

Soft Skills in the Teaching Profession: Applying a Mixed-Methods Approach to Rank Non-Cognitive Components

Mahdi Ghorbankhani¹, Keyvan Salehi^{2*}, Ebrahim Khodaie³, Ali Moghadamzadeh⁴, Marzieh Dehghani⁵

1. Ph.D. student, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum. Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. ghorbankhani@ut.ac.ir
2. **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum. Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. keyvansalehi@ut.ac.ir
3. Full Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum. Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. khodaie@ut.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum. Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. amoghadamzadeh@ut.ac.ir
5. Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum. Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. dehghani_m33@ut.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:


Soft Skills, Effective Teacher, Competencies, Non-Cognitive Attributes, DEMATEL

Article history:

Received: 16 June 2025
Reviewed: 12 October 2025
Accepted: 12 November 2025
Published: 21 January 2026

While the critical role of soft skills in teaching effectiveness is widely acknowledged, a significant gap remains in developing an evidence-based, systematic framework to identify, prioritize, and scientifically assess these competencies within teacher selection processes. The current study was conducted to identify and prioritize essential soft skills in the teaching profession. The qualitative part of this study is phenomenology. Data were collected using purposive sampling and semi-structured interviews with 14 teachers. Data were analyzed by Colaizzi method. The quantitative part was conducted using DEMATEL technique. After identifying the criteria, the importance of each of them was calculated by referring to the experts. Qualitative data analysis led to the identification of 7 main categories, including “Responsibility”, “Correction”, “Extraversion”, “Adaptability”, “Agency”, “Mentoring”, and “Educational agency”. Findings indicated that the first 5 criteria with most impact, respectively, include Ethical sensitivity, Accountability, Mentoring, Commitment, and Conscientiousness. The results show that sub-themes related to educational agency and responsibility have the most effect. The results show the wide range of soft skills necessary for the teaching profession, and it is necessary to develop a scientific, evidence-based and integrated mechanism to accurately measure such characteristics before entering the teaching profession. Considering the importance of the criteria, as much as possible in the teacher selection process, it is necessary to consider more priority criteria such as educational agency and responsibility.

Citation (APA): Ghorbankhani, M. Salehi, K. Khodaie, E. , Moghadamzadeh, A. , Dehghani, M (2026). Soft Skills in the Teaching Profession: Applying a Mixed-Methods Approach to Rank Non-Cognitive Components .

Iranian Journal of curriculum studies. 20 (79), 29- 56  [https://doi.org/ 10.22034/jcs.2025.391666.2056](https://doi.org/10.22034/jcs.2025.391666.2056)



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies

Extended Abstract

Introduction

The teaching profession serves as the cornerstone of sustainable societal development, playing an indispensable role in shaping competent human capital and fostering future intellectual and social assets (Fonseca-Chacana, 2019; Bardach et al., 2020). Extensive research confirms that the quality of an educational system largely depends on teachers' competencies (Kim et al., 2019; Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). While subject-matter expertise (cognitive skills) remains essential for effective teaching, contemporary studies indicate that teachers' success in the teaching-learning process relies more on non-cognitive competencies—soft skills such as communication, empathy, classroom management, and adaptability—than on content knowledge alone (Ghorbankhani et al., 2022; Pellegrino & Hilton, 2012).

Teaching is central to sustainable development, yet success hinges not only on subject expertise but also on non-cognitive skills like communication, empathy, and adaptability (Darling-Hammond, 2017; Ghorbankhani et al., 2022). These competencies enhance classroom dynamics, student motivation, and learning outcomes (Pellegrino & Hilton, 2012). However, many teacher training systems, including Iran's, neglect their systematic development (OECD, 2019). This gap undermines educational quality, as teachers lacking soft skills struggle with engagement and classroom management (Simor et al., 2019).

Purpose

This study identifies and prioritizes essential soft skills for elementary teachers to inform evidence-based teacher selection and training programs.

Method

The present study adopts an applied research approach with an exploratory mixed-methods design to address its objectives. The research employs descriptive phenomenology to answer the first research question regarding the identification of essential non-cognitive skills, while utilizing the DEMATEL technique to determine the relative importance and impact of each identified skill in the second phase.

For the qualitative phase, participants were selected through criterion-based purposive sampling, consisting of 14 elementary school teachers who participated in semi-structured interviews. To validate the emerging framework, two additional follow-up interviews were conducted with teachers, and three subject matter experts in education reviewed and refined the findings. In total, 19 interview sessions were conducted - 14 initial interviews with teachers, 2 validation interviews, and 3 expert review sessions - to develop a comprehensive framework of essential non-cognitive skills for elementary teachers.

The quantitative phase employed the DEMATEL method to analyze the interrelationships among the identified skills and establish their causal relationships and relative weights. This methodological approach allows for both the in-depth exploration of teachers' non-cognitive competencies and the systematic prioritization of these skills based on their impact and importance within the educational context.

The study aims to develop a validated framework of essential non-cognitive skills that can inform teacher selection criteria, professional development programs, and educational policies, ultimately contributing to enhanced teaching effectiveness and improved learning outcomes in elementary education. The mixed-methods design provides both qualitative depth and quantitative rigor, offering comprehensive insights into this critical aspect of teacher competency.

Results

A thorough examination of teachers' and experts' perspectives led to the identification of essential soft skills for elementary teaching, categorized into 19 sub-themes and 7 main themes. The primary themes encompass seven key dimensions: responsibility, self-improvement, extroversion, adaptability, personal agency, mentoring, foresight, and educational agency.

Analysis of the DEMATEL results revealed the most influential factors (R), ranked as follows: ethical sensitivity (C18), accountability (C4), mentoring (C19), commitment (C1), and conscientiousness (C3). Conversely, the most affected factors (J) were ethical sensitivity (C18), mentoring (C19), self-evaluation (C12), commitment (C1), and reflective practice (C13). By calculating the net influence (R-J), the ranking shifted, with accountability (C4), commitment (C1), conscientiousness (C3), purposefulness (C5), and communication skills (C17) emerging as the top five most impactful criteria. Additionally, the aggregate measure of influence and susceptibility (R+J) produced another ranking, prioritizing ethical sensitivity (C18), mentoring (C19), commitment (C1), accountability (C4), and conscientiousness (C3).

These findings provide a structured framework for understanding the relative importance of non-cognitive competencies in elementary teaching, offering valuable insights for teacher training and professional development programs.

Conclusion

The present study aimed to identify and prioritize essential soft skills for the teaching profession. A key finding revealed that the five most influential criteria were, in order: ethical sensitivity, accountability, mentoring, commitment, and conscientiousness. This finding aligns with previous research by Traikou (2024), Espina-Romero et al. (2023), and Gorny-Wegrzyn & Perry (2021). The hierarchical nature of teachers' soft skills places ethical sensitivity at the apex, suggesting that successful teachers must first possess a profound understanding of ethical principles and the ability to recognize sensitive situations. This competency enables them to make student-centered decisions in ambiguous educational contexts. Previous studies corroborate that teachers with heightened ethical sensitivity respond more effectively to students' emotional and educational needs.

Another significant finding identified the five most affected criteria as: ethical sensitivity, mentoring, self-evaluation, commitment, and reflective practice, consistent with the works of Margalio & Magid (2020), Akomodi (2025), and Simor et al. (2019). This hierarchy can be interpreted through multiple lenses. Primarily, the preeminence of ethical sensitivity underscores its pivotal role in teachers' influence. Educators with strong ethical awareness demonstrate greater capacity to inspire students and model appropriate behaviors, aligning with extensive research on professional ethics in education. Mentoring skills, ranking second, highlight the critical importance of teachers' guidance and advisory roles.

The study's findings collectively demonstrate that teachers' soft skills—particularly ethical sensitivity, mentoring, self-evaluation, commitment, and reflective practice—play a decisive role in educational effectiveness and teacher-student interactions. These results, largely congruent with prior research, offer a comprehensive framework for enhancing teachers' professional competencies. They underscore the imperative for educational systems to prioritize these soft skills in teacher training programs, ensuring educators are equipped to navigate the complex interpersonal and ethical dimensions of modern pedagogy. The consistency of these findings across studies reinforces their validity and emphasizes their potential to transform teacher development paradigms.

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

مهدی قربانخانی^۱، کیوان صالحی^{۲*}، ابراهیم خدائی^۳، علی مقدم‌زاده^۴، مرضیه دهقانی^۵

۱. دانشجوی دکتری رشته سنجش و اندازه‌گیری، گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. ghorbankhani@ut.ac.ir
۲. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. keyvansalehi@ut.ac.ir
۳. استاد گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران. khodaei@ut.ac.ir
۴. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران. amoghdamzadeh@ut.ac.ir
۵. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. dehghani_m33@ut.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>با وجود درک فزاینده از اهمیت مهارت‌های نرم در اثربخشی تدریس، فقدان یک چارچوب نظام‌مند مبتنی بر شواهد برای شناسایی، اولویت‌بندی و سنجش علمی این مهارت‌ها در فرآیند گزینش معلمان به‌وضوح احساس می‌شود. مقاله حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی انجام شده است. با توجه به ماهیت مسئله، پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و براساس رویکرد، آمیخته از نوع اکتشافی است. بخش کیفی با روش پدیدارشناسی توصیفی طرح‌ریزی و اجرا شد؛ مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و با راهبرد ملاکی، از میان معلمان باتجربه و متخصصان موضوعی انتخاب‌شده و پس از ۱۴ مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل شد. داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش کلایزی مورد تحلیل قرار گرفت. بخش کمی: پس از دسته‌بندی یافته‌های مرحله قبل با مراجعه به کارشناسان در قالب مراحل فن دیمتل به عنوان یکی از روش‌های تصمیم‌گیری گروهی براساس مقایسه‌های زوجی، میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هریک از ملاک‌ها مورد محاسبه قرار گرفت. پس از تحلیل داده‌ها در بخش کیفی در نهایت ۱۹ زیرمضمون شناسایی و در قالب هفت مضمون اصلی شامل مسئولیت‌پذیری، بهسازی، برون‌گرایی، تطبیق‌پذیری، عاملیت فردی، کاراندیشی و عاملیت تربیتی طبقه‌بندی شد. یافته‌های بخش کمی بیانگر آن بود که پنج ملاک اول به‌ترتیب میزان تأثیرگذاری شامل حساسیت اخلاقی، پاسخ‌گویی، مربی‌گری، تعهد و وظیفه‌شناسی است و با حذف میزان تأثیرپذیری ملاک‌ها و محاسبه خالص میزان تأثیرگذاری، برترین ملاک‌ها به ترتیب شامل پاسخ‌گویی، تعهد، وظیفه‌شناسی، غایت‌مندی و مهارت‌های ارتباطی هستند. نتایج رتبه‌بندی‌ها نشان می‌دهد زیرمضامین مرتبط با عاملیت تربیتی و مسئولیت‌پذیری دارای بیشترین اثرگذاری است. نتایج بیانگر گستره وسیع مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی است و ضرورت تدوین سازوکاری علمی، شواهدمحور و یکپارچه برای سنجش دقیق چنین ویژگی‌هایی پیش از ورود به حرفه معلمی آشکار است.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی</p> <p>کلیدواژه‌ها: مهارت‌های نرم، معلم اثربخش، شایستگی معلمان، ویژگی‌های غیرشناختی، تکنیک دیمتل</p> <p>تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۶ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱</p>

استناد به این مقاله: قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان؛ خدائی، ابراهیم؛ مقدم‌زاده، علی و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۴). مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ۲۰ (۷۹)، ۵۶ - ۲۹.

<https://doi.org/10.22034/jcs.2025.391666.2056>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



حرفه معلمی به عنوان سنگ بنای توسعه پایدار جوامع، نقشی بی‌بدیل در تربیت نیروی انسانی کارآمد و شکل‌دهی به سرمایه‌های فکری و اجتماعی آینده ایفا می‌کند (Fonseca-Chacana, 2019; Bardach et al., 2020). مطالعات متعددی نشان داده‌اند که کیفیت نظام آموزشی تا حد زیادی وابسته به شایستگی‌های معلمان است (Kim et al., 2019; Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). نقش معلمان تا بدانجا مهم و حیاتی است که می‌توان معلم را در نقش سکاندار اصلی نظام آموزشی تصور نمود (Salehi et al., 2015). در این میان، اگرچه تسلط بر دانش تخصصی (مهارت‌های شناختی) شرط ضروری برای تدریس اثربخش محسوب می‌شود، اما پژوهش‌های نوین حاکی از آن است که موفقیت معلمان در فرآیند یاددهی-یادگیری، بیش از آنکه صرفاً متکی بر دانش محتوایی باشد، تحت تأثیر مهارت‌های نرم^۱ یا شایستگی‌های غیرشناختی قرار دارد (Ghorbankhani et al., 2022; Pellegrino & Hilton, 2012). درحالی‌که تسلط بر دانش تخصصی و محتوای درسی همواره به عنوان پایه‌ای اساسی برای تدریس مؤثر شناخته شده است، پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهد که موفقیت واقعی معلمان در محیط آموزشی فراتر از انتقال محتوای علمی است (Nian, 2022). در واقع، آنچه یک معلم را به صورت ممتاز متمایز می‌کند، نه فقط آنچه می‌داند، بلکه چگونگی تعامل او با دانش‌آموزان، توانایی ایجاد فضایی حمایتی و چگونگی پاسخگویی به چالش‌های پویای کلاس درس است (Ghorbankhani et al., 2024). مهارت‌های نرم یا شایستگی‌های غیرشناختی، از جمله ارتباط مؤثر، همدلی، مدیریت کلاس، انعطاف‌پذیری و رهبری، به عنوان عناصر کلیدی در تعیین کیفیت تجربه آموزشی ظهور کرده‌اند (Izyan et al., 2024).

مهارت‌های نرم به مجموعه‌ای از توانمندی‌های بین‌فردی، درون‌فردی و مدیریتی اطلاق می‌شود که معلمان را قادر می‌سازد تا به صورت کارآمد با دانش‌آموزان، همکاران و اولیا ارتباط برقرار کنند، فضای کلاس را به صورت پویا مدیریت نمایند و در مواجهه با چالش‌های آموزشی انعطاف‌پذیری لازم را از خود نشان دهند (Espina-Romero et al., 2023). در واقع، مهارت‌هایی همچون همدلی، ارتباط مؤثر، مدیریت تعارض، خلاقیت در تدریس، رهبری آموزشی و تاب‌آوری نه تنها تسهیل‌گر فرآیند یادگیری هستند، بلکه در ایجاد انگیزه، تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای چالشی کلاسی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند (Quendangan et al., 2023). ارتباط مؤثر به معلمان این امکان را می‌دهد که نه تنها اطلاعات را به وضوح انتقال دهند، بلکه فضایی ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت و ارزشمندی کنند (Ghorbankhani et al., 2024). همدلی، که توانایی درک و پاسخ به احساسات و نیازهای دانش‌آموزان است، به معلمان کمک می‌کند تا روابط عمیق‌تری برقرار کنند و محیطی فراگیر ایجاد نمایند (Traikou, 2024). مدیریت کلاس مؤثر نیز مستلزم ترکیبی از مهارت‌های سازماندهی، نظارت و انعطاف‌پذیری است تا تعادل مناسبی بین ساختار و آزادی عمل برقرار شود. در مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره، معلمانی که از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردارند، می‌توانند به سرعت سازگار شوند و راه‌حل‌های خلاقانه ارائه دهند (Margaliot & Magid, 2020). علاوه بر این، رهبری آموزشی مؤثر، که شامل هدایت و الهام بخشیدن به دانش‌آموزان است، به معلمان امکان می‌دهد تا نه تنها به عنوان انتقال‌دهندگان دانش، بلکه به عنوان الگوهایی الهام‌بخش عمل کنند (Gorny-Wegrzyn & Perry, 2021). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمانی که این مهارت‌ها را در خود پرورش داده‌اند، نه تنها در بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان موفق‌تر هستند، بلکه در تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی آنان نیز تأثیرگذارند (Akomod, 2025).

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

شواهد تجربی مؤید این نکته است که معلمان دارای سطوح بالای شایستگی‌های غیرشناختی، نه تنها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند، بلکه در تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی آنان نیز موفق‌تر عمل می‌کنند (Klassen & Kim, 2021). با این حال، به‌رغم اهمیت انکارناپذیر این مهارت‌ها، نظام‌های تربیت معلم در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، هنوز به‌صورت نظام‌مند به شناسایی، پرورش و ارزشیابی مهارت‌های نرم معلمان پرداخته‌اند (Ghorbankhani et al., 2022). این در حالی است که در عصر حاضر، با توجه به پیچیدگی‌های محیط‌های آموزشی و تنوع نیازهای یادگیرندگان، غفلت از این بعد اساسی از شایستگی معلمان می‌تواند به کاهش کیفیت آموزشی و ناکارآمدی فرآیند تعلیم و تربیت بینجامد. با توجه به این موارد، به نظر می‌رسد که نظام‌های تربیت معلم نیازمند بازنگری اساسی در برنامه‌های خود هستند تا به پرورش این شایستگی‌های حیاتی در کنار دانش تخصصی بپردازند (McLean et al., 2019; Negahban et al., 2025). در غیر این صورت، حتی معلمان با بالاترین سطح دانش محتوایی نیز ممکن است در ایجاد محیطی پویا و مؤثر برای یادگیری با دشواری مواجه شوند. بنابراین، شناسایی و تقویت این مهارت‌های نرم نه تنها به بهبود عملکرد فردی معلمان می‌انجامد، بلکه می‌تواند تحولی اساسی در کیفیت کلی نظام آموزشی ایجاد کند.

غفلت از شناسایی و پرورش شایستگی‌های غیرشناختی معلمان می‌تواند پیامدهای زیان‌باری برای نظام آموزشی به همراه داشته باشد (Sun & Ma, 2019; Masouminejad, 2025). پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمانی که از مهارت‌های ارتباطی و هیجانی ضعیفی برخوردارند، اغلب در ایجاد رابطه مؤثر با دانش‌آموزان ناتوان هستند که این امر به کاهش انگیزه یادگیری و افت کیفیت تدریس منجر می‌شود (Simor et al., 2019). از سوی دیگر، ضعف در مهارت‌های مدیریت کلاس می‌تواند فضایی آشفته و غیرپویا ایجاد کند که در آن، بی‌انضباطی افزایش یابد و زمان مفید آموزش به حداقل برسد (Gorny & Wegrzyn & Perry, 2021). پیامد دیگر این غفلت، کاهش مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری است. معلمانی که فاقد مهارت‌های انگیزشی و رهبری آموزشی هستند، معمولاً نمی‌توانند محیطی جذاب و پویا ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان به صورت فعال درگیر یادگیری شوند (Quendangan et al., 2023). از منظر کلان‌تر، عدم توجه به این شایستگی‌ها باعث می‌شود سرمایه‌گذاری‌های سنگین در برنامه‌های تربیت و توانمندسازی معلمان به نتایج ملموسی منجر نشود، چرا که این برنامه‌ها عمدتاً بر جنبه‌های فنی و نظری متمرکزند و از پرورش مهارت‌های عملی و بین‌فردی غافل مانده‌اند (Karimian et al., 2018). در سطح نظام آموزشی، تداوم این وضعیت می‌تواند به کاهش کیفیت عمومی آموزش، افزایش شکاف بین انتظارات سند تحول بنیادین و واقعیت‌های موجود در کلاس‌های درس و در نهایت ناکامی در پرورش نسلی خلاق و توانمند بیانجامد (Haghighi et al., 2020). بنابراین، انجام پژوهشی که بتواند به صورت نظام‌مند به شناسایی، تبیین و اولویت‌بندی این شایستگی‌ها بپردازد، نه تنها یک ضرورت علمی، بلکه نیاز مبرم نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود. یافته‌های چنین پژوهشی می‌تواند مبنای علمی مناسبی برای بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم، طراحی دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای و تدوین ملاک‌ها و معیارهای ارزیابی معلمان فراهم آورد. این در حالی است که نظام‌های آموزشی پیشرو در سطح جهان به تدریج به سمت توسعه چارچوب‌های یکپارچه برای سنجش و پرورش شایستگی‌های غیرشناختی معلمان حرکت کرده‌اند (Rezaei et al., 2020; OECD, 2019). در ایران، به‌رغم تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

بر پرورش معلمان چندبعدی و همه‌جانبه‌نگر، هنوز مدل بومی و منسجمی برای شناسایی، ارزیابی و توسعه این مهارت‌ها در اختیار نیست (Ghorbankhani et al., 2020). فقدان چنین چارچوبی باعث شده است برنامه‌های تربیت معلم و بازآموزی حرفه‌ای بیشتر بر جنبه‌های فنی و تخصصی متمرکز باشند و از پرورش مهارت‌های نرم غفلت شود. پژوهش حاضر نیز با درک این ضرورت در تلاش است تا با شناسایی مهارت‌های نرم ضروری برای ورود به حرفه معلمی خلاء موجود در مبانی نظری‌های تربیت معلم در کشور را مرتفع سازد و زمینه‌ای برای طراحی نظام سنجش و گزینش معلمان در دوره ابتدایی را فراهم آورد. از این رو مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که چارچوب خصیصه‌های غیرشناختی یا مهارت‌های نرم ضروری برای ورود به حرفه آموزگار دوره ابتدایی چیست؟ و میزان تأثیرگذاری و ترتیب اهمیت هریک به چه صورت است؟

مبانی نظری و پیشینه

این پژوهش با اتکا بر مبانی نظری موجود در حوزه شایستگی‌های معلمی، ابعاد مختلف مسئله را مورد بررسی قرار می‌دهد. بر اساس نظریه‌های جدید در تربیت معلم (Darling-Hammond, 2017; Pellegrino & Hilton, 2012) شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به دو دسته شناختی و غیرشناختی تقسیم می‌شوند که در این میان، بعد غیرشناختی به ویژه در سال‌های اخیر مورد توجه ویژه قرار گرفته است. دیدگاه پدیدارشناختی ون منن (Van Manen, 2016) بر اهمیت بُعد اخلاقی و انعکاسی در عمل تربیتی تأکید دارد، در حالی که نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (Deci & Ryan, 2000) نقش مهارت‌های بین‌فردی را در ایجاد انگیزه درونی دانش‌آموزان برجسته می‌سازد.

از منظر نظریه سیستم‌های پیچیده (OECD, 2019) مهارت‌های نرم معلمان به عنوان عناصری درهم‌تنیده و پویا در نظر گرفته می‌شوند که بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند. این نگاه، مسئله پژوهش حاضر را از سطح توصیف ویژگی‌های فردی فراتر برده و به بررسی روابط علی و شبکه‌ای بین این مهارت‌ها می‌پردازد. در عین حال، رویکرد زمینه‌محور برونفنبرنر (Bronfenbrenner, 1979) ما را به توجه به بافت فرهنگی خاص نظام آموزشی ایران در بررسی این مسئله رهنمود می‌سازد، چرا که شواهد نشان می‌دهد اولویت‌بندی و ترکیب این مهارت‌ها در فرهنگ‌های مختلف می‌تواند متفاوت باشد.

از دیدگاه نظریه سرمایه انسانی (Schultz, 1961)، سرمایه‌گذاری در توسعه مهارت‌های نرم معلمان می‌تواند بازدهی قابل توجهی در بهبود کیفیت آموزشی داشته باشد. این در حالی است که طبق نظریه انتظار-ارزش (Wigfield & Eccles, 2000)، معلمانانی که از این مهارت‌ها برخوردارند، بهتر می‌توانند انتظارات مثبت در دانش‌آموزان ایجاد کنند. بنابراین، تبیین مسئله حاضر در چارچوب این مبانی نظری نشان می‌دهد که شناسایی و اولویت‌بندی مهارت‌های نرم ضروری نه تنها یک نیاز عملی، بلکه ضرورتی نظری برای تکمیل چارچوب‌های موجود در حوزه شایستگی‌های معلمی است.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به بررسی مهارت‌های نرم معلمان پرداخته‌اند، اما خلاءهای قابل توجهی در ادبیات موضوع وجود دارد. مطالعات پیشین عمدتاً بر شناسایی و توصیف این مهارت‌ها متمرکز بوده‌اند (Pellegrino & Hilton, 2012; Kim et al., 2019) بدون آنکه به تحلیل روابط سلسله‌مراتبی و علی بین آنها بپردازند. در حالی که مطالعاتی مانند پژوهش‌های Gorny-Wegrzyn & Perry (2021) و Traikou (2024) به اهمیت مهارت‌هایی مانند رهبری آموزشی و حساسیت اخلاقی اشاره کرده‌اند، اما ماهیت تعاملی و پویایی این مهارت‌ها در یک سیستم پیچیده را مورد بررسی قرار نداده‌اند.

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

از سوی دیگر، پژوهش‌های موجود عمدتاً در بافت فرهنگی غربی انجام شده‌اند و یافته‌های آنها لزوماً قابل تعمیم به نظام آموزشی ایران نیست. مطالعات معدودی مانند کار Ghorbankhani و همکاران (۲۰۲۲) و Karimian و همکاران (۲۰۱۸) به بررسی این موضوع در ایران پرداخته‌اند، اما آنها نیز بیشتر بر جنبه‌های توصیفی موضوع تمرکز داشته و از تحلیل عمیق روابط بین مهارت‌ها غفلت کرده‌اند. همچنین، در حالی که برخی پژوهش‌ها مانند مطالعه OECD (2019) به ارائه چارچوب‌های کلی پرداخته‌اند، اما ابهاماتی در مورد اولویت‌بندی این مهارت‌ها و میزان تأثیرگذاری نسبی هر یک در محیط‌های آموزشی مختلف باقی مانده است.

این پژوهش با ترکیب روش‌های کیفی و کمی و به کارگیری فن دیمتل، درصدد است تا این خला‌های پژوهشی را پر کند. از یک سو به تحلیل عمیق روابط بین مهارت‌های نرم معلمان می‌پردازد و از سوی دیگر با توجه به بافت فرهنگی خاص ایران، اولویت‌بندی بومی‌شده‌ای از این مهارت‌ها ارائه می‌دهد. این رویکرد نه تنها به درک بهتر پویایی‌های درونی سیستم مهارت‌های نرم معلمان کمک می‌کند، بلکه مبنای علمی مناسبی برای طراحی برنامه‌های تربیت و توانمندسازی معلمان در ایران فراهم می‌آورد.

روش پژوهش

باتوجه به اینکه رویکرد مطالعه و تمامی عناصر طرح تحقیق، مبتنی بر سؤال‌های پژوهش تعیین می‌شود (Salehi & Golafshani, 2010)، در این مطالعه نیز برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهشی از رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شد. بدین‌منظور در بخش اول این پژوهش با هدف شناسایی مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی است و ایجاد زمینه‌ای برای سنجش میزان آن‌ها در متقاضیان ورود به حرفه معلمی، از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. در بخش دوم برای تعیین ترتیب اهمیت و میزان اثرگذاری هریک از مهارت‌های شناسایی‌شده از روش همبستگی و فن دیمتل استفاده شد. به‌منظور پاسخ‌گویی به سوال بخش اول، باتوجه به فقدان مطالعه عمیق برای شناسایی مهارت‌های نرم ضروری حرفه معلمی، ضرورت بکارگیری رویکرد کیفی برای بررسی مسئله احراز گردید؛ لذا از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. انتخاب مصاحبه‌شوندگان براساس روش نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از راهبرد ملاکی بود که در مجموع با ۱۴ نفر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد و در انتها به منظور رواسازی یافته‌های حاصل از مصاحبه، با مراجعه مجدد به معلمان ۲ مصاحبه تکمیلی انجام شد؛ همچنین یافته‌های بدست آمده از مصاحبه با معلمان با کمک ۳ کارشناس موضوعی در حوزه تعلیم و تربیت به منظور نهایی‌سازی جرح و تعدیل یافت؛ در مجموع ۱۹ جلسه مصاحبه (۱۴ معلم برای یافته‌های اولیه، ۲ معلم برای رواسازی به چارچوب یافته‌ها و ۳ کارشناس برای نهایی‌سازی) برای تدوین چارچوب یافته‌ها برگزار گردید.

شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی: برای گردآوری داده‌ها، ابتدا پروتکل مصاحبه تدوین شد و با هماهنگی قبلی صورت گرفته با مصاحبه‌شوندگان به انجام گفت‌وگو، تنظیم و بازبینی متن گفت‌وگوها پرداخته شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه حضوری استفاده گردید و در مواردی که انجام مصاحبه حضوری برای شرکت‌کنندگان مقدور نبوده و یا تمایل به انجام مصاحبه حضوری نداشتند از مصاحبه تلفنی و شبکه‌های اجتماعی موبایل بنیان استفاده شد. میانگین زمان هر جلسه مصاحبه ۴۰ دقیقه بود. بعد از گردآوری کاربرگ‌های تکمیل شده نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها با استفاده از نرم افزار MAXQDA اقدام شد؛ نحوه اقدام بدین طریق بود که ابتدا فایل الکترونیکی مصاحبه‌ها وارد

نرم افزار شده و داده‌های حاصل از یادداشت‌برداری‌های به‌عمل آمده از مصاحبه‌ها، خط به خط خوانده شده و سپس عبارات اصلی، استخراج و زیرمضمون‌ها و مضامین اصلی تشکیل شد. رسیدن به اشباع داده‌ها در این مطالعه به این شکل بود که ابتدا با انجام یک مصاحبه و تحلیل آن مضامین اولیه تشکیل شده و مبتنی بر این مضامین به انجام مصاحبه دوم پرداخته شد و سپس مضامین بهبود یافته و کامل‌تر شدند و این روند تا آخرین مصاحبه ادامه یافت و مضامین با انجام هر مصاحبه کامل‌تر از قبل گردید و در نهایت مضمون‌های نهایی تدوین شدند؛ تمامی کُدها و کلمات کلیدی که از مصاحبه چهاردهم به بعد در متن مصاحبه‌ها یافت می‌شد، شکل جدیدی بر مضامین تدوین شده اضافه نکرد.

برای ارتقای اعتبارپذیری^۱ یافته‌ها از فنون و راهبردهایی نظیر حضور طولانی مدت در محیط پژوهش و صرف زمان طولانی با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر و کنترل از سوی اعضای تیم پژوهش استفاده شد و تلاش شد تا با توصیف دقیق زمینه مطالعه، پیش‌فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارائه جزئیات آن، زمینه لازم برای تعمیم مفهومی و افزایش انتقال‌پذیری^۲ یافته‌های پژوهش فراهم شود. به‌منظور ایجاد قابلیت اطمینان^۳ تلاش شد تا با تشریح جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیر و تحلیل‌های طی شده این مهم میسر گردد؛ برای ارتقای تاییدپذیری^۴ یافته‌ها تلاش شد تا با استفاده از یادداشت میدانی و در فرایند تحلیل و تفسیرهای انجام شده، تا آن‌جا که امکان‌پذیر است، اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگران در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها کنترل شود.

جدول ۱. مشخصات افراد شرکت‌کننده در مصاحبه

شماره	مرتبه علمی	سن	سابقه	جنسیت	شماره	مرتبه علمی	سن	سابقه	جنسیت
۱	معلم	۵۵	۱۵ سال	مرد	۱۱	معلم	۴۰	۲۵ سال	زن
۲	معلم	۳۵	۱۰ سال	مرد	۱۲	معلم	۳۹	۱۰ سال	مرد
۳	معلم	۳۸	۹ سال	مرد	۱۳	معلم	۵۵	۲۳ سال	مرد
۴	معلم	۳۶	۷ سال	مرد	۱۴	معلم	۵۰	۲۸ سال	مرد
۵	معلم	۴۰	۱۴ سال	زن	۱۵	معلم	۴۶	۲۷ سال	مرد
۶	معلم	۵۹	۲۱ سال	زن	۱۶	معلم	۳۳	۷ سال	مرد
۷	معلم	۳۳	۷ سال	مرد	۱۷	استادیار	۴۰	۸ سال	مرد
۸	معلم	۴۱	۱۷ سال	زن	۱۸	استادیار	۳۹	۸ سال	مرد
۹	معلم	۳۶	۱۰ سال	مرد	۱۹	دانشیار	۴۵	۱۰ سال	زن
۱۰	معلم	۴۵	۲۸ سال	زن					

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای گلایزی انجام شد. بدین منظور گام‌های زیر برداشته شد: برای آشنایی با عمق و گستره‌ی داده‌ها، روایت‌های ارائه شده که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، چند مرتبه مطالعه شد تا پژوهش‌گران با آن‌ها مانوس شوند. بدین‌منظور از طریق راهبردهایی نظیر بازخوانی مکرر داده‌ها، خواندن داده‌ها به صورت فعال و جستجوی معانی و الگوها، تلاش شد تا آشنایی قابل توجهی با داده‌های گردآوری شده فراهم شود و تلاش شد تا عباراتی که به صورت مستقیم با موضوع مورد مطالعه ارتباط دارند، استخراج شوند؛ برای فرموله کردن معانی تلاش شد تا به درک معانی هر یک از جملات، پی‌برده شود، این فرآیند برای تمامی مصاحبه‌ها تکرار شد و معانی

1. Credibility
2. Transferability
3. Dependability
4. Confirmability

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربرست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

فرموله‌شده و مرتبط به هم، در قالب خوشه‌هایی از مضامین (خوشه‌های معنایی) قرار داده شد. در ادامه نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع مورد مطالعه، تلفیق شد و برای درک ساختار ذاتی ویژگی‌های ذکر شده، توصیف جامع از هریک به صورت بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی آن، تدوین شد.

بخش کمی

پس از شناسایی ابعاد مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی در دوره ابتدایی، برای تعیین ترتیب اهمیت آن‌ها از روش همبستگی و فن دیمتل در قالب گام‌های زیر استفاده شد: ابتدا با تشکیل ماتریس زوجی از ملاک‌های شناسایی شده نظرات متخصصان در رابطه با میزان تأثیرگذاری ملاک‌ها بر روی مقیاس صفر تا چهار دیمتل اخذ شد و شدت تأثیرگذاری بین آن‌ها را به ازای هر دو ملاک محاسبه نموده و اندازه‌ها به صورت ماتریس مقایسه زوجی تنظیم شد؛ در گام بعد هر ورودی ماتریس در معکوس بیشترین مجموع ردیفی ضرب شده و شدت ممکن بر روابط مستقیم و غیرمستقیم محاسبه شدند و در انتها ترتیب تأثیر ملاک‌ها بر یکدیگر محاسبه و براساس میزان اهمیت مرتب شدند. در ادامه اصلی‌ترین مراحل انجام محاسبات به زبان ریاضی ارائه می‌شود. پس از آنکه نظرات خبرگان اخذ شد با استفاده از میانگین حسابی ماتریس تجمیعی اولیه (جدول شماره ۱ در بخش یافته‌ها) ایجاد شد و سپس با استفاده از رابطه ۱ ماتریس نرمال‌سازی شد.

رابطه ۱:

$$\alpha = \frac{1}{\text{Max} \sum \alpha_{ij}}$$

$$M = \alpha \times N$$

پس از ضرب مقدار آلفا محاسبه‌شده در ماتریس اولیه (N)، ماتریس (M) ایجاد شد و از یک ماتریس همانی (I) کسر شد (I - M)؛ در ادامه ماتریس شدت نسبی (جدول شماره ۲) با استفاده از رابطه ۲، تشکیل شد.

رابطه ۲:

$$T = N \times (1 - N)^{-1}$$

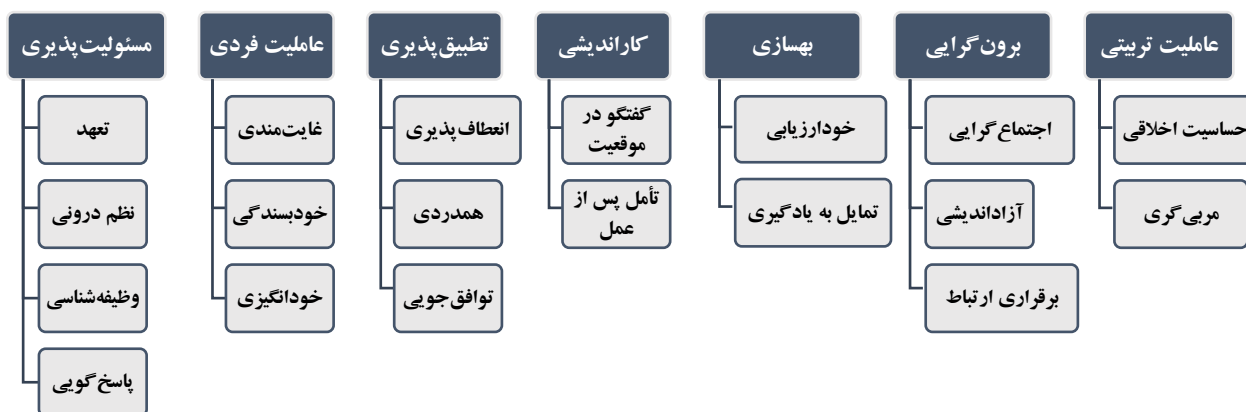
در ادامه مجموع عناصر هر سطر برای هر ملاک که بیانگر میزان تأثیرگذاری آن ملاک بر سایر ملاک‌ها (R) و مجموع عناصر هر ستون برای هر ملاک که بیانگر میزان تأثیرپذیری آن ملاک از سایر ملاک‌هاست محاسبه شد. کلیه محاسبات در نرم‌افزار اکسل برآورد شد. در ادامه جدول ویژگی‌های افراد شرکت‌کننده در مراحل دیمتل خلاصه شده است.

جدول ۲. مشخصات افراد شرکت‌کننده در مراحل دیمتل

شماره	رتبه علمی	سن	سابقه	جنسیت	شماره	رتبه علمی	سن	سابقه	جنسیت
۱	دانشیار	۴۶	۱۲ سال	مرد	۷	معلم	۲۹	۶ سال	زن
۲	دانشیار	۴۹	۲۳ سال	مرد	۸	استادیار	۳۷	۵ سال	زن
۳	استادیار	۴۳	۷ سال	زن	۹	معلم	۳۳	۱۲ سال	مرد
۴	دانشیار	۵۵	۱۸ سال	مرد	۱۰	معلم	۴۱	۱۷ سال	زن
۵	استادیار	۴۰	۶ سال	زن	۱۱	معلم	۳۶	۱۰ سال	مرد
۶	استادیار	۳۷	۷ سال	زن	۱۲	معلم	۴۵	۲۸ سال	زن

یافته‌ها

کنکاش دقیق دیدگاه‌ها و تجارب معلمان و متخصصان منتهی به شناسایی برخی از مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی در دوره ابتدایی در قالب ۱۹ زیرمضمون و ۷ مضمون اصلی گردید. مضامین اصلی دربرگیرنده ۷ دسته شامل مسئولیت‌پذیری، بهسازی، برون‌گرایی، تطبیق‌پذیری، عاملیت فردی، مربی‌گری، کاراندیشی و عاملیت تربیتی شناسایی و طبقه‌بندی شد.



نمودار ۱. چکیده‌ای از یافته‌های بخش کیفی مطالعه

۱- مسئولیت‌پذیری

مسئولیت‌پذیری اولین مضمون شناسایی و استخراج‌شده از تحلیل داده‌هاست که از چهار زیرمضمون تعهد، نظم درونی، وظیفه‌شناسی و پاسخ‌گویی تشکیل شده است. مسئولیت‌پذیری در نظر افراد مورد مصاحبه به واقف بودن فرد بر وظایف و تعهدات حرفه معلمی و احساس مسئولیت در برابر یادگیری دانش‌آموزان و برخورداری از نظم و الزام درونی و برای انجام مطلوب، سازمان‌یافته و هدفمند وظایف و فعالیت‌های مرتبط با حرفه و به تبع آن پاسخگویی در قبال اقدامات خود اشاره دارد. به‌طور کلی فرد مسئولیت‌پذیر وظیفه‌شناس بوده و نسبت به وظایف شغلی خود را متعهد می‌پندارد و در مسیر اجرای آن‌ها از نظم و الزام درونی تبعیت می‌کند و در قبال اقدامات و تصمیم‌های خود پاسخگو است.

۱-۱ تعهد

تعهد به عنوان یکی از خرده‌مقیاس‌های شناسایی شده در خلال مصاحبه‌ها در این پژوهش به ۲ موضوع اشاره دارد؛ ۱- تعهد نسبت به دانش‌آموز (تمرکز معلمان بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان) و ۲- تعهد به تدریس (دل‌بستگی عاطفی و همذات‌پنداری شخصی با حرفه معلمی).

به گفته یکی از مصاحبه‌شوندگان:

تعهد من به دانش‌آموزانم این است که هیچ‌وقت از تلاش برای فهمیدن دشواری‌های یادگیری آن‌ها دست برندارم. حتی اگر یک دانش‌آموز هم باشد که نیاز به توجه ویژه دارد، من مسئولم تا راهی برای کمک به او پیدا کنم (معلم، زن، ۴۵ سال، ۲۸ سال سابقه).
معلمی فقط یک شغل نیست؛ بخشی از وجود من است. حتی در روزهای سخت، عشق به تدریس باعث می‌شود ادامه دهم، چون می‌دانم تأثیر کارم فراتر از کلاس درس است (معلم، مرد، ۵۵ سال، ۲۳ سال سابقه)

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

۱-۲-۱-۲ نظم درونی

نظم درونی از منظر افراد مورد مصاحبه با مرتب بودن در کارها و وقت‌شناسی متفاوت است و به ثبات قدم و به فرجام رساندن امور اشاره دارد. به این معنا که فرد بتواند کاری را شروع کرده و به‌رغم وجود چالش‌های پیش‌رو آن را خاتمه دهد. فردی با نظم درونی بالا می‌تواند خود را نسبت به انجام کاری که شروع کرده وادار و ملزم نماید. نظم درونی ناظر بر رعایت قواعد، مقررات و اهداف و تصمیماتی است که شخصا و در درون خود اتخاذ شده است. توانایی کنترل و هدایت تصمیم‌ها و انتخاب‌های خود تا رسیدن به نقطه مطلوب.

یکی از مصاحبه‌شوندگان با تأکید بر اهمیت پایداری در کارها گفت:

نظم درونی یعنی وقتی کاری را شروع می‌کنی، با وجود همه موانع، آن را به پایان برسانی. من همیشه به خودم می‌گویم اگر امروز نیمه‌کاره رها کنم، فردا دانش‌آموزان هم همین رفتار را یاد می‌گیرند (معلم، مرد، ۳۶ سال، ۱۰ سال سابقه)

۱-۳-۱-۳ وظیفه‌شناسی

زیرمضمون شناسایی شده دیگر در مضمون مسئولیت‌پذیری مهارت نرم وظیفه‌شناسی است. وظیفه‌شناسی به معنای جدی بودن در انجام کارها و جدی گرفتن وظایف خود در برابر دیگران است. فردی برخوردار از مهارت نرم وظیفه‌شناسی فردی است که در انجام کارها به اصول و قواعد پایبند بوده و مرز میان تمایلات خود و اصول کار را تشخیص می‌دهند. افراد در سطوح بالای وظیفه‌شناسی سازمان‌یافته‌تر و هدفمندتر از دیگر افراد عمل می‌کنند و دستاورد محور هستند. یکی از معلمان با سابقه توضیح داد:

وظیفه‌شناسی یعنی بدانم هر تصمیم تو در کلاس، سرنوشت دانش‌آموزان را تغییر می‌دهد. من همیشه قبل از تدریس، خودم را موظف می‌کنم که بهترین نسخه‌ام را ارائه دهم، حتی اگر خسته باشم (معلم، زن، ۵۹ سال، ۲۱ سال سابقه)

دیگری اضافه کرد:

این مهارت یعنی مرز بین حوصله‌سربر بودن و جذاب کردن درس را تشخیص دهی. من به اصول تدریس پایبندم، اما همیشه دنبال روش‌های خلاقانه‌ام تا وظیفه‌ام را به بهترین شکل انجام دهم (معلم، مرد، ۳۸ سال، ۹ سال سابقه)

۱-۴-۱-۴ پاسخگویی

پاسخگویی دیگر زیرمضمونی است که مطابق با نظر افراد مورد مصاحبه ذیل مضمون مسئولیت‌پذیری دسته‌بندی شده است. پاسخگویی ناظر بر مسئولیت فرد در برابر انجام به‌موقع و مستدل وظایف و کارهای محول شده است. فرد پاسخگو مسئول گزارش فعالیت‌های خود و اعمال درست قدرت و توانمندی‌های تفویض شده و بر عهده گرفتن پیامدهای رفتار و تصمیمات خود در عین حال استدلال برای عملکرد خود است.

یکی از معلمان با تأکید بر پاسخگویی به دانش‌آموزان گفت:

اگر دانش‌آموزی سؤال کند که چرا نمره او این شده، من موظفم با دلیل و مدرک پاسخ دهم. پاسخگویی یعنی بتوانی برای هر تصمیمات توضیح منطقی داشته باشی (معلم، زن، ۴۰ سال، ۲۵ سال سابقه)

۲- عاملیت فردی

عاملیت فردی مضمون دوم استخراج شده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان است که شامل ۳ زیرمضمون غایت‌مندی یا غایت در زندگی، خودبستگی و خودانگیزی است. منظور از عاملیت فردی در منظر افراد مورد مصاحبه این است که فرد برخوردار از عاملیت فردی دارای هدف‌های معین و چشم انداز شخصی در زندگی است و با طراحی و اجرای ارادی و هوشمندانه اقدامات به منظور ایجاد تغییر و اثرگذاری بر رویدادهای زندگی در مسیر اهداف و رسالت شخصی و اجتماعی

خود حرکت می‌کند، همچنین در برابر وقایع زندگی احساس مسئولیت کرده و توانایی کنترل نسبی آن‌ها و توانایی برانگیختن خود در مسیر رسیدن به اهداف را دارد.

۱-۲ غایت‌مندی یا غایت در زندگی

غایت‌مندی یا داشتن هدف در زندگی از زیر مضامین مربوط به عاملیت فردی است که توسط افراد مورد مصاحبه به آن با واژه‌های متعددی همچون هدف‌مندی یا داشتن هدف شخصی اشاره شده است؛ با این حال منظور افراد مورد مصاحبه از این خصیصه در عبارت زیر خلاصه می‌شود. غایت‌مندی ناظر بر داشتن هدف مشخص در زندگی است و بیانگر غالب هویت فرد است که در آن فرد به تعیین چارچوب‌های رفتاری قاعده‌مند در زندگی می‌پردازد. نموده‌های رفتاری آن شامل تعیین هدف‌های زندگی و خلق معناهای شخصی از آن‌ها، پذیرش وجود مشکل در مسیر هدف و تعامل با موانع برای برطرف کردن آن‌ها است. یکی از معلمان با سابقه بیان کرد:

هدف‌مندی مثل نقشه راه است. من هر سال برای خودم مشخص می‌کنم که چه مهارت‌های جدیدی باید به دانش‌آموزانم بیاموزم و چگونه می‌توانم آن‌ها را برای زندگی آینده آماده کنم. حتی شکست‌ها هم بخشی از این مسیر هستند (معلم، زن، ۴۶ سال، ۲۷ سال سابقه)

۲-۲ اتکای بنفَس یا خودبستگی

اتکای به نفس از زیر مضامین شناسایی شده برای مضمون عاملیت فردی است و به داشتن تصویری واقع‌بینانه از مختصات شایستگی‌ها و نقاط قابل بهبود در خود متمرکز است. خودبستگی به درک فرد از توانمندی‌های خود در موضوعات مختلف اشاره دارد و با نمودهای رفتاری همچون پایداری بیشتر در تعامل با تکالیف و موانع پیش‌رو و لذت بردن از تعامل با چالش‌ها، تمرکز بیشتر و حواس پرتی کمتر در شرایط سخت و گمراه کننده پدیدار می‌شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان تأکید کرد:

اتکای به نفس یعنی بدانی چه کارهایی را می‌توانی به خوبی انجام دهی و کجاها نیاز به کمک داری. من همیشه به دانش‌آموزانم می‌گویم: اشکالی ندارد اگر بلد نیستی، مهم این است که بدانی چگونه یاد بگیری (معلم، زن، ۴۰ سال، ۱۴ سال سابقه)

معلم دیگری با اشاره به تأثیر این مهارت در کلاس گفت:

وقتی من آرام و مطمئن باشم، دانش‌آموزان هم احساس امنیت می‌کنند. حتی اگر پاسخ سؤالی را ندانم، می‌گویم: 'بگذار با هم جواب را پیدا کنیم' این رویکرد اعتماد آن‌ها را هم افزایش می‌دهد (معلم، مرد، ۳۵ سال، ۱۰ سال سابقه)

۳-۲ خودانگیزی

خودانگیزی یا خودانگیزی از دیگر مضامین شناسایی شده است که ذیل مضمون عاملیت فردی طبقه‌بندی می‌شود. از منظر افراد مورد مصاحبه خودانگیزی مهارتی است که به توانایی ایجاد انگیزه در خود و مهارت در برانگیختن درونی برای دستیابی به یک هدف، تعامل با یک چالش و تامین انرژی و قوای تحریک کننده لازم برای حرکت روبه‌جلو در مسیر یک هدف مشخص اشاره دارد. توانایی انگیزه دادن به خود در فعالیت‌های روزمره شخصی و شغلی، ترغیب خود به انجام فعالیت‌های ناخوشایند و رسیدن به موقعیت مطلوب، توانایی تشخیص اینکه کدام موفقیت یا شکست در ضعف یا قوت این مهارت ریشه دارد. یکی از معلمان با تجربه توضیح داد:

بعضی روزها خستگی همه‌چیز را سخت می‌کند، اما من به خودم یادآوری می‌کنم که هر درس من ممکن است آینده یک دانش‌آموز را تغییر دهد. این فکر مثل یک باتری داخلی است که مرا دوباره شارژ می‌کند (معلم، زن، ۵۵ سال، ۱۵ سال سابقه)

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربرست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

شرکت‌کننده دیگری افزود:

خودانگیزی یعنی توانی حتی کارهای کوچک را با اشتیاق انجام دهی. من هر هفته یک هدف جدید برای خودم تعیین می‌کنم، مثلاً استفاده از یک روش تدریس نو. این کار مرا هیجان‌زده نگه می‌دارد (معلم، مرد، ۳۳ سال، ۷ سال سابقه)

۳- تطبیق‌پذیری

تطبیق‌پذیری از مضامین اصلی دیگری است که مورد اشاره افراد مصاحبه شونده قرار گرفته که از ۳ زیرمضمون انعطاف-پذیری، همدردی و توافق‌جویی تشکیل شده است و بیانگر آن است که فرد تا چه میزان توانایی مطابقت با جهان اطراف را دارد. از منظر افراد مورد مصاحبه افراد با تطبیق‌پذیری بالا در برقراری ارتباط با دیگران پیش‌قدم شده و از فعالیت‌های گروهی و کارهای جمعی استقبال می‌کنند؛ همچنین در برابر رخدادهای غیرمنتظره پایداری بیشتری داشته و متناسب با شرایط جدید تغییر می‌کنند و نسبت به نیاز و ضعف دیگران احساس مسئولیت کرده و با درک شرایط آن‌ها به ارائه راهکار می‌پردازند.

۳-۱ انعطاف‌پذیری

به عقیده افراد مورد مصاحبه انعطاف‌پذیری و توانایی پذیرش تغییرات را می‌توان ذیل مضمون تطبیق‌پذیری انگاشت. انعطاف‌پذیری ناظر بر توانایی کنار آمدن فرد با شرایط ناپایدار و متغیر است. فرد انعطاف‌پذیر توانایی ایجاد تغییر متناسب با شرایط جدید و ناخواسته را داراست و قادر است با رویکردهای جدید و خلاقانه‌تری در خصوص چالش‌های پیش آمده و غیرمنتظره تامل و تعامل کند.

یکی از معلمان با اشاره به تجربه خود در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ گفت:

وقتی ناگهان آموزش به فضای مجازی منتقل شد، بسیاری از همکاران مقاومت کردند، اما من سعی کردم با شرایط کنار بیایم. یاد گرفتم که چگونه از ابزارهای دیجیتال استفاده کنم و حتی روش‌های تعاملی جدیدی ابداع کردم. انعطاف‌پذیری یعنی ترسیدن از تغییر و تبدیل تهدیدها به فرصت (معلم، زن، ۴۱ سال، ۱۷ سال سابقه)

شرکت‌کننده دیگری افزود:

یک معلم انعطاف‌پذیر مثل درخت بید است که با باد خم می‌شود ولی نمی‌شکند. گاهی برنامه‌ریزی‌های من در کلاس به هم می‌ریزد، اما به جای عصبانیت، سعی می‌کنم از موقعیت جدید برای ایجاد یک بحث جذاب استفاده کنم (معلم، مرد، ۳۹ سال، ۱۰ سال سابقه)

۳-۲ همدردی

از دیگر مضامین شناسایی شده ذیل تطبیق‌پذیری همدردی است که از مهارت‌های نرم ضروری برای هر معلمی است. همدردی به درک، توجه و اهمیت دادن نسبت به نیاز دیگری و واکنش انسانی داشتن نسبت به خوشی یا ناخوشی دیگری اشاره دارد. مشخصه رفتاری این ویژگی توجه به منافع و حقوق دیگران و رعایت حریم آن‌ها به صورت خودجوش و کمک مشتاقانه در برابر نیاز دیگران و ارائه راهکار به آن‌هاست. یکی از معلمان با تجربه توضیح داد:

همدردی یعنی توانی دنیا را از چشم دانش‌آموزت ببینی. یک بار دانش‌آموزی داشتیم که نمراتش ناگهان افت کرد. به جای سرزنش، کنارش نشستیم و پرسیدم چه اتفاقی افتاده؟ فهمیدم مشکلات خانوادگی دارد. گاهی فقط گوش دادن، از هزار درس دادن مهم‌تر است (معلم، زن، ۵۰ سال، ۲۸ سال سابقه)

معلم دیگری مثال زد:

وقتی دانش‌آموزی اشتباه می‌کند، قبل از تذکر، از خودم می‌پرسم: اگر جای او بودم، چه رفتاری را ترجیح می‌دادم؟ این نگاه کمک می‌کند تنبیه را به فرصتی برای یادگیری تبدیل کنم (معلم، مرد، ۳۶ سال، ۷ سال سابقه)

۳-۳ توافق جویی

توافق جویی به عنوان مضمون دیگری است که ذیل مهارت انطباق طبقه‌بندی شده است. توافق‌پذیری بیانگر توانایی پذیرش و توافق با دیگران و جهان اطراف است و عمدتاً بر ارتباطات میان فردی متمرکز است. از منظر افراد مورد مصاحبه برخی از شاخصه‌های رفتاری این مهارت برقراری ارتباط دوستانه و صمیمی با دیگران، توانایی یافتن نقاط اشتراک و افتراق در یک موضوع، عقیده یا دیدگاه، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های اجتماعی و ترجیح دادن فعالیت‌های گروهی است. معلمی با تأکید بر اهمیت این مهارت در کلاس بیان کرد:

دانش‌آموزان امروز بسیار متنوع هستند. من سعی می‌کنم قوانین کلاس را با مشارکت خودشان تعیین کنم. وقتی احساس کنند نظرشان ارزشمند است، تعهد بیشتری به رعایت مقررات نشان می‌دهند. (معلم، مرد، ۴۰ سال، ۲۵ سال سابقه)

۴- بهسازی

از دیگر مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌توان به شوق به یادگیری و اصلاح، بهبود و ارتقا خود اشاره کرد که از ۲ زیر مضمون خودارزیابی و تمایل به یادگیری تشکیل شده است. مقصود از بهسازی، توانایی فرد در ارزیابی، نقد و به چالش کشیدن خود و مسیر انتخابی برای توسعه خود است؛ و اینکه بتواند و تمایل داشته باشد تا متناسب با نتیجه ارزیابی، محرک‌های لازم را برای پیشروی در مسیر توسعه فردی و گروهی ایجاد کند؛ پذیرای بازخوردها بوده و تمایل به آزمودن تجربه‌های جدید داشته باشد.

۴-۱ خودارزیابی

خودسنجی و داشتن عینک نقادی متکی بر ملاک‌ها و نشانگرهای برخاسته از علم و تجربه در ابعاد مختلف از زیرمضامین قرار گرفته ذیل مضمون بهسازی است. منظور افراد مصاحبه شونده از خودارزیابی، توانایی فرد در نقد و ارزیابی کمی و کیفی از وضعیت خود در مسیر رشد و توسعه فردی است؛ شناسایی نقاط قوت و ضعف و تعیین موقعیت خود در مسیر یک هدف و طراحی فعالیت‌های جبرانی با توجه به نقاط ضعف.

یکی از معلمان با سابقه در این باره توضیح داد:

هر پایان ترم، فیلم تدریس خودم را بررسی می‌کنم. به دنبال این هستم که ببینم کجاها می‌توانستم سؤال بهتری بپرسم یا ارتباط چشمی مؤثرتری برقرار کنم. خودارزیابی یعنی شجاعت دیدن اشتباهات را داشته باشی (معلم، مرد، ۴۶ سال، ۲۷ سال سابقه)

۴-۲ تمایل به یادگیری

شوق به یادگیری و ارتقا در ابعاد شخصی و گروهی از خصیصه‌هایی است که از منظر افراد مورد مصاحبه برای حرفه معلمی در دوره ابتدایی ضروری است. این شاخص همانطور که پیداست به یادگیری و اشتیاق به پیشرفت اشاره دارد؛ فرد بطور فعالانه برای یادگیری، رشد و پیشرفت تلاش و تمایل دارد. مشخصه‌های رفتاری مورد اشاره در مصاحبه‌ها درخصوص این ویژگی دربرگیرنده پذیرش بازخوردها، تعیین اهداف و مسیر یادگیری و دستیابی به آن‌ها، تمایل به آزمودن تجربه‌های جدید و جستجوگری است. یکی از معلمان با اشتیاق بیان کرد:

من هر سال حداقل یک مهارت جدید یاد می‌گیرم؛ امسال روان‌شناسی تربیتی را مطالعه می‌کنم. اگر معلمی از یادگیری دست بکشد، چگونه می‌تواند الهام‌بخش دانش‌آموزان باشد؟ (معلم، زن، ۴۰ سال، ۲۵ سال سابقه)

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

۵- برون‌گرایی

برون‌گرا بودن از مضامین اصلی دیگری است که برای حرفه معلمی ضروری تلقی شده و از دیدگاه افراد مورد مصاحبه دارای ۳ زیرمضمون اجتماع‌گرایی، آزاداندیشی و برقراری ارتباط است. برون‌گرایی بر بعد اجتماعی افراد تأکید دارد؛ افراد برون‌گرا تمایل بیشتری به حضور در گروه دارند و از اینکه با دیگران وقت بگذرانند احساس لذت می‌کنند. عموماً با قاطعیت برخورد می‌کنند و اهل آزمودن تجربه‌های جدید هستند و به استقبال آن می‌روند؛ نشانه‌های غیرکلامی در ارتباط را می‌شناسند و در تعاملات خود از آن‌ها بهره می‌گیرند.

۱-۵ اجتماع‌گرایی

جمع‌گرایی زیرمضمون اول در برون‌گرایی است. اجتماع‌گرا بودن ناظر بر تمایل به گروه در مقابل تمایل به فرد است. این افراد از تعامل با گروه‌ها لذت برده و از بودن با دیگران احساس مسرت می‌کنند. افراد جمع‌گرا اهداف گروه را بر اهداف فردی اولویت می‌دهند و رضایت گروه و اکثریت را ملاک عمل قرار می‌دهند. روابط این افراد از عمق و استحکام بیشتری برخوردار است. یکی از معلمان با اشاره به اهمیت کار گروهی بیان کرد:

"وقتی دانش‌آموزان را به صورت گروهی سازماندهی می‌کنم، نه تنها یادگیری عمیق‌تر می‌شود، بلکه مهارت‌های اجتماعی آن‌ها نیز تقویت می‌شود. من خودم هم همیشه در کارگاه‌های گروهی همکارانم شرکت می‌کنم؛ چون معتقدم ایده‌های نو از دل همین تعاملات زاده می‌شوند." (معلم، زن، ۴۵ سال، ۲۸ سال سابقه)

۲-۵ آزاد اندیشی

آزاد اندیشی زیرمضمون دیگری است که در خلال مصاحبه‌ها شناسایی شده است. آزاد اندیشی در مقابل تعصب و بسته بودن مطرح می‌شود. افراد آزاداندیش نسبت به تجربه‌های جدید و کشف دنیای پیرامون خود کنجکاو بوده و تلاش مضاعفی را در این راستا دارند. عموماً تجربه بیشتری نسبت به افراد بسته داشته و از تجربه‌های خود لذت می‌برند. یکی از معلمان جوان با شور توضیح داد:

"هر سال روش‌های تدریس قبلی‌ام را زیر سؤال می‌برم. از دانش‌آموزانم می‌خواهم ایده‌های جدید بدهند. آزاداندیشی یعنی جرأت کنی بپذیری که شاید راهی که ده سال رفته‌ای، بهترین راه نبوده است." (معلم، مرد، ۳۳ سال، ۷ سال سابقه)

۳-۵ برقراری ارتباط

منظور از توانایی برقراری ارتباط یا مهارت‌های ارتباطی قابلیت است که در حین ارسال و دریافت اطلاعات از آن استفاده می‌شود. مشخصه‌های رفتاری این ویژگی توانایی گوش دادن فعال و توجه کامل به صحبت مخاطب، انتخاب راهبرد تعاملی متناسب با امکانات و توانمندی‌های مخاطب، برقراری ارتباط چشمی با مخاطب، پذیرش انتقادات و ارائه پیشنهادها سازنده در حین ارتباط، صحبت با صدای واضح و درک نشانه‌های غیرکلامی است. معلمی با تجربه در این باره گفت:

"ارتباط فقط حرف زدن نیست، هنر گوش دادن است. وقتی دانش‌آموزی سؤال می‌پرسد، تمام وجودم را به او می‌دهم. حتی حالت بدنم را تنظیم می‌کنم تا بداند واقعاً شنیده می‌شود." (معلم، زن، ۵۵ سال، ۲۳ سال سابقه)

معلم دیگری مثال زد:

"من از زبان بدن زیاد استفاده می‌کنم. وقتی دانش‌آموزی اضطراب دارد، نزدیک می‌شوم و آرام صحبت می‌کنم. برقراری ارتباط یعنی پیام را متناسب با مخاطب تنظیم کنی." (معلم، مرد، ۳۸ سال، ۹ سال سابقه)

۶- کاراندیشی

کاراندیشی از مضامین اصلی استنباط شده از متن مصاحبه‌هاست و از مهارت‌هایی است که برای یک معلم ضروری تلقی شده است. در نظر افراد مورد مصاحبه ۲ جنبه اساسی برای آن ذکر شد که با عناوین "گفتگوی تأملی در موقعیت" و "تأمل پس از عمل" صورت‌بندی گردید. افراد برخوردار از این مهارت توانایی تحلیل تجربیات قبل و حال حاضر خود را داشته و این تجربیات را با منابع علمی و تجربیات موفق دیگران مرتبط و مستند می‌کنند به نحوی که بتوانند به رفع کاستی‌های موجود و کاستی‌های احتمالی در آینده بپردازند. مشخصه رفتاری چنین ویژگی در افراد توانایی نقد و تحلیل اندیشه‌ها، باورها و اعمال خود در موضوعات مختلف است.

۱-۶ گفتگوی تأملی در موقعیت

به عقیده افراد مورد مصاحبه گفتگوی تأملی در موقعیت به فعالیت‌های فکورانه و مبتنی بر خرد کنش‌گر آموزشی در جریان یاددهی یادگیری اشاره دارد. کنشگری فعال و با تأمل در موقعیت‌های تربیتی و بکارگیری بازخوردهای فکورانه به منظور هدایت فراگیران به سمت مستدل کردن ایده‌ها و پاسخ‌های خود، تعریفی است که می‌تواند بیانگر دیدگاه مصاحبه‌شوندگان در خصوص این مهارت باشد. مفهوم نزدیک به این مهارت در ادبیات تعلیم و تربیت مفهوم فراشناخت است؛ تسهیل‌گر آموزشی برخوردار از این مهارت در هدایت روند شکل‌گیری تفکر در یادگیرنده به طرز آگاهانه‌ای عمل می‌کند و این هدایت‌گری محدود به یادگیرنده نیست و خود تسهیل‌گر را نیز شامل می‌شود. یکی از معلمان باتجربه توضیح داد:

"وقتی دانش‌آموزی پاسخ اشتباه می‌دهد، به جای تصحیح فوری، از او می‌پرسم: 'چه شد به این نتیجه رسیدی؟' این پرسش، مسیر تفکر او را برایم آشکار می‌کند و به هر دو کمک می‌کند یاد بگیریم." (معلم، زن، ۵۰ سال، ۲۸ سال سابقه)

معلم دیگری افزود:

"گفتگوی تأملی مثل آینه‌ای است که هم من و هم دانش‌آموزان می‌توانیم فرآیند یادگیری را در آن ببینیم و تنظیم کنیم." (معلم، مرد، ۴۰ سال، ۱۴ سال سابقه)

۲-۶ تأمل پس از عمل

جنبه دیگر کاراندیشی از منظر افراد مصاحبه‌شونده تأملی است که فرد در خارج از موقعیت و بافت تربیتی بر رخدادها دارد و گذشته‌نگر است. تعریف مورد اجماع مصاحبه‌شوندگان از این مهارت به قرار ذیل است: ره‌گیری نتایج عمل تربیتی و بازنگری در تعاملات انجام شده با هدف یافتن راه‌حل جدید و بهسازی فعالیت‌ها و اقدامات خود برای پرهیز از کلیشه و تکرار؛ این مهارت با مشخصه‌هایی همچون بازسازی دوباره موقعیت برای یافتن راه‌حل جدید؛ نگرش نقادانه به تدریس خود؛ ارزیابی و بازتاب فعالیت‌های خود، توصیف و تحلیل تعاملات پس از اقدام در افراد قابل شناسایی است. یکی از معلمان جوان بیان کرد:

"پس از هر کلاس، یادداشت‌هایم را مرور می‌کنم: کجا می‌توانستم بهتر عمل کنم؟ چه واکنشی نامناسب بود؟ این کار مثل مشاوره است که همیشه همراه من است." (معلم، زن، ۳۳ سال، ۷ سال سابقه)

۷- عاملیت تربیتی

عاملیت تربیتی از خصیصه‌هایی است که مورد توجه بیشتر مصاحبه‌شوندگان بود و از دو بعد حساسیت اخلاقی و مربی‌گری تشکیل شده است. عاملیت تربیتی شرایطی است که فرد در کنار علاقه قلبی به حرفه و وظایف شغلی خود به فراگیران و ارتباط گرفتن با افراد مختلف در کسوت یاری‌گر آموزشی رغبت و علاقه داشته باشد و در عین حال با اخذ

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

تدابیر خردمندانه به ارائه مراقبت همه‌جانبه از فراگیران اقدام نماید. منظور مصاحبه‌شوندگان از مراقبت همه‌جانبه شامل ابعاد مراقبت پداگوژیک و هم در زمینه مراقبت فردی و غیرپداگوژیک است.

۷-۱ حساسیت اخلاقی

حساسیت اخلاقی در منظر مصاحبه‌شوندگان یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین مهارت‌های نرمی است که معلم ابتدایی باید از آن برخوردار باشد و ناظر بر توانایی مراقبت همه‌جانبه از دانش‌آموزان با در نظر گرفتن سوگیری‌های اجتماعی و دیدن مسائل فردی و شخصی آن‌هاست. مشخصه‌هایی که از طریق آن‌ها می‌توان به وجود چنین مهارتی در افراد پی برد احترام به نظر دانش‌آموزان، کنترل سوگیری‌های اجتماعی در کلاس، واقف بودن به حقوق کودک و علاقه به آن‌ها، اعمال مراقبت از طریق تعامل با دانش‌آموزان، دیدن مسائل فردی و شخصی دانش‌آموزان و آسیب‌شناسی نحوه تأثیر مسائل بر روند یادگیری است. معلمی با ۲۵ سال سابقه گفت:

"وقتی دانش‌آموزی تکالیفش را انجام نمی‌دهد، قبل از قضاوت، می‌پرسم: 'دوست داری درباره مشکلی که داری صحبت کنی؟' بسیاری از مشکلات یادگیری، ریشه در مسائل شخصی دارند." (معلم، زن، ۴۵ سال، ۲۵ سال سابقه)

۷-۲ مربی‌گری

مربی‌گری و داشتن استعداد تدریس جنبه دیگری از عاملیت تربیتی به عنوان یکی از مهارت‌های نرم در معلمان است که از دیدگاه افراد مورد مصاحبه مورد اشاره قرار گرفته است. مربی‌گری ناظر بر برخورداری فرد از جوهره معلمی و توانایی شناسایی ظرفیت‌های بالقوه‌ی دانش‌آموزان و فراهم کردن زمینه برای پرورش ذهنی و جسمی کودکان تا رسیدن به سرحد کمال است. تعدیل، تطبیق و بکارگیری برنامه‌های ابلاغی متناسب با نیاز شناختی، عاطفی و نگرشی دانش‌آموزان برای معنادار کردن یادگیری‌ها و خودراهبر کردن فراگیران از نمونه‌های رفتاری این مهارت است. بدیهی است فردی که علاقه کافی به شغل معلمی نداشته باشد توانایی به انجام رساندن چنین مسئولیتی را نخواهد بود؛ بنابراین از الزامات مربی‌گری انگیزه شغلی و توانایی انگیزه‌بخشی به فراگیران است. یکی از معلمان الهام‌بخش توضیح داد:

"مربی خوب کسی است که بتواند شمع درون هر دانش‌آموز را روشن کند، نه اینکه فقط ظرف خالی را پر کند. من به جای تمرکز بر ضعف‌ها، به دنبال نقطه قوت هر فرد می‌گردم." (معلم، زن، ۵۹ سال، ۲۱ سال سابقه)

معلم جوانی گفت:

"مربی‌گری یعنی توانایی برنامه درسی را نه به عنوان هدف، بلکه به عنوان ابزاری برای رشد شخصیت دانش‌آموز ببینی." (معلم، مرد، ۳۶ سال، ۷ سال سابقه)

یافته‌های کمی

از مجموع ملاک‌های استخراج شده یک ماتریس زوجی تهیه شد؛ سپس ماتریس در قالب کاربردگر نظرسنجی در اختیار ۱۲ کارشناس قرار گرفت و از آن‌ها درخواست شد نظر خود در رابطه با میزان اثرگذاری و اثرپذیری ملاک‌ها بر مبنای طیف دیمتل (از ۰ تا ۴) در خانه‌های مربوط به هر ملاک درج کنند. پس از گردآوری کاربردگرهای نظرسنجی میانگین حسابی نظر کارشناسان برای هر یک برآورد شد. در ادامه با تشکیل ماتریس N (جدول ۳) که در واقع میانگین نظرات خبرگان درخصوص میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هر یک از ملاک‌هاست زمینه تحلیل‌های بعدی فراهم شد. سپس با استفاده از رابطه شماره ۱ نسبت به نرمال‌سازی ماتریس اقدام شد؛ سپس ماتریس شدت نسبی موجود از روابط مستقیم و غیرمستقیم

(T) با توجه رابطه ۲ محاسبه شد و با محاسبه مقادیر R که مجموع عناصر هر سطر ماتریس و مقادیر J مجموع عناصر هر ستون ماتریس و مقادیر R+J و R-J ترتیب تأثیر ملاک‌ها بر یکدیگر مشخص شد.

جدول ۳. ماتریس مقایسه زوجی اولیه تجمیعی

N	تعهد	نظم درونی	وظیفه	پاسخگو	غایت	خودبستگی	خودانگیزی	انعطاف	همدردی	توافق‌جویی	گفتگوی تأملی	تأمل	خودارزیابی	تمایل به یادگیری	جمع‌گرا	آزاداندیشی	ارتباط	حساسیت اخلاقی	مربی‌گری
تعهد	۰	۴	۴	۴	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۴	۳	۳	۲	۲	۲	۴	۳
نظم درونی	۴	۰	۴	۳	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۲	۴	۴
وظیفه‌شناسی	۴	۳	۰	۴	۲	۳	۳	۱	۲	۲	۳	۴	۳	۳	۲	۳	۲	۴	۴
پاسخ‌گویی	۴	۳	۴	۰	۳	۳	۳	۲	۲	۲	۴	۴	۴	۴	۲	۳	۳	۴	۴
غایت‌مندی	۴	۳	۳	۲	۰	۲	۲	۱	۱	۱	۱	۲	۳	۳	۱	۲	۱	۴	۳
خودبستگی	۲	۳	۱	۱	۱	۰	۳	۳	۲	۱	۱	۱	۳	۲	۱	۲	۱	۲	۲
خودانگیزی	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۰	۲	۱	۱	۲	۲	۲	۳	۲	۲	۲	۳	۳
انعطاف‌پذیری	۱	۲	۲	۲	۱	۲	۲	۰	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۲	۳	۳	۴	۴
همدردی	۳	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۰	۲	۳	۱	۲	۲	۲	۲	۳	۴	۴
توافق‌جویی	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۳	۳	۳	۰	۳	۲	۲	۲	۳	۳	۳	۳	۳
گفتگوی تأملی	۳	۲	۳	۳	۲	۲	۳	۳	۳	۳	۰	۳	۳	۳	۲	۳	۲	۴	۳
تأمل پس از عمل	۳	۲	۳	۳	۲	۲	۳	۳	۲	۲	۳	۰	۳	۳	۲	۳	۲	۳	۳
خودارزیابی	۳	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۲	۱	۱	۲	۲	۰	۲	۱	۱	۱	۳	۳
تمایل به یادگیری	۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۳	۲	۲	۳	۴	۲	۰	۲	۱	۲	۲	۳
جمع‌گرایی	۱	۲	۲	۲	۱	۱	۱	۲	۳	۲	۱	۲	۱	۰	۲	۳	۳	۳	۳
آزاداندیشی	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۳	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۰	۲	۳	۳	۳
ارتباط	۱	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۴	۲	۰	۴	۴
حساسیت اخلاقی	۴	۳	۳	۳	۳	۲	۲	۳	۴	۴	۴	۴	۳	۳	۳	۳	۴	۰	۴
مربی‌گری	۴	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۴	۳	۳	۳	۳	۴	۰

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربرست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

جدول شماره ۳ ماتریس مقایسه زوجی اولیه تجمیعی براساس نظر مشارکت‌کنندگان است و شامل میانگین نظرات ۱۲ مشارکت‌کننده است که بیانگر میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری هریک از ملاک‌های شناسایی شده است. قطر اصلی این ماتریس برابر با صفر است. در جدول ۴ شدت روابط نسبی برای هر ملاک برآورد شده است.

جدول ۴. شدت روابط نسبی برآورد شده میان ملاک‌ها

I	تعهد	نظم‌درونی	وظیفه	پاسخ‌گو	غایت	خودبستگی	خودانگیزی	انعطاف	همدردی	توافق‌جویی	گفتگوی تأملی	تأمل	خودارزیایی	تمایل به یادگیری	جمع‌گرا	آزاداندیشی	ارتباط	حساسیت اخلاقی	مربی‌گری	اثرگذاری
تعهد	۰/۱۴	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۱۶	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
نظم‌درونی	۰/۱۹	۰/۱۱	۰/۱۷	۰/۱۸	۰/۱۴	۰/۱۲	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
وظیفه	۰/۱۹	۰/۱۸	۰/۱۳	۰/۱۸	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
پاسخ‌گو	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۲۰	۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
غایت	۰/۱۴	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۵	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
خودبستگی	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۱۶	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
خودانگیزی	۰/۱۷	۰/۱۴	۰/۱۷	۰/۱۸	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
انعطاف	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
همدردی	۰/۱۶	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
توافق‌جویی	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
گفتگوی تأملی	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
تأمل	۰/۲۰	۰/۱۷	۰/۱۹	۰/۲۱	۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
خودارزیایی	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
تمایل به یادگیری	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
جمع‌گرا	۰/۱۴	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
آزاداندیشی	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
ارتباط	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۱۶	۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
حساسیت اخلاقی	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۱۸	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
مربی‌گری	۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۲۲	۰/۲۳	۰/۱۶	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳
اثرگذاری	۳/۳۲	۲/۹۵	۳/۱۷	۳/۴۹	۲/۴۱	۱/۹۳	۲/۲۰	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳	۲/۲۳



ح	همدردی	توافق جویی	گفتگوی تأملی	تأمل پس از عمل	خودارزیایی	تمایل به یادگیری	جمع‌گرایی	آزاداندیشی	ارتباط	حساسیت اخلاقی
تعهد	۰/۸۵	۰/۱۱	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۸۴	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۲۰
نظم‌درونی	۰/۸۳	۰/۱۲	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۸۴	۰/۱۲	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۱۸
وظیفه و پاسخ‌گو	۰/۸۳	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۱۶	۰/۸۴	۰/۱۲	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۱۹
غایت	۰/۸۱	۰/۱۱	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۸۳	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۸
خودبستگی	۰/۸۱	۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۱۱	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۸۵
خودانگیزی	۰/۸۱	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۴
انعطاف	۰/۸۴	۰/۱۴	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۷
همدردی	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۱۵	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۲۰	۰/۱۴	۰/۱۴	۰/۱۷
توافق جویی	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۸
توافق جویی	۰/۱۲	۰/۰۸	۰/۱۵	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۱۸
گفتگوی تأملی	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۱۲	۰/۱۶	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۲۰
تأمل	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۲۱
خودارزیایی	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۱۹
تمایل به یادگیری	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۱۹
جمع‌گرا	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۱۶
آزاداندیشی	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۷
ارتباط	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۱۸
حساسیت اخلاقی	۰/۱۹	۰/۱۷	۰/۲۱	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۸
مربی-گری	۰/۱۹	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۱۹	۰/۲۴
انرژی‌گذاری	۲/۶۳	۲/۴۷	۳/۰۲	۲/۸۵	۲/۳۵	۲/۳۸	۲/۰۵	۲/۵۳	۲/۷۲	۳/۵۴

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

T	تعهد	نظم درونی	وظیفه	پاسخ‌گو	غایت	خودبسنده‌گی	خودانگیزی	انعطاف	همدردی	توافق‌جویی	گفتگوی تأملی	تأمل	خودارزیابی	تمایل به یادگیری	جمع‌گرا	آزاداندیشی	ارتباط	حساسیت اخلاقی	مربی‌گری	اثرگذاری
مربی‌گری	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۱۵	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۲۴	۰/۱۷	۳/۴۶
اثرپذیری	۲/۹۳	۲/۷۹	۲/۸۵	۲/۷۰	۲/۱۱	۲/۳۲	۲/۷۷	۲/۶۱	۲/۵۰	۲/۴۰	۲/۸۲	۲/۹۹	۲/۹۱	۲/۹۰	۲/۳۲	۲/۵۴	۲/۵۰	۳/۶۸	۳/۵۷	

جدول ۵ نشان می‌دهد پنج ملاک اول تاثیرگذار (R) به ترتیب حساسیت اخلاقی (C18)، پاسخ‌گویی (C4)، مربی‌گری (C19)، تعهد (C1) و وظیفه‌شناسی (C3) هستند؛ مطابق با یافته‌های گزارش شده پنج ملاک اول اثرپذیر (J) به ترتیب حساسیت اخلاقی (C18)، مربی‌گری (C19)، خودارزیابی (C12)، تعهد (C1) و تأمل پس از عمل (C13) هستند. با کاستن میزان اثرپذیری از میزان اثرگذاری ملاک‌ها (R-J) برای بدست آوردن خالص میزان اثرگذاری ترتیب تأثیر ملاک‌ها تغییر کرده و ۵ ملاک اول به ترتیب پاسخ‌گویی (C4)، تعهد (C1)، وظیفه‌شناسی (C3)، غایت‌مندی (C5) و مهارت‌های ارتباطی (C17) هستند؛ همچنین با مجموع میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری (R+J) ترتیب دیگری از ملاک‌ها حاصل شد که به ترتیب حساسیت اخلاقی (C18)، مربی‌گری (C19)، تعهد (C1)، پاسخ‌گویی (C4) و وظیفه‌شناسی (C3) هستند.

جدول ۵. ترتیب تأثیر ملاک‌ها بر یکدیگر

(R)	ملاک	شدت	رتبه	(J)	شدت	رتبه	(R-J)	خالص میزان	رتبه	(R+J)	مجموع اثرگذاری و	رتبه
		اثرگذاری		اثرپذیری			اثرگذاری			اثرپذیری		
تعهد	۲/۳۲	۴	۲/۹۳	۴	۰/۳۸	۲	۶/۲۶	۳				
نظم درونی	۲/۹۵	۷	۲/۷۹	۹	۰/۱۶	۷	۵/۷۵	۸				
وظیفه‌شناسی	۳/۱۷	۵	۲/۸۵	۷	۰/۳۱	۳	۶/۰۲	۵				
پاسخ‌گویی	۳/۴۹	۲	۲/۷۰	۱۱	۰/۷۹	۱	۶/۱۹	۴				
غایت‌مندی	۲/۴۱	۱۴	۲/۱۱	۱۹	۰/۳۰	۴	۴/۵۲	۱۷				
خودبسنده‌گی	۱/۹۳	۱۹	۲/۳۲	۱۷	-۰/۳۹	۱۹	۴/۲۵	۱۹				
خودانگیزی	۲/۲۰	۱۷	۲/۷۷	۱۰	-۰/۵۶	۱۸	۴/۹۸	۱۵				
انعطاف‌پذیری	۲/۷۳	۹	۲/۶۱	۱۲	۰/۱۲	۹	۵/۳۴	۹				
همدردی	۲/۶۳	۱۱	۲/۵۰	۱۴	۰/۱۲	۸	۵/۱۴	۱۳				
توافق‌جویی	۲/۴۷	۱۳	۲/۴۰	۱۶	۰/۰۶	۱۰	۴/۸۷	۱۶				
گفتگوی تأملی	۳/۰۲	۶	۲/۸۲	۸	۰/۲۰	۶	۵/۸۴	۶				
تأمل پس از عمل	۲/۸۵	۸	۲/۹۹	۳	-۰/۱۴	۱۴	۵/۸۴	۷				
خودارزیابی	۲/۳۵	۱۶	۲/۹۱	۵	-۰/۵۵	۱۷	۵/۲۶	۱۱				

رتبه	(R+J) مجموع اثرگذاری و		(R-J) خالص میزان		(J) شدت		(R) شدت	
	رتبه	اثرپذیری	رتبه	اثرگذاری	رتبه	اثرپذیری	رتبه	اثرگذاری
۱۰	۱۶	۵/۲۹	۶	-۰/۵۱	۲/۹۰	۱۵	۲/۳۸	تمایل به یادگیری
۱۸	۱۵	۴/۳۷	۱۸	-۰/۲۷	۲/۳۲	۱۸	۲/۰۵	جمع‌گرایی
۱۴	۱۱	۵/۰۸	۱۳	-۰/۰۱	۲/۵۴	۱۲	۲/۵۳	آزاداندیشی
۱۲	۵	۵/۲۲	۱۵	۰/۲۱	۲/۵۰	۱۰	۲/۷۲	ارتباط
۱	۱۳	۷/۲۲	۱	-۰/۱۳	۳/۶۸	۱	۳/۵۴	حساسیت اخلاقی
۲	۱۲	۷/۰۴	۲	-۰/۱۰	۳/۵۷	۳	۳/۴۶	مربی‌گری

مقادیر برآورد شده که با R مشخص شده است بیانگر مجموع میزان اثرات مستقیم و غیرمستقیم هر ملاک بر روی دیگر ملاک‌هاست که در هرسطر از ماتریس قرار دارد و بالاترین میزان آن بیانگر بیشترین تأثیرگذاری است که در میان ملاک‌ها برخوردار است از حساسیت اخلاقی (C18) برای معلم ابتدایی در جایگاه اول قرار دارد. بیشترین میزان اثرگذاری حساسیت اخلاقی بر زیرمضامین مربوط به عامل مسئولیت‌پذیری است که به ترتیب بر تعهد (C1) و وظیفه‌شناسی (C3) پاسخ‌گویی (C4) انعطاف‌پذیری (C8) گفتگوی تأملی در موقعیت (C11) برقراری ارتباط (C17) و مربی‌گری (C19) اثرگذار است. پس از حساسیت اخلاقی به عنوان تأثیرگذارترین ملاک؛ مضمون «پاسخ‌گویی» (C4) با بیشترین تأثیرگذاری شناسایی شد و میزان اثرگذاری آن به ترتیب بر ملاک‌های حساسیت اخلاقی (C18)، مربی‌گری (C19)، تعهد (C1)، نظم‌درونی (C2)، وظیفه‌شناسی (C3)، گفتگوی تأملی در موقعیت (C11) و تأمل پس از عمل (C12) است و این بیانگر ارتباط دوجانبه مضمون پاسخ‌گویی و حساسیت اخلاقی است. هردو بریکدیگر اثر گذاشته و از یکدیگر اثر می‌پذیرند. سومین مضمون اثرگذار مربی‌گری (C19) است که بیشترین اثرگذاری را بر تعهد (C1)، نظم‌درونی (C2)، وظیفه‌شناسی (C3)، پاسخ‌گویی (C4)، انعطاف‌پذیری (C8)، همدردی (C9)، گفتگوی تأملی در موقعیت (C11) و تأمل پس از عمل (C12) و حساسیت اخلاقی (C18) دارد؛ در اینجا نیز مجدداً شاهد اثرگذاری مربی‌گری و برخوردار است از استعداد معلمی بر کلیه زیرمضامین مربوط به مسئولیت‌پذیری هستیم و این نشان‌دهنده اهمیت زیاد تعهد و مسئولیت‌پذیری به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های نرم معلمان است. تعهد (C1) چهارمین مضمون اثرگذار شناسایی شد و بیشترین اثرگذاری آن بر مضامین نظم‌درونی (C2)، وظیفه‌شناسی (C3)، پاسخ‌گویی (C4)، غایت‌مندی (C5)، همدردی (C9)، گفتگوی تأملی در موقعیت (C11)، تأمل پس از عمل (C12)، حساسیت اخلاقی (C18) و مربی‌گری (C19) است و در نهایت پنجمین مضمون اثرگذار وظیفه‌شناسی (C3) است که بر مضامین تعهد (C1)، نظم‌درونی (C2)، پاسخ‌گویی (C4)، گفتگوی تأملی در موقعیت (C11) و تأمل پس از عمل (C12)، حساسیت اخلاقی (C18)، مربی‌گری (C19) بیشترین تأثیر را دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با هدف شناسایی و تعیین ترتیب اهمیت مهارت‌های نرم ضروری برای حرفه معلمی انجام شد. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که پنج ملاک اول تأثیرگذار به ترتیب حساسیت اخلاقی، پاسخ‌گویی، مربی‌گری، تعهد و وظیفه‌شناسی بود. این یافته با مطالعات (Espina-Romero et al (2023), Gorny-Wegrzyn & Perry Traikou (2024), (2021) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت مهارت‌های نرم معلمان از سلسله مراتبی برخوردار است که در رأس

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

آن حساسیت اخلاقی قرار دارد. این اولویت‌بندی حاکی از آن است که معلمان موفق پیش از هر چیز نیازمند درک عمیق از اصول اخلاقی و توانایی تشخیص موقعیت‌های حساس هستند. چنین مهارتی به آنان امکان می‌دهد تا در موقعیت‌های مبهم آموزشی، تصمیماتی اتخاذ کنند که منافع دانش‌آموزان را در کانون توجه قرار دهد. مطالعات پیشین نیز بر این نکته تأکید داشته‌اند که معلمان دارای حساسیت اخلاقی بالا بهتر می‌توانند به نیازهای عاطفی و تربیتی دانش‌آموزان پاسخ دهند. پاسخگویی به عنوان دومین مهارت حیاتی در این پژوهش شناسایی شده است که نشان‌دهنده اهمیت مسئولیت‌پذیری و شفافیت در عملکرد معلمان است. در واقع، پاسخگویی پایه و اساس اعتماد میان معلم، دانش‌آموزان و اولیا را تشکیل می‌دهد و شرط لازم برای ایجاد محیطی امن و پویا برای یادگیری محسوب می‌شود. سومین مهارت برتر در این مطالعه، مربی‌گری است که بر توانایی معلمان در کشف و پرورش استعدادها منحصراً به فرد دانش‌آموزان دلالت دارد. این یافته حاکی از آن است که معلمان اثربخش صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیستند، بلکه به عنوان راهنمایانی عمل می‌کنند که می‌توانند استعدادهای نهفته دانش‌آموزان را شناسایی و شکوفا کنند. چنین مهارتی مستلزم به‌کارگیری رویکردهای شخصی‌سازی شده و توجه به تفاوت‌های فردی در فرآیند یاددهی-یادگیری است. تعهد به عنوان چهارمین مهارت کلیدی در این پژوهش شناسایی شده است که دارای دو بعد تعهد به دانش‌آموزان و تعهد به حرفه معلمی می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که معلمان متعهد قادرند با وجود تمام چالش‌ها و دشواری‌های این حرفه، انگیزه و اشتیاق خود را حفظ کنند و تأثیر ماندگاری بر پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان بگذارند. در نهایت، وظیفه‌شناسی به عنوان پنجمین مهارت برتر، پایه و اساس سایر مهارت‌های معلمی محسوب می‌شود و نشان‌دهنده اهمیت مسئولیت‌پذیری، انضباط شخصی و پایبندی به اصول حرفه‌ای در این شغل است. این سلسله مراتب مهارتی به وضوح نشان می‌دهد که معلمان مؤثر پیش از تسلط بر روش‌های تدریس و دانش تخصصی، نیازمند برخورداری از شایستگی‌های اخلاقی و انسانی هستند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که نظام‌های آموزشی و برنامه‌های تربیت معلم باید توجه ویژه‌ای به پرورش این مهارت‌های نرم داشته باشند، چرا که این مهارت‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت تعاملات آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند.

یافته دیگر مطالعه حاضر این بود که پنج ملاک اول اثرپذیر به ترتیب حساسیت اخلاقی، مربی‌گری، خودارزیابی، تعهد و تأمل پس از عمل بود. این یافته با مطالعات (Margaliot & Magid, (2020); Akomodi (2025); Simor et al., (2019) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت این سلسله مراتب از چند منظر قابل تبیین است. نخست آنکه جایگاه برتر حساسیت اخلاقی حاکی از نقش محوری اخلاقیات در اثرگذاری معلمان است. معلمانی که از حساسیت اخلاقی بالایی برخوردارند، بهتر می‌توانند در دانش‌آموزان نفوذ کنند و الگوی رفتاری مناسبی ارائه دهند. این یافته با پژوهش‌های متعددی که بر اهمیت اخلاق حرفه‌ای در آموزش تأکید دارند همخوانی دارد. در جایگاه دوم، مهارت مربی‌گری قرار دارد که نشان‌دهنده اهمیت نقش راهنمایی و هدایتگری معلمان است. معلمانی که از توانایی مربی‌گری برخوردارند، قادرند با ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد و درک متقابل، تأثیر عمیق‌تری بر رشد و پیشرفت دانش‌آموزان بگذارند. خودارزیابی به عنوان سومین عامل اثرپذیر، بر ضرورت نگاه نقادانه معلمان به عملکرد خود اشاره دارد. این مهارت به معلمان امکان می‌دهد تا با شناخت نقاط قوت و ضعف خود، تأثیر آموزشی خود را افزایش دهند (Saljooghi & Salehi, 2016). تعهد حرفه‌ای در جایگاه چهارم، نشان‌دهنده اهمیت پایداری و ثبات معلمان در انجام وظایفشان است. معلمان متعهد با ایجاد حس اطمینان و امنیت در دانش‌آموزان، بستر مناسبی برای یادگیری فراهم می‌کنند. سرانجام، تأمل پس از عمل به عنوان پنجمین عامل اثرپذیر، بر اهمیت بازنگری و یادگیری از تجربیات تأکید دارد. این مهارت به معلمان کمک می‌کند تا با تحلیل عملکرد خود، به تدریج

بر اثربخشی آموزشی خود بیفزایند. همسویی این یافته‌ها با مطالعات پیشین نشان می‌دهد که این عوامل در فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف از اهمیت مشابهی برخوردارند. این همخوانی حاکی از آن است که مهارت‌های نرم معلمان دارای ابعادی جهان‌شمول هستند که فراتر از تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی، در اثرگذاری معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. از این رو، توجه به این مهارت‌ها در برنامه‌های تربیت و توانمندسازی معلمان می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و بهبود نتایج یادگیری بینجامد. با کاستن میزان اثرپذیری از میزان اثرگذاری ملاک‌ها برای بدست آوردن خالص میزان اثرگذاری ترتیب تأثیر ملاک‌ها تغییر کرده و ۵ ملاک اول به ترتیب پاسخ‌گویی، تعهد، وظیفه‌شناسی، غایت‌مندی و مهارت‌های ارتباطی هستند؛ همچنین با مجموع میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری ترتیب دیگری از ملاک‌ها حاصل شد که به ترتیب حساسیت اخلاقی، مربی‌گری، تعهد، پاسخ‌گویی و وظیفه‌شناسی بود.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مهارت‌های نرم معلمان به‌ویژه حساسیت اخلاقی، مربی‌گری، خودارزیابی، تعهد و تأمل پس از عمل، نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی آموزشی و کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز دارند. این مهارت‌ها که عمدتاً با یافته‌های مطالعات پیشین همسو هستند، چارچوبی جامع برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهند و تأکید می‌کنند که نظام‌های آموزشی باید توجه ویژه‌ای به پرورش این مهارت‌های نرم در برنامه‌های تربیت معلم داشته باشند. این مطالعه با ارائه یافته‌های نوآورانه، گام مهمی در توسعه نظریه‌های مربوط به مهارت‌های نرم معلمی برداشته است. در سطح نظری، نتایج پژوهش نشان داد که حساسیت اخلاقی در رأس سلسله مراتب مهارت‌های نرم معلمان قرار دارد، یافته‌ای که چارچوب مفهومی جدیدی را معرفی می‌کند و بر «اخلاق عملی» به عنوان هسته مرکزی شایستگی معلمی تأکید دارد. این دیدگاه، نظریه «معلم به مثابه عاملیت اخلاقی» را توسعه می‌دهد و از مدل‌های سنتی که صرفاً بر دانش محتوایی متمرکز بودند، فراتر می‌رود. همچنین، شناسایی ماهیت پویای حساسیت اخلاقی به عنوان هم‌علت و هم‌معلول در سیستم مهارت‌های نرم، بینش جدیدی در روابط علی-معلولی این سازه ارائه می‌دهد که در مطالعات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته بود.

در بُعد عملی، یافته‌های این پژوهش پیامدهای مهمی برای نظام‌های تربیت معلم دارد. اولویت‌بندی مهارت‌هایی مانند حساسیت اخلاقی، مربی‌گری و خودارزیابی، ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی را آشکار می‌سازد. به عنوان مثال، می‌توان با طراحی پودمان‌های موقعیت‌محور برای پرورش قضاوت اخلاقی، یا ایجاد جامعه‌های یادگیری حرفه‌ای در مدارس به تقویت این مهارت‌ها پرداخت. همچنین، تأکید بر نقش واسطه‌ای مهارت‌هایی مانند خودارزیابی و تأمل پس از عمل، لزوم تجهیز معلمان به ابزارهای دیجیتال ثبت و تحلیل بازخورد را برجسته می‌سازد.

نکته حائز اهمیت دیگر، تناسب نتایج با یافته‌های جهانی همراه با تفاوت‌های فرهنگی است. اگرچه بسیاری از یافته‌ها با تحقیقات بین‌المللی همسو هستند، اما اولویت‌بندی متفاوت برخی مهارت‌ها (مانند جایگاه بالای وظیفه‌شناسی) نشان‌دهنده وجود «الگوی بومی شایستگی معلمی» است که باید در طراحی مدل‌های ارزیابی معلمان مورد توجه قرار گیرد. این مطالعه از سه جهت اصلی به توسعه دانش موجود کمک می‌کند: ارائه مدل پویای روابط علی مهارت‌های نرم، بومی‌سازی نظریه‌های غربی با تأکید بر ابعاد اخلاق‌محور، و معرفی «سلسله مراتب نیازهای حرفه‌ای معلمان ابتدایی» با رویکردی زمینه‌آگاه. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنای علمی مناسبی برای بازنگری در استانداردهای گزینش معلمان، طراحی دوره‌های آموزش ضمن خدمت مبتنی بر شایستگی، و توسعه ابزارهای ارزشیابی چندبعدی فراهم آورد.

مهارت‌های نرم در حرفه آموزگاری: کاربرست رویکرد آمیخته در رتبه‌بندی مولفه‌های غیرشناختی

این مطالعه با برخی محدودیت‌های خارج از کنترل پژوهشگر مواجه بود از جمله: محدودیت در دسترسی به معلمان با تجربه در برخی مناطق جغرافیایی، تفاوت در برداشت شرکت‌کنندگان از مفاهیم مهارت‌های نرم به دلیل ذهنی بودن این مفاهیم و شرایط نامناسب برخی مدارس برای انجام مصاحبه‌های عمیق. همچنین، همه‌گیری کرونا و محدودیت‌های ناشی از آن، امکان مشاهده مستقیم تعاملات معلمان در کلاس درس را کاهش داد.

پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش معلمان بر توسعه مهارت‌های نرم شناسایی شده در این پژوهش تمرکز ویژه داشته باشند. برگزاری کارگاه‌های عملی برای تقویت حساسیت اخلاقی و مهارت‌های مربی‌گری، طراحی سیستم ارزشیابی مبتنی بر این مهارت‌ها و ایجاد فرصت‌های بازاندیشی جمعی برای معلمان از جمله پیشنهادهای کاربردی این مطالعه است. در سطح پژوهشی، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده با نمونه‌های بزرگتر و در بافت‌های فرهنگی مختلف انجام شود تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. همچنین، پژوهش‌های آتی می‌توانند به بررسی تأثیر این مهارت‌ها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند.

References

- Akomodi, J. O. (2025). In-depth analysis: The importance of instructional leadership in education. *Open Journal of Leadership*, 14, 177-193. <https://doi.org/10.4236/ojl.2025.142008>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Espina-Romero, L. C., Aguirre Franco, S. L., Dworaczek Conde, H. O., Guerrero-Alcedo, J. M., Ríos Parra, D. E., & Rave Ramírez, J. C. (2023). Soft skills in personnel training: Report of publications in scopus, topics explored and future research agenda. *Heliyon*, 9(4), e15468. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15468>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Dehghani, M. (2024). Development of a Competency Assessment Framework in Teaching Profession: Applying a Mixed Approach. *Teacher Professional Development*, 8(4), 1-25. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15451.1573>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A System of Indicators for Assessing the Teacher Readiness in Primary Education: a Systematic Review. *Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. <https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Dehghani, M. (2024). Designing a Pattern for Assessing Teaching Readiness in Primary Schools: Applying an Exploratory Mixed Methods Research Design. *Higher Education Letter*, 17(67), 98-114. <https://doi.org/10.22034/hel.2024.2023974.1948>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadam Zadeh, A. (2020). Construction of a standardized questionnaire to detect the pseudo evaluation in elementary schools. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 91-116. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>
- Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Commentary: Using mixed methods in research studies: An opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4(3), 186-191. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.3.186>
- Gorny-Wegrzyn, E., & Perry, B. (2021). Inspiring educators and a pedagogy of kindness: A reflective essay. *Creative Education*, 12, 220-230. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.121017>

- Haghighy, M., Shahraki Mojahedin, L., Mohammadzade, M., & Nouri Shirazi, Z. (2020). Exploratory-analytical study of teachers' professional competencies based on the vision document 1404 (Comprehensive program of the fifth and sixth transformation documents: a prospective perspective). *A new approach to children's education quarterly*, 2(4), 17-21. <https://doi.org/10.22034/naes.2020.111559>
- Izyan Samsudin, H., Yazid Abu Bakar, A., & Amat, S. (2024). The validity and reliability of social and psychological skills (SP-Skills) module. *Psychology*, 15, 315-328. <https://doi.org/10.4236/psych.2024.153019>
- Karimian, H., Arasteh, H. R., Behrouzi, M. R., & Zainabadi, H. R. (2018). Designing and explaining the framework of professional competencies for elementary student-teachers at Farhangian University. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 11(5), 178-190. <http://dx.doi.org/10.29252/edcbmj.11.05.20>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2021). *Teacher Selection: Evidence-Based Practices*. Springer.
- Margaliot, A., & Magid, N. (2020). The role of creative thinking in the process of forming teachers' professional identity. *Creative Education*, 11, 1026-1041. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.117074>
- Masouminejad, R. (2025). Identifying and explaining the characteristics of reflective learning approach on the implementation process of Inquiry -oriented curriculum in Farhangian University. *Journal of Curriculum Studies*, 20(76), 115-150. <https://doi:10.22034/jcs.2025.416624.2167>
- Negahban, M., Emamjomeh, M., Ahmadi Kalateahmad, F., Assareh, A., & Kabiri, M. (2025). Common Misconceptions of General Physics Concepts: A Case Study of Pre-service Elementary Education Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 20(76), 207-234. <https://doi:10.22034/jcs.2025.490154.2369>
- Nian, Z. H. (2022). International comparison of STEM teacher education. *Open Access Library Journal*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.4236/oalib.1109106>
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume D): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-ee>
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Quendangan, E., Cortez, R., Malibiran, L., & Jayobo, M. (2023). Instructional leadership and faculty self-efficacy as predictors of students' achievement. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 178-199. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.1112014>
- Rezaei, M. (2020). Identifying and determining teachers' professional competencies based on developmental documents of education and their validation. *Education*, 141, 63-82. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10174133.1399.36.1.1.5>
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 59-99. https://jresearch.sanjesh.org/article_15057.html?lang=en
- Saljooghi, B., & Salehi, K. (2016). Developing a teacher evaluation model: The impact of teachers' attitude toward the performance evaluation system (PES) on job satisfaction and organizational commitment with the mediating role of teachers' sense of efficacy. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(5), 200-209. <https://www.ijmrhs.com/abstract/developing-a-teacher-evaluation-model-the-impact-of-teachers-attitude-toward-the-performance-evaluation-system-pes-on-jo-3580.html>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

- Simor, T., Ferreira, V., Patias, N., Wagner, M., Rissi, V., & Nascimento, T. (2019). Depressive symptoms, anxiety, self-esteem and educational social skills in public school teachers. *Creative Education, 10*, 3469-3482. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013267>
- Sun, F., & Ma, Y. (2019). College teachers' soft ability indicator system and measuring methods. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 7*, 277-283. <https://doi.org/10.4236/jhrss.2019.72017>
- Traikou, M. (2024). Teachers' emotional and empathetic abilities in relation to adolescents' social and emotional characteristics and the importance of rapport with secondary students in a multicultural environment. *Open Access Library Journal, 11*, 1-20. <https://doi.org/10.4236/oalib.1112759>
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>