فصلنامه پژوهش های مدیریت در جهان اسلام
شماره مجوز: ۸۵۴۹۵ شماره استاندارد بین المللی: ۶۰۹۴-۲۶۷۶ شماره چهاردهم (بهار ۱۴۰۲)

بررسی تاثیر هوش هیجانی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی شهرستان صحنه در سال تحصیلی ۱۴۰۱ – ۱۴۰۲

(تاریخ ارسال ۱۴۰۲/۰۴/۲۵ تاریخ پذیرش ۱۴۰۲/۰۵/۲۲)

فرزاد جعفری[۱]

کارشناسی ارشد تربیت بدنی، پیام نور، البرز، ایران

فضل الله لطفی ترازک

کارشناسی ارشد آسیب شناسی ورزشی و حرکات اصلاحی، دانشگاه آزاد، بروجرد، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر هوش هیجانی بر خودکارآمدی دبیران تربیت بدنی شهرستان صحنه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. این پژوهش به جهت هدف از نوع کاربرد است. جامعه آماری شامل کلیه‌ی دبیران تربیت بدنی شهرستان صحنه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. با توجه به ویژگی‌ها جامعه آماری، شیوه نمونه‌گیری در دسترس در نظر گرفته شد که تعداد ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه هوش هیجانی بار اِن (۱۹۹۷) و پرسشنامه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی مارتین و کولینا (۲۰۰۳) استفاده شد. به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی، به‌وسیله‌ی نرم‌افزارspss استفاده شد. براساس نتایج نهایی حاصل از پژوهش، فرضیه مطرح‌شده تأیید شد و هوش هیجانی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی تأثیر مستقیم داشتند.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، معلمان، خودکارآمدی، تربیت بدنی، آموزش و پرورش

---

[۱] نویسنده مسئول

مقدمه

به طور کلی بقا و پیشرفت هر جامعه‌ای بـه کـارایی و کیفیـت تعلـیم و تربیـت آن جامعـه بستگی دارد، هر کشوری به استادان و معلمان با انگیزه و کارآمد بـه عنـوان یکـی از ارکـان تربیت نیاز دارد تا بتواند جوانان خود را در قالب نظام تعلیم و تربیت خـود پـرورش دهـد و برای آیندهای بهتر آماده کند (عمادزاده، ۱۳۶۹). دبیران تربیت بـدنی شـاغل در آمـوزش و پرورش از جهاتی بایستی بیشتر از همکاران خود مورد توجه قـرار گیرنـد. ایـن امـر بیشـتر مرتبط با ماهیت خود این رشته است و به عبارتی دیگر این اعضاء باید معـرف خـوبی بـرای این رشته باشند. داشتن سلامت عمومی شادابی و کیفیت مطلوب کاری به عنوان وجه تمایز دبیران تربیت بدنی با سایر دبیران می‌باشد، لذا ضرورت ایجاب می‌کند که به منظـور حفـظ اعتبار و ارزش این رشته و دبیران آن به عواملی که موجب عملکردهای نـامطلوب بـه دلیـل تأثیرات عوامل محیطی سازمانی و یا فردی میشوند، توجه نمود (کافی، ۱۳۷۵). در غیر ایـن صورت کاهش توانمندی در آنان اجتناب ناپذیر خواهد بود. در این راسـتا بیشـترین آسـیب متوجه دانشآموزان خواهد شد که به تعلیم و تعلم مشـغول هسـتند، کـه در نهایـت تحقـق اهداف آموزشی و تربیتی با مشکلات جدی مواجه خواهد شد (قبادی، ۱۳۸۵).

هوش هیجانی ریشه در مفهوم "هوش اجتماعی " دارد که برای اولین بار توسـط ثورنـدایک (۱۹۲۰) تعریف شده است. (ثورندایک در سال ؛۱۹۲۰ به نقـل از وونـگ و لاوو، ۲۰۰۲: ۴۵) هوش اجتماعی را به عنوان " توانایی درک و مدیریت زنان و مـردان پسـران و دختـران بـه منظور رفتار معقولانه در روابط انسانی" تعریف کرده است. هوش هیجانی در اصل اولین بار به وسیله سالووی و مهیر (۱۹۹۰) توصیف شده است، آنها هوش هیجانی را بـه عنـوان زیـر مجموعه ای از هوش اجتماعی میدانند که شامل توانایی برای درک عواطف خود و دیگـران، و تمایز میان آنها برای استفاده از این اطلاعات به منظور هدایت فکر و عمل فرد اسـت. بـار اِن (۲۰۰۰) معتقد بود که هوش هیجانی یک هوش غیر شناختی است که عامـل مهمـی در تعیین توانایی فرد برای موفقیت در زندگی است.

مهیر، سالووی و کاروسو (۱۹۹۷) هوش هیجانی را اینگونه تعریف کرده‌اند: توانایی درک هیجان‌ها در خود و دیگران، تولید و هدایت هیجانها طوری که به فرآیند تفکر فهم صحیح هیجان‌ها، دانش هیجانی برای مدیریت و تنظیم هیجان‌ها در خود و دیگران آنگونه که به رشد هیجانی - شناختی فرد کمک کند. گلمن (۲۰۰۰) هوش هیجانی را شکلی از هوش اجتماعی داند که می‌تواند پیشبینی کننده مناسبی از کارآمدی در حیطه های خاصی مثل عملکرد شغلی و تحصیلی را داشته باشد. توانایی کنترل احساسات و هیجان‌ها در خود و دیگران تمایز میان آنها و استفاده از این اطلاعات برای هدایت تفکر و نحوه عمل فرد را در بر می‌گیرد.

بخش اول: کلیات پژوهش

در نوشته‌ها انواع مختلفی از مفاهیم برای هوش هیجانی بکار رفته است به هوش هیجانی به عنوان هوش (توصیفاتی از نگرش عمومی عاطفی که میتوان آن را هم معنی بهره هوشی در نظر گرفت – مدل مهیر و سالووی) مجموعه‌ای از توانائی‌های آموخته شده این امکان را فراهم می‌آورد تا میزان سازگاری فرد ارزیابی شود و همچنین می‌توان به عنوان عملکرد فرد به آن توجه کرد - مدل بارإن صفت یا ویژگی ارائه درکی بهتر از شیوه‌ای که شخص نگرش‌های عاطفی را کنترل و هدایت می‌کند – پتریدز نگاه شده است.

در دهه‌های اخیر بر تأثیر هیجان در کار کرد شخصیت و سلامت جسم و روان تأکید فراوانی شده است و مطالعات روز افزونی انجام گرفته است به منظور این که افراد چگونه با حوادث هیجانی و استرس‌زا کنار می‌آیند؟ و تأثیرات ضمنی این روش‌ها بر سلامت جسمی و روانی چیست؟ پروین (۱۹۹۶) در این باره می‌گوید: هیجان‌هایی که توسط افراد تجربه می‌شود و نیز چگونگی کنار آمدن افراد با هیجان‌ها، قسمت مهمی از شخصیت آنها را تشکیل می‌دهد و دارای تأثیر حتمی بر سلامت می‌باشد. شناخت گرایان معتقدند که هیجان‌ها را باید کاملاً از تفکر جدا کرد اما تجارب بالینی امروزه حاکی از این است که تفکر خالی از هیجان فرایند تصمیم‌گیری رضایت بخش را غیر ممکن می‌سازد. سالووی و همکاران (۱۹۹۵) معتقدند که

ما نمی‌توانیم هیجان‌ها را سرکوب کنیم زیرا هر احساس و هیجانی، ارزش و معنا و پیام خاص خود را دارد و وظیفه ما کنترل آنهاست به نحوی که بتوانیم توازنی میان تفکر و هیجان برقرار کنیم. عامل کلیدی برای تصمیمگیری مطلوب، شناخت احساسات خود و افراد پیرامون می‌باشد و هر چه این توانایی در فرد بیشتر باشد، اطمینان از صحت تصمیمگیری او بیشتر خواهد بود. ارزیابی هوش هیجانی چارچوبی فراهم می‌آورد که امکان شناسایی مهارت‌های خاص مورد نیاز برای درک و تحلیل احساسات و تسهیل کمک به رشد و توسعه فرد (استینر و پری، ۱۹۹۷). همچنین مشاوره و روان درمانی را برای ما ایجاد می کند (گرینبرگ، ۲۰۰۲). معلمانی که تجربه عواطف مثبتتری دارند ممکن است ایدههای آموزشی بهتر و بیشتری خلق کنند، همچنین آنها قادر به توسعه حوزه افکارشان در مورد مهارتها میباشند که میتواند در حل مسائل به آنها کمک کند (فریدریکسون، ۲۰۱۵).

کریتزر (۲۰۰۵) اظهار کرد، برخلاف سایر مهارت‌هایی که یک معلم دارد، توانایی پاسخ به موقعیت‌های پیشبینی نشده و مشکل آنی شاید بیشتر از همه چالش برانگیز باشد. وقتی که چارچوب زمانی برای بازتاب کوتاه است معلم باید قادر باشد تنظیمات عاطفی سریع حتی در بدترین حالت و موقعیت‌ها انجام دهد. بطور ویژه مشخص شده است که معلمان امروزه باید با دانش‌آموزانی مواجه شوند که دارای توانایی‌های گوناگون و مشکلات رفتاری و عاطفی هستند. اگر چه با توسعه هوش هیجانی برای کمک به دانشآموزان در مواجهه با نیازهای عاطفی و اجتماعی تمرکز شده است (چان، ۱۹۹۸).

شواهدی از پژوهش‌های اخیر وجود دارد که معلمان دارای پتانسیل بالایی برای تأثیر بر نتایج دانش‌آموزان هستند (آندرسون، ۲۰۰۴). نقش معلمان به انتقال دانش محدود نمی شود، بلکه شامل چگونگی آموزش یادگیری افزایش اعتماد به نفس ایجاد انگیزه افزایش عزت نفس و سازماندهی محیط مناسب یادگیری است (ویلیامز و باردن، ۲۰۰۰) پیشبینی شده معلمانی که دارای احساس خودکارآمدی درک شده پایینی هستند ممکن است هوش هیجانی پایینی داشته و بالعکس، بنابراین باید به آنها کمک شود تا توانایی‌های خود را شناسایی و میزان هوش هیجانی و خودکارآمدی خود را توسعه و افزایش دهند (رستگار و

معمارپور، ۲۰۰۹). خودکارآمدی به باورهای افراد درباره تواناییهایشان در سامان دادن انگیزه ها، منابع شناختی و اعمال کنترل بر یک رخداد معین اشاره دارد (مسعودنیا، ۱۳۸۶).

خودکارآمدی شامل باورهای فرد مربوط به آنچه که او قادر به انجام آنهاست. توانایی فرد برای رسیدن به یک هدف به باوری که برای رسیدن به هدف ویژه دارد مربوط می‌شود. خودکارآمدی یک مفهوم توسعه یافته بوسیله بندورا است که از نظریه یادگیری شناختی اجتماعی گرفته شده و آن را به عنوان باور فرد از توانائی‌هایش برای انجام کار بخصوصی یا رسیدن به اهداف مشخص شده تعریف کرده است (بندورا، ۱۹۹۷). در واقع خودکارآمدی اشاره به خود ارزیابی از توانایی فرد برای انجام یک رفتار بخصوص دارد(اوزان و همکاران، ۲۰۱۰). بندورا (۲۰۰۶) بیان کرد که در این مفهوم افراد خود سازنده، خود تنظیم و خودانعکاسی هستند. از این لحاظ خودکارآمدی اهداف و رفتار فرد و شرایط محیط موجود را تحت تأثیر قرار می‌دهد (شانک، ۱۹۸۹). باورهای کارآمدی تعیین می‌کنند که چگونه فرصت‌ها و موانع محیطی را درک کنیم؛ همچنین بر انتخاب فعالیت‌ها و میزان تلاش لازم برای انجام یک فعالیت و میزان پشتکار لازم در مواجهه با موانع تأثیر می‌گذارند (به نقل از گورول و همکاران ۲۰۱۰)

مفهوم خودکارآمدی بعد انگیزشی یادگیری را نشان می‌دهد. عوامل مهم در خودکارآمدی افراد شامل اهداف، بازخوردها و چارچوب‌هایی هستند که افراد برای مقایسه عملکرد خویش بکار می‌برند. اهداف استانداردهایی را تهیه می‌کنند تا افراد عملکرد فعلی خود را با آن مقایسه کنند (مولتون و همکاران، ۱۹۹۹).

در سال های اخیر محققان علاقه زیادی به مفهوم خودکارآمدی پیدا کرده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که کارآمدی معلم بر جهت گیری‌ها و رفتارهای کنترلی استفاده از آنها در بحث‌های کلاسی و روش‌های خلاقانه تدریس و پاسخ به دانش‌آموزانی که آموزش آنها مشکل می‌باشد، اثر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷).

مرور تحقیقات مربوط به هوش هیجانی و نقش هوش هیجـانی در شـکل دهـی تصـورات و اعتقادات افراد مخصوصاً در سطح خودکارآمدی نشان می‌دهد که به هوش هیجـانی در ایـن حوزه بخصوص در معلمان تربیت بدنی توجه نشده است و تحقیقات کمی در این حـوزه بـا دلایل کافی انجام شده است بنابراین هدف از تحقیـق حاضـر بررسـی ارتبـاط بـین هـوش هیجانی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی می‌باشد.

بخش دوم: پیشینه‌ی پژوهش

محمد امینی و همکاران (۱۳۸۷) تحقیقی با عنوان رابطه هوش هیجانی بـا خودکارآمـدی و سلامت روانی و مقایسه آنها در دانش آموزان ممتاز و عادی انجام دادند. در این تحقیق ۲۴۹ دانش آموز ممتاز و ۱۳۴ عادی به روش نمونه‌گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و نتایج نشان داد که هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روانی در هر دو گروه از دانش آموزان رابطه معناداری دارد.

احدی و همکاران (۱۳۸۸) تحقیقی با عنوان بررسی ارتباط هوش هیجـانی، سـبک اسـناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در ۱۲۰ زن شاغل را بررسی کرد که یافتـه‌هـا نشـان داد: بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با رضایت از زنـدگی رابطـه مثبـت معنـادار وجـود دارد. نتایج رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی توان پیش بینی رضایت از زندگی را دارد.

معافیان و غنی زاده (۲۰۰۹) ارتباط بین هوش هیجانی و خود کارآمدی معلمان ایرانی زبان انگلیسی در مؤسسات زبان را بررسی کردند. در این مطالعـه ۸۹ معلـم (۷۳ زن و ۱۶ مـرد) زبان انگلیسی از مؤسسات مختلف زبان انگلیسی با ۲۰-۱ سال سابقه تدریس در شهر مشهد انتخاب شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که ارتباط معنـی‌داری بـین هـوش هیجـانی و خودکارآمدی معلمان گزارش شد سه خرده مقیـاس هـوش هیجـانی شـامل خـود آگـاهی، هیجانی ارتباط بـین فـردی و حـل مسـئله را بـه عنـوان پـیش بینـی کننـده هـای قـوی خودکارآمدی گزارش کردند.

رستگار و معمارپور (۲۰۰۹) ارتباط بین هوش هیجانی و خود کارآمدی معلمان ایرانی زبان انگلیسی را بررسی کردند. در این مطالعه ۷۲ معلم (۳۶) مرد و ۳۶ زن از مدارس دبیرستان های شهر شیراز با ۲۵ ۵ سال سابقه تدریس و ۳۰ تا ۵۰ سال سن بطور تصادفی انتخاب شدند علاوه بر ارتباط هوش هیجانی و باورهای خودکارآمدی معلمان تفاوت معلمان را با توجه به جنسیت، سن و سابقه تدریس بررسی کردند. نتایج بدست آمده با توجه به همبستگی گشتاوری پیرسون یک همبستگی مثبت معناداری را بین هوش هیجانی درک شده و احساس خودکارآمدی نشان داد محققان با استفاده از آزمونهای و ANOVA دریافتند که بین معلمان زبان انگلیسی با توجه به تفاوت‌های جنسیتی، سن و سابقه تدریس هیچ اختلاف معناداری مرتبط با هوش هیجانی و خودکارآمدی وجود ندارد.

چان (۲۰۰۴) هوش هیجانی درک شده و خودکارآمدی بین ۱۵۸ معلم مقطع متوسطه چینی در شهر هنگ کنگ را بررسی کرد در این مطالعه ۱۵۸ معلم (۹۲ زن و ۶۵ مرد و یک نفر جنسیت خود را درج نکرده بود) با دامنه سنی بین ۲۱ تا ۴۴ سال شرکت کرده بودند که سابقه تدریس آنها بین ۱۵-۱ سال بود. از تحلیل عاملی پاسخ‌های معلمان به مقیاس هوش هیجانی ۴ مؤلفه متمایز مرتبط با هوش هیجانی درک شده حاصل شدند معلمان اغلب امتیاز بالایی در مؤلفه توصیف آگاهی‌ها و ارزیابی از احساسات خود و همچنین توانایی‌ها در استفاده از احساسات بطور مثبت و ایجاد ایده‌ها و راه حلها در حل مسائل و امتیازات پایینی در مؤلفه مرتبط با حساسیت در بیان احساسات با دیگران و همچنین در تنظیم خلقوخوی مثبت بدست آورده بودند. با توجه به امتیاز کلی هوش هیجانی معلمان ممکن است سطوح مختلفی از هوش هیجانی با توجه به مؤلفه‌های مختلف داشته باشند، اگرچه این مؤلفه ها بطور اساسی بهم مرتبطاند. وی همچنین گزارش کرد که مؤلفه‌های هوش هیجانی بطور معناداری باورهای خودکارآمدی درک شده را پیشبینی می کنند.

سلامی (۲۰۰۷) تحقیقی با عنوان ارتباط بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با نگرش شغلی معلمان مقطع دبیرستان در جنوب غربی نیجریه بر روی یک نمونه ۴۷۵ نفری (۲۳۰ مرد و

۲۴۵ زن) انجام داد و به این نتیجه رسید که ارتباط معناداری بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با نگرش شغلی وجود دارد.

آیوردانگلاو (۲۰۰۷)، اعتقاد داشت که معلم نقش یک رهبر در کلاس را دارد، رابطه بین هوش هیجانی و رهبری، تعهد و رضایت شغلی را در بین ۳۳۲ معلم ابتدایی مدارس یونان بررسی کرد. نتایج نشان دادند که هوش هیجانی یک تأثیر مبتنی بر کارآمدی رهبر و همچنین ارتباط قوی با تعهد و رضایت معلمان دارد، یافته‌ها پیشنهاد کردند که علاوه بر توانایی‌های، شناختی برای اطمینان از عملکرد مناسب مربیان شاخص انتخاب در آموزش و پرورش باید مبتنی بر توانایی‌های عاطفی باشد.

فابیو و پالازسکی (۲۰۰۸)، تحقیقی با عنوان هوش هیجانی و خودکارآمدی در یک نمونه از معلمان ایتالیایی مقطع دبیرستان بر روی ۱۶۹ معلم انجام دادند و گزارش کردند که خودکارآمدی معلمان به وسیله بعد درون فردی هوش هیجانی بهتر بیان میشود. همچنین یافته ها نشان دادند که از بین ۱۵ خرده مقیاس هوش هیجانی روابط بین فردی و حل مسئله دارای ارتباط بالا و قویی با خودکارآمدی معلم هستند.

راتهی و راستوجی (۲۰۰۹) مطالعه ای با عنوان بررسی ارتباط بین هوش هیجانی، خودکارآمدی شغلی و تعهد سازمانی انجام دادند. داده‌های این پژوهش از ۱۲۰ کارمندی که در سازمان های مختلف هند مشغول به کار بودند جمع آوری شدند. نتایج تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین هوش هیجانی و خودکارآمدی شغلی ۰۱/. وجود دارد در حالیکه ارتباط مثبت و غیر معناداری بین هوش هیجانی و تعهد سازمانی به دست آمد. علاوه بر این ارتباط مثبت و پایینی بین خودکارآمدی شغلی و تعهد سازمانی گزارش کردند.

پژوهشی دیگر به وسیله ایگنات و کلیپا (۲۰۰۹) با عنوان هوش هیجانی و خودکارآمدی در پیشرفت شغلی معلمان انجام شد. در این تحقیق ۹۱ معلم مقطع پیش دبستانی و ابتدایی در هر دو نواحی شهر و روستا در این پژوهش شرکت کرده بودند که دارای تجربه آموزشی

متفاوت بر حسب نحوه آموزش و سابقه بودند. هدف از مطالعه بررسی ارتباط بین هوش هیجانی و خودکارآمدی به منظور یافتن بعضی هنجارها در ارتقاء توسعه شغلی معلمان بود. نتایج نشان دادند که همبستگی قوی بین هوش هیجانی و خودکارآمدی وجود دارد.

بخش سوم: مواد و روش تحقیق

این پژوهش به جهت هدف کاربردی و به جهت روش از نوع توصیفی – همبستگی پیرسون می‌باشد و از طریق پرسشنامه‌های استاندارد که به دلیل شیوع ویروس کرونا برای تکمیل آن‌ها از فضای مجازی استفاده شد، اطلاعات گردآوری شدند و در نهایت مطابق مدل داده محور، رابطه میان متغیرهای، وابسته، مستقل با بهره گیری از روش آماری مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جامعه مورد پژوهش کلیه دبیران تربیت بدنی مشغول به تدریس شهرستان صحنه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. با توجه به جامعه، از میان معلمان تربیت بدنی مشغول به تدریس در دوره متوسطه شهر صحنه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تعداد ۱۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند.

در این پژوهش از دو پرسشنامه زیر استفاده شده است:

- پرسشنامه هوش هیجانی

برای اندازه‌گیری هوش هیجانی معلمان از پرسشنامه هوش هیجانی بار اِن (۱۹۹۷) استفاده شد که بوسیله بار اِن در سال ۱۹۹۷ طراحی شده است مقیاس هوش هیجانی باران آزمون بهره هوشی (EQ-I) نامیده می‌شود که یک شاخص خود سنجی برای اندازه‌گیری هوش هیجانی و اجتماعی است که تخمینی از هوش شناختی اجتماعی را ارائه میدهد. پرسشنامه شامل ۱۳۳ آیتم در قالب ۵ مقیاس و ۱۵ خرده مقیاس بر اساس ۵ مقیاس لیکرتی در جمله‌های کوتاه می‌باشد.

در مطالعه حاضر از نسخه فارسی پرسشنامه استفاده شده است. دهشیری در سال (۲۰۰۳) این پرسشنامه و اجزاء آن را در فرهنگ ایرانی اعتباریابی کرد که همسانی درونی و پایایی

بازآزمایی قابل قبولی و ضریب آلفـای کرونبـاخ ۷۶/. را گـزارش کـرد و همچنـین در سـال (۲۰۰۹) در تحقیقی که به وسیله معافیان و غنی زاده انجام شد ضـریب آلفـای کرونبـاخ را ۸۰/. گزارش کردند. در این مطالعه همچنین ضریب آلفای کرونباخ از پرسشنامه ۸۰/. بدست آمد.

- پرسشنامه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی

برای اندازه‌گیری خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه خودکارآمدی معلمـان تربیـت بـدنی از مارتین و کولینا (۲۰۰۳) اسـتفاده شـد. پرسشـنامه شـامل ۱۶ آیـتم در قالـب ۴ مقیـاس (دانش‌آموزان، فضـا، زمـان و مسـئولان مدرسـه) بـر اسـاس ۱۱مقیـاس لیکرتـی مـی‌باشـد. دستجردی و همکاران در سال (۱۳۸۷) در تحقیقی که بر روی رابطـه آمـوزش‌هـای ضـمن خدمت و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی انجام دادند این پرسشنامه را اعتباریابی کردند و آلفای کرونباخ آن را ۸۱/. گزارش کردند.

بخش چهارم: نگاهی به یافته های پژوهش

این بخش مشتمل بر دو قسمت می‌باشد. در قسمت ابتدایی، داده‌هـا در جـداولی تنظـیم و شاخص‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد متغیرهـای اصـلی پـژوهش بیـان و بررسی می‌شود. سپس در قسمت دوم با تجزیـه و تحلیـل داده‌هـا و اسـتفاده از روش‌هـای آماری مانند ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری به بررسی فرضیه‌های پـژوهش پیش رو پرداخته شد.

داده‌های توصیفی

جدول ۱. توزیع فراوانی جنسیت پاسخگویان

جنسیت	تعداد	درصد
مرد	۷۰	۷۰

زن	۳۰	۳۰
جمع	۱۰۰	۱۰۰/۰

در جدول ۱ توزیع فراوانی جنسیت افراد نمونه را در پژوهش نشان می‌دهد. تعداد مردان برابر ۷۰ نفر (۷۰ درصد) و تعداد زنان برابر ۳۰ نفر (۳۰ درصد) می‌باشند.

جدول ۲. توزیع فراوانی سن پاسخگویان

سن	تعداد	درصد
کمتر از ۳۰ سال	۵۲	۵۲
۳۱ تا ۵۰ سال	۳۸	۳۸
بیشتر از ۵۰ سال	۱۰	۱۰
جمع	۱۰۰	۱۰۰/۰

جدول ۲ توزیع فراوانی سن پاسخگویان را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود تعداد ۵۲ نفر (۵۲ درصد) کمتر از ۳۰ سال، تعداد ۳۸ نفر (۳۸ درصد) ۳۱ تا ۵۰ سال و تعداد ۱۰ نفر (۱۰ درصد) بیشتر از ۵۰ سال سن دارند.

جدول۳. توزیع فراوانی سوابق کاری پاسخگویان

سابقه	تعداد	درصد
بین ۱ تا ۱۰ سال	۶۱	۶۱
۱۱ تا ۲۰ سال	۲۳	۲۳
بیشتر از ۲۱ سال	۱۶	۱۶
جمع	۱۰۰	۱۰۰/۰

جدول ۳ توزیع فراوانی تحصیلات پاسخگویان را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود تعداد ۶۱نفر (۶۱ درصد) بین ۱ تا ۱۰ سال، تعداد ۲۳ نفـر (۲۳درصـد) ۱۱ تا ۲۰ سال، تعداد ۱۶ نفر (۱۶ درصد) بیشتر از ۲۱ سال سابقه خدمت دارند.

جدول ۴. توزیع فراوانی تحصیلات پاسخگویان

تحصیلات	تعداد	درصد
کارشناسی	۷۳	۷۳
کارشناسی ارشد و بالاتر	۲۷	۲۷
جمع	۱۰۰	۱۰۰/۰

جدول ۴ توزیع فراوانی تحصیلات را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود. تعداد ۸۶ نفر (۷۳ درصد) کارشناسـی، تعـداد ۲۷ نفـر (۲۷ درصـد) کارشناسـی و بالاتر هستند.

جدول۵. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
هوش هیجانی	۱۰۰	۴۷۰	۵۹۱	/۴۹ ۵۸۲	۲۵/۴۲
خودکارآمدی	۱۰۰	۹۰۰	۱۲۰۰	۱۰۱۴	۷۴/۷۳

جدول ۵ شاخص‌های توصیفی ابعاد متغیرهای اصلی پـژوهش را نشـان مـی‌دهـد. مشـاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد متغیر هوش هیجانی به ترتیب برابر ۵۸۲/۴۹ و ۲۵/۴۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیر خودکارآمدی به ترتیب برابر ۱۰۱۴ و ۷۴/۷۳ می‌باشد.

بخش پنجم: داده‌های استنباطی

در این قسمت با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ارتباط بین دو متغیر اصلی پژوهش بررسی‌شده است که در جدول شماره ۶ بیان گشته است.

جدول ۶. ضریب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	هوش هیجانی
خودکارآمدی	۰/۲۸۱**

** معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱

در جدول ۶ ضرایب همبستگی بین دو متغیر اصلی پژوهش نشان داده شده است. می‌توان مشاهده نمود که ضریب همبستگی بین کیفیت زندگی کاری و بهزیستی ذهنی برابر ۰/۲۸۱ که در سطح P<۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشند.

نتیجه‌گیری

نتایج ضریب همبستگی بین هوش هیجانی و خودکارآمدی نشان داد که بین این دو متغیر رابطه معناداری ۲۸۲/. وجود دارد بدین معنا که ارتباط قوی و مثبتی بین هوش هیجانی با خودکارآمدی وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود؛ بدین معنا معلمانی که هوش هیجانی بالایی داشته‌اند خودکارآمدی بالاتری گزارش کرده‌اند. اکثر پژوهش‌ها بین هوش هیجانی و خودکارآمدی همبستگی بالایی را گزارش کرده اند. یافته‌های این مطالعه با نتایج گزارش شده بوسیله زهرا مهانیان (۱۳۸۲)، سیما حسن‌خویی (۱۳۸۵)، بشارت و همکاران (۱۳۸۵)، ثمری و طهماسبی (۱۳۸۶)، محمد امینی (۱۳۸۷)؛ استوا و امیرزاده خاتونی (۱۳۸۷)، رجایی و همکاران (۱۳۸۷)، غنی زاده و معافیان (۲۰۱۰)؛ احدی و همکاران (۱۳۸۸)؛ معافیان و غنی زاده (۲۰۰۹)، رستگار و معمارپور (۲۰۰۹)، سلامی

(۲۰۰۷)، آیوردانگلاو (۲۰۰۷)، فابیو و پالازسکی (۲۰۰۸)، راتهی و راستوجی (۲۰۰۹)، اوورا و اتلیا (۲۰۰۹)، گورول و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی داشت.

چان (۲۰۰۴) گزارش کرد که از تحلیل عاملی پاسخ‌های معلمان به مقیاس هوش هیجانی ۴ مؤلفه متمایز مرتبط با هوش هیجانی درک شده حاصل شدند. معلمان اغلب امتیاز بالایی در مؤلفه توصیف آگاهی ها و ارزیابی از احساسات خود و همچنین توانایی‌ها در استفاده از احساسات بطور مثبت و ایجاد ایده‌ها و راه حل‌ها در حل مسائل و امتیازات پایینی در مؤلفه مرتبط با حساسیت در بیان احساسات با دیگران و همچنین در تنظیم خلق وخوی مثبت بدست آوردند. با توجه به امتیاز کلی هوش هیجانی معلمان ممکن است سطوح مختلفی از هوش هیجانی با توجه به مؤلفه‌های مختلف داشته باشند اگرچه این مؤلفه ها بطور اساسی بهم مرتبط اند. وی همچنین مطرح کرد که اجزاء هوش هیجانی بطور معناداری باورهای خودکارآمدی درک کنند.

همچنین آیوردانگلاو (۲۰۰۷)، اعتقاد داشت که معلم نقش یک رهبر در کلاس را دارد، رابطه بین هوش هیجانی و رهبری تعهد و رضایت شغلی را در بین ۳۳۲ معلم ابتدایی مدارس یونان بررسی کرد. نتایج نشان دادند که هوش هیجانی یک تأثیر مبتنی بر کارآمدی رهبر و همچنین ارتباط قوی با تعهد و رضایت معلمان دارد، یافته‌ها پیشنهاد کردند که علاوه بر توانایی‌های شناختی برای اطمینان از عملکرد مناسب مربیان شاخص انتخاب در آموزش و پرورش باید مبتنی بر توانایی‌های عاطفی باشد.

ترابی (۱۳۸۲) در تحقیق خود بر روی هوش هیجانی و عملکرد مدیران به این نتیجه رسید که بین مؤلفه های هوش هیجانی (۳) مورد از مؤلفه های آن یعنی خودآگاهی خود انگیزی و مهارت‌های اجتماعی) و عملکرد مدیران رابطه معناداری وجود دارد و بین ۲ مؤلفه همدلی و خود کنترلی با عملکرد مدیران رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین مهانیان (۱۳۸۲) در تحقیقی گزارش کرد که مؤلفه های هوش هیجانی به ترتیب خودآگاهی مهارت‌های اجتماعی خود کنترلی و همدلی

همبستگی مثبت معناداری با رضایت زناشویی دارند. همچنین زهرا کار (۱۳۸۶) در تحقیق خود بر روی هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی بیان کرد که بین مؤلفه های هوش هیجانی مؤلفه‌های خوش بینی خرسندی، تحمل، استرس کنترل تکانه و مسئله گشاییپیش بینی کننده های معناداری برای عملکرد تحصیلی هستند.

منابع و مآخذ

الف) منابع فارسی

- عمادزاده مصطفی؛ (۱۳۶۹) مباحثی از اقتصاد آموزش و پـرورش اصـفهان. تهـران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- قبادی، علی؛ (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین سلامت عمومی و تحلیل رفتگی دبیـران تربیت بدنی استان کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه رازی.
- کافی، سید موسوی؛ (۱۳۷۵). بررسی شیوه رویارویی با تنیدگی روانـی اسـترس) و ارتباط آن با سلامت روانـی در نوجوانـان مـدارس عـادی و خـاص تهـران. رسـاله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

ب) منابع لاتین

- *Anderson, L. (۲۰۰٤). Increasing Teacher Effectiveness, second ed. UNESCO International Institute for Educational Planning.*
- *Bandura, A. (۱۹۹۷). Self-efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company, New York.*
- *Bandura, A. (۲۰۰٦). Adolescent development from an argentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. ۱e٤۳). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.*
- *Chan, D. W. , Hui, E. K. P. (۱۹۹۸). Stress, support, and psychological symptoms among guidance and non-guidance secondary school teachers in Hong Kong. School Psychology International, ۱۹, ۱٦۹-۱۷۸.*

- *Frederickson, B. L. (۲۰۰۱). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion. American Psychology ٥٦, ۲۱۸-۲۲٦.*
- *Goleman, D. (۲۰۰۰). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. Inc. Cherniss & D. Goleman (Eds), the emotional intelligence workplace. ۱۳-۲٦.*
- *Greenberg, L. S. (۲۰۰۲). Emotion-focused therapy. Washington, DC: American Psychological Association.*
- *Gürola, A. , & et al. (۲۰۱۰). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. Procardia Social and Behavioral Sciences. ۳۲٤٦-۳۲٥۱.*
- *Kremenitzer, J. P. (۲۰۰٥). The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. Early Childhood Education Journal ۳۳(۱), ۳-۹.*
- *Multon, K. D. , & etal. (۱۹۹۹). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes. Journal of Counseling Psychology, ۳۸(۱), ۳۰-۳۸.*
- *Rastegar, M. , Memarpour, S. (۲۰۰۹). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers, ۷۰۰-۷۰۷.*
- *Salovey, P. , Mayer, J. D. (۱۹۹۰). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality ۹, ۱۸٥-۲۱۱.*
- *Salovey, P. , Caruso, D. R. , & Mayer, J. D. (۲۰۰۰). Competing models of emotional intelligence. Intelligence, ۲۲, ۱۲۳-۱۳۳.*
- *Salovey, p. , Mayer, J. D. , Goldman, S. L. , tuvey, C. , & palfal, T. P. (۱۹۹٥). "Emotional attention, clarity and repair. Exploring emotional intelligence using the trait*

meta-mood scale". In J. W. pennebaker (Ed), emotional, disclosure, and health. ۱۲۵-۱۵٤.

- *Steiner, C. , Perry, P. (۱۹۹۷). Achieving emotional literacy: a personal program to increase emotional intelligence. NewYork: Avon.*
- *Williams, M. Burden, R. (۲۰۰۰). Psychology for language teachers: a social constructivist approach. Cambridge University Press, Cambridge.*
- *Wong, C. S. , Law, K. S. (۲۰۰۲). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. The Leadership Quarterly ۱۳,* ۲٤۳-۲۷٤.