Psychology of Motivation, Behavior, and Health, Volume 4, Issue 5, PP 1-24

Developing and Validating a Social and Emotional Competencies (SEC) Scale for Iranian EFL Teachers

1. Sima Mousazadeh: Ph.D. Candidate, Department of English Language, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran
2. Neda Fatehi Rad*: Department of English Language, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran
3. Valeh Jalali: Department of English Language, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran

*Corresponding Author's Email: nedafatehi@iau.ac.ir

Received: 2026-03-02 Revised: 2026-05-25 Accepted: 2026-06-03 Initial Publish: 2026-07-04 Final Publish: 2026-12-22



How to Cite: Mousazadeh, S., Fatehi Rad, N., & Jalali, V. (2026). Developing and Validating a Social and Emotional Competencies (SEC) Scale for Iranian EFL Teachers. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 4(5), 1-24.

Abstract

Introduction and Aim: Due to the increasing complexity of educational environments and the critical role of social-emotional interactions in teaching effectiveness, social and emotional competencies have become essential for EFL teachers. The present study aimed to develop and validate a localized Social and Emotional Competencies (SEC) scale specifically designed for Iranian EFL teachers.

Methodology: This study employed a grounded theory design. The participants consisted of 250 Iranian EFL teachers from different universities who were selected through convenience sampling. The qualitative findings of a previous study were used as the basis for generating the scale items through selective coding. The final instrument consisted of 33 five-point Likert-scale items. To evaluate the psychometric properties of the scale, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), Cronbach's alpha reliability analysis, KMO measure of sampling adequacy, and Bartlett's test of sphericity were conducted using SPSS and AMOS software.

Findings: The results of exploratory factor analysis confirmed a four-factor structure consisting of Self-Awareness Competence, Self-Management Competence, Social Awareness Competence, and Decision-Making Competence, accounting for 56.75% of the total variance. The KMO index was 0.967 and Bartlett's test was statistically significant, confirming the adequacy of the data for factor analysis. Cronbach's alpha coefficients demonstrated high internal consistency for the overall scale (α = .956) and for all subscales (ranging from .831 to .933). Confirmatory factor analysis further supported the excellent fit of the four-factor model, with fit indices such as RMSEA = .001, CFI = .999, and GFI = .931 indicating strong construct validity. Moreover, all factor loadings were statistically significant and exceeded the acceptable threshold of .50.

Conclusion: The findings demonstrated that Iranian EFL teachers' social and emotional competencies constitute a multidimensional construct encompassing self-awareness, self-management, social awareness, and decision-making competencies. The developed SEC scale exhibited strong reliability and validity and can therefore serve as a reliable instrument for assessing and enhancing teachers' social and emotional competencies in educational practice, teacher training, and policy-making contexts.

Keywords: EFL teachers, social and emotional competencies, social and emotional learning, scale validation, foreign language education

Copyright: © 2026 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Teaching English as a Foreign Language (EFL) is a multidimensional and emotionally demanding profession in which teachers are required not only to transfer linguistic knowledge but also to manage social interactions, emotional tensions, classroom dynamics, and students' diverse educational needs. In contemporary educational settings, teachers are increasingly expected to possess competencies beyond pedagogical expertise, particularly social and emotional competencies (SEC), which enable them to establish supportive classroom environments, regulate emotions, and maintain constructive relationships with learners (Aldrup et al., 2020; Renandya & Jacobs, 2021). Research has shown that teachers' emotional states significantly influence classroom interactions, teaching quality, and students' academic motivation and engagement (Koenen et al., 2018; Shen et al., 2015). Consequently, understanding and strengthening teachers' SEC has become a major concern in educational research and policy.

Social and emotional learning (SEL) has emerged as a comprehensive framework for fostering competencies related to self-awareness, emotional regulation, empathy, interpersonal communication, and responsible decision-making (Collaborative for Academic & Emotional, 2022). According to CASEL, SEL encompasses the process through which individuals acquire the knowledge, attitudes, and skills necessary for managing emotions, developing positive relationships, and making constructive decisions (Collaborative for Academic & Emotional, 2022). In recent years, the focus of SEL research has expanded from students to teachers, as scholars increasingly recognize that teachers' own social and emotional competencies play a decisive role in educational effectiveness and classroom climate (Schonert-Reichl, 2017, 2019).

Previous studies have demonstrated that teachers with higher SEC are more capable of coping with classroom stress, preventing burnout, promoting student motivation, and maintaining psychological well-being (Collie & Perry, 2019; Li, 2021). Similarly, emotionally competent teachers are more likely to create inclusive, empathetic, and collaborative classroom environments that facilitate language learning and interpersonal engagement (Black, 2022). Research has also emphasized the importance of teachers' emotional regulation and classroom management skills in educational success (Marashi & Naghibi, 2020). Moreover, in EFL contexts, where communication anxiety and interpersonal interaction are central aspects of learning, teachers' SEC may become even more critical for students' participation and emotional safety.

Despite the growing attention to SEL and SEC worldwide, empirical studies indicate that many teachers and educational leaders still experience conceptual ambiguity regarding SEC and its implementation in educational settings (Bailey & Weiner, 2022; Jones & Cater, 2020). Some studies have reported that educators perceive SEL positively but face difficulties in translating its principles into practice due to limited training, insufficient institutional support, and lack of context-specific frameworks (Dyson et al., 2023; Wright et al., 2020). Other studies have highlighted that teachers consider flexibility, patience, empathy, and self-reflection as essential dimensions of SEC (Baskin, 2022). Furthermore, research in Oman revealed that teachers generally reported high levels of SEL competencies and emphasized the need for professional development opportunities in this area (Al-Matari et al., 2022).

In the Iranian EFL context, teachers face numerous educational, interpersonal, and emotional challenges. The post-pandemic educational environment has further intensified teachers' professional and emotional demands, shifting their developmental needs toward socio-affective competencies, reflective teaching, and classroom management abilities (Ashrafian & Alimohammadi, 2025). Nevertheless, despite the recognized importance of SEC in educational contexts, there remains a scarcity of localized and psychometrically validated instruments specifically designed for Iranian EFL teachers. Existing international scales may not adequately capture the contextual realities, cultural dimensions, and professional experiences of Iranian teachers. Therefore, developing a context-sensitive SEC scale grounded in teachers' own perceptions appears necessary.

The present study was conducted to develop and validate a Social and Emotional Competencies (SEC) Scale for Iranian EFL teachers. Drawing upon teachers' lived experiences and perceptions, the study aimed to identify the underlying dimensions of SEC and evaluate the psychometric properties of the developed instrument.

Methodology

The present study employed a grounded theory design to develop and validate a Social and Emotional Competencies (SEC) Scale for Iranian EFL teachers. The participants consisted of 250 EFL teachers from different universities in Iran who were selected through convenience sampling. The sample included both male and female teachers with diverse teaching experiences and age ranges. All participants held Ph.D. degrees in English Language Teaching and voluntarily participated in the study after being informed about the objectives of the research and ethical considerations.

The primary source of data for constructing the instrument was the qualitative study conducted by Mousazadeh et al. (2026), in which Iranian EFL teachers' perceptions of SEC were explored through qualitative coding procedures. The themes and categories extracted from that qualitative investigation served as the basis for generating the scale items. Through selective coding, conceptually related themes were grouped together and transformed into measurable questionnaire items.

The final SEC scale consisted of 33 five-point Likert-type items ranging from strongly disagree to strongly agree. The scale was designed to measure four dimensions of SEC, namely Self-Awareness Competence, Self-Management Competence, Social Awareness Competence, and Decision-Making Competence. After developing the initial version of the instrument, the questionnaire was distributed electronically through Google Forms using social media platforms such as WhatsApp and Telegram.

For data analysis, SPSS and AMOS software packages were used. The psychometric properties of the scale were examined through Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), Cronbach's alpha reliability analysis, Composite Reliability (CR), and Average Variance Extracted (AVE). Additionally, assumptions of univariate and multivariate normality were assessed using skewness, kurtosis, and Mardia's coefficient.

Findings

The findings revealed that the developed SEC scale consisted of four major dimensions including Self-Awareness Competence, Self-Management Competence, Social Awareness Competence, and Decision-Making Competence. The final instrument included 33 Likert-scale items.

Assessment of data normality indicated that all skewness and kurtosis values fell within the acceptable range of ±2, confirming univariate normality. Furthermore, Mardia's coefficient for multivariate normality was 2.057 with a z-value of .338, indicating that the assumption of multivariate normality was retained.

Reliability analysis demonstrated strong internal consistency for the overall SEC scale and its subcomponents. Cronbach's alpha coefficient for the overall scale was .956. The alpha coefficients for Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, and Decision-Making were .899, .928, .933, and .831, respectively.

The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy yielded a value of .967, indicating excellent suitability of the sample for factor analysis. Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2(528) = 4939.468$, $p < .001$), confirming sufficient correlations among the items.

Results of the Parallel Analysis supported the retention of a four-factor solution. Exploratory Factor Analysis showed that the four extracted factors jointly explained 56.75% of the total variance. All factor loadings exceeded the minimum threshold of .40, demonstrating meaningful contributions of the items to their respective constructs.

Composite Reliability and Average Variance Extracted indices further supported convergent validity and internal consistency. The CR and AVE values for Social Awareness were .930 and .740, respectively. For Self-Management, the values were .927 and .748. Self-Awareness demonstrated CR and AVE values of .900 and .727, respectively, while Decision-Making yielded values of .811 and .719.

Confirmatory Factor Analysis was subsequently conducted using Maximum Likelihood estimation. The CFA model included 33 observed variables loading onto four latent constructs, which in turn loaded onto the higher-order SEC construct. The fit indices indicated excellent model fit. For the main model, $\chi^2(491) = 322.83$, $p = .999$, $\chi^2/df = .658$, SRMR = .025, RMSEA = .001, GFI = .931, CFI = .999, TLI = .999, IFI = .999, and NFI = .938. These indices confirmed the adequacy and robustness of the proposed four-factor model.

Moreover, all standardized regression weights (beta coefficients) were statistically significant and exceeded .50. Social Awareness demonstrated a strong contribution to SEC ($\beta = .801$), followed by Decision-Making ($\beta = .811$), Self-Management ($\beta = .796$), and Self-Awareness ($\beta = .765$).

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that Iranian EFL teachers' social and emotional competencies constitute a multidimensional construct encompassing self-awareness, self-management, social awareness, and decision-making competencies. The identified dimensions are conceptually consistent with major SEL frameworks and indicate that teachers perceive SEC as a combination of emotional regulation, interpersonal awareness, behavioral management, and responsible professional judgment.

The self-awareness dimension highlighted the importance of recognizing emotions, maintaining a realistic self-concept, and pursuing continuous professional development. This suggests that Iranian EFL teachers view emotional insight and reflective awareness as essential components of effective teaching. Similarly, the self-management dimension emphasized emotional control, behavioral regulation, and classroom management abilities, indicating that teachers perceive emotional discipline as fundamental to maintaining educational effectiveness and classroom stability.

The findings related to social awareness underscored the significance of empathy, acceptance of differences, and supportive interactions with students. These results suggest that teachers regard social connectedness and sensitivity toward learners' needs as central aspects of SEC. In language classrooms, where communication and interaction are critical, social awareness may play a particularly important role in fostering students' confidence and participation.

The decision-making dimension further demonstrated that teachers associate SEC with the ability to anticipate consequences, accept responsibility, and make thoughtful professional decisions. This indicates that SEC extends beyond emotional understanding and includes cognitive and ethical dimensions of professional conduct.

The strong psychometric properties of the developed instrument represent another significant contribution of the study. The high reliability coefficients, satisfactory convergent validity, and excellent model fit indices suggest that the SEC scale is a robust and reliable instrument for assessing social and emotional competencies among Iranian EFL teachers. Because the scale was developed based on teachers' own perceptions and contextual experiences, it appears capable of capturing culturally and professionally relevant aspects of SEC that may not be reflected in imported instruments.

Overall, the study contributes to the growing literature on teachers' social and emotional competencies by providing a localized, empirically validated instrument specifically designed for Iranian EFL teachers. The findings emphasize the importance of considering emotional and social dimensions of teaching alongside pedagogical knowledge and linguistic competence. The developed SEC scale may therefore serve as a valuable tool for educational researchers, teacher educators, policymakers, and professional development programs aiming to enhance teachers' emotional well-being, instructional effectiveness, and classroom relationships.

روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت، دوره ۴، شماره ۵، صفحات ۲۴-۱

تدوین و اعتباریابی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران

۱. سیما موسی زاده: دانشجوی دکتری، گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران
۲. ندا فاتحی راد*: گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران
۳. واله جلالی: گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: nedafatehi@iau.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۱۱ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۴ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۳ انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۴/۱۳ انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۱۰/۰۱



نحوه استناددهی: موسی زاده، سیما.، فاتحی راد، ندا.، و جلالی، واله. (۱۴۰۵). تدوین و اعتباریابی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۴(۵)، ۲۴-۱.

چکیده

مقدمه و هدف: با توجه به پیچیدگی‌های فزاینده محیط‌های آموزشی و نقش تعیین‌کننده تعاملات اجتماعی و هیجانی در فرایند تدریس، برخورداری معلمان زبان انگلیسی از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به یکی از ضرورت‌های حرفه‌ای تبدیل شده است. هدف این پژوهش، تدوین و اعتباریابی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی ویژه معلمان زبان انگلیسی ایرانی بود تا ابزاری بومی و معتبر برای سنجش این شایستگی‌ها فراهم شود.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه آماری شامل ۲۵۰ نفر از معلمان زبان انگلیسی دانشگاه‌های ایران بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌های اولیه از پژوهش کیفی پیشین استخراج و از طریق کدگذاری انتخابی به گویه‌های مقیاس تبدیل شد. مقیاس نهایی شامل ۳۳ گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت بود. برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، ضریب آلفای کرونباخ، شاخص KMO و آزمون بارتلت در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود چهار عامل اصلی شامل شایستگی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری را تأیید کرد که در مجموع ۵۶.۷۵ درصد از واریانس کل را تبیین نمودند. شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO برابر با ۰.۹۶۷ و آزمون بارتلت معنادار بود که مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی را نشان داد. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰.۹۵۶ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰.۸۳۱ تا ۰.۹۳۳ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب ابزار بود. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد مدل چهارعاملی از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است؛ به‌طوری‌که شاخص‌هایی نظیر RMSEA=۰.۰۰۱، CFI=۰.۹۹۹ و GFI=۰.۹۳۱ برازش مناسب مدل را تأیید کردند. تمامی بارهای عاملی نیز معنادار و بالاتر از ۰.۵۰ بودند.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زبان انگلیسی ایرانی ساختاری چندبعدی دارد و از مؤلفه‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری تشکیل شده است. مقیاس تدوین‌شده از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بوده و می‌تواند به‌عنوان ابزاری معتبر برای سنجش و ارتقای شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان در برنامه‌های آموزشی، پژوهشی و سیاست‌گذاری آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژگان: معلمان زبان انگلیسی، شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، یادگیری اجتماعی و هیجانی، اعتبارسنجی مقیاس، آموزش زبان خارجی

مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، صرفاً انتقال دانش زبانی یا آموزش مهارت‌های چهارگانه نیست، بلکه فرایندی پیچیده، پویا و عمیقاً اجتماعی ـ هیجانی است که در آن معلم باید همزمان با مدیریت محتوای آموزشی، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، تعاملات کلاسی، فشارهای شغلی، انتظارات سازمانی و نیازهای عاطفی و ارتباطی فراگیران مواجه شود. در چنین فضایی، کیفیت تدریس تا حد زیادی به توانایی معلم در شناخت، تنظیم و هدایت هیجان‌های خود و نیز فهم و مدیریت روابط میان‌فردی وابسته است. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که هیجان‌های روزمره معلمان، به‌ویژه هیجان‌های منفی، می‌توانند حساسیت معلم در تعامل با دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند و کیفیت ارتباط آموزشی را کاهش دهند (Koenen et al., 2018). همچنین فرسودگی معلم و دشواری‌های هیجانی او با کاهش انگیزش دانش‌آموزان و افت کیفیت یادگیری مرتبط دانسته شده است (Shen et al., 2015). از این رو، درک نقش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان برای ارتقای کیفیت تدریس، به‌ویژه در کلاس‌های زبان خارجی، ضرورتی نظری و کاربردی محسوب می‌شود.

در ادبیات آموزش، یادگیری اجتماعی و هیجانی به‌عنوان چارچوبی برای رشد مهارت‌ها، نگرش‌ها و توانایی‌هایی معرفی شده است که به افراد کمک می‌کند هیجان‌های خود را بشناسند و مدیریت کنند، روابط مثبت ایجاد نمایند، تصمیم‌های مسئولانه بگیرند و با موقعیت‌های اجتماعی و آموزشی به‌صورت سازنده مواجه شوند (Collaborative for Academic & Emotional, 2022). این چارچوب در سال‌های اخیر از سطح برنامه‌های دانش‌آموزمحور فراتر رفته و به حوزه رشد حرفه‌ای معلمان نیز گسترش یافته است، زیرا معلمان نه‌تنها مجریان برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی هستند، بلکه خود نیز برای تدریس مؤثر به این شایستگی‌ها نیاز دارند (Schonert-Reichl, 2017). در واقع، شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زیربنای توانایی آنان برای ایجاد فضای کلاسی ایمن، حمایتگر، مشارکتی و عاطفاً سالم است و می‌تواند بر اثربخشی تدریس، سازگاری شغلی و پایداری حرفه‌ای آنان تأثیر بگذارد (Collie & Perry, 2019).

مفهوم یادگیری اجتماعی و هیجانی بر پیوند میان شناخت، هیجان و رفتار استوار است. دیدگاه‌های روان‌شناختی معاصر نشان داده‌اند که هیجان‌ها نه‌تنها پدیده‌هایی مزاحم یا ثانویه نیستند، بلکه در فرایندهای قضاوت، تصمیم‌گیری، سازگاری و یادگیری نقش بنیادین دارند (Labouvie-Vief, 2015). شواهد مربوط به هوش هیجانی نیز نشان داده‌اند که توانایی درک، تنظیم و به‌کارگیری هیجان‌ها با موفقیت آموزشی، عملکرد شغلی و بهزیستی روان‌شناختی ارتباط دارد (Raz & Zysberg, 2014). از این منظر، معلمی که نسبت به هیجان‌های خود آگاه است، می‌تواند فشارهای کلاسی را بهتر مدیریت کند؛ معلمی که درک اجتماعی بالاتری دارد، قادر است نیازهای عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان را دقیق‌تر تشخیص دهد؛ و معلمی که توانایی تصمیم‌گیری مسئولانه دارد، پیامدهای رفتاری و آموزشی تصمیم‌های خود را هوشمندانه‌تر ارزیابی می‌کند.

در سطح نظری، یادگیری اجتماعی و هیجانی معمولاً در قالب مؤلفه‌هایی مانند خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های رابطه‌ای و تصمیم‌گیری مسئولانه توضیح داده می‌شود (Black, 2022). این مؤلفه‌ها برای حرفه معلمی اهمیت ویژه‌ای دارند، زیرا کلاس درس محیطی سرشار از رخدادهای پیش‌بینی‌ناپذیر، تعاملات عاطفی و تصمیم‌های لحظه‌ای است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اجرای موفق برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی به حمایت نظام آموزشی، آموزش معلمان، راهبردهای اجرایی روشن و درک درست از زمینه مدرسه وابسته است (O'Conner et al., 2017a, 2017b). با وجود این، برخی تحلیل‌ها هشدار داده‌اند که گسترش یادگیری اجتماعی و هیجانی بدون توجه به پیچیدگی‌های زمینه‌ای، نیازهای واقعی معلمان و ظرفیت اجرایی مدارس می‌تواند به رویکردی سطحی و غیرکاربردی منجر شود (Hess, 2020). بنابراین، هرگونه سنجش یا مداخله در حوزه شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی باید با توجه به بافت آموزشی و فرهنگی خاص طراحی شود.

اهمیت شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان در مطالعات تجربی نیز تأیید شده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان و مدیران آموزشی، یادگیری اجتماعی و هیجانی را عاملی مؤثر در بهبود روابط، ارتقای عملکرد آموزشی و تقویت فرهنگ مدرسه می‌دانند، هرچند درک آنان از ابعاد دقیق این مفهوم همیشه یکسان و روشن

نیست (Bailey & Weiner, 2022; Jones & Cater, 2020). در برخی مطالعات، معلمان توانسته‌اند مؤلفه‌های اجتماعی و هیجانی لازم برای فعالیت آموزشی را شناسایی کنند و آنها را با مفاهیمی مانند انعطاف‌پذیری، صبر، خودبازاندیشی، همدلی، حمایت از دانش‌آموزان و عدالت آموزشی پیوند دهند (Baskin, 2022). در مقابل، برخی یافته‌ها نشان داده‌اند که نبود آموزش تخصصی، ابهام مفهومی، کمبود زمان و فقدان پشتیبانی نهادی، اجرای مؤثر یادگیری اجتماعی و هیجانی را دشوار می‌سازد (Dyson et al., 2023; Wright et al., 2020). این شواهد نشان می‌دهد که برای سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان، نمی‌توان به برداشت‌های کلی یا ابزارهای عمومی اکتفا کرد، بلکه باید ابزارهایی دقیق، زمینه‌مند و متناسب با نقش حرفه‌ای معلمان توسعه یابد.

در زمینه آموزش زبان انگلیسی، ضرورت توجه به شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی حتی برجسته‌تر است. کلاس زبان خارجی معمولاً با اضطراب زبانی، تفاوت‌های سطح مهارت، ترس از خطا، نیاز به تعامل کلامی، وابستگی به بازخورد معلم و فشارهای ارتباطی همراه است. بنابراین، معلم زبان باید بتواند فضایی ایجاد کند که در آن زبان‌آموزان احساس امنیت، پذیرش و انگیزش کنند. ویژگی‌های معلم مؤثر از دیدگاه زبان‌آموزان و معلمان، علاوه بر دانش زبانی و روش تدریس، شامل توانایی ارتباط مؤثر، حمایتگری، انصاف، انگیزش‌بخشی و مدیریت کلاس نیز هست (Alzobiani, 2020). همچنین در جهان متغیر کنونی، معلم زبان خوب کسی است که تنها به دانش زبانی محدود نباشد، بلکه بتواند با تغییرات آموزشی، نیازهای یادگیرندگان و مقتضیات اجتماعی و عاطفی کلاس سازگار شود (Renandya & Jacobs, 2021). از این رو، شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌توانند یکی از عناصر کلیدی کیفیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی باشند.

بهزیستی معلمان زبان نیز به‌شدت با ابعاد اجتماعی و هیجانی تدریس ارتباط دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بهزیستی معلمان در کلاس‌های EFL/ESL متأثر از عوامل فردی، هیجانی، رابطه‌ای و محیطی است و می‌تواند بر کیفیت تدریس و پایداری حرفه‌ای آنان اثر بگذارد (Li, 2021). در بافت ایران نیز مدیریت کلاس و مقابله با دشواری‌های حرفه‌ای از موضوعات مهم در عملکرد معلمان زبان انگلیسی به شمار می‌آید و ویژگی‌هایی مانند تاب‌آوری، سبک‌های شخصیتی و ظرفیت مقابله با ناملایمات می‌توانند در کیفیت مدیریت کلاس نقش داشته باشند (Marashi & Naghibi, 2020). از سوی دیگر، نیازهای توسعه حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در دوره پساکرونا تغییر یافته و موضوعاتی مانند مهارت‌های فناورانه، مدیریت کلاس، شایستگی‌های اجتماعی ـ عاطفی و تدریس تأملی به اولویت‌های مهم آنان تبدیل شده است (Ashrafian & Alimohammadi, 2025). این تغییرات نشان می‌دهد که سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان EFL در بافت ایران، هم از نظر نظری و هم از نظر کاربردی اهمیت دارد.

با وجود رشد ادبیات جهانی درباره یادگیری اجتماعی و هیجانی، هنوز در بسیاری از زمینه‌ها ابزارهای معتبر و بومی برای سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان وجود ندارد. برخی مطالعات بر سنجش شایستگی اجتماعی ـ هیجانی معلمان تمرکز کرده و ابزارهایی مانند آزمون قضاوت موقعیتی را برای ارزیابی این سازه توسعه داده‌اند (Aldrup et al., 2020). با این حال، ابزارهایی که در یک زمینه فرهنگی، زبانی یا آموزشی خاص طراحی شده‌اند، الزاماً برای همه بافت‌ها مناسب نیستند. حمایت‌های مدرسه‌ای و کلاسی از یادگیری اجتماعی و هیجانی در نظام‌های آموزشی مختلف تفاوت دارد و به همین دلیل، سنجش و تفسیر شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی باید با توجه به ساختارهای محلی، نیازهای حرفه‌ای و انتظارات فرهنگی انجام گیرد (Hamilton & Doss, 2021). افزون بر این، پژوهش‌های مربوط به آموزش اجتماعی و هیجانی معلمان نشان داده‌اند که خود معلمان به فرصت‌هایی برای یادگیری، تمرین و بازاندیشی در این حوزه نیاز دارند (Soutter, 2023).

مطالعات انجام‌شده در کشورهای مختلف نیز نشان می‌دهد که برداشت معلمان از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌تواند بسته به نظام آموزشی و فرهنگ حرفه‌ای متفاوت باشد. در عمان، معلمان سطح بالایی از برخورداری از شایستگی‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی را گزارش کرده‌اند و نتایج بر ضرورت آموزش‌ها و کارگاه‌های بیشتر در این حوزه تأکید داشته است (Al-Matari et al., 2022). در برخی پژوهش‌ها، معلمان نسبت به اهمیت مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی نگرش مثبت داشته‌اند، اما در عین حال، فقدان

آموزش نظام‌مند و ابهام در نحوه اجرای برنامه‌ها را مانعی جدی دانسته‌اند (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017). این یافته‌ها با بحث‌های گسترده‌تر درباره ضرورت حمایت از «کل وجود معلم» همسو است؛ رویکردی که معلم را نه‌تنها به‌عنوان انتقال‌دهنده محتوا، بلکه به‌عنوان فردی دارای نیازهای عاطفی، حرفه‌ای و اجتماعی در نظر می‌گیرد (Colvin, 2017). بنابراین، توسعه ابزار سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌تواند مقدمه‌ای برای طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند و مبتنی بر نیاز واقعی معلمان باشد.

در سطح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، یادگیری اجتماعی و هیجانی اکنون به‌عنوان یکی از محورهای مهم اصلاح مدرسه و ارتقای کیفیت یادگیری مطرح است. از دیدگاه تاریخی، توجه به یادگیری اجتماعی و هیجانی بخشی از حرکت گسترده‌تر نظام‌های آموزشی به سمت تربیت همه‌جانبه و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان بوده است (Clayton, 2017). با این حال، موفقیت این حرکت به آمادگی معلمان وابسته است؛ زیرا معلمانی که خود فاقد خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه باشند، نمی‌توانند این شایستگی‌ها را به‌طور مؤثر در کلاس ترویج کنند (Schonert-Reichl, 2019). همچنین معرفی یادگیری اجتماعی و هیجانی به‌عنوان حوزه‌ای آموزشی مستلزم تعریف دقیق مفاهیم، شناسایی شاخص‌ها و ایجاد ابزارهای معتبر برای ارزیابی پیشرفت است (Jones & Doolittle, 2017). در نبود چنین ابزارهایی، برنامه‌های آموزشی ممکن است بدون شواهد کافی طراحی شوند و ارزیابی اثربخشی آنها با دشواری مواجه گردد.

در بافت ایران، مطالعات مرتبط با آموزش زبان انگلیسی نشان داده‌اند که عوامل رابطه‌ای، عاطفی و سازمانی در تجربه حرفه‌ای معلمان نقش مهمی دارند. برای نمونه، پژوهش‌های کیفی در حوزه آموزش زبان، اهمیت ادراکات حرفه‌ای، عدالت، تعامل میان ناظران و آزمونگران، و نقش برداشت‌های انسانی در فرایندهای آموزشی را نشان داده‌اند (Rayani & Fatehi Rad, 2023). همچنین مطالعات داخلی در حوزه آموزش زبان انگلیسی بر اهمیت نوع تکلیف، شیوه آموزش و تعاملات آموزشی در یادگیری زبان‌آموزان تأکید کرده‌اند (Fatehi Rad & Atashdast, 2023). این زمینه نشان می‌دهد که آموزش زبان در ایران از شبکه‌ای از روابط انسانی، هیجانی و حرفه‌ای تأثیر می‌پذیرد و بنابراین، شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان EFL باید به‌طور مستقل و دقیق مطالعه شود. مطالعه کیفی اخیر درباره مؤلفه‌های شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زبان انگلیسی ایرانی نشان داده است که این شایستگی‌ها در ادراک معلمان شامل ابعادی مانند خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری است و این امر زمینه نظری لازم را برای توسعه مقیاسی بومی فراهم می‌کند (Mousazadeh et al., 2026).

یکی از چالش‌های اساسی در این حوزه، فاصله میان اهمیت نظری شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و نبود ابزارهای سنجش معتبر برای گروه‌های خاص حرفه‌ای است. اگرچه پژوهش‌های مربوط به تاب‌آوری، سازگاری، هوش هیجانی و کیفیت تدریس، اهمیت ابعاد غیرشناختی را در موفقیت آموزشی تأیید کرده‌اند (Bakare, 2015)، اما سنجش دقیق این ابعاد در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی هنوز به توجه بیشتری نیاز دارد. مقیاسی که برای این گروه تدوین می‌شود باید هم با ادبیات بین‌المللی یادگیری اجتماعی و هیجانی همخوان باشد و هم بتواند نیازها، تجربه‌ها و موقعیت‌های ویژه معلمان ایرانی را منعکس کند. چنین ابزاری می‌تواند برای پژوهشگران امکان مطالعه تجربی شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، برای برنامه‌ریزان امکان طراحی دوره‌های توسعه حرفه‌ای، و برای خود معلمان امکان خودارزیابی و رشد حرفه‌ای فراهم کند.

بنابراین، با توجه به پیچیدگی تدریس زبان انگلیسی، اهمیت فزاینده یادگیری اجتماعی و هیجانی در نظام‌های آموزشی، نقش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی در بهزیستی و اثربخشی معلمان، و کمبود ابزار بومی معتبر برای سنجش این سازه در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی، هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. انتخاب این رویکرد به دلیل ماهیت اکتشافی پژوهش و هدف آن، یعنی تدوین و اعتباریابی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران، صورت گرفت. جامعه

آماری پژوهش شامل معلمان زبان انگلیسی دانشگاه‌های مختلف ایران بود. در این مطالعه، ۲۵۰ نفر از معلمان زبان انگلیسی از هر دو جنسیت با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان از نظر سن، سابقه تدریس و تجربه حرفه‌ای دارای تنوع بودند و همگی دارای مدرک دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی بودند. انتخاب افراد بر اساس اصول اخلاق پژوهش انجام شد؛ به این معنا که مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود، اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان محرمانه باقی ماند و پیش از اجرای پژوهش، اهداف مطالعه برای آنان توضیح داده شد. پس از تدوین اولیه مقیاس، نسخه الکترونیکی پرسشنامه از طریق **Google Forms** در شبکه‌های اجتماعی واتساپ و تلگرام در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا تکمیل شود. سپس پرسشنامه‌های ناقص حذف و داده‌های کامل برای تحلیل نهایی وارد نرم‌افزارهای آماری شدند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، یافته‌های حاصل از مطالعه کیفی انجام‌شده توسط **Mousazadeh** و همکاران (۲۰۲۶) بود که در آن ادراکات معلمان زبان انگلیسی ایرانی درباره شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از طریق کدگذاری باز و محوری بررسی شده بود. در پژوهش حاضر، مضامین و مقوله‌های استخراج‌شده از آن مطالعه به‌عنوان داده‌های خام کیفی برای طراحی گویه‌های مقیاس مورد استفاده قرار گرفتند. از طریق کدگذاری انتخابی، مضامین مشابه به‌صورت مفهومی در قالب خرده‌مقیاس‌های مختلف سازمان‌دهی شدند و نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان به گویه‌های پرسشنامه تبدیل گردیدند. در نهایت، مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی ایرانی طراحی شد که شامل ۳۳ گویه در قالب طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» بود. این مقیاس چهار بعد اصلی شامل شایستگی خودآگاهی، شایستگی خودمدیریتی، شایستگی آگاهی اجتماعی و شایستگی تصمیم‌گیری را ارزیابی می‌کرد. نتایج حاصل از بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار نشان داد که این مقیاس از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها در سطح قابل قبول و بالا قرار دارند.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای **SPSS** و **AMOS** استفاده شد. در مرحله نخست، پیش‌فرض‌های نرمال بودن داده‌ها از طریق شاخص‌های چولگی و کشیدگی و همچنین شاخص چندمتغیره ماردیا بررسی شد. سپس به‌منظور ارزیابی پایایی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها محاسبه گردید. برای بررسی ساختار عاملی مقیاس، تحلیل عاملی اکتشافی با روش استخراج محورهای اصلی و چرخش پرومکس انجام شد. همچنین برای تعیین کفایت نمونه‌گیری و مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی، شاخص **KMO** و آزمون کرویت بارتلت مورد استفاده قرار گرفت. پس از استخراج عوامل، تحلیل عاملی تأییدی با روش حداکثر درست‌نمایی اجرا شد تا برازش مدل مفهومی مقیاس بررسی شود. در این مرحله، شاخص‌های مختلف برازش شامل **RMSEA**، **SRMR**، **GFI**، **CFI**، **IFI**، **TLI** و **NFI** مورد ارزیابی قرار گرفتند. علاوه بر این، روایی همگرا از طریق میانگین واریانس استخراج‌شده و پایایی ترکیبی نیز بررسی شد تا اعتبار ساختاری مقیاس به‌طور دقیق تأیید شود.

یافته‌ها

برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش، یعنی اینکه «چه مقیاسی برای سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران می‌توان تدوین کرد؟»، مقیاس زیر از طریق کدگذاری انتخابی تدوین شد.

جدول ۱. مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران

مؤلفه‌ها	گویه‌ها
شایستگی خودآگاهی	۱. من از هیجان‌های خود در تدریس آگاه هستم.
	۲. من از نقش هیجان‌های خود در تدریس آگاه هستم.
	۳. من از هیجان‌های منفی و مثبت خود در تدریس آگاه هستم.
	۴. من در پی رشد و بهبود در تدریس هستم.
	۵. من از رکود علمی رضایت ندارم.

مؤلفه‌ها	گویه‌ها
	۶. من از ابزارها، راهبردها و فرصت‌های مختلف برای بهبود و رشد استفاده می‌کنم.
	۷. من باید تصویری واقعی از خودم شناسایی کنم.
	۸. داشتن خودپنداره واقعی، یکی از ابعاد شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی است.
	۹. من باید هیجان‌های خود را در کلاس مدیریت کنم.
	۱۰. کیفیت تدریس تحت تأثیر مدیریت هیجان‌های معلمان قرار دارد.
	۱۱. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی نشان‌دهنده توانایی معلمان در کنترل اضطراب و خشم خود است.
	۱۲. میزان موفقیت معلمان در مدیریت رفتارهایشان نشانه‌ای از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی آنان است.
	۱۳. رفتارها ویژگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان را نشان می‌دهند.
شایستگی خودمدیریتی	۱۴. زمانی که معلمان بتوانند رفتارهای خود را کنترل کنند، هم از شایستگی اجتماعی و هم از شایستگی هیجانی برخوردارند.
	۱۵. زمانی که یک معلم رفتارهای مناسبی دارد، این امر نشان‌دهنده شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی اوست.
	۱۶. مدیریت کلاس نوعی توانایی است که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را تشکیل می‌دهد.
	۱۷. فضای کلاس پیچیده است و به مدیریت و کنترل از سوی معلمان نیاز دارد. معلمانی که در این توانایی مهارت دارند، از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی بالایی برخوردارند.
	۱۸. یکی از جلوه‌های شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان، توانایی و آگاهی آنان در کنترل کلاس است.
	۱۹. توانایی در روابط اجتماعی به معلمان کمک می‌کند تا شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی خود را شکل دهند.
	۲۰. روابط اجتماعی نوعی شایستگی ایجاد می‌کند که معلمان را قادر می‌سازد با دانش‌آموزان، همکاران و والدین روابط اجتماعی برقرار کنند.
	۲۱. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، آگاهی معلمان از این موضوع است که روابط اجتماعی با دیگران چگونه نقشی کلیدی در اثربخشی تدریس ایفا می‌کند.
	۲۲. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان شامل توانایی آنان در همدلی با دانش‌آموزان و احساس همراهی با آنان است.
	۲۳. معلمان باید از دانش‌آموزان حمایت کنند.
شایستگی آگاهی اجتماعی	۲۴. دانش‌آموزان مختلف نیازهای یادگیری متفاوتی دارند. معلمان دارای شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی بالا قادرند نیازهای یادگیری دانش‌آموزان مختلف را شناسایی کنند.
	۲۵. معلمان وظیفه دارند به نیازهای شناسایی‌شده پاسخ دهند.
	۲۶. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به معنای پذیرش تفاوت‌ها از سوی معلمان است.
	۲۷. گشودگی نسبت به تفاوت‌ها نشان‌دهنده شایستگی اجتماعی و هیجانی معلمان است.
	۲۸. معلمانی که تفاوت‌ها را می‌پذیرند و تفاوت‌ها را به‌جای امری منفی، امری مثبت تلقی می‌کنند، از شایستگی اجتماعی و هیجانی برخوردارند.
	۲۹. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به احترام گذاشتن معلمان به تفاوت‌های میان دانش‌آموزان اشاره دارد.
	۳۰. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی مستلزم پیش‌بینی پیامدهای تصمیم‌های معلمان است.
	۳۱. هر تصمیمی دارای پیامدهای مثبت یا منفی است. پیش‌بینی این پیامدها نشان‌دهنده برخورداری معلمان از شایستگی‌های اجتماعی و
شایستگی تصمیم‌گیری	هیجانی است.
	۳۲. شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به توانایی و شجاعت معلمان برای پذیرش مسئولیت تصمیم‌های خود اشاره دارد.
	۳۳. از آنجا که تصمیم‌ها با پیامدهای مختلفی همراه هستند، معلمان باید آن‌قدر شجاعت داشته باشند که مسئولیت تصمیم‌های خود را بپذیرند.

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران شامل **۳۳** گویه پنج‌درجه‌ای لیکرت در دامنه‌ای از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم بود.

پرسش دوم پژوهش با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، یعنی پایایی و روایی سازه مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، مطرح شد. برای دستیابی به این اهداف، افزون بر شاخص‌های پایایی آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی نیز اجرا شد. پیش از بحث درباره نتایج، مفروضه‌های نرمال بودن تک‌متغیره و

چندمتغیره بررسی می‌شود و پس از آن، شاخص‌های پایایی و مدل‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی گزارش خواهند شد.

جدول ۲ شاخص‌های چولگی و کشیدگی مربوط به نرمال بودن تک‌متغیره، همچنین شاخص ماردیا برای نرمال بودن چندمتغیره و مقدار z آن را نشان می‌دهد. نرمال بودن تک‌متغیره، توزیع هر یک از گویه‌ها را بررسی می‌کند؛ در حالی که نرمال بودن چندمتغیره بررسی می‌کند که آیا همه ۳۳ گویه مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و ترکیب‌های خطی آنها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند یا خیر. در وضعیت نرمال ایدئال، که در عمل امکان‌پذیر نیست، همه شاخص‌ها برابر با صفر هستند. بیشترین میزان انحراف قابل قبول از این نرمال بودن ایدئال برابر با ±۲ است. همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است، همه شاخص‌های چولگی و کشیدگی در دامنه ±۲ قرار داشتند. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که ۳۳ گویه مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی انحراف معناداری از نرمال بودن تک‌متغیره نشان ندادند.

علاوه بر نرمال بودن تک‌متغیره، نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها نیز با استفاده از ضریب ماردیا بررسی شد. مقدار محاسبه‌شده شاخص ماردیا برابر با ۲.۰۵۷ بود که از مقدار بحرانی ۳ کمتر است. مقدار z برای شاخص ماردیا برابر با .۳۳۸ بود. از آنجا که این مقدار کمتر از ۱.۹۶، یعنی مقدار بحرانی در سطح .۰۵ است، نتیجه گرفته می‌شود که مفروضه نرمال بودن چندمتغیره داده‌های حاضر نیز تأیید شد.

جدول ۲. شاخص‌های چولگی و کشیدگی نرمال بودن تک‌متغیره و شاخص ماردیا برای نرمال بودن چندمتغیره

گویه	چولگی	کشیدگی	گویه	چولگی	کشیدگی	گویه	چولگی	کشیدگی
SEC۱	-۰.۳۰۹	-۱.۶۱۷	SEC۱۳	-۰.۵۴۰	-۰.۸۵۷	SEC۲۵	-۰.۵۸۳	-۰.۹۵۶
SEC۲	-۰.۰۳۵	-۱.۰۸۵	SEC۱۴	۰.۲۷۴	-۰.۸۷۰	SEC۲۶	-۰.۵۴۱	-۰.۹۱۳
SEC۳	۰.۲۵۹	-۰.۷۶۹	SEC۱۵	-۰.۵۲۵	-۱.۰۳۰	SEC۲۷	۰.۲۰۲	-۰.۸۸۵
SEC۴	۰.۳۸۲	-۰.۶۱۹	SEC۱۶	-۰.۱۳۹	-۱.۵۹۶	SEC۲۸	-۰.۲۹۴	-۱.۶۲۷
SEC۵	۰.۲۹۷	-۱.۲۴۹	SEC۱۷	-۰.۵۷۹	-۰.۹۱۴	SEC۲۹	-۰.۷۲۰	-۰.۶۸۲
SEC۶	۰.۴۹۳	-۰.۹۵۰	SEC۱۸	-۰.۰۶۹	-۱.۵۹۹	SEC۳۰	۰.۳۲۱	-۰.۸۳۶
SEC۷	-۰.۶۷۶	-۰.۵۸۴	SEC۱۹	۰.۲۴۰	-۰.۸۳۶	SEC۳۱	۰.۳۹۷	-۰.۷۲۰
SEC۸	۰.۸۵۰	۰.۹۳۶	SEC۲۰	۰.۴۱۲	-۱.۱۰۶	SEC۳۲	۰.۲۹۲	-۰.۸۴۷
SEC۹	۰.۷۹۳	۰.۸۲۵	SEC۲۱	۰.۷۹۸	۰.۷۰۱	SEC۳۳	-۰.۶۶۵	-۰.۶۷۰
SEC۱۰	-۰.۶۰۸	-۰.۹۲۲	SEC۲۲	۰.۲۰۸	-۰.۹۱۸	Mardia	۲.۰۵۷	
SEC۱۱	۱.۰۷۲	۱.۵۴۱	SEC۲۳	۰.۲۴۱	-۱.۰۰۲	z-value	۰.۳۳۸	
SEC۱۲	-۰.۰۸۲	-۱.۵۹۸	SEC۲۴	-۰.۶۴۹	-۰.۷۹۰			

جدول ۳ شاخص‌های پایایی آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و چهار مؤلفه آن، یعنی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری نشان می‌دهد. کل مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از شاخص پایایی .۹۵۶ برخوردار بود. شاخص‌های پایایی برای مؤلفه‌های آن به شرح زیر بود: خودآگاهی(۸۹۹. = α) ، خودمدیریتی(۹۲۸. = α) ، آگاهی اجتماعی (۹۳۳. = α) و تصمیم‌گیری .(۸۳۱. = α) بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و چهار مؤلفه آن از شاخص‌های پایایی مناسبی برخوردار بودند.

جدول ۳. آمار پایایی

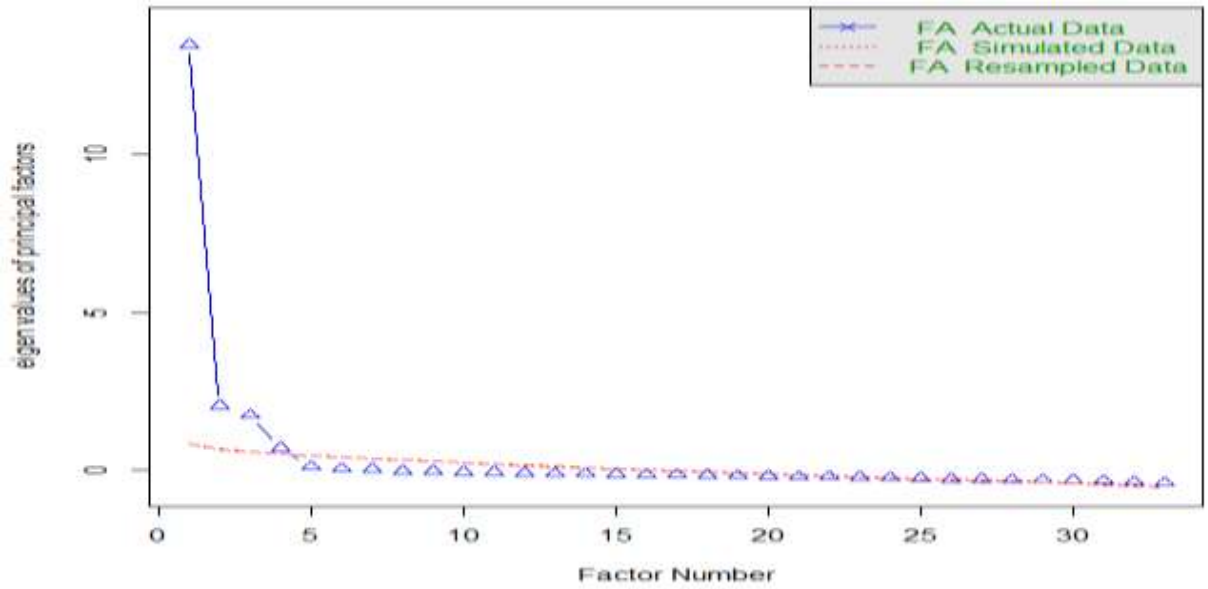
متغیر	آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها
خودآگاهی	.۸۹۹	۸
خودمدیریتی	.۹۲۸	۱۰
آگاهی اجتماعی	.۹۳۳	۱۱
تصمیم‌گیری	.۸۳۱	۴
شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی	.۹۵۶	۳۳

در ادامه، روایی سازه مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. به‌منظور شناسایی ساختار نهفته زیربنایی در میان ۳۳ گویه مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، تحلیل عاملی اکتشافی اجرا شد. روش چرخش پرومکس بر اساس نتایج ماتریس همبستگی مؤلفه‌ها انتخاب شد (جدول ۴). از آنجا که جدول ۴ همبستگی‌هایی میان عوامل نشان داد که از آستانه ±.۳۲ فراتر بودند، نتیجه گرفته می‌شود که عوامل زیربنایی در مدل شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی احتمالاً با یکدیگر مرتبط هستند. بنابراین، یک روش چرخش مایل، یعنی چرخش پرومکس، به‌عنوان مناسب‌ترین گزینه انتخاب شد.

جدول ۴. ماتریس همبستگی مؤلفه‌ها

مؤلفه	۱	۲	۳	۴
۱	---			
۲	.۵۷۶	---		
۳	.۵۳۱	.۵۳۰	---	
۴	.۵۲۱	.۵۳۵	.۴۹۳	---

برای شناسایی تعداد عواملی که باید استخراج شوند، تحلیل موازی انجام شد. نتایج تحلیل موازی به‌طور قوی از حفظ ساختار چهارعاملی برای مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی حمایت کرد؛ همان‌گونه که در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. نمودار اسکری تحلیل موازی

پیش از پرداختن به نتایج اصلی تحلیل عاملی اکتشافی، ضروری است بررسی شود که آیا داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر. برای این منظور، دو آزمون کلیدی انجام شد. نخست، شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین (KMO) مقدار .۹۶۷ را نشان داد (جدول ۵). بر اساس معیارهای تفسیر، این مقدار در دامنه بسیار عالی قرار می‌گیرد و نشان می‌دهد که حجم نمونه فعلی، یعنی ۲۵۰ نفر، برای تحلیل کافی است. دوم، آزمون کرویت بارتلت بسیار معنادار بود ($\chi^2(۵۲۸) = ۴۹۳۹.۴۶, p < .۰۵$). این نتیجه امکان رد فرض صفر مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی یک ماتریس همانی است را فراهم می‌کند و تأیید می‌کند که میان ۳۳ گویه همبستگی‌های کافی برای ادامه تحلیل عاملی وجود دارد.

جدول ۵. آزمون KMO و بارتلت

شاخص	مقدار
شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین	.۹۶۷
آزمون کرویت بارتلت: کای‌اسکوئر تقریبی	۴۹۳۹.۴۶۸
درجه آزادی	۵۲۸
سطح معناداری	.۰۰۰

نتایج نهایی استخراج عامل در جدول‌های ۶ و ۷ خلاصه شده‌اند. جدول ۶ چهار عامل استخراج‌شده و سهم تجمعی آنها را در تبیین واریانس داده‌ها نشان می‌دهد. این چهار عامل در مجموع ۵۶.۷۵ درصد از واریانس کل را تبیین کردند که درصدی قابل قبول در نظر گرفته می‌شود.

جدول ۶. واریانس کل تبیین‌شده

عامل	مقدار ویژه اولیه: کل	مقدار ویژه اولیه: درصد واریانس	مقدار ویژه اولیه: درصد تجمعی	مجموع بارهای مجذور استخراج‌شده: کل	مجموع بارهای مجذور استخراج‌شده: درصد واریانس	مجموع بارهای مجذور استخراج‌شده: درصد تجمعی	مجموع بارهای مجذور چرخش‌یافته: کل
۱	۱۴.۰۸۵	۴۲.۶۸۱	۴۲.۶۸۱	۱۳.۶۵۷	۴۱.۳۸۴	۴۱.۳۸۴	۱۱.۰۲۴
۲	۲.۶۱۴	۷.۹۲۱	۵۰.۶۰۲	۲.۱۹۰	۶.۶۳۵	۴۸.۰۱۹	۱۰.۷۳۲
۳	۲.۳۸۳	۷.۲۲۱	۵۷.۸۲۳	۱.۹۴۷	۵.۹۰۰	۵۳.۹۲۰	۹.۵۱۷
۴	۱.۳۷۶	۴.۱۷۱	۶۱.۹۹۴	.۹۳۶	۲.۸۳۸	۵۶.۷۵۷	۸.۵۲۷
۵	.۷۰۹	۲.۱۴۸	۶۴.۱۴۲				
۶	.۶۹۲	۲.۰۹۶	۶۶.۲۳۸				
۷	.۶۳۷	۱.۹۳۱	۶۸.۱۶۹				
۸	.۵۸۴	۱.۷۷۱	۶۹.۹۴۰				
۹	.۵۶۰	۱.۶۹۸	۷۱.۶۳۸				
۱۰	.۵۴۸	۱.۶۶۲	۷۳.۳۰۰				
۱۱	.۵۳۹	۱.۶۳۵	۷۴.۹۳۴				
۱۲	.۵۱۵	۱.۵۶۱	۷۶.۴۹۵				
۱۳	.۵۰۱	۱.۵۱۸	۷۸.۰۱۳				
۱۴	.۴۷۸	۱.۴۴۹	۷۹.۴۶۲				
۱۵	.۴۷۰	۱.۴۲۴	۸۰.۸۸۶				
۱۶	.۴۵۹	۱.۳۹۱	۸۲.۲۷۸				

عامل	مقدار ویژه اولیه: کل	درصد واریانس	مقدار ویژه اولیه: درصد تجمعی	مجموع بارهای مجذور استخراج‌شده: کل	درصد واریانس	مجموع بارهای مجذور استخراج‌شده: درصد تجمعی	مجموع بارهای مجذور چرخش‌یافته: کل	درصد واریانس	مجموع بارهای مجذور چرخش‌یافته: درصد تجمعی
۱۷	.۴۴۷	۱.۳۵۴	۸۳.۶۳۲						
۱۸	.۴۴۰	۱.۳۳۳	۸۴.۹۶۵						
۱۹	.۴۲۴	۱.۲۸۶	۸۶.۲۵۱						
۲۰	.۴۱۵	۱.۲۵۷	۸۷.۵۰۸						
۲۱	.۳۹۹	۱.۲۰۹	۸۸.۷۱۷						
۲۲	.۳۹۴	۱.۱۹۵	۸۹.۹۱۲						
۲۳	.۳۷۸	۱.۱۴۵	۹۱.۰۵۷						
۲۴	.۳۶۲	۱.۰۹۸	۹۲.۱۵۵						
۲۵	.۳۳۹	۱.۰۲۷	۹۳.۱۸۲						
۲۶	.۳۳۱	۱.۰۰۳	۹۴.۱۸۵						
۲۷	.۳۲۵	.۹۸۴	۹۵.۱۶۹						
۲۸	.۳۰۷	.۹۳۱	۹۶.۱۰۰						
۲۹	.۲۸۸	.۸۷۲	۹۶.۹۷۲						
۳۰	.۲۷۳	.۸۲۷	۹۷.۷۹۹						
۳۱	.۲۵۵	.۷۷۱	۹۸.۵۷۱						
۳۲	.۲۴۵	.۷۴۴	۹۹.۳۱۵						
۳۳	.۲۲۶	.۶۸۵	۱۰۰.۰۰۰						

جدول ۷ نتایج ماتریس الگو را نشان می‌دهد که شامل بارهای عاملی ۳۳ گویه ذیل چهار عامل استخراج‌شده است. این بارها قدرت و رابطه منحصربه‌فرد هر گویه را با عامل مرتبط خود نشان می‌دهند. بار عاملی .۴۰ یا بالاتر به‌عنوان آستانه در نظر گرفته شد تا سهم یک گویه در یک عامل معنادار تلقی شود. همه ۳۳ گویه در این مدل تحلیل عاملی اکتشافی بارهایی بالاتر از این نقطه برش نشان دادند که تأیید می‌کند هر گویه سهم معناداری در سازه اختصاص‌یافته خود داشته است.

این تحلیل همچنین شامل ارزیابی پایایی سازه‌ها و روایی همگرا بود. برای هر یک از چهار عامل، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) محاسبه شد. مقادیر CR که همگی از آستانه پیشنهادی .۷۰ بالاتر بودند، نشان می‌دهند که گویه‌های هر عامل به‌طور سازگار همان سازه زیربنایی را اندازه‌گیری می‌کنند و در نتیجه، پایایی درونی قوی را نشان می‌دهند. به‌طور مشابه، همه مقادیر AVE بالاتر از معیار .۵۰ بودند و نشان دادند که هر عامل مقدار رضایت‌بخشی از واریانس گویه‌های خود را تبیین می‌کند؛ امری که از روایی همگرا حمایت می‌کند. نتایج مشخص برای هر عامل به شرح زیر بود: عامل ۱، آگاهی اجتماعی، گویه‌های ۱۹ تا ۲۹: CR = ۹۳۰. و AVE = .۷۴۰؛ عامل ۲، خودمدیریتی، گویه‌های ۹ تا ۱۸: CR = ۹۲۷. و AVE = .۷۴۸؛ عامل ۳، خودآگاهی، گویه‌های ۱ تا ۸: CR = ۹۰۰. و AVE = .۷۲۷؛ و عامل ۴، تصمیم‌گیری، گویه‌های ۳۰ تا ۳۳: CR = ۸۱۱. و AVE = .۷۱۹.

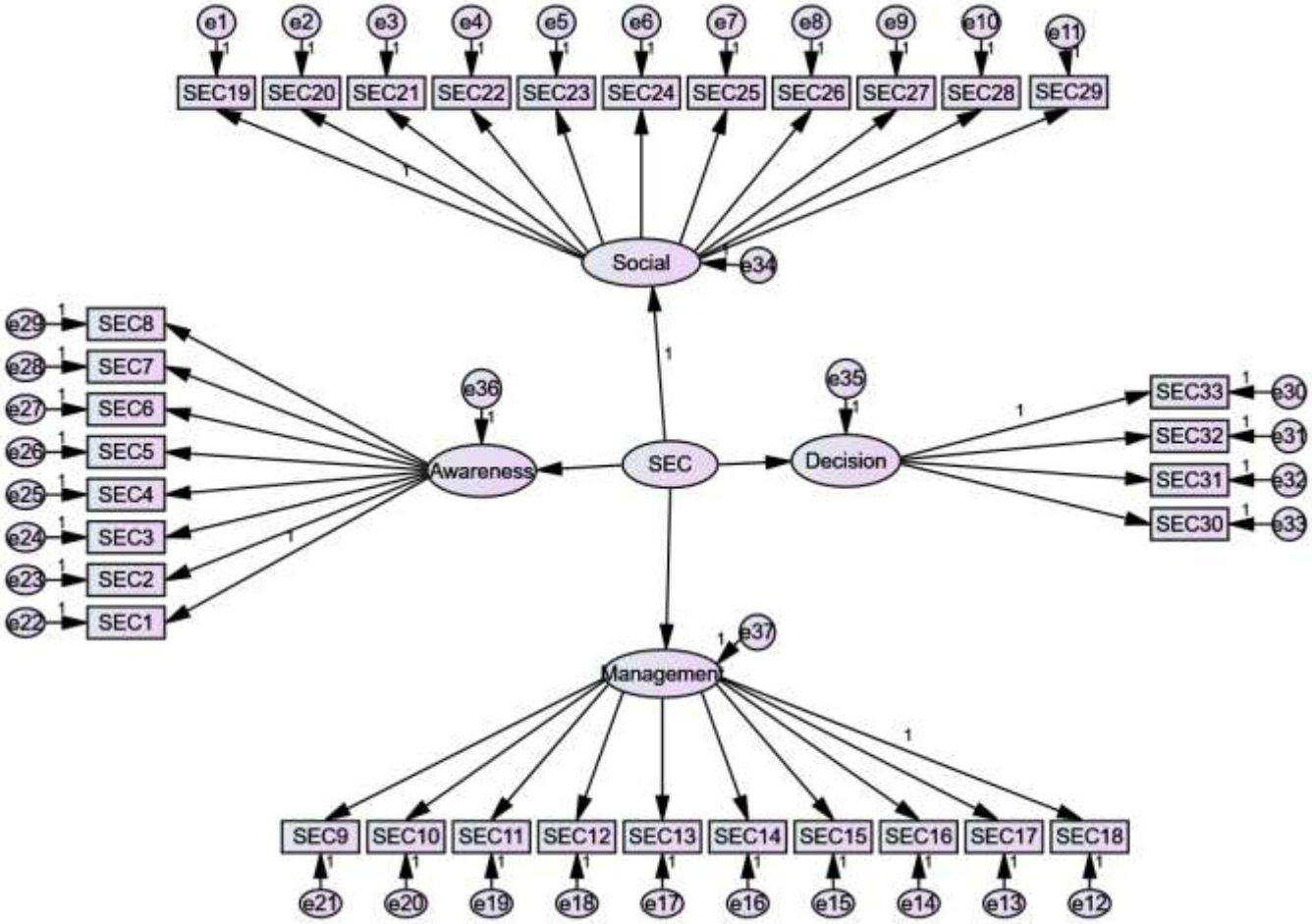
در مجموع، تحلیل عاملی اکتشافی یک مدل چهارعاملی روشن، پایا و قابل تفسیر برای مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به دست داد؛ به‌گونه‌ای که همه شاخص‌های آماری با استانداردهای پذیرفته‌شده برای یک ساختار عاملی مطلوب برابر یا از آنها بالاتر بودند.

جدول ۷. ماتریس الگو

	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴
عامل نخست = آگاهی اجتماعی، ۹۳۰. = CR، ۷۴۰. = AVE				
SEC۲۴	.۷۷۱			
SEC۲۷	.۷۷۰			
SEC۲۲	.۷۶۹			
SEC۲۰	.۷۵۷			
SEC۲۳	.۷۵۳			
SEC۲۶	.۷۵۱			
SEC۱۹	.۷۴۲			
SEC۲۹	.۷۳۱			
SEC۲۸	.۷۰۷			
SEC۲۱	.۶۹۷			
SEC۲۵	.۶۸۸			
عامل دوم = خودمدیریتی، ۹۲۷. = CR، ۷۴۸. = AVE				
SEC۱۳		.۸۳۲		
SEC۱۷		.۷۸۰		
SEC۱۰		.۷۷۰		
SEC۱۲		.۷۶۸		
SEC۱۸		.۷۶۰		
SEC۱۶		.۷۶۰		
SEC۱۴		.۷۳۵		
SEC۹		.۷۲۹		
SEC۱۵		.۶۹۲		
SEC۱۱		.۶۵۳		
عامل سوم = خودآگاهی، ۹۰۰. = CR، ۷۲۷. = AVE				
SEC۲			.۷۷۸	
SEC۵			.۷۷۵	
SEC۴			.۷۵۰	
SEC۶			.۷۳۹	
SEC۸			.۷۲۴	
SEC۳			.۷۱۷	
SEC۷			.۶۷۳	
SEC۱			.۶۵۷	
عامل چهارم = تصمیم‌گیری، ۸۱۱. = CR، ۷۱۹. = AVE				
SEC۳۲				.۷۷۳
SEC۳۱				.۷۵۵
SEC۳۰				.۶۹۴
SEC۳۳				.۶۵۳

سپس، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از برآورد حداکثر درست‌نمایی (ML) اجرا شد تا سازه زیربنایی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی بررسی شود. روش برآورد حداکثر درست‌نمایی به این دلیل اجرا شد که مفروضه نرمال بودن چندمتغیره برقرار بود.

شکل ۲ مدل تحلیل عاملی تأییدی بررسی‌شده در این مطالعه را نشان می‌دهد. این مدل شامل ۳۳ متغیر مشاهده‌شده است که به چهار متغیر نهفته کمک می‌کنند و این چهار متغیر نهفته نیز بر یک متغیر نهفته مرتبه بالاتر، یعنی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، بارگذاری می‌شوند.



شکل ۲. مدل مفهومی تحلیل عاملی تأییدی شایستگی اجتماعی و هیجانی

همان‌گونه که در شکل ۲ نشان داده شده است، مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی شامل چهار مدل اندازه‌گیری است. پیش از بحث درباره برازش کلی مدل، باید برازش چهار مدل اندازه‌گیری بررسی شود. بر اساس نتایج نشان‌داده‌شده در جدول ۸، می‌توان نتیجه گرفت که چهار مدل اندازه‌گیری از شاخص‌های برازش مطلوبی برخوردار بودند. همه مقادیر کای‌اسکوئر غیرمعنادار بودند (p > .۰۵) نسبت مقادیر کای‌اسکوئر به درجه آزادی کمتر از ۳ بود. همه مقادیر ریشه میانگین مجذور باقیمانده استانداردشده (SRMR) کمتر از ۱۰. بودند. همه مقادیر ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) و فاصله‌های اطمینان ۹۵ درصد آنها کمتر از ۰۵. بودند. شاخص‌های احتمال برازش نزدیک بالاتر از ۰۵. بودند. در نهایت، همه شاخص‌های نیکویی برازش بالاتر از ۹۰. بودند. همه این نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مطلق، برازش مدل‌های اندازه‌گیری مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را تأیید کردند.

جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی

نوع شاخص	شاخص	خودآگاهی	خودمدیریتی	آگاهی اجتماعی	تصمیم‌گیری	ملاک	برازش
مطلق	X^2	۱۲.۳۰	۲۹.۷۰	۳۸.۳۵	.۰۲۰	---	---
مطلق	df	۲۰	۳۵	۴۴	۲	---	---
مطلق	p	.۹۰۵	.۷۲۲	.۷۱۱	.۹۹۰	> .۰۵	برازش خوب
مطلق	نسبت X^2	.۶۱۵	.۸۴۹	.۸۷۲	.۰۱۰	< ۳	برازش خوب
مطلق	SRMR	.۰۱۷	.۰۱۹	.۰۲۱	.۰۱۳	< .۱۰	برازش خوب
مطلق	RMSEA	.۰۰۱	.۰۰۱	.۰۰۱	.۰۰۱	< .۰۵	برازش خوب
مطلق	CI	[.۰۰۱,.۰۲۳]	[.۰۰۱,.۰۳۵]	[.۰۰۱,.۰۳۳]	[.۰۰۱,.۰۰۱]	<= .۱۰	برازش خوب
مطلق	PCLOSE	.۹۹۶	.۹۹۴	.۹۹۷	.۹۹۵	> .۰۵	برازش خوب
مطلق	GFI	.۹۸۸	.۹۷۷	.۹۷۳	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	RFI	.۹۸۳	.۹۷۵	.۹۷۱	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	TLI	.۹۹۹	.۹۹۹	.۹۹۹	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	CFI	.۹۹۹	.۹۹۹	.۹۹۹	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	NFI	.۹۸۸	.۹۸۱	.۹۷۷	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	IFI	.۹۹۹	.۹۹۹	.۹۹۹	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
هولتر، کفایت نمونه‌گیری		۶۳۶	۴۱۸	۳۹۳	۷۳۲۸	> ۲۰۰	کافی

بر اساس جدول ۸، همه شاخص‌های برازش افزایشی بالاتر از .۹۰ بودند؛ یعنی شاخص‌های برازش نسبی (RFI)، شاخص‌های برازش تطبیقی (CFI)، شاخص‌های برازش افزایشی (IFI)، شاخص‌های برازش هنجارشده (NFI) و شاخص‌های تاکر-لوئیس (TLI) همگی بالاتر از .۹۰ بودند. همه این شاخص‌ها برازش مدل‌های اندازه‌گیری مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را تأیید کردند. در نهایت، مقادیر بحرانی N مربوط به کفایت نمونه‌گیری همگی بالاتر از ۲۰۰ بودند. از آنجا که این مقادیر بالاتر از ۲۰۰ بود، نتیجه گرفته می‌شود که حجم نمونه فعلی، یعنی ۲۵۰ نفر، برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری کافی بوده است.

جدول ۹ شاخص‌های برازش مدل اصلی را نشان می‌دهد. جدول ۹ دو دسته از شاخص‌های برازش، یعنی شاخص‌های مطلق و افزایشی را نشان می‌دهد که برازش مدل اصلی را بررسی می‌کنند و بهبود آن را نسبت به مدل صفر، که هیچ رابطه‌ای میان متغیرها ندارد، نشان می‌دهند.

شاخص غیرمعنادار کای‌اسکوئر به‌عنوان شاخص بدی برازش، برازش مدل اصلی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را تأیید کرد ($\chi^2(۴۹۱) = ۳۲۲.۸۳, p = .۹۹۹$). نسبت کای‌اسکوئر به درجه آزادی، یعنی .۶۵۸، کمتر از ۳ بود. شاخص SRMR برابر با .۰۲۵ بود که کمتر از .۱۰ است. شاخص RMSEA برابر با .۰۰۱ بود و حد پایین و بالای فاصله اطمینان آن نیز .۰۰۱ بود که کمتر از .۱۰ است. احتمال برازش نزدیک (PCLOSE = .۹۹۹) بالاتر از .۰۵ بود. در نهایت، شاخص نیکویی برازش (GFI = .۹۳۱) بالاتر از .۹۰ بود. همه این نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مطلق، برازش مطلق مدل اصلی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را تأیید کردند.

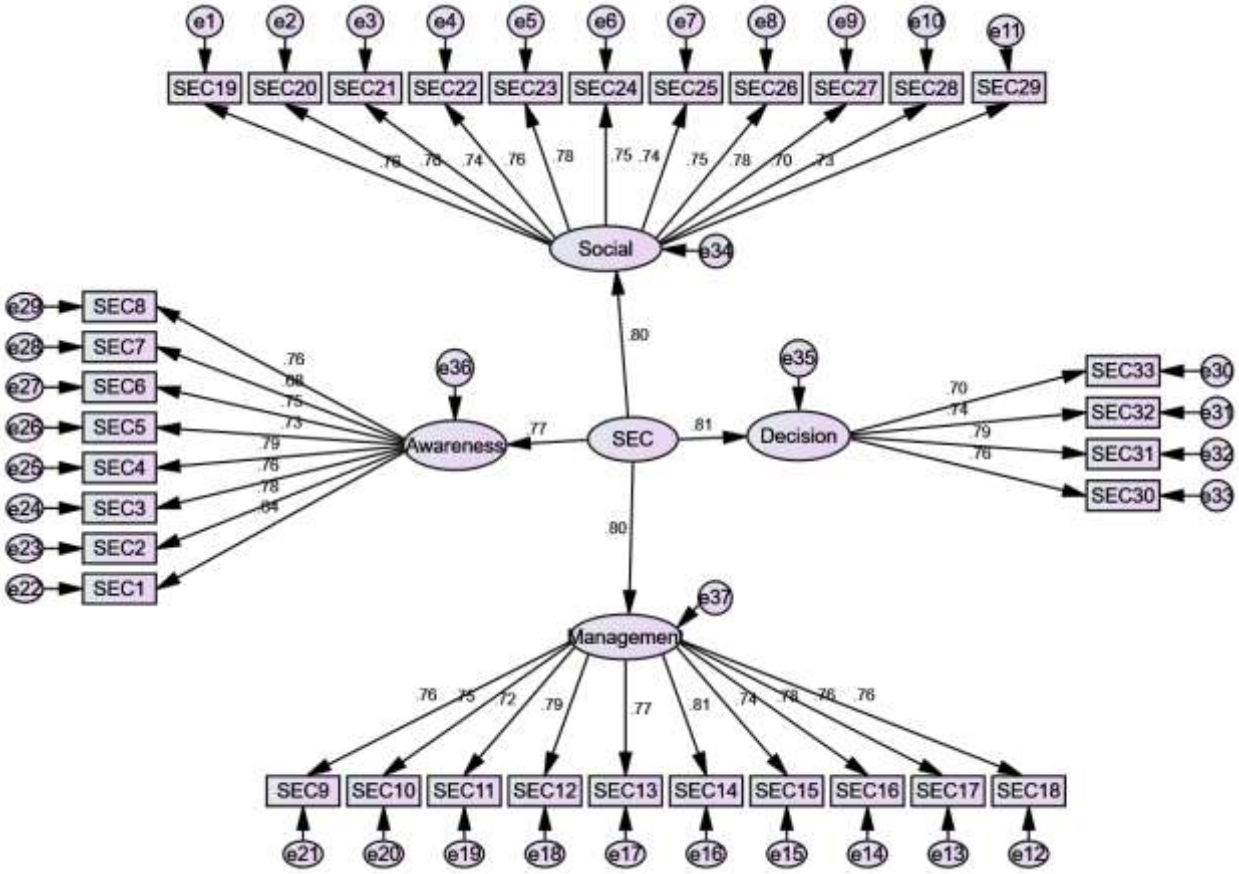
همه شاخص‌های برازش افزایشی بالاتر از .۹۰ بودند؛ شاخص برازش نسبی (RFI = .۹۳۳)، شاخص برازش تطبیقی (CFI = .۹۹۹)، شاخص برازش افزایشی (IFI = .۹۹۹)، شاخص برازش هنجارشده (= NFI .۹۳۸) و شاخص تاکر-لوئیس (TLI = .۹۹۹) همگی بالاتر از .۹۰ بودند. همه این شاخص‌ها برازش مدل اصلی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را تأیید کردند. در نهایت، مقدار بحرانی N

مربوط به کفایت نمونه‌گیری برابر با ۴۲۰ بود. از آنجا که این شاخص بالاتر از ۲۰۰ بود، نتیجه گرفته می‌شود که حجم نمونه فعلی، یعنی ۲۵۰ نفر، برای بررسی برازش مدل کافی بوده است.

جدول ۹. شاخص‌های برازش مدل اصلی شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی

نوع شاخص	شاخص	مقدار	ملاک	برازش
مطلق	X^2	۳۲۲.۸۳	---	---
مطلق	df	۴۹۱	---	---
مطلق	p	.۹۹۹	> .۰۵	برازش خوب
مطلق	نسبتX^2	.۶۵۸	< ۳	برازش خوب
مطلق	SRMR	.۰۲۵	< .۱۰	برازش خوب
مطلق	RMSEA	.۰۰۱	< .۰۵	برازش خوب
مطلق	CI	[.۰۰۱,.۰۰۱]	<= .۱۰	برازش خوب
مطلق	PCLOSE	.۹۹۹	> .۰۵	برازش خوب
مطلق	GFI	.۹۳۱	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	RFI	.۹۳۳	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	TLI	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	CFI	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	NFI	.۹۳۸	>= .۹۰	برازش خوب
افزایشی	IFI	.۹۹۹	>= .۹۰	برازش خوب
هولتر، کفایت نمونه‌گیری		۴۲۰	> ۲۰۰	کافی

شکل ۳ مدل اصلی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را در قالب وزن‌های رگرسیونی استانداردشده، یعنی مقادیر بتا، نشان می‌دهد. وزن‌های رگرسیونی استانداردشده، یعنی مقادیر بتا، که گویه‌ها را به متغیرهای نهفته و چهار متغیر نهفته را به کل مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی متصل می‌کنند، می‌توانند به‌عنوان همبستگی‌های پیرسون تفسیر شوند. به بیان دیگر، مقادیر بتای برابر با ۳۰. یا بالاتر نشان‌دهنده سهم متوسط و معنادار در متغیرهای نهفته هستند. پیش از بحث درباره نتایج، باید اشاره کرد که برخی از وزن‌های رگرسیونی غیراستانداردشده، یعنی مقادیرb ، برابر با یک مقید شدند. نرم‌افزار IBM AMOS برای اجرای محاسبات به این مقادیر اولیه نیاز داشت، اگرچه این مقادیر اولیه بر مقادیر بتا تأثیری نداشتند.



شکل ۳. مدل اصلی شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی در وزن‌های رگرسیونی استانداردشده

بر اساس نتایج نشان‌داده‌شده در شکل ۳ و جدول ۱۰، می‌توان نتیجه گرفت که همه ۳۳ گویه سهمی معنادار و بزرگ، یعنی برابر یا بالاتر از .۵۰، در متغیرهای نهفته خود داشتند. افزون بر این، چهار متغیر نهفته سهمی معنادار و بزرگ در مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی داشتند: آگاهی اجتماعی سهمی معنادار و بزرگ در شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی داشت (beta = .۸۰۱)، خودمدیریتی سهمی معنادار و بزرگ در شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی داشت (beta = .۷۹۶, t = ۷.۹۶, p < .۰۵)، تصمیم‌گیری سهمی معنادار و بزرگ در شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی داشت (beta = .۸۱۱, t = ۸.۰۵, p < .۰۵)، و خودآگاهی نیز سهمی معنادار و بزرگ در شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی داشت (beta = .۷۶۵, t = ۷.۶۰, p < .۰۵).

جدول ۱۰. وزن‌های رگرسیونی غیراستانداردشده و استانداردشده

متغیر	مسیر	متغیر	B	SE	مقدارt	Sig.	Beta
Social	<---	SEC	۱.۰۰۰				.۸۰۱
Management	<---	SEC	۱.۲۷۳	.۱۴۸	۸.۶۱۹	.۰۰۱	.۷۹۶
Decision	<---	SEC	۱.۰۵۵	.۱۳۱	۸.۰۵۸	.۰۰۱	.۸۱۱
Awareness	<---	SEC	.۸۳۰	.۱۰۹	۷.۶۰۷	.۰۰۱	.۷۶۵
SEC۱۹	<---	Social	۱.۰۰۰				.۷۶۳
SEC۲۰	<---	Social	۱.۱۹۹	.۰۹۵	۱۲.۶۵۸	.۰۰۱	.۷۶۲
SEC۲۱	<---	Social	.۷۳۱	.۰۶۰	۱۲.۱۵۳	.۰۰۱	.۷۳۶
SEC۲۲	<---	Social	۱.۰۱۹	.۰۸۰	۱۲.۶۹۲	.۰۰۱	.۷۶۴

متغیر	مسیر	متغیر	B	SE	مقدارt	Sig.	Beta
SEC۲۳	<---	Social	۱.۰۸۹	.۰۸۳	۱۳.۰۷۱	.۰۰۱	.۷۸۳
SEC۲۴	<---	Social	۱.۱۶۷	.۰۹۳	۱۲.۵۲۳	.۰۰۱	.۷۵۵
SEC۲۵	<---	Social	۱.۱۸۹	.۰۹۷	۱۲.۲۹۱	.۰۰۱	.۷۴۳
SEC۲۶	<---	Social	۱.۱۷۷	.۰۹۴	۱۲.۴۸۲	.۰۰۱	.۷۵۳
SEC۲۷	<---	Social	۱.۰۴۸	.۰۸۱	۱۲.۹۶۹	.۰۰۱	.۷۷۸
SEC۲۸	<---	Social	.۹۵۳	.۰۸۳	۱۱.۴۸۲	.۰۰۱	.۷۰۰
SEC۲۹	<---	Social	۱.۱۱۶	.۰۹۲	۱۲.۱۰۶	.۰۰۱	.۷۳۳
SEC۱۶	<---	Management	۱.۰۳۷	.۰۸۱	۱۲.۸۶۵	.۰۰۱	.۷۷۸
SEC۱۵	<---	Management	.۹۳۰	.۰۷۶	۱۲.۱۷۱	.۰۰۱	.۷۴۲
SEC۱۴	<---	Management	.۸۳۷	.۰۶۲	۱۳.۴۳۲	.۰۰۱	.۸۰۸
SEC۱۳	<---	Management	.۹۲۶	.۰۷۲	۱۲.۷۸۳	.۰۰۱	.۷۷۴
SEC۱۲	<---	Management	۱.۰۴۰	.۰۸۰	۱۳.۰۱۹	.۰۰۱	.۷۸۶
SEC۱۱	<---	Management	.۵۳۳	.۰۴۵	۱۱.۷۱۴	.۰۰۱	.۷۱۷
SEC۱۰	<---	Management	.۹۳۴	.۰۷۵	۱۲.۳۸۹	.۰۰۱	.۷۵۳
SEC۱۸	<---	Management	۱.۰۰۰				.۷۵۸
SEC۱۷	<---	Management	.۹۳۱	.۰۷۵	۱۲.۴۶۷	.۰۰۱	.۷۵۸
SEC۹	<---	Management	.۵۶۶	.۰۴۵	۱۲.۵۱۵	.۰۰۱	.۷۶۰
SEC۱	<---	Awareness	۱.۰۰۰				.۶۴۰
SEC۲	<---	Awareness	۱.۰۹۶	.۱۰۶	۱۰.۳۳۳	.۰۰۱	.۷۷۸
SEC۳	<---	Awareness	۱.۱۳۶	.۱۱۲	۱۰.۱۷۷	.۰۰۱	.۷۶۳
SEC۴	<---	Awareness	۱.۱۹۲	.۱۱۴	۱۰.۴۷۲	.۰۰۱	.۷۹۲
SEC۵	<---	Awareness	۱.۳۶۲	.۱۳۸	۹.۸۵۴	.۰۰۱	.۷۳۲
SEC۶	<---	Awareness	۱.۳۰۷	.۱۳۰	۱۰.۰۳۹	.۰۰۱	.۷۴۹
SEC۷	<---	Awareness	۱.۱۵۸	.۱۲۴	۹.۳۲۱	.۰۰۱	.۶۸۳
SEC۸	<---	Awareness	.۸۰۷	.۰۸۰	۱۰.۱۴۹	.۰۰۱	.۷۶۰
SEC۳۲	<---	Decision	.۹۴۴	.۰۹۱	۱۰.۳۴۳	.۰۰۱	.۷۴۵
SEC۳۱	<---	Decision	۱.۰۰۳	.۰۹۳	۱۰.۸۱۱	.۰۰۱	.۷۸۶
SEC۳۰	<---	Decision	.۹۹۲	.۰۹۵	۱۰.۴۸۳	.۰۰۱	.۷۵۷
SEC۳۳	<---	Decision	۱.۰۰۰				.۶۹۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی مقیاس شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران بود. نتایج نشان داد که این مقیاس از ساختاری چهارعاملی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری برخوردار است و شاخص‌های پایایی و روایی آن در سطح مطلوبی قرار دارند. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار

است و همه گویه‌ها سهم معنادار و بالایی در تبیین سازه‌های نهفته داشتند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زبان انگلیسی ایرانی، سازه‌ای چندبعدی و منسجم است که می‌توان آن را از طریق ابزاری معتبر و بومی اندازه‌گیری کرد. این نتایج با دیدگاه نظری ارائه‌شده توسط چارچوب یادگیری اجتماعی و هیجانی همسو است که بر وجود مؤلفه‌هایی همچون خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأکید دارد (Collaborative for Academic & Emotional, 2022). همچنین یافته‌های حاضر با تحلیل‌های مفهومی مربوط به ماهیت یادگیری اجتماعی و هیجانی که آن را مجموعه‌ای از توانایی‌های مرتبط با تنظیم هیجان، تعامل اجتماعی و رفتار مسئولانه می‌دانند، همخوانی دارد (Black, 2022).

یافته‌های مربوط به بعد خودآگاهی نشان داد که معلمان زبان انگلیسی ایرانی، آگاهی از هیجان‌ها، شناخت ویژگی‌های شخصی، تلاش برای رشد حرفه‌ای و داشتن خودپنداره واقعی را بخشی اساسی از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی تلقی می‌کنند. این یافته با ادبیات نظری یادگیری اجتماعی و هیجانی همسو است که خودآگاهی را زیربنای شناخت احساسات، ارزش‌ها و تأثیر آنها بر رفتار می‌داند (Schonert-Reichl, 2019). در واقع، معلمی که بتواند هیجان‌های مثبت و منفی خود را تشخیص دهد، درک بهتری از واکنش‌های رفتاری و آموزشی خود خواهد داشت و این امر می‌تواند در مدیریت موقعیت‌های پیچیده آموزشی نقش مهمی ایفا کند. این نتیجه همچنین با یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با بهزیستی معلمان همخوان است که نشان داده‌اند شناخت هیجان‌ها و بازاندیشی حرفه‌ای با سلامت روانی و عملکرد مؤثر معلمان ارتباط دارد (Li, 2021). افزون بر این، تأکید شرکت‌کنندگان بر رشد، توسعه حرفه‌ای و نارضایتی از رکود علمی، بیانگر آن است که خودآگاهی برای معلمان زبان انگلیسی صرفاً یک فرایند هیجانی نیست، بلکه با هویت حرفه‌ای و انگیزش رشد نیز پیوند دارد. این موضوع با پژوهش‌هایی که تغییر نیازهای حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در دوره پساکرونا را گزارش کرده‌اند نیز هماهنگ است؛ زیرا در آن مطالعات، معلمان بر ضرورت بازنگری مداوم در توانایی‌های حرفه‌ای و اجتماعی ـ هیجانی خود تأکید کرده‌اند (Ashrafian & Alimohammadi, 2025).

بعد خودمدیریتی نیز یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش حاضر بود. نتایج نشان داد که معلمان، مدیریت هیجان‌ها، کنترل رفتار، مهار اضطراب و خشم و توانایی مدیریت کلاس را از مؤلفه‌های کلیدی شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌دانند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند مدیریت هیجان‌ها و کنترل واکنش‌های عاطفی نقش مهمی در تعاملات آموزشی دارد (Koenen et al., 2018). کلاس زبان خارجی محیطی است که در آن معلم باید به‌صورت هم‌زمان چندین فرایند آموزشی و ارتباطی را کنترل کند؛ بنابراین توانایی مدیریت هیجان و رفتار، بخش مهمی از شایستگی حرفه‌ای او محسوب می‌شود. یافته حاضر همچنین با مطالعاتی که بر ارتباط میان فرسودگی معلم، فشارهای هیجانی و کیفیت تدریس تأکید داشته‌اند، همخوانی دارد (Shen et al., 2015). از سوی دیگر، نتایج این پژوهش با مطالعات انجام‌شده در حوزه مدیریت کلاس در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی نیز هماهنگ است، زیرا در آن مطالعات نیز توانایی مقابله با فشارها، انعطاف‌پذیری و کنترل شرایط کلاسی از عوامل تعیین‌کننده اثربخشی تدریس گزارش شده‌اند (Marashi & Naghibi, 2020). همچنین تأکید معلمان بر نقش مدیریت کلاس در شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی نشان می‌دهد که این سازه در بافت آموزش زبان، پیوند مستقیمی با تجربه عملی تدریس دارد و نمی‌توان آن را صرفاً یک مفهوم نظری یا انتزاعی تلقی کرد.

در بعد آگاهی اجتماعی، نتایج نشان داد که معلمان زبان انگلیسی، توانایی برقراری روابط اجتماعی، همدلی با دانش‌آموزان، پذیرش تفاوت‌ها و پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را از عناصر مهم شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌دانند. این یافته با چارچوب‌های نظری یادگیری اجتماعی و هیجانی که بر اهمیت همدلی، احترام به تفاوت‌ها و درک دیدگاه دیگران تأکید دارند، همسو است (Collaborative for Academic & Emotional, 2022). همچنین این نتایج با پژوهش‌هایی هماهنگ است که معلمان را به‌عنوان تسهیل‌کنندگان فضای عاطفی و اجتماعی کلاس معرفی کرده‌اند (Schonert-Reichl, 2017). در واقع، در کلاس زبان خارجی، تعامل اجتماعی و احساس امنیت عاطفی نقش مهمی در مشارکت زبان‌آموزان دارد؛ بنابراین معلمانی که توانایی همدلی، حمایتگری و احترام به تفاوت‌های فردی را دارند، می‌توانند فضای

یادگیری مؤثرتری ایجاد کنند. این یافته با پژوهش‌های مربوط به ویژگی‌های معلم مؤثر در کلاس زبان نیز همخوانی دارد که بر اهمیت رفتار حمایتی، روابط مثبت و ارتباطات انسانی در تدریس زبان تأکید کرده‌اند (Alzobiani, 2020; Renandya & Jacobs, 2021). علاوه بر این، نتایج حاضر با پژوهش‌های انجام‌شده در مدارس و محیط‌های آموزشی مختلف که بر نقش آگاهی اجتماعی در ارتقای فرهنگ مدرسه و بهبود روابط آموزشی تأکید کرده‌اند نیز همسو است (Dyson et al., 2023; Wright et al., 2020).

یافته‌های مربوط به تصمیم‌گیری نیز نشان داد که معلمان، توانایی پیش‌بینی پیامدهای تصمیم‌ها و پذیرش مسئولیت آنها را بخشی مهم از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی می‌دانند. این نتیجه نشان می‌دهد که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی صرفاً به تنظیم هیجان محدود نمی‌شود، بلکه با فرایندهای شناختی و قضاوت حرفه‌ای نیز پیوند دارد. این یافته با دیدگاه‌های نظری مربوط به یادگیری اجتماعی و هیجانی همسو است که تصمیم‌گیری مسئولانه را یکی از مؤلفه‌های اصلی این چارچوب معرفی می‌کنند (Black, 2022). همچنین، این نتیجه با پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند معلمان در محیط‌های آموزشی پیوسته با موقعیت‌های پیچیده، تعارضات ارتباطی و انتخاب‌های حرفه‌ای روبه‌رو هستند، هماهنگ است (Soutter, 2023). در چنین شرایطی، توانایی پیش‌بینی پیامدهای رفتاری و آموزشی تصمیم‌ها می‌تواند کیفیت تعاملات آموزشی و اعتماد میان معلم و دانش‌آموز را تقویت کند.

نتایج روان‌سنجی پژوهش حاضر نیز اهمیت زیادی داشت. مقادیر بالای آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده نشان داد که گویه‌های مقیاس از انسجام درونی مطلوبی برخوردارند و می‌توانند سازه‌های مورد نظر را به‌صورت پایا اندازه‌گیری کنند. این یافته با مطالعات مربوط به توسعه ابزارهای سنجش شایستگی اجتماعی ـ هیجانی همسو است که بر ضرورت وجود شاخص‌های پایایی و روایی قوی در ابزارهای اندازه‌گیری تأکید داشته‌اند (Aldrup et al., 2020). همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازش مطلوب، نشان‌دهنده آن است که مدل مفهومی استخراج‌شده از ادراکات معلمان ایرانی، ساختاری منسجم و قابل دفاع دارد. این امر اهمیت استفاده از داده‌های بومی و زمینه‌مند در توسعه ابزارهای آموزشی را برجسته می‌کند؛ زیرا بسیاری از ابزارهای موجود در ادبیات بین‌المللی، بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی و حرفه‌ای طراحی شده‌اند. یافته حاضر از این نظر با مطالعاتی که بر ضرورت زمینه‌مند بودن برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی تأکید کرده‌اند همخوان است (Dusenbury & Weissberg, 2018; Hamilton & Doss, 2021).

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که نشان داده‌اند معلمان و مدیران آموزشی درک نسبتاً مثبتی از شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی دارند، همسو است (Al-Matari et al., 2022; Baskin, 2022). در مقابل، یافته‌های حاضر تا حدی با مطالعاتی تفاوت دارد که گزارش کرده‌اند برخی معلمان و مدیران در تعریف و تبیین دقیق مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی با ابهام مواجه هستند (Bailey & Weiner, 2022; Jones & Cater, 2020). این تفاوت را می‌توان ناشی از ماهیت کیفی مطالعه مبنای پژوهش حاضر و تمرکز آن بر ادراکات واقعی معلمان زبان انگلیسی ایرانی دانست. به بیان دیگر، استفاده از تجربه‌های زیسته معلمان برای استخراج گویه‌ها سبب شده است که مؤلفه‌های مقیاس حاضر با واقعیت‌های حرفه‌ای معلمان تناسب بیشتری داشته باشد. این موضوع با دیدگاه‌هایی که بر نقش مشارکت معلمان در توسعه برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی تأکید می‌کنند نیز هماهنگ است (Colvin, 2017).

نتایج پژوهش حاضر همچنین اهمیت یادگیری اجتماعی و هیجانی را در بافت آموزش زبان خارجی برجسته می‌کند. آموزش زبان انگلیسی ماهیتی ارتباطی دارد و در آن کیفیت تعاملات میان معلم و زبان‌آموز نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری ایفا می‌کند. بنابراین، معلمانی که از خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه برخوردارند، احتمالاً بهتر می‌توانند فضای کلاسی حمایتگر و انگیزشی ایجاد کنند. این یافته با مطالعات مربوط به نقش یادگیری اجتماعی و هیجانی در اثربخشی آموزشی و رشد دانش‌آموزان هماهنگ است (Clayton, 2017; Jones & Doolittle, 2017). همچنین، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که بر اهمیت ابعاد انسانی و ارتباطی در آموزش زبان تأکید کرده‌اند نیز همسو است (Fatehi Rad & Atashdast, 2023; Rayani & Fatehi Rad, 2023).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زبان انگلیسی ایرانی سازه‌ای چندبعدی، منسجم و قابل سنجش است که از ابعاد خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری تشکیل می‌شود. این ابعاد نه‌تنها با ادبیات نظری یادگیری اجتماعی و هیجانی همخوانی دارند، بلکه با واقعیت‌های حرفه‌ای تدریس زبان انگلیسی در ایران نیز سازگار هستند. همچنین، نتایج روان‌سنجی پژوهش حاضر نشان داد که مقیاس تدوین‌شده می‌تواند به‌عنوان ابزاری معتبر برای سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه را برای پژوهش‌ها و مداخلات آینده در این حوزه فراهم سازد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس اشاره کرد که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود کرده باشد. همچنین، شرکت‌کنندگان پژوهش صرفاً شامل معلمان دانشگاهی زبان انگلیسی بودند و دیدگاه معلمان مدارس یا آموزشگاه‌های خصوصی در این مطالعه بررسی نشد. علاوه بر این، استفاده از داده‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های فردی یا تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه تصویر مطلوب از خود قرار گرفته باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این مقیاس را در میان گروه‌های متنوع‌تری از معلمان زبان انگلیسی، از جمله معلمان مدارس، آموزشگاه‌ها و سطوح مختلف آموزشی بررسی کنند. همچنین، انجام مطالعات طولی برای بررسی تغییرات شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی در طول زمان و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر این شایستگی‌ها می‌تواند مفید باشد. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران روابط میان شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی با متغیرهایی مانند فرسودگی شغلی، انگیزش تدریس، رضایت شغلی و عملکرد آموزشی را بررسی کنند.

از نظر کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. مراکز تربیت معلم و برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند از این مقیاس برای شناسایی نیازهای اجتماعی و هیجانی معلمان و طراحی دوره‌های آموزشی هدفمند استفاده کنند. همچنین، مدیران آموزشی می‌توانند با توجه بیشتر به ابعاد اجتماعی و هیجانی تدریس، محیط‌هایی حمایتگرتر برای معلمان فراهم سازند تا کیفیت تعاملات آموزشی و یادگیری زبان‌آموزان ارتقا یابد.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافعی وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

Al-Matari, A. S., Almoqbali, M. A., & Almaawali, I. M. (2022). Teachers' perceptions of social and emotional learning competencies in the schools of the second episode of basic education in Oman. International Conference on Research and Development (Icorad), https://doi.org/10.47841/icorad.v1i1.23

Aldrup, K., Carstensen, B., Koeller, M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a Situational Judgment test. *Frontiers in psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

Alzobiani, I. (2020). The qualities of effective teachers as perceived by Saudi EFL students and teachers. *English Language Teaching*, *13*(2), 32-47. https://doi.org/10.5539/elt.v13n2p32

Ashrafian, M., & Alimohammadi, N. (2025). Exploring EFL teachers' perception of professional development needs in post-COVID era: Does gender make any difference? *Journal of New Trends in English Language Learning*, *3*(5), 141-158. https://doi.org/10.71528/2024.1194612

Bailey, J., & Weiner, R. (2022). Interpreting social-emotional learning: How school leaders make sense of SEL skills for themselves and others. *School Leadership Review*, *16*(2). https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol16/iss2/4

Bakare, B. M. (2015). *Students' adversity quotients and related factors as predictors of academic achievement in the West*

Li, Z. (2021). Teacher well-being in EFL/ESL classrooms. *Frontiers in psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732412

Marashi, H., & Naghibi, Z. (2020). Adversity quotient and classroom management among Iranian EFL teachers: An analysis of personality styles. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, *3*(1), 12-23. https://doi.org/10.30479/jmrels.2020.11880.1473

Mousazadeh, S., Fatehi Rad, N., & Jalali. (2026). Exploring the components of social and emotional competencies (SEC) for Iranian EFL teachers: Teachers' perceptions in focus. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, *7*(3).

O'Conner, R., De Feyer, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017a). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Characteristics of effective social and emotional learning programs* (REL 2017-245, Issue. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572721.pdf

O'Conner, R., De Feyer, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017b). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Implementation strategies and state and district support policies* (REL 2017-246, Issue. https://eric.ed.gov/?id=ED572722

Rayani, E., & Fatehi Rad, N. (2023). A qualitative assessment of supervisors' views towards examiners' perceptions: Fair justice or not? *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, *11*(4), 161-168.

Raz, S., & Zysberg, L. (2014). *Emotional intelligence: Current evidence from psychophysiological, educational and organizational perspectives*. Nova Science Publishers.

Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2021). What makes a good language teacher in a changing world? *Journal of English Language and Linguistics*, *2*(2), 1-16. https://willyrenandya.com/what-makes-a-good-language-teacher-in-a-changing-world/

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137-155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, *54*(3), 222-232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Garn, A. C., Kulik, N., & Fahlman, M. M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 519-532. https://doi.org/10.1111/bjep.12089

Soutter, M. (2023). Social-emotional learning for teachers. *Journal of Teaching and Learning*, *17*(1), 7-30. https://doi.org/10.22329/jtl.v17i1.7001

Wright, P. M., Gray, S., & Richards, K. A. R. (2020). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, *23*(1), 67-86. https://doi.org/10.1002/curj.85

African senior school certificate examination in Southwestern Nigeria https://www.peaklearning.com/documents/PEAK_GRI_bakare2.pdf

Baskin, J. (2022). *Understanding the role of educator: Leveraging social-emotional learning in service of equity and inclusion in K-12 public schools* Lesley University].

Black, D. L. (2022). *Essentials of social and emotional learning: The complete guide for schools and practitioners* (1st ed.). John Wiley & Sons.

Clayton, V. (2017). The psychological approach to educating kids. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/03/the-social-emotional-learning-effect/521220

Collaborative for Academic, S., & Emotional, L. (2022). Core SEL competencies. https://casel.org/core-competencies/

Collie, R. J., & Perry, N. E. (2019). Cultivating teacher thriving through social-emotional competence and its development. *Australian Educational Researcher*, *46*(4), 699-714. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00342-2

Colvin, R. (2017). *Supporting the whole teacher*. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/01/SupportingWholeTeacherUpdate.pdf

Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2018). *Emerging insights from states' efforts to strengthen social and emotional learning*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586404.pdf

Dyson, B., Shen, Y., Howley, D., & Baek, S. (2023). Social emotional learning matters: Interpreting educators' perspectives at a high-needs rural elementary school. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1100667

Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, *8*, 205-215.

Fatehi Rad, N., & Atashdast, M. (2023). Investigating the effect of input-based and output based instruction through divergent and convergent tasks on Iranian EFL learners' learning English idioms. *Journal of English Language and literature Teaching*, *2*(1), 15-26.

Hamilton, L. S., & Doss, C. J. (2021). *Supports for social and emotional learning in American schools and classrooms: Findings from the American Teacher Panel* (RR-A397-1). https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA397-1.htm

Hess, R. (2020). Some advice for champions of social and emotional learning. *Education Week*. https://www.edweek.org/education/opinion-some-advice-for-champions-of-social-and-emotional-learning/2017/12

Jones, K., & Cater, M. (2020). An investigation of principals' social and emotional learning beliefs and attitudes. *The Qualitative Report*, *25*(9), 3204-3223. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3575

Jones, S., & Doolittle, E. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, *27*(1), 3-11. https://static1.squarespace.com/static/57df71061b631b2a7870cb9e/t/5ab1c38570a6ad5d2735d4d8/1521599373395/SEL_Introducing+the+issue.pdf

Koenen, A., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2018). Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(4), 514-529. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876

Labouvie-Vief, G. (2015). *Integrating emotions and cognition throughout the lifespan*. Springer International Publishing.