



Comparing the Effectiveness of Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Training and Integrated Emotional Competence Intervention on Job Commitment and Resilience of New Teachers

Malihe Rezaei¹ , Azita Keshavarz^{2*} , Saeid Teimori³

1. Department of Psychology, ToJ.C., Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran. Email: malihe.rezaei4233@iau.ac.ir

2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, ToJ.C., Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran. Email: a.keshavarz@iau.ac.ir

3. Department of Psychology, ToJ.C., Islamic Azad University, Torbat Jam, Iran. Email: teimoori@iau.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 24 Nov 2025
Revised: 05 Jan 2026
Accepted: 11 Mar 2026
First Published: 15 Sep 2026

Keywords:
Emotional Competence, Job Commitment, Mindfulness, New Teachers, Resilience, Social Emotional Learning

ABSTRACT

The present study was conducted to comparing the effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention on job commitment and resilience of new teachers. The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the study was all new teachers from 2022 to 2023 in the Tabadkan region and District 2 of Mashhad city. In this research, 54 new teacher were selected by Voluntary sampling method and randomly assigned to experimental and control groups. The new teachers in the experimental groups received the mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention separately. Job Commitment Questionnaire (JCQ) and Resilience Questionnaire (RQ) were used in the present study. The data were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 software. The results showed that mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention had a significant effect on job commitment ($P < 0.0001$) and resilience ($P < 0.0001$) of new teachers. Also, the results of the follow-up test indicated that there was no significant difference between the effectiveness of these two interventions on the resilience of new teachers. However, there was a difference in the effectiveness of these two interventions in the variable of job commitment. Thus, mindfulness-based social-emotional learning training was more effective than the integrated emotional competence intervention. The results confirmed the positive effect of both interventions on the research variables; with the difference that the mindfulness-based intervention was particularly superior in increasing job commitment, while both methods were equally successful in improving the resilience of new teachers.

Cite this article: Rezaei, M., Keshavarz, A., & Teimori, S. (2026). Comparing the effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention on job commitment and resilience of new teachers. *Journal of Applied Psychological Research*, (In press/ Accepted). <https://doi.org/10.22059/japr.2026.406985.645427>



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.406985.645427>

© The Author(s).



مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب آوری نومعلمان

ملیحه رضائی^۱، آریتا کشاورز^{۲*}، سعید تیموری^۳

۱. گروه روانشناسی، واحد تربیت جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت جام، ایران. ایمیل: malihe.rezaei4233@iau.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد تربیت جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت جام، ایران. ایمیل: a.keshavarz@iau.ac.ir

۳. گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد تربیت جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت جام، ایران. ایمیل: teimoori@iau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۶/۲۲

کلیدواژه ها:

تاب آوری، تعهد شغلی، شایستگی های هیجانی، ذهن آگاهی، نومعلمان، یادگیری اجتماعی - هیجانی

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب آوری نومعلمان انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش کلیه نومعلمان سال های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳ منطقه تبادکان و ناحیه ۲ شهر مشهد بودند. در این پژوهش تعداد ۵۴ نومعلم با روش نمونه گیری داوطلبانه انتخاب و با شیوه تصادفی در گروه های آزمایش و گواه جایدهی شدند. نومعلمان حاضر در گروه های آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی را به شکل جداگانه دریافت نمودند. در این پژوهش از پرسشنامه تعهد شغلی (JCQ) و پرسشنامه تاب آوری (RQ) استفاده شد. داده های با تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم افزار آماری SPSS²³ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر تعهد شغلی ($P < 0/0001$) و تاب آوری ($P < 0/0001$) نومعلمان تأثیر معنادار دارد. همچنین نتایج آزمون تعقیبی بیانگر آن بود که بین میزان اثربخشی این دو مداخله بر تاب آوری نومعلمان تفاوت معنادار وجود ندارد. اما در متغیر تعهد شغلی بین میزان اثربخشی این دو مداخله تفاوت وجود داشته است. بدین صورت که آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی نسبت به مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی اثربخشی بیشتری داشته است. نتایج مؤید تأثیر مثبت هر دو مداخله بر متغیرهای پژوهش بود؛ با این تمایز که مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی به طور ویژه در افزایش تعهد شغلی برتر بود، در حالی که هر دو روش به یک اندازه در ارتقای تاب آوری نومعلمان موفق عمل کردند.

استناد: رضائی، م.، کشاورز، آ.، و تیموری، س. (۱۴۰۵). مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب آوری نومعلمان. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۰(۰)، ۱-۲.

<https://doi.org/10.22059/japr.2026.406985.645427>

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.406985.645427>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

کارکنان به عنوان سرمایه انسانی، اساس و بنیان هر سازمانی محسوب می‌شوند. بدون تردید، عدم توجه به ابعاد مختلف روانشناختی، انگیزه‌ها و تمایلات درونی پرسنل، دستیابی به اهداف سازمانی را با دشواری مواجه خواهد ساخت (هولسچر و همکاران^۱، ۲۰۲۴). یافته‌های حاصل از مطالعات متعدد در خصوص جایگاه و اهمیت منابع انسانی در پیشرفت و تعالی سازمان‌ها و در برخی موارد، پیشرفت جامعه بشری، بر این اصل تأکید دارد که هیچ جامعه‌ای به توسعه دست نیافته است، مگر آنکه به پرورش و رشد منابع انسانی خود اقدام کرده باشد (راج و همکاران^۲، ۲۰۲۳). در عصر حاضر، پژوهشگران عرصه مدیریت منابع انسانی دریافته‌اند که نیروی انسانی شایسته و متخصص، به عنوان سرمایه‌ای ارزشمند و نامحدود، نقش کلیدی در پیشرفت و توسعه سازمان‌ها و کشورها ایفا می‌کنند (مالولا و همکاران^۳، ۲۰۲۵). آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد تأثیرگذار در آینده سازی کشور، موظف است حقایق و الزامات آینده را برای اعضای جامعه مدرسه تبیین نماید. در پرتو پژوهش و کاوشگری، کارکنان مدارک درمی‌یابند که در چه موقعیت و شرایطی قرار دارند، چگونه به این جایگاه دست یافته‌اند و در نهایت، برای آینده‌ای که تغییر ویژگی ذاتی و اجتناب‌ناپذیر آن است، چه اقداماتی را باید به انجام رسانند؟ (یاسین^۴، ۲۰۲۱). تمرکز بر معلمان به عنوان پیشگامان این عرصه، تأمین نیازهای آنان، تبیین اهداف و اولویت‌ها، ایجاد بستر مناسب برای دستیابی به اهداف، و آموزش و ارتقای قابلیت‌های حرفه‌ای ایشان، از ایده‌های مدرن و نوآورانه برای دستیابی به مدیریتی با کیفیت برتر به شمار می‌رود. از رهگذر توجه به منزلت و جایگاه معلمان و ارج نهادن به دیدگاه‌های ایشان، و با تأکید بر طراحی برنامه‌های مدون برای برآوردن نیازهایشان، نهادهای سازنده فرهنگ کیفیت فراگیر به منظور ارتقای عملکرد مدرسه محقق خواهد شد (هاشمی پورپتکویی و همکاران، ۱۳۹۹).

مؤلفه‌های روان‌شناختی، حرفه‌ای، هیجانی، عاطفی و اجتماعی متعددی وجود دارند که قادرند بر کارایی حرفه‌ای نومعلمان تأثیرگذار باشند و بازدهی شغلی آنان را ارتقا دهند. تعهد شغلی^۵، از جمله عناصر کلیدی و اثرگذار در عرصه کار است که سهمی تعیین‌کننده در نحوه عملکرد آموزشی معلمان ایفا می‌کند (یائو و ما^۶، ۲۰۲۴). به گونه‌ای که همانطور که تحقیقات سوکال و همکاران^۷ (۲۰۲۴) و لی و همکاران^۸ (۲۰۲۴) نشان داده‌اند، تعهد شغلی می‌تواند بار روانی و تنش‌های ناشی از محیط کار معلمان را کاسته و میزان بهره‌وری آنان را افزایش دهد. تعهد شغلی به عنوان مفهومی بنیادین در حوزه روان‌شناسی سازمانی، از جمله متغیرهایی محسوب می‌شود که می‌تواند بر بازده حرفه‌ای معلمان مؤثر واقع شود. به صورت کلی، پایبندی به معنای تصمیمی راسخ از سوی یک فرد برای انجام یک فعالیت یا رفتار خاص است که وی را ملزم به تداوم بخشیدن به آن می‌سازد (مقتدری اصفهانی و مهداد، ۱۴۰۰). تعهد شغلی، بازتاب‌دهنده وضعیت ذهنی و روانی یک کارمند است که بر چگونگی ارتباط وی با سازمان، عملکرد شغلی، فرآیند مدیریت منابع انسانی و همچنین رشد و سودآوری یک سازمان اثر می‌گذارد (تین و همکاران^۹، ۲۰۲۱). تعهد شغلی در واقع به معنای میزان وابستگی و دلبستگی یک کارمند به انجام وظایف محوله، درگیری و مشارکت کامل در فعالیت‌های یک سازمان با هدف تسهیل در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. به بیان دیگر، میزان تعهد شغلی، معیار آمادگی کارکنان برای حفظ وفاداری نسبت ب کارفرمای خود به دلیل احساس خوشنودی، رضایت‌مندی یا برخورداری از مزایا تعریف می‌شود (ماسری-هرزalah و داس^{۱۰}، ۲۰۲۰). هنگامی که یک فرد نسبت به حرفه خود متعهد باشد، میزان غیبت و جابجایی شغلی وی کاهش می‌یابد و این امر می‌تواند موجب کاهش هزینه‌های سازمان و افزایش کارایی و بازدهی آن گردد (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۲).

1. Hölischer et al.

2. Raj et al.

3. Mullola et al.

4. Yaseen

5. job commitment

6. Yao, & Ma

7. Sokal et al.

8. Li et al.

9. Thien et al.

10. Masry-Herzallah, & Da's¹⁰

علاوه بر نقش موثر تعهد شغلی، تاب‌آوری^۱ نیز از مولفه‌هایی است که می‌تواند ضمن افزایش قدرت روانی نومعلممان، زمینه را برای افزایش قدرت حل مساله و بازدهی شغلی فراهم سازد (هداوند و همکاران، ۱۴۰۱). چنانکه صالحی (۱۳۹۹) و آذرکدار و همکاران (۱۴۰۱) نیز نشان داده‌اند که تاب‌آوری می‌تواند فرسودگی شغلی را کاهش و در مقابل رضایت شغلی را افزایش دهد. تاب‌آوری به فرایند پویای انطباق مثبت با تجربه‌های تلخ و ناگوار زندگی اطلاق می‌شود (کای و همکاران^۲، ۲۰۲۴). تاب‌آوری صرفاً مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور مشارکت کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است (فرناندز و همکاران^۳، ۲۰۲۲). تاب‌آوری که یک فرایند پویای روان‌شناختی به شمار می‌رود، در موقعیت‌های مختلف زندگی به ویژه مواقع بحرانی، پاسخ‌های افراد را تحت تاثیر قرار داده و با کنترل احساسات، عواطف و هیجان‌ها، موجبات عملکرد بهتر آن‌ها را در این موقعیت‌ها موجب می‌گردد. این فرایند سازگاری موفق با شرایط ناگوار را در افراد افزایش می‌دهد (یوزان و همکاران^۴، ۲۰۲۳). افراد تاب‌آور دارای جهت‌گیری مشخص در زندگی‌اند، در ارتباط با دیگران و خود نقش حمایت‌گرانه دارند و قدرت درونی آنها سبب می‌شود که در برابر آسیب‌های روان‌شناختی مقاوم‌تر باشند (لانگسوی و همکاران^۵، ۲۰۲۳).

جهت بهبود عملکرد سازمانی و شغلی معلمان روش‌های مختلفی بکار گرفته شده است. یکی از روش‌های کارآمد آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۶ است. چنانکه نتایج پژوهش تیموری و همکاران (۱۴۰۲)؛ سلطانی و همکاران (۱۴۰۲)؛ بادله شמושکی و همکاران (۱۳۹۹)؛ کاظمی و همکاران (۱۳۹۹)؛ حمیدی و شاملو (۱۴۰۰)؛ کاشفی ممقانی و همکاران (۱۳۹۹)؛ ابراهیمی اورنگ (۱۳۹۸)؛ بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۸)؛ کلینگبیل و رنشاو^۷ (۲۰۱۸)؛ ماسی^۸ (۲۰۱۹)؛ مورانو و همکاران^۹ (۲۰۱۹)؛ اولیویرا و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۱)؛ یاجیل و همکاران^{۱۱} (۲۰۲۳)؛ هوانگ و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۴)؛ دو و گینگ^{۱۳} (۲۰۲۴) و کی و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۴) بیانگر آن است که مداخلاتی بر پایه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی و ذهن‌آگاهی قادر است عملکرد فردی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی افراد را بهبود بخشد.

یادگیری اجتماعی-هیجانی را می‌توان فرآیندی تعریف کرد که در طی آن، افراد به کسب آگاهی، بینش و توانایی‌هایی از قبیل تشخیص و تنظیم هیجانات، تدوین و پیگیری اهداف سازنده، ابراز محبت و دلسوزی نسبت به دیگران، ایجاد و تداوم بخشیدن به ارتباطات سازنده، اتخاذ تصمیم‌های مبتنی بر مسئولیت‌پذیری و انطباق با موقعیت‌های بین فردی می‌پردازند (هوانگ و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۷). افزون بر این، معلمان نقش محرک و راهبری را در اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های مرتبط با یادگیری اجتماعی-هیجانی در محیط‌های آموزشی و کلاس‌های درس بر عهده دارند و سطح مهارت، صلاحیت و بهزیستی اجتماعی-هیجانی آنان مستقیماً بر عملکرد آموزشی، روانی و عاطفی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (لوماس و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۷). فضای کلاس‌های درسی که با روابط صمیمی و گرم بین معلم و کودک همراه است، بستری را برای یادگیری عمیق و رشد مطلوب اجتماعی-هیجانی فراگیران مهیا می‌سازد؛ در مقابل، هنگامی که معلمان به شکل نامؤثری به مدیریت الزامات اجتماعی-هیجانی تدریس می‌پردازند، هم رفتار و هم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با صدمات جدی مواجه می‌شود (امرسون و همکاران^{۱۷}، ۲۰۱۷). یادگیری اجتماعی-هیجانی در برگیرنده مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و الگوهای رفتاری است که افراد را برای دستیابی به کامیابی و سعادت در

1. resilience
2. Cui et al.
3. Fernández et al.
4. Uzun et al.
5. Longcoy et al.
6. Mindfulness based social emotional learning training
7. Klingbeil
8. Mussey
9. Murano et al.
10. Oliveira et al.
11. Yagil et al.
12. Huang et al.
13. Do, & Giang
14. Qi et al.
15. Hwang et al.
16. Lomas et al.
17. Emerson et al.

محیط خانواده و شغل توانمند می‌سازد؛ به بیانی دیگر، این نوع یادگیری برای ترقی و موفقیت در ابعاد فردی و حرفه‌ای از اهمیت بالایی برخوردار است. این قابلیت برای تحقق موفقیت‌های تحصیلی فردی و همچنین خلق یک جو مثبت در کلاس درس و محیط مدرسه، برای دانش‌آموزان و معلمان امری ضروری محسوب می‌شود (مورانو و همکاران، ۲۰۱۹).

از منظر نظری، امکان ادغام برنامه‌های مبتنی بر آگاهی ذهنی (ذهن‌آگاهی) در چارچوب یادگیری اجتماعی-هیجانی وجود دارد. این پیوند از آن جهت امکان‌پذیر است که هر دو حوزه به مضامین اصلی مشترکی از قبیل مدیریت هیجانات، شناخت احساسات و تقویت همدلی می‌پردازند (باکوش و همکاران^۱، ۲۰۱۶). علاوه بر این، هر دو رویکرد به طور مشترک در پی ارتقای عملکرد افراد در حیطه‌های تحصیلی، اجتماعی، شغلی و روان‌شناختی هستند (گولدنر و فوئربرون^۲، ۲۰۱۶). ماسی (۲۰۱۹) بر این باور است که از مفهوم ذهن‌آگاهی در محیط کلاس درس باید به عنوان راهبردی برای افزایش کارایی کلی معلم، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین افزایش لذت فرآیند تدریس و یادگیری بهره گرفته شود. با تلفیق چارچوب ذهن‌آگاهی در تخصص آموزشی، چگونگی یادگیری در ابعاد علمی، اجتماعی و عاطفی برای معلمان و دانش‌آموزان بهبود می‌یابد (اولیویرا و همکاران، ۲۰۲۱). ذهن‌آگاهی به عنوان وضعیت توجه هوشیارانه و آگاهی از رویدادهای جاری در لحظه حاضر تعریف شده است. این توجه، نوعی توجه عمدانه و همراه با پذیرش بی‌قضاوت تجربیات در حال وقوع در زمان اکنون است (ژانگ و همکاران^۳، ۲۰۲۴). دوره‌های آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روش‌های مراقبه‌ای مانند تکنیک پویا بدن برای افزایش درک و شناخت از چگونگی کارکرد افکار تکیه دارد. این روش با هدف درک احساسات ارادی بدن مانند عمل خوردن و حرکت کردن و همچنین احساسات غیرارادی مانند فرآیند تنفس طراحی شده است تا از طریق به کارگیری این تمرین‌ها، تسلط بیشتری بر پاسخ‌های غیرارادی مانند تنش‌های جسمی اعمال گردد (الهاواتمه و همکاران^۴، ۲۰۲۳).

یکی دیگر از روش‌های کارآمد مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی^۵ است. نتایج پژوهش منتظر و همکاران (۱۳۹۷)، منتظر و همکاران (۱۳۹۸)، عابد و همکاران (۲۰۲۰)، نزاکتی هاشمیان و همکاران (۱۴۰۰)، آموری و جانسون^۶ (۲۰۲۳)، واتکینز و همکاران^۷ (۲۰۲۴) و تاندیکا و همکاران^۸ (۲۰۲۵) نشان دهنده آن است که مداخله شایستگی هیجانی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد فردی، شغلی و اجتماعی افراد شود. شایستگی هیجانی به فرایند آگاه شدن فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود اشاره دارد و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است. به عبارتی دیگر شایستگی هیجانی به معنای ارزیابی فرد از توانایی‌ها و مهارت‌های خود در زمینه مشخصی است. این مفهوم می‌تواند تأثیر زیادی بر روی انگیزه، اعتماد به نفس و عملکرد فرد در فعالیت‌های مختلف داشته باشد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۹). شایستگی هیجانی، خودکارآمدی هیجانی و سبک مقابله‌ای سازگارانه از عواملی هستند که بیشترین تأثیر را بر میزان عملکرد افراد دارند (متیوز^۹ و همکاران، ۲۰۱۶). آموزش شایستگی هیجانی موجب افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجان، استفاده از هیجان و شایستگی اجتماعی در افراد می‌شود. شایستگی هیجانی شامل توانایی‌های افراد در بیان مناسب، تفسیر و تنظیم هیجان‌اتشان و درک هیجان‌ات دیگران است (واتکینز و همکاران، ۲۰۲۴). شایستگی هیجانی اشاره به توانایی و مهارت برای مذاکره کردن از طریق مبادلات بین فردی و تنظیم تجربیات عاطفی برای رسیدن به نتایج مطلوب در شرایط عاطفی دارد (نزاکتی هاشمیان و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این قابلیت تنظیم پاسخ هیجانی نیز در تعریف شایستگی هیجانی وجود دارد و شامل دانستن این موضوع است که چگونه فرد انگیزه‌های خود را کنترل، قضاوت‌های خوب را انجام و عواطف خود را در پاسخ به عواطف و واکنش‌های دیگران تنظیم می‌کند (متیوز و همکاران، ۲۰۱۶). مطابق با دیدگاه اشمیت-فاجلیک^{۱۰} (۲۰۱۳) برخی از

1. Bakosh et al.
2. Gueldner, & Feuerborn
3. Zhang et al.
4. Alhawattmeh et al.
5. Integrated Emotional Competencies Intervention
6. Amory, & Johnson
7. Watkins et al.
8. Tandika et al.
9. Mathews
10. Schmidt-Fajlik

مهارت‌های سازنده شایستگی هیجانی، آگاهی از حالت عاطفی خود، تفسیر عواطف دیگران، بیان موفقیت‌آمیز عواطف خود و توانایی همدلی و همدردی با دیگران می‌باشند. شایستگی هیجانی برخلاف هوش شناختی که نسبتاً ثابت و تغییرناپذیر است از طریق یادگیری بهبود می‌یابد. از طرفی آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی، عزت‌نفس و خوش‌بینی و کاهش کمرویی و پرخاشگری تأثیر دارد (عابد و همکاران، ۲۰۲۰).

بر اساس چارچوب نظری پژوهش، انتخاب و مقایسه این دو مداخله بر دو پایه اصلی استوار است: اشتراک در هدف و تمایز در سازوکار. هر دو رویکرد در بُعد نظری، به‌سازی کارکردهای هیجانی شناختی معلمان را دنبال می‌کنند و از جمله مداخله‌های نوین روان‌شناسی مثبت‌نگر در حیطه آموزش محسوب می‌شوند. با این حال، از منظر مکانیسم عمل، مسیرهای متفاوتی را طی می‌کنند. آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی، با تأکید بر آگاهی غیرقضای از هیجان‌ها در لحظه‌ی اکنون و تنظیم آنها از طریق حضور ذهن، به دنبال ایجاد تغییر از مسیر درون‌نگری و پذیرش است (مورانو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ در مقابل، مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی، بیشتر بر آموزش مستقیم مهارت‌های شناسایی، فهم، بیان و مدیریت هیجان‌ها در بافت اجتماعی تأکید دارد (آموری و جانسون، ۲۰۲۳). این تمایز نظری، این پرسش تجربی را ایجاد می‌کند که آیا مسیر درون‌نگرانه‌ی ذهن آگاهی در مقایسه با مسیر مهارت‌محور یکپارچه، برای نیل به نتایج شغلی (تعهد و تاب‌آوری) در نومعلم‌ان مؤثرتر است یا خیر. بنابراین، مقایسه این دو رویکرد، نه تنها کارآمدی نسبی آنها را می‌سنجد، بلکه به درک عمیق‌تری از مکانیسم‌های مؤثر در ارتقای بهزیستی حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند.

در باب ضرورت انجام مطالعه حاضر باید اذعان داشت که در شرایط کنونی، تمرکز بر عواملی که در موفقیت تحصیلی، ارتباطی، هیجانی، روان‌شناختی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان نقش آفرینی می‌کنند و همچنین شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آن، بیش از گذشته مورد توجه محققان و سیاست‌گذاران آموزشی در سطح جهان قرار گرفته است. به گونه‌ای که با تشخیص این متغیرها و ارتقای شرایط آنها، پژوهشگران و برنامه‌ریزان عرصه آموزش در تلاش هستند تا موفقیت روزافزون دانش‌آموزان را تسهیل نموده و از این رهگذر، زمینه‌ساز پیشرفت هر چه بیشتر کشور خود در عرصه‌های متعدد اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی گردند. یکی از این عناصر کلیدی که به طور مستقیم بر آینده اجتماعی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، بدون تردید معلمان می‌باشند. از این رو، پرداختن به مؤلفه‌های مهم روانی، شناختی و اجتماعی مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان امری ضروری و انکارناپذیر است. چرا که ارتقای عملکرد حرفه‌ای موجب می‌شود معلمان بتوانند عملکرد آموزشی، پرورشی و ارتباطی اثربخشی را با دانش‌آموزان برقرار ساخته و از این طریق به بهبود کارکرد تحصیلی و تحولی آنان بینجامند. در برجسته‌سازی خلا پژوهشی نیز باید گفت

پژوهش‌های پیشین به‌طور مستقل به بررسی تأثیر برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخلات شایستگی‌های هیجانی بر متغیرهای شغلی پرداخته‌اند، اما مطالعه‌ای که به‌صورت مستقیم به مقایسه‌ی کارایی این دو مداخله‌ی رقیب در بافت چالش‌برانگیز آغاز خدمت نومعلم‌ان و بر روی شاخص‌های حیاتی تعهد شغلی و تاب‌آوری همزمان متمرکز باشد، مغفول مانده است. این خلأ، مانع از درک روشن مراکز تربیت معلم و نظام‌های آموزشی از مؤثرترین و کارآمدترین راهبرد حمایتی برای این قشر آسیب‌پذیر شده است. بر این اساس، با در نظر گرفتن مباحث و یافته‌های پژوهشی مطرح شده در خصوص کارآمدی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی در راستای بهبود عملکرد شناختی، هیجانی، روانی و شغلی افراد و همچنین با توجه به خلأ تحقیقاتی موجود به دلیل فقدان مطالعات مشابه، هدف اصلی این پژوهش، مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب‌آوری نومعلم‌ان می‌باشد. فرضیه‌های پژوهش به این شرح تنظیم شده‌اند:

۱. بین میزان اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تعهد شغلی نومعلم‌ان تفاوت دارد.

۲. بین میزان اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تاب‌آوری نومعلم‌ان دارد.

۲. روش

۱-۲. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش از منظر هدف در زمره مطالعات کاربردی قرار گرفته و با به کارگیری روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه و نیز دوره پیگیری دو ماهه به اجرا درآمد. جامعه آماری تحقیق را کلیه نومعلمان سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳ در منطقه تبادکان و ناحیه ۲ شهر مشهد تشکیل دادند. به منظور گزینش نمونه آماری، از شیوه نمونه‌گیری داوطلبانه بهره گرفته شد. فرایند انتخاب بدین ترتیب بود که با مراجعه به ادارات آموزش و پرورش مناطق مذکور، از متخصصان حوزه‌های آموزش ابتدایی، متوسطه اول، متوسطه دوم، مشاوره و امور پرورشی درخواست شد تا فهرست اسامی نومعلمان سال‌های ۱۴۰۱ الی ۱۴۰۳ را در اختیار محقق قرار دهند. سپس با تماس تلفنی با این افراد، دعوت به عمل آمد تا در پژوهش حاضر مشارکت نمایند. در ادامه، تعداد ۶۰ نفر از معلمان داوطلب جهت شرکت در مطالعه انتخاب شده و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند (۲۰ نفر در گروه آزمایش اول، ۲۰ نفر در گروه آزمایش دوم و ۲۰ نفر در گروه گواه). برای تعیین حجم نمونه مورد نیاز، از نرم‌افزار G*Power استفاده گردید که بر اساس آن، تعداد شرکت کنندگان در هر گروه ۲۰ نفر تعیین شد. سطح خطای نوع اول ۰/۰۵ و سطح اطمینان ۹۵ درصد در نظر گرفته شد. اندازه اثر نیز ۰/۹۹ محاسبه گردید. سپس شرکت کنندگان گروه‌های آزمایش، مداخلات آموزشی مربوط به آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی را دریافت نمودند. این در حالی بود که اعضای گروه گواه در طول دوره پژوهش هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکرده و در لیست انتظار برای دریافت مداخله قرار داشتند. پس از اتمام جلسات آموزشی، مرحله پس‌آزمون اجرا گردید و به منظور اطمینان از پایداری نتایج، مرحله پیگیری نیز انجام پذیرفت. لازم به ذکر است در طول دوره مداخله، ۲ نفر از گروه آزمایش اول، ۲ نفر از گروه آزمایش دوم و ۲ نفر از گروه گواه از ادامه مشارکت در پژوهش انصراف دادند که در نهایت تعداد ۵۴ نفر در مطالعه باقی ماندند (۱۸ نفر در گروه آزمایش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن-آگاهی، ۱۸ نفر در گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی و ۱۸ نفر در گروه گواه). معیارهای ورود به پژوهش شامل: اعلام رضایت آگاهانه برای مشارکت در تحقیق، عدم ابتلا به اختلالات روانی و هیجانی مزمن (بر اساس انجام مصاحبه بالینی مختصر)، عدم دریافت هر گونه مداخله روان‌شناختی همزمان و عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی در طول شش ماه گذشته بود. همچنین معیارهای خروج از پژوهش عبارت بودند از: غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف محوله در کلاس، عدم تمایل به تداوم حضور در فرایند تحقیق، بروز رویداد پیش‌بین نشده مؤثر و عدم تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش در هر یک از مراحل پس‌آزمون یا پیگیری.

۲-۲. ابزارهای سنجش

۱-۲-۲. پرسشنامه تعهد شغلی (JCQ)^۱: پرسشنامه تعهد شغلی معلمان توسط [صالحی و صحرایی](#) (سرمرزده ۱۴۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۲ گویه‌ای بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت صورت می‌پذیرد که از "خیلی کم" تا "خیلی زیاد" امتیازات یک تا پنج را به خود اختصاص می‌دهند. بر این اساس، محدوده نمرات کل در این ابزار از ۲۲ تا ۱۱۰ متغیر است. دستیابی به نمرات بالاتر در این پرسشنامه، حاکی از سطح تعهد حرفه‌ای بیشتر در فرد پاسخ‌دهنده می‌باشد. [صالحی و صحرایی](#) (سرمرزده ۱۴۰۱) ابتدا امکان انجام تحلیل عاملی بر روی نمونه تحقیق با استفاده از آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) را مورد بررسی قرار دادند. در پژوهش آن برای این پرسشنامه (KMO) به دست آمده برابر با ۰/۹۱ شد. همچنین مقدار آماری آزمون کرویت ۰۵/۳۲۷۷ شد که سطح معنی داری آن کمتر از ۰۰۰۱/۰ است؛ بنابراین علاوه بر کفایت نمونه‌برداری، اجرای تحلیل عاملی نیز مقبول است. پس از انجام تحلیل عاملی، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، میزان پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۸ محاسبه گردید.

۲-۲-۲. پرسشنامه تاب‌آوری (RQ): پرسشنامه تاب‌آوری را کانر و دیویدسون^۲ (۲۰۰۳) تدوین کرده و شامل ۲۵ گویه است که میزان تاب‌آوری روانی افراد را بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از "همیشه نادرست = ۰" تا "همیشه درست = ۴" مورد سنجش قرار می‌دهد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۰ تا ۱۰۰ در نوسان بوده و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر تاب‌آوری روان‌شناختی است. این پرسشنامه دارای پنج زیرمقیاس تصور از شایستگی فردی^۳ (سوالات ۱۰-۱۱-۱۲-۱۶-۱۷-۲۳-۲۴)، اعتماد به غرایز فردی^۴ (سوالات ۶-۷-۱۴-۱۵-۱۸-۱۹-۲۰)، پذیرش مثبت تغییر^۵ (سوالات ۱-۲-۴-۵-۸)، کنترل^۶ (سوالات ۱۳-۲۱-۲۲) و تأثیرات معنوی^۷ (سوالات ۳-۹) است. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) در مطالعه خود پایایی و روایی مناسبی را برای این ابزار گزارش نمودند. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و پایایی بازآزمایی با فاصله ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین روایی همزمان این پرسشنامه از طریق همبستگی مثبت و معنادار با پرسشنامه سرسختی کوباسا و همبستگی منفی معنادار با مقیاس استرس ادراک شده و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیپان تأیید گردید (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). در مطالعات ایرانی نیز یوسفیان و همکاران (۱۳۹۸) روایی سازه این پرسشنامه را ۰/۸۸ و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مناسب ابزار در نمونه مورد مطالعه است.

۲-۳. روند اجرای پژوهش

در گام اولیه انجام این مطالعه، هماهنگی‌های ضروری با مقامات ذی‌صلاح ادارات آموزش و پرورش منطقه تبادکان و ناحیه ۲ شهر مشهد به عمل آمد و مجوزهای لازم برای اجرای پژوهش از این مراجع اخذ گردید. در مرحله بعد، نومعلمان شاغل در این دو منطقه جهت مشارکت در تحقیق شناسایی شدند. متعاقب اخذ رضایت‌نامه کتبی از این افراد و انتساب تصادفی آنان به گروه‌های آزمایش و گواه (۲۰ نفر در گروه آزمایش اول، ۲۰ نفر در گروه آزمایش دوم و ۲۰ نفر در گروه گواه)، پرسش‌نامه‌های پژوهش توزیع و تکمیل گردید. در نهایت، مداخلات آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (شامل ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای یک جلسه در طول ۱۲ هفته) و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی (شامل ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای یک جلسه در طول ۱۰ هفته) برای نومعلمان حاضر در گروه‌های آزمایش اجرا شد، در حالی که شرکت‌کنندگان گروه گواه در این بازه زمانی مداخله آموزشی دریافت ننمودند. پس از گذشت یک فاصله دو ماهه، مرحله پیگیری نیز انجام پذیرفت. لازم به ذکر است در طول دوره مداخله، ۲ نفر از گروه آزمایش اول، ۲ نفر از گروه آزمایش دوم و ۲ نفر از گروه گواه از ادامه مشارکت در پژوهش انصراف دادند که در نهایت تعداد ۵۴ نفر در مطالعه باقی ماندند (۱۸ نفر در گروه آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، ۱۸ نفر در گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی و ۱۸ نفر در گروه گواه). شایان ذکر است که پروتکل آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اساس کتاب "ذهن‌آگاهی در کلاس درس" (اصول ذهن‌آگاهی برای یادگیری اجتماعی-هیجانی)^۱ تألیف ماسی (۲۰۱۹) تدوین شده است. همچنین پروتکل مداخله یکپارچه شایستگی هیجانی مربوط به پروتکل منتظر و همکاران (۱۳۹۸) مورد استفاده و کارایی آن تأیید شده است. به دلیل آن که این مداخلات تاکنون برای گروه نومعلمان بکار گرفته نشده است، ضروری بود که پیش از اجرای گروهی برای نومعلمان، روایی محتوایی و اجرایی آن‌ها مورد ارزیابی قرار گیرد. به منظور سنجش اعتبار محتوایی این دو پروتکل، ابتدا محتوای آموزشی طراحی شده در اختیار ۱۵ متخصص حوزه مربوطه قرار گرفت و از آنان دعوت شد تا پروتکل مذکور را مورد مطالعه قرار داده و در خصوص ساختار، فرآیند و محتوای هر یک از جلسات، در قالب پرسش‌نامه نظرسنجی که همراه با پروتکل در اختیارشان قرار گرفته بود، اظهار نظر نمایند. علاوه بر این، یک فرم نظرسنجی باز پاسخ نیز جهت دریافت پیشنهادات

1. Psychological Resilience Questionnaire
2. Conner, & Davidson
3. The notion of personal competence
4. Corresponds to trust in on's instincts
5. positive acceptance of change
6. control
7. spiritual influences

و دیدگاه‌های اصلاحی هر یک از متخصصان به منظور ارتقای محتوا، ساختار و فرآیند پروتکل‌های آموزشی ارائه گردید. در گام بعدی، نظرات تخصصی صاحب‌نظران مورد بررسی قرار گرفت و پیشنهادات اصلاحی آنان در پروتکل اعمال شد. در نهایت، پروتکل‌های بازنگری شده به همراه فرم نظرسنجی نهایی مجدداً در اختیار متخصصان قرار گرفت و نظرات نهایی آنان اخذ و اعمال گردید. در پایان، میزان توافق متخصصان در مورد فرآیند، ساختار و محتوای پروتکل‌های آموزشی با استفاده از دو شاخص ضریب نسبی اعتبار محتوایی^۱ (CVR) و شاخص روایی محتوایی^۲ (CVI) اندازه‌گیری شد. پس از مرحله اعتبارسنجی، پروتکل آموزشی در یک مطالعه مقدماتی و پایلوت بر روی ۶ نفر از نومعلمان اجرا گردید. یافته‌ها حاکی از آن بود که ارزیابی کلی متخصصان از محتوای پروتکل‌های آموزشی مثبت بوده و این بسته‌های آموزشی به طور کلی از دیدگاه صاحب‌نظران از روایی محتوایی مطلوبی برخوردار است. به طوری که مقادیر محاسبه شده برای ضریب نسبی روایی محتوا و شاخص روایی محتوا برای آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به ترتیب ۰/۷۸۶ و ۰/۸۹۳ و برای مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی به ترتیب ۰/۷۶۶ و ۰/۸۷۴ به دست آمد. لازم به توضیح است که مقدار مطلوب CVR با در نظر گرفتن تعداد ۱۵ ارزیاب، بالاتر از ۰/۴۹ و مقدار مطلوب CVI برای این تعداد ارزیاب، بالاتر از ۰/۷۰ در نظر گرفته می‌شود. سپس با اجرای پایلوت پروتکل آموزشی بر روی ۶ نومعلم، مشخص گردید که این پروتکل‌ها توانسته‌اند منجر به تغییر معنادار در میانگین نمرات تعهد شغلی و ادراک شایستگی در نومعلمان شوند. جهت این تأثیر به این صورت بود که پروتکل‌های آموزشی مذکور موجب افزایش تعهد شغلی و تاب‌آوری در نومعلمان گردید. بر این اساس، کارآمدی این دو پروتکل در مطالعه مقدماتی با ۶ نفر از معلمان مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی ذهن‌آگاهانه (ماری، ۲۰۱۹)

جلسه	هدف	محتوا
اول	معارفه و آشنایی، ایجاد انگیزه و معرفی ذهن‌آگاهی	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر. توضیح در مورد جلسه و شروع کار و روند جلسات. بررسی انگیزه آنان از شغل معلمی، آموزش صادق بودن و خود بودن، انگیزه دادن به خود و دیگران، انجام دادن ذهن‌آگاهی به مدت پنج دقیقه به نحوی که کاری انجام ندهند، به چیزی فکر نکنند و مکث کوتاهی در جلسه داشته باشند.
دوم	ایجاد خلاقیت	تکلیف خانگی: نوشتن میزان انگیزه‌ی خود در هر روز صبح و قبل از شروع به کار و بررسی عامل انگیزشی روزانه‌ی خود آموزش خلاقیت و تمرین و آموزش صبر برای خلاقیت، آموزش شجاعت در ابتکار عمل و خلاقیت، بررسی خودکارآمدی شرکت‌کنندگان در مسائل شخصی و همچنین شغلی، بررسی نقاط مثبت و منفی آنان در شغل معلمی. تکلیف خانگی: بررسی موانع بر سر خودکارآمدی و خلاقیت آنان در شغل معلمی
سوم	پرورش ارتباطات	بررسی میزان تعاملات آنان با دانش‌آموزان و همکاران، آموزش تواضع و فروتنی، آموزش صبر در برابر مشکلات و تنش‌های کلاس و دانش‌آموزان، آموزش همدلی و شفقت و مهربانی، بررسی میزان عشق و علاقه آنان به خود و همچنین میزان علاقه‌ی آنان به شغل و دانش‌آموزان خود. تکلیف خانگی: بررسی تعاملات خود با دانش‌آموزان و نمره دادن به صبر و همدلی خود با آنان
چهارم	آموزش ذهن‌آگاهی و اصول آن	آموزش ذهن‌آگاهی، بحث در مورد ذهن‌آگاه بودن در زندگی، بحث در مورد لحظه حال و اهمیت آن در زندگی، آموزش ذهن‌آگاهی در حواس پنج‌گانه، تمرین ذهن‌آگاهی طبق حواس پنج‌گانه، آموزش ذهن‌آگاهی پنج دقیقه‌ای، تمرین ذهن‌آگاهی در پایان جلسه. تکلیف خانگی: ذهن‌آگاهی روزانه به مدت پنج دقیقه، تمرین ذهن‌آگاهی طبق حواس پنج‌گانه
پنجم	تنفس و حرکت ذهن‌آگاهانه	آموزش تنفس آگاهانه آهسته، عمیق و با ریتم، حرکت با آرامش، در زمان آرامش به احساسات و ویژگی‌های مثبت خود توجه کنند، توجه به تنفس آگاهانه جهت کاهش استرس و خشم در زمان مشکل در کلاس درس و برخورد با دانش‌آموزان. تکلیف خانگی: روزانه قبل از شروع کلاس و بعد از کلاس به مدت پنج دقیقه تنفس آگاهانه را داشته باشند. قبل از خواب به تنفس آگاهانه و در ادامه‌ی آن توجه به ویژگی‌های مثبت و باور به توانایی‌های خود بپردازند.
ششم	شنیدن ذهن‌آگاهانه	بحث در مورد ذهن‌آگاه بودن، بحث در مورد شنوا بودن معلم در کلاس درس، آموزش شنیدن ذهن‌آگاهانه، بحث در مورد شنیدن بدون قضاوت و بدون توجه به افکار منفی، تمرین همدلی در شنیدن و فقط شنوا بودن و گوش دادن فعال. تکلیف خانگی: تمرین شنیدن ذهن‌آگاهانه در کلاس درس، تمرین ذهن‌آگاهی روزانه به مدت پنج دقیقه
		آموزش اصول نوشتن و کمک گرفتن از نوشتن جهت ابراز هیجان و عواطف، آموزش احساسات مثبت و منفی، شناسایی

هفتم	نوشتن ذهن آگاهانه	احساسات خود، بررسی میزان ذهن آگاه بودن آن‌ها، آموزش نوشتن ذهن آگاهانه، بررسی عواملی که تا به حال منجر به درگیری و خستگی ذهنی آنان شده است. تکلیف خانگی: نوشتن احساسات و هیجانات خود تا هفته‌ی آینده، تمرین نوشتن ذهن آگاهانه، بررسی خستگی ذهنی خود در پایان روز و علت‌یابی آن، تمرین ذهن آگاهی پنج دقیقه‌ای به طور روزانه.
هشتم	تدریس ذهن آگاهانه	بحث در مورد ذهن آگاهی در کلاس درس و فواید آن، آموزش مشاهدات ذهن آگاهانه و دیدن آگاهانه در کلاس درس و توجه ذهن آگاهانه و بدون قضاوت به رفتارهای دانش‌آموزان، آموزش داشتن زمان سکوت و تمرکز به زمان حال در کلاس و تمرین آن در جلسه. تکلیف خانگی: انجام تدریس ذهن آگاهانه و مشاهده رفتار ذهن آگاهانه در کلاس درس، داشتن زمان سکوت روزانه در کلاس درس، تمرین ذهن آگاهی روزانه پنج دقیقه‌ای
نهم	پذیرش افکار ناخواسته و تمرین عدم قضاوت	در این جلسه در مورد افکار ناخواسته بحث شد. به شرکت‌کنندگان آموزش داد شد که در طول روز بارها ممکن است با این افکار مواجه شوند که اگر غیرقابل کنترل شوند، ممکن است واکنش‌های نامطلوبی را ایجاد کنند، بیان کردن افکار ناخواسته آنان و بیان رویداد منفی که در کلاس درس به دلیل همین افکار منفی رخ داده است، آموزش پذیرش افکار و عدم قضاوت آن‌ها، آموزش تنفس ذهن آگاهانه و پذیرش افکار و دیدن تنهای آن‌ها در این حالت بدون قضاوت. تکلیف خانگی: بررسی افکار ناخواسته خود در طول روز به ویژه در طول کلاس و نوشتن آن‌ها تا هفته‌ی آینده، تمرین پذیرش افکار و عدم قضاوت آن‌ها، بررسی احساسات خود بعد از این تمرین و یادداشت کردن آن‌ها.
دهم	شکرگذاری، قدردانی و سپاسگزاری ذهن آگاهانه	بحث در مورد شکرگذاری در مورد آنچه که در حال حاضر هر فردی دارد، آموزش قدردانی و سپاسگزاری از کسی و اهمیت آن در حفظ روابط، بررسی اثرگذاری قدردانی در خود و دیگران، توجه به قدردانی در برخورد با دانش‌آموزان و همکاران، پیدا کردن راه‌های جدید سپاسگزاری از دیگران، نوشتن نامه‌ی قدردانی از خود و همچنین قدردانی از معلمی که در زندگی آنان تغییر ایجاد کرده و خواندن آن در گروه. تکلیف خانگی: نوشتن شکرگذاری روزانه، نوشتن قدردانی روزانه در هر شب، نوشتن حس خود از قدردانی کردن و شرایطی که دیگران از او قدردانی کرده‌اند، از دانش‌آموزان خود بخواهند که نامه‌ی قدردانی برای او بنویسند، تمرین ذهن آگاهی پنج دقیقه‌ای به طور روزانه.
یازدهم	حفظ فضای ارتباطی	توجه به فضای بین معلم و دانش آموز، توجه به فضای مثبت کلاس، حفظ فضای بین معلم و دانش آموز به صورت مثبت و سازنده، بررسی موانع فضای مثبت کلاس، بررسی عوامل مؤثر در فضای سازنده‌ی کلاس. تکلیف خانگی: بررسی فضای کلاس خود به طور روزانه، بررسی اتفاقاتی که در کلاس گذشته و نمره دادن به آن‌ها در جهت مثبت یا منفی بودن فضا، امتحان کردن روش و رفتار جدید برای رفع عوامل منفی و مثبت کردن فضای کلاس به طور روزانه، تمرین ذهن آگاهی پنج دقیقه‌ای به طور روزانه.
دوازدهم	تعهد داشتن به امور	بیان نقش تعهد و مسئولیت‌پذیری در کارها و اهمیت آن در زندگی، بررسی میزان تعهد آنان در شغل معلمی، بررسی عواملی که می‌تواند در تعهدات یک معلم اثرات مثبت و منفی بگذارد، بیان تجارب خود در مورد موانعی که در تعهد شغل اختلال ایجاد می‌کند. بررسی و مرور جلسات و عوامل مؤثر در شغل معلمی آنان، مطرح کردن سؤالات پایانی و بازخوردهای آنان در مورد جلسات و میزان اثرگذاری جلسات در زندگی شخصی و حرفه‌ای آنان. تکمیل مجدد پرسشنامه‌ها و برگزاری پس‌آزمون. تأکید بر اجرا کردن آنچه که در جلسات آموخته‌اند و استمرار در آن. یادآوری این مورد که دو ماه دیگر برای پیگیری اثرات آموزش، با آنان تماس گرفته شد و پیگیری و تکمیل مجدد پرسشنامه‌ها صورت گرفت.

جدول ۲: خلاصه جلسات مداخله یکپارچه شایستگی هیجانی (منتظر و همکاران، ۱۳۹۸)

جلسه	هدف	محتوا
اول	آشنایی، بیان اهداف و انتظارات	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس؛ مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی، بیان اهمیت طرح و اهمیت شرکت در کلیه جلسات و اهمیت کسب دانش لازم در خصوص مهارت‌های شایستگی هیجانی و اجرای پیش‌آزمون.
دوم	خودآگاهی	بحث پیرامون مباحثی چون خودآگاهی و اهمیت آن در هوش هیجانی - اجتماعی، نقش احساسات و واکنش‌ها در زندگی، چگونگی مشاهده شناخت احساسات خود، شیوه‌های شناخت نقاط ضعف و قوت خود، شیوه‌های یافتن واژگانی برای بیان احساسات و آگاه شدن از ارتباط میان افکار
سوم	روابط بین فردی	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف بحث و بررسی پیرامون صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر، تبدیل شدن به شنونده خوب، نحوه تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آنها، چگونگی ارسال پیام‌هایی که با من شروع می‌شود و شیوه‌هایی که به توسعه روابط بین فردی مؤثر منتهی می‌شوند.
چهارم	تصمیم‌گیری شخصی، انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف بحث و بررسی پیرامون آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری؛ شیوه‌های بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آنها، روش‌های تشخیص تصمیمی خاص، اندیشه یا احساسات خاص، اهمیت انعطاف‌پذیری در زندگی و ویژگی‌های مثبت آن، لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات نحوه سازگاری و انعطاف-پذیری در مقابل تغییرات.
پنجم	شناخت احساسات	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف مرور کلی جلسات قبلی بحث پیرامون شناخت احساسات و نامگذاری آنها، تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی؛ قبول مسئولیت

درباره احساسات خود؛ راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آنها در روابط بین فردی.		
ششم	همدلی / ابراز وجود	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف بحث و بررسی پیرامون درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنان، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد نسبت به پدیده‌های مختلف، تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه؛ شناسایی رفتارهای نشان دهنده ابراز وجود، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود، آموزش مهارت نه گفتن.
هفتم	مقابله با استرس	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف بحث و بررسی پیرامون تأثیر استرس بر جنبه‌های مختلف زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش راهکارهای مقابله با استرس، تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس.
هشتم	حل مسئله / مدیریت زمان	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف بحث و بررسی پیرامون مراحل حل مسئله؛ برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی؛ موانع حل مسئله؛ آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی، تقسیم بندی و تنظیم وقت؛ برنامه ریزی صحیح زمانی برای کارها؛ شیوه‌های صحیح تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه ریزی‌های هفتگی یا روزانه؛ راهکارهای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن.
نهم	کنترل هیجان‌ها	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف بحث و بررسی پیرامون نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، شیوه مؤثر کنترل هیجان‌ها، علائم و نشانه‌های ابراز خشم؛ روش‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن.
دهم	اختتام	مرور مباحث جلسه قبل و تکالیف جمع بندی دوره و انجام پس‌آزمون

۴-۲. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو وایک^۱ برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس‌ها (بهینه) برای بررسی فرضیه کرویت داده‌های تحقیق از آزمون موچلی^۳ (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل واریانس آمیخته^۴ و آزمون تعقیبی بونفرونی^۵ استفاده شد. نتایج آماری با بهره گیری از نرم‌افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

نتایج حاصل از تحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی نشان داد که در گروه آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی میانگین سنی نومعلممان ۲۳/۱۱ سال، گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی ۲۲/۲۴ سال و گروه گواه ۲۱/۷۵ سال بود. نتایج تحلیل واریانس بیانگر آن بود که بین میانگین سنی گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود نداشته و نیاز به تفکیک اثر آن در پژوهش حاضر احساس نمی‌شود. هخمنچنین نتایج بیانگر آن بود که در گروه آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، ۱۰ نفر (معادل ۵۵/۵۶ درصد) زن و ۸ نفر (معادل ۴۴/۴۴ درصد) مرد بودند. در گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی ۹ نفر (معادل ۵۰ درصد) زن و ۹ نفر (معادل ۵۰ درصد) مرد بودند. در گروه گواه نیز ۸ نفر (معادل ۴۴/۴۴ درصد) زن و ۱۰ نفر (معادل ۵۵/۵۶ درصد) مرد بودند. نتایج تحلیل خی‌دو بیانگر آن بود که بین فراوانی جنسیت گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود نداشته و نیاز به تفکیک اثر آن در پژوهش حاضر احساس نمی‌شود.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

میانگین و انحراف استاندارد تعهد شغلی و تاب‌آوری و زیرمقیاس‌های آن در نومعلمان در جدول ۳ ارائه شده است.

1. Shapiro-Wilk test
2. Levine test
3. Mauchly's Test
4. Mixed variance analysis
5. Bonferroni follow-up test

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد تعهد شغلی و تاب‌آوری نومعلم‌ان در دو گروه آزمایش و گواه

گروه‌ها		مرحله پیش‌آزمون		مرحله پس‌آزمون		مرحله پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تعهد شغلی	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۵۷/۸۳	۶/۸۷	۶۷/۹۴	۷/۶۴	۶۶/۷۲	۷/۱۰
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۵۶/۱۱	۷/۶۱	۶۳/۸۳	۷/۲۹	۶۲/۳۸	۷/۱۸
	گروه گواه	۵۵/۵۵	۷/۸۸	۵۴/۳۸	۷/۶۲	۵۴/۶۶	۷/۶۶
نمره کل تاب‌آوری	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۵۹/۲۸	۷/۱۳	۶۹/۸۹	۱۰/۵۶	۶۷/۲۸	۹/۷۷
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۶۰/۲۸	۵/۳۷	۶۹/۸۹	۱۱/۳۵	۶۷/۳۳	۹/۲۷
	گروه گواه	۶۱	۶/۱۲	۵۹	۶/۰۱	۵۹/۸۳	۵/۵۲
شایستگی فردی	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۱۹/۳۸	۶/۶۶	۲۲/۹۴	۴/۹۷	۲۲/۵۰	۴/۸۸
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۱۸/۸۳	۲/۶۱	۲۲/۰۵	۴/۱۶	۲۱/۷۷	۳/۶۸
	گروه گواه	۱۹/۲۲	۳/۴۵	۱۸/۵۰	۳/۵۱	۱۸/۶۶	۳/۳۰
زیرمقیاس‌های تاب‌آوری	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۱۵/۵۵	۲/۸۹	۱۸/۱۱	۳/۹۰	۱۷/۵۰	۳/۷۶
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۱۵/۸۸	۲/۴۴	۱۸/۵۰	۳/۶۳	۱۷/۸۸	۳/۲۶
	گروه گواه	۱۶/۱۱	۲/۲۱	۱۵/۷۲	۲/۴۶	۱۵/۸۸	۱/۹۰
پذیرش مثبت تغییر	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۱۰/۳۸	۲/۱۴	۱۲/۸۳	۲/۵۲	۱۲/۱۶	۲/۳۳
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۱۱/۱۱	۲/۳۷	۱۳/۱۶	۳/۴۸	۱۲/۵۵	۲/۹۷
	گروه گواه	۱۱/۵۵	۲/۰۹	۱۱/۲۲	۱/۷۶	۱۱/۶۱	۱/۷۵
کنترل	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۶/۱۱	۱/۴۰	۷/۶۶	۱/۶۰	۷/۴۴	۱/۳۳
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۶/۱۱	۱/۶۴	۷/۶۱	۲/۳۷	۷/۳۳	۱/۸۷
	گروه گواه	۶/۳۳	۱/۲۸	۵/۷۲	۱/۳۱	۵/۶۱	۰/۹۷
تأثیرات معنوی	گروه آزمایش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی	۷/۸۳	۲/۰۶	۸/۳۳	۱/۴۹	۷/۶۶	۱/۵۷
	گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی	۸/۳۳	۱/۶۸	۸/۵۵	۱/۱۹	۷/۷۷	۱/۵۵
	گروه گواه	۷/۷۷	۱/۵۹	۷/۸۳	۱/۶۵	۸/۰۵	۱/۳۴

یافته‌های مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که میانگین تعهد شغلی و تاب‌آوری در نومعلمانی که در گروه‌های آزمایش قرار داشتند، پس از دریافت مداخلات یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی، در مقایسه با گروه گواه افزایش یافته است. در بخش بعدی، معناداری آماری این تغییرات با به کارگیری روش‌های آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

۳-۳. بررسی پیش فرض‌های آزمون پارامتریک

قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در تعهد شغلی ($F=0/11$; $P=0/20$) و تاب‌آوری ($F=0/13$; $P=0/20$) برقرار است. همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که یافته مربوط به آن نشان می‌داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها در تعهد شغلی ($F=0/26$; $P=0/40$) و تاب‌آوری ($F=0/34$; $P=0/32$) رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در تعهد شغلی ($Mauchlys W=0/93$; $P=0/42$) و تاب‌آوری ($Mauchlys W=0/92$; $P=0/19$) رعایت شده است.

۳-۳. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۴: تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای تعهد شغلی و تاب‌آوری

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
تعهد شغلی	زمان	۲	۴۸۷/۳۴	۹۱/۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴	۱
	عضویت گروهی	۲	۲۸۱/۱۸	۳۳/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	۱
	تعامل زمان و گروه	۴	۱۸۵/۴۷	۳۴/۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸	۱
تاب‌آوری	خطا	۱۰۲	۵/۳۱				
	زمان	۲	۵۴۳/۷۲	۳۷/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۱
	عضویت گروهی	۲	۵۸۹/۱۵	۲۰/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۱
شایستگی فردی	تعامل زمان و گروه	۴	۲۳۵/۳۶	۱۷/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱
	خطا	۱۰۲	۱۴/۳۲				
	زمان	۲	۶۷/۲۲	۴۱/۴۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
اعتماد به غرایز فردی	عضویت گروهی	۲	۱۱۵/۴۱	۲۳/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱
	تعامل زمان و گروه	۴	۳۰/۱۴	۱۸/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷	۱
	خطا	۱۰۲	۱/۶۲				
پذیرش مثبت تغییر	زمان	۲	۳۷/۷۹	۳۵/۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱	۱
	عضویت گروهی	۲	۳۳/۸۵	۱۸/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۹
	تعامل زمان و گروه	۴	۱۴/۲۵	۱۳/۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴	۱
کنترل	خطا	۱۰۲	۱/۰۵				
	زمان	۲	۲۸/۸۹	۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹	۱
	عضویت گروهی	۲	۹/۰۶	۲۵/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱	۱
تأثیرات معنوی	تعامل زمان و گروه	۴	۱۰/۳۴	۱۷/۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۱
	خطا	۱۰۲	۰/۵۹				
	زمان	۲	۹/۷۱	۲۲/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰	۱
تأثیرات معنوی	عضویت گروهی	۲	۲۴/۱۵	۲۰/۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱
	تعامل زمان و گروه	۴	۸/۶۰	۱۹/۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳	۱
	خطا	۱۰۲	۰/۴۳				
تأثیرات معنوی	زمان	۲	۲/۳۹	۰/۹۵	۰/۳۸	۰/۰۱	۰/۲۱
	عضویت گروهی	۲	۱/۷۲	۰/۶۹	۰/۵۷	۰/۰۱	۰/۲۳
	تعامل زمان و گروه	۴	۱/۵۷	۰/۶۵	۰/۶۲	۰/۰۲	۰/۲۰
	خطا	۱۰۲	۲/۳۹				

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد عامل زمان یا مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تأثیر معناداری بر نمرات تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل نومعلمان داشته و به ترتیب ۶۴، ۴۲، ۳۰، ۲۶ و ۱۷ از تفاوت در واریانس‌های نمرات تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل نومعلمان را تبیین می‌کند. علاوه بر این، تأثیر عامل عضویت گروهی (آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی

بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی) هم بر نمرات تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل نومعلمان معنادار بوده و به ترتیب ۵۱، ۴۰، ۳۱، ۳۲، ۳۵ و ۳۳ درصد از تفاوت در این متغیرها را تبیین می‌کند. در نهایت نتایج بیان‌گر آن بود که اثر متقابل نوع مداخلات (آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی) و عامل زمان هم بر نمرات تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل نومعلمان معنادار بوده و به ترتیب ۵۸، ۳۹، ۴۹، ۳۸، ۵۱ و ۵۱ درصد از تفاوت در نمرات تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل را تبیین می‌کند. توان آماری هم، حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه جهت ارزیابی تاثیر تعامل گروه و زمان می‌باشد. لازم به ذکر است که مداخله حاضر بر زیرمقیاس تأثیرات معنوی تأثیر معنادار نداشته است. حال در ادامه در جدول ۵ با استفاده از آزمون تعقیبی بون‌فرونی به مقایسه زوجی میانگین نمرات تعهد شغلی، تاب‌آوری و زیرمقیاس‌های آن در شرکت‌کنندگان بر حسب مرحله ارزیابی پرداخته می‌شود.

جدول ۵: تفاوت زوجی نمرات متغیرهای وابسته بر اساس مراحل ارزیابی

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین ها	خطای انحراف معیار	معناداری
تعهد شغلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۵/۵۵	۰/۵۵	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۴/۷۶	۰/۵۲	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۵/۵۵	۰/۵۵	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۷۹	۰/۴۶	۰/۱۱
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۶/۰۷	۰/۹۴	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۴/۶۳	۰/۷۵	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۶/۰۷	۰/۹۴	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۴۴	۰/۹۹	۰/۰۷
شایستگی فردی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۰۲	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۱/۸۳	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۲/۰۲	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۸	۰/۱۳	۰/۵۰
اعتماد به غرایز فردی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۵۹	۰/۲۵	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۱/۲۴	۰/۱۸	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۱/۵۹	۰/۲۵	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۵	۰/۱۶	۰/۱۱
پذیرش مثبت تغییر	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۳۹	۰/۱۹	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۱/۰۹	۰/۱۲	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۱/۳۹	۰/۱۹	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۹	۰/۱۴	۰/۱۰
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۸۱	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۶۱	۰/۱۰	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۰/۸۱	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۰	۰/۱۲	۰/۲۰

یافته‌های حاصل از آزمون تعقیبی بون‌فرونی در جدول ۵ نشان می‌دهد که نمرات متغیرهای وابسته تحقیق (تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل) در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با ابتدای مطالعه (مرحله پیش‌آزمون) دارای تفاوت معنی‌دار می‌باشد. این بدان معناست که مداخلات آموزشی به کار گرفته شده در این پژوهش (آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی) میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش (تعهد شغلی، تاب‌آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل) را در دو مرحله پس از مداخله (پس‌آزمون و پیگیری) در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون به طور معناداری ارتقا داده است. با این حال، این تغییرات

در مقایسه مستقیم بین مراحل پس از آزمون و پیگیری فاقد تفاوت معنی دار بود که نشان از پایداری و تداوم اثرات مداخلات در طول زمان دارد. حال در جدول ۶ مقایسه زوجی میانگین نمرات تعهد تعهد شغلی، تاب آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل شرکت کنندگان در بر حسب گروه های پژوهش ارائه می شود.

جدول ۶: بررسی تفاوت های دو به دو جهت مقایسه اثر گروه های آزمایش (آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی)

متغیرها	گروه مبنا (میانگین)	تفاوت میانگین ها	خطای انحراف معیار	معداری
تعهد شغلی	گروه یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	۰/۹۸	۰/۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۹۸	۰/۰۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۹۸	۰/۰۰۱
تاب آوری	گروه یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	۱/۵۳	۰/۶۹
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۱/۵۳	۰/۰۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۱/۵۳	۰/۰۰۱
تصور شایستگی فردی	گروه یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	۱/۲۴	۰/۲۳
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۱/۲۴	۰/۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۱/۲۴	۰/۰۱
اعتماد به غرایز فردی	گروه یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	۰/۹۶	۰/۳۲
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۹۶	۰/۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۹۶	۰/۰۱
پذیرش تغییر	گروه یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	۰/۷۸	۰/۲۵
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۷۸	۰/۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۷۸	۰/۱۹
کنترل ذهن آگاهی	گروه آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	۰/۴۹	۰/۷۷
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۴۹	۰/۰۱
	گروه مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی	گروه گواه	۰/۴۹	۰/۰۱

همانگونه نتایج جدول ۶ نشان می دهد، تفاوت بین میانگین نمرات متغیرهای تاب آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل نومعلمان گروه آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی با گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی معنادار نبوده و این یافته بدین معناست که بین میزان اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر متغیرهای تاب آوری، تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، پذیرش تغییر و کنترل نومعلمان تفاوت معنادار وجود ندارد. اما تفاوت بین میانگین نمرات متغیر تعهد شغلی نومعلمان گروه آزمایش آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی با گروه آزمایش مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی معنادار بوده و این یافته بدین معناست که بین میزان اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر متغیر تعهد شغلی نومعلمان تفاوت معنادار وجود دارد. با مقایسه اندازه اثرهای این دو مداخله و همچنین یافته های توصیفی مشخص می شود که آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی نسبت به مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی اثربخشی بیشتری بر تعهد شغلی نومعلمان داشته است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب‌آوری نومعلمان انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب‌آوری نومعلمان تأثیر معنادار دارد. همچنین نتایج آزمون تعقیبی بیانگر آن بود که بین میزان اثربخشی این دو مداخله بر تاب‌آوری نومعلمان تفاوت معنادار وجود ندارد. اما در متغیر تعهد شغلی بین میزان اثربخشی این دو مداخله تفاوت وجود داشته است. بدین صورت که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی نسبت به مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی اثربخشی بیشتری داشته است. اولین یافته مطالعه حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعهد شغلی نومعلمان با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه تیموری و همکاران (۱۴۰۲)؛ بادله شמושکی و همکاران (۱۳۹۹) و حمیدی و شاملو (۱۴۰۰) نشان دادند که مداخلات بر پایه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی قادر است عملکرد فردی و شغلی افراد را افزایش دهند. همچنین کلینگیل و رنشاو (۲۰۱۸)؛ ماسی (۲۰۱۹)؛ مورانو و همکاران (۲۰۱۹)؛ دو و گیانگ (۲۰۲۴) و کی و همکاران (۲۰۲۴) بیانگر آن است که مداخلات آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی و ذهن‌آگاهی می‌توانند منجر به افزایش سلامت روانی، هیجانی و اجتماعی افراد شده و زمینه را برای بهبود عملکرد فردی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی آنان فراهم سازند. در تبیین یافته‌های حاضر مبنی بر تأثیر آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعهد شغلی نومعلمان می‌توان اذعان داشت که ورود به محیط آموزشی به عنوان معلم نوآموز، با چالش‌های عاطفی و بین‌فردی متعددی همراه است که به سرعت می‌تواند موجب فرسایش روانی و کاهش التزام شغلی گردد. این چالش‌ها شامل مدیریت فضای کلاس، تعامل با اولیای دانش‌آموزان، فشارهای اداری و مواجهه با ناکامی‌های تحصیلی فراگیران می‌باشد. بر این اساس، ذهن‌آگاهی با پرورش توجه غیرارزشی به رویدادهای لحظه حاضر، قابلیت تنظیم هیجانات در نومعلمان را به شکل محسوسی ارتقا می‌بخشد. هنگامی که یک نومعلم با موقعیت تنش‌زایی در کلاس درس مواجه می‌شود، ذهن‌آگاهی از طریق تحریک قشر پیش‌پیشانی مغز، پاسخ‌های هیجانی سریع و خودکار مبتنی بر آمیگدال را تعدیل می‌نماید (کی و همکاران، ۲۰۲۴). این مکانیسم عصبی-روانشناختی منجر به کاهش واکنش‌های انفجاری و افزایش ثبات فیزیولوژیکی می‌گردد. در پی این تحول، معلم نوآموز به جای نمایش خشم یا احساس ناتوانی، می‌تواند با آرامش بیشتری واکنش نشان دهد. این کاهش استرس مداوم، از بروز فرسودگی شغلی پیشگیری کرده و انرژی روانی لازم برای حفظ دلبستگی به حرفه را تأمین می‌کند. علاوه بر این، برنامه تلفیقی مذکور، سطح خودشناسی نومعلمان را نسبت به فرآیندهای فکری، حالات هیجانی و الگوهای رفتاری خویش افزایش می‌دهد (دو و گیانگ، ۲۰۲۴). این آگاهی عمیق، توانایی آنان را در شناسایی زود هنگام نشانگان فرسودگی شغلی مانند تحلیل عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش حس کفایت شخصی تقویت می‌نماید. با شناسایی این نشانه‌ها، نومعلم می‌تواند به‌طور فعالانه‌ای راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌ای (مانند درخواست کمک یا تنظیم مرزهای سالم) را به کار گیرد، بجای آنکه منفعلانه در چرخه فرسودگی گرفتار شود. این توانمندی در مدیریت خود، به‌طور مستقیم بر تعهد شغلی می‌افزاید. در تبیین دیگری می‌توان اشاره کرد که نومعلمان غالباً با کمال‌گرایی افراطی و انتقاد سختگیرانه از خود مواجه هستند که هر ناکامی کوچکی را به بحرانی هویتی تبدیل می‌کند. آموزش ذهن‌آگاهی، مؤلفه دلسوزی نسبت به خود را تقویت نموده و به نومعلم می‌آموزد که در مواجهه با شکست‌ها، با خویشتن همانند یک دوست دلسوز رفتار کنند. این نگرش، تاب‌آوری روان‌شناختی آنان را افزایش می‌دهد. هنگامی که یک معلم نوآموز فرا می‌گیرد که ناکامی‌ها بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری و رشد حرفه‌ای محسوب می‌شوند، به جای کناره‌گیری، با انگیزه فزاینده‌ای برای بهبود خود برمی‌خیزد. این تاب‌آوری، تعهد مستمر (تعهد تداومی) به حرفه را تقویت می‌کند، چرا که فرد باقی ماندن در شغل را نه از روی اجبار، بلکه از روی پذیرش چالش‌ها می‌نگرد. بُعد اجتماعی این برنامه آموزشی نیز، مهارت‌های ارتباطی نومعلمان را متحول می‌سازد. ذهن‌آگاهی با تقویت گوش دادن فعال و آگاهی از هیجانات دیگران، درک همدلانه نومعلم از دانش‌آموزان و همکاران را افزایش می‌دهد. این همدلی، کیفیت روابط را در محیط مدرسه ارتقا بخشیده و یک شبکه حمایتی اجتماعی حیاتی برای معلم نوآموز ایجاد می‌کند. احساس تعلق و ارتباط مثبت با دانش‌آموزان و همکاران، یک عامل کلیدی در

تعهد هنجاری (احساس مسئولیت و التزام اخلاقی) است. زمانی که یک معلم تازه کار خود را بخشی از یک جامعه معنادار احساس می کند، احساس مسئولیت بیشتری برای باقی ماندن و سرمایه گذاری در آن سیستم پیدا می نماید.

یافته دوم مبنی بر اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری نومعلمان، با نتایج پژوهش های پیشین همسویی داشت. چنانکه [سلطانی و همکاران \(۱۴۰۲\)](#)؛ [کاظمی و همکاران \(۱۳۹۹\)](#)؛ [کاشفی ممقانی و همکاران \(۱۳۹۹\)](#)؛ [بدری گرگری و همکاران \(۱۳۹۸\)](#) نشان دادند که مداخلاتی همانند یادگیری اجتماعی- هیجانی و ذهن آگاهی می توانند منجر به افزایش عملکرد فردی و ادراک توانمندی درونی شوند. همچنین [یاگیل و همکاران \(۲۰۲۳\)](#) و [هوانگ و همکاران \(۲۰۲۴\)](#) گزارش دادند که آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی و آموزش ذهن آگاهی مداخلاتی هستند که می توانند تغییرات معناداری را در سلامت روانی و اجتماعی افراد مختلف ایجاد نمایند. در تبیین یافته حاضر باید گفت آموزش یادگیری اجتماعی- هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی، تاب آوری نومعلمان را از طریق تقویت نظام عصبی- زیستی آنان ارتقا می بخشد. تمرینات منظم ذهن آگاهی باعث کاهش فعالیت آمیگدال (مرکز پردازش ترس و تهدید) و تقویت ارتباط آن با قشر پیش پیشانی می شود ([یاگیل و همکاران، ۲۰۲۳](#)). این تغییر عصبی، توانایی نظارت بر هیجانات بدون غرق شدن در آنان را بهبود می بخشد. در نتیجه، نومعلمان در مواجهه با استرس های روزمره کلاس درس، واکنش های تنش زای کمتری نشان می دهند. این تنظیم عصبی-هیجانی، پایه زیستی لازم برای تاب آوری پایدار را فراهم می سازد. علاوه بر این این آموزش با ایجاد فاصله روانی سازنده، مکانیسم اساسی مقابله با چالش ها را متحول می کند. نومعلمان می آموزند که افکار و احساسات دشوار را به عنوان پدیده های ذهنی موقت ببینند، نه واقعیت های مطلق. این نگرش، از شخصی سازی شکست ها و فاجعه سازی مشکلات جلوگیری می کند. هنگامی که یک معلم تازه کار اشتباهی مرتکب می شود، به جای خودسرزنشگری، آن را به عنوان فرصتی برای یادگیری می پذیرد. این چارچوب بندی مجدد شناختی، انعطاف پذیری روانی را در برابر ناامیدی های اجتناب ناپذیر حرفه ای تقویت می کند. تقویت هوشیاری و توجه آگاهانه به لحظه حال، منابع درونی مقابله با استرس را فعال می سازد ([هوانگ و همکاران، ۲۰۲۴](#)). این حضور ذهن، تصمیم گیری و پاسخ دهی سازنده را در شرایط پرفشار ممکن می سازد. این آموزش، مهارت های تنظیم هیجانی را در عمیق ترین سطح ممکن نهادینه می کند. برخلاف تکنیک های سطحی کنترل هیجان، ذهن آگاهی توانایی تحمل پریشانی و ناراحتی را بدون نیاز به فرار یا اجتناب افزایش می دهد. نومعلمان می آموزند که هیجانات شدید مانند خشم یا ناامیدی را به عنوان امواجی گذرا تجربه کنند که می آیند و می روند. این تحمل هیجانی بالا، از فرسودگی زودرس جلوگیری کرده و به معلمان اجازه می دهد در سخت ترین شرایط نیز عملکرد حرفه ای خود را حفظ کنند. یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن آگاهی، خوددلسوزی و پذیرش خود را تقویت می کند که از ارکان تاب آوری است ([کاشفی ممقانی و همکاران، ۱۳۹۹](#)). نومعلمان غالباً با انتظارات غیرواقع بینانه از خود و ترس از قضاوت دیگران دست به گریباند. این آموزش به آنان می آموزد که در مواجهه با شکست ها، با خود با مهربانی و درک رفتار کنند. این خوددلسوزی، از آسیب پذیری در برابر انتقاد و اشتباهات می کاهد. هنگامی که یک معلم بتواند اشتباهات خود را بپذیرد و ببخشد، توانایی بسیار بیشتری برای ادامه مسیر پس از ناکامی خواهد داشت. در تبیین دیگر باید گفت این رویکرد، درک روشن تری از ارزش ها و اهداف معلمی ایجاد می کند که به چالش ها معنا می بخشد. ذهن آگاهی به نومعلمان کمک می کند تا در میان هیاهوی روزمره، با انگیزه های اصیل خود برای انتخاب این شغل ارتباط برقرار کنند. این حس معنا و هدف، نیروی محرکه قدرتمندی برای پایداری در برابر موانع فراهم می کند. یک معلم که به رسالت خود آگاه است، مشکلات را نه به عنوان تهدید، بلکه به عنوان بخشی از مسیر رشد حرفه ای می پذیرد. این نگرش، تحمل پذیری در برابر مشقت ها را به طور چشمگیری افزایش می دهد.

یافته سوم پژوهش حاضر نشان داد که مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی بر تعهد شغلی نومعلمان اثر دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش [نراکتی هاشمیان و همکاران \(۱۴۰۰\)](#) مبنی بر اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان و با کاوش [واتکینز و همکاران \(۲۰۲۴\)](#) مبنی بر اثر مداخله آموزش شایستگی هیجانی بر کاهش افسردگی و افزایش تاب آوری افراد همسویی داشت. در تبیین یافته حاضر باید گفت مداخله یکپارچه شایستگی های هیجانی با تقویت خودآگاهی هیجانی، بنیان تعهد شغلی را در نومعلمان مستحکم می سازد. این مداخله به معلمان نوآموز می آموزد که چگونه هیجانات منفی نظیر استرس و ناامیدی را که در سال های اولیه تدریس فراوان است، به طور موثر شناسایی و مدیریت کنند. با کاهش فرسودگی

هیجانی، احساس کارآمدی و رضایت درونی آنان افزایش می‌یابد (واتکینز و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، احساس تعلق عاطفی قوی‌تری نسبت به شغل خود به عنوان معلم توسعه می‌دهند. این پیوند عاطفی مثبت، سنگ بنای تعهد عاطفی به حرفه را تشکیل می‌دهد. از منظر نظریه تبادل اجتماعی، این مداخله کیفیت رابطه روانشناختی معلم با محیط کار را ارتقا می‌بخشد. هنگامی که نومعلمان از طریق مهارت‌های همدلی و ارتباط موثر، حمایت و درک متقابل بهتری از سوی همکاران و مدیران دریافت می‌کنند، احساس دین و تعلق سازمانی در آنان تقویت می‌شود. این احساس که سازمان از بهزیستی آنان حمایت می‌کند، میل به پاسخ‌دهی متقابل و حفظ عضویت در سازمان آموزشی را افزایش می‌دهد. در حقیقت، سرمایه‌گذاری هیجانی مثبت، بازدهی به شکل تعهد مستمر را به همراه دارد. علاوه بر این تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان، تاب‌آوری شغلی نومعلمان را به میزان قابل توجهی افزایش می‌دهد. مواجهه با چالش‌های روزمره کلاس درس، والدین و سیستم اداری برای معلمان تازه‌کار بسیار فشارزاست. این مداخله با ارائه ابزارهای عملی برای حفظ آرامش و تفکر منطقی در شرایط بحرانی، از تصمیم‌گیری‌های تکانشی مبتنی بر فرار جلوگیری می‌کند (نزاکی هاشمیان و همکاران، ۱۴۰۰). در نتیجه، معلم در مواجهه با موانع، به جای کناره‌گیری، به دنبال یافتن راه‌حل می‌گردد و این پایداری، مستقیماً بر تعهد مستمر او تأثیر می‌گذارد. شایستگی هیجانی، درک معنا و هدفمندی در حرفه معلمی را عمق می‌بخشد. نومعلمان با تسلط بر مهارت‌های اجتماعی، تأثیر مستقیم و مثبت رفتار خود را بر رشد عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان به وضوح مشاهده می‌کنند. این موفقیت‌های بین‌فردی، احساس معناداری و تحقق هدف والای آموزشی را برای آنان به ارمغان می‌آورد. هنگامی که شغل از یک شغل صرف به یک رسالت ارتقا می‌یابد، تعهد برای باقی ماندن در این مسیر تقویت می‌شود. همچنین این مداخله به کاهش تنش بین زندگی حرفه‌ای و شخصی کمک شایانی می‌کند (منتظر و همکاران، ۱۳۹۸). نومعلمان در تفکیک هیجانات منفی کار و زندگی شخصی ناتوان هستند. با کسب مهارت‌های مدیریت هیجان، آنان می‌آموزند چگونه بار هیجانی کار را به خانه منتقل نکنند و بالعکس. این تعادل به بهبود کلی بهزیستی و جلوگیری از فرسودگی شغلی زودرس منجر می‌شود. در نتیجه، هزینه ماندن در شغل برای آنان کاهش یافته و تمایل به ترک شغل به حداقل رسیده و تعهد شغلی آنان ارتقا می‌یابد.

یافته چهارم پژوهش حاضر نشان داد که مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تاب‌آوری نومعلمان اثر دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش منتظر و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی بر خودکارآمدی ادراک شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان؛ و با گزارش آموری و جانسون (۲۰۲۳) مبنی بر اثر آموزش شایستگی هیجانی بر کارآمدی نومعلمان همسویی داشت. در تبیین یافته حاضر باید گفت مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی، تاب‌آوری نومعلمان را از طریق تقویت پنج مؤلفه اساسی هوش هیجانی توسعه می‌دهد. این مداخله با افزایش خودآگاهی هیجانی، به نومعلمان کمک می‌کند تا هیجانات خود را به طور دقیق شناسایی و درک کنند (منتظر و همکاران، ۱۳۹۸). این شناخت عمیق، پایه اساسی برای مدیریت مؤثر واکنش‌ها در شرایط استرس‌زا فراهم می‌کند. هنگامی که معلمان بتوانند علل واقعی احساسات خود را تشخیص دهند، قادر خواهند بود پاسخ‌های سازگارانه‌تری به چالش‌های محیط آموزشی ارائه دهند. این ظرفیت، سنگ بنای تاب‌آوری حرفه‌ای محسوب می‌شود. همچنین مؤلفه خودتنظیمی در این مداخله، توانایی کنترل تکانه‌ها و مدیریت هیجانات منفی را تقویت می‌کند. نومعلمان می‌آموزند چگونه در مواجهه با رفتارهای چالشی دانش‌آموزان یا فشارهای اداری، واکنش‌های تکانشی خود را مهار کنند. این مهارت به آنان اجازه می‌دهد پیش از اقدام، موقعیت را به طور منطقی ارزیابی و بهترین پاسخ ممکن را انتخاب نمایند. خودتنظیمی مؤثر، از انباشت تنش‌های هیجانی جلوگیری کرده و توان بازیابی روانی پس از تجربیات دشوار را افزایش می‌دهد. در نتیجه، معلمان قادر خواهند بود با حفظ آرامش، بر راه‌حل‌های مسأله متمرکز شوند. تقویت انگیزش درونی به عنوان سومین مؤلفه، پایداری و پشتکار نومعلمان را در مواجهه با موانع افزایش می‌دهد. در تبیینی دیگر باید گفت این مداخله با کمک به معلمان در کشف معنای عمیق‌تر حرفه معلمی، اشتیاق پایدار برای تدریس ایجاد می‌کند. هنگامی که نومعلمان به ارزش‌ها و اهداف والای شغلی خود متصل می‌شوند، قادرند شکست‌های موقت را به عنوان بخشی از فرآیند رشد بپذیرند. این نگرش، تحمل آنان را در برابر ناامیدی‌ها و ناکامی‌های اجتناب‌ناپذیر سال‌های اول تدریس به طور قابل توجهی افزایش می‌دهد. مؤلفه همدلی در این مداخله، توانایی درک دیدگاه‌ها و احساسات دانش‌آموزان، همکاران و اولیا را توسعه می‌دهد. این مهارت به نومعلمان کمک

می‌کند تعارضات بین فردی را با درک متقابل و بدون قضاوت شتابزده مدیریت کنند. هنگامی که معلمان بتوانند خود را به جای دیگران بگذارند، پاسخ‌های دلسوزانه‌تر و مؤثرتری ارائه می‌دهند (آموری و جانسون، ۲۰۲۳). این درک متقابل، کیفیت روابط حرفه‌ای را بهبود بخشیده و شبکه حمایت اجتماعی آنان را تقویت می‌کند. وجود چنین شبکه حمایتی، تاب‌آوری در برابر فشارهای روانی محیط کار را افزایش می‌دهد. در نهایت نومعلمان در فرایند این مداخله می‌آموزند چگونه از ترکیب خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت‌های اجتماعی به صورت هماهنگ استفاده کنند. این یکپارچگی، توانایی آنان را برای تطبیق با شرایط در حال تغییر و بازبایی پس از شکست‌ها افزایش می‌دهد. در نتیجه، معلمان نه تنها در برابر فشارهای محیطی مقاومت می‌کنند، بلکه از این چالش‌ها برای رشد حرفه‌ای خود بهره می‌گیرند. این ظرفیت، هسته اصلی تاب‌آوری آموزشی محسوب می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی نسبت به مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی اثربخشی بیشتری بر تعهد شغلی نومعلمان دارد. در تبیین یافته حاضر باید گفت آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، با ایجاد یک تحول بنیادین در رابطه نومعلمان با تجربیات درونی، مکانیسم قدرتمندتری برای افزایش تعهد شغلی فراهم می‌آورد. برخلاف رویکردهای صرفاً مهارت‌محور، این روش به معلمان می‌آموزد که چگونه بدون قضاوت، هیجانات و افکار استرس‌زا را به عنوان پدیده‌های گذرا مشاهده کنند. این رابطه‌داری جدید با چالش‌ها، از واکنش‌های اتوماتیک و فرساینده جلوگیری می‌کند. در نتیجه، منابع هیجانی آنان با کارایی بیشتری حفظ شده و سرمایه روان‌شناختی لازم برای حفظ تعهد عمیق فراهم می‌شود. این رویکرد تلفیقی، به طور مستقیم بر کاهش مکانیسم مرکزی فرسودگی شغلی یعنی خستگی عاطفی متمرکز است (نزاقتی هاشمیان و همکاران، ۱۴۰۰). ذهن‌آگاهی با ترویج پذیرش و فاصله‌گیری روانی، بار هیجانی ناشی از تعاملات پیچیده کلاسی و اداری را به طور مؤثرتری کاهش می‌دهد. هنگامی که نومعلم درگیر نشدگی هیجانی مفرط نمی‌شود، انرژی و شفافیت ذهنی بیشتری برای لذت بردن از جنبه‌های مثبت شغل خود دارد. این حفظ انرژی مثبت، مستقیماً از تضعیف تعهد عاطفی جلوگیری کرده و ماندگاری در حرفه را افزایش می‌دهد. از منظر عصب‌شناختی، این آموزش باعث تقویت شبکه‌های عصبی مرتبط با تنظیم هیجانات و انعطاف‌پذیری شناختی می‌شود. تمرینات ذهن‌آگاهی، فعالیت آمیگدال (مرکز پردازش ترس و استرس) را تعدیل و ارتباط آن با قشر پیش‌پیشانی (مرکز تصمیم‌گیری و کنترل) را تقویت می‌کند (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۴). این امر به نومعلمان توانایی بی‌بدیلی می‌بخشد تا در مواجهه با تعارضات، به جای واکنش تکانشی، پاسخ‌های سنجیده و عاقلانه بدهند. این تسلط عصبی، پایدارتر از یادگیری صرف تکنیک‌های اجتماعی است و تعهد را در سطح عمیق‌تری نهادینه می‌کند. در نهایت، این رویکرد حضور تمام‌عیار را در لحظه تدریس تقویت می‌کند که کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز را به طور کیفی متحول می‌سازد. یک نومعلم آگاه و حاضر، با حس امنیت بیشتری به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد و بازخوردهای مثبت و معنادارتری دریافت می‌کند. این چرخه بازخورد مثبت، احساس کارآمدی و معناداری شغلی را که از قوی‌ترین پیش‌بین‌های تعهد هستند، به میزان بیشتری نسبت به مداخله یکپارچه تقویت می‌کند. بنابراین، معلم شاهد تاثیر مستقیم و ملموس وجود خود است و این عینی‌ترین انگیزه برای پابندی به شغل می‌باشد.

محدوده جغرافیایی مطالعه منحصر به نومعلمان منطقه تبادکان و ناحیه ۲ شهر مشهد، عدم کنترل متغیرهای محیطی، خانوادگی و اجتماعی تأثیرگذار بر تعهد شغلی و احساس شایستگی نومعلمان، به کارگیری روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و عدم اجرای مرحله پیگیری با فاصله زمانی شش ماهه و یک‌ساله از جمله موانع و محدودیت‌های تحقیق حاضر محسوب می‌شوند. به منظور افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها، توصیه می‌شود در مطالعات آتی، این پژوهش در شهرها و مناطق مختلف با زمینه‌های فرهنگی گوناگون، بر روی سایر گروه‌های معلمان، با کنترل عوامل ذکر شده، انتخاب تصادفی شرکت‌کنندگان و همچنین اجرای مرحله پیگیری با دوره‌های طولانی‌تر (شش ماهه و یک‌ساله) به اجرا درآید. با عنایت به اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مداخله یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر تعهد شغلی و تاب‌آوری نومعلمان، پیشنهاد می‌گردد مسئولان حوزه‌های ابتدایی، متوسطه و پرورشی ادارات آموزش و پرورش با بهره‌گیری از مشاوران و روان‌شناسان مجرب، نسبت به طراحی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان نوآموز اقدام نموده و با استفاده از محتوای این مداخلات، در راستای ارتقای تعهد شغلی و تاب‌آوری آنان گام بردارند. همچنین پیشنهاد می‌شود دستگاه‌های تربیت معلم و مراکز آموزش نیروی انسانی آموزش و

پرورش، برنامه کوتاه‌مدت و فشرده‌ای مبتنی بر مؤثرترین مداخله شناسایی شده (ذهن‌آگاهی یا شایستگی‌های هیجانی) را به‌عنوان بخشی اجباری از دوره‌های مهارت‌افزایی آغاز خدمت نومعلم‌ان طراحی و اجرا نمایند. این برنامه می‌بایست به‌صورت کارگاهی و عملیاتی ارائه شود تا به‌طور مستقیم بر ارتقای تاب‌آوری و تقویت تعهد حرفه‌ای آنان در مواجهه با چالش‌های اولیه تدریس تأثیر بگذارد. در نهایت به مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد با همکاری روانشناسان مدرسه یا مراکز مشاوره مناطق، کارگاه‌های ادواری تقویتی مبتنی بر مداخله مؤثر را در طول سال اول خدمت معلمان جدیدالورود به‌صورت مستمر برگزار کنند. این جلسات پیگیری، به تثبیت مهارت‌های کسب‌شده، ایجاد شبکه حمایتی میان نومعلم‌ان و پیشگیری از فرسودگی زودهنگام و حفظ این سرمایه‌های انسانی کمک شایانی خواهد کرد.

۵. تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام بود. بدین وسیله از تمام نومعلم‌ان حاضر در پژوهش و مسئولین آموزش و پرورش منطقه تبادکان و ناحیه ۲ شهر مشهد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

۶. ملاحظات اخلاقی

به منظور رعایت اخلاق تحقیق، رضایت نومعلم‌ان برای شرکت در مداخله آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن-آگاهی دریافت شد. همچنین آنان از تمامی مراحل انجام پژوهش اطلاع یافتند. علاوه بر این، به نومعلم‌ان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که پس از تکمیل فرآیند تحقیق، مداخله آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را به شکل رایگان دریافت خواهند کرد. همچنین به نومعلم‌ان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها به شکل محرمانه در نزد پژوهشگر باقی خواهد ماند و نیاز نیست در پرسشنامه‌ها مشخصات فردی خود را درج نمایند. پژوهش حاضر با کد اخلاق IR.IAU.TJ.REC.1404.009 در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام ثبت گردیده است.

۷. حمایت مالی

هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

۸. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع

- ابراهیمی اورنگ، ا. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر مدیریت خود دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. توسعه حرفه ای معلم، ۴(۱)، ۳۱-۴۲. https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_955.html
- آذرکدرار، ف.، پوراحسان، س.، و توحیدی، ا. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای تاب‌آوری در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رضایت شغلی در معلمان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۸(۶۵)، ۲۰۱-۱۸۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.63789.3482>
- بادله شמושکی، م.ت.، صالحی یانسری، ه.، و صادقی، ا. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش استرس‌زدایی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش استرس شغلی پرستاران. روان پرستاری، ۸(۶)، ۵۳-۶۱. <http://ijpn.ir/article-1-1666-fa.html>
- بدری گرگری، ر.، ادیب، ی.، هاشمی نصرت آباد، ت.، و عرفانی آداب، ا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴)، ۶۱-۷۶. <http://edcbmj.ir/article-1-1610-fa.html>
- تیموری، ل.، ثمری، ع.ا.، و فتحی، م. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی درمان گروهی استرس‌زدایی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر کاهش استرس شغلی و اهمال کاری شغلی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۶(۱)، ۲۱۴۱-۲۱۴۹. <https://doi.org/10.22038/mjms.2023.22890>

حسینی، س.م.، شاه حسینی، م.ع.، فانی، ع.ا.، و احمدزهی، ع. (۱۳۹۹). تدوین و طراحی مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان دبیرستانی در ایران: کاربست رویکرد ترکیبی. *مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۳ (۲)، ۱۹۵-۲۳۶.

<https://doi.org/10.52547/mpes.13.2.195>

حمیدی، ف.، و شاملو، م. (۱۴۰۰). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم*، ۱۴ (۱)، ۷۱-۵۵.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1400.4.1.3.5>

سلطانی، م.، فرهادی، ه.، منشی، غ.، و مهداد، ع. (۱۴۰۲). اثربخشی درمان مواجهه با واقعیت مجازی و مقایسه اثربخشی آن با کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس شغلی و مولفه‌های آن در کارکنان دارای استرس شغلی. *طب کار*، ۱۵ (۳)، ۵۳-۶۶.

<http://tkj.ssu.ac.ir/article-1-1230-fa.html>

صالحی، م.، و صحرایی سرمزده، ف. (۱۴۰۱). آزمون علی تعهد حرفه‌ای معلمان بر اساس خودکارآمدی با میانجی‌گری انگیزشی معلمی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۲۱ (۳)، ۳۹-۵۸.

<https://doi.org/10.22054/jrlat.2022.63007.1594>

صالحی، م. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین تاب‌آوری و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با فرسودگی شغلی در معلمان زن شهرستان جوی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲۵ (۲)، ۳۹-۲۵.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1399.5.2.2.0>

قاسمی، م.، حسینی، م.، و شریفی ارجمند، ف. (۱۴۰۲). نقش میانجی تعهد سازمانی در ارتباط بین منتورینگ و رضایت شغلی. *پژوهش‌های مدیریت عمومی*، ۱۶ (۶۰)، ۲۹۹-۳۲۵.

<https://doi.org/10.22111/jmr.2023.44458.5931>

کاشفی ممقانی، ش.، ارشد، م.، و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۹). بررسی تاثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اختلالات رفتاری در افراد مبتلا به اختلال سلوک. *روان‌پرستاری*، ۱۸ (۱)، ۱۰-۱۸.

<http://ijpn.ir/article-1-1369-fa.html>

کاظمی، ن.، حسین‌خانزاده، ع.، رسول‌زاده، و.، و محمدی، س.ت. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی و خوش‌بینی آموزشی در معلمان ابتدایی. *مشاره شغلی و سازمانی*، ۱۲ (۴۳)، ۵۱-۷۲.

<https://doi.org/10.52547/jcoc.12.2.51>

مقتدري اصفهانی، آ.، و مهداد، ع. (۱۴۰۰). نقش میانجی‌گرانه انگیزش شغلی درونی در رابطه تعهد شغلی و اخلاق حرفه‌ای با عملکرد فراتنش آتش‌نشنان. *طب کار*، ۱۳ (۳)، ۲۳-۹.

<http://tkj.ssu.ac.ir/article-1-1135-fa.html>

منتظر، ن.، دوستی، ی.، حسن‌زاده، ر.، و عباسی، ق. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله بر خودکارآمدی ادراک شده دانش‌جویان دانش‌گاه فرهنگیان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۱۶۴-۱۴۲.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2019.28819.2512>

منتظر، ن.، دوستی، ی.، و حسین‌زاده، ر. (۱۳۹۸). مقایسه تاثیر آموزش شایستگی هیجانی و حل مسئله بر تحمل‌پریشانی دانشجویان دانش‌گاه فرهنگیان. *راهنده‌های شایستگی‌های شایستگی هیجانی و حل مسئله*، ۷ (۱۳)، ۱۷۲-۱۴۹.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.16456.1776>

نزاکی هاشمیان، ح.، مهدیان، ح.، و بخشی‌پور، ا. (۱۴۰۰). مقایسه اثر بخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *سبک زندگی اسلامی-سلامت*، ۵ (۲۱)، ۱۶۲-۱۷۲.

https://www.islamiilife.com/article_187923.html

هاشمی پورپتکویی، ا.، خورشیدی، ع.، محمدخانی، ک.، محمدآودی، ا.، و ناظم، ف. (۱۳۹۹). ارائه الگوی اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان هرمزگان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۹۰)، ۷۴۵-۷۵۴.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-629-fa.html>

هداوند، م.، تجلی، پ.، و شهریاری احمدی، م. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اشتیاق شغلی معلمان دانش‌آموزان با ناتوانی هوشی براساس تاب‌آوری و استرس شغلی. *مطالعات ناتوانی*، ۱۲ (۳)، ۲۰۲-۲۱۴.

<http://jdisabilstud.org/article-1-1955-fa.html>

یوسفیان، ز.، احدی، ح.، و کراسکیان موجمناری، آ. (۱۳۹۸). اثربخشی معنویت‌درمانی بر پریشانی روان‌شناختی و تاب‌آوری بیماران تالاسمی، *فصلنامه علوم روانشناختی*، ۱۸ (۸۴)، ۲۲۹۳-۲۲۸۵.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-368-fa.html>

References

- Abed, M., Raeisi, Z., Rezaei-Jamalouei, H., Ansari Shahidi, M. (2020). Effectiveness of Berking's Emotional Competence Intervention in Emotional Self-Regulation of Veterans with Spinal Cord Injury in Isfahan Province. *Iranian Journal of War & Public Health*, 12(3), 141-147. <http://ijwph.ir/article-1-929-en.html>
- Alhawtmeh, H., Alshammari, S., & Rababah, J.A. (2023). Effects of mindfulness meditation on trait mindfulness, perceived stress, emotion regulation, and quality of life in hemodialysis patients: A randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Sciences*, 9(2), 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2022.03.004>

- Amory, M.D., & Johnson, K.E. (2023). Provoking novice teacher development: Cognition-and-emotion in learning-to-teach. *System*, 117, 1031-1035. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103112>
- Azarkerdar, F., Pourehsan, S., & Towhidi, A. (2022). The Mediating Role of Resilience in the Relationship between Personality Traits with Job Satisfaction in teachers. *Educational Psychology*, 18(65), 183-201. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.63789.3482> (In Persian)
- Badeleh Shamooshaki, M.T., Salehi Yansari, H., & Sadeqi, E. (2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on nurses' job stress. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 8(6), 53-61. <http://ijpn.ir/article-1-1666-en.html> (In Persian)
- Badri Gargari, R., Adib, Y., Touraj, H., & Erfaniadab, E. (2019). Comparing the Effectiveness of Social-Emotional Learning Curriculum of Strong Kids on Social-Emotional Competence, Academic Resiliency and Sense of Belonging to School among Primary School Children of Affluent and Deprived Areas of Hamedan. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(4), 61-76. <http://edcbmj.ir/article-1-1610-en.html> (In Persian)
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59-67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
- Conner, K.M., & Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner – Davidson Resilience scale (CD- RISC). *Depression & Anxiety*, 18(2), 36-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cui, Z., Xue, H., Liu, H., Liu, F., Feng, S., Chen, H., Huang, C., Wang, J., & Liu, D. (2024). A latent class analysis of depressive symptoms among rural Chinese adolescents and their association with psychological resilience. *Preventive Medicine Reports*, 38, 1026-1031. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2024.102625>
- Do, T., & Giang, T. (2024). Mindfulness-based social-emotional learning program: Strengths and limitations in Vietnamese school-based mindfulness practice. *Heliyon*, 10(12), 329-333. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32977>
- Ebrahimi Orang, A. (2019). The Effect of Comprehensive Socio-Emotional Learning Program on the Self-Management of Student-Teachers of Farhangian University in East Azerbaijan. *Journal of Teacher Professional Development*, 4(1), 31-42. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1398.4.1.3.2> (In Persian)
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136-1149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Fernández, M.S., Rueda, C.Z., Patrignani, G.G., Rivero, J.C.C., & Padilla, J.H. (2023). Adaptation to the disease, resilience and optimism in woman with breast cancer Adaptación a la enfermedad, resiliencia y optimismo en mujeres con cáncer de mama. *Revista Colombiana de Psiquiatría (English ed.)*, 52(4), 280-286. <https://doi.org/10.1016/j.rcpeng.2021.06.016>
- Ghasemi, M., Hosseini, M., & Sharifiarjomand, F. (2023). Investigating the Mediating Role of Organizational Commitment in the Relationship Between Mentoring and Job Satisfaction. *Journal of Public Management Researches*, 16(60), 299-325. <https://doi.org/10.22111/jmr.2023.44458.5931> (In Persian)
- Guelnder, B. A., & Feuerborn, L.L. (2016). Integrating mindfulness-based practice's into social and emotional learning: a case application. *Mindfulness*, 7(1), 164-175. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0423-6>
- Hadavand, M., Tajalli, P., & Shahriari Ahmadi, M. (2022). Predicting Job Enthusiasm Based on Resiliency and Occupational Stress in Teachers of Students with Intellectual Disability. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 12, 202-214. <http://jdisabilstud.org/article-1-1955-en.html> (In Persian)
- Hamidi, F., & Shamloo, M. (2021). Effectiveness of Mindfulness Based on Stress Reduction on Teacher's Job Stress and Job Burnout. *Journal of Research in Teacher Education*, 4(1), 55-71. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1400.4.1.3.5> (In Persian)
- Hashemi Pour Patkooei, E., Khorshidi, A., Mohammadkhani, K., Mohamad Davoud, A.H., & Nazem, F. (2020). Providing a model of in-service training effectiveness of hormozgan province

- elementary education managers. *Journal of Psychological Science*, 19(90), 745-754. <http://psychologicalscience.ir/article-1-629-en.html> (In Persian)
- Hölscher, S. I. E., Gharaei, N., Schachner, M. K., Ott, P. K., & Umlauf, S. (2024). Do my students think I am racist? Effects on teacher self-efficacy, stress, job satisfaction and supporting students in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 138, 1044-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104425>
- Hosseini, S. M., Shahhosseini, M. A., Fani, A. A., & Ahmadzahi, A. (2020). Developing and Designing Competency-Based Performance Management Elevation Model on High School Teacher in Iran: a mixed-method approach. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 13(20), 195-236. <https://doi.org/10.52547/mpes.13.2.195> (In Persian)
- Huang, C., Tu, Y., & Xie, X. (2024). Mindfulness and job performance in employees of a multinational corporation: Moderated mediation of nationality, intercultural communication, and burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 1009-1014. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100975>
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Kashefi Mamaghani, S., Arshad, M., & Badri Gargari, R. (2020). The effect of emotional social learning program on improving academic achievement and reducing behavioral disorders in people with Conduct disorder. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 8(1), 10-18. <http://ijpn.ir/article-1-1369-en.html> (In Persian)
- Kazemi, N., Hossein Khanzadeh, A., Rasoulzadeh, V., & Mohammadi, S.T. (2020). The effectiveness of Mindfulness Education on Job Burnout and Educational Optimism in primary school teachers. *Journal of Career and Organizational Counseling*, 12(43), 51-72. <https://doi.org/10.52547/jcoc.12.2.51> (In Persian)
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-508. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Li, X., Guo, Y., & Zhou, S. (2024). Chinese preschool teachers' income, work-family conflict, organizational commitment, and turnover intention: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 128, 1066-1065. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106005>
- Lomas, T., Medina, J.C., Ivztan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F.J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Longcoy, L. H., Wu, W., Wei, C., & Doorenbos, A. Z. (2023). Examining the role of resilience, posttraumatic growth, and quality of life in women with breast cancer: A serial multiple mediator model approach. *Seminars in Oncology Nursing*, 39(4), 1514-1518. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2023.151441>
- Masry-Herzallah, A., & Da'as, R. (2020). Cultural values, school innovative climate and organizational affective commitment: a study of Israeli teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 496-512. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0302>
- Moghtaderi Isfahani, A., & Mehdad, A. (2021). Mediating role of intrinsic work motivation in relationship between job commitment and professional ethics with firefighters' extra-role performance. *Tibbi-i-kar Research Center of Industry Related Diseases*, 13(3), 9-23. <http://tkj.ssu.ac.ir/article-1-1135-en.html> (In Persian)
- Montazer, N., Dosti, Y., Hasanazadeh, R., & Abbasi, G.H. (2019). Comparing the effectiveness of emotional competence and problem-solving training on perceived self-efficacy of Farhangian University students. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 10(2), 142-164. <https://doi.org/10.22099/jsli.2019.28819.2512> (In Persian)
- Montazer, N., Dosti, Y., Hasanazadeh, R., & Abbasi, G.H. (2020). The Compare to Effect of Emotional Competence and Problem Solving Training on Distress Tolerance among Students from Farhangian University. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 149-172. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.16456.1776> (In Persian)

- Mullola, S., Hakulinen, C., Brooks-Gunn, J., Lipsanen, J., & Elovainio, M. (2025). The gateway to the teacher profession: The association of temperament traits with selection for teacher education and early study achievement in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 155, 1048-1055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104879>
- Murano, D., Way, J. D., Martin, J. E., Walton, K. E., Anguiano-Carrasco, C., & Burrus, J. (2019). The need for high-quality pre-service and inservice teacher training in social and emotional learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 111-113. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0028>
- Mussey, S. (2019). *Mindfulness in the Classroom, Mindful Principles for Social and Emotional Learning*, Edited by Stephanie McCauley, Prufrock Press Inc. <https://doi.org/10.4324/9781003236665>
- Nezakati Hashemian, H., Mahdian, H., & Bakhshipoor, A. (2021). Comparison of the Effectiveness of Emotional-Social Competency Training and Mindfulness Training on Academic Well-being in Female Students. *Islamic Life Journal*, 5(21), 162-172. https://www.islamiilife.com/article_187923.html?lang=en (In Persian)
- Oliveira, S., Roberto, M.S., Pereira, N.S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A.M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Qi, L., Shu, M., Liu, Y., & Yang, L. (2024). Breaking the burnout cycle: Association of dispositional mindfulness with production line workers' job burnout and the mediating role of social support and psychological empowerment. *Heliyon*, 10(7), 2911-2915. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29118>
- Raj, A.B., Ambreesh, P., Tripathi, N.N., & Kumar, A.A. (2023). Workplace spirituality and job satisfaction among teachers: influence of well-being and spiritual leadership. *International Journal of Educational Management*, 37(6), 1303-1322. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0110>
- Salehi, M. (2020). Investigating the Relationship Between Resilience and Demographic Characteristics with Burnout in Female Teachers in Jovein. *Journal of Teacher Professional Development*, 5(2), 25-39. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1399.5.2.2.0> (In Persian)
- Salehi, M., Sahraei Sarmazdeh, F. (2022). Testing the Causal Model of the Mediating Role of Teacher Motivation in the Relationship between New Teachers' Self-Efficacy and Occupational Commitment by the Recruitment Method. *Educational Leadership Research*, 6(21), 39-58. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2022.63007.1594> (In Persian)
- Schmidt-Fajlik, R. (2013). Interpersonal Competence in the Learning of the English Language. *Doctoral thesis in education, Subject Didactics And Curriculum Studies At The University Of South Africa*. <https://www.proquest.com/openview/50318f7a9187e65d832e8d8ca13949ca/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Sokal, L., Trudel, L.E., & Uzelmann, K. (2024). Logistic regression of post-pandemic organizational commitment in teachers, principals, and educational assistants: Separate but together. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 1011-1015. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101198>
- Soltani, M., Farhadi, H., Manshaee, G., & Mahdad, A. (2023). The effectiveness of virtual reality exposure therapy and comparing its effectiveness with mindfulness-based stress reduction of job stress and its components in employees with job stress. *Tibbi-i-kar Research Center of Industry Related Diseases*, 15(3), 53-66. <http://tkj.ssu.ac.ir/article-1-1230-en.html> (In Persian)
- Tandika, P.B., Ndibalema, P., & Lawrent, G. (2025). Social and emotional learning competencies and early grade pupils' academic success: Educational stakeholders' perspectives. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, 1001-1005. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100125>
- Teimouri, L., Samari, A.A., & Fathi, M. (2023). Comparing the effectiveness of mindfulness-based de-stressing group therapy and cognitive-behavioral hypnotherapy on reducing occupational stress and occupational procrastination. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 66(1), 2141-2149. <https://doi.org/10.22038/mjms.2023.22890> (In Persian)

- Thien, L.M., Adams, D., & Koh, H. M. (2021). Nexus between distributed leadership, teacher academic optimism and teacher organisational commitment: a structural equation modelling analysis. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 830-847. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0278>
- Uzun, M. E., Kara, O., Şirin, H., & Kaymaz, N. (2023). Examination of relationship factors between psychological resilience and social support in adolescent obesity. *Archives de Pédiatrie*, 30(5), 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2023.02.008>
- Watkins, E.R., Warren, F.C., Newbold, A., Hulme, C., Cranston, T., Aas, B., Bear, H., Botella, C., Burkhardt, F., Ehring, T., Fazel, M., Fontaine, J.R., Frost, M., Garcia-Palacios, A., Greimel, A., Hößle, C., Hovasapian, A., Huyghe, V.E.I., Karpouzis, K., Löchner, J., & Taylor, R.S. (2024). Emotional competence self-help app versus cognitive behavioural self-help app versus self-monitoring app to prevent depression in young adults with elevated risk (ECoWeB PREVENT): an international, multicentre, parallel, open-label, randomised controlled trial. *The Lancet Digital Health*, 6(12), 894-903. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(24\)00148-1](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(24)00148-1)
- Yagil, D., Medler-Lira, H., & Bichachi, R. (2023). Mindfulness and self-efficacy enhance employee performance by reducing stress. *Personality and Individual Differences*, 207, 1121-1125. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112150>
- Yao, H., & Ma, L. (2024). Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China: The parallel mediation of teacher empowerment and organizational commitment. *International Journal of Educational Development*, 104, 1029-1033. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102960>
- Yaseen, R.A. (2021). Evaluation of fungal pollution in the laboratories of the Department biology in the college of Education, University of Samarra. Iraq. *Materialstoday: Proceedings*, 42(5), 2247-2250. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.12.311>
- Yoosefian, Z., Ahadi, H., & Keraskian Mojmanari, A. (2019). The effectiveness of spirituality therapy on psychological distress and resilience of thalassemia patients. *Journal of Psychological Science*, 18(84), 2293-2285. <http://psychologicalscience.ir/article-1-368-en.html> (In Persian)
- Zhang, C., Zhang, X., Li, W., Zhang, T., Zhang, Lu, L., Didonna, F., & Fan, Q. (2024). Pallidum volume as a predictor for the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and psycho-education in unmedicated patients with obsessive-compulsive disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 131, 1524-1528. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2024.152462>

Comparing the Effectiveness of Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Training and Integrated Emotional Competence Intervention on Job Commitment and Resilience of New Teachers

Extended Abstract

Aim

The Education and Training Organization, as an effective organization in the future of the country, must interpret the future realities for its school members, and in the light of research, the school staff must understand what situation they are in and how they have reached this situation and position, and finally, what should be done for a future that is characterized by partial change? (Yaseen, 2021) Focusing on teachers as the vanguards of this field and meeting their needs, goals, priorities, and preparing them to achieve the goal, training, and developing their capabilities are new ideas for high-quality management. By paying attention to the status of teachers and valuing their opinions, with an emphasis on planning to meet their needs, promoting a comprehensive quality culture to improve school performance will be implemented (Hashemi Pour Patkooci et al., 2020). There are various psychological, occupational, emotional, and social factors that can affect the job performance of new teachers and improve their job effectiveness. Job commitment is one of the influential job components that has an effective role in teachers' job performance (Yao and Ma, 2024). As Sokal, Trudel, & Uzelmann (2024) and Li, Guo, & Zhou (2024) have shown, job commitment can reduce the psychological pressure and tensions related to the work environment of teachers and improve their effectiveness. In addition to the effective role of job commitment, resilience is also a component that can increase the psychological strength of new teachers and

provide the basis for increasing problem-solving ability and job efficiency (Hadavand et al., 2022). As Salehi (2020) and Azarkerdar et al. (2022) have also shown, resilience can reduce job burnout and increase job satisfaction. According to this the present study was conducted to comparing the effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention on job commitment and resilience of new teachers.

Methodology

The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the study was all new teachers from 2022 to 2023 in the Tabadkan region and District 2 of Mashhad city. In this research, 60 new teacher were selected by Voluntary sampling method and randomly assigned to experimental and control groups (20 new teachers in the first experimental group, 20 new teachers in the second experimental group, and 20 new teachers in the control group). G*Power software was used to determine the sample size, with 20 people in each group. The error rate was set at 0.05 and the confidence level was set at 0.95. The effect size was also set at 0.99. New teachers in the experimental groups received mindfulness-based social-emotional learning training (Mussey, 2019) and integrated emotional competencies intervention (Montazer et al, 2020) separately. During the research, 2 people from the first experimental group, 2 people from the second experimental group, and 2 people from the control group withdrew from further participation in the research, which ultimately left 54 people in the study (18 people in the mindfulness-based social-emotional learning training experimental group, 18 people in the integrated emotional competence intervention experimental group, and 18 people in the control group). Job Commitment Questionnaire (JCQ) (Salehi, Sahraei Sarmazdeh, 2022) and Resilience Questionnaire (RQ) (Conner, & Davidson, 2003) were used in the present study. In this study, two parts of descriptive and inferential statistics were used to analyze the data. In the descriptive statistics section, the mean and standard deviation were used. In the inferential statistics section, the Shapiro-Wilk test was used to check the normality of the distribution of variables (optimal limit greater than 0.05), the Levine test was used to check the equality of variances (optimal limit greater than 0.05); to check the sphericity hypothesis of the research data, the Mauchly test was used (optimal limit greater than 0.05), and to test the hypotheses, the mixed analysis of variance and the Bonferroni post hoc test were used. The statistical results were analyzed using the SPSS-23 statistical software. The reason for using mixed variance analysis was that in this research there were two experimental and control groups, each of which was measured in three stages (pre-test, post-test and follow-up).

Results

The results showed that the time factor or assessment stages (pretest, posttest, and follow-up) had a significant effect on the scores of job commitment and resilience of new teachers, explaining 64 and 42 percent of the variance in the scores of job commitment and resilience, respectively. In addition, the effect of the group membership factor (mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention) was also significant on the scores of job commitment and resilience of new teachers, explaining 51 and 40 percent of the variance in these variables, respectively. Finally, the results indicated that the interaction effect of the type of interventions (mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention) and the time factor was also significant on the scores of job commitment and resilience of new teachers, explaining 58 and 39 percent of the variance in the scores of job commitment and resilience, respectively. Statistical power also indicates high statistical accuracy and sufficient sample size to evaluate the effect of group and time interaction on the dimensions of new teachers' resilience. The results of the Bonferroni post hoc test also indicated that the difference between the mean resilience scores in the mindfulness-based social-emotional learning training experimental group and the integrated emotional competence intervention experimental group was not significant, and this finding means that there is no significant difference between the effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning training and the integrated emotional competence intervention on the resilience of new teachers. However, the difference between the mean job commitment scores of new teachers in the mindfulness-based social-emotional learning training experimental group and the

integrated emotional competence intervention experimental group was significant. As shown by comparing the effect sizes of these two interventions and the descriptive findings, it is clear that mindfulness-based social-emotional learning training had a greater effect on the job commitment of new teachers than the integrated emotional competence intervention.

Table 1. Analysis of mixed variance analysis for examining within and between group effects on job commitment and resilience variables.

variables		Sum of Squares	df	Means Square	F	Sig	Partial Eta Squared	Observed Power
job commitment	Factor1	974.68	2	487.34	91.70	<.0001	0.64	1
	Groups	562.37	1	281.18	33.41	<.0001	0.51	1
	Factor*group	741.91	4	185.47	34.90	<.0001	0.58	1
	error	542.07	102	5.31				
resilience	Factor1	1087.45	2	543.72	37.95	<.0001	0.42	1
	Groups	1178.30	2	589.15	20.85	<.0001	0.40	1
	Factor*group	941.46	4	235.36	17.43	<.0001	0.39	1
	error	1461.07	102	14.32				

Table 2. Examining pairwise differences to compare the effects of the experimental groups (mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention) using the Bonferroni post hoc test.

variables	Baseline group (average)		Difference in averages	Standard deviation error	Sig
job commitment	mindfulness-based social-emotional learning training	integrated emotional competence intervention	3.39	0.98	0.01
		Control group	9.29	0.98	0.0001
	integrated emotional competence intervention	mindfulness-based social-emotional learning training	-3.39	0.98	0.01
		Control group	5.90	0.98	0.001
resilience	mindfulness-based social-emotional learning training	integrated emotional competence intervention	-0.35	1.53	0.69
		Control group	5.53	1.53	0.0001
	integrated emotional competence intervention	mindfulness-based social-emotional learning training	0.35	1.53	0.69
		Control group	5.88	1.53	0.0001

Conclusion

The first finding of the present study, which is based on the effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning training on the job commitment and resilience of new teachers, was consistent with the results of previous studies. As Klingbeil, & Renshaw (2018); Mussey (2019); Murano et al. (2019); Do, & Giang (2024) and Cui et al. (2024) indicate that social-emotional learning and mindfulness training interventions can lead to increased mental, emotional and social health of individuals and provide the basis for improving their personal, academic, social and professional performance. In a possible explanation of the present finding, it can be said that in the intervention of social-emotional learning training based on mindfulness, it can be effective in reducing negative moods such as stress and burnout. This process occurs by increasing people's awareness of the present moment, meditation, paying attention to the body's breathing, focusing awareness on the here and now, body control, and mind control. The judgment and prejudice present in people with low mindfulness in many situations cause stress and anxiety in people, and this increases negative emotions and stress and reduces personal and professional performance in the workplace in people. In mindful people, explicit and implicit emotional states are more consistent with each other, and increased awareness of emotions, in turn, enables people to adjust their response to negative stimuli (Do, & Giang, 2024). Research shows that mindful individuals experience lower levels of unpleasant emotions, both in terms of intensity and frequency, and that individuals who participated in mindfulness-based social-emotional learning training sessions had lower levels of anxiety and psychological helplessness compared to those in the control group. This trend allows new teachers to manage the stresses of their work environment by understanding the concepts of mindfulness-based social-emotional learning training intervention and experience higher job commitment by reducing negative affect toward their job and work environment.

The second finding of the present study showed that integrated emotional competence intervention has an effect on job commitment and resilience of new teachers. The present finding was consistent with the results of the study by Nezakati Hashemian et al. (2021) on the effectiveness of social-emotional competence training on students' academic well-being and with the research by Watkins et al. (2024) on the effect of emotional competence training intervention on reducing depression and increasing individuals' resilience. In explaining the effectiveness of the integrated emotional competence intervention on the job commitment of new teachers, it should be said that the integrated emotional competence intervention strengthens the foundation of job commitment in new teachers by strengthening emotional self-awareness. This intervention teaches new teachers how to effectively identify and manage negative emotions such as stress and frustration, which are common in the early years of teaching. By reducing emotional burnout, their sense of efficacy and internal satisfaction increases (Watkins et al., 2024). As a result, they develop a stronger sense of emotional attachment to their job as teachers. This positive emotional bond forms the cornerstone of emotional commitment to the profession. In addition, strengthening emotion regulation skills significantly increases the job resilience of new teachers. Facing the daily challenges of the classroom, parents, and the administrative system is very stressful for new teachers. This intervention prevents impulsive, escape-based decision-making by providing practical tools for maintaining calm and rational thinking in critical situations (Nezakati Hashemian et al., 2021). As a result, when faced with obstacles, the teacher seeks solutions instead of withdrawing, and this persistence directly affects his or her continued commitment and resilience.

The limitations of the present study were the limited scope of the study to new teachers in the Tabadakan and District 2 districts of Mashhad, the lack of control over environmental, family, and social variables affecting job commitment and perceived competence of new teachers, the lack of use of random sampling, and the lack of implementation of a six-month and one-year follow-up phase. It is suggested that, in order to increase the generalizability power, at the research level, this study be conducted in cities, regions, and communities with different cultures, other groups of teachers, controlling the aforementioned factors, randomly selecting individuals, and also implementing a longer follow-up phase (six months and one year). Considering the effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning training and integrated emotional competence intervention on job commitment and resilience of new teachers, it is suggested that the deputy directors of primary, secondary, and higher education departments of education organize workshops for new teachers by employing professional counselors and psychologists to use the content of this interventions to improve job commitment and resilience of new teachers.

Key words: Emotional Competence, Job Commitment, Mindfulness, New Teachers, Resilience, Social Emotional Learning

Ethical considerations

In order to comply with research ethics, consent was obtained from novice teachers to participate in the mindfulness-based social-emotional learning intervention. They were also informed about all stages of the research. In addition, novice teachers in the control group were assured that after completing the research process, they would receive the mindfulness-based social-emotional learning intervention free of charge. Also, novice teachers in both the experimental and control groups were assured that their information would remain confidential with the researcher and that they did not need to include their personal information in the questionnaires. The present study was registered with the ethics code IR.IAU.TJ.REC.1404.009 at the Islamic Azad University, Torbat Jam Branch.

Acknowledgments

This article was derived from the first author's doctoral dissertation at the Islamic Azad University, Torbat Jam Branch. We would like to express our gratitude to all the new teachers involved in the research and the education officials of Tabadkan and District 2 of Mashhad who fully cooperated in carrying out the research.

Conflict of Interest

No government or private organization has financially supported this research. In this study, no conflict of interest was reported by the authors.