

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره چهاردهم، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

بررسی مؤلفه‌های هوش هیجانی معلمان در اجرای روش‌های تدریس در برنامه درسی دوره ابتدایی

مینا نجفی^۱

نیره حلمی کهنه شهری^۲

رضا معصومی نژاد^۳

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی شاخصه‌های هوش هیجانی معلمان در اجرای روش‌های تدریس در برنامه درسی دوره ابتدایی است. رویکرد تحقیق، کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی با تأکید بر شیوه خودمفهومی می‌باشد. مشارکت‌کنندگان معلمان شاغل در مدارس شهرستان‌های سلماس و چابپاره در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ هستند که ۱۶ نفر از آنان به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص مورد مطالعه قرار گرفتند. در این راستا مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته‌ای از آنها صورت گرفت و نمونه‌گیری تا اشباع داده‌ها ادامه یافت. برای اعتبارسنجی یافته‌ها از روش توصیف

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۵/۱۱

۱. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری خوی

mnjif04988@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان علامه طباطبایی (ره) ارومیه

Nayyerehhelmi@gmail.com

۳. دکتری مطالعات برنامه درسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسؤول)

r. dousti.education64@gmail.com

غنی^۱ داده‌ها و خود بازبینی محقق^۲ و برای تعیین پایایی داده‌ها از روش تحلیل همزمان استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ۵ مؤلفه هوش هیجانی شامل مهارت‌های اجتماعی (گفتمان محوری، کنش‌گرایی، بازخوردپذیری)، خودآگاهی (شهودیابی، تفکرگرایی، خودتحقیق)، خودتنظیمی (انعطاف‌پذیری، بهره‌وری آموزشی، مدیریت آموزشی، ذهنیت‌آفرینی)، همدلی (قابلیت‌شناسی، درون‌نگری، فراگیر محوری، بهزیستی آموزشی) و انگیزه‌بخشی (چالش‌انگیزی، هدف‌گرایی، فعالیت محوری، کاربردپذیری، غنی‌سازی علمی) مضامین اصلی هستند که با ۱۱۰ مضمون اولیه شرایط را برای اجرای مطلوب روش‌های تدریس فراهم می‌آورند. نتایج نشان می‌دهد که هوش هیجانی معلمان در راستای غنی‌سازی و گسترش ابعاد مختلف یادگیری دانش‌آموزان، قابلیت آموزش و انتقال به شرایط واقعی محیط مدارس را داشته و در شکل‌دهی سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: هوش هیجانی، معلمان، روش‌های تدریس، برنامه درسی، دوره ابتدایی.

۱. مقدمه

معلمان نقش مهمی را در مدارس ایفا می‌کنند، زیرا آنها دانش را در یک موضوع خاص منتقل می‌کنند؛ به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا رشد حداکثری داشته باشند؛ نگرش مناسب ایجاد کرده و شخصیت خود را آشکار کنند. این تصور از معلمان در سراسر جهان، فراگیر و پایدار است (گو و همکاران^۳، ۲۰۲۰: ۲۷). آنها با تحقق اهداف نظام آموزشی، مأموریت مهمی در ارتقای کیفیت نیروی انسانی واجد شرایط در محیط کلاس درس به عهده می‌گیرند (آگیر^۴، ۲۰۱۹: ۲۰۳). نگرش‌ها و رفتارهای اخلاقی معلمان تعهدات انجام شده‌ای هستند که با مجموعه‌ای از استانداردهای اخلاقی مطابقت دارند و به عنوان رفتارهای حرفه‌ای در محل کار تعریف می‌شوند (دبس^۵، ۲۰۲۱: ۷۶۰). نگرش‌ها و احساسات بر رفتار معلمان تأثیر دارد. آنها منابع

-
- 1 . rich description
 - 2 . Researcher self-review
 - 3 . Go et al
 - 4 . Agir
 - 5 . Debes

انرژی مهمی هستند که به معلمان کمک می‌کند تا با موقعیت‌های دشوار کنار بیایند. در واقع، معلمانی که هوش هیجانی بالایی دارند با احساسات خود هماهنگ هستند (تراد^۱ و همکاران، ۲۰۲۲: ۵۵۶). برای اولین بار روان‌شناسانی مانند مایر و سالوی اصطلاح "هوش هیجانی" را ابداع و استفاده کردند و آن را به‌عنوان ظرفیت یا توانایی یک فرد برای درک، پردازش، دانستن و تنظیم دقیق اطلاعات هیجانی به شیوه‌ای مؤثر که شامل توانایی‌های درونی و بیرونی می‌شود، تعریف کردند (مهر، بارال و بانکیرا^۲، ۲۰۲۱: ۱۰۸). هوش هیجانی یکی از مؤلفه‌های هوش، پدیده‌ای است که می‌تواند دستخوش تغییر و تحول شده و توسعه یابد، زیرا با وضعیت جامعه‌شناختی و روانی فرد مرتبط است (آکا و ساریر^۳، ۲۰۲۰: ۱۱۱). هوش هیجانی نقش مهمی در زندگی دارد و به رشد فردی و اجتماعی افراد کمک می‌کند. موفقیت یک فرد به نحوه واکنش او در برابر فراز و نشیب‌های زندگی بستگی دارد. معلمانی که مهارت‌های عاطفی توسعه‌یافته‌ای دارند، به احتمال زیاد در زندگی خود راضی و مؤثر هستند و بر عادات ذهنی که بهره‌وری آنها را تقویت می‌کند تسلط دارند؛ بنابراین مهارت‌های عاطفی نقش اساسی در بهبود عملکرد فرد در بسیاری از جنبه‌ها مانند آینده‌شغلی در سازمان‌ها، استخدام و مشاوره ایفا می‌کند، به عبارتی، چیزی فراتر از ظرفیت فکری وجود دارد که موفقیت یک فرد را تعیین می‌کند (بووانسواری و باسکران^۴، ۲۰۲۰: ۱۴۶). افراد با ویژگی‌های هوش هیجانی بالا، برای کارآمد و مؤثر کردن تلاش‌های خود، از انجام کارهای چالش‌برانگیز و مقابله با مشکلاتی که با آن روبه‌رو هستند، دریغ نمی‌کنند (اسین^۵، ۲۰۲۱: ۲۶). هوش هیجانی یک توانایی آموخته شده است که می‌تواند احساسات و تصمیم‌گیری را برای کمک به بهبود نتایج شرکت‌کنندگان در برنامه توسعه پیوند دهد. از آنجایی که تصمیم‌گیری تنها بر اساس اطلاعات و حقایق نیست، هوش هیجانی این قدرت را دارد که نحوه تفکر، برنامه‌ریزی و اجرای تغییرات رفتاری افراد و

-
- 1 . Trad et al
 2. Meher, Baral & Bankira
 - 3 . Aka & Sarier
 - 4 . Bhuvanewari & Baskaran
 - 5 . Esin

همچنین تصمیم‌گیری آگاهانه را تغییر دهد (راسل، آندرس، بارنهارت و آندرس^۱، ۲۰۲۰: ۱). قابلیت‌های هوش هیجانی معلمان به احتمال زیاد محیط‌های یاددهی و یادگیری عاطفی مناسبی را از طریق فعالیت‌های تدریس ایجاد می‌کنند و در نتیجه انگیزه یادگیری و مشارکت را در بین دانش‌آموزان ارتقا می‌دهند (محمد و اسماعیل^۲، ۲۰۲۱: ۶۹). در واقع، تخصص معلمان در موضوعات درسی و دانش آن‌ها از یادگیری و روش‌های تدریس از طریق شاخصه عاطفی یا هیجانی به تجربیات دانش‌آموزان کمک خواهد کرد (بوتی، واکرو - دیگو و ساستر^۳، ۲۰۲۰). می‌توان گفت که توانایی‌های هوش هیجانی به‌عنوان عناصر حیاتی در فعالیت‌های تدریس تلقی می‌شوند (والنته و همکاران^۴، ۲۰۲۰). چرا که نقش هوش هیجانی در زمینه آموزشی و تدریس بسیار شگرف است. هوش هیجانی به معلمان کمک می‌کند تا دانش‌آموزان خود را بهتر درک کنند. معلمان می‌توانند یک استراتژی آموزشی برای شناخت نیازها و تعیین اهداف برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند. ارتباط معلم با دانش‌آموزان برای درک پیشینه و فرهنگ دانش‌آموزان حائز اهمیت است. در طول تدریس دروس مختلف در کلاس، انگیزش و مهارت‌های اجتماعی مرتبط با هوش هیجانی برای معلمان در تعیین اهداف بسیار مفید است. برای بهبود مهارت‌های زندگی اجتماعی و شخصی، هوش هیجانی می‌تواند به دانش‌آموزان و معلمان کمک کند تا دستاوردهای خود را افزایش دهند. مؤسسات آموزشی و سمینارهایی که به توسعه هوش هیجانی معلمان می‌پردازند، دانش‌آموزان شادتر، باتجربه و بالغ‌تری را برای زندگی حرفه‌ای تولید می‌کنند (بروک بنک و مک‌گیل^۵، ۲۰۰۷؛ به نقل از عبیداله، دورثامین و اسلم^۶، ۲۰۲۰: ۱۲۹). کیفیت آموزش عمدتاً به کیفیت معلمان بستگی دارد (جامیان، عبادالله و فوک^۷، ۲۰۱۹). در حقیقت، شایستگی عاطفی معلمان برای بهزیستی آنها و موفقیت و کیفیت در فرایندهای یاددهی - یادگیری ضروری است و

1 . Russell, Andres, Barnhart & Andres

2. Muhammad & Ismail

3 . Botey, Vaquero-Diego & Sastre

4 . Valente et al

5 . Brockbank & McGill

6 . Abiodullah, Dur-e-Sameen & Aslam

7 . Jamian, Ibadallah & Fook

هم‌چنین به‌عنوان الگویی در رشد عاطفی دانش‌آموزان خود عمل می‌کند (مونته آگودو و همکاران^۱، ۲۰۱۹). ازاین‌رو، تدریس صرفاً انتقال دانش از آموخته‌های معلم نیست. بلکه بیش‌تر شامل عناصر غیر فکری است. به عبارتی، تدریس به‌عنوان یک تمرین عاطفی که احساسات را یک عنصر جدایی‌ناپذیر در زندگی یک معلم تلقی می‌کند، موردتوجه قرار می‌گیرد (کلر و همکاران^۲، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، هوش هیجانی در حرفه معلمی مهم است (گو و همکاران، ۲۰۲۰: ۲۷). چراکه افرادی که می‌توانند احساسات خود را تشخیص دهند و کنترل کنند، راه‌حل‌های بهتری در زندگی خود بیابند. هم‌چنین افراد دارای هوش هیجانی بالا در زندگی خود شادتر و بهره‌ورتر هستند (یولکو^۳، ۲۰۱۹).

۱.۱. پیشینه پژوهش

نتایج پژوهش‌های اسلامی و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان «رابطه بین هوش هیجانی و به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش» نشان می‌دهد که هوش هیجانی با ضریب معناداری، قدرت پیش‌بینی تدریس اثربخش را دارد و بین هوش هیجانی و به‌کارگیری همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش (طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی) رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های مطالعه حقانی و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان «تدوین و روان‌سنجی ابزار سنجش هوش هیجانی در تدریس» نشان می‌دهد که مهارت‌های هوش هیجانی در تدریس شامل توجه به احساسات فراگیران، انگیزه تدریس، ارتباط با فراگیران، تعهد نسبت به فراگیران، هدایت فراگیران، توجه به رشد اجتماعی فراگیران، توانایی در تدریس و واکنش‌های به‌هنگام می‌شود. نتایج پژوهش کانگ^۴ (۲۰۲۲) با عنوان «هوش عاطفی معلم و فعالیت عاطفی» نشان می‌دهد که قابلیت‌های هوش هیجانی معلمان بر اهداف آموزشی مانند ارتقا عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری مطلوب برنامه‌های درسی، تأکید می‌کند. نتایج یافته‌های مطالعه محمد و

1 . Monteagudo et al
2 . Keller et al
3 . Yolcu
4 . Kang

اسماعیل (۲۰۲۱) با عنوان «تلفیق هوش هیجانی در فعالیت تدریس در بین معلمان دانشگاه در آموزش عالی» نشان می‌دهد که توانمندی‌های هوش هیجانی در تدریس معلمان شامل اجرای جریان آموزشی ساختاریافته، رویکرد آموزشی همدلانه، پرورش مشارکت یادگیری دانش‌آموزان، توجه به احساسات دانش‌آموزان، انعکاس ویژگی‌های معلمان، جلسات آموزش و یادگیری متقابل و جلسات یادگیری معنادار می‌شود. نتایج یافته‌های کانت و شانکر^۱ (۲۰۲۱) با عنوان «رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی: بررسی تجربی مربی معلمان» بیانگر این است که هوش هیجانی رابطه منفی قوی با فرسودگی شغلی معلمان دارد، بدین معنا که هوش هیجانی بالا، باعث کاهش فرسودگی شغلی معلمان می‌شود. نتایج مطالعه آگباریا^۲ (۲۰۲۱) با عنوان «مهارت‌های مدیریت کلاس درس در میان معلمان مهدکودک در ارتباط با هوش هیجانی و خودکارآمدی» حاکی از همبستگی مثبت بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با مهارت‌های مدیریت کلاس در میان معلمان است. نتایج مطالعه پتسوس و گروزیدیس^۳ (۲۰۲۰) نیز با عنوان «نقش هوش هیجانی معلمان تربیت بدنی در رفتارهای بین‌فردی آنها با دانش‌آموزان» نشان می‌دهد که توانایی معلمان برای درک و برقراری ارتباط با احساسات خود، بر فرایند تعاملات با دانش‌آموزان تاثیر داشته و به ارتقای اثربخشی تدریس می‌انجامد.

در واقع، باید گفت که در چارچوب نظام آموزشی، اولویت مدارس مبنی بر اجرای برنامه‌های باکیفیت در حوزه آموزش و پرورش دانش‌آموزان، است. به عبارتی، برنامه‌ریزی‌های صورت‌گرفته به نحوی است که انتظار می‌رود بیش‌ترین بهره‌وری نصیب ذی‌نفعان آموزشی شود. در این راستا، نقش معلمان و کنش‌های معلمی می‌تواند مسیر مناسب و درستی برای تحقق اهداف فراهم نماید. ولی آنچه که جزء دغدغه‌های هر محیط یادگیری است، اجرای هدفمند و اصولی راهبردهایی است که می‌تواند به بهینه‌سازی اجرای تدریس معلمان کمک نماید. در حقیقت، پیاده‌سازی مناسب روش‌های تدریس، وابسته به توانمندی‌ها و روحیات معلمانی است که علاوه بر دانش

1 . Kant & Shanker

2 . Agbaria

3 . Petsos & Gorozidis

موضوعی و تربیتی، از مهارت‌های هیجانی مطلوبی برخوردار باشند و صرف اجرای تدریس در کلاس درس را مورد توجه قرار ندهند، بلکه به این توانایی دست یابند که به‌کارگیری و اثربخشی روش‌های تدریس مبتنی بر ویژگی‌ها و خصوصیات عاطفی است که می‌تواند منجر به ایجاد محیط جذاب و شاداب‌تر در کلاس شود و دانش‌آموزان با انرژی بیش‌تری در کلاس‌های درس حاضر شوند. به‌طور کلی می‌توان گفت که قابلیت‌های هوش هیجانی مستقیماً بر فرایندهای تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارند. در واقع این توانایی‌ها به‌طور ناخودآگاه از طریق فعالیت تدریس تعبیه شده و نشان داده می‌شوند؛ بنابراین آموزش هوش هیجانی باید با گنجاندن آن به‌عنوان یکی از شایستگی‌های مورد نیاز برای معلمان توسعه یابد (محمد و اسماعیل، ۲۰۲۱: ۷۰). براین اساس، تعیین و عادی‌سازی اقدامات برای بررسی و شناخت ابعاد این ماهیت هوشی به معلمان کمک می‌کند تا مداخله موفق‌تری در ارتقای سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (القادری و ژائو^۱، ۲۰۲۱: ۳۶۰). پژوهش حاضر نیز به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که مهارت‌های هوش هیجانی معلمان در پیاده‌سازی مطلوب روش‌های تدریس دارای چه ابعاد و ویژگی‌هایی است تا بتواند در تفهیم مطالب درسی و پایداری آن در ذهن دانش‌آموزان، کارآمد باشد؟

۱,۲. روش‌شناسی

پژوهش حاضر به دنبال شناسایی و تشریح شاخصه‌های هوش هیجانی معلمان بر روند پیاده‌سازی روش‌های تدریس در برنامه درسی دوره ابتدایی است. پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. تحقیقات کیفی سعی در بررسی و درک یک وضعیت، واقعه و پدیده در محیط طبیعی دارد (ازر و آکسوت^۲، ۲۰۲۱: ۶). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل محتوا استفاده شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش معلمان دوره ابتدایی شهرستان‌های سلماس و چایپاره می‌باشند که تجربه فعالیت تدریس بیش از ۵

1. AL- Qadri & Zhao
2. Ezer & Aksut

سال را داشته‌اند و ۱۶ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری شاخص انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت، به عبارت دیگر داده‌ها به اشباع رسیدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۶). مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و نظرات معلمان درباره با این که هوش هیجانی چیست و چه جایگاهی می‌تواند در توسعه و ارتقا علمی - آموزشی معلمان داشته باشد؟ اولویت‌های شما برای رشد مهارت‌های مطلوب در حوزه هوش هیجانی چیست؟ معلمان در مدارس چه کارکردهایی را باید برای اجرای مطلوب این عملکرد هوشمندانه در نظر بگیرند؟ و این که در فرایند تدریس برای دانش‌آموزان، چه مؤلفه‌هایی برای تسریع ابعاد مختلف هوش هیجانی باید در نظر گرفته شود؟ پرسیده شد. فرایند مطرح‌شدن سؤالات از کل به جز بود، بدین صورت که ابتدا سؤالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سؤالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با فرایند مصاحبه از معلمان پرسیده شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۴۰ دقیقه تا ۱ ساعت بود و تعداد جلسات از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر بین ۱ تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با اطلاع معلمان و از طریق برنامه واتساپ بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه، پس از چندین بار گوش دادن، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جملات و عبارت‌هایی را که مربوط به عناصر و فعالیت‌های ابعاد هوش هیجانی در راستای اجرای مطلوب روش‌های تدریس در کلاس‌های درس می‌شد، انتخاب شدند. جداکردن جملات مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه افراد دیگر صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب مضمون یا زمینه‌های اصلی سازمان‌دهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۱۹۶ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم مؤلفه‌ها کاهش یافت و در نهایت ۵ مضمون اصلی، ۱۹ مضمون فرعی و ۱۱۰ مضمون اولیه به دست آمد. برای

اطمینان از صحت و سقم و اعتبارپذیری یافته‌های به دست آمده، متن مصاحبه‌ها به طور همزمان در طول اجرای جمع‌آوری داده‌ها مورد بررسی و توصیف عمیق‌تری قرار گرفت تا مفاهیم و معنای واقعی‌تری به دست آید. همچنین، مصاحبه‌های افراد توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون‌آفرینی شد. به طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش غنی‌سازی داده‌ها و خود بازبینی محقق استفاده شد. برای تعیین ثبات و پایایی داده‌های به دست آمده نیز در فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها دو نفر همزمان و به طور موازی به فعالیت پرداختند و حاصل کار کدگذاری مقایسه و مناسب‌ترین مفاهیم انتخاب شدند. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها اطلاعات به دست آمده از طریق مراحل تحلیل محتوای (استقرایی؛ ۱) کدگذاری اولیه و جمع کردن کدهای مشابه زیر یک مقوله واحد (۲) مقایسه و تشکیل مقولات میانی (معرف موضوع تحقیق ۳) تشکیل مقولات اصلی از طریق ارتباط انتزاعی سطح بالا مورد تحلیل قرار گرفت (توماس^۱، ۲۰۰۶).

۲. یافته‌ها

۱. مهارت‌های اجتماعی

جدول شماره ۱: مفاهیم استخراج شده از مفهوم مهارت‌های اجتماعی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه
مهارت‌های اجتماعی	گفتمان محوری	مباحثه، جریان‌شناسی پدیده‌های آموزشی، بسترسازی یادگیری، شفافیت آموزشی، تبیین‌گری مسائل
	کنش‌گرایی	اشتراک ساعی، اقتناع‌سازی، تسلط اجتماعی، سازماندهی موقعیت گروهی، تحلیل وظایف اشتراکی، گروه‌بندی دانش‌آموزان، تعمیق فعالیت‌های گروهی
	بازخوردپذیری	توجه‌گری عملکردها، پیامدسنجی، کیفیت‌بخشی یادگیری، جهت‌دهی یادگیری، پیگیری فعالیت‌ها

بررسی یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد که داشتن تعامل و کنش‌های اثربخش با دیگران در بطن تدریس، این فرایند را در وضعیت پویا نگه داشته و به معناسازی

بیش تر فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد. به عبارتی مشارکت‌دادن دیدگاه‌های دیگران و فراهم کردن فرصت برای ابراز وجود دانش‌آموزان به توسعه مناسبات انسانی کمک می‌کند. در واقع، آنچه که در فرایند تدریس معلمان نمایانگر وجود بعد هیجانی هوش در فعالیت‌های مختلف است، باورپذیری آنها نسبت به ارائه تجربیات گروهی در یادگیری برای دانش‌آموزان و طی کردن مسیر درک مفاهیم از طریق همکاری و همیاری بین دانش‌آموزان و معلمان است. بدین صورت که حذف محدودیت‌های دسترسی به معلمان، دانش‌آموزان را در یک موقعیت تعاملاتی قرار می‌دهد و کیفیت یادگیری آنها را مبتنی بر اقلان‌سازی مفهوم واقعی تدریس و پیاده‌سازی ماهیت واقعی آن در عمل می‌سازد. از طرفی، اجتماعی بودن معلمان در تدریس، فضایی را برای گفتگوی چندجانبه بین آنها و دانش‌آموزان فراهم می‌سازد تا با خلق ذهنیت درباره تشریح دیدگاه‌ها و نظرات از طریق آگاه‌سازی برای یادگیری ماهیت مفاهیم و تبیین مفصل و جزءنگرانه آن صورت می‌گیرد. هم‌چنین داشتن مهارت‌های اجتماعی، این توانمندی را در معلمان ایجاد می‌کند که نسبت به عملکرد مشاهده شده دانش‌آموزان که برخاسته از کیفیت تدریس آنهاست، نظارت داشته و میزان تحقق آن را به دانش‌آموزان نشان دهند. به عبارتی، برگشت دادن نوع و میزان عملکرد دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی و اطلاع آنها از چگونگی کارکرد آموزشی‌شان، مزیتی است که نشان از پتانسیل معلمان برای حفظ ارتباطات اجتماعی و مسئولیت اجتماعی دارد.

۲. خودآگاهی

جدول شماره ۲: مفاهیم استخراج شده از مفهوم خودآگاهی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه
خودآگاهی	شهودیابی	اکتشاف، ترکیب‌سازی مفاهیم یادگیری، سیالی اندیشه‌ها، ادراک کل‌نگرانه، تجسم انتزاعی، هشیارسازی یادگیری فردی، معنابخشی محیط
	تفکرگرایی	ایده‌های آموزشی، منطق‌گرایی علمی، نقدپذیری مفاهیم یادگیری، شناسایی عناصر
	خودتحقیق	خود فراگیرنگری، یادگیرنده مادام‌العمر، بهره‌وری حداکثری، توازن روانی در واکنش‌ها باورمندی آموزشی، انتظار در عملکرد، توسعه درونی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که درک معلمان از خصوصیات و قابلیت‌های شخصی، بیانگر چارچوبی برای ارائه تدریس با شرایط مربوط به خود است. بدین صورت که تسهیل درک موقعیت فردی، هم برای تدریس با کیفیت و جذاب و هم برای یادگیری مناسب دانش‌آموزان به دلیل فهم ویژگی‌ها و چگونگی کاربرست آن در عمل و واقعیت، معلمان را در یک موقعیت تعادل‌یابانه نسبت به کارکردهای ذهنی قرار می‌دهد. می‌توان گفت که این مؤلفه، زمینه را برای مطرح کردن راهبردهایی در تدریس آماده می‌کند که در آن نحوه برخورد با سوژه‌های آموزشی مستلزم شناخت تدریجی مسائل و درک کلیت آنهاست تا بتوان به استخراج مزایا و معایب آنها پرداخت و ایده‌هایی را برای توسعه و غنی‌سازی مفاهیم و بسط آنها خلق کرد. از طرفی، این قابلیت هوشمندانه، الگوهایی را در تدریس ارائه می‌دهد که در آن شرایط برای ارتباط دهی عناصر یک مسئله و رسیدن به یک مفهوم جدید، مهیا می‌شود به طوری که مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان، در یک فرایند سیال مانند قرار می‌گیرد که در مواجهه با مسائل، ترکیبات مختلفی را به خود می‌گیرد و بسته به موقعیت‌های یادگیری ناشی از تدریس، واکنش‌های مختلفی را نشان می‌دهد، بدین معنا که رفتار دانش‌آموزان ماهیت هشیارانه‌ای را نسبت به مسائل نشان می‌دهد. هم‌چنین توانایی خودآگاهی، مزیتی است که معلمان در روند تدریس موضوعات درسی، جهت‌گیری توسعه استعدادهای فردی را در ابعاد مختلف متناسب با علائق دانش‌آموزان، مورد تأکید قرار می‌دهند و در این راستا، این باور برای دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که آنها مفاهیم درسی را به تناسب نیازها و قابلیت‌هایی که دارند، در شرایط مختلف زمانی و به طور مستمر بیاموزند. به‌طور کلی مضمون خودآگاهی، شایستگی کسب فرایندهای ذهنی فردگرایانه است که با به‌کارگیری عقل و شهود، زمینه توسعه قابلیت‌های معلمان را فراهم آورده و سعی می‌کند همین ذهنیت مثبت را در نوع فعالیت‌ها و رفتارهایی که حین تدریس از خود بروز می‌دهد، به دانش‌آموزان انتقال دهد.

۳. خود تنظیمی

جدول شماره ۳: مفاهیم استخراج شده از مفهوم خود تنظیمی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه
خود تنظیمی	انعطاف پذیری	سازگاری با شرایط، حس همکاری، نسبی‌گرایی، سیال‌مندی تدریس، همه‌جانبه‌نگری
	بهره‌وری آموزشی	تعهد شخصی در یاددهی، مصالحه‌جویی با دانش‌آموزان، یکپارچه‌سازی فرایند تدریس، فرصت‌آفرینی
	مدیریت آموزشی	خویش‌داری آموزشی، مسئولیت‌پذیری، تعادل عملکرد و اندیشه، پیروی از قوانین آموزشی، اصول‌شناسی تدریس، واقعیت‌بینی آموزشی
	ذهنیت‌آفرینی	جهت‌دهی افکار، مثبت‌اندیشی، ارزش‌گذاری متقابلانه، ترسیم رفتارها، تعمیق رفتارها

بررسی یافته‌های این مؤلفه نشان می‌دهد که عملکرد معلمان در اجرای روش‌های تدریس بیانگر پایبندی به چارچوب‌هایی است که می‌خواهد پیاده‌سازی و درک مفاهیم درسی را از طریق آن تحقق بخشد. به عبارتی، معلمان می‌کوشند علاوه بر رعایت دیسپلین رفتاری در تدریس، آنچه را که می‌تواند به بهبود این نظم‌دهی کمک نماید، مورد تأکید قرار دهند و کنش‌های متنوع در قبال تدریس و نحوه اجرای آن را مربوط به اصل سازمان‌بخشی روش‌های تدریس بدانند و این‌طور وانمود کنند که خود تنظیمی، قرارگرفتن در وضعیت دوگانه‌ای است که بسته به موقعیت آن می‌تواند جدیت‌پذیر یا تسهیل‌بخش باشد. می‌توان گفت که این مؤلفه در موضع برخورداری از تدریس و نحوه پیاده‌سازی آن، رویکرد نسبی‌گرایانه‌ای دارد، بدین نحو که با شناخت از ویژگی‌ها و قابلیت‌های محیطی (دانش‌آموزان، امکانات، اولویت‌ها و ...) رفتار کند. به عبارتی کارکرد تدریس متناسب با خود تنظیمی ماهیتی پویا دارد و سعی می‌کند فضایی را فراهم آورد که دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی خود بر درک چندوجهی مسائل و عدم قطعیت‌گرایی در کاربرد راه‌حل‌ها توجه نمایند و فقط به اطلاعات شناختی خود اکتفا ننمایند، بلکه آگاهی جمعی را پشتوانه فعالیت‌های خود قرار دهند. در واقع، در عین توجه و تأکید بر اصول تسهیل‌بخش در تدریس، هنجارها و بایدهای اخلاقی تدریس را نیز همزمان رعایت نمایند، بدین وجه که تدریس موضوعات، مبتنی بر تعهد

به مراحل اجرای آن و سعه‌صدر در رویارویی با مسائل درسی و پذیرش پیامد اقدامات معلمان در ساختار آموزشی است. در حقیقت معلمان مطابق با واقعیت‌هایی که در تدریس برایشان قابل مشاهده است، به رفتارهای معلمی دست می‌زنند. آنها متعهد هستند که در قبال تدریس و ابعاد آن، سازگاری بیش‌تری نشان دهند و متناسب با اصول تدریس و قابلیت‌های شخصی معلمی، فرصت‌های یادگیری متنوعی را فراهم آورند. هم‌چنین آنها در جایگاهی هستند که با پرورش نگرش‌های انسانی، سعی می‌کنند رفتارهای معلمی خود را در تدریس به طور پیوسته ارتقا بخشند و در برخورد با دانش‌آموزان، مسائل آموزشی را با توجه به موقعیت خود ارزیابی کنند.

۴. همدلی

جدول شماره ۴: مفاهیم استخراج شده از مفهوم همدلی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه
همدلی	قابلیت‌شناسی	انتظارات شناختی، حد پاسخگویی دانش‌آموزان، توصیف سازگارانۀ مفاهیم، معنادار سازی آموخته‌ها، جذابیت آموزشی، شناخت‌شناسی دانش‌آموزان
	درون‌نگری	خواسته‌های آموزشی، حساسیت عاطفی، اخلاق آموزشی، دگر تجربه‌گری، شبیه‌سازی موقعیت
	فراگیرمحوری	اولویت‌دهی به دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری اشتراکی، فعالیت آزاد، تنوع انتخاب، کثرت‌گرایی شناختی، چندفرهنگ‌محوری، رهبری آموزشی
	بهزیستی آموزشی	اضطراب‌ستیزی، نیازسنجی آموزشی، بهداشت روانی، معنویت آموزشی، روان‌افزایی، شادابی عاطفی، متمرکزسازی ذهنی

بررسی یافته‌های این مؤلفه نشان می‌دهد که کنش‌های همدلانه در فرایند تدریس مبتنی بر فعالیت‌های انسان‌دوستانه پیش از تدریس و حین تدریس است. به عبارتی احساس یکپارچگی با دانش‌آموزان و درک وجودی آنها، بر اساس آماده‌سازی معلمان در راستای استلزامات آموزشی دانش‌آموز محور جهت بهبود بخشی و تسریع امورات آموزشی صورت می‌گیرد، بدین صورت که راهبرد تدریس همدلانه، فراهم‌ساختن فضایی مطمئن و قابل اعتماد برای دانش‌آموزان است که در آن متناسب با استعدادهای درونی خود به فعالیت بپردازند و در توسعه مهارت‌های یادگیری به آنچه که هست دست یابند نه آنچه که باید باشد. می‌توان گفت که همدلی در اصل از طریق شناخت

همه‌جانبه دانش‌آموزان و طراحی تدریس بر اساس این رویکرد است. به عبارتی با تأکید بر شناسایی و تعیین ماهیت رویکرد برای فعالیت‌های تدریس‌گونه معلمان، فعالیت‌ها ابعاد چندگانه‌ای پیدا می‌کند که در آن قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری در یادگیری به دانش‌آموزان داده می‌شود و معلمان در مقام تسهیل‌کننده فعالیت‌ها و جهت‌دهنده یادگیری تعریف می‌شوند. دانش‌آموزان در این وضعیت، نقطه اتکای طراحی آموزشی معلمان قرار می‌گیرند و اجرای روش‌های تدریس در راستای شناخت قابلیت‌ها و تنوع و تکثر آنها برای بهره‌وری بیشتر است تا هماهنگی بیشتری بین توانایی و برنامه‌های درسی اجرا شده به وجود آید و عناصر برنامه‌ها جذابیت بالایی برای یادگیری داشته باشد. از طرفی همدلی جدا از عینی‌سازی اصول آموزشی و تدریس و فعالیت در راستای آنها، بر توسعه باورهای درونی دانش‌آموزان، اهداف و ایده‌هایی که می‌تواند مسیر یادگیری آنها را مشخص کند، تأکید می‌ورزد و سعی می‌کند به‌عنوان آموزش‌دهنده مفاهیم درسی، ابتدا ظرفیت و انتظارات آنها از خودشان را ارزیابی کند و ارزشمندی یادگیری را برای آنها از طریق اتکا به توانایی‌های فردی فراهم سازد تا با توجه به لذت یادگیری ایجاد شده، به دنبال نیات آموزشی و برنامه‌ریزی برای تحقق آنها باشد. هم‌چنین پرورش روحیات درونی دانش‌آموزان از طریق تدریس، مستلزم درک توجیه‌پذیری عملکرد آنها از طریق پرورش حس دگر تجربه‌گری رویدادهای آموزشی و رعایت اصول تربیت مناسب است که واکنش منطقی آنها را در قبال مسئولیتشان به دنبال دارد.

۵. انگیزه‌بخشی

جدول شماره ۵: مفاهیم استخراج شده از مفهوم انگیزه‌بخشی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه
انگیزه‌بخشی	چالش‌انگیزی	ابهام‌زدایی یادگیری سوژه‌ها، کاوشگری، حل مسئله، آسیب‌شناسی، تبیین‌گری
	هدف‌گرایی	بهبود یادگیری، حس پروری، عملکردگرایی، اثربخشی کارکردها، الگوی فکری، الهام‌بخش علمی، رشد قابلیت‌ها، اولویت‌های یادگیری
	فعالیت‌محوری	تفویض آموزشی، درگیری شناختی، تلاش مستمر، بررسی همه‌جانبه موضوع، تلفیق، فرصت‌های یادگیری متنوع، جذابیت سوژه‌های درسی
	کاربردپذیری	تعمیق‌سازی، تعمیم‌پذیری، بافت‌شناسی آموخته‌ها، یادگیری موقعیتی، سودمندی
	غنی‌سازی علمی	توسعه شناختی، انطباق با واقعیت‌های علمی، روزآمد بودن، شبکه‌مند بودن دانش، رشته‌محوری

بررسی یافته‌های این مؤلفه نشان می‌دهد که توجه دانش‌آموزان به چرایی فعالیت‌های یادگیری و سنجش بیانگر این واقعیت است که پشتکار و عملکرد تا چه حد می‌تواند آنها را به هدفی که برایشان ترسیم کرده‌اند، برساند. به عبارتی معلمان با پیاده‌سازی و نمایان ساختن رفتارهای انگیزه‌بخش در فرایند تدریس خود، این نگرش را در دانش‌آموزان خود ایجاد می‌کنند که فعالیت‌های آنها در مسیرهای مشخصی نه تنها به ایجاد انگیزه کمک می‌کند، بلکه پشتوانه روحی و عقلی برای توسعه و بسط آن به دیگر مسائل آموزشی می‌شود. می‌توان گفت که روش‌های تدریس در چارچوب انگیزه، القای باورهایی است که دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی خود، یادگیری مفاهیم را بر اساس برنامه‌های از قبل تعیین شده انجام می‌دهند. به عبارتی یادگیری سرشتی معنادار دارد و ماهیت فعالیت‌ها در راستای درک و یادگیری موضوعات، هدفمند است. از طرفی، موضوعات انتخاب شده برای تدریس از طرف معلم و برای یادگیری از طرف دانش‌آموزان، باید چالش‌انگیز باشد، بدین صورت که آنچه که می‌تواند محرک فعالیت‌های مستمر دانش‌آموزان باشد، ارائه موضوعاتی است که قدرت تحلیل‌گری دانش‌آموزان و قوه کاوشگرانه آنها را فعال سازد و شناخت از نواقص و معایب موجود را ارتقا بخشد. هم‌چنین فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان طراحی می‌شود، ماهیتی دارد که آنها خود در شرایط واقعی با آن درگیر می‌شوند و در پی این هستند که مطالب آموخته‌شده برای آنها علاوه بر دستیابی به چارچوب معرفت‌شناسی علمی موضوعات، فرصت استفاده از آنها را در موقعیت‌های عملی، امکان‌پذیر سازد. به‌طور کلی آنچه که زمینه رفتارهای انگیزه‌بخش معلمان را در زمینه تدریس فراهم می‌آورد، مشخص کردن اهداف آموزشی بر اساس مسئله‌محور بودن یادگیری و تلاش برای حل آنها از طریق فعالیت عملی و نظری برنامه‌های درسی است.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در راستای تبیین شاخصه‌های هوش هیجانی معلمان که می‌تواند بر اجرای روش‌های تدریس در کلاس درس مؤثر باشد، انجام شده است. در واقع معلمان کسانی هستند که به‌عنوان درونداد نظام آموزشی می‌توانند بر فرایند حاکم بر این نظام از طریق عملکرد تدریس اثرگذار باشند. تدریس معلمان همیشه به‌عنوان

معیاری برای ارزیابی شخصیت علمی - آموزشی آنها قلمداد شده است و آنها کوشیده‌اند این مهارت با ارزش را در کلاس‌های درس با حساسیت خاصی به کار گیرند. باید گفت یکی از عواملی که می‌تواند کیفیت اجرای روش‌های تدریس معلمان را تحت تأثیر قرار دهد در واقع قابلیت‌های هیجانی معلمان است که به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختارهای هوشمندانه معلمان، اجرای روش‌های تدریس و بهینه‌سازی آنها را در یادگیری موضوعات تسهیل می‌کند. در پژوهش حاضر تلاش شده است عوامل پنج‌گانه هوش هیجانی بر چگونگی اجرای روش‌های تدریس معلمان مورد بررسی قرار گیرد. این پنج مؤلفه عبارت‌اند از:

۱. مهارت‌های اجتماعی: معلمان افرادی هستند که در محیط کاری خود نیازمند برقراری ارتباط پایدار با ذی‌نفعان آموزشی هستند و برای این که بتوانند در یادگیری مفاهیم، تدریس اثربخشی داشته باشند، سعی می‌کنند جذابیت تدریس خودشان را از طریق کنش‌های متقابل و پذیرش و فراهم‌آوردن فرصت برای توجه به نقطه‌نظرات و عقاید دانش‌آموزان دنبال کنند. در واقع، رفتار معلمان در فرایند تدریس و نحوه تعامل‌پذیری با دانش‌آموزان، باید ترغیب‌کننده علاقه‌مندی مخاطبان خود به قرارگرفتن در چرخه اجتماع‌پذیری باشد که نگه‌داشت و تداوم آن، مستلزم توسعه فهم و شعور زیست اجتماعی دانش‌آموزان در کنش‌های چندجانبه در رابطه با یادگیری مفاهیم درسی است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مهارت اجتماعی معلمان مطرح‌کردن موضوعات درسی در قالب گفتمان و فراهم‌کردن روند اجرای آن از طریق توجیه دانش‌آموزان و ترغیب آنها به ارائه نقطه‌نظرات پیرامون مباحث ارائه شده است که آنها را متعهد به آگاهی‌بخشی مخاطبان درسی و هدایت عملکرد آنها در چارچوب روش‌های تدریس می‌سازد. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه پتسوس و گروزیدیس (۲۰۲۰) بیانگر این است که شناخت هیجانات فردی معلمان در تدریس برکنش متقابل با دانش‌آموزان تأثیرگذار است. می‌توان گفت که نقش معلمان در رابطه با پرورش مهارت‌های اجتماعی در چارچوب روش‌های تدریس، تأکید بر تحقق این امر از جنبه عملکردی آن است، به عبارتی معلمان باید راهبردی را در تدریس دنبال کنند که فرصت نقد و بررسی موضوعات درسی با ماهیت اجتماعی را در قالب گروه‌های دانش‌آموزی از طریق آماده‌سازی آنها برای مشارکت در مباحث بین‌رشته‌ای که نیازمند

ارائه دیدگاه‌ها و نظرات دانش‌آموزان است، فراهم سازد. هم‌چنین جدا از پشتوانه نظری این مهارت در قالب بحث و بررسی، درگیر ساختن دانش‌آموزان در فعالیت‌های جمعی باعث می‌شود آنها سیره و سلوک تعامل با دیگران را درک کرده و خود را آماده پذیرش در اجتماعات یادگیری بدانند. به‌طور کلی، این‌گونه استنباط می‌شود که معلمان مهارت‌های اجتماعی را در چارچوب روش‌هایی از تدریس که ماهیت اشتراکی را در گفتار و کردار دانش‌آموزان رشد می‌دهد، مورد تأکید قرار می‌دهند.

۲. خودآگاهی: معلمان به‌عنوان عضو فرهیخته جامعه به دنبال این هستند که منش رفتاری آگاهانه‌ای در برخورد با مسائل دانش‌آموزان داشته باشند و متعهد هستند که عملکردشان در کلاس‌های درس بیشتر موجبات تمایل دانش‌آموزان را به گفتارهای آنها فراهم آورد. به عبارتی آنچه ارزشمند است، رفتار یادگیری‌مدارانه دانش‌آموزان است که متأثر از منطق و شعور انسانی معلمان، نتیجه مطلوبی به دنبال دارد و دانش‌آموزان علاقه‌مند هستند با الگوگیری از هنجارهای آموزشی مورد تأیید آنها، سبک‌های یادگیری خود را در این راستا قرار دهند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که خودآگاهی در تدریس از طریق آموزش برخورد منطقی با مسائل آموزشی و ایجاد نوآوری در حل آن مسائل در راستای رشد استعدادها درونی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. همسو با این نتایج، یافته‌های وان دن بروک و همکاران^۱ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که افزایش خودآگاهی معلمان در ارائه نوع شیوه‌های تدریس، از آنها حمایت می‌کند. هم‌چنین نتایج یافته‌های گاردن، پاسمور و جونز^۲ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که خودآگاهی به‌عنوان یک صلاحیت موردنیاز برای معلمان، به تحقق عزت و اعتمادبه‌نفس در تدریس تلقی می‌شود. می‌توان گفت که خودآگاهی و خودشناسی به‌عنوان شاخصه‌ای در هوش هیجانی معلمان، مستلزم تعیین فعالیت‌های چندگانه‌ای در قالب روش‌های تدریس است. بدین صورت که معلمان در تدریس موضوعات درسی به ارائه سوژه‌های ناآشنا با ساخت شناختی دانش‌آموزان بپردازند تا فرصت کسب دانش جدید درباره موضوعات، با استدلال استقرایی و منطقی و پشتیبانی شناختی آنها توسط دانش‌آموزان فراهم شود. هم‌چنین سرنخ‌های ذهنی که معلمان در

1 . van den Broek et al

2 .Carden, Passmore, & Jones

تدریس طرح‌واره‌های شناختی موضوعات مطرح می‌کنند با ترکیب و تکمیل عناصر مختلف مفاهیم و از طریق درگیری شناختی مخاطبان آموزشی، توسعه و بسط یابند. از طرفی، ارائه مفاهیم آموزشی که تدریس آنها محرکی برای جستجوی معانی و تعمیم در زندگی واقعی باشد، مورد توجه قرار گیرد. به طور خلاصه، مهارت خودآگاهی معلمان در قبال روش‌های تدریس باید متأثر از الگوی شناختی (پردازش اطلاعات) باشد، به نحوی که بتواند به توسعه هویت آنها از طریق عقلانیت و خلاقیت بینجامد.

۳. خودتنظیمی: معلمان آموزشگرانی هستند که نسبت به عملکردهای شخصی خود در فرایند تدریس، حساسیت بیش‌تری دارند و سعی می‌کنند فرایند خودکنترلی مداومی بر کیفیت رفتارها داشته باشند. موقعیت معلمان در نظام آموزشی، مانند تحلیل‌گرانی است که درونداد، فرایند و برونداد حاصل از رفتارهای آموزشی را مورد ارزیابی قرار داده و متناسب با نتایج به‌دست‌آمده از تدریس، فعالیت‌های آموزشی خود را تنظیم می‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که خودتنظیمی در اجرای مطلوب روش‌های تدریس، مبتنی بر کنترل رفتار در موقعیت‌های آموزشی از طریق ایجاد نگرش مثبت و قدرت سازگاری بالا با مسائل در راستای دستیابی به حداکثر بهره‌وری آموزشی است. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه آگباریا (۲۰۲۱) بیانگر این است که توسعه عملکرد مطلوب معلمان در پیاده‌سازی مهارت‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر وجود قابلیت‌های هوش هیجانی است. نتایج پژوهش مطالعه اسلامیان و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان می‌دهد که طراحی آموزشی مطلوب و اداره‌کردن دانش‌آموزان، مبتنی بر برخورداری از مهارت‌های هوش هیجانی است که منجر به نتایج درست در تدریس می‌شود. می‌توان گفت که معلمان در راستای پیاده‌سازی کارکردهای خودتنظیم‌ساز در فرایند تدریس، باید بر راهبردهای فراشناختی در یادگیری دانش‌آموزان تأکید داشته باشند. به عبارتی، هدف از تدریس موضوعات درسی فقط یادگیری مفاهیم و اصول علمی دروس نیست، بلکه قراردادن دانش‌آموزان در موقعیتی است که بتوانند توانایی نظارت بر روند یادگیری خود را داشته و مطابق با نیازهای موجود، اولویت‌های یادگیری خود را مشخص نمایند. هم‌چنین کنش‌های معلمان در تدریس بر القای نگرش یا خودپنداره مثبت در برخورد با مسائل آموزشی باشد که تداعی‌کننده یادگیری خود راهبر برای دانش‌آموزان باشد تا آنها با خوددفعی به فعالیت‌های درسی بپردازند.

۴. همدلی: معلمان کسانی هستند که دغدغه تدریس و یادگیری معنادار دانش‌آموزان جز اولویت‌های اصلی حرفه‌ای‌شان به حساب می‌آید، بنابراین سعی می‌کنند محیط‌های یادگیری را به نحوی طراحی کنند که دانش‌آموزان با کم‌ترین هزینه، به بهینه‌سازی آموخته‌های خود بیفزایند. به عبارتی، معلمان به‌عنوان متخصصان آموزشی، روند آسیب‌شناسی ذهنی دانش‌آموزان و کیفیت‌سنجی میزان یادگیری‌های آموزشگاهی را مورد تأکید قرار می‌دهند تا بتوانند تجارب یادگیری متنوعی فراهم کنند که در آن حس اعتماد و اطمینان برای فراگیران وجود داشته باشد و آنها با آرامش خاطر بیش‌تری به فعالیت پردازند. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که رفتارهای همدلانه معلمان در تدریس مفاهیم آموزشی از طریق طراحی برنامه‌های درسی یادگیرنده محور است که مبتنی بر شناخت واقعی نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان است که منجر به ایجاد محیط یادگیری امن و پویا برای دانش‌آموزان می‌شود. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش محمد و اسماعیل (۲۰۲۱) بیانگر این است که تأکید بر عواطف دانش‌آموزان و همراهی با نحوه یادگیری آنها در تدریس، ناشی از عملکردهای هیجانی هوشمند معلمان است. هم‌چنین نتایج تحقیق حقانی و همکاران (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که محوریت ویژگی‌های فراگیران در تدریس و آموزش بر مبنای روند رشد آنها، به دلیل مهارت‌های هوش هیجانی معلمان است. می‌توان گفت که معلمان برای نشان دادن کنش‌های همدلانه در تدریس باید از راهبردهایی استفاده کنند که رویکرد مبتنی بر تجربه ویژگی ذاتی آنهاست. به عبارتی، مفاهیمی که قرار است تدریس شود، مبتنی بر تجارب کسب‌شده دانش‌آموزان است تا یادگیری معناداری را کسب کنند. هم‌چنین با شناسایی روحیات و علائق دانش‌آموزان در یادگیری، تدریس را با ماهیت اشتراکی به اجرا بگذارند تا دانش‌آموزان متناسب با اطلاعاتی که درباره موضوعات درسی دارند، به تدریس و یادگیری پردازند. از طرفی معلمان باید تفکرات ارزش‌گرایانه در تعاملات درسی را در کلاس‌های درس پیاده کنند تا ذهنیت قوی‌تری نسبت به جایگاه آموزش‌دهنده و یادگیرنده در ذهن دانش‌آموزان شکل بگیرد.

۵. انگیزه‌بخشی: معلمان افراد تأثیرگذاری هستند که خلق و خوی رفتاری و برخوردشان در رویارویی با مسائل آموزشی، مورد توجه مخاطبان خود قرار می‌گیرد. در حقیقت، آنها کسانی هستند که می‌توانند هدایتگر و جهت‌دهنده تمایلات و شکل‌دهنده

علاقه دانش‌آموزان باشند؛ بنابراین سعی می‌کنند کارکردهایی را در آموزش و یادگیری مطرح کنند که پیگیری آنها توسط مخاطبان آموزشی، دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار دهد که حس مسئولیت‌پذیری و درگیری با فعالیت‌های مورد نیازشان را در وجود خود تعبیه کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ایجاد انگیزه توسط معلمان در تدریس از طریق فراهم کردن یادگیری‌های کاربردگرایانه است که متناسب با نیازهای مشخصی به توسعه ابعاد مختلف یادگیری دانش‌آموزان می‌انجامد. همسو با این یافته‌ها، یافته‌های پژوهش کانگ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که تعیین هدف در فرایند آموزش مفاهیم درسی، مبتنی بر قابلیت‌های هوش هیجانی معلمان است. نتایج پژوهش کانت و شانکر (۲۰۲۱) نیز نشان می‌دهد که هوش هیجانی بالای معلمان باعث پویایی عملکرد در حرفه تدریس و تسهیل فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. می‌توان گفت که عملکرد معلمان در ایجاد و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان باید استفاده از رویکرد پژوهش‌محوری مانند کاوشگری علمی، دعوت به پژوهش و ... که ماهیتی اکتشافی و مسئله‌محور دارند، در تدریس موضوعات درسی و یادگیری مفاهیم باشد. بدین نحو که با پذیرش فعالیت‌های پژوهشی توسط دانش‌آموزان، آنها با چالش‌های جدیدی در یادگیری‌های مدرسه‌ای روبرو می‌شوند که مفاهیم آموخته شده آن برگرفته از دنیای واقعی بوده و زمینه تلفیق دانش نظری و عملی برنامه‌های درسی را فراهم می‌سازد. همچنین معلمان باید شرایطی را فراهم کنند که دانش‌آموزان متمایل به گسترش زمینه شناختی را از طریق فعالیت‌های هم‌افزانه یادگیری با ماهیت کنجکاوانه شوند. به‌طور کلی می‌توان گفت که توسعه هوش هیجانی معلمان در اجرای روش‌های تدریس مستلزم استفاده مستمر آنها از الگوهای تدریس در ابعاد شناختی، رفتاری، اجتماعی و فردی است، بدین صورت که هرکدام از این الگوها به‌صورت انفرادی یا به‌صورت ترکیبی، در کلاس‌های درس به رشد و گسترش مؤلفه‌های هوش هیجانی کمک کرده و زمینه‌ساز انتقال این قابلیت‌ها به دانش‌آموزان می‌شود. به عبارتی، برخورداری معلمان از هوش هیجانی مطلوب، جهت‌گیری تدریس معلمان را به سمت پرورش ابعاد مختلف این قابلیت‌ها در دانش‌آموزان سوق داده و پیامدهای فردی و اجتماعی حاصل از این ماهیت هوشی، روند تعمیق و تسهیل یادگیری‌های اصیل و معنادار را فراهم می‌سازد؛ بنابراین این پژوهش اشاره به استفاده از رویکردها و راهبردهایی در تدریس دارد که

متناسب با قابلیت‌های موجود در معلمان، به غنی‌سازی و ارتقا این مهارت‌ها کمک کند و هم‌چنین زمینه را برای شکل‌گیری و رشد این توانایی‌ها که هماهنگ با ویژگی‌های هوش هیجانی باشد، فراهم نماید. در نتیجه جهت‌گیری این پژوهش سازماندهی مؤلفه‌های هوش هیجانی در نظام آموزشی و طراحی و برنامه‌ریزی برای توسعه مهارت‌های معلمی متناسب با عملکردهای مربوط به آن است.

پیشنهادات

بر اساس یافته‌های این پژوهش موارد ذیل به‌عنوان پیشنهاد مطرح می‌گردد:

- پژوهشی درباره نقش هوش هیجانی در پرورش مهارت‌های پژوهشی معلمان صورت گیرد؛
- پژوهشی درباره کارایی هوش هیجانی در شکل‌گیری ذهنیت خود تدریس معلمان صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره نقش هوش هیجانی در توسعه سازگاری‌های اجتماعی معلمان در تعامل با محیط‌های آموزشی صورت گیرد؛
- پژوهشی درباره نقش عملکردهای هوش هیجانی در پرورش نگرش‌های اثربخش در زندگی کاری معلمان صورت گیرد؛
- پژوهشی درباره تبیین ماهیت هوش هیجانی در شکل‌گیری کنش‌های رویکرد معلمی صورت گیرد؛
- هم‌چنین پیشنهادهای کاربردی عبارت‌اند از:
 - پیشنهاد می‌شود الگوی کنش‌های عاطفی معلمان جهت تحقق اهداف فردی و اجتماعی در برنامه درسی دوره ابتدایی موردتوجه قرار گیرد؛
 - نسبت به نیازسنجی مناسب فعالیت‌های تدریس معلمان در راستای توسعه عملکردهای هوشمندانه آنها در چارچوب برنامه درسی دوره ابتدایی اقدام شود؛
 - رشد و پرورش ابعاد هوش هیجانی در اولویت طرح‌های آموزشی و پرورشی برنامه‌های درسی قرار گیرد؛
 - نسبت به فعال‌سازی بیش‌تر طرح‌های معلم‌محور در راستای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس اقدام شود؛

- پیشنهاد می‌شود نسبت به فعال‌سازی سازمان‌های آموزشی - فرهنگی مانند دبیرخانه‌های استانی و شهرستانی در راستای فعالیت‌های تربیتی معلمان اقدام شود.

منابع

- اسلامیان، حسن، جعفری ثانی، حسین، گودرزی، زهره و اسلامیان زهرا، (۱۳۹۳)،
رابطه بین هوش هیجانی و به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش استادان
دانشگاه علوم پزشکی مازندران، آموزش در علوم پزشکی، (۸) ۱۴، ۶۹۴-۶۸۵.
- حقانی، فریبا، امینیان، بهاره، چنگیز، طاهره و جمشیدیان، سپیده، (۱۳۹۲)، **تدوین و**
روان‌سنجی ابزار سنجش هوش هیجانی در تدریس، آموزش در علوم پزشکی،
۱۳(۱۲)، ۱۱۳۷-۱۱۲۷.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۶)، **روش‌های تحقیق در علوم**
رفتاری، تهران، آگاه.
- Abiodullah, M., Dur-e-Sameen & Aslam, M.(2020). ***Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom.*** Bulletin of Education and Research, 42(1), 127-140.
- Agbaria, Q.(2021). ***Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy.*** International Journal of Instruction, 14(1), 1019-1034.
- Agir, M. S.(2019). ***The Effect of Perceived Teacher Behaviors on Students' Self-Esteem and Attitudes towards Learning.*** Journal of Education and Learning, 8(5), 203-218.
- Aka, S. T. , & Sarier, A.(2020). ***Study on Emotional Intelligence Levels of Physical Education Teachers in Terms of Various Variables.*** International Education Studies, 13(3), 111-120.
- AL-Qadri, A. H. , & Zhao, W.(2021). ***Emotional Intelligence and Students' Academic Achievement.*** Problems of Education in the 21st Century, 79(3), 360-380.
- Bhuvanewari, G., & Baskaran, D.(2020). ***A Study on Emotional Intelligence of Higher Secondary School Teachers in Chengalpattu District.*** Shanlax International Journal of Education, 9(1), 146-151.
- Botey, M., Vaquero-Diego, M., & Sastre, F. J. (2020). ***Perceived emotional intelligence of university professors based on the nature of the subject taught.*** Technological Forecasting and Social Change, 161, 120-292.

- Debes, G.(2021). *Teachers' and Administrators' Perception about the Concepts of "Ethical Behavior" and "Attitude"*. International Journal of Curriculum and Instruction, 13(1), 756-772.
- Esin, O.(2021). *The Relationship between Grit and Emotional Intelligence in University Students*. Psycho-Educational Research Reviews, 10(1), 25-33.
- Ezer, F., & Aksut, S. (2021). *Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method*. International Education Studies, 14(3), 15-32.
- Carden, J., Passmore, J., & Jones, R. J. (2022). *Exploring the Role of Self-Awareness in Coach Development: A Grounded Theory Study*. International Journal of Training and Development, 26(2), 343-363.
- Go, M. B., Golbin, R. A. Jr., Velos, S. P., & Bate, G. P.(2020). *Filipino Teachers' Compartmentalization Ability, Emotional Intelligence, and Teaching Performance*. Asian Journal of University Education, 16(3), 27-42.
- Jamian, L. S., Ibadallah, B. X., & Fook, C. Y. (2019). *A Conceptual Framework: The Influence of School Culture Types and Personality Traits on Psychological Empowerment amongst Secondary School Teachers in Malaysia*. Asian Journal of University Education, 15(3), 1-13.
- Kang, D.(2022). *An Elementary School EFL Teacher's Emotional Intelligence and Emotional Labor*. Journal of Language, Identity, and Education, 21(1), 1-14.
- Kant, R., & Shanker, A.(2021). *Relationship between Emotional Intelligence and Burnout: An Empirical Investigation of Teacher Educators*. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(3), 966-975.
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). *Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study*. Frontiers in psychology, 5(1442), 1-10.
- Meher, V. , Baral, R. , & Bankira, S.(2021). *An Analysis of Emotional Intelligence and Academic Performance of Four-Year Integrated B.Ed. Trainees*. Shanlax International Journal of Education, 9(2), 108-116.
- Monteagudo, M. C., Ingles, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & Garcia-Fernandez, J. M.(2019).*Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers*. Personality and Individual Differences, 142, 53-61.

- Muhammad, N. H. M., & Ismail, N. A. H.(2021). *Integration of Emotional Intelligence in Teaching Practice among University Teachers in Higher Education*. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 18(2), 69-102.
- Petsos, K., & Gorozidis, G. S.(2020). *The Role of Physical Education (PE) Teachers' Emotional Intelligence in Their Interpersonal Behaviors with Their Students*. Journal of Classroom Interaction, 55(1), 26-39
- Russell, M. B. , Andres, S. , Barnhart, C., & Andres, D.(2020). *Integrating Emotional Intelligence Principles into Extension Programming*. Journal of Extension, 58(3), 1-6.
- Thomas, D. R. (2006). *A General inductive approach for qualitative data analysis*. American Journal of Evaluation, 27(2), 237-246.
- Trad, M., Alayoubi, M. O., Abdul Khalek, R., & Khaddage-Soboh, N.(2022). *Assessing the Influence of Emotional Intelligence on Teachers' Performance in Lebanese Private Education Institutions*. Higher Education, Skills and Work-based Learning, 12(3), 556-573.
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., & Cristovao, A. M. (2020). *The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy*. Universal Journal of Educational Research, 3(8), 916–923.
- van den Broek, E. W. R., Oolbekkink-Marchand, H. W., van Kemenade, A. M. C., Meijer, P. C., & Unsworth, S.(2022). *Stimulating Language Awareness in the Foreign Language Classroom: Exploring EFL Teaching Practices*. Language Learning Journal, 50(1), 59-73.
- Yolcu, S. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Cozme Becerisi Uzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, (Yuksek Lisans Tezi9, Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.