Applied Psychology, Volume 20, Issue 2, 2026, 64-86
ISSN: 2008-4331, eISSN: 2645- 3541
Received: 19 January 2026 *Revised: 15 April 2026* *Accepted: 21 April 2026*

Research Article

Effectiveness of Mentalization-Based Intervention on Teacher-Student Interaction, Metaemotional Philosophy and Emotional Experiences of New Teachers

Mahtab Ghanbarpour[1], Maryam Bordbar[2*]& Hossein Kareshki[3]
1. M.A Student in Educational Psychology, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: mbordbar@um.ac.ir
3. Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Abstract

Aim: This study examined the effectiveness of a mentalization-based intervention on teacher–student interaction, meta-emotional philosophy, and emotional experiences among new teachers.

Method: This quasi-experimental study used a pretest–posttest–follow-up design with a control group. The statistical population included all newly employed elementary school teachers in Mashhad during the 1404–1405 academic year. Twenty-four teachers were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups (12 participants each). The experimental group received eight 90-minute mentalization-based training sessions, while the control group received no intervention. Data were collected using the Teacher–Student Interaction Questionnaire, Meta-Emotional Philosophy Questionnaire, and Emotion Inventory at pretest, posttest, and follow-up. Data were analyzed using repeated-measures ANOVA.

Results: Mentalization-based training significantly improved positive teacher interpersonal behaviors ($F = 60.66$, $p < 0.001$), reduced negative interpersonal behaviors ($F = 75.47$, $p < 0.001$), enhanced meta-emotional philosophy ($F = 78.23$, $p < 0.001$), increased positive emotional experiences ($F = 70.64$, $p < 0.001$), and reduced negative emotional experiences ($F = 16.09$, $p < 0.05$).

Conclusion: Mentalization-based intervention effectively improved teacher–student interactions, emotional awareness, and emotional experiences among new teachers. The findings support the use of mentalization training programs in teacher preparation and professional development settings.

Key Words: *Teacher-Student Interaction, Emotional experiences, Mentalization, Meta-Emotion, New Teachers*

Citation: Ghanbarpour, M., Bordbar, M., & Kareshki, H. (2026). Effectiveness of Mentalization-Based Intervention on Teacher-Student Interaction, Metaemotional Philosophy and Emotional Experiences of New Teachers. *Appl. Psychol 20 (2):37-86.*

10.48308/apsy.2026.243259.1967

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

فصلنامهٔ روان‌شناسی کاربردی، دورهٔ ۲۰، شمارهٔ ۲، تابستان ۱۴۰۵، ۸۶-۶۴
ISSN: 2008-4331, eISSN: 2645- 3541
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۲۹ دریافت اصلاحات: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۱

مقاله پژوهشی

اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر تعامل معلم- دانش‌آموز، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی نومعلمان

مهتاب قنبرپور[۱]، مریم بردبار[۲*] و حسین کارشکی[۳]

۱.دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۲ .استادیار، گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. ایمیل: mbordbar@um.ac.ir
۳. استاد، گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

هدف: هدف از انجام این پژوهش اعتباریابی و بررسی اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی و بررسی اثر آن بر تعامل معلم-دانش‌آموز، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی نومعلمان بود.

روش: پژوهش شبه‌آزمایشی به صورت طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری تمام نومعلمان دوره ابتدایی ناحیه تبادکان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۰۵ بودند که از میان آن ها ۲۴ نومعلم به شیوه در دسترس انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه ۱۲ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند؛ گروه آزمایش در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای مورد آموزش ذهنی‌سازی قرار گرفت. هر دو گروه با استفاده از پرسشنامه‌های تعامل معلم و دانش‌آموز لارداسمی و کنی (۲۰۰۱)، فلسفه فراهیجانی سیوچی و همکاران (۲۰۱۵) و سیاهه هیجانات چن (۲۰۱۶) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد سنجش قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد آموزش ذهنی‌سازی به نومعلمان توانسته است تفاوت معناداری بین دو گروه در رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم (۰/۲۲=اندازه اثر، ۰/۰۰۱ >p و ۶۰/۶۶۰=F) و رفتارهای بین‌فردی منفی معلم (۰/۲۷=اندازه اثر، ۰/۰۰۱ >p و ۷۵/۴۶۸=F)، فلسفه فراهیجانی (۰/۲۸=اندازه اثر، ۰/۰۰۱ >p و ۷۸/۲۲۵=F)، تجارب هیجانی مثبت (۰/۲۴=اندازه اثر، ۰/۰۰۱ >p و ۷۰/۶۴۰=F) و منفی (۰/۲۱=اندازه اثر، ۰/۰۵ >p و ۱۶/۰۹۰=F) ایجاد کند.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ذهنی‌سازی می‌تواند به عنوان برنامه‌ای مؤثر در جهت بهبود تعامل معلم و دانش‌آموز، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی نومعلمان مورد استفاده قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: *تعامل معلم-دانش‌آموز، تجارب هیجانی، ذهنی‌سازی، فراهیجان، نومعلمان*

استناد به این مقاله: قنبرپور، مهتاب.، بردبار، مریم.، و کارشکی، حسین. (۱۴۰۵). اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر تعامل معلم-دانش‌آموز، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی نومعلمان. *فصلنامهٔ روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰ (۲): ۸۶-۶۴.

مقدمه

معلمان، به عنوان عناصر اصلی آموزش و پرورش نقش بنیادی در شکل‌دهی به تجربیات اولیه دانش‌آموزان به ویژه در دوره ابتدایی دارند (نیکولائو و مارکویاناکیس، ۲۰۱۷). در واقع تحقق اهداف آموزش و پرورش بدون توجه به ارکان مؤثر در این حوزه یعنی معلمان، میسر نخواهد بود (آیتاچ و کولا، ۲۰۲۰). این اهمیت در آغاز فعالیت حرفه‌ای دوچندان می‌شود، زیرا توانایی‌های کسب شده و نحوه ورود معلمان به حرفه تدریس تأثیر بسزایی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان به عنوان پایه‌ای برای یادگیری‌های آینده خواهد داشت (هاندریانتو و همکاران، ۲۰۲۲). هم‌چنین نقش معلمان فراتر از انتقال دانش می‌باشد، معلمان نه تنها در پرورش مهارت‌های شناختی و عملی مؤثر هستند، بلکه تأثیر بسزایی در مهارت‌های اجتماعی و فردی دانش‌آموزان نیز ایفا می‌کنند (مهدی مقدم و همکاران، ۱۴۰۱). با توجه به اینکه میان آموزش‌های حرفه‌ای، با تجربه موقعیت کلاس تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد، از این رو توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های نومعلمان باید به گونه‌ای باشد که آمادگی لازم را در برابر چالش‌های واقعی کلاس درس ایجاد کند و در نهایت به بهبود کیفیت آموزش منجر شود.

از جمله شایستگی‌های مورد نیاز نومعلمان می‌توان به برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان اشاره کرد که در سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کند (روسکاسکا و ترپکا استاروستا، ۲۰۲۰)؛ تعامل معلم و دانش‌آموز[1] مجموعه‌ای از ارتباطات، تأثیرات متقابل میان معلم و دانش‌آموز و رفتارها در محیط کلاس درس و مدرسه است (حسین چاری و همکاران، ۱۳۹۸) و شامل رفتارهای کلامی، غیرکلامی، احترام متقابل و بازخوردها، توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و ایجاد فضایی امن در کلاس درس است (روستاد و ویتاکر، ۲۰۱۶). تعامل معلم و شاگرد با افزایش خودکارآمدی معلم بر بهبود راهبردهای مدیریت کلاس تأثیرگذار است و به معلم در به‌کارگیری از روش‌های تدریس خلاقانه کمک می‌کند (امیری دهج و همکاران، ۱۴۰۳). با توجه به تأثیراتی که تعامل معلم و شاگرد بر سایر حوزه‌های تحصیلی و اجتماعی ایفا می‌کند، محیط یادگیری بدون تعامل مطلوب معلم و دانش‌آموز نمی‌تواند به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود (موسوی شریف و همکاران، ۱۴۰۱).

آنچه در این میان به عنوان پایه‌ای برای ارتقای تعامل مؤثر معلمان به شمار می‌رود ذهنی‌سازی[2] است. ذهنی‌سازی به معنی توانایی درک و تفسیر حالت‌های ذهنی خود و دیگران است، اینکه فرد بتواند افکار، نیت‌ها، احساسات و باورهای خود و دیگران را تشخیص دهد و بفهمد

[1] teacher-student interaction
[2] mentalization

این حالت‌ها چگونه بر رفتار اثرگذار هستند (لویتن و همکاران، ۲۰۲۰). ذهنی‌سازی به عنوان عامل کلیدی در بهبود تعامل معلم با دانش‌آموزان منجر می‌شود معلم مشکلات دانش‌آموزان را درک کرده، واکنش مناسب نشان دهد و متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموزان رفتار کند. با درک حالت‌های ذهنی توسط معلم تعارض‌ها کاهش یافته و رابطه‌ای سازنده‌تر شکل می‌گیرد (وو و همکاران، ۲۰۲۱). هنگامی که معلم افکار و احساسات خود را روشن بیان می‌کند و به احساسات و افکار دانش‌آموز احترام می‌گذارد، دانش‌آموز نیز این مهارت را می‌آموزد و ذهنی‌سازی معلم به عنوان الگویی برای ذهنی‌سازی دانش‌آموز قرار می‌گیرد (فرولی و همکاران، ۲۰۲۴).

هنگامی که معلمان افکار و احساسات خود را بیان می‌کنند و به احساسات دانش‌آموزان توجه نشان می‌دهند دانش‌آموزان مهارت ذهنی‌سازی را فرا می‌گیرند، این فرایند الگوگیری منجر به تقویت توانایی دانش‌آموزان در شناخت تنظیم هیجانات خود می‌شود و بهبود تعاملات اجتماعی را به دنبال خواهد داشت. این سازوکار دوسویه در توسعه همزمان ذهنی‌سازی معلم و دانش‌آموز مؤثر است و کیفیت فرایند آموزش را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (چلوش دویک و همکاران، ۲۰۲۵). ذهنی‌سازی معلم از طریق آموزش و تمرین (وال و همکاران، ۲۰۱۶) و حمایت محیطی (بک و همکاران، ۲۰۱۵) تقویت می‌گردد، و این موضوع برای نومعلمان که با اضطراب در اوایل خدمت، چگونگی سازگاری و رفع نیازهای دانش‌آموزان در کلاس مواجه هستند (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸) حائز اهمیت است. معلمان با ذهنی‌سازی بالا بهتر به نیازهای عاطفی و شناختی دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند و زمینه رشد سالم‌تر و یادگیری عمیق را مهیا می‌سازند، هم‌چنین توانایی درک حالات ذهنی، پایه‌ای برای مدیریت تعارض‌ها (وو و همکاران، ۲۰۲۱)، خودکنترلی و مدیریت هیجانات (آلن و فوناگی، ۲۰۰۶) و نیز ایجاد ارتباط مؤثر و مدیریت رفتار دانش‌آموزان (چلوش دویک و همکاران، ۲۰۲۵) را فراهم می‌آورد. این موضوع مورد توجه است که آموزش ذهنی‌سازی به معلمان بر بهبود روابط معلم-دانش‌آموز، افزایش همدلی و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد (فرولی و همکاران، ۲۰۲۴).

از سوی دیگر معلمان با توانایی ذهنی‌سازی بالاتر، توانایی فراهیجانی بیشتری نیز دارند که این امر به تعامل مؤثر معلم و دانش‌آموز می انجامد. فراهیجان[1] مفهومی است که برای اولین بار توسط گاتمن (۱۹۹۶) مطرح شد و به معنای مجموعه‌ای سازمان‌یافته از احساسات و شناخت‌ها درباره احساسات خود و دیگران می‌باشد (سیوچی و بارونسلی، ۲۰۲۴). در محیط‌های آموزشی، فراهیجان به نحوه درک، پاسخ‌دهی و آموزش هیجانات توسط معلم اشاره دارد (لیو، ۲۰۲۱) . به

[1] metaemotion

طور ویژه فلسفه فراهیجانی معلم به آگاهی، پذیرش و تنظیم هیجان‌های خود و دانش‌آموزان، باور به نقش خویش به عنوان اجتماعی‌کننده هیجانی و خودکارآمدی در مدیریت هیجان‌های دانش‌آموزان اشاره دارد (چانگ و همکاران، ۲۰۲۵). معلمان با سطح بالاتر فراهیجان نسبت به احساسات دانش‌آموزان حساسیت بیشتری نشان می‌دهند؛ با رفتارهای حمایتی و هدفمند هیجانی به دانش‌آموزان نیز کمک می‌کنند تا احساسات خود را بهتر بشناسند و مدیریت کنند، هم‌چنین با برخورداری از توانایی‌های هیجانی و شناختی پیشرفته، می‌توانند دقیق‌تر هیجانات دانش‌آموزان را شناسایی و تحلیل کنند. این توانایی در ارائه پاسخ‌های سازگارانه و هدفمند در کلاس آشکار می‌گردد و نه تنها بر تنظیم هیجانات در دانش‌آموزان اثر می‌گذارد بلکه در بهبود تعاملات کلاسی نیز نقش مهمی ایفا می‌کند (جنینگز و گرینبرگ، ۲۰۰۹). در همین راستا، ذهنی‌سازی به کمک هدایت دیدگاه معلم به درک موقعیت دانش‌آموز و کسب آگاهی از شناخت خویش در مسیر تعامل‌های کلاسی که به طور پیوسته در کلاس مبادله می‌شوند، نقش قابل ملاحظه‌ای در دانش فراهیجانی معلم ایفا می‌کند و به الگوسازی شیوه‌های رفتاری و شناختی مناسب در معلم منجر می‌شود.

توانایی ذهنی‌سازی معلم علاوه بر آگاهی فراهیجانی و تعامل مؤثر با دانش‌آموز منجر به تجارب هیجانی مثبت معلم نیز خواهد شد. هیجانات به عنوان بخش جدانشدنی در فرایند یادگیری و آموزش به حساب می‌آیند (پنافیل ویلاوینسیو و همکاران، ۲۰۲۶) و به احساسات درونی شده‌ای اشاره دارد که معلم در تعامل با همکاران، والدین، دانش‌آموزان و قرارگیری در محیط آموزشی تجربه می‌کند. کلاس درس، موقعیت‌های هیجانی پیچیده‌ای را به وجود می‌آورد که معلمان را در مقابل دریافت و تقاضاهای هیجانی گوناگونی قرار می‌دهد (کراس و هانگ، ۲۰۱۲) و مواجهه مطلوب با درخواست‌های هیجانی دیگران به ویژه دانش‌آموزان بر رفتار و الگوی پاسخ‌دهی معلم تأثیر بسیاری می‌گذارد (دانکر و همکاران، ۲۰۲۳). ذهنی‌سازی با ایجاد قدرت درک دیدگاه دیگران، بر کیفیت تجارب هیجانی تأثیر مثبت می‌گذارد؛ هم‌چنین در موقعیت‌های چالش‌زا، پاسخ‌های رفتاری آگاهانه و سنجیده به همراه می‌آورد که منجر به شکل‌گیری فضای آموزشی حمایت‌گر می‌شود (روزنبلات پرکال و همکاران، ۲۰۲۵). نتایج پژوهشی نشان دادند تجارب هیجانی[1] معلم با یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (پی و همکاران، ۲۰۲۲؛ براکت و همکاران،۲۰۱۳؛ چانگ، ۲۰۱۳) و تدریس (ین و همکاران، ۲۰۱۶؛ ساتون و هارپر، ۲۰۰۹)، سرمایه روانی و تلاش های پیشرفت‌مدارانه آنها (خدایی و معزالدینی، ۱۴۰۲) ارتباط دارد.

[1] emotional experiences

در حوزه کاربردی با توجه به اهمیت ذهنی‌سازی در شکل‌گیری تعامل مؤثر میان معلم و دانش‌آموز و نقشی که بر کیفیت تجارب هیجانی و فراهیجان معلم ایفا می‌کند، ارتقای این مهارت به ویژه برای نومعلمان که در آغاز فعالیت حرفه‌ای خود هستند اهمیت بالایی دارد. در ایران موضوع تربیت معلم سابقه ای صدساله دارد (آقاخانی و همکاران، ۱۳۹۹)، این مهارت به نومعلمان کمک می‌کند در برابر چالش‌های اولین سال‌های تدریس همچون فشارهای ناشی از عوامل روانی و مواجه با پیچیدگی‌هایی که در سطح مدرسه به وجود می‌آید، واکنش‌های هیجانی و رفتاری خود را بهتر تنظیم کنند. چرا که بخشی از این فشار روانی مربوط به مهارت‌های ارتباطی با دانش‌آموزان است (یاسینی و همکاران، ۱۳۹۸). ذهنی‌سازی برای معلمان، دانش‌آموزان و متولیان آموزش و پرورش مسیر تازه‌ای محسوب می‌شود. توسعه این مهارت در معلمان موجب می‌شود تا آن‌ها بتوانند با بازنمایی دقیق و انعطاف‌پذیر حالات ذهنی دانش‌آموزان، تعاملات آموزشی را بهبود بخشیده و فرآیند یاددهی و یادگیری را از نظر روان‌شناختی غنی‌تر کنند. در حوزه نظری به دلیل محدودیت پژوهش‌های ذهنی‌سازی در آموزش و یادگیری و ابعاد پیرامونی آن، بررسی مداخله‌ای مبتنی بر ذهنی‌سازی بر معلمان به ویژه نومعلمان دوره ابتدایی مورد توجه است تا به طور دقیق‌تری مطالعه پیامدهای ذهنی‌سازی در جنبه های مختلف صورت بگیرد، این موضوع می‌تواند دریچه نوینی بر افزایش شایستگی‌های معلمی باز نماید و پیامدهای مطلوب آموزشی و تربیتی را به همراه خواهد داشت. با توجه به اینکه ذهنی‌سازی بر مفاهیم زیربنایی مانند هیجانات، تعامل میان معلم و دانش‌آموز و همچنین دامنه وسیعی از مفاهیم مرتبط با آموزش و یادگیری در بلندمدت تأثیرگذار است، بررسی نقش ذهنی‌سازی در شکل‌دهی به نحوه ادراک و مدیریت هیجانات و نیز کیفیت روابط آموزشی اهمیت ویژه‌ای دارد. این موضوع می‌تواند به درک عمیق‌تری از سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر کیفیت آموزش و پرورش منجر شود. در این راستا، هدف اصلی پژوهش بررسی اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر تعامل معلم-دانش‌آموز، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی نومعلمان دوره دبستان است.

روش

پژوهش شبه‌آزمایشی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی است، از نظر روش، پژوهش به صورت طرح پیش‌آزمون – پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری تمام نومعلمان دوره ابتدایی ناحیه تبادکان مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۰۵ بودند. پس از معرفی معاون پژوهشی دانشکده و اخذ مجوز از آموزش و پرورش ۲۴ نومعلم به شیوه در دسترس انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه ۱۲ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند؛ که جهت ورود به پژوهش دارای

ملاک‌های یک تا سه سال سابقه تجربی معلمی، علاقه به حضور در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش بودند. هم‌چنین جهت خروج از پژوهش معیارهای ادامه ندادن جلسات ذهنی‌سازی و تکالیف بیش از ۲ جلسه، ناقص بودن پرسشنامه‌ها، مصرف داروهای روانپزشکی، شرکت در هرگونه کلاس یا دوره مرتبط با ذهنی‌سازی در ۶ ماه گذشته و شرکت در کارگاه توانمندسازی همزمان با اجرای پژوهش مدنظر قرار داشت. گروه آزمایش در طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مورد آموزش ذهنی‌سازی قرار گرفت و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از پایان یافتن دوره آموزشی هر دو گروه پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کردند و پس از یک ماه نیز از هر دو گروه پیگیری صورت گرفت.

ابزارهای پژوهش

۱-پرسشنامه تعامل معلم دانش‌آموز

پرسشنامه تعامل معلم[1] که توسط لارداسمی و کنی (۲۰۰۱) توسعه یافت، ابزاری معتبر برای سنجش کیفیت تعامل بین معلم و دانش‌آموز است. نسخه اصلی این پرسشنامه شامل ۷۷ سؤال بر اساس مدل رفتار بین‌فردی معلم (وابیلیس و همکاران، ۱۹۹۳) بوده و نسخه استرالیایی آن که مورد استفاده در مطالعه حاضر می‌باشد با ۴۸ سؤال در دو بعد «نزدیکی» و «اثرگذاری» و ۸ نوع رفتار بین‌فردی معلم ارائه شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «هرگز» تا «همیشه» ثبت می‌شود. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که این پرسشنامه در فرهنگ‌های مختلف از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است؛ ضرایب پایایی آن در نمونه‌های مختلف بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ گزارش شده است (لارداسمی و کنی، ۲۰۰۱). در نمونه‌های ایرانی نیز، به طور دقیق‌تر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های رهبری، کمک کردن، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سخت‌گیر بودن از ۰/۵۵ تا ۰/۷۹ گزارش شده است. ساختار هشت‌عاملی آن نیز تأیید شده است (عبداله‌پور و شکری، ۱۳۹۸).

۲-پرسشنامه فلسفه فراهیجانی معلم

پرسشنامه فلسفه فراهیجانی معلم ابزاری است که با هدف سنجش نگرش‌ها، باورها و رفتارهای معلمان نسبت به هیجانات خود و دانش‌آموزان طراحی شده است. این پرسشنامه نخستین بار توسط سیوچی و همکاران (۲۰۱۵) بر مبنای چارچوب نظری فراهیجان گاتمن و همکاران

[1] QTI

(۱۹۹۶) ساخته شد و نسخه اصلی آن که مورد استفاده در پژوهش حاضر می باشد شامل ۳۱ سؤال است که بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار پنج مؤلفه اصلی را ارزیابی می‌کند: مربی‌گری هیجانات[1]، رها کردن هیجانات[2]، خودکارآمدی هیجانی به عنوان اجتماعی‌کننده، خودکارآمدی هیجانی و انکار هیجانات. روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در چندین مطالعه تأیید شده و ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) برای مؤلفه‌های آن در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۵ گزارش شده است که نشان‌دهنده اعتبار و قابلیت اعتماد مناسب این ابزار در سنجش نگرش‌ها و رفتارهای هیجانی معلمان است (سیوچی و همکاران، ۲۰۱۵؛ ارناگی و همکاران، ۲۰۲۱).

۳-سیاهه هیجان معلم

چن (۲۰۱۶) به منظور ارزیابی تجارب هیجانی مثبت و منفی در معلمان، ابزار «فهرست هیجان معلم» را طراحی کرد. این فهرست شامل ۲۶ گویه است که پاسخ‌دهندگان میزان بروز هر هیجان را بر اساس یک مقیاس شش‌درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» گزارش می‌دهند. ساختار این ابزار شامل پنج زیرمقیاس هیجانی است که دو مورد آن مربوط به هیجانات مثبت (لذت و عشق) و سه مورد آن مربوط به هیجانات منفی (ناراحتی، خشم و ترس) است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در مطالعه چن (۲۰۱۶) نشان داد که ساختار پنج‌عاملی فهرست هیجان معلم با داده‌ها برازش مناسبی دارد. همچنین، ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) زیرمقیاس‌ها به ترتیب برای لذت ۰/۹۰، عشق ۰/۷۳، ناراحتی ۰/۸۶، خشم ۰/۸۷ و ترس ۰/۸۶ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این مقیاس‌ها است. در مطالعه‌ای که توسط خدایی (۱۳۹۷) انجام شد نسخه فارسی این فهرست مورد بررسی قرار گرفت، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار پنج‌عاملی را در نمونه‌ای از معلمان ایرانی تأیید کرد. ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های این نسخه بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۸ گزارش شده است.

بسته آموزشی مداخله ذهنی‌سازی نومعلمان

مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی برای نومعلمان بر اساس کتاب راهنمای ذهنی‌سازی (هاگل‌کوئیست، ۲۰۱۶)، کتاب آغوشی برای ذهن کودک (میجلی و وروا، ۲۰۱۲) و کتاب ذهنی‌سازی در خانواده (یک راهنما برای حرفه‌ای‌ها و والدین) (هاگل‌کوئیست و راسموسن،

[1] coaching
[2] dismissing

۲۰۲۰) تنظیم شد. در هر سه کتاب به اصول مداخله ذهنی‌سازی برای معلمان و مربیان و افرادی که در تعامل با کودکان هستند، پرداخته شده است. پس از متناسب‌سازی بسته آموزشی از ۶ متخصص حوزه روانشناسی تربیتی دعوت به عمل آمد تا در اعتبارسنجی بسته آموزشی ذهنی‌سازی معلمان اظهار نظر نمایند. پروتکل متناسب‌سازی شده همراه فرم روایی محتوایی برای این متخصصین ارسال گردید. نتایج به‌دست آمده از فرمول شاخص CVR و CVI به تفکیک هر جلسه محاسبه شد و نشان داد تمام جلسات از حداکثر اعتبار (۱) در دو شاخص مذکور برخوردارند.

جدول ۱. بسته آموزشی متناسب‌سازی شده ذهنی‌سازی معلمان

جلسه	هدف	محتوا
اول	آشنایی با ذهنی‌سازی و اهمیت آن در آموزش	آشنایی شرکت‌کنندگان با یکدیگر، بیان انتظام جلسات و سازماندهی قواعد جلسات به شکل گروهی، شفاف‌سازی اهمیت تکالیف عملی در محتوای هر جلسه، ایجاد انگیزه و احساس نیاز جهت شرکت در جلسات، آشنایی با ذهنی‌سازی و اهمیت آن در آموزش، توضیح مفهوم ذهنی‌سازی و شکست ذهنی‌سازی- اهمیت ذهنی‌سازی برای معلمان- اعتماد معرفتی
دوم	شناخت و بازتاب احساسات (آینه‌گری هیجانی) در کلاس درس	مروری بر جلسه قبل، آموزش روش‌های افزایش توانایی معلم در شناسایی و بازتاب هیجانات دانش‌آموزان به وسیله بازتاب- نحوه بازتاب هیجانی با عبارات و حالات چهره برای معلم
سوم	خودبازتابی و سه پرسش کلیدی معلم	مروری بر جلسه قبل، تقویت مهارت خودبازتابی در معلمان و آموزش پرسش‌های کلیدی برای افزایش ذهنی‌سازی در لحظات حساس کلاس، به‌ویژه هنگام بروز تنش یا سوءتفاهم. سه پرسش کلیدی که معلم باید در موقعیت‌های چالش‌برانگیز از خود بپرسد
چهارم	امنیت و اعتماد در کلاس درس (رویه و قانون)	مروری بر جلسه قبل، اهمیت احساس امنیت در کلاس- نحوه ایجاد کلاس ذهنی‌ساز و توضیح ساخت و تفاوت رویه و قانون در کلاس برای دانش‌آموزان – توضیح کاهش استرس به وسیله ایجاد حس امنیت در کلاس
پنجم	تحلیل زنجیره‌ای رفتار معلم	مروری بر جلسه قبل، تحلیل زنجیره‌ای رفتار برای معلم به عنوان خودارزیابی و حساس کردن افکار - تحلیل زنجیره‌ای رفتار کودکان (دانش‌آموزان) برای درک راحت‌تر افکار و احساسات خود در مورد رفتار و پیامدها به ویژه در کلاس

جلسه	هدف	محتوا
ششم	سیستم مغز هشدار و مغز متفکر	مروری بر جلسه قبل، توضیح مغز هشدار و مغز متفکر– کاربرد مغز هشدار و مغز متفکر در یادگیری و محیط‌های آموزشی- تبیین رفتار معلم و دانش‌آموز در کلاس بر اساس مغز هشدار و مغز متفکر
هفتم	تعیین مرزهای مبتنی بر ذهنی‌سازی	مروری بر جلسه قبل، مواجهه با رفتارهای چالش‌انگیز دانش‌آموزان، همزمان با حفظ احترام و همدلی، مرزهای روشن و قاطع- تعیین محدودیت‌ها نه صرفاً با دستور و تنبیه، بلکه با ذهنی‌سازی و توجه به احساسات و نیازهای دانش‌آموز- راه‌حل کاربردی برای معلم در کلاس: همدلی (درک و بازتاب احساسات دانش‌آموز)، بیان قاطع و روشن مرز، پیشنهاد جایگزین یا راه‌حل
هشتم	ارائه کاربردهای ذهنی‌سازی در شرایط واقعی	مروری بر جلسات گذشته، بررسی موقعیت‌های تجربه‌شده پیچیده یا چالش‌برانگیز و ارائه بازخورد

شیوه اجرای پژوهش

پیش از شروع پژوهش کداخلاق (IR.UM.REC.1404.177) از کمیته اخلاق زیستی دانشگاه فردوسی دریافت شد. جهت انجام مداخله ذهنی‌سازی از جامعه نومعلمان دوره ابتدایی مشهد، اعتباریابی مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی و بررسی متخصصان روانشناسی تربیتی انجام شد. پس از دریافت مجوز از آموزش و پرورش و سپس اعلام فراخوان و نمونه‌گیری، شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. با انجام پیش‌آزمون، گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای مداخله مبتنی بر ذهنی‌سازی را دریافت کردند و گروه کنترل هیچ آموزشی نداشتند. پس از اتمام دوره مداخله پرسشنامه‌ها مجدد برای هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا گردید و سپس از ۳۰ روز نیز مجدد مورد بررسی و پیگیری قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت و سپس آزمون اندازه‌گیری مکرر اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS26 انجام شد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها نشان داد میانگین و انحراف استاندارد سن گروه کنترل ۲۸/۱۲ و ۲/۱۰ سال و گروه آزمایش ۲۵/۶۱ و ۲/۰۵ سال بود. در جدول شماره ۲ اطلاعات متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل، آزمون شاپیرو-وایلک و آزمون لون ذکر شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد و نتایج آزمون شاپیرو-وایلک و لون متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله سنجش	گروه	اطلاعات توصیفی: میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو-وایلک: آماره W	سطح معناداری	لون: آماره F	سطح معناداری
رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم	پیش‌آزمون	آزمایش	۷۳/۶۶	۲/۸۰	۰/۹۲	۰/۲۹۰	۰/۳۴۱	۰/۵۶۵
		کنترل	۶۹/۶۶	۱/۹۹	۰/۹۲	۰/۲۸۹		
	پس‌آزمون	آزمایش	۹۱/۰۸	۵/۸۲	۰/۹۰	۰/۳۵۱	۱/۸۰۴	۰/۱۹۳
		کنترل	۶۳/۴۱	۵/۵۴	۰/۹۱	۰/۱۶۲		
	پیگیری	آزمایش	۸۸/۸۳	۳/۰۱	۰/۹۷	۰/۹۱۳	۱/۱۸۰	۰/۲۴۹
		کنترل	۶۳/۴۱	۴/۰۵	۰/۹۸	۰/۹۸۲		
رفتارهای بین‌فردی منفی معلم	پیش‌آزمون	آزمایش	۷۵/۰۳	۵/۸۲	۰/۹۸	۰/۲۶۰	۲/۸۷۲	۰/۱۰۴
		کنترل	۷۰/۲۵	۳/۶۷	۰/۹۳	۰/۶۲۱		
	پس‌آزمون	آزمایش	۶۱/۷۰	۸/۹۴	۰/۹۴	۰/۱۸۳	۰/۱۷۵	۰/۶۸۰
		کنترل	۷۱/۱۶	۸/۴۴	۰/۹۸	۰/۲۰۰		
	پیگیری	آزمایش	۵۷/۴۱	۶/۶۶	۰/۸۶	۰/۲۰۰	۰/۸۸۷	۰/۳۵۷
		کنترل	۷۴/۷۵	۴/۲۲	۰/۹۱	۰/۳۱۴		
فلسفه فراهیجانی	پیش‌آزمون	آزمایش	۶۰/۱۰	۶/۲۳	۰/۹۲	۰/۲۹۰	۰/۲۷۹	۰/۶۰۳
		کنترل	۵۸/۰۴	۵/۶۶	۰/۹۲	۰/۲۸۹		
	پس‌آزمون	آزمایش	۷۷/۲۸	۶/۴۷	۰/۹۷	۰/۹۱۶	۴/۲۱۹	۰/۰۶۲
		کنترل	۵۱/۹۸	۱۰/۶۲	۰/۹۰	۰/۱۶۷		
	پیگیری	آزمایش	۷۴/۸۳	۶/۴۵	۰/۹۷	۰/۹۲۲	۰/۱۱۱	۰/۷۴۳
		کنترل	۵۰/۰۰	۴/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۰۱		
تجارب هیجانی مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۲/۹۶	۱/۸۸	۰/۹۶	۰/۸۳۵	۴/۱۲۰	۰/۰۷۷
		کنترل	۴۰/۰۰	۲/۵۳	۰/۹۴	۰/۸۲۲		
	پس‌آزمون	آزمایش	۴۸/۵۱	۲/۷۳	۰/۹۴	۰/۶۲۸	۱/۸۰۹	۰/۱۹۲
		کنترل	۳۹/۲۱	۳/۱۶	۰/۸۶	۰/۰۵۶		
	پیگیری	آزمایش	۴۸/۰۳	۳/۱۱	۰/۹۵	۰/۶۸۵	۰/۳۵۰	۰/۵۶۰
		کنترل	۳۸/۹۶	۲/۱۱	۰/۹۵	۰/۷۱۰		
	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۷/۴۱	۴/۷۳	۰/۹۷	۰/۹۲۷	۰/۵۸۹	۰/۴۵۱

متغیر	مرحله سنجش	گروه	اطلاعات توصیفی میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو-وایلک آماره W	سطح معناداری	لون آماره F	سطح معناداری
تجارب هیجانی منفی	پس‌آزمون	کنترل	۵۲/۳۳	۴/۲۴	۰/۹۱	۰/۲۷۱		
		آزمایش	۴۷/۳۳	۴/۲۹	۰/۹۴	۰/۵۵۲	۰/۱۴۰	۰/۹۴۲
	پیگیری	کنترل	۵۲/۷۵	۵/۱۳	۰/۹۱	۰/۴۲۰		
		آزمایش	۴۵/۸۳	۳/۱۱	۰/۹۳	۰/۴۷۱	۳/۸۰۹	۰/۰۸۲
		کنترل	۵۵/۹۰	۲/۰۰	۰/۹۱	۰/۲۱۶		

جدول شماره ۲ اندازه‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم، رفتارهای بین‌فردی منفی معلم، فلسفه فراهیجانی، تجارب هیجانی مثبت و تجارب هیجانی منفی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله زمانی شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. پیش از انجام آزمون ذکرشده، مفروضه کرویت موچلی با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون آزمودنی بررسی شد.

در رابطه با رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم نتایج آزمون نشان داد کرویت موچلی معنادار شده و پیش‌فرض رعایت نشده است، از مقدار تصحیح شده گرین هوس-گیسر استفاده می‌شود (۰/۰۰۲ =P، ۱۲/۰۶=χ^2(۲)، ۰/ ۵۶۳ =W). در رابطه با رفتارهای بین‌فردی منفی معلم نتایج آزمون نشان داد کرویت موچلی معنادار نشده و پیش‌فرض رعایت شده است (۰/۰۸۸ =P، ۴/۸۶۹=χ^2(۲)، ۰/ ۷۹۳ =W). در رابطه با فلسفه فراهیجانی نتایج آزمون نشان داد کرویت موچلی معنادار نشده و پیش‌فرض رعایت شده است (۰/۰۸۲ =P، ۴/۹۹۱=χ^2(۲)، ۰/ ۷۸۸ =W). در رابطه با تجارب هیجانی مثبت نتایج آزمون نشان داد کرویت موچلی معنادار نشده و پیش‌فرض رعایت شده است (۰/۹۱۸ =P، ۰/۱۷۰=χ^2(۲)، ۰/ ۹۹۲ =W). در رابطه با تجارب هیجانی منفی نتایج آزمون نشان داد آزمون کرویت موچلی معنادار نشده و پیش‌فرض رعایت شده است (۰/۲۰۹ =P، ۳/۱۳۵=χ^2(۲)، ۰/ ۸۶۱ =W)

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
رفتارهای بین‌فردی	زمان	۳۱۴/۷۷۸	۱/۳۹	۱۹۰/۸۶۰	۳/۳۴۴	۰/۰۳۰	۰/۱۰
	گروه*زمان	۲۰۴۶/۷۷۸	۱/۳۹	۱۰۲۳/۳۸۹	۴۸/۱۱۰	۰/۰۰۰	۰/۱۸

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
مثبت معلم	گروه	۶۴۶/۰۵۶	۱	۶۴۶/۰۵۶	۶۰/۶۶۰	۰/۰۰۰	۰/۲۲
رفتارهای	زمان	۱۱۵/۵۲۸	۲	۵۷/۷۶۴	۵/۶۴۵	۰/۰۲۱	۰/۱۷
بین‌فردی	گروه*زمان	۴۲۲۱/۳۶۱	۲	۲۱۱۰/۶۸۱	۶۰/۱۰۶	۰/۰۰۰	۰/۲۱
منفی	گروه	۴۵۹/۰۱۴	۱	۴۵۹/۰۱۴	۷۵/۴۶۸	۰/۰۰۰	۰/۲۷
معلم							
فلسفه	زمان	۳۴۷/۸۶۱	۲	۲۳۳/۵۷۶	۸۹/۲۰۴	۰/۰۰۱	۰/۴۴
فراهیجانی	گروه*زمان	۳۰۳۶/۵۸۳	۲	۱۵۱۸/۲۹۲	۹۸/۶۹۸	۰/۰۰۰	۰/۶۰
	گروه	۵۴۶/۱۲۵	۱	۵۴۶/۱۲۵	۷۸/۲۲۵	۰/۰۰۰	۰/۲۸
تجارب	زمان	۱۴۸/۷۷۸	۲	۷۴/۳۸۹	۷۷/۴۸۸	۰/۰۰۲	۰/۲۵
هیجانی	گروه*زمان	۶۱۹/۴۴۴	۲	۳۰۹/۷۲۲	۹۱/۱۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۸
مثبت	گروه	۳۵۵/۶۸۱	۱	۳۵۵/۶۸۱	۷۰/۶۴۰	۰/۰۰۰	۰/۲۴
تجارب	زمان	۳۱۶/۰۸۳	۲	۱۵۸/۰۴۲	۵/۱۳۶	۰/۰۱۰	۰/۱۸
هیجانی	گروه*زمان	۱۳۵۴/۰۰۰	۲	۳۰/۷۷۳	۸۲/۰۷۶	۰/۰۰۰	۰/۳۵
منفی	گروه	۲۴۲/۰۰۰	۱	۲۴۲/۰۰۰	۱۶/۰۹۰	۰/۰۲۲	۰/۲۱

نتایج جدول نشان می‌دهد نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در اثر زمان، تعامل و گروه برای متغیرهای رفتارهای بین‌فردی مثبت و منفی معلم، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی مثبت و منفی معنادار شده است (p<۰/۰۰۵). بدین معنا که در مراحل سنجش میان دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد. بررسی تفاوت‌ها با استفاده از آزمون تعقیبی بنفرونی صورت گرفته است و در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل مختلف سنجش

متغیر	مرحله	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری
	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	۴/۰۰	۲/۲۵	۰/۲۶۰
رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم	پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۲۷/۶۷	۳/۱۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش	کنترل	۲۵/۴۲	۳/۴۳	۰/۰۰۱

متغیر	مرحله	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری
رفتارهای بین‌فردی منفی معلم	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	۴/۷۸	۳/۶۷	۰/۱۴۶
	پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۹/۴۶	۴/۴۲	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش	کنترل	-۱۷/۳۴	۴/۰۳	۰/۰۰۱
فلسفه فراهیجانی	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	۲/۰۶	۵/۷۲	۰/۲۹۷
	پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۲۵/۳۰	۷/۳۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش	کنترل	۲۴/۸۳	۵/۱۱	۰/۰۰۱
نجارب هیجانی مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	۲/۹۶	۲/۱۱	۰/۳۰۲
	پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۹/۳۰	۲/۹۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش	کنترل	۹/۰۷	۳/۵۸	۰/۰۰۱
تجارب هیجانی منفی	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	۴/۰۸	۴/۳۲	۰/۰۷
	پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۵/۴۲	۴/۵۲	۰/۰۴
	پیگیری	آزمایش	کنترل	-۱۰/۰۷	۳/۷۱	۰/۰۰۱

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد در مرحله پیش‌آزمون در هیچ از متغیرهای پژوهش تفاوتی میان گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)، مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد میانگین رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی مثبت افزایش پیدا کرده و میانگین رفتارهای بین‌فردی منفی معلم و تجارب هیجانی منفی کاهش یافته است، همچنین نتایج نشان می‌دهد اثر آموزش پس از یک ماه همچنان مداومت داشته است. با توجه به این نتایج می‌توان بیان نمود آموزش ذهنی‌سازی منجر به ارتقای رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی مثبت و کاهش رفتارهای بین‌فردی منفی معلم و تجارب هیجانی منفی نومعلمان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر تعامل معلم-دانش‌آموز، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی نومعلمان دوره دبستان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد مداخله آموزشی مبتنی بر ذهنی‌سازی بر ارتقای رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم، فلسفه فراهیجانی و تجارب هیجانی مثبت و کاهش رفتارهای بین‌فردی منفی معلم و تجارب هیجانی منفی نومعلمان دوره دبستان اثرگذار می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج (چلوش و فوناگی، ۲۰۲۵، سسر و همکاران، ۲۰۲۴، عباسی و همکاران، ۱۴۰۱) در زمینه اثر ذهنی‌سازی بر تعاملات مثبت کلاسی هم راستا است. هم‌چنین نتایج دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند فلسفه فراهیجانی قوی‌تر معلم بر آموزش هیجانی و سلامت روان دانش‌آموزان (لیو، ۲۰۲۱) اثرگذار است. ارتباط فراشناخت با فراهیجان (شنگ و همکاران، ۲۰۲۵)، حمایت ادراک‌شده از معلم و پروفایل هیجانی (یانگ و همکاران، ۲۰۲۴) نیز در این راستا مورد توجه قرار گرفته است؛ و نیز نقش تجربیات هیجانی دانشجومعلمان بر توسعه هویت شغلی (چن و همکاران، ۲۰۲۲) و در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (ساتون و ویتلی، ۲۰۰۹؛ پکران و شوتز، ۲۰۰۷) در این حوزه مطرح است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت تعامل معلم و دانش‌آموز به عنوان یکی از بنیادی‌ترین روابط در زمینه آموزش مطرح است و ذهنی‌سازی به واسطه فرایند شناخت و بازتاب حالات ذهنی خود و دیگران در بافت هیجانات و باورها، این امکان را می‌دهد تا زمینه تحلیل مناسب رفتار و علل آن به وجود بیاید و در نتیجه واکنش‌های رفتاری مناسب با شرایط بروز نماید. همچنین کیفیت تعاملات کلامی و نیز غیرکلامی معلم در ایجاد محیط امن و حمایتگر کلاسی راه را بر مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری می‌گشاید، در واقع ذهنی‌سازی نقش اساسی در توسعه مهارت‌های ارتباطی و کلامی میان معلم و دانش‌آموز ایفا می‌کند و سبب می‌شود معلمان بتوانند هیجانات خود را تنظیم کرده و مانع از واکنش‌های هیجانی نسنجیده می‌گردد، همچنین موجب می‌شود در برابر رویدادهای پیش‌بینی‌نشده و چالش‌های پیش‌آمده با انعطاف بیشتری واکنش نشان دهند (چلوش و فوناگی، ۲۰۲۴). ذهنی‌سازی با اثر بر رهبری معلم در کلاس درس و نحوه هدایت دانش‌آموزان، رفتار دوستانه‌ای که در موقعیت‌های گوناگون از خود نشان می‌دهد، احساس درک شدن و دیده‌شدنی که از جانب معلم به دانش‌آموز منتقل می‌شود و افزایش احساس مسئولیت‌پذیری در معلم به رفتارهای بین‌فردی مثبت معلم کمک می‌کند. از سویی دیگر سختگیری‌های معلم در رابطه با دانش‌آموزان کاهش پیدا می‌کند، تنبیه کردن و شیوه بروز پیامد به نحوه نامناسب کم شده و عدم اطمینان و عدم رضایت معلم را در سطح پایین قرار داده و در

واقع رفتارهای بین‌فردی منفی معلم را کاهش می‌دهد و این موضوع مهم در اولین سال‌های تدریس از اولویت ویژه‌ای برخوردار است.

در حوزه هیجانات، معلمان با فلسفه فراهیجانی بالاتر ضمن هدایت و تنظیم هیجانات خود، نوعی آموزش‌دهی غیرمستقیم نیز برای دانش‌آموزان انجام می‌دهند که در طول زمان ضمن بهبود واکنش‌های هیجانی، به درک دیدگاه و هیجانات دیگران نیز منجر می‌شود. ذهنی‌سازی فرآیندی پویا است هم در سطح درونی و هم در سطح میان‌فردی عمل کرده و به تفسیر آگاهانه حالت‌های هیجانی کمک می‌کند و در تنظیم بهتر فراهیجان نقش دارد. فلسفه فراهیجانی با اثر بر خودکارآمدی هیجانی نقش مهمی در رفتارهای مربی‌گرایانه معلم دارد (سیوچی و همکاران، ۲۰۲۴)، همچنین سطح بی‌توجهی و انکار هیجانات را کاهش داده و به توانایی و خودکارآمدی معلم در زمینه اجتماعی‌کردن هیجانات در کلاس درس و میان دانش‌آموزان کمک می‌کند. ذهنی‌سازی با سرعت بخشیدن به این موضوع بر افزایش سطح فلسفه فراهیجانی در معلم تأثیر مهمی دارد؛ فلسفه فراهیجانی با درک و مهار احساسات ناخوشایند همچنین نقش بی‌بدیلی بر راهبردهای فراهیجانی مانند کنترل و تنظیم هیجانات و نگرش فرد نسبت به هیجانات خود دارد و سبب ایجاد یک تصویر مثبت و سازنده از خویش در نقش معلمی می‌شود؛ به گونه‌ای که این تصویر می‌تواند در هدایت و نیز ایجاد تصویر مثبت در دانش‌آموزان نیز کارساز باشد. در واقع تعامل فرایندهای هیجانی دخیل در فراهیجان گسترده بوده و اثرگذاری بر هر کدام از ابعاد آن گامی مؤثر تلقی می‌شود که می‌تواند بر سایر ابعاد نیز اثرگذار باشد. فراهیجان با آگاهی هوشمندانه و تنظیم هدفمند حالت‌های هیجانی منجر به کنترل هیجانات ناخوشایند و سطح بالا و حتی مؤلفه‌های شناختی مانند فراشناخت می‌گردد. ماهیت چندبعدی و تعاملی فراهیجان و ذهنی‌سازی نشان‌دهنده چرخه‌ای پویا است که در بستر روابط میان‌فردی نمایان می‌شود و سطوح عملکرد معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ و در نهایت این تعامل پیچیده و چندبعدی به ارتقای آموزش و محیط آموزشی کمک می‌کند.

از سویی دیگر افزایش تجارب هیجانی مثبت و کاهش تجارب هیجانی منفی برای معلمان که هر روز در معرض تجارب و هیجانات گوناگونی قرار می‌گیرند رکن مهمی به شمار می‌رود. ذهنی‌سازی با درنظرگرفتن لایه‌های عمیق یک رخداد و درک دیدگاه دیگران، به توسعه یک محیط آموزشی پیش‌بینی‌پذیر و حمایت‌گر کمک می‌کند (هاگل‌کوئسیت و راسموسن، ۲۰۲۰) و اعضای آن می‌توانند در یک فرایند یادگیری پویا تجربیات هیجانی مثبتی را درک کرده و به هم منتقل کنند (فرولی و همکاران، ۲۰۲۴)؛ که در رأس آن معلم قرار دارد. ذهنی‌سازی با ابعاد همدلانه‌ای که دارد، به عنوان مقدمه‌ای بر تجارب هیجانی مثبت تلقی می‌گردد و در هویت شغلی

و چشم انداز حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار می‌باشد؛ اینکه چگونه تجربه‌ای درک شود می‌تواند پایه‌ای بر تصمیم‌گیری‌ها و احساس شایستگی باشد. معلمان با ذهنی‌سازی بالاتر قادر هستند تجربیات مثبت را عمیق‌تر تجربه کرده و تجربیات هیجانی منفی را با شدت کمتر درک کنند و به صورت دوجانبه این قوه درک هیجانی را در دانش‌آموزان نیز به وجود بیاورند و بر سطح تنظیم هیجانات و ابعاد تحصیلی آنها اثرگذار باشند. مدیریت فشارهای روانی و تسلط بیشتر بر مدیریت هیجانات پیش‌بینی‌ناپذیر به تدریج حس خودکارآمدی بالاتری در فرد ایجاد می‌کند که این نیز به نوبه خود در درک بیشتر تجارب هیجانی مثبت و کاهش تجربیات هیجانی منفی مؤثر است و بر تعاملات معلم و دانش‌آموز اثرگذار است (نازیش و همکاران، ۲۰۲۴). معلم ذهنی‌ساز سطح بالاتری از لذت و عشق نسبت به کلاس درس خویش و فرایند آموزش احساس می‌کند و از آنجا که علل و ابعاد چندگانه رفتارها را با نگاه تحلیل‌گرایانه می‌بینند سطح پایین تری از ناراحتی، خشم و ترس را تجربه می کند. رشد تجارب مثبت هیجانی و کاهش تجارب هیجانی منفی پشتیبان فعالیت‌های آموزشی به حساب می‌آید و می‌تواند در بلندمدت نتایج آموزشی چشم‌گیری به وجود آورد. از آنجا که رسیدن به اهداف آموزشی همواره مدنظر می‌باشد، توجه به عواملی که سبب هدایت و تسریع آن می‌شود مورد توجه هستند و نقش ذهنی‌سازی در ارتقای تجارب مثبت هیجانی و کاهش تجارب منفی هیجانی حائز اهمیت می‌باشد. این ظرفیت سبب پیامدهای مثبت متعددی می‌شود و پژوهش‌ها نیز این اثرات مطلوب را مورد توجه قرار داده‌اند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به حجم پایین گروه نمونه اشاره کرد. به دلیل مشکل دسترسی به نومعلمان و همکاری لازم از سوی آنها، پژوهش حاضر با حداقل نمونه لازم انجام شد. بر اساس پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود این پژوهش با سایر نومعلمان دوره متوسطه اول و دوم جهت بررسی اثر ذهنی‌سازی به ویژه بر نحوه تعامل میان معلم و دانش‌آموزان نوجوان دوره متوسطه صورت گیرد، از آنجا که نحوه تعامل و فرایندهای هیجانی در دوره نوجوانی با کودکی متفاوت است، بررسی اثر ذهنی‌سازی برای نومعلمان دوره متوسطه نیازمند توجه و بررسی می‌باشد. در برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت برای نومعلمان، دوره‌های مرتبط با ذهنی‌سازی می‌تواند جهت ارتقای تعامل مؤثر معلم- دانش‌آموز و بهبود تجارب هیجانی نومعلمان مورد توجه قرار گیرد. همچنین با توجه به عدم وجود ابزار ذهنی‌سازی برای شرایط آموزشی که از پیچیدگی‌های منحصربه‌فردی برخوردار است، ساخت پرسشنامه ویژه ذهنی‌سازی برای معلمان و نومعلمان پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آینده مورد استفاده قرار گیرد.

موازین اخلاقی

در پژوهش حاضر که دارای کد اخلاق با شناسه IR.UM.REC.1404.177 از کمیته اخلاق زیستی دانشگاه فردوسی مشهد است، رعایت موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت کتبی از شرکت‌کنندگان، محرمانه بودن اطلاعات، حسن رفتار و ورود و خروج داوطلبانه شرکت‌کنندگان از پژوهش اجرا شده است.

مشارکت نویسندگان

این پژوهش بخشی از نتایج پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه فردوسی مشهد است.

تعارض منافع

هیچ گونه تضاد منافعی بین نویسندگان مقاله وجود ندارد و هزینه‌های انجام شده پژوهش حاضر توسط نویسندگان تأمین شده است.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله لازم می‌دانند تا از تمامی افراد شرکت‌کننده در گروه کنترل و آزمایش و متخصصین رشته روان‌شناسی تربیتی که جهت اعتباریابی پروتکل ذهنی‌سازی معلمان اظهارنظر کردند تشکر نمایند.

****

Refrences

Abbasi N, Dehghani A, Ghamrani A, Abedi M R. (2023). Investigating the Effect of Mentalization-based Therapy (MBT) and Filial Therapy on Interactions of Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Parent and Teacher-child Interactions. Pajouhan Sci J; 21 (1) :22-31 .[link]

Aghakhani,Z. , Mousapour,N. and najafi,Y. (2020). A comparative study of Teachers "teaching" in primary schools: Is the type of university important?. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, *15*(56), 41-64. [link]

Alamolhoda, M., & Zeinali, A. (2022). Students' Academic Self-Efficacy Model: Role of Metacognition and Meta-Emotion with Mediating of Self-Directed Learning. *Teaching and Learning Research*, *18*(2), 144-156. [link]

Ampofo, J., Bentum-Micah, G., Xusheng, Q., Sun, B., & Mensah Asumang, R. (2025). Exploring the role of teacher empathy in student mental health

outcomes: a comparative SEM approach to understanding the complexities of emotional support in educational settings. *Frontiers in psychology*, *16*, 1503258. [link]

Aytaç, T., & Kula, S. (2020). The effect of student-centered approaches on students' creative thinking skills: A meta-analysis study. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(2), 62–80. [link]

Bak, P. L., Midgley, N., Zhu, J. L., Wistoft, K., & Obel, C. (2015). The resilience program: Preliminary evaluation of a mentalization-based education program. *Frontiers in Psychology, 6*, 753. [link]

Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(6), 634–646. [link]

Cecere, G., La Penna, I., Cerciello, F., Cavallaro, A., Ponticorvo, M., Sica, L. S., & Frolli, A. (2024). The teacher-student relationship in inclusive contexts: The role of mentalization and closeness. *Frontiers in Psychology, 16*, 1579785. [link]

Chang, B., Guo, Q., & Wu, X. (2025). Validating the crèche educator emotional style questionnaire among Chinese kindergarten teachers. *Frontiers in Psychology, 16*, 1–12. [link]

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*, 799–817. [link]

Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2025). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 34*, 1295–1315.

Chelouche-Dwek, G., Clark, C., & Fonagy, P. (2025). Beyond discipline: the power of mentalization in reducing disruptive behavior in schools: a mixed-methods analysis of teacher–child interactions. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1599298. [link]

Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022). A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in Psychology, 12*, 810146. [link]

Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2024). Meta-emotion philosophy in teachers from kindergarten to middle school. *Current Psychology, 43*(19), 17464–17476. [link]

Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education, 28*, 957–967. [link]

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137–143. [link]

Donker, M. H., Scheepers, D., van Gog, T., van den Hove, M., McIntyre, N., & Mainhard, T. (2023). Handling demanding situations: Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological responses, and emotions. *The Journal of Experimental Education*, *93*(1), 91-109. [link]

Esmaeili, M. (2016). The role of hyper-emotion, coping skills and self-forgiveness in predicting academic procrastination and academic burnout in students (Master's thesis). Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili. [link]

Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Laccone, R. P., & Bisogni, F. (2024). *Mentalization, soft skills and learning*. [link]

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster. [link]

Hagelquist, J. O. (2016). *The Mentalization Guidebook* (1st ed.). Routledge. [link]

Hagelquist, J. O., & Rasmussen, H. (2020). *Mentalization in the family: A guide for professionals and parents*. Routledge. [link]

Handrianto, C., Jusoh, A. J., Syuraini, S., Rouzi, K. S., & Alghazo, A. (2022). The implementation of a mentoring strategy for teachers' professional development in elementary school. *Elementary: Islamic Teacher Journal, 10*(1), 65–80. [link]

Hosseinchari, M. , Ghezehbigloo, F. and Jowkar, B. (2019). Mediaation Role of Goal orientation in the Relationship between teacher-student interaction and Self-efficacy with Academic Buoyancy. *Educational Psychology*, *15*(52), 45-85. [link]

Irannezhad,M. , Aliasgari,M. , musapoor,N. and Niknam,.. Z. (2020). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of higher education curriculum studies*, *10*(20), 289-308. [link]

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491–525. [link]

Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental metaemotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives, 6*, 417–422. [link]

khodaei, A. (2018). Farsi Version of the Teacher Emotion Inventory: A Psychometric Study. *Research in School and Virtual Learning*, *5*(4), 25-38. [link]

Khodaei, A. and Moezzodini, S. (2000). Modeling Relationships Between Teacher Emotions, Psychological Capital and Job-Related Affective Well-Being in Teachers. *Applied Psychology*, *17*(3), 169-189. [link]

Liu, L. (2021). Teacher with different meta-emotion level: Their understanding of and responses to children's negative emotions. In *4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences* (pp. 2250–2255). Atlantis Press .[link]

Lourdusamy, A., & Khine, M. S. (2001). Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees [Paper presentation]. International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia. [link]

Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual review of clinical psychology*, *16*(1), 297-325. [link]

Mehdi-Moghaddam, A., Gholami, Z., Ghafouri, A., Hosseini-Rizi, S. M. (2022). Investigating the role of teachers in students' academic achievement and learning. *New Achievements in Humanities Studies*, 5 (53). [link]

Midgley, N., & Vrouva, I. (2012). *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families*. London, UK: Routledge.

Mousavi Sharif, S, Naghsh, Z. Qasemzadeh, S (2022). Teacher student relationship and help seeking: the mediating role of achievement goals and achievement motivation. *Journal of Psychology*, *101*(1), 100. [link]

Nazish, A., Kang, M. A., & Fatima, S. (2024). Exploring the positive teacher-student relationship on students' motivation and academic performance in secondary schools in Karachi. *Academy of Education and Social Sciences Review, 4*(2), 149–159. [link]

Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). The role of teacher in primary school students' mental health promotion. *Global Journal of Human-Social Science Research,* 17(5), 1–16. [link]

Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 313–326). Academic Press. [link]

Peñafiel Villavicencio, P., Fernández-Sánchez, L., & Sancho Aguilera, D. (2026). Importance of emotions in teaching and learning processes: A systematic review. *Revista InveCom*, *6*(2). [link]

Pi, Z., Yang, H. H., Chen, W., Hu, X., & Li, X. (2022). The role of teachers' emotions in students' outcomes: From the perspective of interpersonal emotions. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–3. [link]

Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 34*(4), 2061–2094. [link]

Rostad, W., & Whitaker, D. (2016). The association between reflective functioning and parent–child relationship quality. *Journal of Child and Family Studies, 25*(7), 2164–2177. [link]

Roszkowska, A., & Trepka-Starosta, J. (2020). The Role of Interpersonal Communication Style in the Teacher-Student Relationship. *Konteksty Pedagogiczne*, *1*(14), 9-25. [link]

Rozenblatt-Perkal, Y., Gueron-Sela, N., & Atzaba-Poria, N. (2025). Enhancing classroom emotional support: the positive impact of improved mentalizing abilities in early childhood teachers following a group-based intervention. *Attachment & Human Development*, *27*(6), 833-848. [link]

Sheng, R., Chong, Z. Y., Chen, D., Wu, T., & Xu, W. (2025). The reciprocal associations between mindfulness, metacognition, and meta-emotion among chinese elementary school students: A three-wave cross-lagged study. *Mindfulness*. Advance online publication .[link]

Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer US. [link]

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358. [link]

Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the “Thought in Mind” project. *Frontiers in Psychology, 7*, 1213. [link]

Wu, J., Liu, M., & Lin, W. (2021). Impact of teacher's mental state talk on young children's theory of mind: A quasi-experiment study. *Frontiers in Psychology, 12*, 668883. [link]

Yang, Y., Gong, S., Cao, Y., Qiu, Y., Xu, X., & Wang, Y. (2024). Linking teacher support to achievement emotion profile: The mediating role of basic psychological need satisfaction. *Frontiers in Psychology, 15*, 1352337. [link]

Yasini, Shiri, A. and Borji, Z. (2020). Examining the Perceptions and Experiences of Novice Teachers from the Process of Formal and Informal Identification. *Journal of Management and Planning In Educational System*, *13*(1), 57-94. [link]

Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 13(9), 907 .[link]

Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools, 61*(1), 272–286. [link]

****