

نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین هوش هیجانی و

فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی^۱

رضا براری^{۲*}، لاله جمشیدی^۳

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۴/۲/۸

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی تأثیر هوش هیجانی بر فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی با میانجیگری خودکارآمدی معلمان بوده است. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل معادلات ساختاری بوده است. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۲۲۵ آزمودنی، از بین معلمان مدارس دولتی ابتدایی شهر بابل در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۲ با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه فرسودگی شغلی مسلج و جکسون (۱۹۹۶)، پرسشنامه خودکارآمدی معلم اسچانن- موران و وولفولک (۲۰۰۱) و پرسشنامه هوش هیجانی شوت (۱۹۹۸) به روش انفرادی توسط آزمودنی‌ها تکمیل و پایایی و روایی پرسشنامه‌های مذکور مورد بررسی قرار گرفت که ضرایب پایایی هریک ۰/۸۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۱ بدست آمد. نتایج اجرای همبستگی پیرسون نشان داد که تمام مؤلفه‌های هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و خودکارآمدی دو به دو با هم همبستگی دارند ($P \leq 0/01$). با اجرای الگوی معادلات ساختاری برای آزمون رابطه هوش هیجانی و فرسودگی شغلی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی مشخص شد که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است و فرسودگی شغلی از طریق هوش هیجانی و خودکارآمدی تبیین شده است. همچنین تمامی ضرایب مسیر الگوی پیشنهادی نیز معنادار بوده است ($P \leq 0/01$).

واژه‌های کلیدی: فرسودگی شغلی، هوش هیجانی، خودکارآمدی، معلمان ابتدایی

^۱- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان است.

^۲- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان، ایران

^۳- استادیار و عضو هیئت علمی دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری دانشگاه سمنان، ایران

*- نویسنده مسوول مقاله: Reza. Bararii@yahoo.com

مقدمه

امروزه اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ کس پوشیده نیست، سرمایه‌ی امروز و آینده‌ی ماست، سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی و نور سوق بخشیده است (Noori, 2009). بنابراین معلمی یکی از مشاغل مهم و اساسی هر جامعه‌ای محسوب می‌شود و مسوولیت هدایت و پرورش یک نسل بر عهده معلمان جامعه است (Zarei, 2002).

مفهوم فرسودگی شغلی در اوایل دهه ی ۱۹۷۰ مطرح شد و در سال ۱۹۷۴ «فروندنبرگر^۱» آن را به صورت علمی و فنی مطرح کرد. آنچه مسلم است این که امروزه فرسودگی شغلی به درجاتی از شدت و ضعف میان افراد شاغل دیده می‌شود و متأسفانه با توجه به این که اغلب مدیران و کارکنان سازمان‌ها تعریف روشنی از این پدیده و عوامل ایجاد کننده آن ندارند و معیاری دقیق از آن ارائه نشده است، زمانی که فردی در سازمان دچار چنین عارضه‌ای می‌شود و نشانه‌های آن در اعمال و عواطف او آشکار می‌شود، برچسب روانی بودن به او می‌زنند. این برچسب خود موجب تشدید روزافزون این عارضه، داشتن تصور منفی نسبت به خود، دیگران، شرایط شغل و حتی خود شغل می‌شود که منجر به بیماری‌های جسمی و روحی گوناگون می‌گردد. فروندنبرگر برای نخستین بار اصطلاح فرسودگی شغلی را برای توصیف تجارب نامناسب در مشاغل خدماتی و رسیدن به مرحله-ای که افراد قادر نیستند وظایفشان را به طور مؤثر انجام دهند، به کار برد (Dworkin, et al, 2003).

فرسودگی شغلی هیجانات منفی چون بدبینی و خشم را در نتیجه احساسات ناامیدی و یأس به دنبال دارد و احساسات منفی منجر به پایدار ماندن علائم خستگی عاطفی در شخص می‌شود؛ از طرفی فرسودگی شغلی می‌تواند به صورت واگیر بین همکاران عمل نموده، با ایجاد اختلالات درون فردی و بین فردی منجر به اختلالات عملکردی و عمیق تر روانی و اجتماعی گردد (Cooper, 1998).

فروندنبرگر (Freudenberger, 1983) بسیاری از علائم و نشانه‌های مرتبط با فرسودگی شغلی را معرفی کرده است که در سه گروه دسته‌بندی می‌شوند. نشانه‌های جسمانی، روانشناختی و رفتاری. **نشانه‌های جسمانی:** شامل فرسودگی، سرماخوردگی‌های طولانی مدت، سردردهای مزمن، اختلالات روده ای - معده‌ای، کاهش وزن، اختلال خواب و کوتاهی عمر.

¹ Freudenberger

نشانه های روانشناختی: شامل عدم تعادل روحی، زودرنجی، افسردگی، فقدان دلسوزی نسبت به مردم، حالت سوء ظن، افزایش ناامیدی، احساس ناتوانی، ریسک بزرگ حرفه ای یعنی استعمال دخانیات، پناه بردن به مشروبات الکلی و استفاده از داروها.

نشانه های رفتاری: شامل از دست دادن کارایی و غیبت از کار.

البته اینها تنها نشانه های فرسودگی شغلی نیستند و برخی از فرسودگی های شغلی نشانه مشخص ندارند. فردی که دچار این عارضه است، سرانجام علاقه و انگیزه اش را نسبت به شغل و کارش از دست می دهد و عملکردش از مقیاس های جهانی کاهش می یابد و برای مقابله و تغییر شرایط ناتوان می شود.

تدریس به منزله حرفه ای تنش زا تعریف شده است (Jackson, et al, 1986). تحقیقات در زمینه استرس و فرسودگی معلمان از دهه ۱۹۷۰ شروع شده است. داده های آماری نشان می دهند که تعداد معلمانی که شغل خود را ترک می کنند در حال افزایش است. هم چنین نتایج تحقیقات حاکی از آن است که دلایل مهم ترک شغل معلمان فرسودگی شغلی است و این خسارتی بزرگ و فجیع برای سرمایه گذاری های مادی و هدر رفتن استعداد های دانشگاهی است (Descy, 1991).

در اغلب تحقیقات، پیشرفت کم دانش آموزان، روابط با همکاران، منتقل شدن، حقوق کم، تغییر علوم، ساعات طولانی کار، عدم شرکت داشتن در تصمیم گیری ها، همگن نبودن تخصص با رشته تدریس، نامناسب بودن نظام ارزیابی، عدم به کارگیری روش های علمی، ناسالم بودن شبکه ارتباطی و نبود ارتباط های دو طرفه در سازمان، بی توجهی مدیریت به مسائل رفاهی کارکنان، فنون و فناوری، انتقال آخرین یافته ها به دانش آموزان، تدریس در کلاس های چند پایه، تدریس یک موضوع در چند کلاس، ارزش های متفاوت دانش آموزان، گستاخی دانش آموزان و... از عوامل زمینه ساز فرسودگی شغلی معلمان معرفی شده اند (Friedman, 1995).

عوامل متعددی کارایی افراد را در سازمان تحت تأثیر قرار می دهد یکی از مواردی که رفتار سازمانی هر فرد را به شدت تحت تأثیر قرار می دهد هوش هیجانی^۱ است. شاید بتوان گفت موضوع هوش هیجانی از ۲۰۰۰ سال قبل شروع شده است؛ زمانی که افلاطون نوشت: "تمام یادگیری ها یک مبنای هیجانی دارند" (Freeman, 2003). مفهوم هوش هیجانی برای نخستین بار در سال ۱۹۹۰ توسط پیترسالووی و جان مایر مطرح شد که بیان می دارد هوش هیجانی نوعی پردازش اطلاعات عاطفی است که شامل ارزیابی صحیح عواطف در خود و دیگران، ابراز مناسب عواطف و تنظیم سازگارانه عواطف است (Nasrollahpoor, 2007). هوش هیجانی از نظر مایر و سالووی تنها یک ویژگی مثبت نیست بلکه مجموعه ای از توانایی های استدلالی و هیجانی متمایز است و نسبت

^۱ Emotional Intelligence

به هوش اجتماعی توجهی بیشتر به مسائل اساسی هیجانی و فرو نشانیدن مشکلات شخصی و اجتماعی افراد دارد. افراد دارای هوش هیجانی بالا در داشتن رضایت بیشتر از زندگی، بهره مندی از محیط خانوادگی و شریک شدن در احساسات اطرافیان نسبت به دیگران متفاوتند و معمولاً افرادی منظم، خونگرم، موفق، با انگیزه و خوش بین هستند (Salaski & Gartwright, 2002).

بر اساس نظر گلمن، هوش هیجانی شامل مجموعه ای از عناصر درونی (میزان خودآگاهی، خودانگاره، احساس استقلال و ظرفیت، خودشکوفایی و قاطعیت) و بیرونی (روابط بین فردی، سهولت در همدلی و احساس مسوولیت) است و به ظرفیت فرد برای قبول واقعیات، انعطاف پذیری، توانایی حل مشکلات هیجانی، توانایی حل مسئله و مقابله با رویدادهای استرس زا اشاره دارد (Goleman, 1995). مجموعه‌ی مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی هوش هیجانی می‌تواند به عنوان سکویی برای رشد خصیصه‌های روانی- اجتماعی مثبت در نظر گرفته شود. برخی از مطالعات نشان داده‌اند که هوش هیجانی بالا با ویژگی‌های بین فردی مثبت مانند سلامت روانی، خوش بینی، خلق مثبت و کاهش خلق افسرده در ارتباط است (Schutte, et al, 1998). پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند که هوش هیجانی با متغیرهای مهمی همچون خودکارآمدی^۱ رابطه دارد (Amini, et al, 2008).

گلمن (Goleman, 1997) اظهار می‌دارد قوانین انجام کار دائماً در حال تغییر هستند و ما همیشه به وسیله‌ی معیارهای جدید مورد قضاوت قرار می‌گیریم. مهم نیست ما چقدر هوشمندیم، چه آموزشی دیده‌ایم و یا چه تخصصی داریم، بلکه مهم این است که چه طور می‌توانیم خودمان و دیگران را اداره کنیم. وی پیش‌بینی می‌کند که سازمان‌ها در آینده‌ای نزدیک به اهمیت رشد هوش هیجانی در محیط کار پی خواهند برد تا از این طریق بتوانند به افزایش بهره‌وری شغلی و رضایت کارمندان و مشتریان‌شان بپردازند.

با نگاه به تعاریف متعدد هوش هیجانی، می‌توان دو راهبرد نظری کلی را در زمینه الگوهای هوش هیجانی مشخص کرد: دیدگاه اولیه (دیدگاه توانمندی) که هوش هیجانی را به عنوان نوعی از هوش تعریف می‌کند که در برگیرنده عاطفه و هیجان است. دیدگاه دوم (دیدگاه مختلط) که هوش هیجانی را به توانایی‌های غیرشناختی تعریف می‌کند و به مراتب، گسترده‌تر از دیدگاه اول است. این دیدگاه هوش هیجانی را با دیگر توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیتی مانند انگیزش ترکیب می‌کند (Ebrahimi, 2006).

منشا پیدایش خودکارآمدی پژوهش و نظریه شناختی- اجتماعی بندورا است. مطابق دیدگاه شناختی- اجتماعی، انسان‌ها موجوداتی فعال در نظر گرفته می‌شوند که قادر به خود نظم دهی و

¹. Self Efficacy

تنظیم رفتار خودند، نه موجودات منفعلی که نیروهای ناشناخته‌ی محیطی یا تکانه‌های درونی کنترل کنند. آنها به طور فعال در تحول خویشتن شرکت می‌کنند و می‌توانند با رفتارشان وقایع و رویدادها را کنترل کنند. به باور بندورا، خودکارآمدی باعث ترغیب انگیزش و منابع شناختی فرد می‌شود و عاملی برای اعمال کنترل بر رویدادی معین است. باور خودکارآمدی پایه‌ای برای انگیزش، بهزیستی و دستاوردهای فردی در همه‌ی حیطه‌های زندگی است (Simar Asl, etal, 2010).

بندورا بر این باور است که خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین کننده فعالیت‌هایی است که ما برمی‌گزینیم و نیز عامل تعیین کننده شدتی است که ما اعمالمان را انجام می‌دهیم (Hergnhan & Arvalson, 2007). خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی^۱ آلبرت بندورا، مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسوولیت‌ها اشاره دارد (Bandura, 1997). باورهای خودکارآمدی پیش بینی ساده رفتار نیست و با «می‌خواهم انجام دهم» کاری نداشته بلکه با این عبارت که «می‌توانم انجام دهم» سر و کار دارد (Zabihi Hesari, 2005). در دیدگاه شناختی- اجتماعی بندورا افراد نه به وسیله نیروهای درونی برانگیخته می‌شوند و نه به وسیله نیروهای بیرونی به طور خودکار کنترل می‌شوند. نظریه شناختی- اجتماعی، دیدگاهی بافتی است زیرا بر این فرض استوار است که رفتار، نشان دهنده‌ی تعامل فرد با محیط است (Bandura, 2000). بندورا برای ایجاد و تغییر نظام باور خودکارآمدی چهار منبع مهم تشخیص داده است که عبارتند از:

۱. تجربه‌های موفق یا مستقیم^۲
۲. تجربه‌های جانیشینی^۳
۳. ترغیب کلامی یا اجتماعی^۴
۴. حالات عاطفی و فیزیولوژیک^۵ (Abdollahi, 2006)

خودکارآمدی نقش تعیین کننده‌ای بر خودانگیزی^۶ افراد دارد. زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور به میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد (Bandura, 2000). تجربیات ناشی از موفقیت و یا شکست کارکنان در طول سال‌های خدمت، تصورات آنان را در رابطه با توانایی‌هایشان نسبت به انجام وظایف شغلی تحت تأثیر قرار می‌دهد معمولاً افراد فعالیت‌ها و موقعیت‌هایی را می-

1. Social Cognition Theory

2. Enactive , Mastry Experiencess

3. Vicarious Experiencess

4. Persuasion Verbul Or Social

5. PLYcological & Affective States

6. Self-Motivation

جویند و با شور و شوق به آنها گرایش دارند که احساس کنند می توانند خود را با آنها سازگار نموده یا از پس آنها برآیند، در حالی که از فعالیت ها و موقعیت‌هایی که فکر می کنند توانایی مقابله کردن آنها را از پای در می آورند، دوری می جویند (Roi, 2007).

به نظر بندورا (Bandura, 2006) خودکارآمدی باور معلم در مورد توانایی تعیین کنندگی و تولید بستر پیشرفت در زمینه‌ی تکالیف خاص و در محیط خاص است. خودکارآمدی معلم در تدریس، باور وی در مورد انجام تکالیف و مسوولیت‌هاست و با تجربه‌های آموزشی وی مرتبط می‌باشد (Yenice, 2009 & Chan, 2008).

خودکارآمدی معلم زمانی به عنوان موضوع مورد علاقه‌ی محققان قرار گرفت، که دسته‌ای از پژوهش‌ها موسوم به راند^۱ نشان دادند، که این سازه، هم پیشرفت فراگیران و هم کاربرد روش‌های آموزش ابتکاری از سوی معلم را پیش بینی می کند. پژوهشگران مطالعه راند محققانی بودند، که خودکارآمدی معلم را تنها به وسیله‌ی دو ماده سنجیدند، که دو جنبه‌ی متمایز این سازه را نشان می‌داد. جنبه اول، خودکارآمدی تدریس کلی نامیده شد، که درباره‌ی تأثیرهای محیطی کلی بر عملکرد دانش‌آموزان بحث می کند و جنبه دوم، خودکارآمدی تدریس شخصی یا خودکارآمدی معلم نامیده می‌شود، که به طور اختصاصی درباره‌ی باور یک معلم درباره‌ی توانایی اش جهت تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان صحبت می کند (Armor, etal, 1976 & Berman, etal, 1977).

در پژوهش اقدمی و همکاران (Aghdami Baher, 2009)، که تحت عنوان "رابطه احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز" انجام شد، یافته‌ها نشان داد که احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی فقط با مولفه احساس موفقیت فردی رابطه وجود دارد. هم‌چنین مشخص شد که بین احساس خودکارآمدی و هوش هیجانی با مؤلفه‌های خستگی هیجانی و مسخ شخصیت رابطه معناداری وجود ندارد.

یافته‌های پژوهش وریمو (Verissimo, 2005) نشان داد که بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی رابطه معنادار و منفی وجود دارد. لی (Lee, 2010) در پژوهش خود نشان داد که برخورداری از هوش هیجانی بر کاهش فرسودگی شغلی موثر است. در مطالعه آدیمو و اگون یمی (Adeyemo & Ogunyemi, 2008) که به بررسی استرس شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه نیجریه می پرداخت، یافته‌ها نشان داد که هوش هیجانی و خودکارآمدی به تنهایی یا با همدیگر پیش-بین‌های قدرتمند استرس شغلی به حساب می آیند. به عبارت دیگر هوش هیجانی و خودکارآمدی با استرس شغلی رابطه منفی دارند. خودکارآمدی نیز در مقایسه با هوش هیجانی نقش مهمی در پیش بینی استرس شغلی دارد.

¹. RAND (Adopting The Name From A Contraction Of The Term Research And Development)

در یک مطالعه بر روی ۳۸۰ پرستار، یافته‌ها نشان داد که بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی رابطه منفی وجود دارد (Gerits, etal, 2005). در یک مطالعه توسط پراتی و همکارانش (Prati, etal, 2009) که بین هوش هیجانی با عملکرد، خلق و شکایت‌های جسمانی کارکنان ارتباط معنی-داری بدست آمد. بدین ترتیب که با افزایش میزان هوش هیجانی، عملکرد آنها بهتر شده، خلق شان بالاتر رفته و شکایت‌های جسمانی کمتری داشتند. در بررسی دیگری که توسط مک کوئین (Mcqueen, 2004) صورت پذیرفته وی به این یافته می‌رسد که هوش هیجانی نقش مهمی در شکل‌گیری روابط موفقیت آمیز انسانی دارد، لذا کار هیجانی در روابط درمانی پرستار- بیمار نقش مهمی ایفا می‌کند؛ اما در طولانی مدت می‌تواند به فرسودگی شغلی آنها بیانجامد.

در بررسی دیگری نتایج حاکی از این بود که بین هوش هیجانی و جنسیت آزمودنی‌ها با تجربه فرسودگی شغلی رابطه وجود دارد، بدین صورت که پرستاران زن، که دارای هوش هیجانی بالایی بودند در مقایسه با پرستاران مرد، نشانه‌های فرسودگی کمتری داشتند (Yousefy & Ghassemi, 2006). یافته‌های پژوهش‌های احیاکننده و همکاران (Ehyakonande, etal, 2012) حاکی از آن بود که بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در پژوهشی یافته‌ها نشان داد که متغیرهای سلامت روان شناختی و هوش هیجانی نقش معناداری در پیش‌بینی تغییرات فرسودگی شغلی پرستاران دارد (Beyrami, etal, 2008). یافته‌های پژوهشی دیگر نشان داد که تفاوت معناداری بین فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های هوش هیجانی در زنان و مردان وجود ندارد و مؤلفه‌های هوش هیجانی (تحمل فشار روانی، روابط بین فردی، خوش بینی و کنترل تکانش) پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری نسبت به عوامل فردی در فرسودگی شغلی است (Ahmadi & Sheikhalizadeh, 2005).

امینی و همکاران (Amini, etal, 2008) در پژوهشی دیگر به این نتایج دست یافتند که خودکارآمدی و سلامت روان در هر دو گروه از دانش‌آموزان ممتاز و عادی رابطه معناداری دارد. همچنین بین هوش هیجانی، باورهای خودکارآمدی و سلامت روان دانش‌آموزان ممتاز و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. در پژوهش رستگار و معماریپور (Rastegar & Memarpour, 2009) یافته‌ها حاکی از این بود که رابطه مثبت و معنی‌داری بین هوش هیجانی و خودکارآمدی وجود دارد و همچنین نتایج نشان داد که تفاوت قابل توجهی در میان معلمان با سن، جنس و تجارب آموزشی مختلف وجود دارد. در پژوهش معافیان و غنی‌زاده (Moafian & Ghanizadeh, 2009) که بر روی ۸۹ معلم زبان انگلیسی انجام گرفت نیز بین هوش هیجانی و خودکارآمدی معلمان رابطه معنی‌داری نشان داده شده است.

تحلیل همبستگی و رگرسیون در پژوهش راتی و راستوگی (Rathi & Rastogi, 2008) نشان داد که هوش هیجانی، رابطه مثبتی با خودکارآمدی شغلی دارد و از پیش‌بین‌های مهم آن به شمار

می رود. یافته ها همچنین بیانگر آن هستند که افراد دارای هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد دارای هوش هیجانی پایین، کارمندان کارآمدتری هستند. فارمر (Farmer, 2004) در پژوهش خود نشان داد که هوش هیجانی ارتباط با پیشگیری و بهبود فرسودگی شغلی دارد. نتایج پژوهش جک هولی (Jac, 1997) که بر روی ۲۲۸ نفر انجام گرفت حاکی از آن است که فرسودگی شغلی ارتباط مثبت با طول زمان کار دارد و همچنین نتایج نشان داد که هر قدر آزمودنی ها از هوش هیجانی بیشتری برخوردار باشند، فرسودگی شغلی در آنها کمتر خواهد بود.

با در نظر گرفتن توضیحات فوق لازم به ذکر است که علاقه، اشتیاق و تلاش پژوهشگران نیز در راستای تحقق هدف متعالی این پژوهش علمی - که در ارتباط با تلفیق بهینه و رابطه موثر هوش هیجانی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی می باشد تاثیر گذار بود. چرا که تلاش هر سازمان به حداکثر رساندن بهره وری و کیفیت خروجی و نتایج حاصل از فرایند آن سازمان است. در سازمان آموزش و پرورش هم این هدف با جدیت تمام می بایست دنبال شود. هدف نهایی این سازمان، آموزش نیروی ماهر و متخصص در زمینه های گوناگون می باشد. برای نیل به چنین هدفی، حضور و وجود معلمان با انگیزه و سرشار از انرژی لازم و حتمی است، و یکی از عوامل مؤثر بر انگیزه معلمان که در این پژوهش در پی بررسی آن است هوش هیجانی و خودکارآمدی آنان است. یعنی آیا هوش هیجانی و خودکارآمدی بر روی فرسودگی شغلی معلمان تاثیری دارد یا اینکه ارتباط معنی داری بین این سه عامل وجود ندارد.

در زمینه ی ظهور انقلاب احساسات در روانشناسی اجتماعی سازمانی، هوش هیجانی به عنوان یک عامل پیش گویی کننده ی مهم نتایج سازمانی پیشنهاد می شود. باتوجه به نتایج و یافته های پژوهشگران که نشان می دهد و تأیید می کند که توانایی ها و آموزش های هوش هیجانی روی رفتارهای سازمانی اثر می گذارد. فقدان کفایت و قابلیت هیجانی می تواند افراد را از دستیابی به پتانسیل بالقوه شان باز دارد اما بعد مثبت این قضیه آن است که هوش هیجانی قابل یادگیری است و از لحاظ ژنتیکی ثابت نیست. خودکارآمدی هم مانند هوش هیجانی قابل یادگیری است و ذاتی نیست (Beyrami, 2008).

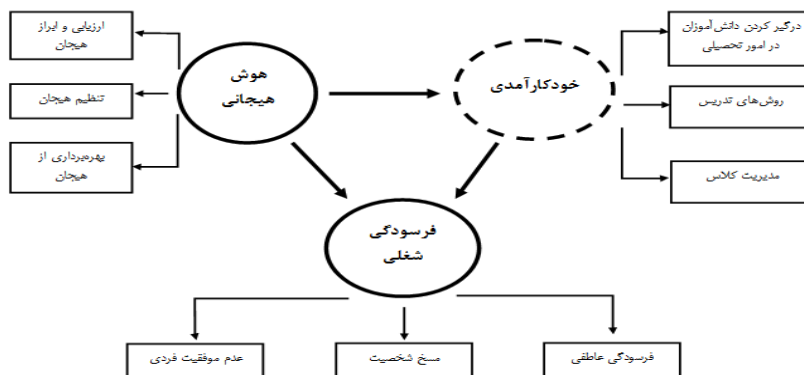
با توجه به ابعاد فرسودگی که شامل فرسودگی جسمانی، مشکلات هیجانی و فرسودگی نگرشی می باشد، ابعاد دو متغیر مورد نظر هوش هیجانی و خودکارآمدی سعی در ایجاد توان سازنده ای که مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف به صورت اثربخش سازماندهی کند و یا به عبارتی سعی در کاهش فرسودگی و ابعاد مربوطه دارند. امروزه آموزش و پرورش بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی یکی از سازمان های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می شود و با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد و به تدریج از یک حالت ساده ابتدایی به یک حالت پیچیده درآمده است ثمربخشی آموزش و

پرورش از یک سو تبدیل کردن انسان‌های مستعد به انسان‌های سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است و از سوی دیگر تأمین کننده نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است.

معلمان حلقه ارتباطی نظام آموزش و دانش آموزان می باشند و به بار نشستن برنامه های آموزشی تدوین شده در سیستم آموزش تا حد قابل توجهی مرهون خودکارآمدی معلمان است. بنابراین با بررسی این عامل می توان گامی بلند در راستای اهداف متعالی آموزش برداشت.

در این پژوهش سه متغیر مورد نظر تحت عنوان "تاثیر هوش هیجانی بر فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی شهر بابل با متغیر میانجی خودکارآمدی" مورد بررسی قرار گرفت؛ که متغیرهای مستقل، وابسته و میانجی این پژوهش به ترتیب هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و خودکارآمدی می باشد.

در این پژوهش هدف اصلی، بررسی نقش میانجی گرانه خودکارآمدی معلمان در رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی شهر بابل بوده است. علاوه بر این روابط دوجانبه بین متغیرهای هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و خودکارآمدی هم مورد بررسی قرار گرفت، لذا بر اساس تعاریف ارائه شده و ذکر تحقیقات گذشته، پژوهشگران مدل مفهومی زیر را بدین منظور ارائه کرده اند:



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر این اساس، این پژوهش قصد دارد که به بررسی فرضیه‌های زیر بپردازد:

۱. هوش هیجانی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.
۲. هوش هیجانی معلمان تأثیر منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.
۳. خودکارآمدی معلمان تأثیر منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.

۴. هوش هیجانی معلمان با میانجیگری خودکارآمدی معلمان بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم، منفی و معناداری دارد.

روش شناسی

این پژوهش، براساس هدف از دسته پژوهش‌های کاربردی محسوب می‌شود؛ زیرا نتایج پژوهش قابل استفاده برای تمامی سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی و پژوهشی، به خصوص آموزش و پرورش و مدارس است و براساس چگونگی به دست آوردن داده‌های مورد نیاز توصیفی و از نوع همبستگی است که در آن روابط متغیرها براساس هدف پژوهش تحلیل شده است.

جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش، کلیه‌ی معلمان ابتدایی شهر بابل می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در دبستان‌های دولتی این شهر مشغول به خدمت بوده‌اند. مجموع معلمان ابتدایی در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ شامل ۵۴۰ نفر بوده است. نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی خوشه‌ای بوده (یعنی واحد نمونه‌گیری مدرسه در نظر گرفته می‌شود) و بر اساس جدول مورگان انجام پذیرفته است که تعداد نمونه با توجه به جامعه برابر با ۲۲۵ نفر است و از این تعداد، ۲۲۱ پرسشنامه برگشت داده شده است.

ابزار اصلی گردآوری اطلاعات در این پژوهش سه پرسشنامه است.

پرسش نامه فرسودگی شغلی مسلج و جکسون (Maslach & Jackson, 1997)؛ این پرسشنامه توسط مسلج و جکسون برای سنجش میزان و شدت فرسودگی شغلی در ۲۲ گویه طراحی شده است و فرسودگی شغلی را در سه بعد فرسودگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم موفقیت فردی بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت (از صفر تا شش) می‌سنجد.

پرسشنامه خودکارآمدی معلم اسپچانن- موران و وولفولک (Tschannen-Moran & Woolfolk)؛ این پرسشنامه توسط اسپچانن- موران و وولفولک تهیه شد که دارای ۲۴ گویه و سه بعد خودکارآمدی در درگیر کردن دانش آموزان در امور تحصیلی، خودکارآمدی در روش‌های تدریس و خودکارآمدی در مدیریت کلاس را بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از یک تا پنج) می‌سنجد.

پرسشنامه هوش هیجانی شوت (Schutte, 1998)؛ این پرسشنامه که شامل ۳۳ گویه است، سه مؤلفه‌ی ارزیابی و ابراز هیجان، تنظیم هیجان، بهره‌برداری از هیجان را بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از یک تا پنج) می‌سنجد.

در این پژوهش پایایی ابزارها از طریق آلفای کرونباخ برای پرسشنامه فرسودگی شغلی، هوش هیجانی و خودکارآمدی به طور کلی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۱ و ۰/۹۲ به دست آمده است. این اعداد نشان دهنده این است که پرسشنامه‌ها از قابلیت اعتماد و به عبارت دیگر از پایایی لازم برخوردار

است. برای سنجش روایی پرسشنامه در این پژوهش، روایی محتوا و روایی سازه مدنظر قرار گرفت، که روایی محتوا توسط افراد متخصص تعیین و روایی سازه نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. داده ها با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS(20) و LISREL (8.5) تحلیل شدند. برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها جهت استفاده از این روش، آزمون کفایت کیسر، مایر و اوکلین (KMO) و آزمون بارتلت انجام شد. مقدار آزمون KMO برابر $0/811$ ($KMO > 0/05$) و مقدار آزمون بارتلت برابر با $80/82/250$ ($P < 0/01$) می باشد و این حاکی از کفایت نمونه و متغیرهای وارد شده جهت انجام تحلیل عاملی است.

یافته‌ها

تحلیل عاملی به منظور سنجش روایی مقیاس‌های اندازه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد (Kalantari, 2009) و تحلیل عاملی تأییدی میزان برازش مدل با داده‌ها را محاسبه می‌کند (Kareshki, 2011). نتایج تحلیل عاملی تأییدی خودکارآمدی نشان داد که بار عاملی همه‌ی گویه‌های ابزار مورد نظر بالای $0/3$ می‌باشد و در حالت مطلوبی می‌باشد و شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی خودکارآمدی پس از اصلاح مدل، اعتبار مناسب ابزار را نشان می‌دهند

$$(\chi^2 = 675/28, DF=249, P-Value=0/000, RMSEA=0/088, \chi^2/DF=2/711)$$

نتایج تحلیل عاملی تأییدی هوش هیجانی نشان داد که بار عاملی گویه‌های ۴، ۵، ۲۸ و ۳۳ ابزار مورد نظر کمتر از $0/3$ می‌باشد، بنابراین این گویه‌ها از مدل حذف گردید. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پس از حذف این گویه‌ها نشان داد که کلیه‌ی بارهای عاملی و اعداد معناداری مربوط به پارامترهای مدل در حالت مطلوبی بوده و شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی هوش هیجانی پس از اصلاح مدل، اعتبار مناسب ابزار را نشان می‌دهند.

$$(\chi^2 = 874/08, DF=374, P-value=0/000, RMSEA=0/078, \chi^2/DF=2/337)$$

نتایج تحلیل عاملی تأییدی فرسودگی شغلی نشان داد که بار عاملی همه‌ی گویه‌های ابزار مورد نظر بالای $0/3$ می‌باشد و در حالت مطلوبی می‌باشد و شاخص‌های برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی فرسودگی شغلی پس از اصلاح مدل، اعتبار مناسب ابزار را نشان می‌دهند.

$$(\chi^2 = 450/33, DF=186, P-value=0/000, RMSEA=0/080, \chi^2/DF=2/421)$$

هدف این پژوهش بررسی تأثیر هوش هیجانی بر روی فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی با نقش میانجیگری خودکارآمدی بوده است. بدین منظور روابط بین مؤلفه‌های تشکیل دهنده هوش هیجانی، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی با استفاده از همبستگی پیرسون گزارش شده است و سپس نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری مربوط گزارش می‌شود. همانطور که در

جدول (۱) مشاهده می شود کلیه متغیرهای مشاهده شده با یکدیگر در سطح معناداری ۰/۰۱ همبستگی دارند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و هوش هیجانی و

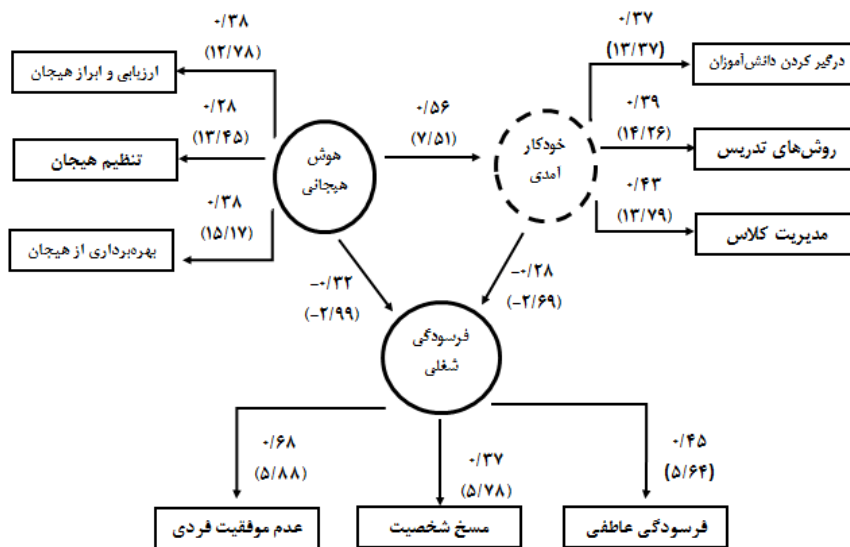
خودکارآمدی

شاخص‌ها متغیرها	میانگین	انحراف معیار	همبستگی‌ها												
			۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰			
۱. خستگی عاطفی	۷۳۹۱	۸۶۷۳	۱												
۲. مسخ شخصیت	۲۶۰۲	۵۹۵۰۶	۰.۳۰۶*	۱											
۳. عدم موفقیت فردی	۸۵۳۲	۸۷۳۲۲	۰.۴۲۳*	۰.۴۶۹*	۱										
۴. درگیر کردن فراگیر	۳۰۸۵۵۹	۴۳۰۷۳	-۰.۲۲۲*	-۰.۱۳۸*	-۰.۲۲۹*	۱									
۵. روش‌های تدریس	۳۰۹۵۲۵	۴۶۴۶۷	-۰.۲۷۷*	-۰.۲۹۸*	-۰.۳۲۹*	۰.۷۳۳*	۱								
۶. مدیریت کلاس	۳۰۹۱۲۵	۵۲۰۵۶	-۰.۲۸۵*	-۰.۲۵۴*	-۰.۲۲۰*	۰.۶۹۸*	۰.۶۷۸*	۱							
۷. ارزیابی هیجان	۳۰۹۸۵۴	۴۸۸۲۰	-۰.۲۶۵*	-۰.۲۰۵*	-۰.۲۴۵*	۰.۳۸۵*	۰.۳۱۷*	۰.۴۰۱*	۱						
۸. تنظیم هیجان	۳۰۸۷۷۸	۳۵۳۳۸	-۰.۱۹۱*	-۰.۳۵۵*	-۰.۳۲۴*	۰.۳۹۰*	۰.۳۷۳*	۰.۴۰۷*	۰.۶۹۵*	۱					
۹. بهره‌وری هیجان	۴۰۱۴۷۳	۴۳۴۹۵	-۰.۳۳۳*	-۰.۳۵۴*	-۰.۳۲۹*	۰.۴۰۷*	۰.۳۷۵*	۰.۴۲۱*	۰.۶۸۱*	۰.۶۹۵*	۱				

۱۰. هوش هیجانی	۱۱. خودکارآمدی
۱	۱
*۹۱۵	*۴۹۰
*۸۴۲	*۴۴۹
*۸۷۹	*۴۳۷
*۴۶۵	*۴۱۲
*۴۰۰	*۹۱۰
*۴۴۷	*۸۹۰
*۳۳۷	*۱۷۱
*۱۳۴	*۴۳۴
*۲۶۱	*۲۶۵
۷۸۶۳۸	۴۲۶۱۴
۴۰۱۱۹	۳۰۹۰۹۳

*معناداری در سطح ۰/۰۱

باتوجه به جدول (۱)، بالاترین همبستگی مشاهده شده مربوط به رابطه بین هوش هیجانی و بهره‌وری هیجان (۰/۹۱۵)، خودکارآمدی و مدیریت کلاس (۰/۹۱۰)، خودکارآمدی و روش‌های تدریس (۰/۸۹۰)، خودکارآمدی و درگیرکردن فراگیران (۰/۸۸۱) می‌باشد و پایین‌ترین همبستگی‌های مشاهده شده، مربوط به رابطه بین درگیرکردن فراگیر و مسخ شخصیت (۰/۱۳۸)، تنظیم هیجان و خستگی عاطفی (۰/۱۹۸) ارزیابی هیجان و مسخ شخصیت (۰/۲۰۲) می‌باشد. همان‌طور که گزارش شد، کلیه همبستگی‌های موجود معنادار است ($P < 0/01$)، این بدان معناست که همه‌ی متغیرها دو به دو باهم رابطه دارند و هم‌چنین علامت منفی همبستگی نشان دهنده‌ی معکوس بودن رابطه‌ی بین مؤلفه‌هاست. به عبارتی افزایش میزان مؤلفه‌ی تنظیم هیجان باعث کاهش مؤلفه‌ی خستگی عاطفی می‌شود. در این قسمت فرضیه‌های پژوهش بررسی می‌شود. برای آزمون فرضیه‌ها و الگوی پیشنهادی، یعنی بررسی رابطه هوش هیجانی و فرسودگی شغلی با میانجیگری خودکارآمدی، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق الگوی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج بدست آمده در نمودار (۲) مشاهده می‌شود.



$\chi^2/DF=1.762$, $AGFI=0.92$, $GFI=0.96$, $NFI=0.97$, $RMSEA=0.059$, $P-value=0.0000$, $df=24$, $\chi^2=42.31$

نمودار ۲. آزمون الگوی رابطه‌ی بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی

ضرایب مسیر و شاخص معناداری T (مقادیر داخل پرانتز)

همان طور که مشاهده می‌شود، شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش در الگوی معادلات ساختاری حاکی از برازش کلی الگوی پیشنهادی است. بنابراین داده‌های ما به خوبی الگوی کلی پیشنهادی را تایید کرده‌اند و ساختار کلی روابط مورد آزمون از طریق داده‌های به دست آمده تایید شد.

$(\chi^2/DF=1.762)$, $AGFI=0.92$, $GFI=0.96$, $RMSEA=0.059$, $P-value=0.000$, $DF=24$, $\chi^2=42.31$

شاخص‌های تولیدی الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست، بلکه پارامترهای استاندارد β و γ (ضرایب مسیر) و مقادیر T متناظر با آن برای هریک از مسیرهای علی از متغیر برون‌زاد هوش هیجانی به متغیرهای درون‌زاد فرسودگی شغلی و خودکارآمدی (ضرایب گاما) و از مسیر متغیر نهفته میانجی خودکارآمدی به متغیر نهفته درون‌زاد فرسودگی شغلی (ضریب بتا) نیز وجود دارد که باید تفسیر شود. این ضرایب و شاخص‌ها، قدرت نسبی هر مسیر را نشان می‌دهند. همان طور که در نمودار (۲) مشاهده می‌شود، بالاترین ضریب، مربوط به مسیر هوش هیجانی به خودکارآمدی (۰/۵۶) است. بعد از آن ضرایب مسیر بین هوش هیجانی به فرسودگی شغلی (۰/۳۲-) و سپس از خودکارآمدی به هوش هیجانی (۰/۲۸-) است.

نتایج ناشی از اجرای آزمون معناداری T نشان می‌دهد که کلیه ضرایب مسیر β و γ معنادار است ($P \leq 0/01$).

در کنار بررسی شاخص‌های کلی برازش و ضرایب مسیر گاما و بتا، بررسی ضرایب لامبدا (λX) و (λY) نیز حائز اهمیت است. در نمودار (۲) مقادیر λY (بارهای عاملی متغیرهای نهفته فرسودگی شغلی و خودکارآمدی) را نشان می‌دهد. در اینجا بالاترین λY خودکارآمدی به سمت مدیریت کلاس (۰/۴۳) و پایین‌ترین λY فرسودگی شغلی به سمت مسخ شخصیت و خودکارآمدی به سمت درگیر کردن دانش آموزان (۰/۳۷) می‌باشد. همانطور که مشاهده می‌شود تمام ضرایب λY مقدار متوسطی هستند. آزمون معناداری T نشان می‌دهد که کلیه ضرایب بدست آمده معنادار می‌باشد ($P \leq 0/01$).

هم‌چنین در نمودار (۲) مقادیر λX (بارهای عاملی متغیر نهفته هوش هیجانی) نشان می‌دهد که بالاترین λX هوش هیجانی به سمت بهره برداری از هیجان و ارزیابی و ابراز هیجان (۰/۳۶) و پایین‌ترین λX هوش هیجانی به سمت تنظیم هیجان (۰/۲۸) می‌باشد. همانطور که مشاهده می‌شود تمامی ضرایب λX مقدار ضعیفی می‌باشد. آزمون معناداری T نشان می‌دهد که کلیه ضرایب بدست آمده معنادار می‌باشد ($P < 0/01$).

باتوجه به برون‌داد مدل مفهومی پژوهش و برون‌داد همبستگی چندگانه، مشخص شد که ۲۹ درصد از تغییرات فرسودگی شغلی معلمان توسط هوش هیجانی و خودکارآمدی معلم تبیین شده است. در ادامه به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است.

فرضیه ۱. هوش هیجانی معلمان تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود برای بررسی تأثیر هوش هیجانی بر خودکارآمدی معلمان ابتدایی شهر بابل از معادلات ساختاری استفاده شده است. با توجه به ضرایب مسیر استاندارد (۰/۵۶) و شاخص معناداری T (۷/۵۱) هوش هیجانی به سمت خودکارآمدی در نمودار (۲) می‌توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد. هم‌چنین براساس شکل (۱) مقدار همبستگی‌های چندگانه هوش هیجانی بر خودکارآمدی ۰/۳۱ می‌باشد و این بدان معنی است که هوش هیجانی به اندازه ۳۱ درصد تغییرات خودکارآمدی را تبیین می‌کند.

$$S.E = 0.56 * E.I, Errorvar. = 0.69, R^2 = 0.31$$

$$(0.074)$$

$$7.51$$

شکل ۱. برون‌داد معادله رگرسیون و ضرایب مقدار همبستگی‌های چندگانه هوش هیجانی بر خودکارآمدی

هوش هیجانی E.I: - خودکارآمدی S.E:

فرضیه ۲. هوش هیجانی معلمان تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.

با توجه به ضرایب مسیر استاندارد (-۰/۳۲) و شاخص معناداری T (-۲/۹۹) هوش هیجانی به سمت فرسودگی شغلی در نمودار (۲) می توان نتیجه گرفت هوش هیجانی تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد.

فرضیه ۳. خودکارآمدی معلمان تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.

با توجه به ضرایب مسیر استاندارد (-۰/۲۸) و شاخص معناداری T (-۲/۶۹) خودکارآمدی به سمت فرسودگی شغلی در نمودار (۲) می توان نتیجه گرفت خودکارآمدی تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.

فرضیه ۴. هوش هیجانی معلمان با میانجیگری خودکارآمدی معلمان بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم، منفی و معناداری دارد.

با توجه به ضرایب مسیر استاندارد هوش هیجانی به سمت خودکارآمدی و خودکارآمدی به سمت فرسودگی شغلی (به ترتیب ۰/۵۶ و -۰/۲۸ - و در کل -۰/۱۶) و شاخص معناداری T (-۲/۶۷) در نمودار (۲) می توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی معلمان با میانجیگری خودکارآمدی معلمان بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم، منفی و معناداری دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی شهر بابل بوده است. روابط یاد شده هم از طریق همبستگی پیرسون و هم از طریق الگوی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر آزمون شد. نتایج نشان داد که تمام مؤلفه های مشاهده شده الگو در هر سه متغیر نهفته، دو به دو با هم همبستگی دارند. بیشترین مقدار همبستگی مربوط به روابط متغیرهای مشاهده شده هوش هیجانی و بهره وری هیجان و خودکارآمدی با هم (درگیر کردن دانش آموزان، روش های تدریس و مدیریت کلاس) است.

علاوه بر روابط تایید شده فوق، روابط ساختاری بین هوش هیجانی با فرسودگی شغلی با میانجیگری خودکارآمدی نیز آزمون شد. باتوجه به یافته های فرضیه (۱) که نشان داده شد هوش هیجانی تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد لذا آموزش و ارتقای هوش هیجانی معلمان باعث بهبود ارتباط معلم با دانش آموزان در امور درسی، روش تدریس و مدیریت کلاس می شود. یافته های پژوهش با یافته های اقدمی (۱۳۸۸)، پراتی (۲۰۰۹)، رستگار (۲۰۰۸)، معافیان

(۲۰۰۹) و راتی (۲۰۰۸) همراستا می باشد. بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را باور فرد به توانایی انجام دادن عملی در موقعیتی مشخص تعریف کرده است. زمانی که عملکرد فرد با هنجارهای فردی هماهنگ یا فراتر از آن باشد، به حفظ و افزایش خودکارآمدی منجر می شود، در حالی که عملکرد ضعیف و پایین تر از هنجارهای فردی موجب کاهش خودکارآمدی منجر می شود. باور به خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه های زندگی مثل گزینش افراد، تصمیم گیری، میزان تلاش، سطح استمراری و پایداری و رویارویی با مسائل چالش برانگیز تأثیر دارد.

یافته های فرضیه (۲) نشان داد که هوش هیجانی تأثیر منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی معلمان دارد و نشان می دهد که افراد با هوش هیجانی بالا در برابر فرسودگی شغلی و استرس مقاوم تر هستند، بنابراین با آموزش و ارتقای هوش هیجانی می توان میزان فرسودگی شغلی را کاهش داد. یافته های این پژوهش با یافته های احیاء کننده (۱۳۹۰)، بیرامی (۱۳۸۸)، نیکبخش (۲۰۱۳)، لی (۲۰۱۰)، گریس (۲۰۰۴)، مک کوئین (۲۰۰۴)، احمدی (۱۳۸۵)، فارمر (۲۰۰۴) و جک هولی (۱۹۹۷) همراستا می باشد، ولی با یافته های اقدمی (۱۳۸۸) که نشان داد هوش هیجانی فقط با عدم موفقیت فردی رابطه منفی و معناداری دارد، همراستا نمی باشد. بر این اساس فرسودگی شغلی به عنوان فقدان اشتیاق به کار توصیف می شود که به وسیله فرسودگی عاطفی، زوال شخصیت، افسردگی، روحیه پایین و انزوای عاطفی قابل شناسایی است. همچنین این یافته ی پژوهش نشان می دهد که افراد با هوش هیجانی بالا در برابر فرسودگی شغلی و استرس مقاوم تر هستند. بنابراین با آموزش و ارتقای هوش هیجانی می توان میزان فرسودگی شغلی را کاهش داد. بر این اساس فرسودگی شغلی به عنوان فقدان اشتیاق به کار توصیف می شود که به وسیله فرسودگی عاطفی، زوال شخصیت، افسردگی، روحیه پایین و انزوای عاطفی قابل شناسایی است. طبق الگوی هوش هیجانی گلمن که بیان دارد افزایش میزان هوش هیجانی باعث ارتقای خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی، مهارت اجتماعی و خودانگیزی می شود که همه ی این عوامل در جهت بهبود و کاهش میزان فرسودگی شغلی افراد و بالخصوص معلمان نقش بسزایی دارد.

با توجه به یافته های دیگر پژوهش، خودکارآمدی تأثیر منفی و معناداری بر فرسودگی شغلی دارد و با یافته های پژوهش امینی (۱۳۸۷) و ورسیمو (۲۰۰۵) همسو می باشد ولی در پژوهش اقدمی (۱۳۸۸) خودکارآمدی تنها با مؤلفه عدم موفقیت فردی رابطه معنادار و منفی دارد و با سایر مؤلفه ها رابطه معناداری ندارد. معلمانی که دارای حس خودکارآمدی بالاتری هستند بهتر می توانند خود را با دانش آموزان هماهنگ کنند و به نیازهای ویژه دانش آموزانشان بهتر پاسخ می دهند. خودکارآمدی بالا می تواند سبب بروز رفتارهایی از معلم مانند صرف زمان بیشتر در کلاس، خلاقیت بیشتر در طراحی برنامه های درسی، مدیریت مناسب کلاس درس و نیز به کارگیری روش های تدریسی که با ویژگی های دانش آموزان تناسب بیشتری داشته باشد، شود. همچنین بر اساس نظریه

بندورا کسانی که به کارایی خودشان در حل مسائل خود اعتقاد راسخ دارند، هنگام رویدادهای تولیدکننده‌ی فشار روانی، از نظر تفکر تحلیلی کارآمد می‌مانند. اما افرادی که به توانایی‌های حل مسائل خودشان شک دارند آشفته فکر می‌کنند. احساس کارایی نیرومند به فرد امکان می‌دهد حتی، در صورت روبه رو شدن با فشار روانی موقعیتی و بن بست‌های حل مسئله، تمرکز خود را بر تکلیف ادامه دهد.

بر اساس یافته اصلی این پژوهش، تأثیر نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی شهر بابل به طور غیرمستقیم، منفی و معنادار بوده است اما این میزان با توجه به تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر فرسودگی شغلی کمتر بوده است. براساس نتایج پژوهش‌های گوناگون به طور کلی می‌توان گفت افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند می‌توانند از تمام ظرفیت‌های وجودی خود استفاده نمایند و محدودیت را به فرصت تبدیل نمایند. یقیناً این افراد شخصیت‌های مثبتی بوده و در زندگی و موقعیت‌های شغلی صاحب موفقیت‌هایی خواهند بود که بر شادکامی و نشاط آنها تأثیر خواهد داشت.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش بر اساس نتایج استنباطی

- برای بالا بردن هوش هیجانی کارکنان مراکز آموزشی و موسسات خدمات آموزشی خدمات و کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت مناسب را برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برنامه‌ریزی و ارائه شود.
- به منظور بهبود تدریس معلم و مدیریت کلاس توصیه می‌شود که تعداد دانش‌آموزان با توجه به فضای کلاس و توانایی معلم متناسب باشد.
- با توجه به تأثیرگذاری فرسودگی شغلی بر کارایی و کیفیت تدریس معلمان، پیشنهاد می‌شود از طریق گسترش خدمات مشاوره‌ای برای معلمان، برنامه‌های پیشگیرانه و آموزشی در این خصوص گسترش یابد. همچنین با شناسایی معلمانی که دچار فرسودگی شغلی شده‌اند از طریق خدمات مشاوره شغلی و سازمانی در جهت درمان این افراد اقدامات لازم انجام گیرد.
- سازمان‌های آموزشی و مدارس، معلمان ساعی را بشناسد و از خدمات مفید آنان تقدیر به عمل آورد که در افزایش روحیه و تعهد کاری آنان بسیار موثر است.
- به منظور کاهش فرسودگی شغلی معلمان و افزایش ارتباط با سایر کارکنان، برنامه‌ای ترتیب داده شود که معلمان و دیگر کارکنان مدرسه در ساعاتی خارج از مدرسه با یکدیگر ارتباط و ملاقاتی داشته باشند.
- بهبود وضعیت معیشتی و رفاهی معلمان.
- برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت برای آشنایی معلمان با فناوری‌ها و تکنولوژی‌های جدید در حوزه آموزش و پرورش به منظور ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان.

- جذب و آموزش معلمان از طریق مراکز تربیت معلم به منظور تأمین نیروی انسانی.
- ارتقای جایگاه و منزلت معنوی معلمان از طریق رسانه‌های جمعی.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی

از آن جا که نمونه پژوهشی محدود به معلمان مدارس دولتی ابتدایی شهر بابل بوده است، این احتمال وجود دارد که نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی بودن) و محل خدمت (شهر یا روستا) بر میزان فرسودگی شغلی تأثیرگذار باشد. از این رو توجه به این عوامل در مطالعات آینده مشابه پیشنهاد می‌شود.

Referencese

Abdollahi, B. (2006). *The role of S.E empowering the staffs. Academic monthly*. Of management teaching. 17 th year. No, 168.

Adeyemo, D.A and Ogunyemi, B. (2008). *Emotional Intelligence and self-efficacy as predictors of occupational stress among academic staff in a Nigerian university*. Nigerian Journal of Clinical and Counseling Psychology 7, 2: 135-156.

Ahmadi, E & Sheikhalizadeh, S. (2005). The relationship between burnout and emotional intelligence, *Journal of Thinking and behavior*. 1 (2): 49-56.

Aghdami Baher, A. Nejatpoor ostadi, S & Livarjani, Sh. (2009). *Relationship between S.E and E.I with J.B among the staffs of Islamic Azad University, Tabriz branch*. Training Sciences, 2nd year, No: 7:99-119.

Amini, M. Narimani, M. Berahmand, T & Sobhi gharamaleki, N (2008). Relationship between EI with S.E and menta health and comparing it between talented and ordinary students. *knowledge and research in psychology*, No 35 and 36:107-122.

Armor, D. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: RAND.

Bandura, A, (2000), *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*, Hrand book of principles of organization behavior: oxford: UK: Blach well, Pp: 120 – 129.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. New York: H.H. Freeman. pp: 307-337.

Bandura, A. (1997). Effect of Perceived Control Ability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56, pp: 805-814.

Berman, P., McLaughlin. M., Bass, G., Pauly, E & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. 7, Factors affecting implementation and continuation*, Santa Monica, CA: RAND.

Beyrami, M. (2008). *Investigating the effectiveness of E.I on self-expression, S.E and mental health of students. Academic research psychology periodical of Tabriz University*. brd year, No 11:25-42.

Blase, J., Detrick, C., & Strathe, M. (1986). Leadership behavior of school principals in relation to teacher stress. satisfaction and performance. *Journal of Humanistic Education and Development*, 24 (4): 159-71.

Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, Vol 24: 1057-1069.

Charaeni, Kh., Seyed abbaszade, M. (2008). Investigating the relationship between managers leadership styles & J.B of high- school teachers of city of Oromieh in educational year of 2006-2007. *Teaching and Training periodical*. No.97:109-132.

Cooper, C. L. (1998). *Theories of organizational stress*, Oxford: Oxford University Press, p: 68-85.

Descy, D. E. (1991). *Instructional Media Utilization, Classroom Learning, and Teacher Burnout, Mankato Statement*, Mankato, MN: College of Education, Mankato State University, P: 11, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 344 575).

Dworkin, Anthony Gary , Saha, Lawrence. J & Hill, Antwanette, N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment, *International Education Journal Vol 4, No 2*, 2003.

Ebrahimi, B. (2006). *Emotional intelligence and general intelligence*. Tehran: Bija.(in persian)

Ehyakonande, M., Shafiabadi, A., Soodani, M. (2012). *Investigating the relationship between E.I and Its parameters with J.B of Married staffs of Islamic Azad University, Behbahn branch*, organizational and occupational consulting periodi cal, 4th cycle, No.11:66-77.

Farmer, S. (2004). *The the relationship of emotional intelligence to burnout and job satisfaction among nurses in early nursing practice*. University of Utah spencers. Eccles health sciences Library.

Freeman. (2003). *Emotional Intelligence at the sheratonstadio city*, [online]at://www.sixseconds.com.

Freudenberger, H.J. (1983). *Burnout: Contemporary issues, trends, and concerns*. In B.A. Farber (ED). *Stress and burnout in the human servise profession*, New York, pergamon press, pp: 23-28.

Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research* 88(3): 281-289.

Gerits, Linda., Derksen, Jan. L., Verbruggen, Antoine. B & Katz, M.(2005). *Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behavior problems*. Personality and individual differences. Vol: 38, pp: 33-43.

Gerits, Linda., Derksen, Jan.L & Verbruggen, Antoine, B.(2004).Emotional intelligence and Adaptive Success of Nurses caringfor people with Mental Retardation and Severe Behavior Problems. *Mental Retardation: A Journal of Practices*. V 42, n2, pp: 106- 121.

Goleman, D, (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbu.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*, New York: Bentham books, P: 32.

Haughey, M & Murphy, P. (2003). are rural teachers satisfied with the quality of their work life? *Education*, 104(1), pp: 56-66.

Hejazi, A., Shakoorigar, M. (1999). *Relationship of beharovial responses to ambiguous social stimulus with referen to relation, social pwrpose and understanding S.E of children*. Psychology and training scrinces. New cycle 4 th year, No.2:38-55.

Hergnhan, B., Arvalson, M. (2007). *Learning theories*. Translated by seif, A.A. Tehran: Doran publication.

Jac, H & Soo, L. (1997). The influence of an individuls emotional characteristics on work-related burnout experience. *Journal of social service Research*, 11 (1): 23-25.

Jackson, S. E., Schwab, R. L & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon, *Journal of Applied Psychology*. 71(4): 630–640.

Kalantari, Kh. (2009). *Structural equation modeling in economic and social researches*. Tehran: Farhange Saba.(in persian)

Kareshki, H. (2011). *Linear structural relations in human sciences Reseach*. Tehran: Avaye Noor. .(in persian)

Kim, Mi. Y., Lee, Jee. Y & Kim, Jinsook. (2009). *Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea*. Asia Pacific Educ. Rev. 10:475–482.

Lee,H. (2010). *The relationship between emotional intelligence and emotional labor and its effect on job burnout in Korean organization*. (Ph.D Dissertation), Minnesota State University.

Maslach, C & Jackson, S. E. (1997). Manual of the Maslach Burnout inventory, 2nd edition. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.

Mcqueen, A.C. (2004). Emotional intelligence in nursing work. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 47, No. 1. (July 2004), pp. 101-10.

Moafian, F., Ghanizadeh, A. (2009). *The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes*. System37.PP:708-718.

Nasrollahpoor, Kh. (2007). *The effect of E.I and Talking to oneself on solutions for facing with stress in shiraz university students*. M.A Thesis, unpublished, university of Shiraz.(in persian)

Noori, M. (2009). *Investigating the relationship between teaching qualities of primary teachers with their S.E in natural sciences course with emphasis on Flandez Method*. M.A thesis. Islamic Azad University, Tabriz branch, Faculty of training sciences.(in persian)

Poor zarei, R. (2007). *Investigating the relationship between E.I, Mental health and happiness of high- school students in farashband Town*. M.A. Thesis of Islamic Azad university of Arsanjan. (in persian)

Prati, M; Liu, Y; Perrewé, P & Ferris, G. (2009). Emotional Intelligence as Moderator of the Surface Acting-Strain Relationship. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 15, No. 4, 368-380.

Rastegar, M., Memarpour, S. (2009). *The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers*. System37.PP:700-707.

Rathi, Neerpal & Rastogi, Renu. (2008). Effect of Emotional Intelligence on Occupational Self-Efficacy. *The Icfai Journal of Organizational Behavior*, Vol. 7, No. 2, pp: 46-5

Roi, j. (2007). *Motivation and emotrion*. Translated by seyed Mohammadi, Y. Tehran: Virayesh publication. (in persian)

Salaski, M & Gartwright, S. (2002). *Health, performance and emotional intelligence: an explovatory study of retail managers*. vol18, PP, 63-68.

Schutte, N.S., Malouff, J.M & Hall, L.E. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25:167-177.

Shaterian Mohamadi, F & Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Educ. Rev*, 13:427-433

Simar Asl, N., Fayazi, M & cholipoor, A. (2010). *Determining the consequences of positive psychological factors in Iran management and sciences organization* 5 th year, No.17.

Tsouloupas, C.N., Carson, R.L., & Matthews, R.A.(2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior, *Psychology in the Schools*, Vol. 51(2): 164-180.

Verissimo, R. (2005). *Acta Médica Portuguesa*, 18(5): 345-352.

Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 1062-1067.

Yousefy, A. R & Ghassemi, Gh. R. (2006). Job Burnout: psychiatric nurses versus non psychiatric nurses. *Eastern Mediterranean Health Journal- V12, No 5, 2006, 662-669.*

Zabihi hesari, n. (2005). *The relationship between self-efficacy with academic achievement high school students in Mashhad*. M.A. Thesis. Tehran University.(in persian)

Zarei, H. (2002). *investigating the relationship between control source with job stress and job satisfaction of teachers*. M.A thesis. Tabriz University. (in persian)