در بهبود کیفیت زندگی تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: جهت گیری تدریس، ،یادگیری مهارتهای اجتماعی –هیجانی ،معلمان دوره دوم متوسطه

مقدمه

مهم‌ترین مسئله در توسعه و پیشرفت یک کشور، مسئله آموزش است [۱]. زمانی یک نظام آموزشی می‌تواند کارآمد باشد که بتولند از الگوهای صحیح آموزش و کیفیت مربوط با آن بر پایه الگوهای آموزشی استفاده کند [۲]. همان‌گونه که می‌توان مشاهده نمود، در کشورهای توسعه‌یافته بخش بسیار موردتوجهی از بودجه به بحث آموزش اختصاص داده شده است [۳]. دلیل این امر نیز این است که آموزش نقش اساسی را در توسعه اجتماعی جامعه بر عهده دارد. در کشورهای توسعه‌یافته اعتقاد بر این است که زمانی یک سیستم آموزشی می‌تواند موفق عمل کند که معلمان بتوانند عملکرد درستی از خود نشان دهند و معلمان همچون ستون فقرات سیستم آموزشی در نظر گرفته می‌شوند [۴]. معلمان نقش بسیار مهمی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند. بنابراین، توجه به عوامل روانی و تحصیلی آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است [۵،۶].

جهت‌گیری تدریس (Teaching orientation) و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی (Social-emotional skills) [1] معلمان و عملکرد آن‌ها تأثیر غیرقابل‌انکاری بر روی درک دانش‌آموزان از کلاس درس دارد [۷]. منظور از جهت‌گیری تدریس باور و دانش معلمان در رابطه با اهداف تدریس در مرحله‌ای خاص و مشخص و یا صرفاً روشی کلی به‌منظور مشاهده یا مفهوم‌سازی دروس تدریسی است [۸]. جهت‌گیری تدریس شامل باورهایی است که به سبب آن‌ها هدف از آموزش و دیدگاه‌های مرتبط با آموزش و یادگیری تعیین می‌گردد که خود شامل ماهیت آموزش، علم و یادگیری می‌باشد [۹]. Lentina (۲۰۲۱) معتقد است که جهت‌گیری تدریس در رأس یک طبقه‌بندی که شامل دو و یا بیشتر برداشت است، قرار دارد. جهت‌گیری تدریس خود به دو دسته جهت‌گیری تدریس‌محور و یادگیری‌محور تقسیم می‌شود. منظور از جهت‌گیری تدریس‌محور این است که در این جهت‌گیری نقش معلم غالب‌ترین نقش است. معلمی که از این شیوه جهت‌گیری استفاده می‌نماید، باور دارد که در صورت تدریس خوب و قرار دادن اطلاعات دروس در اختیار دانش‌آموزان به‌صورت ساختارمند و منطقی، می‌توان به یادگیری مناسب رسید [۱۰]. این در حالی است که در جهت‌گیری یادگیری‌محور آنچه دارای نقش غالب است، دانش‌آموزان می‌باشند. به‌عبارتی، در این شیوه جهت‌گیری تدریس، به دانش‌آموزان نقشی داده می‌شود که به‌واسطه آن بتوانند در فرآیند یادگیری و انتقال اطلاعات درسی مشارکت داشته باشند. در این شیوه جهت‌گیری تأکید بر این است که یادگیری وظیفه‌ای است که به عهده دانش‌آموزان می‌باشد و برای این منظور معلمان با ایجاد شرایط مناسب به یادگیری دانش‌آموزان کمک خواهند کرد [۱۱]. به‌طورکلی می‌توان گفت که جهت‌گیری تدریس دربردارنده فعالیت‌ها، روش‌ها و فنونی است که معلمان در کلاس درس به کار می‌گیرند و نوع برداشت معلمان نسبت به آن سبب قرار گرفتن آن‌ها در دو گروه می‌شود؛ نخست گروهی که تدریس را تنها به‌عنوان انتقال دانش می‌بینند و دوم گروهی که تدریس را عاملی تسهیل‌کننده برای ساخت دانش به‌وسیله دانش‌آموزان نگاه می‌کنند [۱۲]. به‌طورکلی رویکرد تحصیلی که معلمان نسبت به دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند، به‌شدت بر روی یادگیری و تجربیات دانش‌آموزان اثرگذار است.

از سوی دیگر، متخصصان حوزه آموزش و پرورش به این نتیجه رسیده‌اند که جامعه آموزشی نیازمند این است که معلمان مهارت‌های بیشتری در حیطه‌های هیجانی و آموزشی داشته باشند [۱۳]. مدارس و کلاس‌های درس صحنه پیچیده‌ای از تعاملات اجتماعی و هیجانات هستند. مدارس جایی هستند که معلمان دائماً نیازهای هیجانی و اجتماعی مربوط به دانش‌آموزان، همکاران، والدین و مدیران خود را تجربه می‌کنند [۱۴]. برای رویارویی با این نیاز هیجانی، معلمان باید هیجانات و مهارت‌های اجتماعی خود را به بهترین نحو مدیریت کنند تا بتوانند با موفقیت آموزش دهند و با افراد اطراف خود تعامل داشته باشند [۱۵]. براساس پژوهش‌های متعددی که در سال‌های اخیر انجام گردیده است [۱۶]، مشخص شده که مهارت‌های هیجانی-اجتماعی دارای نقش مرکزی در زندگی شخصی، اجتماعی و تحصیلی افراد هستند. مهارت‌های اجتماعی عموماً به‌صورت مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌ها شامل ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرأت‌ورزی، تعامل با دیگران و خودمدیریتی در نظر گرفته می‌شود [۱۷]. علاوه بر این، مهارت‌های آموزشی بر جنبه‌های هیجانی فردی و جنبه‌های رفتاری تأکید دارد. به‌عبارت دیگر می‌توان گفت که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به توانایی برای درک، اداره و بیان موفقیت‌آمیز جنبه‌های اجتماعی و هیجانی همچون مهارت نحوه برقراری ارتباط، حل مسائل و مشکلات روانه و سازگاری با تقاضاهای جدید و پیچیده رشد و نمو اشاره دارد. وجود این ظرفیت‌ها سبب توانمندسازی فرد برای شناسایی و مدیریت هیجان و احساسات، ایجاد روابط سالم، نیازهای اجتماعی، انتخاب هدف‌های مثبت و گرفتن تصمیمات اخلاقانه و مسئولانه می‌گردد [۱۸]. به‌طورکلی و با توجه به تحقیقات صورت گرفته [۱۹]، مهارت‌ها و توانمندی‌های معلمان بسیار تحت تأثیر کیفیت زندگی آن‌ها است. وجود هرگونه

[1] - Social-emotional skills

مشکل در کیفیت زندگی معلمان می‌تواند بر عملکرد شغلی آنان تأثیر بگذارد و بر جامعه دانش‌آموزان کشور تأثیر منفی بگذارد. اگر معلمان نتوانند بین وظایف کاری و زندگی شخصی خود تعادل ایجاد کنند، ممکن است با چالش‌هایی روبه‌رو شوند و کیفیت زندگی آن‌ها تحت تأثیر این عدم تعادل قرار گیرد. معلمانی که کیفیت زندگی بالایی دارند، بیشتر پذیرای ایده‌های جدید هستند و مایلند روش‌های جدیدی را برای رفع نیازهای دانش‌آموزان خود امتحان کنند. چنین معلمانی بیشتر مشتاق هستند که به تدریس متعهد شوند و به احتمال زیاد در حرفه معلمی باقی بمانند [۲۰]. کیفیت زندگی معلمان عاملی اساسی است که جامعه در صورت عدم توجه به آن، در دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت با مشکل مواجه خواهد شد. برای رسیدن به اهدافی که آموزش و پرورش دنبال می‌کند، باید علاوه بر جذب درست آن‌ها، تولنایی حفظ آن‌ها را نیز داشته باشد. فرآیندهایی که به‌منظور بررسی کیفیت زندگی معلمان در صورت مطابقت با نیازها، انتظارات و خواسته‌های معلمان انجام می‌شود، علاوه بر بهبود طول عمر معلمان، رضایت شغلی و تعهد سازمانی آنان را افزایش می‌دهد. کیفیت زندگی معلمان امری مهم است و با تمرکز بر جهت‌گیری معلمان نسبت به کار و سازمان خود، می‌توان آن را افزایش داد [۲۱]. ازاین‌رو کیفیت زندگی می‌تولند به‌طور مستقیم شغل معلمان را درگیر کند.بر همین اساس و با توجه به اهمیت موضوع و مطالب ارائه‌شده، در این تحقیق به ارائه مدلی علی رابطه جهت‌گیری تدریس و مهارت‌های اجتماعی–هیجانی با کیفیت زندگی در معلمان زن دوره دوم متوسطه پرداخته می‌شود و به این سؤال پاسخ داده می‌شود: آیا مدل علی جهت‌گیری تدریس و مهارت‌های اجتماعی–هیجانی با کیفیت زندگی در معلمان زن دوره دوم متوسطه قلبل تبیین است؟

روش ها

روش پژوهش حاضر توصیفی (همبستگی) و بر پایه معادلات ساختاری است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان مقطع دوم متوسطه تهران در مناطق ۱ و ۲ این شهر است. به‌منظور تعیین حجم دقیق نمونه، از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. در رابطه با حجم نمونه می‌توان گفت که براساس توصیه Mirz، Gamest و Garino (۲۰۰۶) که در مقاله نقش واسطه‌ای دشواری نظم‌جویی هیجان در رابطه بین روان‌سازه‌های ناسازگار اولیه بیان کرده‌اند، حداقل حجم نمونه برای تحلیل‌های آماری پیشرفته باید ۲۰۰ نفر باشد که در این پژوهش ۱۷۰ نفر است. با توجه به ابزارهای گردآوری تحقیق، تعداد شاخص‌های جهت‌گیری تدریس ۴ مورد، مهارت‌های اجتماعی–هیجانی ۵ مورد و کیفیت زندگی ۸ مورد است. مجموع شاخص‌های مورد بررسی ۱۷ مورد است که باید برای هر شاخص حداقل ۱۰ نمونه را در نظر گرفت. ازاین‌رو حجم نمونه برابر با ۱۷۰ نفر در نظر گرفته شده است.

جهت تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده و پاسخ به سؤالات تحقیق، با توجه به طرح تحقیق، ابتدا از روش‌های آماری توصیفی و نمودارهای دوگرافیک استفاده شد تا اطلاعاتی چون میانگین سن، جنسیت، سواد و میزان سابقه بیماری و ... مشخص گردد. در ادامه از روش تحلیل استنباطی استفاده می‌شود. در این تحقیق به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه و معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای AMOS و SPSS استفاده می‌شود. سطح معناداری نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است.

پرسشنامه جهت‌گیری تدریس

این پرسشنامه ۱۶ گویه‌ای در سال ۲۰۰۷ توسط Buttler ساخته شد. نمره‌گذاری آن روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱ = اصلاً موافق نیستم) تا (۵ = کاملاً موافق) انجام می‌شود و دارای ۴ خرده‌مقیاس «توانایی ـ گرایشی»، «تبحری»، «توانایی ـــ اجتنابی» و «اجتناب از کار» است. Butler محاسبه آلفای کرونباخ همسانی درونی این پرسشنامه را برای هدف توانایی ـ گرایشی ۰/۸۲، هدف تبحری ۰/۷۶، هدف توانایی ـــ اجتنابی ۰/۷۱ و هدف اجتناب از کار ۰/۷۸ گزارش کرد. در ایران نتایج تحلیل عاملی نقش و رمضانی خمسی [۲۲] تأییدکننده ساختار عاملی اصلی این پرسشنامه بود و ضرایب آلفای کرونباخ برای هدف توانایی ــ گرایشی، تبحری، توانایی ــ اجتنابی و اجتناب از کار به ترتیب برابر با ۰/۰۷۸، ۰/۸۴، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های هیجانی–اجتماعی معلم

این ابزار به‌منظور 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 دی‌سی، طراحی و ساخته شد [۲۳]. 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 خرده‌مقیاس وجود دارد: خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی–اجتماعی معلم، شامل ۲۱ سؤال است که ۵ مهارت خودآگاهی، تنظیم هیجان، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی بین‌فردی و تصمیم‌گیری را می‌سنجد. پاسخ‌ها در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری

می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده به‌منظور برآورد پایایی برای مقیاس فعالیت‌های اجتماعی تدریس در تحقیق بافقی [۲۴] برابر با ۰/۸۳ و برای مقیاس مهارت‌های هیجانی–اجتماعی معلم برابر با ۰/۸۴ گزارش شده است که مناسب است.

پرسشنامه کیفیت زندگی SF-36

ابزار عمومی سنجش کیفیت زندگی وابسته به سلامت است که توسط ویر و شربون تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال در دو بعد اصلی جسمی و روانی است که هشت قلمرو مرتبط با سلامت را مورد سنجش قرار می‌دهد و در هر دو گروه بیمار و سالم کاربرد دارد و متشکل از عباراتی است که در قالب هشت خرده‌مقیاس شامل عملکرد جسمی، ایفای نقش جسمی، دردهای بدنی، سلامت عمومی، انرژی و سرزندگی، عملکرد اجتماعی، ایفای نقش عاطفی، سلامت روانی و نیز یک عبارت درباره تغییر در وضعیت سلامت گنجانده شده است. اسحاقی، رمضانی، شاه‌صناعی و پویا در سال ۲۰۰۶ روایی و پایایی پرسشنامه را برای سالمندان به روش ثبات درونی بالای ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش نمودند. احمدی، آقایی و آتش‌پور در سال ۱۳۸۳ ضریب آلفای کرونباخ برای همخوانی داخلی و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ به دست آوردند. منتظری، گشتاسبی و وحدانی‌نیا نیز [۲۵] پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی را با استفاده از تحلیل آماری همخوانی داخلی و روایی آن را با استفاده از روش مقایسه گروه‌های شناخته‌شده و روایی همگرا مورد ارزیابی قرار دادند.

یافته ها

یافته‌های پژوهش حاضر در دو بخش آمار توصیفی و مفروضه‌های پژوهش ارائه شده است. اطلاعات توصیفی برای متغیرهای پیوسته شامل میانگین، میانگین بدون ۵٪ داده پرت، انحراف معیار، کمینه، بیشینه، کجی و کشیدگی می‌باشد که در جدول (۱) قابل مشاهده است. با استناد به جدول شماره (۱)، آماره‌های توصیفی نشان می‌دهند که متغیر «یادگیری مهارت‌های اجتماعی» با میانگین ۱۲۳.۸۸ و انحراف معیار ۱۱.۴۱ بیشترین پراکندگی و تنوع را دارد، در حالی که «جهت‌گیری هدف» با میانگین ۶۳.۳۸ و انحراف معیار ۷.۶۹ نشان‌دهنده توزیع پایدارتر است. همچنین، کجی منفی در تمامی متغیرها حاکی از توزیع چپ‌گرای داده‌هاست که می‌تواند به تحلیل رفتارهای مرتبط با این متغیرها کمک کند.

جدول (۱) – آماره‌های توصیفی برای متغیرهای پیوسته

متغیر	میانگین	میانگین بدون ۵٪ داده پرت	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
جهت‌گیری هدف	۶۳/۳۸	۶۳/۶۲	۷/۶۹	۴۳	۸۰	-۰/۰۷۱	-۰/۱۹۱
یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۱۲۳/۸۸	۱۲۴/۱۱	۱۱/۴۱	۹۶	۱۴۹	-۰/۲۹۵	-۰/۲۴۴
کیفیت زندگی	۱۰۱/۹۸	۱۰۱/۹۱	۸/۶۱	۷۹	۱۲۶	۰/۱۶۵	-۰/۲۹۵

برای بررسی مفروضه‌های پژوهشی از ضریب همبستگی پیرسون و با استفاده از نرم‌افزار SPSS-27 استفاده شده است. یکی از مفروضه‌های اصلی آزمون رگرسیون و همبستگی، نرمال بودن متغیرهای پیوسته می‌باشد و اعتبار این آزمون به نرمال بودن متغیرهای پیوسته آن وابسته است. برای این منظور از آزمون کولموگروف–اسمیرنف استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) قابل مشاهده است.

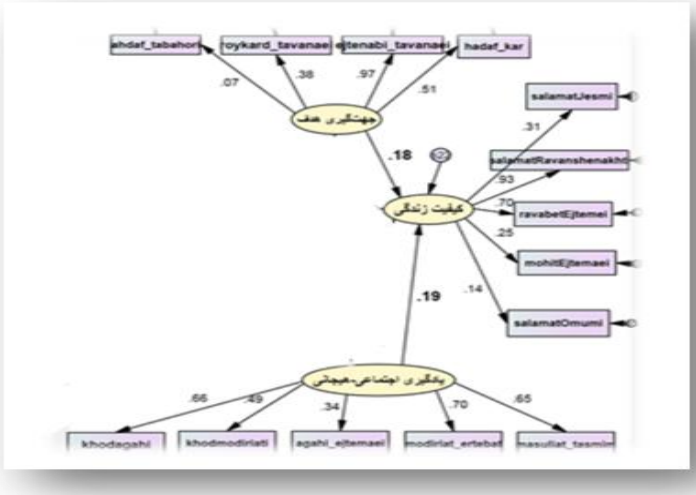
جدول (۲) – نتیجه آزمون‌های کولموگروف–اسمیرنف۲

متغیر	آماره	درجه آزادی	معنی داری
جهت‌گیری هدف	۰/۰۴۹	۲۳۰	۰/۲۰۰
یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۵۲	۲۳۰	۰/۲۰۰
کیفیت زندگی	۰/۰۸۳	۲۳۰	۰/۰۰۱

با استناد به جدول (۲)، نتایج آزمون کولموگروف–اسمیرنف نشان می‌دهد که برای متغیرهای «جهت‌گیری هدف» و «یادگیری مهارت‌های اجتماعی»، مقادیر معنی‌داری به ترتیب ۰.۲۰۰ و ۰.۲۰۰ به‌دست آمده که بیانگر نرمال بودن توزیع این متغیرها است ($p > 0.05$). در مقابل، برای متغیر «کیفیت زندگی»، مقدار آماره ۰.۰۸۳ و سطح معنی‌داری ۰.۰۰۱ ($p < 0.05$) نشان می‌دهد که توزیع این متغیر نرمال نیست.

فرضیه مورد نظر در این پژوهش بررسی وجود رابطه معنادار بین جهت‌گیری تدریس و مهارت‌های اجتماعی–هیجانی با کیفیت زندگی در معلمان زن دوره متوسطه است. برای آزمون این فرضیه از مدل تحلیل مسیر استفاده شده است که نتایج آن در شکل (۱) قابل مشاهده است.

1. Kolmogorov-Smirnov



شکل(۱) مدل تحلیل مسیر

با استناد به نتایج جداول (۱ و ۲) و شاخص‌های برازش مدل که در جدول (۳) قابل مشاهده است، مدل مورد نظر دارای برازش قابل قبولی است. مقادیر به‌دست‌آمده برای خی‌دو، درجه آزادی و شاخص‌های نیکویی برازش (GFI و AGFI) بیانگر آن است که مدل به‌خوبی داده‌ها را تبیین می‌کند. به‌ویژه، مقدار RMSEA برابر با ۱۸۴/۰ و مقدار p-value برابر با ۰۰۰۵/۰ نشان‌دهنده این است که مدل به‌طور کلی با داده‌ها سازگار است.

جدول (۳) – جدول شاخص‌های برازش مدل

خی۲ χ2	درجه آزادی df	درجه آزادی/خی۲ χ2/df	معنی داری p-value	ریشه میانگین مربع خطای برآورد RMSEA	شاخص نیکویی برازش GFI	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده AGFI	شاخص برازش هنجار شده NFI
۱۶۰۱/۳	۱۸۳	۸/۷۵۰	۰/۰۰۰۵	۰/۱۸۴	۱/۰۰۰	۰/۴۹۷	۱/۰۰۰

با استناد به جدول (۴)، ضرایب رگرسیونی استانداردشده و معناداری روابط بین متغیرهای پیش‌بین (جهت‌گیری هدف و یادگیری مهارت‌های اجتماعی) و متغیر وابسته (کیفیت زندگی) مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول (۴) – جدول ضرایب رگرسیونی استاندارد شده

متغیر۱	متغیر۲	برآورد	انحراف معیار	آماره آزمون	ضریب رگرسیونی استاندارد	معناداری
جهت‌گیری هدف	کیفیت زندگی	۱/۳۲۹	۱/۳۲۶	۱/۰۰۳	۰/۱۷۹	۰/۳۱۶
یادگیری مهارت‌های اجتماعی	کیفیت زندگی	۰/۰۹۶	۰/۰۴۱	۲/۳۲۱	۰/۱۸۹	۰/۰۲۰

نتایج به‌دست‌آمده از این جدول نشان می‌دهد که از میان دو متغیر پیش‌بین، تنها یادگیری مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر کیفیت زندگی دارد، در حالی که جهت‌گیری هدف تأثیر معناداری ندارد.در رابطه با جهت‌گیری هدف، ضریب رگرسیونی استاندارد برابر با ۱۷۹/۰ است. با این حال، مقدار p-value برابر با ۳۱۶/۰ نشان‌دهنده عدم معناداری این رابطه است؛ به این معنا که تغییرات در جهت‌گیری هدف نمی‌تواند به‌طور معناداری کیفیت زندگی را پیش‌بینی کند.در مورد یادگیری مهارت‌های اجتماعی، ضریب رگرسیونی استاندارد برابر با ۱۸۹/۰ است. این یافته بیانگر تأثیر مثبت و معنادار یادگیری مهارت‌های اجتماعی بر کیفیت زندگی است (p-value = 0/020). به‌طور خاص، با افزایش یک واحد در یادگیری مهارت‌های اجتماعی، کیفیت زندگی به میزان ۱۸۹/۰ واحد افزایش می‌یابد. این نتیجه بر اهمیت یادگیری مهارت‌های اجتماعی در بهبود کیفیت زندگی معلمان تأکید دارد.در نهایت، با استناد به جدول (۵)، اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بررسی شده است.

جدول (۵) – جدول اثرات مستقیم و غیر مستقیم استاندارد شده

متغیر ۱	متغیر ۲	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم (از مسیر خودپنداره)	اثر کل
جهت‌گیری هدف	کیفیت زندگی	۰/۱۷۹	-۰/۰۲۵	۰/۱۵۴
یادگیری مهارت‌های اجتماعی	کیفیت زندگی	۰/۱۸۹	۰/۳۴۰	۰/۵۲۹

اثر کل جهت‌گیری هدف بر کیفیت زندگی برابر با ۱۵۴/۰ است، اما اثر غیرمستقیم آن ۰۲۵/۰- و اثر مستقیم ۱۷۹/۰ نشان‌دهنده عدم معناداری این رابطه است. در مقابل، یادگیری مهارت‌های اجتماعی با اثر کل ۵۲۹/۰ و اثر غیرمستقیم ۳۴۰/۰ تأثیر مثبت و معناداری بر کیفیت زندگی دارد.

بر اساس جدول (۴)، ضریب رگرسیونی استاندارد برای رابطه بین جهت‌گیری هدف و کیفیت زندگی برابر با ۱۷۹/۰ و مقدار p-value برابر با ۳۱۶/۰ است. این نتایج نشان می‌دهد که اگرچه رابطه‌ای مثبت بین جهت‌گیری هدف و کیفیت زندگی وجود دارد، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نیست؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش رد می‌شود.

همچنین، نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که ضریب رگرسیونی استاندارد برای رابطه بین یادگیری مهارت‌های اجتماعی و کیفیت زندگی برابر با ۱۸۹/۰ و مقدار p-value برابر با ۰۲۰/۰ است. این یافته‌ها حاکی از وجود تأثیر مثبت و معنادار یادگیری مهارت‌های اجتماعی بر کیفیت زندگی معلمان است؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین جهت‌گیری تدریس و مهارت‌های اجتماعی–هیجانی با کیفیت زندگی معلمان زن دوره دوم متوسطه پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری مهارت‌های اجتماعی تأثیر معناداری بر کیفیت زندگی معلمان دارد، در حالی که جهت‌گیری هدف به‌طور معناداری نمی‌تواند کیفیت زندگی را پیش‌بینی کند. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پیشین در این زمینه همسو است و بر اهمیت یادگیری اجتماعی و هیجانی در بهبود کیفیت زندگی معلمان تأکید می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یادگیری مهارت‌های اجتماعی به‌طور مثبت و معنادار بر کیفیت زندگی معلمان تأثیر می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهش [۲۶] همخوانی دارد که نشان می‌دهد یادگیری اجتماعی و هیجانی در فرآیند آمادگی معلمان به افزایش رفاه روان‌شناختی آن‌ها کمک می‌کند. همچنین، پژوهش [۲۷] نیز بر تأثیر رفاه معلمان بر تعاملات آن‌ها با دانش‌آموزان تأکید می‌کند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رفاه معلمان نقش مهمی در اثربخشی برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی دارد و می‌تولند بر نحوه تعامل معلمان با دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر که تأثیر یادگیری مهارت‌های اجتماعی بر کیفیت زندگی معلمان را نشان می‌دهد، با این تحقیق نیز همسو است.

همچنین، در پژوهش [۲۸] به بررسی اهداف اجتماعی معلمان و پیامدهای آن‌ها برای روابط معلم و دانش‌آموز پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که معلمانی که به دنبال توسعه مهارت‌های اجتماعی هستند، خودکارآمدی بالاتری دارند و روابط بهتری با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد، زیرا نشان می‌دهد که یادگیری مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی معلمان و همچنین بهبود روابط آن‌ها با دانش‌آموزان کمک کند.

در این راستا، پژوهش [۲۹] نیز به بررسی رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف معلمان، شیوه‌های آموزشی آن‌ها و انگیزه دانش‌آموزان پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های هدف معلمان بر شیوه‌های آموزشی آن‌ها و همچنین بر انگیزه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این تأثیرات تحت تأثیر باورهای معلمان، مانند نظریه‌های ضمنی و باورهای خودکارآمدی، قرار دارد. به‌عبارتی، معلمان با جهت‌گیری‌های هدف مثبت، شیوه‌های آموزشی مؤثرتری را به کار می‌برند که در نتیجه به انگیزه و عملکرد بهتر دانش‌آموزان منجر می‌شود. نتایج پژوهش حاضر که نشان می‌دهد یادگیری مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبتی بر کیفیت زندگی معلمان دارد، با یافته‌های درسل و همکاران همسو است. هر دو پژوهش بر اهمیت تأثیرات مثبت مهارت‌های اجتماعی و جهت‌گیری‌های هدف بر کیفیت تدریس و انگیزه معلمان و دانش‌آموزان تأکید دارند.علاوه بر این، پژوهش [۳۰] به مدل‌سازی هیجان‌های تدریس معلمان بر مبنای فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی–اجتماعی پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد که معلمان با مهارت‌های هیجانی–اجتماعی بهتر، هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و این موضوع

بهبود رابطه آن‌ها با دانش‌آموزان را به همراه دارد. به عبارت دیگر، معلمان با توانایی‌های اجتماعی و هیجانی قوی‌تر، قادر به ایجاد محیط‌های آموزشی مثبت‌تری هستند. نتایج پژوهش حاضر که نشان می‌دهد یادگیری مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبتی بر کیفیت زندگی معلمان دارد، با یافته‌های بافقی همسو است. هر دو پژوهش بر این نکته تأکید دارند که مهارت‌های اجتماعی و هیجانی نه‌تنها بر کیفیت تدریس تأثیرگذارند، بلکه به بهبود روابط معلمان با دانش‌آموزان و در نهایت بهبود کیفیت زندگی آن‌ها نیز کمک می‌کنند.

در نهایت، پژوهش [۳۱] به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در پیاده‌سازی برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی در مدارس می‌پردازد. این مقاله نشان می‌دهد که مداخلات یادگیری اجتماعی و هیجانی می‌توانند به بهبود دینامیک‌های کلاس درس و افزایش رفاه معلمان و دانش‌آموزان کمک کنند. این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است که نشان می‌دهد یادگیری مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی معلمان منجر شود.به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات قبلی در زمینه تأثیر یادگیری مهارت‌های اجتماعی بر کیفیت زندگی معلمان همسو است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه به یادگیری اجتماعی و هیجانی در برنامه‌های آموزشی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی معلمان و تعاملات آن‌ها با دانش‌آموزان کمک کند. به‌علاوه، با توجه به این‌که جهت‌گیری هدف تأثیر معناداری بر کیفیت زندگی نداشته است، این موضوع می‌تواند نیاز به بازنگری در رویکردهای آموزشی و برنامه‌ریزی‌های مرتبط با اهداف معلمان را نمایان کند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که می‌تواند بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد. نخست، حجم نمونه محدود به معلمان زن دوره دوم متوسطه است که ممکن است نتایج را برای سایر گروه‌ها غیرقابل تعمیم کند. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های اجتماعی قرار گرفته باشد. عدم بررسی عوامل محیطی و اجتماعی و همچنین عدم مطالعه تغییرات بلندمدت در کیفیت زندگی معلمان از دیگر محدودیت‌ها است.

به‌منظور بهبود پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود که حجم نمونه گسترش یابد تا گروه‌های متنوع‌تری از معلمان را شامل شود. همچنین، استفاده از روش‌های چندگانه جمع‌آوری داده و بررسی تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی می‌تواند به دقت نتایج کمک کند. مطالعات طولی برای درک تغییرات در کیفیت زندگی معلمان و تأثیرات متقابل یادگیری مهارت‌های اجتماعی نیز توصیه می‌شود. در نهایت، توسعه برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شواهد که بر یادگیری مهارت‌های اجتماعی و هیجانی تأکید داشته باشند، می‌تولند به بهبود کیفیت زندگی معلمان و ارتقای کیفیت آموزش کمک کند.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یادگیری مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر کیفیت زندگی معلمان زن دوره دوم متوسطه دارد، در حالی که جهت‌گیری هدف تأثیر معناداری بر این کیفیت نداشته است. این یافته‌ها بر اهمیت توجه به توسعه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در برنامه‌های آموزشی تأکید می‌کند. با بهبود کیفیت زندگی معلمان، می‌توان انتظار داشت که کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس نیز افزایش یابد. بنابراین، طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شواهد برای تقویت مهارت‌های اجتماعی معلمان ضروری است.

ملاحظات اخلاقی

پس از دریافت مجوزهای لازم و توضیح اهداف تحقیق، با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان شفاف اهداف پژوهش، رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در این مطالعه به‌دست آمد. این پژوهش دارای کد اخلاق 1403.079 است. تمامی شرکت‌کنندگان با آگاهی کامل از اهداف و روش‌های تحقیق، به‌صورت داوطلبانه در این مطالعه شرکت کردند و اطلاعات آن‌ها با رعایت حریم خصوصی و به‌صورت محرمانه حفظ گردید

تضاد منافع

این مقاله از رساله دکتری روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال استخراج شده است. نویسندگان اعلام می‌کنند که در انجام این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود نداشته و تمامی فعالیت‌ها صرفاً با هدف ارتقای علم و دانش انجام شده است.

سپاسگزاری

از تمامی شـرکت‌کنندگانی که در این پژوهش ما را در انجام این تحقیق یاری کردند، صـمیمانه قدردانی می‌شـود. همکاری و مشـــارکت فعال این عزیزان در جمع‌آوری داده‌ها و ارائه نظرات ارزشمند، نقش مهمی در تحقق اهداف پژوهش ایفا نمود.

منابع

1- Gilbert M. Student performance is linked to connecting effectively with teachers. J Res Innov Teach Learn. 2018;12(3):311-24.

2- Morgan GB, Hodge KJ, Trepinski TM, Anderson LW. The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. Educ Policy Anal Arch. 2014;22:1-21.

3- Limon İ, NARTGÜN ŞS. Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. J Theor Educ Sci. 2020;13(3):564-90.

4- Chen H, Li M, Ni X, Zheng Q, Li L. Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. Stud Educ Eval. 2021;70:101010.

5- Timmons K, Pelletier J, Corter C. Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. Early Child Dev Care. 2016;186(2):249-67.

6- Dignath C, Büttner G. Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes–insights from video-based classroom observations and teacher interviews. Metacogn Learn. 2018;13:127-57.

7- Lim CTD, Fraser BJ. Learning environments research in English classrooms. Learn Environ Res. 2022;21:433-49.

8- Mavuru L, Ramnarain U. Relationship between teaching context and teachers' orientations to science teaching. EURASIA J Math Sci Technol Educ. 2018;14(8):em1564.

9- van Driel J. Taking a closer look at science teaching orientations. In: Science Teachers' Knowledge Development. Brill; 2021. p. 226-59.

10- Hadadi M, Sadri S. The impact of teaching orientation on student learning: An empirical study. Iranian J Educ Res. 2021;12(3):45-60.

11- Habibi Z, et al. The role of teachers in the learning process: From teaching-centered to learning-centered. J Educ Train. 2013;5(2):23-35.

12- Chan KW, Elliott RG. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. Teach Teach Educ. 2022;20(8):817-31.

13- Morgan L, Close S, Siller M, Kushner E, Brasher S. Teachers' experiences: social emotional engagement–knowledge and skills. Educ Res. 2022;64(1):41-59.

14- Cross D, Hong J. The emotional and social dynamics of classroom interactions. J Educ Psychol. 2021;113(2):345-60.

15- Yin H, Lee J. Emotional intelligence and social skills: The role of teachers in managing classroom emotions. Teach Teach Educ. 2011;27(6):1024-31.

16- Esen-Aygun A, Sahin-Taskin C. The role of emotional and social skills in personal, social, and academic life. Int J Educ Psychol. 2017;6(3):215-30.

17- Dowd T, Tierney J. Teaching social skills to youth: A step by step guide to 182 basic to complex skills. 2017.

18- Elias MJ. Social-emotional learning: A critical aspect of education. Educ Psychol. 2016;51(3):234-45.

19- Hajloo N. Causal modeling of teachers' quality of life based on emotional intelligence, anger, and self-efficacy. J School Psychol. 2015;4(4.(

20- Damani M, et al. The impact of teachers' quality of life on their job performance and commitment to teaching. J Educ Stud. 2021;15(2):123.

21- Stamps D. The impact of teachers' quality of life on job performance and organizational commitment. J Educ Res Pract. 2022;12(1):45-65.

22- Ramazani Khomsi Z, Naqsh Z. Payayi va sakhtar amali maqas jahatgiri hadaf moalem baraye tadris. J Psychol Allameh Tabatabai Univ. 2019;54(15):177-99. Persian.

23- Yoder N. Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers. Center on Great Teachers and Leaders; 2014.

24- Hosseini Bafghi N. Model yabi hayejan-haye tadris moalemān bar mabnāye fa'alit-haye ejtemā'i tadris va maharat-haye hayejāni-e ejtemā'i moalemān. Tose'eh-ye

Herfei Mo'allem. 2020;5(3):63-77. Persian.

25- Montazeri A, Gashtasbi A, Vahdani Nia MS. Ta'yin payayi va ravayi gonah farsi abzar standard -36 SF. Payeish J. 2005;5(1):49-56. Persian.

26- Corcoran RP, O'Flaherty J. Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. Teach Teach Educ. 2022;110:103563.

27- Sandilos LE, Neugebauer SR, DiPerna JC, Hart SC, Lei P. Social–emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. School Mental Health. 2023;15(1):190-201.

28- Chang CF, Hall NC. Differentiating teachers' social goals: Implications for teacher–student relationships and perceived classroom engagement. AERA Open. 2022;8:23328584211064916.

29- Dresel M, Fasching MS, Steuer G, Nitsche S, Dickhäuser O. Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and student motivation. Psychology. 2013;4(7):572-84.

30- Bafghi, N. Modeling Teachers' Teaching Emotions Based on Teaching Social Activities and Teachers' Emotional-Social Skills. Journal of Teacher Professional Development. 2020; 5(3). Persian.

31- De Neve D, Bronstein MV, Leroy A, Truyts A, Everaert J. Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. J Youth Adolesc. 2023;52(2):273-86.