

بررسی رابطه میان جهت‌گیری تدریس، توانمندی منش و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی با کیفیت زندگی و نقش میانجی خودپنداره در معلمان زن دوره دوم متوسطه

لیلا قنوتی^۱، سقا افراخته^۲، حسین بیگدلی^۳

۱. گروه روان‌شناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه امام حسین(ع)، تهران، ایران.

۳. گروه روانشناسی، واحد تهران شرق، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: S.afrahkte@ihu.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۷/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۱۵

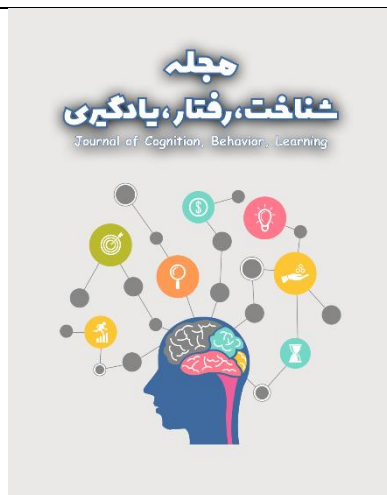
تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه میان جهت‌گیری تدریس، توانمندی‌های منش، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و کیفیت زندگی با نقش میانجی خودپنداره در معلمان زن دوره دوم متوسطه است. مطالعه حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بر روی ۴۱۰ معلم زن انجام شد. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های استاندارد در حوزه جهت‌گیری تدریس، توانمندی منش، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، کیفیت زندگی و خودپنداره بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-۲۷ و AMOS و آزمون‌های همبستگی، تحلیل مسیر و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که جهت‌گیری تدریس ($\beta = 0.22, p < 0.001$)، مهارت اجتماعی-هیجانی ($\beta = 0.13, p = 0.003$) و خودپنداره ($\beta = 0.37, p < 0.001$) تأثیر مستقیم معناداری بر کیفیت زندگی دارند. اما خودپنداره تنها در رابطه بین مهارت اجتماعی-هیجانی و کیفیت زندگی نقش میانجی ایفا کرد ($\beta = 0.109, p = 0.003$) و در رابطه بین توانمندی منش و کیفیت زندگی نقش میانجی معناداری نداشت ($p = 0.188$). یافته‌ها نشان می‌دهند که توانمندی منش و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت زندگی معلمان هستند، در حالی که نقش میانجی خودپنداره تنها در برخی مسیرها تأیید شد. این نتایج بر ضرورت تمرکز بر آموزش مهارت‌های اجتماعی و تقویت ویژگی‌های شخصیتی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید دارد.

کلیدواژه‌گان: جهت‌گیری تدریس؛ توانمندی منش؛ مهارت‌های اجتماعی-هیجانی؛ خودپنداره؛ کیفیت زندگی؛

معلمان زن.



شیوه استناددهی: قنوتی، لیلا، افراخته، سقا، و بیگدلی، حسین. (۱۴۰۴). بررسی رابطه میان جهت‌گیری تدریس، توانمندی منش و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی با کیفیت زندگی و نقش میانجی خودپنداره در معلمان زن دوره دوم متوسطه. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۲(۳)، ۱-۱۵.

Cognition, Behavior, Learning

Examining the Relationship Between Teaching Orientation, Personality Capabilities, and Social-Emotional Skills with Quality of Life and the Mediating Role of Self-Concept in Female Teachers of the Second Cycle of Secondary Education

Leila. Ghanavati¹, Sagha. Afrashteh^{2*}, Hossein. Bigdeli³

1. Department of Psychology, Ra.C., Islamic Azad University, Rasht, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Imam Hossein University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor , ET.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: S.afrakhte@ihuo.ac.ir

Submit Date: 2025-03-04

Revise Date: 2025-06-05

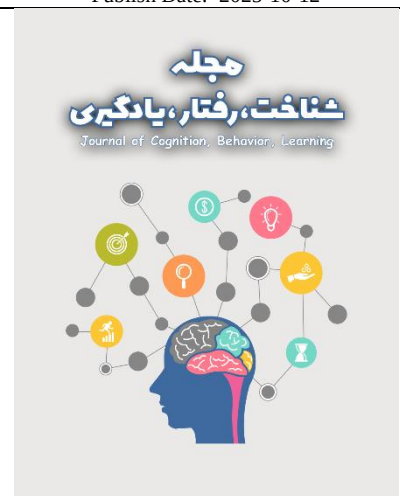
Accept Date: 2025-07-29

Publish Date: 2025-10-12

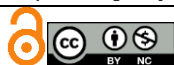
Abstract

This study aims to investigate the relationship between teaching orientation, personality capabilities, social-emotional skills, and quality of life with the mediating role of self-concept among female secondary school teachers. This descriptive-correlational study involved 410 female teachers selected through cluster random sampling. Data were collected using standardized questionnaires on teaching orientation, character strengths, social-emotional skills, quality of life, and self-concept. Statistical analysis was performed using SPSS-27 and AMOS via Pearson correlation, path analysis, and structural equation modeling. Path analysis results showed significant direct effects of teaching orientation ($\beta = 0.22$, $p < 0.001$), social-emotional skills ($\beta = 0.13$, $p = 0.013$), and self-concept ($\beta = 0.37$, $p < 0.001$) on quality of life. Self-concept played a mediating role only in the relationship between social-emotional skills and quality of life ($\beta = -0.109$, $p = 0.003$) but not in the relationship between personality capabilities and quality of life ($p = 0.188$). The study highlights that while character strengths and social-emotional skills are key predictors of teachers' quality of life, the mediating role of self-concept is only partially supported. These findings emphasize the importance of incorporating personality and social-emotional training in professional development programs for teachers.

Keywords: *Teaching orientation; personality capabilities; social-emotional skills; self-concept; quality of life; female teachers.*



How to cite: Ghanavati, L., Afrashteh, S., Bigdeli, H. (2025). Examining the Relationship Between Teaching Orientation, Personality Capabilities, and Social-Emotional Skills with Quality of Life and the Mediating Role of Self-Concept in Female Teachers of the Second Cycle of Secondary Education. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(3), 1-15.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

در نظام آموزشی معاصر، نقش معلم به عنوان عنصر کلیدی در ارتقای کیفیت یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. معلمان نه تنها انتقال‌دهندگان محتوا، بلکه راهبران فرایند یادگیری، ناظران رشد شخصیتی دانش‌آموزان و الگویی برای روابط اجتماعی سالم هستند (Gilbert, 2018). از این رو، توجه به ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی و شغلی زندگی معلمان امری ضروری است، زیرا کیفیت عملکرد آنان تا حد زیادی وابسته به کیفیت زندگی، توانمندی‌های فردی و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی ایشان است (Baldwin, 2023).

یکی از مفاهیم نوظهور در مطالعات روان‌شناسی معلمان، «جهت‌گیری تدریس» است که ناظر بر نگرش‌ها، باورها و هدف‌گذاری‌های آنان در فرایند یاددهی-یادگیری است. این مفهوم به گونه‌ای بیان‌گر فلسفه شخصی معلم در قبال یادگیری و نقش آموزشی او در کلاس درس است (Retelsdorf et al., 2010). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که جهت‌گیری تدریس می‌تواند بر شیوه تدریس، رضایت شغلی و حتی فرسودگی معلمان تأثیرگذار باشد (Skaalvik & Skaalvik, 2014). بر اساس الگوی مطرح‌شده توسط ماگنوسون و همکاران، جهت‌گیری تدریس از طریق چارچوب‌های مفهومی، بر تصمیمات آموزشی و حتی ادراک معلمان از چالش‌های حرفه‌ای اثرگذار است (Magnusson & Hmelo-Silver, 2009).

در همین راستا، توانمندی‌های منش به عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی معلمان مطرح است. این توانمندی‌ها شامل ویژگی‌های مثبتی چون خودآگاهی، مهربانی، شجاعت، عدالت‌محوری و خردمندی است که نقش مهمی در مقابله با تنش‌های شغلی و ارتقای بهزیستی ایفا می‌کند (Peterson & Seligman, 2004). بر اساس نظریه فضایل مثبت‌گرای پترسون و سلیگمن، افرادی که بر پایه توانمندی‌های منش خود زندگی می‌کنند، نه تنها رضایت‌مندی بالاتری دارند، بلکه در روابط بین‌فردی، محیط کار و مقابله با استرس موفق‌تر عمل می‌کنند (Ruch & Heintz, 2020).

از سوی دیگر، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی نیز به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم کیفیت زندگی حرفه‌ای و شخصی معلمان شناخته می‌شود. این مهارت‌ها شامل توانایی در خودتنظیمی هیجانی، همدلی، تعامل اجتماعی مؤثر و مدیریت استرس است (Charles, 2023; Salovey & Mayer, 1990). گاردنر در چارچوب نظریه هوش‌های چندگانه، هوش هیجانی را عامل مهمی در روابط بین‌فردی مؤثر و موفقیت شغلی معرفی کرده است (Gardner, 1983). در فضای آموزشی، معلمانی که از سطح بالایی از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برخوردارند، قادرند محیطی حمایتی، صمیمی و انگیزشی برای دانش‌آموزان فراهم کنند (Zhang & Wang, 2023). این امر همچنین می‌تواند به کاهش فرسودگی شغلی، افزایش خودکارآمدی و ارتقای کیفیت زندگی معلمان منجر شود (Skaalvik & Skaalvik, 2014). در این میان، مفهوم خودپنداره به عنوان سازه‌ای روان‌شناختی که بر برداشت فرد از خود و ارزشمندی خویش تأکید دارد، می‌تواند در نقش یک متغیر میانجی در تعامل بین ویژگی‌های فردی (مانند توانمندی منش و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی) و پیامدهای روان‌شناختی همچون کیفیت زندگی ایفای نقش کند (Byrne, 2023). پژوهش‌های متعددی بر این نکته تأکید دارند که افراد با خودپنداره مثبت، در مواجهه با چالش‌های محیطی، سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه رضایت و بهزیستی بیشتری را تجربه می‌کنند (Bonomi et al., 2000). بر اساس دیدگاه رایان و دسی، خودپنداره مثبت به واسطه افزایش انگیزش درونی، نقش اساسی در توسعه فردی و اجتماعی افراد ایفا می‌کند (Ryan & Deci, 2000).

در ادبیات پژوهشی، نقش خودپنداره در حوزه آموزش نیز بسیار پررنگ شده است. یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودپنداره مثبت در معلمان با رضایت شغلی، اثربخشی آموزشی و حتی عملکرد یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارد (Yalçın & Erdoğan, 2023). از این رو، این احتمال وجود دارد که خودپنداره بتواند به عنوان متغیری میانجی، رابطه میان ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلمان و کیفیت زندگی آن‌ها را توضیح دهد.

از سوی دیگر، در زمینه کیفیت زندگی، رویکردهای نوین به تعریف این مفهوم نه تنها بر شاخص‌های عینی مانند سلامت جسمانی یا شرایط اقتصادی تأکید دارند، بلکه ابعاد ذهنی مانند احساس رضایت، هدفمندی و روابط اجتماعی سالم را نیز در بر می‌گیرند (Bonomi et al., 2000). پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش نیز نشان داده‌اند که کیفیت زندگی معلمان با عواملی همچون خودتنظیمی، خودکارآمدی و سبک تدریس ارتباط دارد (Abdollahzadeh et al., 2023; Hosseinpour & Sardaari, 2022).

از سوی دیگر، اهمیت یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان رویکردی مهم در آموزش و توانمندسازی معلمان نیز شایان توجه است. پژوهش‌هایی مانند مطالعه آریان و همکاران (Ariyan et al., 2024) و میلز (Mills, 2024) بر این نکته تأکید دارند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم به معلمان، می‌تواند منجر به افزایش انگیزش، خودکارآمدی و بهبود کیفیت زندگی حرفه‌ای آن‌ها شود. همچنین، شواهدی وجود دارد که حاکی از نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در ارتقای تعاملات آموزشی و کاهش فشارهای روانی است (Fredriksén & Hultgren, 2019).

با وجود این یافته‌ها، بسیاری از سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، هنوز به اهمیت ابعاد روان‌شناختی-اجتماعی توجه کافی نشان نمی‌دهند. سیاست‌گذاری‌های آموزشی غالباً تمرکز خود را بر ابعاد دانشی و عملکردی معلمان محدود کرده‌اند، درحالی‌که کیفیت تدریس به‌طور فزاینده‌ای با متغیرهای روان‌شناختی مانند انگیزش، ادراک فردی و روابط اجتماعی درهم‌تنیده است (European, 2019; Oecd, 2013). بررسی‌های انجام‌شده توسط پاتن و همکاران (Patton, 2023) نیز نشان می‌دهد که استفاده از رویکردهای کیفی و تبیینی می‌تواند به درک عمیق‌تری از نقش این متغیرها در محیط آموزشی منجر شود.

پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز با یافته‌های بین‌المللی هم‌راستا هستند. برای مثال، پژوهش عبدالله‌زاده و همکاران (Abdollahzadeh et al., 2023) تأکید کرده‌اند که سبک‌های مدیریت کلاسی معلمان با رویکردهای تعامل‌محور، تأثیر معناداری بر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان و در نتیجه عملکرد معلمان دارند. به‌طور مشابه، یافته‌های مورگان و همکاران (Morgan et al., 2022) نشان می‌دهد که دانش و مهارت اجتماعی-هیجانی معلمان، رابطه مستقیمی با میزان مشارکت اجتماعی و کیفیت تعاملات آموزشی آن‌ها دارد.

از دیگر عوامل کلیدی در این زمینه، می‌توان به انگیزش هدف‌محور اشاره کرد. براساس نظریه‌های مطرح‌شده توسط ایمز و آرچر (Ames & Archer, 1988) و لاتهام و استگر (Latham & Stger, 2008)، هدف‌گذاری و جهت‌گیری معلمان می‌تواند رفتارهای تدریسی، سطح تعهد و رضایت شغلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. ریو (Ryu, 2015) نیز با تحلیل گزارش معلمان کره‌ای، به این نتیجه رسید که جهت‌گیری آموزشی آنان بازتابی از باورها و ارزش‌های بنیادین معلمان درباره یادگیری است.

با توجه به مجموعه مباحث یادشده، خلأ پژوهشی مهمی در تحلیل همزمان سه متغیر کلیدی—جهت‌گیری تدریس، توانمندی منش و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی—در ارتباط با کیفیت زندگی معلمان مشاهده می‌شود. همچنین، نقش احتمالی خودپنداره به‌عنوان یک عامل میانجی در این روابط، هنوز در ادبیات علمی به‌طور جامع بررسی نشده است. این پژوهش در تلاش است تا با تمرکز بر معلمان زن دوره دوم متوسطه، به بررسی این روابط بپردازد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی و بر پایه معادلات ساختاری می‌باشد. براساس نوع هدف، این تحقیق کاربردی، براساس نوع داده از نوع کمی و براساس نحوه اجرا از جمله مطالعات پیمایشی میدانی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان زن مقطع دوم متوسطه تهران در مناطق ۱ و ۲ این شهر است. تعیین حداقل حجم نمونه الزام برای گردآوری داده‌های مربوط به مدل یابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. به‌منظور تعیین حجم دقیق نمونه، از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده می‌شود. در رابطه با حجم نمونه می‌توان گفت که براساس توصیه میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) که در مقاله «نقش واسطه‌ای دشواری نظم جویی هیجان در رابطه بین روان سازه‌های ناسازگار اولیه و نشانه‌های افسردگی» (خانی، بشارت و فراهانی، ۱۳۹۸) ارجاع داده شده، بیان کرده‌اند که حداقل حجم نمونه برای تحلیل‌های آماری پیشرفته

باید ۲۰۰ نفر باشد. با توجه به ابزارهای گردآوری تحقیق، تعداد شاخص‌های جهت‌گیری تدریس ۴ مورد، توانمندی‌های منش ۶ مورد، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی ۵ مورد، کیفیت زندگی ۸ و خود پنداره ۷ مورد است. مجموع شاخص‌های مورد بررسی ۳۰ مورد است که باید برای هر شاخص حداقل ۱۲ نمونه را در نظر گرفت از این رو حجم نمونه ۴۱۰ نفر در نظر گرفته شد و در انتها ۳۶۰ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت.

پرسشنامه جهت‌گیری تدریس: این پرسشنامه ۱۶ گویه‌ای در سال ۲۰۰۷ توسط Butler ساخته شد. نمره‌گذاری آن روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱= اصلاً موافق نیستم) تا (۵= کاملاً موافق) انجام می‌شود و دارای ۴ خرده مقیاس «توانایی - گرایشی»، «تبحری»، «توانایی - اجتنابی» و «اجتناب از کار» است. Butler (۲۰۰۷) محاسبه آلفای کرونباخ همسانی درونی این پرسشنامه را برای هدف توانایی - گرایشی ۰/۸۲، هدف تبحری ۰/۷۶، هدف توانایی - اجتنابی ۰/۷۱ و هدف اجتناب از کار ۰/۷۸ گزارش کرد. در ایران نتایج تحلیل عاملی نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۸) تأییدکننده ساختار عاملی اصلی این پرسشنامه بود و ضرایب آلفای کرونباخ برای هدف توانایی - گرایشی، تبحری، توانایی - اجتنابی و اجتناب از کار به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۴، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه توانمندی‌های منش (VIA-IS): این پرسشنامه توسط سلیگمن و پترسون (۲۰۰۴) برای اندازه‌گیری منش ساخته شده است و شامل ۲۴ گویه و ۶ مؤلفه دانش و خرد، شجاعت، انسان دوستی، عدالت، اعتدال و تعالی است. این مقیاس براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً شبیه من است= ۵ و کاملاً برعکس من است= ۱) تنظیم شده است. پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس خردمندی (۰/۷۰)، شجاعت (۰/۷۲)، انسانیت (۰/۷۱)، عدالت (۰/۷۱)، اعتدال (۰/۷۰) و تعالی (۰/۷۳) گزارش کردند. در ایران شریفی و همکاران (۱۴۰۲) از این مقیاس استفاده نمودند و ضریب آلفای کرونباخ را برای خردمندی (۰/۷۲)، شجاعت (۰/۶)، انسانیت (۰/۷۵)، عدالت (۰/۶۵)، اعتدال (۰/۷۳) و تعالی (۰/۷۸) محاسبه نمودند. همچنین در تحقیق آن‌ها ضریب پایایی ترکیبی برای همه مؤلفه‌ها بالاتر از ۰/۷۰ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول بود.

پرسشنامه مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم: این ابزار به منظور اندازه‌گیری فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم طراحی و ساخته شد. هدف از آن، ابزاری برای معلم در سال ۲۰۱۴ بود که توسط کارشناسان کارکنان دپارتمان آموزشی که تمرکز آن‌ها بر روی یادگیری‌های هیجانی-اجتماعی است، از طریق مصاحبه با معلمان در شیکاگو و واشنگتن دی سی، طراحی و ساخته شد (یودر، ۲۰۱۴). این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی و دارای دو قسمت است که شامل فعالیت‌های اجتماعی تدریس و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم است. در قسمت اول، چهار خرده مقیاس وجود دارد: خرده مقیاس‌های مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم، شامل ۲۱ سؤال است که ۵ مهارت خودآگاهی، تنظیم هیجان، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی بین فردی و تصمیم‌گیری را می‌سنجد. پاسخ‌ها در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده به منظور برآورد پایایی برای مقیاس فعالیت‌های اجتماعی تدریس در تحقیق بافقی (۱۳۹۹) برابر با ۰/۸۳ و برای مقیاس مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلم برابر با ۰/۸۴ گزارش شده است که مناسب است.

پرسشنامه خودپنداره بک: این مقیاس را نخستین بار بک (۱۹۹۰) به منظور بررسی خودپنداره افراد مطرح کرد و مجدداً بک و ستیر، اپستین و برون (۱۹۹۰) آن را ارزیابی کردند. این مقیاس شامل ۲۵ گویه و وسیله‌ای برای ارزیابی نگرش‌های منفی شخص از خودش است که در نظریه شناختی بک شناخت منفی سه‌گانه (نظر منفی نسبت به خود، محیط و دنیا) را تشکیل می‌دهد. آزمودنی در موارد متعدد با توجه به استنباطی که از خود دارد، خود را با دیگران مقایسه و یکی از پنج عبارتی را انتخاب می‌کند که ویژگی او را بهتر نشان می‌دهد. آزمون به گونه‌ای طراحی شده است که نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودپنداره مثبت است. بک و همکاران (۱۹۹۰) به دست آوردند که شاخص همسانی درونی رضایت‌بخشی است. ضریب پایایی مقیاس از طریق از طریق آزمایش مجدد با فاصله زمانی یک هفته ۰/۸۸ و با فاصله زمانی سه ماه ۰/۶۵ بود. این مقیاس را

در ایران نبوی (۱۳۷۳) از نظر از اعتبار و روایی به سنجش گذاشت و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ به دست آمد. روایی سازه آن نیز با انجام آزمون بین افراد عادی و افسرده و مقایسه نمرات آن‌ها تجزیه و تحلیل شد که در هر مورد تفاوت معناداری بود.

پرسشنامه کیفیت زندگی SF-36: ابزار عمومی سنجش کیفیت زندگی وابسته به سلامت است که توسط ویر و شربون تهیه شده است، شامل ۳۶ سؤال در دو بعد اصلی جسمی و روانی است که هشت قلمرو مرتبط با سلامت را مورد سنجش قرار می‌دهد و در هردو گروه بیمار و سالم کاربرد دارد و متشکل از عباراتی است که در قالب هشت خرده مقیاس 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، رضایی، شاه‌صناعی و پویا در سال ۲۰۰۶ روایی و پایایی پرسشنامه را برای سالمندان به روش ثبات درونی بالای ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرون باخ 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 وحدانی نیز در سال ۱۳۸۴ پایایی پرسشنامه کیفیت را با استفاده از تحلیل آماری همخوانی داخلی آزمون روایی آن را با استفاده از روش مقایسه گروه‌های شناخته شده و روایی همگرا مورد ارزیابی قرار دادند.

یافته‌ها

بر اساس تحلیل‌های انجام شده جامعه نمونه شامل ۳۶۰ نفر معلم زن با تحصیلات بالا و تنوع سنی است. اکثریت معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس (۴۵/۸٪) و فوق لیسانس (۳۹/۴٪) هستند، که نشان‌دهنده سطح علمی بالای این گروه می‌باشد. همچنین، توزیع سنی معلمان نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی در رده سنی ۴۵-۴۹ سال (۲۵/۸٪) قرار دارد، که می‌تواند به تجربه و پختگی در حوزه تدریس اشاره کند و احتمالاً منجر به بهبود کیفیت آموزشی شود.

علاوه بر این، توزیع سابقه خدمت معلمان نشان می‌دهد که بیشترین درصد آن‌ها (۲۹/۲٪) دارای سابقه‌ای بین ۲۶ تا ۳۰ سال هستند. این مدت زمان طولانی خدمت می‌تواند به توانمندی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های تدریسی بالای این معلمان اشاره داشته باشد، که تأثیر مثبتی بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان خواهد داشت یافته‌های پژوهش حاضر در دو بخش آمار توصیفی و مفروضه‌های پژوهش ارائه شده است که در

جدول ۱. آماره‌های توصیفی برای متغیرهای پیوسته

متغیر	میانگین	میانگین بدون ٪۵	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی ۱	کشیدگی ۲
	داده پرت						
جهت‌گیری هدف	۶۴/۱۷	۶۴/۲۶	۷/۴۱	۴۳	۸۰	-۰/۱۶۳	-۰/۰۹۶
مهارت اجتماعی-هیجانی	۱۲۵/۵۲	۱۲۵/۷۴	۱۱/۶۱	۹۶	۱۵۰	-۰/۲۷۶	-۰/۲۸۲
خودپنداره	۳۰/۰۴	۳۰/۲۶	۴/۰۸	۱۸	۳۵	-۰/۶۳۵	-۰/۵۹۳
توانمندی منش	۱۰۷/۱۰	۱۰۷/۴۵	۷/۹۹	۸۴	۱۲۰	-۰/۶۰۷	-۰/۲۷۸
کیفیت زندگی	۱۰/۴۱	۱۰۲/۲۷	۱۰/۸۷	۷۹	۱۳۰	۰/۲۲۲	-۰/۸۶۴

با استناد به جدول (۱) متغیر «جهت‌گیری هدف» با میانگین ۶۴,۱۷ و انحراف معیار ۷,۴۱ نشان‌دهنده نمرات نسبتاً پایینی است و تحت تأثیر داده‌های پرت قرار دارد. همچنین، کجی منفی (۰,۱۶۳) و کشیدگی منفی (۰,۰۹۶) بیانگر توزیع چپ‌گرا و مسطح است. در مقابل، متغیر «مهارت اجتماعی-هیجانی» با میانگین ۱۲۵,۵۲ و انحراف معیار ۱۱,۶۱ نمرات بالاتری را نشان می‌دهد، که کجی منفی (-۰,۲۷۶) و کشیدگی منفی (-۰,۲۸۲) آن حاکی از توزیع چپ‌گرا و متمایل به مقادیر بالاتر است. متغیر «خودپنداره» نیز با میانگین ۳۰,۰۴ و انحراف معیار ۴,۰۸، خودپنداره مثبت در افراد را نشان می‌دهد، در حالی که کجی منفی (-۰,۶۳۵) و کشیدگی منفی (-۰,۵۹۳) به توزیع چپ‌گرا اشاره دارد. همچنین، «توانمندی منش» با میانگین ۱۰۷,۱۰ و انحراف معیار ۷,۹۹، توانمندی بالای افراد را نشان می‌دهد، که کجی منفی (-۰,۶۰۷) و کشیدگی منفی (-۰,۲۷۸) آن به توزیع متمایل به مقادیر بالاتر اشاره می‌کند. در نهایت، متغیر «کیفیت زندگی» با میانگین ۱۰,۴۱ و انحراف معیار ۱,۰۸۷، نشان‌دهنده پراکندگی بالای نمرات است. کجی مثبت (۰,۲۲۲) و کشیدگی مثبت (۰,۸۶۴) نیز وجود افرادی با کیفیت زندگی بسیار بالا را در جمعیت مورد مطالعه تأیید می‌کند. برای بررسی مفروضه‌های پژوهشی از ضریب همبستگی پیرسون و با استفاده از نرم افزار SPSS-27 انجام 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 است. برای این منظور از آزمون کولموگوروف-اسمیرنف استفاده شد که در جدول (۲) قابل مشاهده است.

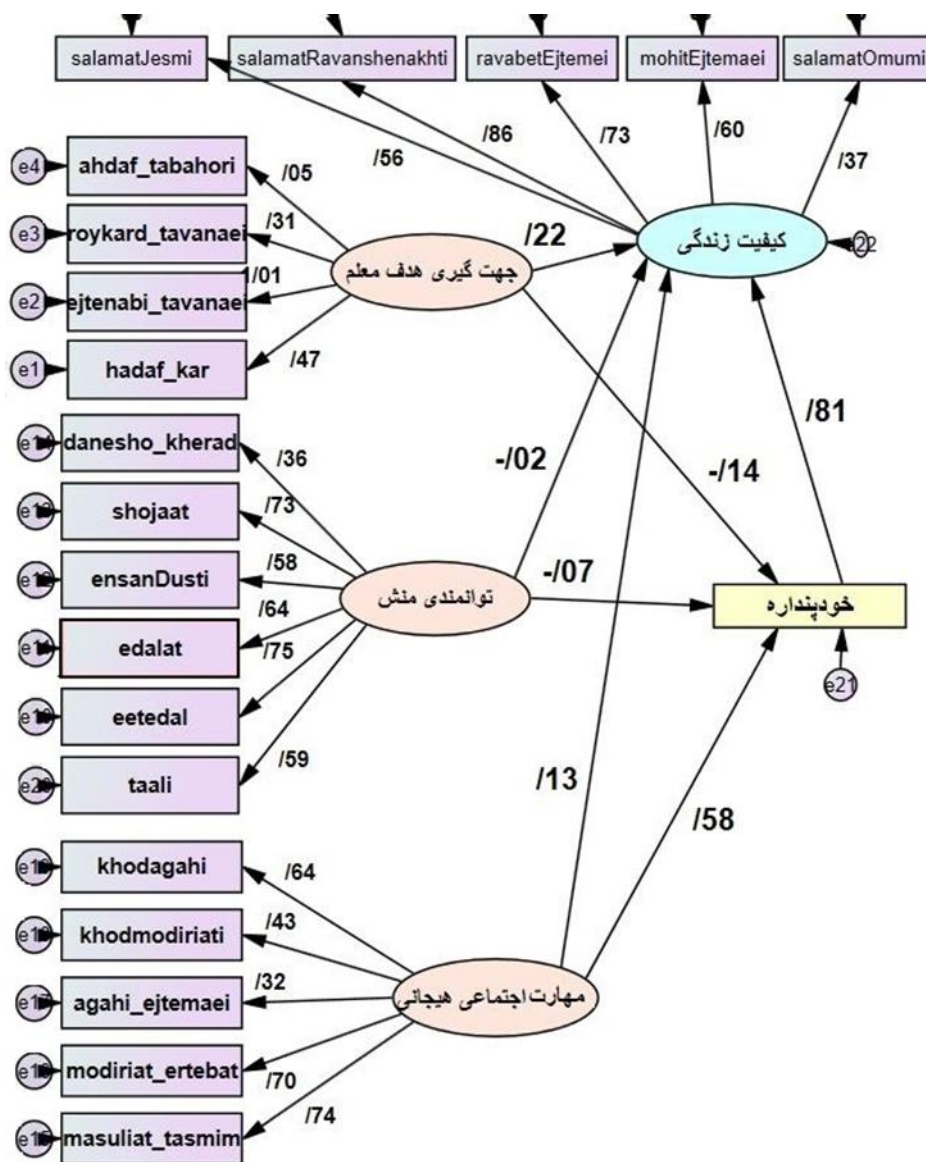
جدول ۲. نتیجه آزمون‌های کولموگوروف-اسمیرنف^۱

متغیر	آماره	درجه آزادی	معنی داری
جهت‌گیری هدف	۰/۰۵۴	۳۶۰	۰/۰۵۳
مهارت اجتماعی-هیجانی	۰/۰۵۵	۳۶۰	۰/۰۵۱
خودپنداره	۰/۱۵۴	۳۶۰	۰/۰۰۱
توانمندی منش	۰/۰۹۲	۳۶۰	۰/۰۰۸
کیفیت زندگی	۰/۰۹۹	۳۶۰	۰/۰۱۰

نتایج بدست آمده از آزمون کالموگوروف اسمیرنف نشان می‌دهد که متغیرهای «جهت‌گیری هدف» و «مهارت اجتماعی-هیجانی» در حالت نرمال قرار دارند.

هنگام استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، مقادیر چولگی قابل قبول بین ± 3 است، درحالی‌که کشیدگی مناسب بین ± 1 است (براون و گرین، ۲۰۰۶). میزان چولگی و کشیدگی متغیرهای «خودپنداره»، «توانمندی منش» و «کیفیت زندگی» نیز در بازه $\pm 0/8$ قرار دارد و می‌توان آن‌ها را نرمال در نظر گرفت. با توجه به فرضیه پژوهش مدل تحلیل مسیر پژوهش در شکل (۲) قابل مشاهده است.

1. Kolmogorov-Smirnov



شکل ۱. مدل تحلیل مسیر

با استناد به شکل فوق شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است که در جدول (۳) به نمایش درآمده است.

جدول ۳. جدول شاخص‌های برازش مدل

شاخص	درجه آزادی/دبی	معنی داری	ریشه میانگین مربع	شاخص	شاخص	شاخص	شاخص	شاخص
χ^2	df	p-value	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	شاخص	شاخص
۲۳۴۱/۹	۱۸۳	۰/۰۰۰۵	۰/۱۸۱	۱/۰۰۰	۰/۴۹۷	۱/۰۰۰	برآورد	خطای

با استناد به جدول ۳ شاخص‌های نیکویی برازش مانند GFI و NFI به ترتیب با مقادیر ۱,۰۰۰، نشان‌دهنده برازش عالی مدل با داده‌های مشاهده‌شده هستند و تأکید می‌کنند که مدل توانسته است واریانس قابل توجهی از داده‌ها را تبیین کند. با این حال، مقادیر χ^2 برابر با ۲۳۴۹,۹ و نسبت χ^2/df به درجه آزادی برابر با ۱۲,۷۹۷، حاکی از انحراف قابل توجهی از برازش ایده‌آل هستند و می‌توان گفت مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است. برای سنجش نقش میانجی از روش بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ قابل مشاهده است. همچنین میزان اثرات مستقیم و غیر مستقیم در جدول ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۴. جدول ضرایب رگرسیونی استاندارد شده

متغیر ۱	متغیر ۲	برآورد	انحراف معیار	آماره آزمون	ضریب رگرسیونی استاندارد	معناداری
جهت‌گیری هدف تدریس	خودپنداره	-۰/۳۰۰	۰/۱۰۲	-۲/۹۳۳	-۰/۱۳۵	۰/۰۰۳
مهارت اجتماعی-هیجانی	خودپنداره	۱/۰۵۸	۰/۱۱۲	۹/۹۴۷	۰/۵۸۲	۰/۰۰۰۵
توانمندی منش	خودپنداره	-۰/۱۶۸	۰/۱۲۸	-۱/۳۱۶	-۰/۰۶۶	۰/۱۸۸
جهت‌گیری هدف تدریس	کیفیت زندگی	۰/۲۲۵	۰/۰۴۵	۵/۰۵۲	۰/۲۲۰	۰/۰۰۰۵
مهارت اجتماعی-هیجانی	کیفیت زندگی	۰/۱۰۹	۰/۰۴۴	۲/۴۹۵	۰/۱۳۱	۰/۰۱۳
توانمندی منش	کیفیت زندگی	-۰/۰۲۲	۰/۰۴۴	-۰/۵۰۴	-۰/۰۱۹	۰/۶۱۴
خودپنداره	کیفیت زندگی	۰/۳۷۰	۰/۰۳۶	۱۰/۱۷۷	۰/۸۰۵	۰/۰۰۰۵

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	۰/۲۲۰	-۰/۱۰۹	۰/۱۱۱
مهارت اجتماعی-هیجانی	کیفیت زندگی	۰/۱۳۱	۰/۴۶۹	۰/۶۰۰
توانمندی منش	کیفیت زندگی	-۰/۰۱۹	-۰/۰۵۳	-۰/۰۷۲

با توجه به نتایج به دست آمده از به جداول ۴ و ۵ خودپنداره به عنوان یک متغیر میانجی در برخی از روابط بین متغیرهای پیش‌بین و وابسته نقش ایفا می‌کند، در حالی که در سایر موارد این نقش به وضوح وجود ندارد. خودپنداره به عنوان یک متغیر میانجی در برخی از روابط بین متغیرهای پیش‌بین و وابسته نقش ایفا می‌کند، در حالی که در سایر موارد این نقش به وضوح وجود ندارد. با توجه به جدول ۴ ضرایب رگرسیونی استاندارد شده حاکی از آن است که خودپنداره به طور معناداری در ارتباط بین «مهارت اجتماعی-هیجانی» و «جهت‌گیری هدف تدریس» نقش میانجی دارد. مقدار p-value برابر با ۰,۰۰۳ برای این رابطه، به وضوح نشان‌دهنده معناداری این اثر است. همچنین، اثر غیرمستقیم خودپنداره در جدول ۴ با مقدار ۰,۱۰۹- تأیید می‌کند که خودپنداره بر این ارتباط تأثیرگذار است.

با این حال، در رابطه بین «توانمندی منش» و «کیفیت زندگی»، نتایج حاکی از آن است که خودپنداره نمی‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی عمل کند. مقدار p-value برابر با ۰,۱۸۸ برای این رابطه، نشان‌دهنده عدم معناداری است و اثر غیرمستقیم با مقدار ۰,۰۵۳- نیز تأیید می‌کند که مسیر میانجی‌گری از طریق خودپنداره در این مورد معنادار نیست.

علاوه بر این، در جدول ۵ اثرات مستقیم و غیرمستقیم، ملاحظه می‌شود که تمام متغیرهای پیش‌بین نمی‌توانند از طریق خودپنداره به عنوان میانجی بر متغیر وابسته تأثیر بگذارند. به طور خاص، اثر غیرمستقیم مرتبط با «توانمندی منش» و «کیفیت زندگی» به صورت معناداری وجود ندارد، و این موضوع به وضوح نشان می‌دهد که فرضیه مبنی بر نقش میانجی خودپنداره در این ارتباط رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه میان جهت‌گیری تدریس، توانمندی منش و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی با کیفیت زندگی و نقش میانجی خودپنداره در معلمان زن دوره دوم متوسطه بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که از میان متغیرهای مورد بررسی، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و توانمندی منش بیشترین تأثیر را بر کیفیت زندگی معلمان دارند، درحالی‌که نقش میانجی خودپنداره تنها در برخی از مسیرهای مفروض

تأیید شد. این یافته‌ها حاکی از آن است که ویژگی‌های درونی و بین‌فردی معلمان می‌توانند بر احساس رضایت، بهزیستی روان‌شناختی و کیفیت کلی زندگی آنان تأثیرگذار باشند.

نخستین یافته مهم پژوهش، تأثیر معنادار مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر کیفیت زندگی بود. معلمانی که توانایی بالاتری در خودتنظیمی هیجانات، همدلی، ارتباط مؤثر و مدیریت استرس دارند، کیفیت زندگی بالاتری را گزارش می‌کنند. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین سازگار است. برای نمونه، مطالعات بالدوین نشان دادند که هوش هیجانی و توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در روابط معلم-دانش‌آموز و کاهش فرسودگی ایفا می‌کنند (Baldwin, 2023). به‌طور مشابه، یافته‌های سالووی و مایر نیز حاکی از آن‌اند که هوش هیجانی با بهزیستی روانی و رضایت شغلی همبستگی مثبت دارد (Salovey & Mayer, 1990). همچنین، پژوهش‌های مورگان و همکاران نیز بر اهمیت سرمایه اجتماعی-هیجانی معلمان در ایجاد کلاس‌های حمایتی و ارتقای مشارکت آموزشی تأکید دارند (Morgan et al., 2022). دومین یافته پژوهش به تأثیر مثبت و معنادار توانمندی منش بر کیفیت زندگی معلمان مربوط می‌شود. توانمندی‌هایی همچون خرد، شجاعت، اعتدال، عدالت و تعالی، که در طبقه‌بندی پترسون و سلیگمن آمده‌اند (Peterson & Seligman, 2004)، نقش مهمی در تقویت بهزیستی معلمان ایفا می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های روخ و هاینتز هم‌خوانی دارد؛ آنان دریافتند که توانمندی‌های منش با رضایت شغلی و کیفیت زندگی رابطه مثبت دارند، به‌ویژه در حرفه‌هایی چون آموزش که با تعاملات انسانی و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی همراه است (Ruch & Heintz, 2020). معلمانی که دارای منش اخلاقی قوی و احساس معنا در زندگی هستند، اغلب در مواجهه با فشارهای شغلی استقامت بیشتری نشان می‌دهند و نگرش مثبت‌تری نسبت به شغل خود دارند.

یافته سوم پژوهش نشان داد که بین جهت‌گیری تدریس و کیفیت زندگی رابطه مستقیم معناداری وجود دارد، هرچند این رابطه در مقایسه با دو متغیر پیش‌گفته ضعیف‌تر بود. با این حال، این یافته نیز با مطالعات اسکال‌ویک و اسکال‌ویک در زمینه رابطه جهت‌گیری تدریس و فرسودگی شغلی در تضاد نیست (Skaalvik & Skaalvik, 2014). همچنین، مطالعه رتلسدورف و همکاران نشان داد که جهت‌گیری معلمان به اهداف یادگیری دانش‌آموزان با شیوه‌های تدریس، علاقه‌مندی حرفه‌ای و احساس خستگی ارتباط دارد (Retelsdorf et al., 2010). به‌ویژه معلمانی که اهداف تبحری دارند و به رشد دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند، رضایت شغلی بالاتری دارند (Ames & Archer, 1988).

مهم‌ترین یافته مفهومی پژوهش، نقش میانجی خودپنداره بود که تنها در برخی مسیرها تأیید شد. نتایج نشان دادند که خودپنداره در رابطه بین مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و کیفیت زندگی نقش میانجی دارد، اما در رابطه بین توانمندی منش و کیفیت زندگی این نقش معنادار نیست. این نتایج نشان‌دهنده پیچیدگی روابط میان ویژگی‌های شخصیتی و پیامدهای روان‌شناختی است. پژوهش‌های پیشین مانند مطالعه بایرن بر این موضوع تأکید کرده‌اند که خودپنداره مثبت می‌تواند عامل مهمی در پیش‌بینی رضایت از زندگی، خودکارآمدی و سلامت روان باشد (Byrne, 2023). همچنین یافته‌های یالچین و اردوغان نشان داده‌اند که خودپنداره معلمان با سطح رضایت و اثربخشی آموزشی آنان رابطه دارد (Yalçın & Erdoğan, 2023). با این حال، عدم معناداری نقش میانجی خودپنداره در رابطه بین توانمندی منش و کیفیت زندگی، ممکن است به این دلیل باشد که منش، خود دارای ابعاد هویتی درونی است که مستقل از برداشت‌های ذهنی فرد عمل می‌کند.

در نگاهی کلان، می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش مؤید این دیدگاه هستند که در طراحی برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، نمی‌توان صرفاً به ارتقای دانش تخصصی یا مهارت‌های فنی اکتفا کرد. بلکه لازم است ابعاد روان‌شناختی، عاطفی و اخلاقی معلمان نیز در کانون توجه قرار گیرد. این رویکرد با توصیه‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) درباره توسعه حرفه‌ای جامع معلمان هم‌راستا است (Oecd, 2019).

در این راستا، گزارش کمیسیون اروپا نیز تأکید می‌کند که ارتقای صلاحیت‌های آموزشی معلمان مستلزم فراهم کردن فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای، شخصی و اجتماعی آنان است (European, 2013). همچنین، پژوهش‌های پری و همکاران نشان می‌دهد که تعامل‌های هدفمند میان معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ساز رشد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و افزایش انگیزش درونی شود (Perry et al., 2023).

از طرفی، مطالعه پاتن نیز پیشنهاد می‌دهد که در طراحی مداخلات آموزشی، استفاده از روش‌های کیفی برای فهم عمیق‌تر تجربیات معلمان می‌تواند مفید باشد (Patton, 2023).

پژوهش حاضر با یافته‌های شین و همکاران درباره تأثیر استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی بر احساسات آکادمیک و عملکرد دانشجویان نیز هم‌راستاست (Shen et al., 2023). این موضوع بیانگر آن است که توجه به توانمندی‌های غیرشناختی نه‌تنها برای دانش‌آموزان بلکه برای معلمان نیز ضروری است.

در مجموع، پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و توانمندی منش دو عامل کلیدی در ارتقای کیفیت زندگی معلمان هستند. همچنین، هرچند خودپنداره در همه مسیرها نقش میانجی نداشت، اما نقش آن در برخی روابط قابل تأمل است. این نتایج می‌تواند به غنای ادبیات پژوهشی حوزه آموزش و روان‌شناسی معلمان کمک کرده و مسیرهای جدیدی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه دهد.

همچون سایر پژوهش‌های میدانی، مطالعه حاضر نیز با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه اطلاعات گردآوری‌شده از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی یا خطای برداشت فردی قرار گرفته باشد. همچنین، با آنکه ابزارها از اعتبار و پایایی قابل‌قبولی برخوردار بودند، اما ممکن است در انتقال کامل تجربیات و احساسات معلمان محدودیت داشته باشند. دوم آنکه جامعه آماری تنها شامل معلمان زن در دوره دوم متوسطه شهر تهران بود که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مقاطع، مناطق و یا معلمان مرد را با محدودیت مواجه می‌سازد. سوم آنکه پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و علی‌رغم استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، همچنان امکان تفسیر رابطه علی دقیق میان متغیرها را محدود می‌سازد. همچنین، عوامل زمینه‌ای مانند وضعیت اقتصادی، سطح حمایت سازمانی و فرهنگ سازمانی مدارس که ممکن است بر کیفیت زندگی معلمان مؤثر باشند، در این پژوهش کنترل نشده‌اند.

با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های این پژوهش، چند پیشنهاد برای پژوهشگران آینده قابل طرح است. نخست آنکه توصیه می‌شود مطالعات مشابه در جمعیت‌های متنوع‌تر (از نظر جنسیت، منطقه جغرافیایی و مقطع تحصیلی) انجام گیرد تا بتوان نتایج را به شکل گسترده‌تری تعمیم داد. دوم آنکه بررسی نقش متغیرهای واسطه یا تعدیل‌گر دیگر مانند حمایت اجتماعی، خودکارآمدی، انگیزش درونی و رضایت شغلی می‌تواند فهم دقیق‌تری از سازوکارهای مؤثر بر کیفیت زندگی معلمان فراهم کند. سوم آنکه انجام مطالعات طولی می‌تواند به بررسی پایداری تأثیر متغیرها در گذر زمان کمک کند. چهارم آنکه طراحی مداخلات آموزشی مبتنی بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و توانمندی منش، و ارزیابی اثربخشی آن‌ها در بهبود کیفیت زندگی، یکی از زمینه‌های بالقوه در پژوهش‌های آینده است.

نتایج این پژوهش کاربردهای مهمی برای مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران و مشاوران دارد. نخست آنکه لازم است در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و مدیریت هیجانات به‌صورت ساختارمند گنجانده شود. دوم آنکه طراحی کارگاه‌ها و برنامه‌های عملی برای شناسایی، پرورش و تقویت توانمندی‌های منش در میان معلمان می‌تواند به ارتقای تاب‌آوری، معناجویی و رضایت شغلی آنان کمک کند. سوم آنکه مدارس باید فضای حمایتی و غیررقابتی فراهم کنند تا معلمان بتوانند خودپنداره‌ای مثبت و پایدار در خود توسعه دهند. همچنین، استفاده از ارزیابی‌های چندبعدی برای تحلیل کیفیت زندگی معلمان و تدوین سیاست‌هایی مبتنی بر داده‌های روان‌شناختی و اجتماعی، می‌تواند منجر به تصمیم‌گیری‌های هوشمندانه‌تر و اثربخش‌تر در حوزه منابع انسانی نظام آموزشی شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In the contemporary educational landscape, teacher well-being has garnered increasing attention as a pivotal element in the pursuit of effective pedagogy and student achievement. Teachers are not only conveyors of knowledge but also central actors in shaping the learning environment and fostering students' cognitive and socio-emotional development. Their capacity to perform effectively is deeply interwoven with their psychological resources, emotional skills, and personal well-being (Gilbert, 2018). Amidst the expanding demands of education systems, there has been a growing recognition that teacher quality is not merely a function of technical expertise but also of individual psychological traits and socio-emotional competencies (Oecd, 2019).

One major construct examined in this context is **teaching orientation**, which refers to teachers' beliefs, goals, and intentions concerning their instructional roles and pedagogical approaches. Teaching orientation shapes not only classroom practices but also teachers' levels of engagement, enthusiasm, and professional satisfaction (Retelsdorf et al., 2010). According to Magnusson and Hmelo-Silver, teaching orientation acts as a conceptual framework guiding instructional decision-making and curricular interpretation (Magnusson & Hmelo-Silver, 2009). When aligned with mastery-oriented goals, it has been shown to foster greater teacher motivation and reduce burnout (Ames & Archer, 1988; Latham & Stger, 2008). However, teaching orientation alone may not suffice in accounting for teachers' overall quality of life.

Another essential factor is **character strengths**—positive psychological traits such as wisdom, courage, humanity, and justice that underpin an individual's capacity for well-being and resilience. Peterson and Seligman proposed that these traits are foundational for achieving a flourishing life and coping with adversity (Peterson & Seligman, 2004). Research has indicated that character strengths positively correlate with job satisfaction, resilience, and a sense of meaning in life (Ruch & Heintz, 2020). In high-stress professions such as teaching, these internal assets may serve as protective factors against occupational stressors.

Social-emotional skills are also instrumental in supporting teacher well-being. These skills include the ability to regulate one's emotions, empathize with others, manage interpersonal relationships, and maintain motivation. Emotional intelligence, as introduced by Salovey and Mayer, is a significant predictor of social competence and psychological well-being (Salovey & Mayer, 1990). Teachers with strong social-emotional competencies are more capable of handling the interpersonal complexities of classroom life, which in turn affects their satisfaction and resilience (Charles, 2023). Moreover, emotional regulation has been linked to improved engagement and lower levels of emotional exhaustion in teachers (Fredriksén & Hultgren, 2019). Central to understanding the mechanisms linking these factors to well-being is the construct of **self-concept**—a person's perception of self-worth, competence, and identity. Self-concept influences how individuals interpret experiences and respond to stressors (Byrne, 2023). In educational contexts, positive self-concept has been associated with greater teacher efficacy, job commitment, and emotional resilience (Yalçın & Erdoğan, 2023). Moreover, Ryan and Deci emphasized that self-concept plays a vital role in supporting intrinsic motivation and autonomy (Ryan & Deci, 2000). It is therefore plausible to hypothesize that self-concept mediates the relationship between psychological and social factors and quality of life among teachers. Despite the growing body of literature addressing each of these constructs individually, limited research has simultaneously examined their interrelations in a cohesive model, particularly among female secondary school teachers who face unique challenges related to gendered expectations and role conflict. This study seeks to fill that gap by investigating the relationships among teaching orientation, character strengths, and social-emotional skills with quality of life and exploring the mediating role of self-concept.

Methods and Materials

The present study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The target population included all female secondary school teachers (second cycle) in districts 1 and 2 of Tehran. A

cluster random sampling method was used to select a sample of 410 participants, of whom 360 completed the questionnaires appropriately and were included in the final analysis. Standardized instruments were used to measure the variables: Butler's Teaching Orientation Questionnaire, the VIA Inventory of Strengths (VIA-IS), the Teacher Social-Emotional Skills Scale (Yoder), Beck's Self-Concept Inventory, and the SF-36 Quality of Life Questionnaire. Data were analyzed using SPSS-27 and AMOS software through descriptive statistics, Pearson correlation, the Kolmogorov-Smirnov normality test, and structural equation modeling with the Baron and Kenny approach to assess mediation.

Findings

Descriptive statistics revealed that the sample had a relatively high level of education, with 45.8% holding a bachelor's degree and 39.4% a master's degree. The most frequent age group was 45–49 years (25.8%), and the highest percentage of work experience was within the 26–30 years range (29.2%).

The Kolmogorov-Smirnov test confirmed the normal distribution of the main variables. Teaching orientation had a mean of 64.17 (SD = 7.41), social-emotional skills 125.52 (SD = 11.61), character strengths 107.10 (SD = 7.99), self-concept 30.04 (SD = 4.08), and quality of life 102.41 (SD = 10.87). Skewness and kurtosis values for all variables fell within the acceptable range, indicating normality.

Path analysis results demonstrated that teaching orientation had a significant direct effect on quality of life ($\beta = 0.22$, $p < 0.001$), as did social-emotional skills ($\beta = 0.13$, $p = 0.013$), and self-concept ($\beta = 0.37$, $p < 0.001$). However, the direct effect of character strengths on quality of life was not statistically significant ($\beta = -0.02$, $p = 0.614$). The mediating role of self-concept was supported in the path from social-emotional skills to quality of life ($\beta = -0.109$, $p = 0.003$), but not in the path from character strengths to quality of life ($p = 0.188$). Goodness-of-fit indices confirmed an acceptable model fit (GFI = 1.000; NFI = 1.000; RMSEA = 0.181; $\chi^2/df = 12.797$, $p < 0.001$).

Discussion and Conclusion

The findings of this study highlight the multifaceted nature of teacher well-being and its significant predictors. Specifically, social-emotional skills emerged as the strongest and most consistent predictor of quality of life among female secondary school teachers. These skills appear to provide essential psychological resources that enable teachers to navigate daily classroom challenges, sustain positive interpersonal relationships, and maintain emotional balance. The mediation of self-concept in this relationship further underscores the importance of self-perception and identity in translating social-emotional resources into subjective well-being. Character strengths also demonstrated a significant bivariate association with quality of life, though their direct effect was not confirmed in the structural model when accounting for self-concept. This suggests that while intrinsic virtues and positive personality traits contribute to overall well-being, their influence may be more indirect or contingent on other factors such as contextual variables or motivational states.

The modest yet significant effect of teaching orientation on quality of life suggests that how teachers conceptualize their roles and set instructional goals plays a role in shaping their well-being. Teachers who adopt mastery-oriented or developmental goals may experience greater professional fulfillment and engagement, which can buffer the effects of occupational stress. However, the relatively weaker effect size implies that pedagogical beliefs, while important, may not fully compensate for deficiencies in emotional regulation or psychological resilience.

Self-concept was confirmed as a partial mediator in the relationship between social-emotional skills and quality of life. This finding supports the proposition that teachers' internal evaluations of their competence and value are instrumental in converting interpersonal and emotional competencies into tangible psychological benefits. The absence of a mediating effect in the relationship between character strengths and quality of life may indicate that these traits function independently of self-perceptions, potentially reflecting more stable, trait-like dispositions.

Overall, the study contributes to a more integrated understanding of how personal attributes and psychological constructs interact to influence teacher well-being. It suggests that educational policymakers and school leaders should prioritize the development of teachers' social-emotional skills and character strengths, not only to improve classroom practices but also to enhance quality of life and reduce burnout. Furthermore, efforts to build and sustain positive self-concept among teachers—through mentoring, reflective practices, and recognition—may serve as a catalyst for translating psychological strengths into real-life satisfaction and professional efficacy. These insights can inform targeted interventions, support systems, and professional development programs aimed at fostering sustainable teaching careers and enriching the educational ecosystem.

References

- Abdollahzadeh, B., Jabari, N., & Bagherpour, M. (2023). Classroom Teaching Management Style with an Interactive Approach to Self-Regulated Learning Strategies in the Health System. *Clinical Excellence*, 13(2), 39-54. <http://ce.mazums.ac.ir/article-1-785-fa.html>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Ariyan, J., Moher, G. S., & Harafteh, F. S. K. (2024). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Teaching on Academic Achievement Motivation and Academic Self-Efficacy of Sixth Grade Male Students of Iranshahr County. *PDMD*, 3(4), 165-177. <https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.3.4.12>
- Baldwin, A. (2023). The role of emotional intelligence in teacher-student relationships. *International Journal of Educational Psychology*, 12(4), 245-260.
- Bonomi, A. E., Patrick, D. L., Bushnell, D. M., & Martin, M. (2000). Validation of the United States' version of the World Health Organization Quality of Life (WHOQOL) instrument. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53(1), 1-12. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(99\)00123-7](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(99)00123-7)
- Byrne, M. (2023). The importance of growth mindset in higher education: Implications for student success. *Journal of Higher Education*, 29(1), 140-155.
- Charles, J. (2023). Integrating social-emotional learning into the curriculum: Challenges and opportunities. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 175-190.
- European, C. (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes. *Teacher Professional Development*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/supporting-teacher-educators-better-learning-outcomes>
- Fredriksén, A., & Hultgren, A. (2019). Exploring the impact of emotional regulation on student engagement and learning outcomes. *Educational psychology review*, 31(4), 569-586.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. https://books.google.de/books/about/Frames_of_Mind.html?id=ZvJKPgAACAAJ&redir_esc=y
- Gilbert, M. (2018). Student performance is linked to connecting effectively with teachers. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(3), 311-324. <https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2018-0010>
- Hosseinpour, S., & Sardaari, P. D., B. (2022). The Use of Self-Regulated Learning Strategies in Combating Academic Burnout [Research]. *Quarterly Journal of Education*, 37(4), 119-136. <http://qjoe.ir/article-1-1539-en.html>
- Latham, G. P., & Stger, J. (2008). Goal setting and task performance: 1969-2006. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 124-139.
- Magnusson, D., & Hmelo-Silver, C. E. (2009). Promoting understanding through inquiry: The role of teachers' beliefs in the classroom. *International Journal of Science Education*, 31(15), 2043-2066.
- Mills, H. (2024). Strategies for enhancing self-regulated learning in secondary education. *Educational psychology review*, 36(1), 55-72.
- Morgan, L., Close, S., Siller, M., Kushner, E., & Brasher, S. (2022). Teachers' experiences: Social emotional engagement-knowledge and skills. *Educational Research*, 64(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988865>
- Oecd. (2019). Teachers and leaders in schools: A policy review.
- Patton, M. Q. (2023). Qualitative research and evaluation methods: Enhancing educational practices through in-depth analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(4), 420-435.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2023). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. In *Using Qualitative Methods To Enrich Understandings of Self-regulated Learning* (pp. 5-15). <https://doi.org/10.4324/9781410608529-2>

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
https://books.google.de/books/about/Character_Strengths_and_Virtues.html?id=QqPiF1C7cy4C&redir_esc=y
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Ruch, W., & Heintz, S. (2020). Character strengths and job satisfaction: Differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 503-527.
<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryu, S. H. (2015). *Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators* The Ohio State University].
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Shen, B., Wang, Y., Yang, Y., & Yu, X. (2023). Relationships between Chinese university EFL learners' academic emotions and self-regulated learning strategies: A structural equation model. *Language Teaching Research*.
<https://doi.org/10.1177/13621688221144832>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Social Psychology of Education*, 17(3), 491-505.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002479>
- Yalçın, M., & Erdoğan, M. (2023). Analyzing the effect of teacher feedback on student performance in mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 15(3), 200-215.
- Zhang, L., & Wang, Y. (2023). The relationship between teacher emotional intelligence and student academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 45(2), 123-135.