



Investigating the mediating role of individual emotions in the relationship between mindfulness and teaching style of teachers

Reyhaneh Kasraei

M.Sc. in psychology degree, Bojnord University, Bojnourd, Iran.

Elham Pourafrouz *

Ph.D. in psychology, Tehran University, Tehran, Iran.

Article History

Received: 21 November, 2024

Revised: 05 March, 2025

Accepted: 08 April, 2025

Keywords

Mindfulness,
teaching style,
individual emotions,
Classroom teaching.

Abstract

The present study aims to determine the relationship between mindfulness and teaching style with the mediating role of teachers' emotions. The research method was a descriptive correlational study. The statistical population was all female teachers in Tabakan, 5074 people, of whom 357 were selected using the convenience sampling method based on the Morgan table. A standard questionnaire was used to collect data. The data were analyzed using structural equation modeling. The statistical software used was AMOS and SPSS-27. The results of the present study showed that mindfulness was able to affect teaching style with and without the mediation of individual emotions. In addition, individual emotions were able to affect teaching style directly. For this reason, it can be concluded that mindfulness and individual emotions are two components that affect teaching style that should be paid attention to.

Published by Shandiz Institute of Higher Education



How to cite this article:

Kasraei, R. & Pourafrouz, E. (2026). Investigating the mediating role of individual emotions in the relationship between mindfulness and teaching style of teachers. *Novel Explorations in Computational Science and Behavioral Management*, 3(2), 61-75.

<https://doi.org/10.22034/necsbm.2025.488727.1091>

openaccess

Extended Abstract

Introduction

The educational environment is profoundly influenced by teachers' psychological and emotional states, with mindfulness and individual emotions emerging as critical factors affecting teaching styles. Mindfulness, defined as the non-judgmental awareness of present-moment experiences (Kabat-Zinn, 1980), has been linked to enhanced emotional regulation and reduced stress among educators (Beuchel et al., 2022).

Concurrently, teaching style encompassing methods such as authoritative, facilitative, and collaborative approaches plays a pivotal role in student engagement and learning outcomes (Grasha & Richman, 1996). However, the interplay between mindfulness, individual emotions, and teaching styles remains underexplored, particularly in non-Western contexts like Iran.

This study addresses this gap by examining the mediating role of individual emotions (e.g., joy, anger, pride) in the relationship between

* E-mail address: elhampourafrouz@gmail.com



mindfulness and teaching style among female teachers in Tabadkan, Mashhad. Grounded in theories of emotional regulation (Gross, 2020) and self-determination (Ryan & Deci, 2000), the research posits that mindfulness enhances teachers' emotional stability, thereby fostering adaptive teaching practices. The findings aim to contribute to educational psychology by elucidating mechanisms through which mindfulness interventions could optimize teaching effectiveness.

Methodology

A sample of 257 female teachers from Tabadkan was selected via convenience sampling, based on Morgan's table. Participants were required to have no severe neurological or sensory impairments that could hinder their participation. Three validated questionnaires were employed:

1- Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ; Baer et al., 2006): Assessed mindfulness across five dimensions (e.g., observation, non-judgment) using a 5-point Likert scale ($\alpha = 0.81$).

2- Teacher Emotions Questionnaire (TEQ; Hong et al., 2016): Measured emotions (e.g., pleasure, anger) in classroom settings ($\alpha = 0.89$).

3- Grasha-Riechmann Teaching Style Inventory (1996): Evaluated teaching styles (e.g., expert, formal authority) with 40 items ($\alpha = 0.72-0.82$).

After obtaining ethical approval, researchers distributed questionnaires in schools, ensuring confidentiality. Structural equation modeling (SEM) via AMOS-27 and SPSS-27 tested direct and mediated pathways between mindfulness, emotions, and teaching styles. Assumptions of normality, multicollinearity ($VIF < 1.27$), and independence (Durbin-Watson = 1.89) were met.

Results and Discussion

1- Direct Effects:

- Mindfulness significantly predicted teaching style ($\beta = 0.32, *p* < 0.05$), supporting prior work on mindfulness as a driver of adaptive teaching (Lomas et al., 2017).
- Individual emotions directly influenced teaching style ($\beta = 0.36, *p* < 0.05$), with

positive emotions linked to student-centered approaches (Goldenberg et al., 2020).

2-Mediation Analysis:

- Individual emotions partially mediated the mindfulness-teaching style relationship (indirect effect = 0.119, $*p* < 0.05$). This aligns with Chen and Lu's (2022) model, where emotional regulation bridges psychological traits and professional behaviors.

The study advances the Control-Value Theory (Pekrun, 2006) by demonstrating how mindfulness mitigates negative emotions (e.g., anger), thereby promoting flexible teaching styles. For instance, mindful teachers reported higher joy and pride, correlating with facilitative and collaborative methods. Conversely, low mindfulness was associated with rigid, authority-driven styles, echoing findings by Da Liang (2021).

- Teacher Training: Integrate mindfulness programs (e.g., MBSR) into professional development to enhance emotional resilience.
- Policy: Schools should prioritize emotional health initiatives to reduce burnout and improve pedagogical adaptability.

Conclusion

This study underscores the synergistic relationship between mindfulness, individual emotions, and teaching styles. By demonstrating emotions as a mediator, it offers a nuanced framework for improving teacher performance through psychological interventions. Limitations include the female-only sample and cross-sectional design. Future research should explore longitudinal effects and cultural variability.

Key Contributions are as follows

1. Empirical validation of mindfulness as a predictor of teaching efficacy.
2. Evidence for emotion-focused interventions in teacher training.
3. Methodological rigor via SEM, addressing gaps in non-Western educational contexts.

رابطه ذهن آگاهی و سبک تدریس با نقش میانجی‌گری هیجانات فردی معلمان

ریحانه کسرائی

کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران.

الهام پورافروز*

دکترای علوم شناختی، دانشکده علوم شناختی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر رابطه ذهن آگاهی و سبک تدریس با نقش میانجی‌گری هیجانات فردی معلمان است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری همه معلمان زن تبادکان به تعداد ۵۰۷۴ نفر بودند که بر اساس جدول مورگان، تعداد ۳۵۷ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد بهره گرفته شد. داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. نرم افزارهای آماری AMOS و SPSS-27 بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ذهن آگاهی توانسته با میانجی‌گری و بدون میانجی‌گری هیجانات فردی بر سبک تدریس تأثیر بگذارد. علاوه بر این، هیجانات فردی توانسته به صورت مستقیم بر سبک تدریس تأثیرگذار باشد. به همین دلیل می‌توان نتیجه گرفت که ذهن آگاهی و هیجانات فردی دو مولفه تأثیرگذار بر سبک تدریس هستند که باید به آن‌ها توجه شود.

سابقه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹

کلیدواژه‌ها:

ذهن آگاهی

سبک تدریس

هیجانات فردی

تدریس معلمان


Published by Shandiz Institute of Higher Education

استناد به مقاله:

کسرائی، ریحانه و پورافروز، الهام (۱۴۰۴). رابطه ذهن آگاهی و سبک تدریس با نقش میانجی‌گری هیجانات فردی معلمان. کاوش‌های نوین در علوم محاسباتی و مدیریت رفتاری، ۳(۱)، ۶۱-۷۵.



<https://necsbm.shandiz.ac.ir>

 <https://doi.org/10.22034/necsbm.2024.475968.1079>

openaccess

۱. مقدمه

معلم و فراگیر می‌باشد که در این تعامل و ارتباط آموزگار با برنامه‌ریزی کوشش می‌کند تا موقعیت‌های مطلوب و مناسب تغییر را ایجاد نماید. لازم به ذکر است که تدریس دارای سبک‌های مختلفی است و همانند دانش آموزان و فراگیران که به نوعی سبک‌های ترجیحی خویش را دارند، معلمان نیز از سبک‌های ترجیحی (همان سبک دلخواه و موردنیاز) خود برای تدریس استفاده می‌نمایند (کاتالان و همکاران^۳، ۲۰۱۸). در این راستا، باید گفت که یک الگوی تدریس در حقیقت طرحی می‌باشد که برای آموزش دادن در کلاس یا در حالت آموزش‌های شخصی و فردی بکار برده می‌شود و در انتخاب محتوا و موضوع-

امروزه یکی از موضوعات مهمی که توجه محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به خود مشغول کرده است، سبک تدریس است. از تدریس توصیف‌ها و تعاریف مختلفی ارائه شده است، چنانکه اندیشمندی به نام التون لی^۱ (۲۰۰۶) تدریس را در حقیقت فرآیندی درهم و از پیش طراحی شده‌ای قلمداد می‌نماید که توسط معلم و مدرس اجرا می‌شود و هدف از آن درگیر ساختن فراگیر با موضوعات و مطالب آموختنی است (به نقل از مو و همکاران^۲، ۲۰۲۲). به علاوه، تدریس نوعی عمل و کنش متقابل

¹ Alton Lee

² Moè et al.

³ Catalán et al.

نسبت به محیط آموزشی و خود می‌شود، می‌تواند عملکرد و کیفیت آموزش‌دهی و سبک تدریس معلمان را تحت تاثیر قرار دهد. یکی از دلایل اهمیت بررسی ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی، اثرات آن بر تغییر نگرش و رفتار معلمان است. ذهن‌آگاهی می‌تواند توجه معلمان را به محیط آموزشی و خودشان تغییر دهد، به طوری که به بهبود کیفیت تدریس و افزایش عملکرد آموزشی منجر شود (بوچل و همکاران^۴، ۲۰۲۲). به این ترتیب، ذهن‌آگاهی نقش مهمی در نحوه تدریس و تعاملات آموزشی ایفا می‌کند و می‌تواند تأثیرات چشمگیری در سبک تدریس معلمان داشته باشد. هرچند که تاکنون مطالعه مستقیمی که رابطه بین ذهن‌آگاهی و سبک تدریس معلمان را بررسی کند، مشاهده نشده است.

با توجه به اهمیت این موضوع، بررسی دقیق‌تر ذهن‌آگاهی و پیوند آن با کیفیت تدریس ضروری به نظر می‌رسد. این امر می‌تواند به درک بهتر از چگونگی تأثیر ذهن‌آگاهی بر هیجانات و رفتارهای معلمان و در نتیجه ارتقای عملکرد آموزشی کمک کند. به عبارت دیگر، تحلیل رابطه میان ذهن‌آگاهی، هیجانات فردی و سبک تدریس معلمان می‌تواند بینش‌های جدیدی در زمینه بهبود فرآیندهای تدریس فراهم کند و به معلمان کمک کند تا با شیوه‌های مؤثرتر و آگاهانه‌تری به دانش‌آموزان خود آموزش دهند. در این راستا، مولفه دیگری که به آن اشاره شد، هیجانات فردی است که می‌تواند واسطه بین ذهن‌آگاهی و سبک تدریس معلمان باشد. این پدیده به معنای انواع احساسات و عواطف مثبت و منفی در اشخاص می‌باشد (گولدنبرگ و همکاران^۵، ۲۰۲۰). در حقیقت هیجانات فردی دو بعد مثبت و منفی دارند و شامل حس آرامش، شادی، رضایتمندی، یا بالعکس ناراحتی، غم، خشم، افسردگی و اندوه می‌باشد (پای و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، مطالعات نشان داده‌اند که هیجان نوعی سازه فردی-اجتماعی می‌باشد که از ارزیابی‌های آگاهانه (هشیارانه) یا ناآگاهانه شخص از شرایط و موقعیت جاری برای رسیدن به هدف‌ها گفته می‌شود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹) و به نوعی ناشی از تعامل و ارتباط فرد با محیط فرهنگی و تاریخی می‌باشد. فرآیند توصیف و بیان عواطف و هیجانات در نتیجه هماهنگی بین ابعاد و مولفه‌های روانشناختی عاطفی (هیجانی)، شناختی (ذهنی)، انگیزشی، کلامی و پیرامونی-محیطی صورت می‌گیرد. علاوه بر این، ماهیت اجتماعی سازه هیجانات و عواطف در سطح شخصی-فردی و اجتماعی به صورت معنی‌دار و هدفمند ادراک می‌گردد (قاسمی و همکاران،

های درسی و منابع آموزشی تاثیر دارد. همچنین سبک تدریس نشانگر و مبین ویژگی و خصوصیات فردی و عملکردی (رفتاری) غالب و با دوام معلم می‌باشد که در کنار رهبری و مدیریت کردن جو کلاس خود، آن را نشان می‌دهد؛ به بیانی دیگر، سبک تدریس نشانه خصوصیات و ویژگی‌های پایدار و مداوم معلم و مشخص‌کننده نوع کارکرد و رفتار در محیط کلاس است. لازم به ذکر می‌باشد که سبک‌های گوناگون و مختلفی وجود دارد که آموزگاران قادرند در فرآیندهای تدریس بکار بگیرند، اما آنان می‌بایست با توجه به محتوا و موضوع درس، شرایط فراگیران و موقعیت و فضای آموزشی، بهترین و مناسب‌ترین سبک تدریس را انتخاب نمایند (دالیانگ^۱، ۲۰۲۱).

سبک تدریس نشانه خصوصیات و ویژگی‌های پایدار و مداوم معلم و مشخص‌کننده نوع کارکرد و رفتار در محیط کلاس است و دارای انواع متفاوتی نظیر مقتدرانه، رسمی، دوستانه و... باشد، و وجود آن قادر است سبب بهبود یادگیری و عملکرد اشخاص شود (زمانی و همکاران، ۱۴۰۲) و زمینه را برای تقویت دلبستگی به محیط آموزشی فراهم کند (صوفی و همکاران، ۱۴۰۱). به همین دلیل برای تقویت هر چه بیشتر این مولفه در مدارس و دست‌اندرکاران آموزشی، ضروری است که مولفه‌های مرتبط با سبک تدریس شناسایی شوند. تاکنون اندیشمندان و محققان مختلفی کوشش کردند تا به بررسی عوامل موثر و مرتبط با سبک تدریس بپردازند که از بین آن‌ها می‌توان به جنسیت، سن، سابقه تدریس، رتبه علمی، محل تدریس (شکونیا و همکاران، ۱۴۰۱a)، سبک تفکر معلمان (مسلمان و همکاران، ۱۳۹۸)، گرایش به تفکر انتقادی (شکونیا و همکاران، ۱۴۰۱b)، هوش عاطفی (بالغی‌زاده و شکوری، ۱۳۹۸)، استفاده از شبکه‌های اجتماعی و سبک یادگیری (حامدی‌نسب و همکاران، ۱۴۰۱) اشاره کرد. علاوه بر عوامل فوق، ذهن‌آگاهی و هیجانات فردی نیز می‌توانند در این رابطه نقش داشته باشند. ذهن‌آگاهی بدین معناست که اشخاص در زمان کنونی (زمان حال) حضور پویا داشته باشند و به دنیا و محیط پیرامون خود از زاویه نگاه متفاوتی بنگرند، به شکلی که گویی نخستین بار است که به آن توجه می‌کنند (الکینز براون و همکاران^۲، ۲۰۱۷). در ذهن‌آگاهی، اشخاص توجه چندانی به افکار و خاطرات ناراحت‌کننده گذشته، احتمالات منفی و مبهم مربوط به آینده، پیش‌بینی‌های منفی و ناخوشایند از آینده نمی‌کنند (آماندا و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ عبدالقادری و همکاران، ۲۰۱۸).

ذهن‌آگاهی از این جهت که سبب تغییر افکار و توجه معلمان

¹ Da Liang

² Elkins-Brown et al.

³ Ammanda et al.

⁴ Beuchel et al.

⁵ Goldenberg et al.

خصوصیات رفتاری و فردی بادوام مدرس می‌باشد که در ضمن رهبری و مدیریت محیط درسی، خود را نشان می‌دهد؛ به بیانی دیگر، سبک تدریس نشانه خصوصیات و ویژگی‌های تقریباً بادوام معلم و مشخص‌کننده نوع رفتارش در کلاس است (حکیم‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

نظریه‌پردازانی همچون پیانتا و همکاران^۱ در سال ۲۰۰۳، سبک تدریس را به عنوان یک مهارت خاص معرفی کردند که معلم با استفاده از آن، مطالب درسی را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد. آن‌ها معتقد بودند که یک سبک تدریس پویا و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان، می‌تواند منجر به افزایش رضایت‌مندی دانش‌آموزان و ارتقای سطح یادگیری آن‌ها شود. به عقیده این پژوهشگران، سبک تدریس مناسب، فضایی را فراهم می‌آورد که در آن، دانش‌آموزان بتوانند به صورت خلاقانه فکر کنند، مسئولیت‌پذیر باشند و به طور مستقل یاد بگیرند. در همین راستا، محققان دیگری بیان کردند که معلم موفق کسی است که با رعایت اصول و موازین تدریس و هماهنگ ساختن سبک‌های تدریس با نیازها و اولویت‌های دانش‌آموزان، به یادگیری عمیق‌تر و تحلیلی‌تر کمک کنند (لی جیانگ و جون جانگ^۲، ۲۰۲۱).

گراشا و ریچمن^۳ در دهه ۱۹۸۰، با نگاهی دقیق‌تر به شیوه‌های تدریس، دسته‌بندی جامع‌تری را ارائه دادند. آن‌ها معتقد بودند که سبک‌های تدریس به شش دسته اصلی تقسیم می‌شود: رقابت‌طلب، تشریک مساعی، اجتنابی، وابسته، مشارکتی و مستقل. (۱) سبک رقابت‌طلب: افرادی که در این دسته قرار می‌گیرند، به طور معمول ترجیح می‌دهند که در هر فعالیت گروهی رهبری را بر عهده بگیرند. آن‌ها از رویه‌های آموزشی معلم‌محور استقبال می‌کنند و به انجام تکالیف به صورت انفرادی و با هدف پیشی گرفتن از دیگران علاقه‌مند هستند. در واقع، برای آن‌ها موفقیت فردی و برتری نسبت به دیگران اهمیت زیادی دارد. (۲) سبک تشریک مساعی: بر خلاف افراد رقابت‌طلب، افرادی که سبک یادگیری آن‌ها تشریک مساعی است، معتقدند یادگیری مؤثر زمانی اتفاق می‌افتد که افراد با هم تعامل داشته باشند و از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند. آن‌ها از همکاری با دیگران لذت می‌برند و بر این باورند که با اشتراک‌گذاری ایده‌ها و نظرات، می‌توانند به درک بهتری از مطالب دست پیدا کنند. این افراد ارتباط صمیمانه‌ای با معلم برقرار می‌کنند و به کار گروهی

(۱۳۹۷). این گونه هیجانانگیز به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر رفتار و عملکرد افراد در محیط اجتماعی و کاری تاثیر می‌گذارد و آن‌ها را متناسب با خود هدایت می‌کنند. بدین ترتیب معلمانی که حس ناراحتی و اندوه بیشتری تجربه می‌کنند، ممکن است که عملکرد مناسبی در کلاس درس نداشته باشند و نتوانند مطالب درسی را به شیوه دقیق و متعهدانه به دانش‌آموزان منتقل کنند (سبک تدریس ضعیف) (زیرک و همکاران، ۱۳۹۷؛ سرباز وطن و همکاران، ۱۴۰۱). لازم به ذکر است که مطالعه‌ای که به صورت مستقیم تاثیر هیجانانگیز فردی بر سبک تدریس معلمان را بررسی نماید، یافت نشد.

درمورد ارتباط ذهن‌آگاهی و هیجانانگیز فردی نیز باید گفت که هر چند مطالعات و شواهد مستقیمی (در حیطه آموزشی) مشاهده نشده است، اما به شکل کلی ذهن‌آگاهی به دلیل دارا بودن مولفه‌هایی نظیر تغییر توجه و تمرکز به سوی ابعاد مختلف و مطلوب زندگی، پیش‌داوری نکردن و عدم قضاوت رویدادهای محیطی متنوع، انطباق و سازگاری با رویدادهای مختلف، توجه به زمان حال و عدم اهتمام به فکرهای ناراحت‌کننده و منفی، می‌تواند هیجانانگیز و عواطف اشخاص را متاثر سازد و تا حدودی آن‌ها را تحت کنترل خویش درآورد. این موارد به نوبه خود بر عملکرد شغلی و غیرشغلی اشخاص (معلمان) تاثیر می‌گذارد (بساک و همکاران، ۱۴۰۳).

به صورت کلی و با توجه به مطالب بیان شده می‌توان گفت که سبک تدریس مناسب در بین معلمان و محیط‌های آموزشی از اهمیت بسزایی برخوردار است و به همین دلیل ضروری است که برای بهبود آن، عوامل مؤثر و مرتبط با آن شناسایی شوند. از جمله این عوامل می‌توان به ذهن‌آگاهی و هیجانانگیز فردی اشاره کرد که تاکنون رابطه آن‌ها با سبک تدریس مورد بررسی قرار نگرفته است و در این رابطه خلاء ادبیاتی و تحقیقاتی احساس می‌شود. به همین دلیل، هدف پژوهش حاضر این است که بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و سبک تدریس با نقش میانجی‌گری هیجانانگیز فردی در بین معلمان منطقه تبادکان مشهد بپردازد.

۲. مبانی نظری

یکی از متغیرهایی که در این مطالعه از آن استفاده شد، سبک تدریس است. منظور از سبک تدریس مربیان و معلمان، آن روشی می‌باشد که با اتخاذ آن احساس رضایت و راحتی نموده، از بروز بی‌نظمی در محیط کلاس جلوگیری می‌نمایند (امیریان و همکاران، ۲۰۲۳). در تعریفی دیگر، سبک تدریس نشانه ویژگی و

¹ Pianta et al.

² Li Jiang, A & Jun Zhang, L

³ Grasha & Richman

بر اساس شناخت ویژگی‌های پردازش اطلاعات در ذهن دانش‌آموزان تنظیم شود، به‌گونه‌ای که فرآیند یادگیری به صورت پویا و تعاملی پیش رود. در نتیجه، معلمان با شناخت بهتر از نحوه پردازش اطلاعات در مغز دانش‌آموزان، می‌توانند شیوه‌های تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که موجب تسهیل یادگیری و بهبود نتایج آموزشی شود (جهان‌آرا و همکاران، ۱۳۹۷).

مفهوم دیگر در این پژوهش، ذهن‌آگاهی می‌باشد که از تعالیم بودایی نشأت گرفته است و به عنوان روشی برای زندگی در لحظه حال و تجربه مستقیم و بدون قضاوت از افکار، احساسات و حواس شناخته می‌شود. ریشه‌های تاریخی این مفهوم به سال ۱۹۷۴ برمی‌گردد (کیندل و آن رافو^۲، ۲۰۱۹؛ محمدزاده و همکاران، ۱۴۰۳). ذهن‌آگاهی نه تنها به تجربه لحظه حال می‌پردازد، بلکه روشی برای مشاهده بی‌طرفانه و بدون قضاوت افکار، احساسات و تصاویر ذهنی نیز هست. به عبارت دیگر، فرد می‌تواند افکار خود را مانند ابرها در آسمان تماشا کند، بدون اینکه درگیر آن‌ها شود. در واقع، ذهن‌آگاهی به فرد کمک می‌کند تا افکار، احساسات و تجربیات خود را بدون قضاوت و برچسب‌گذاری بپذیرد. این فرآیند شامل مشاهده این تجربیات از درون است، بدون اینکه درگیر آن‌ها شده و یا آن‌ها را سرکوب کند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵؛ شعبانی و همکاران، ۱۴۰۳). در این بین ذهن‌آگاهی به معنای توجه دقیق و همه‌جانبه به تمامی جوانب زندگی است. این رویکرد، افراد را قادر می‌سازد تا به محیط اطراف خود از زوایای جدید و متنوعی نگاه کنند و اطلاعات را به گونه‌ای عمیق‌تر و جامع‌تر پردازش نمایند (معماری و حمیدی، ۱۳۹۶؛ هلاکویی و همکاران، ۱۴۰۲).

اگرچه ریشه‌های ذهن‌آگاهی به شرق باستان بازمی‌گردد، اما این مفهوم از دهه ۱۹۷۰ میلادی در غرب به طور جدی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. جان کابات-زین^۳ در سال ۱۹۸۰، با تلفیق آموزه‌های شرقی با دانش روانشناسی غربی، روشی برای کاهش استرس و بهبود کیفیت زندگی ارائه کرد که به سرعت در سراسر جهان گسترش یافت (نیک و همکاران^۴، ۲۰۱۴؛ زنگیان، ۱۴۰۳). این کار باعث شد که پدیده ذهن‌آگاهی وارد حوزه پزشکی گردد (جهانگیر و همکاران، ۱۳۹۵؛ شکری و همکاران، ۱۴۰۳). ذهن-آگاهی برای افراد بیمار و سالم مورد استفاده قرار می‌گیرد و تا به حال مداخلات گوناگونی بر این اساس جهت کاهش اضطراب، تنش روانی و افسردگی صورت گرفته است (عبدالقادری و همکاران، ۲۰۱۸).

علاقه‌مند هستند. ۳) سبک اجتنابی: افرادی که دارای این سبک هستند، به طور کلی از حضور در محیط‌های آموزشی پرهیز می‌کنند. آن‌ها تمایلی به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی نداشته و ترجیح می‌دهند از مرکز توجه دور بمانند. جو کلی کلاس و تعاملات بین افراد برای آن‌ها ناخوشایند است. ۴) سبک مشارکت‌طلب: بر خلاف افراد اجتنابی، افرادی که دارای سبک مشارکت‌طلب هستند، از حضور در کلاس و تعامل با دیگران لذت می‌برند. آن‌ها فعالانه در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند و از همکاری با همکلاسی‌ها و معلم خود استقبال می‌کنند. این افراد به دنبال فرصت‌هایی هستند تا بتوانند دانش و مهارت‌های خود را افزایش دهند. ۵) سبک وابسته: افراد دارای این سبک، به دیگران برای یادگیری و پیشرفت خود وابسته هستند. آن‌ها تمایل دارند که به جای اینکه خودشان به دنبال یادگیری باشند، از معلم یا همکلاسی‌های خود کمک بگیرند. آن‌ها به تنهایی تصمیم‌گیری نمی‌کنند و ترجیح می‌دهند که دیگران برایشان تصمیم بگیرند. ۶) سبک مستقل: افرادی که دارای سبک مستقل هستند، ترجیح می‌دهند به صورت انفرادی کار کنند و به دنبال کشف دانش جدید باشند. آن‌ها به نظرات و دیدگاه‌های خود اطمینان دارند و به دنبال موضوعاتی هستند که برایشان جذاب و مهم است. این افراد به ندرت به دیگران برای کمک نیاز دارند. شناخت این سبک‌های مختلف به معلمان کمک می‌کند تا روش‌های آموزشی خود را متناسب با نیازهای هر دانش‌آموز تنظیم کنند. به عنوان مثال، برای دانش‌آموزانی که دارای سبک اجتنابی هستند، ایجاد یک محیط یادگیری آرام و بدون فشار می‌تواند مفید باشد. در مقابل، برای دانش‌آموزانی که دارای سبک مشارکت‌طلب هستند، ایجاد فرصت‌های بیشتر برای همکاری گروهی می‌تواند انگیزه آن‌ها را افزایش دهد (پورجمشیدی، ۱۳۹۴).

یکی از نظریه‌های مطرح در زمینه سبک تدریس، نظریه پردازش اطلاعات است که توسط اندرسون^۱ در سال ۲۰۰۳ مطرح شد. این نظریه بر این باور استوار است که فرآیند تدریس و یادگیری مشابه به نحوه پردازش اطلاعات در مغز انسان است. بر اساس این نظریه، معلمان باید به گونه‌ای تدریس کنند که دانش‌آموزان بتوانند اطلاعات را به بهترین نحو پردازش کرده و آن‌ها را به یادگیری مؤثر تبدیل کنند. در این رویکرد، معلمان به جای انتقال مستقیم اطلاعات، باید شرایطی را فراهم کنند که دانش‌آموزان به طور فعالانه درگیر پردازش اطلاعات شوند، به طوری که آن‌ها به تحلیل، تفسیر و ترکیب داده‌ها پرداخته و مفاهیم جدید را در ذهن خود ذخیره کنند. این نظریه تأکید دارد که سبک تدریس معلمان باید

² Kindredl, & Ann Rafter

³ John Cobat-Zinn

⁴ Naik et al.

¹ Anderson

سیستم‌های روان‌شناختی، شامل فرآیندها و رویه‌های احساسی-عاطفی، شناختی، انگیزشی، ژست، تظاهرات و حالات چهره‌ای و زیستی-فیزیولوژیکی پیرامونی، مطرح گردیده است. فرآیندهای هیجانی-عاطفی (همچون تجربه اضطراب و استرس امتحان)، محور هیجانات در نظر گرفته می‌شوند. به علاوه، از بعد فیزیولوژیکی نیز کرانه این نوع مؤلفه‌ها، سیستم لیمبیک است. برای مثال مولفه‌های مربوط به اضطراب و استرس در امتحان، شامل احساس تشویش، ناراحتی و بی‌قراری (مولفه عاطفی)، درگیری ذهنی و نگرانی (شناختی)، اجتناب و فرار از درس (انگیزشی)، ژست و حالت‌های صورت (بیانی) و فعالیت فیزیولوژیکی پیرامونی (همان فیزیولوژیکی) می‌باشد. عواطف و هیجانات ضعیف‌تر (خلق‌های هیجانی) نیز می‌توانند در شمار مؤلفه‌ها قرار بگیرند؛ بنابراین، نمود ناخودآگاه این هیجانات و احساسات نیز در شمار ناخودآگاه قرار می‌گیرند (چن و لو^۴، ۲۰۲۲).

۳. پیشینه پژوهش

۱.۳. مطالعات خارجی

لی و همکاران^۵ (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی اثربخشی مداخله ذهن‌آگاهی بر هیجانات پرداختند. نتایج نشان داد که مداخله ذهن‌آگاهی توانسته است بر بهبود هیجانات افراد تأثیرگذار باشد. در این مطالعه نیز همانند مطالعه هوسی در سال ۲۰۲۴، از آموزش‌های ذهن‌آگاهی استفاده شد، در حالی که در مطالعه حاضر از پرسشنامه آن بهره گرفته شد.

دکارواله‌و^۶ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی تأثیر ذهن-ذهن‌آگاهی بر معلمان و عملکرد آنان پرداختند. نتایج بررسی تحلیل کواریانس نشان داد که مداخله مذکور توانسته به صورت معناداری بر خودکارآمدی، عملکرد شغلی تأثیر مثبتی بگذارد و فرسودگی کاری را کاهش دهد. هرچند که در پژوهش دکارواله‌و و همکاران، بیشتر به تأثیرات ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی و فرسودگی کاری معلمان تأکید شده است، در حالی که در پژوهش فعلی به تأثیر آن بر نحوه تدریس و سبک آموزشی معلمان به عنوان شاخص‌های اصلی عملکرد پرداخته شده است. به طور کلی، هر دو پژوهش به اثرات مثبت ذهن‌آگاهی بر عملکرد معلمان توجه دارند، اما پژوهش فعلی تمرکز بیشتری بر تأثیرات هیجانات فردی

در این بین، جان کابات-زین در سال ۱۹۸۰، با الهام از رویکردهای شرقی، شاخه جدیدی از تمرینات ذهن‌آگاهی را پایه‌گذاری کرد. او با تلفیق اصول مدیتیشن شرقی و روانشناسی غربی، روشی عملی و کاربردی برای کاهش استرس و بهبود کیفیت زندگی ارائه داد. یکی از ویژگی‌های برجسته این رویکرد، تأکید بر حضور در لحظه و تمریناتی مانند هاتا یوگا و تنفس آگاهانه است (نیک و همکاران، ۲۰۱۴).

در رابطه با متغیر هیجانات فردی نیز باید گفت که پدیده هیجان از بیش از یک قرن پیش تاکنون، توجه بسیاری از دانشمندان را به خود جلب کرده است. در اواخر قرن نوزدهم، پژوهشگران با ارائه نظریه‌ای نوین، مباحث هیجان را وارد مرحله جدیدی کردند. طبق نظر آن‌ها، هیجان در نتیجه تغییرات فیزیولوژیکی بدن در پاسخ به محرک‌های محیطی ایجاد می‌شود. به عبارت دیگر، ابتدا تغییرات جسمانی رخ می‌دهد و سپس فرد هیجان را تجربه می‌کند. این نظریه اگرچه در زمان خود تحولی بزرگ ایجاد کرد، اما با انتقادات بسیاری نیز روبرو شد. در این راستا، استنلی شاکتر و جروم سینگر^۱ در سال ۱۹۶۰ نظریه‌ای ارائه دادند که بر اساس آن، هیجان‌ها به تغییرات فیزیولوژیکی بدن وابسته هستند. به عبارت دیگر، تغییراتی که در بدن ما رخ می‌دهد، باعث می‌شود احساسات مختلفی را تجربه کنیم. اگرچه نظریه‌های مختلفی در مورد هیجان وجود دارد، اما این واقعیت که احساسات ما با تغییرات فیزیولوژیکی بدن ارتباط تنگاتنگی دارند، غیرقابل انکار است. همین ارتباط است که به دانشمندان اجازه می‌دهد تا هیجان را به صورت عینی اندازه‌گیری کنند و مطالعات دقیق‌تری در این زمینه انجام دهند. در واقع، اگر تغییرات فیزیولوژیکی در ایجاد هیجان نقش نداشتند، ما نمی‌توانستیم هیجان را به صورت کمی اندازه‌گیری کنیم و پیشرفت‌های زیادی که در این زمینه داشته‌ایم، امکان‌پذیر نبود (اسکرایبر و ولیوکس^۲، ۲۰۲۱).

نظریه‌پردازانی همچون کی و لورک^۳ در ۲۰۰۸ میلادی، تعاریف گوناگون و متفاوتی از هیجان ارائه کردند، اما در مجموع می‌توان ذکر کرد که هیجان رویدادی پیچیده و چندبعدی است که سبب آمادگی برای فعالیتی بخصوص می‌شود. برجسته‌ترین تعریفی که مطالعات متعدد آن را مبنای فعالیت خویش قرار داده است، دارای یک دیدگاه و رویکرد مؤلفه‌ای می‌باشد. در این تعریف احساسات و هیجانات به صورت فرآیندهای چندمؤلفه‌ای و هماهنگ با خرده

⁴ Chen & Lu

⁵ Li et al.

⁶ De Carvalho

¹ Stanley Schachter & Jerome Singer

² Schreiber, & Veilleux

³ Kay & Lurk

معلمان به عنوان یک متغیر میانجی دارد.

لوماس و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر ذهن-آگاهی بر رفاه و عملکرد مربیان: مروری نظام‌مند از ادبیات تجربی پرداختند. مرور سیستماتیک نشان داد که ذهن آگاهی به طور کلی با نتایج مثبت همراه است و می‌تواند سبب بهبود رفاه و عملکرد مربیان شود. پژوهش لوماس و همکاران بیشتر بر تأثیر ذهن آگاهی بر رفاه عمومی و نتایج کلی عملکرد مربیان تأکید دارد، در حالی که پژوهش فعلی به طور خاص بر نقش میانجی هیجانات فردی معلمان در ارتباط با ذهن آگاهی و سبک تدریس آن‌ها متمرکز است. در واقع، پژوهش حاضر به بررسی تأثیرات خاص هیجانات فردی معلمان بر سبک تدریس و کیفیت آموزشی پرداخته که در پژوهش لوماس و همکاران مورد توجه قرار نگرفته است.

۲.۳. مطالعات داخلی

نمازیان‌دوست و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی به بررسی ترجیحات سبک تدریس به عنوان تابعی از حس خودکارآمدی، تنظیم هیجان، آموزش انعکاس و ذهن آگاهی در تدریس پرداختند. نتایج بررسی نشان داد که سبک تدریس می‌تواند متاثر از تنظیم هیجانی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی باشد. قابل ذکر است جامعه، روش اجرا و هدف پژوهش با مطالعه حاضر یکسان نیست و دارای تفاوت می‌باشد.

مصلح و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی به بررسی اثربخشی مداخلات درمانی ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان پرداختند. این مطالعه به صورت فراتحلیلی صورت گرفت. نتایج حاصله نشان داد که ذهن آگاهی می‌تواند تأثیر بسزایی در بهبود تنظیم هیجانی داشته باشد. البته این مطالعه به صورت فراتحلیلی بود. حال اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی کمی و توصیفی روابط بین متغیرهاست.

انصاری‌فر و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی به ارائه چارچوب مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس با رویکرد فراترکیب پرداختند. نتایج بررسی نشان داد که ذهن آگاهی می‌تواند سبب بهبود فرایند یاددهی و عملکرد شغلی معلمان شود. پژوهش مذکور همراستا با پژوهش فعلی می‌باشد. با این حال روش اجرای پژوهش و نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها یکسان نیست.

کشت‌ورز کندازی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی به بررسی رابطه ذهن آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی پرداختند. نتایج بررسی نیز نشان داد که ذهن آگاهی می-

تواند با بهزیستی و تنظیم هیجانی رابطه آماری معناداری داشته باشد.

طباطبائی‌عدنان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به تبیین علی‌درگیری شغلی معلمان تربیت بدنی بر پایه جهت‌گیری هدف و هیجانات تدریس پرداختند. یافته‌ها نشان داد که هیجانات تدریس با درگیری شغلی معلمان رابطه معناداری دارد. در حالی که این پژوهش به بررسی رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجانی پرداخته است، پژوهش فعلی بیشتر بر تأثیر ذهن آگاهی بر سبک تدریس معلمان و نقش میانجی‌گری هیجانات فردی در این رابطه متمرکز است. بدین ترتیب، پژوهش فعلی کوشش می‌کند تا روابط بین متغیرها را وسیع‌تر سازد.

رزگر بفرویی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی رابطه توانایی‌های شناختی و ذهن آگاهی با خردمندی معلمان: نقش واسطه‌ای هیجانات مثبت پرداختند. نتایج حاصل از مدلیابی معادلات ساختاری نشان داد توانمندی‌های شناختی، ذهن آگاهی و هیجانات مثبت بر خرد تأثیر مثبت معنادار دارد. همچنین نقش واسطه‌ای هیجانات مثبت در رابطه بین توانمندی‌های شناختی و ذهن آگاهی با خرد تأیید گردید. در این مطالعه به این موضوع نیز اشاره شد که ذهن آگاهی با هیجانات مثبت رابطه مثبت و معناداری دارد. البته روش اجرای مطالعه با پژوهش حاضر یکسان نیست.

محمدی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس پرداختند. بررسی تجربه‌های آموزگاران و معلمان دوره ابتدایی نشان داد که آموزگاران با مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی و پیاده‌سازی در کلاس درسی، علاوه بر اینکه از تنش و استرس کاری خویش و همچنین فرسودگی شغلی‌شان می‌کاهند، بر رشد و پیشرفت تحصیلی و یادگیری فراگیران نیز اثر داشته‌اند. در مطالعه مذکور، تجربه زیسته معلمان (به صورت مصاحبه) به شیوه کدگذاری بررسی شد. در حالی که در مطالعه حاضر از پرسشنامه استاندارد استفاده گردید و هدف بررسی کمی روابط بین متغیرها بود.

۴. روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر به جهت اینکه به بررسی رابطه ذهن آگاهی و سبک تدریس با میانجی‌گری هیجانات فردی می‌پردازد، از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری همه معلمان زن تبادکان به تعداد ۵۰۷۴ نفر هستند که بر اساس جدول مورگان، تعداد ۳۵۷ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به

¹ Lomas et al.

پژوهش عبارت‌انداز:

-نداشتن مشکلات توجهی و عصبی که همکاری با محقق را با مشکل روبرو سازد. این مورد به واسطه مشاهدات بالینی محقق و همچنین پرسش سوال به صورت مستقیم از آزمودنی حاصل شد.
-نداشتن مشکلات حسی نظیر کم شنوایی که همکاری با محقق را با مشکل روبرو سازد.

در این پژوهش از پرسشنامه استفاده شده است که توضیحات مربوط به آن‌ها به قرار زیر است:

الف) پرسشنامه ذهن‌آگاهی بائر (FFMQ)^۱: این مقیاس ۳۹ سوال یا عبارت دارد و توسط بائر و همکارانش در سال ۲۰۰۶ تهیه و تدوین شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه نیز به شکل لیکرتی ۱ تا ۵ است (هرگز=۱ تا همیشه یا غالباً=۵) و ۵ بعد مشاهده (سوالات ۳۶-۳۱-۲۶-۲۰-۱۵-۱۱-۶-۱)، توصیف (سوالات ۳۷-۳۲-۳-۷، ۲۲ و ۲۷)، عمل (فعالیت کردن) همراه با آگاهی (سوالات ۵، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۳۴ و ۳۸)، عدم قضاوت (سوالات ۳، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۲۵، ۳۰، ۳۵ و ۳۹) و عدم واکنش (سوالات ۳۳-۲۹-۲۴-۲۱-۱۹-۹-۴) در آن مشاهده می‌شود. در این بین، دامنه نمرات در این مقیاس ۱۹۵-۳۹ است و هرچه نمره بیشتر و بالاتر باشد، متغیر ذهن‌آگاهی نیز بیشتر است و برعکس. لازم به ذکر است که آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ می‌باشد (صدیقی ارفعی و نمکی بیدگلی، ۱۳۹۵).

ب) پرسشنامه هیجانات معلم: این پرسشنامه ۱۶ سوال دارد و توسط هانگ^۲ و همکاران در سال ۲۰۱۶ تهیه شده و توسط قاسمی و همکاران (۱۳۹۷) هنجاریابی شده است. این پرسشنامه هیجانات معلمان را در کلاس درسی نشان می‌دهد. شیوه نمره-گذاری این پرسشنامه لیکرتی ۵ گزینه‌ای است. ابعاد این پرسشنامه نیز شامل لذت (سوالات ۱ تا ۴)، اضطراب (سوالات ۵ تا ۸)، عصبانیت (۹ تا ۱۲) و افتخار (سوالات ۱۳ تا ۱۶) می‌باشد. میزان پایایی این ابعاد به واسطه آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ است. روایی این پرسشنامه نیز ۰/۸۳ به دست آمده است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷).

ج) پرسشنامه سبک تدریس: این پرسشنامه توسط گراشا و ریچمن در سال ۱۹۹۶ تدوین شده است و دارای ۴۰ سوال و ۵ زیرمقیاس یعنی سبک تخصصی (۸ سوال)، سبک تدریس مدل شخصی (۸ ماده یا سوال)، سبک تدریس اقتدار رسمی (۸ سوال)، سبک تسهیل‌گری (۸ ماده یا سوال) و سبک تعاملی (۸ سوال) است.

نمره‌گذاری به صورت یک طیف ۵ گزینه‌ای از بسیار کم تا بسیار زیاد تنظیم شده است. همچنین برای تعیین میزان و سطح پایایی آلفای کرونباخ گزارش شده در مقیاس لاتین برای ابعاد گوناگون و مختلف به ترتیب سبک‌های خبره (۰/۷۸)، سبک تدریس آمرانه (۰/۸۲)، سبک تدریس تسهیل‌کننده (۰/۸۰)، سبک تدریس مدل فردی (۰/۷۴)، و همچنین سبک تدریس وکالتی (۰/۷۲) می‌باشد (شکورنیا و همکاران، ۱۴۰۱).

قابل ذکر است که روش اجرای پژوهش بدین صورت که محقق در وهله اول به مدارس تبادل‌کننده مراجعه و خود را به عنوان پژوهشگر معرفی کرد. وی کوشش نمود که درباره هدف تحقیق خود، شیوه گردآوری اطلاعات، شیوه همکاری و محرمانه ماندن اطلاعات فردی توضیحات جامع و کاملی به معلمان و مدیران دهد و بعد از کسب اجازه از آنان، پرسشنامه‌ها را در اختیارشان گذاشت. در این راستا، پژوهشگر به شرکت‌کنندگان اطمینان داد که اسمشان در پژوهش ذکر نمی‌شود و تنها یک عدد یا کد برای هر شخص اختصاص داده می‌شود. در نهایت اطلاعات وارد نرم افزار آماری شدند و با روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری با نرم افزار ایموس و SPSS-27 تجزیه و تحلیل شدند.

۵. یافته‌های تحقیق

همان‌طور که بیان شد، ۳۵۷ نفر در پژوهش شرکت کردند. در دسته سنی، بیشترین فراوانی مربوط به سطح سنی ۳۰ تا ۴۰ سال (۲۰۰ نفر) و در دسته تحصیلات، بیشترین فراوانی مربوط به معلمان با تحصیلات لیسانس (۲۵۰ نفر) بود. از نظر سابقه کاری نیز بیشترین تعداد معلمان، سابقه کاری ۵ تا ۱۰ سال داشتند (۱۹۰ نفر). جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش نیز از آزمون مدل-یابی معادلات ساختاری استفاده شد. پیش از آن نیز ضروری است که پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گیرد که به شرح جدول ۱ هستند.

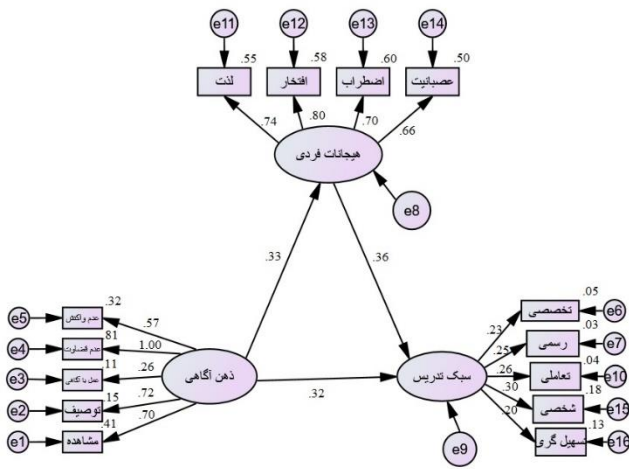
نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشد و بنابراین، می‌توان از آزمون پارامتریک استفاده کرد. از جمله مفروضه‌های دیگر نیز می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

در جدول ۲ مشاهده می‌شود، همه اعداد نشانگر عدم وجود اثر هم خطی شدید بین متغیرهای پیش‌بین می‌باشد. از دیگر مفروضات معادلات ساختاری، استقلال خطاها است که باید فرض وجود همبستگی فی ما بین خطاها رد گردد. جهت چک کردن این فرض می‌توان از آماره دوربین واتسون استفاده نمود. جهت تایید این فرض ضروری است که مقدار آن بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد. در این

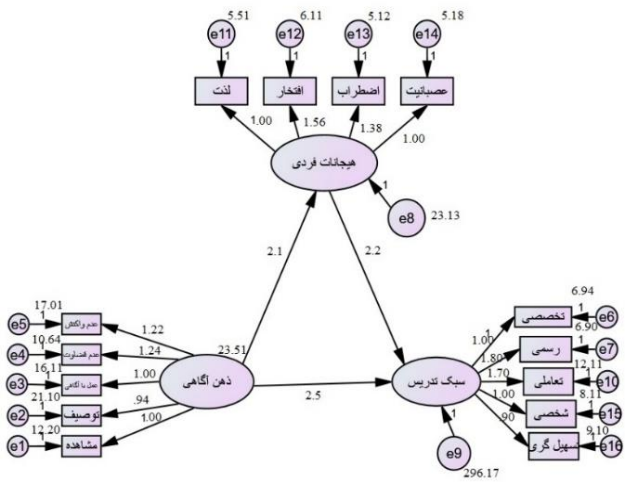
¹ Five Facet Mindfulness Questionnaire

² Hong et al.

پژوهش، آماره ۱/۸۹ و ۱/۸۸ است که حاکی از صادق بودن این پیش فرض است. در این بین، نتیجه بررسی تشخیصی داده‌های پرت تک متغیری در متغیر وابسته با استفاده از نمودار جعبه‌ای و تبدیل نمرات خام به نمرات استاندارد و بررسی نمرات Z بزرگتر از ۲/۵ نشان داد که داده‌های پرت تک متغیری وجود ندارند. همچنین، بررسی فاصله ماهالانوبیس برای تشخیص داده‌های پرت چندمتغیری نشان داد داده پرت چندمتغیری وجود ندارد. با توجه به اینکه کمترین مقدار شاخص VIF، ۱/۲۲ و بیشترین آن ۱/۲۷ و شاخص تحمل ۰/۷۸ و ۰/۸۰ بود، شاخص‌های تحمل و VIF در سطح مطلوبی هستند و بین متغیرهای پیش‌بین، همبستگی‌های بزرگ وجود ندارد و تخطی جدی مشهود نمی‌باشد.



شکل ۱- ضریب مسیر استاندارد



شکل ۲- آماره تی پژوهش

بررسی مدل‌های پژوهشی در شکل‌های ۱ و ۲ نشان می‌دهد که ارتباطات آماری معناداری بین متغیرهای تحقیق وجود دارد ($P < 0/05$). در این راستا، جدول برازش مدل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- برازش مدل

χ^2/df	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
۱/۳۲	۰/۰۴۰	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۳

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مدل دارای برازش مطلوبی است. همچنین در زیر ارتباطات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها عنوان شده است.

جدول ۴- روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها

روابط مورد بررسی	ضریب مسیر	آماره تی
ذهن آگاهی ← هیجانات فردی	۰/۳۳	۲/۱
ذهن آگاهی ← سبک تدریس	۰/۳۲	۲/۵
هیجانات فردی ← سبک تدریس	۰/۳۶	۲/۲
ذهن آگاهی ← هیجانات فردی ← سبک تدریس	$۰/۳۳ \times ۰/۳۶ = ۰/۱۱۹$	---

جدول ۱- آزمون نرمالیتی کولموگروف-اسمیرنف

متغیرها	آماره Z	سطح معناداری
نمره کل سبک تدریس	۰/۷۵	۰/۶۳
سبک تدریس تخصصی	۱/۲۲	۰/۱۰
سبک اقتدار رسمی	۱/۴۴	۰/۳۱
سبک تدریس تعاملی	۱/۳۰	۰/۰۷
سبک مدل شخصی	۱/۳۹	۰/۴۱
سبک تسهیل‌گری	۱/۸۶	۰/۲۰
ذهن آگاهی	۲/۰۷	۰/۳۷
عدم واکنش	۰/۷۱	۰/۶۹
عدم قضاوت	۱/۰۵	۰/۲۲
عمل با آگاهی	۱/۸۰	۰/۲۱
توصیف	۱/۹۰	۰/۲۳
مشاهده	۱/۹۱	۰/۲۰
هیجانان	۱/۹۲	۰/۱۳
لذت	۲/۳۵	۰/۳۱
اضطراب	۲/۸۸	۰/۲۶
عصبانیت	۲/۷۷	۰/۲۵
افتخار	۱/۷۹	۰/۲۱

جدول ۲- مقادیر آزمون دوربین-واتسون، شاخص ضریب تحمل و عامل تورم واریانس برای استقلال خطاها و زمینه هم خطی

متغیر پیش‌بین	آزمون دوربین واتسون	شاخص ضریب تحمل	شاخص VIF
ذهن آگاهی	۱/۸۹	۰/۸۰	۱/۲۲
هیجانان فردی	۱/۸۸	۰/۷۸	۱/۲۷

مدیریت کرده و تأثیرات مثبتی بر رفتار تدریس خود داشته باشند. به‌عنوان مثال، معلمان با هیجانات مثبت مانند شادی و رضایت ممکن است از سبک تدریس مشارکتی و تشویقی بهره ببرند، در حالی که معلمان با هیجانات منفی همچون خشم یا اضطراب ممکن است تمایل بیشتری به استفاده از سبک‌های تدریس اقتدارگرا و تنبیه‌محور داشته باشند. در واقع، هیجانات فردی معلمان می‌تواند به‌طور مستقیم و به‌طور علی بر انتخاب و شیوه تدریس آن‌ها تأثیر بگذارد، زیرا هیجانات آن‌ها می‌تواند بر انگیزه، اعتماد به نفس و قدرت تعامل با دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. علاوه بر این، ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی از احساسات خود و دیگران به معلمان کمک می‌کند تا همدلی بیشتری با دانش‌آموزان خود داشته باشند. این همدلی می‌تواند به ایجاد روابطی قوی‌تر و مبتنی بر اعتماد بین معلم و دانش‌آموز کمک کند. در نتیجه، زمانی که معلمان در موقعیت‌های مختلف بتوانند هیجانات خود را بهتر مدیریت کرده و درک بهتری از احساسات دانش‌آموزان داشته باشند، ارتباطات مثبت‌تری برقرار خواهند کرد که این امر به نوبه خود باعث بهبود و توسعه سبک تدریس آن‌ها می‌شود.

در نهایت، ارتباط میان هیجانات فردی معلمان و سبک تدریس نیازمند درک پیچیده‌تری از فرآیندهای علی و معلولی است که در این تحقیق مشخص شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نه تنها هیجانات فردی به‌طور مستقیم بر رفتار تدریس تأثیر می‌گذارند، بلکه ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک عامل میانجی می‌تواند این تأثیرات را تسهیل کند. بدین ترتیب، سطح بالای ذهن‌آگاهی می‌تواند باعث شود که معلمان بیشتر از هیجانات مثبت خود بهره‌برداری کنند و از این طریق، سبک تدریس خود را با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ‌تر و مؤثرتر کنند.

از جمله پیشنهادها کاربردی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- آموزش ذهن‌آگاهی به معلمان: پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای برای معلمان در خصوص تقویت مهارت‌های ذهن‌آگاهی طراحی و اجرا شود. این برنامه‌ها می‌توانند شامل تکنیک‌های مختلف تمرکز، مدیتیشن، و آگاهی به لحظه حال باشند که به بهبود کیفیت تدریس و کاهش استرس معلمان کمک کند.

- گنجاندن دوره‌های آموزشی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان: با توجه به تأثیرات مثبت ذهن‌آگاهی بر عملکرد معلمان، توصیه می‌شود که این مهارت در دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان گنجانده شود تا آن‌ها بتوانند در محیط‌های آموزشی خود از این ابزار برای بهبود روابط با دانش‌آموزان و ارتقاء کیفیت تدریس

نتایج مدل‌های پژوهشی ۱ و ۲ و همچنین جدول ۴ نشان می‌دهد که میزان P در همه روابط کمتر از آفای ۰/۰۵ است. بنابراین، متغیرها توان آماری کافی برای اندازه‌گیری را دارند. بر این اساس، ذهن‌آگاهی توانسته با و بدون میانجی‌گری هیجانات فردی بر سبک تدریس تأثیر بگذارد. علاوه بر این، ذهن‌آگاهی توانسته به صورت مستقیم بر سبک تدریس تأثیر بگذارد. به بیانی دیگر، فرض میانجی‌گری هیجانات فردی تأیید می‌گردد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و سبک تدریس با نقش میانجی‌گری هیجانات فردی معلمان منطقه تبادل‌کننده مشهد بود. نتایج پژوهش نیز نشان داد که ذهن‌آگاهی توانسته با و بدون میانجی‌گری هیجانات فردی بر سبک تدریس تأثیر بگذارد. علاوه بر این، هیجانات فردی توانسته به صورت مستقیم بر سبک تدریس تأثیر بگذارد. به همین دلیل فرضیه‌های پژوهش تأیید شدند. نتایج این پژوهش همسو با تحقیقات بساک و همکاران (۱۴۰۳)، سرباز وطن و همکاران (۱۴۰۱) و زیرک و همکاران (۱۳۹۷) است. مطالعات پیشین نیز دارای نتایجی همراستا با مطالعه حاضر بودند. با این حال روش اجرا و جامعه متفاوتی نسبت به مطالعه حاضر داشتند. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی به معلمان کمک می‌کند تا در لحظه حال حضور بیشتری داشته باشند و به‌جای قضاوت و برچسب‌گذاری بر خود و دانش‌آموزان، آن‌ها را به‌طور بی‌طرفانه مشاهده کنند. این آگاهی باعث می‌شود تا معلمان بتوانند با دقت بیشتری به نیازهای لحظه‌ای دانش‌آموزان پاسخ دهند و سبک تدریس خود را به شکلی تطبیقی و پویا تنظیم کنند. این فرآیند موجب می‌شود تا آن‌ها کمتر درگیر هیجانات منفی همچون اضطراب، خشم یا ناامیدی شوند و در نتیجه، از سبک تدریس ملایم‌تر و کارآمدتری بهره‌مند گردند. علاوه بر این، ذهن‌آگاهی در معلمان هیجانات مثبتی مانند شادی، رضایت و آرامش ایجاد می‌کند که این هیجانات مثبت در نهایت باعث افزایش انگیزه و توانایی معلمان در استفاده از روش‌های نوین تدریس می‌شود. به عبارت دیگر، این هیجانات مثبت به معلمان انرژی و انگیزه می‌دهند تا از روش‌های تدریس خلاقانه و جذاب استفاده کنند که به بهبود کیفیت تدریس و ایجاد یک محیط یادگیری شاداب و پویا کمک می‌کند.

در این فرآیند، هیجانات فردی به‌عنوان یکی از متغیرهای اصلی در سبک تدریس معلمان مطرح می‌شود. وقتی معلمان هیجانات خود را به‌طور دقیق و آگاهانه تشخیص می‌دهند، می‌توانند آن‌ها را

استفاده کنند.

منابع

- انصاری فر، مجید، عباس پور، عباس، رحیمیان، حمید، و اعلامی، فرنوش (۱۴۰۲). ارائه چارچوب مفهومی ذهن آگاهی برای مدیران آموزشی مدارس با رویکرد فراترکیب. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۳ (۱)، ۱۴۵-۱۷۴. <http://doi.org/10.22108/cbs.2024.140104.1864>
- بالغی‌زاده، ساسان، و شکوری، مریم (۱۳۹۸). بررسی ارتباط بین سبک تدریس و هوش عاطفی در بین مدرسان ایرانی زبان انگلیسی. *مسائل آموزش زبان انگلیسی*، ۱۸ (۱)، ۲۲۵-۲۴۸. <https://doi.org/10.22054/ilt.2020.28311.258>
- برزگر بفرویی، مهدی، قدم پور، عزت اله، و غلامرضایی، سیمین (۱۴۰۰). بررسی رابطه توانایی‌های شناختی و ذهن آگاهی با خردمندی معلمان: نقش واسطه‌ای هیجانات مثبت. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵ (۵۲)، ۸۸-۹۹. <https://www.doi.org/10.22034/jiera.2021.260437.2403>
- بساک، فاطمه، بهجتی اردکانی، فاطمه، محمدپناه اردکان، عذرا، و عباسی، سارا (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸ (۶۴)، ۱۱۵-۱۳۱. <http://doi.org/2010.22034/jiera.2024.433648.3102>
- پای‌کن، عصمت، پورجعفر، محمدرضا، و رنجبر، احسان (۱۴۰۰). تدقیق جایگاه و فرآیند هیجان‌های فردی در چارچوب تعاملی انسان و محیط. *دانش شهرسازی*، ۲۵ (۲)، ۱۹-۳۵. <http://doi.org/2010.22124/upk.2020.14609.1314>
- پورجمشیدی، مریم (۱۳۹۴). توانایی پیش‌بینی ترجیحات تعامل بر اساس سبک‌های یادگیری دانشجویان دوره‌های آموزش مبتنی بر وب. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲ (۳۹)، ۱۷۵-۱۹۷. <https://doi.org/10.22054/jep.2016.4123>
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیماء، و بیگدلی، ایمان الله (۱۳۹۹). معرفی الگوی نیمرخ هیجاندی و بررسی رابطه آن با نگرش فردی و اجتماعی. *شناخت اجتماعی*، ۹ (۱۸)، ۷۹-۱۰۲. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>
- جهان آرا، عبدالرحیم، سردی، محمدرضا، اسمعیلی، زهره، و ضرابیان، فروزان (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار یابی مدل آموزش از راه دور پروژه محور با تاکید بر رویکرد سازنده‌گرایی. *مجله تدریس پژوهی*، ۶ (۴)، ۸۶-۱۰۵. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1397.6.4.5.2>
- جهانگیر، امیرحسین، ایمانی، سعید، مسجدی آرانی، عباس، و مجتهدی، سید حسین (۱۳۹۵). بررسی مقایسه ذهن آگاهی به شیوه گروهی با متادون درمانی بر سلامت روان معتادان مواد مخدر سنتی. *سلامت اجتماعی*، ۴ (۱)، ۵۵-۶۶.

-توسعه مداخلات حمایتی برای کاهش هیجانات منفی: با توجه به تأثیر هیجانات فردی بر سبک تدریس، پیشنهاد می‌شود که مدارس و مراکز آموزشی برنامه‌هایی برای حمایت از معلمان در مدیریت هیجانات منفی طراحی کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل مشاوره‌های روان‌شناختی، گروه‌های پشتیبانی، و کارگاه‌های آموزشی در زمینه مدیریت استرس و هیجانات باشند.

-ارزیابی مداوم و پیگیری اثرات برنامه‌های آموزشی ذهن آگاهی: پیشنهاد می‌شود که پس از اجرای برنامه‌های آموزشی ذهن آگاهی، ارزیابی‌های مداوم صورت گیرد تا تأثیر این برنامه‌ها بر عملکرد معلمان و کیفیت تدریس آن‌ها در طول زمان سنجیده شود. این ارزیابی‌ها می‌توانند به بهبود بیشتر برنامه‌ها کمک کنند و از آن‌ها به عنوان مدلی برای توسعه بیشتر استفاده شود.

از جمله پیشنهادات پژوهشی نیز می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: - پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آینده بر روی تأثیر ذهن آگاهی بر سبک‌های تدریس معلمان در سطوح مختلف تحصیلی، مانند مدارس ابتدایی، متوسطه و دانشگاه‌ها، متمرکز شوند. بررسی این موضوع می‌تواند تفاوت‌های عملکردی معلمان را در سطوح مختلف آموزشی روشن کند و نحوه کاربرد تکنیک‌های ذهن آگاهی در هر سطح تحصیلی را شفاف‌تر نماید.

-با توجه به اینکه هیجانات معلمان می‌تواند بر عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده به بررسی تأثیر هیجانات معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان پرداخته و رابطه میان این دو را از منظر روان‌شناسی آموزشی مورد تحلیل قرار دهند.

-پیشنهاد می‌شود که مطالعات آینده به بررسی مداخلات روان‌شناختی و برنامه‌های آموزشی در جهت بهبود توانایی‌های معلمان در مدیریت هیجانات فردی پرداخته و اثرات این مداخلات بر بهبود کیفیت تدریس و تعاملات کلاس‌داری را مورد تحلیل قرار دهند.

قابل ذکر است که این مطالعه با برخی محدودیت‌ها مواجه بوده است. یکی از محدودیت‌های اصلی تحقیق، محدود کردن جامعه آماری به معلمان زن منطقه تبادل‌کنان مشهد است که ممکن است بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد. به این دلیل پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده، نمونه‌های بزرگتر و متنوع‌تری از معلمان در مناطق مختلف جغرافیایی و با ویژگی‌های دموگرافیکی مختلف مورد بررسی قرار گیرد تا نتایج به‌طور گسترده‌تری قابل تعمیم باشند.

شکورنیا، عبدالحسین، الهام پور، حسین، اورکی کوه شور، مجتبی، و ایزدپناه، شبنم (۱۴۰۱). بررسی رابطه سطح گرایش به تفکر انتقادی با سبک تدریس اعضای هیات علمی در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۴ (۱)، ۴۴-۵۳.

<http://dx.doi.org/10.52547/rme.14.1.44>

شکورنیا، عبدالحسین، اورکی، مجتبی، الهام پور، حسین، و ایزدپناه، شبنم (۱۴۰۱). بررسی سبک تدریس اعضای هیئت علمی و رابطه آن با برخی ویژگی‌های دموگرافیک آنان در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *افق توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱۳ (۲)، ۲۷-۳۸.

<https://doi.org/10.22038/hmed.2021.57026.1144>

صدیقی ارفعی، فریبرز، و نمکی بیدگلی، زینب (۱۳۹۵). بررسی رابطه ذهن آگاهی با تاب آوری در دانشجویان. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱ (۱)، ۵۸۶-۵۹۰.

<https://doi.org/10.22038/jfmh.2016.8096>

صوفی، حمید علی، مرزیه، افسانه، و پورقاز، عبدالوهاب (۱۴۰۱). نقش ابعاد سبک تدریس ادراک شده در پیش‌بینی توانمندسازی روانشناختی و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۷)، ۸۵-۹۷.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7140>

طباطبائی عدنان، الهام، جلیلی شیشوان، علی، بیگدلی، حسین، و موسی‌زاده، زهره (۱۴۰۰). تبیین علی درگیری شغلی معلمان تربیت بدنی بر اساس جهت‌گیری هدف و هیجانات تدریس. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵ (۵۳)، ۱۳۹-۱۴۹.

<http://doi.org/10.22034/jiera.2021.298921.2579>

قاسمی، علی، کدیور، پروین، کرامتی، هادی، و عرب‌زاده، مهدی (۱۳۹۷). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه چهارعاملی هیجانات معلم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵ (۲)، ۷-۳۲.

<http://doi.org/10.22051/jontoe.2019.21820.2319>

کشتورز کندازی، احسان، هدایتی، الهه، اخلاق عالی، سعید، و اشکانی، زهرا (۱۴۰۳). ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی: واسطه‌گری تنظیم شناختی هیجان و شفقت به خود. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۵ (۳)، ۲۹۳-۳۱۳.

<https://doi.org/10.22059/japr.2024.346088.6443>

محمدزاده، فرانک، وطن خواه، حمیدرضا، و بنیسی، پریناز (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی روش درمانی ذهن آگاهی و طرح‌واره درمانی بر طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۳ (۲)، ۱۶۴-۱۷۸.

<https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.3.2.14>

محمدی، مهدی، نصری جهرمی، رضا، مختاری، زینب، حسامپور، زهرا، و نصری جهرمی، راحیل (۱۳۹۹). تجارب زیسته معلمان دوره

<https://doi.org/10.22037/ch.v4i1.13465>

حامدی نسب، صادق، پاکمهر، حمیده، و عسگری، علی (۱۴۰۱). ارتباط بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی و سبک‌های تدریس مرجع دانشجو معلمان با نقش میانجی سبک‌های یادگیری آن‌ها. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۸ (۳۰)، ۱۰۷-۱۲۶.

<https://doi.org/10.22054/nms.2022.65775.1344>

حکیم‌زاده، رضوان، روحی، مریم، و مقدم‌زاده، علی (۱۴۰۲). بررسی رابطه سبک تدریس اساتید با انگیزه و درگیری تحصیلی دانشجویان در محیط یادگیری آنلاین با نقش میانجی سبک‌های مشارکت در یادگیری. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۴ (۲۷)، ۶۹-۱۱۰.

<https://doi.org/10.22034/hecs.2023.177044>

زمانی، اصغر، پورآنتشی، مهتاب، و باقریان فر، مصطفی (۱۴۰۲). رابطه سبک‌های تدریس اعضای هیات علمی با اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *تدریس پژوهی*، ۱۱ (۳)، ۱-۳۰.

<http://doi.org/10.22034/trj.2023.62905>

زنگیان، الهه (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی معنادرمانی و ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت درمانی بر سرمایه‌های روانشناختی نوجوانان افسرده. *نشریه خانواده و بهداشت*، ۴ (۳)، ۹۵-۱۰۶.

<https://sanad.iau.ir/Journal/fhj/Article/1194685>

زیرک، مهدی، عباسپور، محمدرضا، زمانی طباقدهی، عباس، و صادقی، اباذر (۱۳۹۷). نقش خلاقیت هیجانی و هوش اخلاقی در عملکرد شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان زاوه. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۳ (۳)، ۱۲۹-۱۴۴.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20081138.1397.13.3.7.3>

سرباز وطن، ژاله، نجف‌زاده، محمدرحیم، جنانی، حمید، و برقی مقدم، جعفر (۱۴۰۱). مطالعه رابطه هوش هیجانی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی استان آذربایجان شرقی از دیدگاه جامعه شناسی آموزش و پرورش. *مجله مطالعات جامعه‌شناسی*، ۱۵ (۵۴)، ۱۴۱-۱۵۷.

<http://doi.org/2010.30495/jss.2021.1941228.1380>

شعبانی، جعفر، فانی، راضیه، و بادله شמושکی، محمدتقی (۱۴۰۳). اثربخشی گروهی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر تاب‌آوری و رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان دارای تجربه آسیب به خود در شهرستان راز و جرگلان. *رفاه اجتماعی*، ۲۴ (۹۳)، ۳۶۶-۳۳۹.

<http://dx.doi.org/10.32598/refahj.24.93.4135.1>

شکری، مهناز، اکبرنتاج شوب، نبی‌الله، صادقی، جمال، و خانمحمدی اطاقسرا، ارسلان (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی درمان ذهن آگاهی و بازی درمانی شناختی-رفتاری بر خلاقیت هیجانی نوجوانان دختر. *مجله پرستاری کودکان*، ۱۱ (۲)، ۴۲-۵۱.

<http://dx.doi.org/10.22034/JPEN.11.2.42>

- Julián Clemente, J. A., & García-González, L. (2018). An integrative framework to validate the Need-Supportive Teaching Style Scale (NSTSS) in secondary teachers through exploratory structural equation modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.001>
- Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, 98, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102183>
- Da Liang, A. R. (2021). Examining the factors of experiential learning and teaching style: A case study of a hospitality and tourism program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 1-30. <http://doi.org/2010.1016/j.jhlste.2021.100332>
- De Carvalho, J.S., Oliveira, S., Roberto, M.S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. *Mindfulness*, 12, 1719-1732. <http://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- Elkins-Brown, N., Teper, R., & Inzlicht, M. (2017). How mindfulness enhances self-control. In J. C. Karremans & E. K. Papies (Eds.), *Mindfulness in social psychology* (pp. 65-78). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315627700-5>
- Goldenberg, A., Garcia, D., & Gross, J. J. (2020). Collective Emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 29(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0963721420901574>
- Hong, S., Oh, J., Lee, H., & Han, B. (2016). Learning transferrable knowledge for semantic segmentation with deep convolutional neural network. In *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition* (pp. 3204-3212). <https://doi.org/10.48550/arXiv.1512.07928>
- Kindedl, H.R., & Ann Rafoth, M. (2019). The effects of teaching mindfulness on stress in physical therapy students e- A randomized controlled trial. *Health Professions Education*, 1, 1-11. <http://doi.org/2010.1016/j.hpe.2019.04.002>
- Li Jiang, A., & Jun Zhang, L. (2021), University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. Sec. ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس. تدریس پژوهی، ۸(۱)، ۱۹-۳۷. <https://doi.org/10.34785/J012.2020.728>
- مسلمان، مهسا، آقاجانی، سیف الله، مهدوی، علی، و احمدیان، معصومه (۱۳۹۸). پیش‌بینی سبک تدریس فعال بر اساس سبک‌های تفکر معلمان مدارس ابتدایی شهرستان آمل. *دوفصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۱۰(۱۰)، ۱۰۶-۱۲۸. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2783154.1398.1398.10.6.5>
- مصلح، قاسم، حبیبی کلپیر، رامین، علی‌پور، فاطمه، و احراری، عمادالدین (۱۴۰۳). فراتحلیل اثربخشی مداخلات درمانی ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان. *نشریه روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۲۲ (۱)، ۲۹-۵۰. <https://doi.org/10.22070/cpap.2024.15705.1187>
- معماری، هنگامه، و حمیدی، فریده (۱۳۹۶). هنجاریابی مقیاس ذهن آگاهی لانگر برای معلمان. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزش و آموزشگاه‌ها*، ۱۴، ۴۲-۵۴. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1395.5.1.3.3>
- نمازیان دوست، احسان، حیدرنژاد، طاهره، و رضایی، افشین (۱۴۰۳). ترجیحات سبک تدریس به عنوان تابعی از خودکارآمدی، تنظیم هیجان، آموزش انعکاسی، و ذهن آگاهی در تدریس: نگاهی به یک محیط آموزش زبان انگلیسی. *زبان‌شناسی کاربردی و ادبیات کاربردی: پیش‌ها و پیشرفت‌ها*، ۱۲ (۲)، ۱-۲۹. <https://doi.org/10.22049/jalda.2024.28775.1568>
- هلاکویی، اردشیر، محمودی، ارمین، و ماردپور، علیرضا (۱۴۰۲). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و انسجام روانی بر اساس ذهن آگاهی و راهبردهای تنظیم هیجان با نقش میانجی تاب‌آوری زنان در آستانه طلاق شهر اصفهان در سال ۱۴۰۲: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۲ (۱۰)، ۱۰۵۳-۱۰۷۰. <http://dx.doi.org/10.61186/jrums.22.10.1053>
- Abdolghaderi, M., Kafi, M., Saberi, A., & Ariaporan, S. (2018). Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Hope and Pain Beliefs of Patients With Chronic Low Back Pain. *Caspian Journal of Neurological Sciences*, 12, 18-23. <http://doi.org/10.29252/nirp.cjns.4.12.18>
- Ammanda, I., Ngnoumen, C. C., & Langer, E. J. (2014). *Handbook of mindfulness* (1st ed.). Wiley Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9781118294895>
- Beuchel, P., Groß Ophoff, J., Cramer, C., Hautzinger, M. (2022). Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103703>
- Catalán, A.A., Sevil Serrano, J., Albo Lucas, J. M.,

- Educational Psychology*, 12, 1-30.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>.
- Li, Y., Zhang, A.J., Meng, Y., Hofmann, S. G., Zhou, A. Y., & Liu, X. (2023). A Randomized Controlled Trial of an Online Self-Help Mindfulness Intervention for Emotional Distress: Serial Mediating Effects of Mindfulness and Experiential Avoidance. *Mindfulness*, 14, 510–523. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02083-x>.
- Lomas, T., Carlos Medina, J., Ivztan, I., Rupprecht, S., & José Eiroa-Orosa, F. (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. <http://doi.org/2010.1016/j.tate.2016.10.008>.
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 1-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>.
- Naik, P., Harris, V., & Forthun, L. (2014). Mindfulness: An Introduction. *Ifas extension university of florida*, 1, 1-7. <http://doi.org/10.32473/edis-fy1381-2013>.
- Nerantzaki, K., Efklides, A., & Metallidou, P. (2021). Epistemic emotions: Cognitive underpinnings and relations with metacognitive feelings. *New Ideas in Psychology*, 63, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100904>.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>.
- Schreiber, R. E., & Veilleux, J. C. (2021). Perceived invalidation of emotion uniquely predicts affective distress: Implications for the role of interpersonal factors in emotional experience. *Personality and Individual Differences*, 184, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111191>.