

تحلیل کانونی رابطه بین هوش هیجانی با ارزشیابی عملکرد آموزشی

محمدرضا تقی‌زاده^۱، افشار سلیمانی^۲، ناصر رحمت^۳، جواد نرگسیان^۴

چکیده: هدف از این پژوهش بررسی رابطه ابعاد هوش هیجانی با ارزشیابی عملکرد آموزشی بوده است. جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از اعضای هیئت علمی دانشگاه ارومیه در سال ۱۳۹۱. برای انتخاب گروه نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با رعایت نسبت‌ها استفاده شد و، در مجموع، ۲۰۰ نفر انتخاب شدند. پژوهش از نوع توصیفی و طرح همبستگی است. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه استاندارد سیبر - شرینگ و پرسشنامه محقق‌ساخته ارزشیابی عملکرد آموزشی در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شد. داده‌های پژوهش، پس از جمع‌آوری، بر اساس فرضیه‌های پژوهش و با استفاده از تحلیل همبستگی کانونی تجزیه و تحلیل شد. نتایج تحلیل کانونی با ۹۹ درصد احتمال وجود همبستگی بین دو مجموعه متغیر را تأیید می‌کند. همچنین، نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های خودآگاهی، همدلی، مهارت‌های اجتماعی، و خودانگیزی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی هستند برای متغیرهای ملاک انضباط آموزشی، توان علمی، و شیوه تدریس.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی عملکرد آموزشی، هوش هیجانی.

۱. استادیار دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، ایران

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ایران

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ایران

۴. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۹/۲۹

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲۴

نویسنده مسئول مقاله: محمدرضا تقی‌زاده

E-mail: mrtaghizadeh@ut.ac.ir

مقدمه

موفقیت افراد، در طول تاریخ، همیشه مورد توجه همگان، به‌ویژه اندیشمندان و محققان حوزه‌های مختلف، بوده است و همیشه این سؤال مطرح بوده است که چه عامل یا عواملی باعث می‌شود که عده‌ای نسبت به عده‌ای دیگر موفق‌تر باشند؟ از اواسط قرن نوزدهم، موضوع هوش و توانایی ذهنی بالای افراد موفق در کانون توجه محققان قرار گرفت و آن را عامل اساسی در موفقیت افراد می‌پنداشتند. اما، به مرور، زمان مشخص گردید که هرچند هوش و توانایی‌های ذهنی و شناختی تا حدودی با پیشرفت و موفقیت رابطه دارند، یگانه عامل پیش‌بینی موفقیت نیستند (صائمی، ۱۳۸۸). در واقع، بهره هوشی به‌تنهایی به تبیین و تضمین موفقیت افراد در تمامی فراز و نشیب‌های زندگی قادر نیست و نمی‌تواند در افراد آمادگی زیادی برای مقابله درست و مناسب با مشکلات ایجاد نماید (ساداتی کیادهی، ۱۳۸۵).

از این رو، پژوهشگران در دهه‌های اخیر به بررسی عوامل غیرشناختی پرداختند و در تعیین عوامل غیرشناختی به موفقیت‌های درخور توجهی دست یافتند (صائمی، ۱۳۸۸). آن‌ها دریافتند آنچه در این میان نقش کلیدی دارد ویژگی‌های شخصی فرد، قدرت ابتکار^۱ و خلاقیت^۲، قابلیت انطباق با محیط، توانایی همکاری با دیگران، و ترغیب و تشویق به فعالیت هر چه بیشتر یا به عبارتی هوش هیجانی^۳ بالاست (ساداتی کیادهی، ۱۳۸۵). به نظر روان‌شناسان، هوش هیجانی به معنی داشتن ظرفیتی است برای شناخت احساسات و هیجانات خود و دیگران و استفاده از این هیجانات به شیوه‌ای مناسب برای برقراری ارتباط بهتر با خود و دیگران (طباطبایی، ۱۳۸۸). بار— آن هوش هیجانی را مجموعه‌ای از توانایی‌های غیرشناختی و مهارت‌هایی می‌داند که بر توانایی رویارویی موفقیت‌آمیز با خواسته‌ها، مقتضیات، و فشارهای محیطی تأثیر می‌گذارد.

سالیان متمادی پژوهشگران فکر می‌کردند که هوش و هیجان قلمروهای جداگانه‌ای دارند، تا اینکه، در سال ۱۹۹۰، سالووی و مایر برای نخستین بار واژه هوش هیجانی را مطرح کردند (ملک‌پور، ۱۳۸۶). گلمن نیز نخستین کسی بود که این واژه را وارد سازمان کرد (سبحانی‌نژاد و یوزباشی، ۱۳۸۷). ایشان بر آن‌اند که هوش هیجانی در همه رده‌های سازمانی کاربرد دارد، به‌ویژه در میان کسانی که در رده‌های مدیریتی، آموزشی، و علمی به فعالیت مشغول‌اند از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. بنابراین، هوش هیجانی یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در انجام‌دادن بهتر کارها و از عناصر تضمین‌کننده موفقیت افراد در محیط کاری به‌شمار می‌رود (مالکی و همکاران، ۱۳۹۰).

-
1. Invention
 2. Creativity
 3. Emotional intelligence

ارزشیابی از دیرباز در امر آموزش و پرورش، به خصوص در حیطه آموزش عالی، وجود داشته است و، به منزله یکی از کارکردهای مدیریت دانشگاهی، نقش مهمی در برنامه ریزی صحیح، اجرای موفق برنامه های آموزشی، و بهبود کیفیت دانشگاهی داشته است (بانسی و دلفان، ۲۰۱۰). ارزیابی یا ارزشیابی عملکرد فعالیتی است که به مدیران امکان نظارت و پایش نحوه به کارگیری منابع را می دهد و از این طریق امکان شناسایی نقاط قوت و ضعف سازمانی و بهبود آن ها را فراهم می نماید (پیروز و همکاران، ۱۳۸۹). اعضای هیئت علمی از کلیدی ترین عناصر پیشرفت در رشد علمی دانشگاه هیند. بنابراین، عملکرد مثبت آن ها باعث رشد اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، و سیاسی جامعه می شود و، برعکس، عملکرد منفی آن ها به افت و بحران فرهنگی و اقتصادی جامعه منجر خواهد شد.

دانشگاه ها از بارزترین نهادهایی هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. دانشگاه ها، از یک سو، حافظ و انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش های حاکم بر جامعه اند و، از سوی دیگر، پاسخ گوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه، و توسعه دانش و فناوری اند. بنابراین، برای دستیابی به چشم اندازی مناسب، باید آموزش عالی، به ویژه عملکرد استادان، به صورت دقیق بررسی شود (محبی، ۲۰۱۰) و عوامل تأثیرگذار در موفقیت کار آنان شناسایی و تقویت شود. یکی از این عناصر مهم تأثیرگذار در عملکرد آموزشی استادان هوش هیجانی است. کسانی که دارای هوش هیجانی بیشتری هستند در کار خود موفقیت های بیشتری به دست می آورند، زیرا در برقراری ارتباطات بین فردی، ایجاد انگیزه کاری - به ویژه انگیزه تدریس و یادگیری در کلاس های درس - و جلب توجه دیگران توانایی های بیشتری دارند (صمدی و کیوان، ۱۳۹۲). به عبارتی، هوش هیجانی در برقراری ارتباطات گروهی و فردی، جلب توجه، و ایجاد انگیزه کار در خود و دیگران، به ویژه دانشجویان و همکاران دانشگاهی استادان، اهمیت دارد. در این تحقیق، بنا بر اهمیت هوش هیجانی در زمینه های کاری، علمی، و تدریسی استادان در دانشگاه ها و بهبود کلی عملکرد آموزشی و علمی آن ها به بررسی رابطه هوش هیجانی با ارزشیابی عملکرد آموزشی پرداخته ایم.

پیشینه نظری پژوهش

هوش هیجانی

گلمن نخستین کسی است که اصطلاح هوش هیجانی را در میان مردم رواج داد. او در کتاب خود، به نام *هوش عاطفی*، با اشاره به نتایج تحقیقی با عنوان «بررسی اهمیت هوش عاطفی در مقایسه با هوش منطقی» بیان می کند: فردی که قابلیت های عاطفی بیشتری دارد و از بخش

احساسی مغز به خوبی بهره می‌گیرد. در مقایسه با فردی که هوش منطقی او در سطحی مشابه است، اما هوشمندی عاطفی لازم را ندارد. در زندگی و ارتباطات خود موفق‌تر عمل می‌کند، در مقابل استرس و مشکلات مقاوم است، و در برابر چالش‌ها ذهنی پویا دارد (مالکی و همکاران، ۱۳۹۰). گلמן بر آن است که زندگی جمعی و اخلاقی ما به خویش‌داری، همدلی، و مهارت‌های هوش عاطفی بستگی دارد (مالکی و همکاران، ۱۳۹۰). او هوش هیجانی را توانایی خودآنگیزی، مقاومت در برابر ناکامی‌ها، کنترل تکانه‌ها، و به‌تعویق‌انداختن کامروایی به منظور خلق و حفظ قدرت تفکر در کشاکش آشفتگی، همدلی، و امیدواری تعریف کرده است (استاک و همکاران، ۲۰۰۹).

پون (۲۰۰۸) هوش هیجانی را نقطه تلاقی توانایی‌ها و مهارت‌های پیشرفته در شناخت دقیق خود و نقاط قوت و ضعف شخصی، ایجاد تداوم روابط سالم و اثربخش، گذران و کارکردن مفید و اثربخش با دیگران، و برخورد اثربخش و سالم با خواسته‌ها و فشارهای زندگی روزمره می‌داند (عابدی و همکاران، ۱۳۹۰).

پیتر سالووی هوش هیجانی را نوعی پردازش اطلاعات عاطفی می‌داند که شامل ارزیابی درست هیجان و احساس در خود و دیگران، بیان صحیح احساس، و تنظیم انطباقی احساسات است؛ به شیوه‌ای که سطح زندگی بهبود یابد. در سال ۱۹۹۹، مایر و همکاران او بیان کردند که هوش هیجانی نوعی توانایی است که به شناخت مفهوم عواطف و استدلال و حل مسائل بر مبنای آن‌ها (عواطف و حل مسئله) می‌پردازد. هوش هیجانی شامل ظرفیت درک عواطف، تلفیق احساسات مربوط به عواطف، درک اطلاعات این عواطف، و مدیریت آن‌هاست (استاک و همکاران، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از نظریه‌پردازان مدل مختلط (ترکیبی) هوش هیجانی بار-آن است. بار-آن هوش هیجانی را این‌گونه تعریف کرده است: یک دسته از مهارت‌ها، استعدادها، و توانایی‌های غیر شناختی که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد. بنابراین، هوش هیجانی یکی از عوامل مهم در تعیین موفقیت فرد در زندگی است و مستقیماً بهداشت روانی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هوش هیجانی با سایر تعیین‌کننده‌های مهم (توانایی فرد در مقابله با اقتضاهای محیط) از قبیل آمادگی‌های زیست-پزشکی، استعداد هوش شناختی، و واقعیت‌ها و محدودیت‌های محیطی در تعامل است (منتظرغیب و همکاران، ۱۳۹۱).

گلמן در کتاب معروف خود، با عنوان *هوش عاطفی*، در سال ۱۹۹۵، هوش عاطفی (هیجانی) را این‌چنین بیان می‌کند: ظرفیت یا توانایی سازماندهی احساسات و عواطف خود و دیگران برای

برانگیختن خود و کنترل مؤثر احساسات خود و استفاده از آن در روابط با مدیران. او ابعاد هوش هیجانی را به شرح زیر تعریف می‌کند (استایس و براون، ۲۰۰۴):

۱. خودآگاهی^۱: خصوصياتی همچون آگاهی هیجانی و اعتماد به خود؛
۲. خودتنظیمی^۲: شامل خودکنترلی، نوآوری، و قابلیت اطمینان؛
۳. خودانگیزی^۳: شامل خوش‌بینی، ابتکار، و انگیزه پیشرفت؛
۴. همدلی^۴: ویژگی‌هایی نظیر درک و فهم دیگران؛
۵. مهارت‌های اجتماعی^۵: یعنی تأثیرگذار بودن، توانایی همکاری با گروه، و مدیریت تعارض.

از نظر گلن، سه مؤلفه اول درون‌فردی است، یعنی برای سایرین نامرئی است و در درون فرد رخ می‌دهد و دو مؤلفه دیگر بین فردی است، یعنی به آنچه بین ما و مردم اتفاق می‌افتد مربوط می‌شود و در رفتارها مشاهده‌شدنی است (فریدمن و بلس، ۲۰۰۵).

ارزشیابی عملکرد آموزشی

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مأموریت‌های مختلفی بر عهده دارند، ولی غالب صاحب‌نظران بر سه مأموریت اصلی - آموزش^۶، پژوهش^۷، و خدمات^۸ - برای دانشگاه‌ها تأکید کرده‌اند (بایر، ۱۹۹۰). از میان این سه مأموریت آموزش از نخستین و بدیهی‌ترین مأموریت‌هایی به‌شمار می‌رود که از گذشته همگان با آن موافق بوده‌اند (بتوریت و توماس، ۲۰۰۳).

ارزشیابی عملکرد استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور ایران بر اساس سه محور- آموزش، پژوهش، و فعالیت‌های علمی - اجرایی - به نوعی حاکی از پذیرش طبقه‌بندی فوق از مأموریت‌های دانشگاه در آموزش عالی است. هرچند در کشور ایران هم‌زمان به همه مأموریت‌های سه‌گانه، به‌ویژه مأموریت آموزش و پژوهش، توجه می‌شود (امین بیدختی، ۱۳۸۹)، در تعریف ارزشیابی عده‌ای آن را «وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر» می‌دانند، یا فرایندی که به سنجش و اندازه‌گیری، ارزش‌گذاری، و قضاوت درباره عملکرد طی دوره ای معین می‌پردازد. نیز ارزیابی را فرایند تعیین و

1. Self- awareness
 2. Self- regulation
 3. Self- stimulation
 4. Empathy
 5. Social Skills
 6. Instruction
 7. Research
 8. Services

فراهم کردن اطلاعات لازم درباره مطلوبیت هدف‌ها، برنامه‌های عملیاتی طرح‌های اجرایی، و نتایج حاصل از آن‌ها به منظور هدایت و تصمیم‌گیری جهت بهبود و پیشرفت فعالیت برای کسب بازده مورد نظر» تعریف کرده‌اند (امین بیدختی، ۱۳۸۹). در این تحقیق ارزشیابی یا ارزیابی عملکرد آموزشی مترادف هم استفاده شده‌اند. بنابراین، ضرورت ارزشیابی کیفیت عملکرد استادان دانشگاه‌ها در همه سطوح، به منظور بهبود اثربخشی فعالیت‌ها و فراهم‌ساختن امکان پاسخ‌گویی درون و برون سازمانی، کمتر جای تردید دارد و مطالعات مختلف نشان داده است که ارزشیابی‌های مستمر و مداخلات لازم بر اساس نتایج این ارزشیابی‌ها در بهبود روند آموزش در همه سطوح تأثیری انکارناپذیر داشته است و ارزشیابی استادان، به منزله راهبرد مهمی، برای ارتقای کیفیت آموزش، بهبود شیوه تدریس، و ارتقای اثربخشی ارزشیابی آموزشی مورد توجه دانشگاه‌هاست (استایس و براون، ۲۰۰۴). استادانی که خودکارآمدی بالایی دارند دارای تعامل پاسخ‌گویی توأم با رفتارهایی نظیر جوانمردی، نزاکت اجتماعی، اعتماد به نفس بالا، و قابلیت تأثیرگذاری بیشتری نیز هستند (حسنی و پریسا، ۱۳۹۲). یکی از ویژگی‌های مؤثر وجودی انسان در بهبود و بالابردن عملکردش داشتن توانایی برقراری ارتباطات بین فردی و گروهی، اعتماد به نفس بالا، خوش‌بین بودن و داشتن ابتکار عمل، مهارت‌های درک دیگران، خودکنترلی، و تأثیرگذار بودن یعنی داشتن هوش هیجانی بالاتر است. و استادانی که دارای این خصایص‌اند در عملکردهایشان نیز نسبت به دیگران موفق عمل می‌کنند (دهشیری، ۱۳۸۳). با این اوصاف در صورت داشتن شناخت بیشتر از مؤلفه‌های هوش هیجانی و تقویت آن‌ها می‌توان در نظام آموزشی کشور شاهد کارآمدی و موفقیت بیشتری شد.

پیشینه تجربی پژوهش

مالکی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «شناسایی و تبیین مؤلفه‌های هوش هیجانی»، به منزله پیش‌بین‌های ایجاد کسب و کارهای بین‌المللی، به این نتیجه رسیدند که متغیرهای هوش هیجانی می‌توانند وضعیت کارآفرینی و میزان تشکیل کسب و کار بین‌المللی را اندازه‌گیری کنند و می‌توان از روی متغیرهای هوش هیجانی ایجاد کسب و کارهای بین‌المللی را پیش‌بینی نمود.

کاظمی و مهدی‌نژاد (۱۳۹۰) در بررسی رابطه هوش هیجانی و خویش‌داری و تعهد سازمانی مدیران نتیجه گرفتند که بین هوش هیجانی و خویش‌داری مدیران رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، بین هوش هیجانی و تعهد سازمانی مدیران آموزشی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

خطیبان و همکاران (۱۳۹۰) با بررسی وضعیت موجود ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی پرستار به این نتیجه رسیدند که عوامل درون و برون سازمانی سبب اثربخشی نظام ارزشیابی است و نظام ارزشیابی اعضای هیئت علمی پرستار، در حال حاضر، اثربخشی لازم را ندارند. بادلّه و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیق خویش با عنوان «عوامل تأثیرگذار بر عملکرد اساتید در تدریس دروس نظری از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان» به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌های حرفه‌ای استادان مهم‌ترین عامل ارزشیابی است و ویژگی‌های علمی و فردی در اولویت بعدی قرار دارد. در بخش ویژگی‌های حرفه‌ای توانایی استادان در تفهیم درس با میانگین $4/64$ درصد و در بخش ویژگی‌های علمی توان علمی و دانش استادان با میانگین $4/65$ درصد بیشترین نمره را به خود اختصاص دادند. به‌رغم مهم‌بودن ویژگی‌های علمی استادان، توانایی آن‌ها در تفهیم درس و بیان شیوا از اهمیت بالایی در نزد دانشجویان برخوردار است و می‌توان از آرای دانشجویان، به منزله بخش مهمی از ارزشیابی استادان، استفاده کرد.

سرلک و اسلامی (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «تسهیم دانش در دانشگاه صنعتی شریف» دریافتند که اهمیت‌دادن به سازمان و پاداش- دو عنصر از وجه ساختاری و یک عنصر از وجه رابطه‌ای (ابراز شایستگی)- تأثیر معناداری در تسهیم دانش کارکنان و استادان دارند، اما تأثیر نوع‌دوستی و بلندپروازی معنادار نیست. فیضی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعات خود در دانشگاه پیام نور استان تهران با عنوان «شناسایی عوامل انگیزش استادان» نتیجه گرفتند که مهم‌ترین عامل در انگیزش استادان ارتقا و پیشرفت است و احساس هویت نیز بیشترین رضایت انگیزشی را برای استادان در وضع جاری به همراه دارد. بختیاری (۱۳۸۸) در بررسی رابطه هوش هیجانی مدیران مدارس دولتی و غیردولتی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ تهران، با راهبردهای مدیریت، به این نتیجه رسید که رابطه مثبت و معناداری بین هوش هیجانی و راهبرد راه‌حل‌گرایی و عدم مقابله وجود دارد، ولی بین هوش هیجانی و راهبرد کنترل رابطه معناداری وجود ندارد.

عبدی (۱۳۸۹) در بررسی رابطه هوش هیجانی با عملکرد مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه شهرستان بناب نتیجه گرفت که بین هوش هیجانی و عملکرد مدیران مدارس رابطه معناداری وجود دارد و بین عملکرد مدیران با جنسیت، سابقه خدمت، و مدرک تحصیلی آنان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، بین هوش هیجانی و سابقه خدمت مدیران تفاوت معناداری مشاهده نشد. نورایی (۱۳۸۹) در بررسی تأثیر هوش هیجانی اعضای هیئت علمی بر عملکرد آموزشی آنان در دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۲ به این نتیجه رسید که بین خودآگاهی اعضای هیئت علمی و همچنین خودمدیریتی اعضای هیئت علمی با عملکرد آموزشی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اوکینزکا (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای، با عنوان «هوش هیجانی در محل

کار»، بر روی ۲۳۰ نفر پرستار، معلم، و مدیر دریافت که هوش هیجانی عاملی ضروری در تعیین موفقیت در زندگی و سلامت روانی است. هوش هیجانی تأثیر بسزایی در مقابله با استرس شغلی افراد دارد و از ایجاد تأثیرات منفی در سلامت روانی افراد پیشگیری می‌کند. بارساد (۲۰۰۰) طی تحقیقی به این نتیجه رسید که گسترش هیجان‌های مثبت در داخل گروه‌ها همکاری و مشارکت اعضای گروه را تسهیل می‌کند، تعارض را کاهش می‌دهد، و میزان کارایی اعضای گروه را بهبود می‌بخشد. با توجه به اینکه تربیت نیروی انسانی کارآمد در دانشگاه نیازمند همفکری، هماهنگی، و همکاری تک‌تک اعضای درون گروهی و بین گروهی است، ضروری است مدیریت دانشگاه و گروه‌های آموزشی از توانایی و مهارت کافی برای فهمیدن هیجانات پیچیده، علت به‌وجود آمدن آن‌ها، و شیوه تغییر هیجانات برخوردار باشند تا با برانگیختن استادان و دانشجویان به اهداف مورد نظر آموزشی دست یابند. پون (۲۰۰۸) به بررسی رابطه هوش هیجانی و عملکرد دانشجو - معلمان پرداخت. یافته‌های تحقیق او نشان داد که در کل بین نمرات هوش هیجانی و نمرات جنبه‌های فردی و بین فردی دانشجو - معلمان همبستگی معناداری وجود دارد.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: بین مجموعه مؤلفه‌های هوش هیجانی با مجموعه مؤلفه‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی رابطه‌ای وجود دارد.

فرضیه فرعی اول: بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی، می‌توان تغییرات نحوه تدریس را پیش‌بینی کرد.

فرضیه فرعی دوم: بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی، می‌توان تغییرات توان علمی را پیش‌بینی کرد.

فرضیه فرعی سوم: بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی، می‌توان تغییرات انضباط آموزشی را پیش‌بینی کرد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه - با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، اهداف، و فرضیه‌های آن - از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه دولتی ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ ($N = 450$) است. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان به تعداد ۲۰۰ نفر و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی بر اساس دانشکده‌های دانشگاه و نسبت محاسبه‌شده از هر یک از طبقات متناسب با حجم جامعه آماری معین شد.

برای گردآوری داده‌های پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد:

۱. **پرسشنامه سبیر-شرینگ:** این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه و با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق، موافق، نظری ندارم، مخالف، و کاملاً مخالف) است و دارای پنج بُعد درونی یا خرده‌مقیاس (خودآگاهی، خودکنترلی، خودانگیزی، همدلی، و مهارت‌های اجتماعی) است. روایی این پرسشنامه در تحقیقات مختلفی (امین بیدختی، ۱۳۸۹؛ حسنخوئی، ۱۳۸۵؛ دهشیری، ۱۳۸۳) تأیید شده است و پایایی آن در این پژوهش‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۱ و ۰/۸۲ درصد بوده است و در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ درصد برآورد گردیده است.

۲. **پرسشنامه محقق‌ساخته ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان:** این پرسشنامه شامل ۳۲ گویه و با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق، موافق، نظری ندارم، مخالف، و کاملاً مخالف) است و دارای سه بُعد درونی یا خرده‌مقیاس (نحوه تدریس، توان و تسلط علمی، و انضباط آموزشی) است.

روایی پرسشنامه توسط استادان رشته علوم تربیتی و همچنین در نمونه ۳۰ نفری توزیع شده در جامعه آماری، پس از انجام دادن اصلاحاتی که در نهایت با حذف دو سؤال از آن که دارای بار عاملی کمتری بود، تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان سه مؤلفه مورد نظر (نحوه تدریس، توان علمی، و انضباط آموزشی) را تأیید کرد که در آن ۶۹ درصد واریانس سؤال‌های استخراج شده بود. آزمون $KMO = 0/85$ و بارتلت ($P = 0/0001$) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه مورد نظر وجود دارد. نتایج بارهای عاملی (در این پرسشنامه مبنای معنی‌داری عاملی ۰/۳۵ درصد در نظر گرفته شده بود) بیش از ۰/۳۵ درصد با چرخش واریماکس سه مؤلفه مورد نظر را تأیید کرد. برای بررسی پایایی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب محاسبه شده برابر با ۰/۸۸ درصد بوده است.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ نتایج آمارهای توصیفی مرتبط با متغیرهای کانونی پژوهش را نشان می‌دهد. بیشترین درصد میانگین و انحراف معیار به عوامل خودتنظیمی (به ترتیب ۲۰ و ۲/۴۲ درصد) و پایین‌ترین به انضباط آموزشی استادان (به ترتیب ۱۱/۴۴ و ۱/۳۲ درصد) اختصاص یافته است.

جدول ۱. شاخص‌های آماری (توصیفی) متغیرهای مورد پژوهش

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	
۲۰۰	۸	۲۰	۱۵/۲۴	۲/۱۸	خودآگاهی
۲۰۰	۱۵	۲۵	۲۰/۰۰	۲/۴۲	خودتنظیمی
۲۰۰	۱۰	۲۰	۱۶/۲۵	۱/۹۹	خودانگیزی
۲۰۰	۱۴	۲۰	۱۷/۸۶	۱/۵۰	مهارت‌های اجتماعی
۲۰۰	۱۱	۲۰	۱۶/۶۵	۱/۷۵	همدلی
۲۰۰	۱۲	۲۰	۱۶/۷۶	۱/۹۹	نحوه تدریس
۲۰۰	۱۴	۲۰	۱۸/۰۷	۱/۶۱	توان علمی
۲۰۰	۶	۱۴	۱۱/۴۴	۱/۳۲	انضباط آموزشی

برای آزمون رابطه خطی بین متغیرهای قانونی پژوهش (خودآگاهی، خودتنظیمی، خودانگیزی، مهارت‌های اجتماعی، و همدلی) و متغیرهای وابسته (نحوه تدریس، توان علمی، و انضباط آموزشی) از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. این آزمون این امکان را فراهم می‌نماید تا نقش و رابطه یک متغیر با نام X از یک سو و متغیر دیگری با نام Y از طرف دیگر از طریق همبستگی خطی دو متغیر مشخص شود (کلانتری، ۱۳۸۹). جدول ۲ نتایج آزمون رابطه خطی همبستگی پیرسون بین عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد استادان را نشان می‌دهد. با توجه به سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده، رابطه خطی بین همه متغیرهای مورد ارزیابی در سطح احتمال ۵ درصد معنی‌دار بوده‌اند.

جدول ۲. همبستگی پیرسون بین متغیرهای قانونی

متغیرهای قانونی	خودآگاهی	خودتنظیمی	خودانگیزی	مهارت‌های اجتماعی	همدلی	نحوه تدریس	توان علمی	انضباط آموزشی
خودآگاهی	۱							
خودتنظیمی	۰/۱۶	۱						
خودانگیزی	۰/۴۶	۰/۴۳	۱					
مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۵	۰/۵۹	۰/۵۱	۱				
همدلی	۰/۱۵	۰/۵۸	۰/۲۶	۰/۶۵	۱			
نحوه تدریس	۰/۳۲	۰/۲۸	۰/۳۵	۰/۳۶	۰/۳۹	۱		
توان علمی	۰/۲۹	۰/۲۲	۰/۳۲	۰/۳۹	۰/۳۴	۰/۶۴	۱	
انضباط آموزشی	۰/۱۷	۰/۲۶	۰/۳۶	۰/۴۰	۰/۴۰	۰/۲۱	۰/۲۰	۱

تحلیل همبستگی کانونی^۱ یا متعارف

همبستگی کانونی، در حقیقت، همبستگی بین یک مجموعه متغیر وابسته و یک مجموعه متغیر مستقل است. همان گونه که رگرسیون چندمتغیره روابط بین مجموعه‌ای از متغیرهای مستقل را با یک متغیر وابسته بررسی می‌کند، همبستگی کانونی نیز روابط بین تعدادی متغیر مستقل را با تعدادی متغیر وابسته بررسی می‌کند. مجذور همبستگی کانونی درصد واریانس مجموعه متغیرهای وابسته را که به وسیله مجموعه متغیرهای مستقل تبیین می‌شود نشان می‌دهد. این همبستگی روابط بین دو مجموعه متغیرها را نشان می‌دهد نه یک همبستگی بین تک تک آن‌ها را. منطق حاکم بر این روش به‌دست‌آوردن ترکیب خطی متغیرهای هر یک از مجموعه‌های فوق است؛ به طوری که همبستگی بین دو ترکیب خطی محاسبه‌شده به حداکثر برسد. اما این روش فقط با محاسبه یک همبستگی کانونی بین مجموعه‌ای از متغیرها به اتمام نمی‌رسد، بلکه ممکن است، با توجه به متغیرهای مورد استفاده، چندین جفت ترکیب خطی به‌دست آید. تعداد متغیر کانونی به‌دست‌آمده بر اساس تعداد متغیرهای مجموعه کوچک مورد نظر تعیین می‌شود (کلانتری، ۱۳۸۹).

معنی‌داری مدل کامل^۲ تحلیل همبستگی کانونی

حداقل سطح معنی‌داری قابل قبول برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ۵ درصد است که به عنوان سطح معنی‌داری رایج در تعیین معنی‌داری یک ضریب همبستگی است و رایج‌ترین آزمون معنی‌داری آزمون معنی‌داری F است که، علاوه بر این، آزمون‌هایی به طور جداگانه برای هر تابع کانونی به کار می‌رود و در بررسی معنی‌داری ریشه‌های به‌دست‌آمده می‌توان از یک آزمون چندمتغیری برای معنی‌داری همه ریشه‌های (توابع) کانونی استفاده کرد. جدول ۳ نتایج آزمون‌های معنی‌داری برای مدل کامل تحلیل همبستگی کانونی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون‌های معنی‌داری برای مدل کامل تحلیل همبستگی کانونی

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی‌داری
آزمون اثر پیلازی	۰/۴۹۳	۱۵	۵۸۲	۷/۶۴	۰/۰۰۰
آزمون اثر هتلینگ	۰/۸۷۱	۱۵	۵۷۲	۱۱/۰۷	۰/۰۰۰
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۵۲۴	۱۵	۵۳۰	۹/۳۰	۰/۰۰۰
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴۵۳	-	-	-	-

1. Canonical correlation
2. Full model

همان طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، معنی‌داری مقدار لامبدای ویلکز ($P < 0/000$)، $F = 11/07$ و $\lambda = 0/52$ نشان می‌دهد که با احتمال ۹۹ درصد بین دو مجموعه متغیر همبستگی کانونی وجود دارد. البته، لامبدای ویلکز مقدار واریانس را نشان می‌دهد که با مدل تبیین نمی‌شود، در نتیجه، $1-\lambda$ اندازه اثر^۱ مدل کامل را در ماتریس r آشکار می‌سازد. بر این مبنا، اندازه اثر دو تابع کانونی این تحلیل برابر با $0/48 = 1 - 0/52$ است. اندازه اثر مقدار واریانس مشترک بین دو دسته متغیر است که مدل کامل قادر به تبیین آن است، بنابراین، مدل به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که یک منبع واریانس مشترک وجود دارد که هم‌پراشی دو دسته متغیر را تبیین می‌کند. میزان این واریانس $0/48$ است. در این پژوهش $0/48$ واریانس بین خودشکوفایی، روابط بین فردی، عزت نفس، مسئولیت‌پذیری، و همدلی با روش‌های تدریس، توان علمی، و انضباط آموزشی را تبیین می‌نماید.

نخستین قدم آماری در تحلیل کانونی استخراج یک یا تعداد بیشتری تابع کانونی است. در این پژوهش، با توجه به اینکه متغیر ملاک سه مؤلفه داشت، تعداد ریشه‌ها یا توابع استخراج‌شده به همان میزان است (سه تابع کانونی). ابعاد کانونی، که متغیرهای کانونی^۲ نیز نامیده می‌شوند، متغیرهایی پنهانی‌اند که با عوامل به‌دست‌آمده در تحلیل عاملی^۳ قابل قیاس هستند. برای بررسی معنی‌داری توابع، به مقدار واریانس که هر تابع تبیین می‌کند توجه می‌شود. بزرگی رابطه بین جفت ترکیب خطی با ضریب همبستگی متعارف یا کانونی نشان داده می‌شود. مجذور این ضریب مقدار واریانس یک متغیر کانونی را که با متغیر کانونی دیگری تبیین شده نشان می‌دهد. مجذور این ضریب همچنین ممکن است مقدار واریانس مشترک بین دو متغیر کانونی نامیده شود. جدول ۴ خصوصیات توابع حاصل از تحلیل کانونی را در این پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۴. ویژگی‌های توابع حاصل از تحلیل کانونی

شماره تابع	مقدار ویژه	درصد	درصد تجمعی	همبستگی کانونی	مجذور همبستگی
۱	۰/۸۳۰	۹۵/۲۹	۹۵/۲۹	۰/۶۷۳	۰/۴۵۳
۲	۰/۰۲۵	۲/۹۲	۹۸/۲۲	۰/۱۵۷	۰/۰۲۴
۳	۰/۰۱۵	۱/۷۷	۱۰۰	۰/۱۲۳	۰/۰۱۵

1. Effect Size
2. Canonical variates
3. factor Analysis

همان گونه که در جدول ۴ ملاحظه می شود، مجذور همبستگی کانونی (R^2_c) توابع به ترتیب برابر با ۰/۴۵۳، ۰/۰۲۴، و ۰/۰۱۵ است. توابعی که کمتر از ۱۰ درصد واریانس را تبیین نمایند باید کنار گذاشته شوند و قابل تفسیر نیستند (شری و هنسان، ۲۰۰۵). بنابراین، تابع اول ۴۵ درصد از واریانس مشترک را تبیین می کند و تفسیر می شود و توابع دوم و سوم تفسیر نمی شوند.

علاوه بر روش فوق، آزمون معنی داری توابع به کمک تحلیل کاهش بُعد^۱ نیز به پژوهشگر اجازه می دهد تا به کمک چیدمان سلسله مراتبی توابع معنی داری آن ها را آزمون نماید. جدول ۵ نتایج تحلیل کاهش بُعد توابع سه گانه این پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کاهش بُعد برای توابع کانونی

شماره تابع	لامبدای ویلکز	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معنی داری
۱	۰/۵۲۴	۹/۳۰۷	۱۵	۵۳۰	۰/۰۰۰
۲	۰/۹۶۰	۰/۹۸۸	۸	۳۸۶	۰/۴۴۵
۳	۰/۹۸۴	۰/۹۹۹	۳	۱۹۴	۰/۳۹۴

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود، بر اساس نتایج آزمون F فقط یک مورد از توابع کانونی معنی دار است ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $F = ۹/۳۰۷$ ، $\lambda = ۰/۵۲۴$) و دومین تابع ($P = ۰/۴۴۵$ ، $F = ۰/۹۸۸$ ، $\lambda = ۰/۹۶۰$) و سومین تابع ($P = ۰/۳۹۴$ ، $F = ۰/۹۸۴$ ، $\lambda = ۰/۹۸۴$) معنی دار نیستند. در این پژوهش سه بُعد کانونی در نظر گرفته شد و محاسبه گردید و فقط یکی از آن ها از نظر آماری معنی دار است. اولین آزمون ابعاد به این امر می پردازد که آیا هر سه بُعد به دست آمده از نظر آماری معنی دار هستند؟ ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۹/۳۰۷$). آزمون های بعدی ترکیب ابعاد دو و سه را از نظر معنی داری آماری آزمایش می نماید ($P > ۰/۰۵$ و $F = ۰/۴۴۵$)، و بالاخره آخرین آزمون به این موضوع می پردازد که آیا سومین بُعد به تنهایی از نظر آماری معنی دار است یا خیر؟ ($P > ۰/۰۵$ و $F = ۰/۳۹۴$). در این تحقیق فقط یک بُعد از نظر آماری معنی دار است و دو بُعد دیگر معنی دار نیستند.

یافته های فرضیه اول پژوهش

بررسی فرضیه اصلی پژوهش (رابطه بین مجموعه مؤلفه های هوش هیجانی با مجموعه مؤلفه های ارزشیابی آموزشی استادان) از طریق تحلیل متغیرهای کانونی امکان پذیر است. تحلیل

متغیرهای قانونی از طریق بررسی ضرایب استاندارد و ساختاری صورت می‌پذیرد. همان طور که داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و توان علمی، نحوه تدریس، و انضباط آموزشی با خودآگاهی، خودتنظیمی، خودانگیزی، مهارت‌های اجتماعی، و همدلی قابل پیش‌بینی و دارای رابطه معنی‌داری است.

جدول ۶ ضریب استاندارد، ضریب ساختاری، و مجذور آن‌ها (یا واریانس تبیین‌شده) را نشان می‌دهد.

در این جدول بار قانونی یا ساختاری نشانه همبستگی متغیر با متغیر قانونی است. ضرایب قانونی استاندارد شده همانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیون‌اند و اهمیت متغیر را در مجموعه نشان می‌دهند. ذکر این نکته لازم است که مجموعه‌ها در تحلیل همبستگی قانونی همانند متغیرهای مکنون در مدل‌یابی معادلات ساختاری یا تحلیل عاملی هستند که به آن‌ها متغیر قانونی می‌گویند (هومن، ۱۳۸۵). برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای قانونی، تاباچینک و فیدل (۲۰۰۷) و شری و هنسان (۲۰۰۵) توصیه می‌کنند که فقط باید به متغیرهای دارای ضرایب قانونی بالای ۰/۳۰ و بیشتر توجه کرد و آن‌ها را تفسیر نمود.

جدول ۶. ضرایب استاندارد، ساختاری، و مجذور آن‌ها در تابع اول

متغیر	ضریب استاندارد	ضریب ساختاری (بار قانونی)	مجذور ضریب ساختاری (%)
نحوه تدریس	۰/۵۰۰	۰/۷۲۳	۰/۵۲۲
توان علمی	۰/۲۶۹	۰/۶۷۶	۰/۴۵۶
انضباط آموزشی	۰/۶۳۷	۰/۷۱۴	۰/۵۰۹
		۰/۴۵	
خودآگاهی	۰/۱۹۷	۰/۵۱۶	۰/۲۶۶
خودتنظیمی	۰/۱۶۶	۰/۵۲۸	۰/۲۸۹
خودانگیزی	۰/۴۱۵	۰/۷۲۳	۰/۵۲۲
مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۵۵	۰/۸۰۹	۰/۶۵۴
همدلی	۰/۵۹۶	۰/۸۰۶	۰/۶۴۹

جدول ۶ نشان می‌دهد که در تابع اول متغیرهای خطی ملاک^۱ عبارت‌اند از روش‌های تدریس، توان علمی، و انضباط آموزشی. از طرف دیگر، در این تابع هر پنج متغیر هوش هیجانی-

1. Synthetic criterion variable

به ترتیب مهارت‌های اجتماعی، همدلی، خودانگیزی، خودتنظیمی، و خودآگاهی- در متغیر خطی پیش‌بین دارای اهمیت و سهم‌اند. به بیان دیگر، تا اینجا نتایج نشان می‌دهد که، طبق تابع اول، نحوه تدریس، توان علمی، و انضباط آموزشی با مهارت‌های اجتماعی، همدلی، خودانگیزی، خودتنظیمی، و خودآگاهی بهتر پیش‌بینی می‌شوند. بنابراین، فرضیه اصلی تحقیق حاضر تأیید می‌شود.

برای تعیین ارتباط میزان عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان جهت افزایش یا کاهش مؤلفه‌های ارزشیابی آموزشی از ضرایب افزونگی استفاده شد که در آن درجه همپوشانی بین دو مجموعه از متغیرها مشخص می‌شود. میزان افزونگی بالای ضرایب کانونی نشان از توانایی بالای آن‌ها در پیش‌بینی متغیرهای وابسته دارد.

بر اساس جدول ۷، نسبت واریانس‌های توضیح‌داده‌شده مؤلفه‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی به وسیله متغیرهای اصلی پژوهش ۲۳ درصد و نسبت واریانس‌های توضیح‌داده‌شده متغیرهای اصلی توسط مؤلفه‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی ۲۲ درصد ارزیابی شد.

جدول ۷. شاخص افزونگی کانونی برای اولین تابع کانونی

تابع کانونی	ضریب افزونگی متغیرهای مقابل
مؤلفه‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی به وسیله متغیرهای اصلی	۲۳
متغیرهای اصلی به وسیله مؤلفه‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی	۲۲

فرضیه فرعی اول: بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌توان تغییرات نحوه تدریس را پیش‌بینی کرد.

برای بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش از طریق رگرسیون چندگانه‌ای که در متن تحلیل همبستگی کانونی ارائه می‌شود استفاده شد. جدول ۸ یافته‌های فرضیه دوم را نشان می‌دهد.

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با نحوه تدریس

متغیرهای پیش‌بین	Beta	t	سطح معنی‌داری	خطای استاندارد
خودآگاهی	۰/۱۹	۲/۸۳	۰/۰۰۵	۰/۰۶۴
خودتنظیمی	-۰/۰۲	-۰/۳۵	۰/۷۲۲	۰/۰۶۸
خودانگیزی	۰/۱۶	۱/۹۷	۰/۰۵۰	۰/۸۲۲
مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۵	۰/۵۶	۰/۵۷۵	۰/۱۲۶
همدلی	۰/۲۹	۳/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۰۹۹

همان گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، خودآگاهی ($\beta=0/19$ و $t=2/83$, $P<0/01$) و همدلی ($\beta=0/37$, $P<0/01$ و $\beta=0/29$) به طور معنی‌داری نحوه تدریس را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین، فرضیه دوم تأیید می‌شود.

فرضیه فرعی دوم: بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌توان تغییرات توان علمی را پیش‌بینی کرد.

همان گونه که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، خودآگاهی ($\beta=0/14$ و $t=2/055$, $P<0/05$)، مهارت‌های اجتماعی ($\beta=0/283$, $P<0/05$ و $t=2/283$)، و همدلی ($\beta=0/227$, $P<0/05$) و $t=2/227$ به طور معنی‌داری توان علمی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۹. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با توان علمی

متغیرهای پیش‌بین	Beta	T	سطح معنی‌داری	خطای استاندارد
خودآگاهی	۰/۱۴	۲/۰۵۵	۰/۰۴۱	۰/۰۵۳
خودتنظیمی	-۰/۱۰	-۱/۲۵۲	۰/۲۱۲	۰/۰۵۶
خودانگیزی	۰/۱۳	۱/۵۶۴	۰/۱۱۹	۰/۰۶۷
مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۲	۲/۲۸۳	۰/۰۲۳	۰/۱۰۴
همدلی	۰/۲۰	۲/۲۲۷	۰/۰۲۷	۰/۰۸۲

فرضیه فرعی سوم: بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی می‌توان تغییرات انضباط آموزشی را پیش‌بینی کرد.

همان طور که در جدول ۱۰ ملاحظه می‌شود، خودانگیزی ($\beta=0/85$, $P<0/01$ و $t=3/085$) و همدلی ($\beta=0/530$, $P<0/01$ و $t=3/530$) به طور معنی‌داری انضباط آموزشی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با انضباط آموزشی

متغیرهای پیش‌بین	Beta	t	سطح معنی‌داری	خطای استاندارد
خودآگاهی	-۰/۱۱	-۰/۱۵۶	۰/۸۷۶	۰/۰۴۳
خودتنظیمی	-۰/۱۰۷	-۱/۲۷۶	۰/۲۰۳	۰/۰۴۶
خودانگیزی	۰/۲۵۵	۳/۰۸۵	۰/۰۰۲	۰/۰۵۵
مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۳۳	۱/۳۹۱	۰/۱۶۶	۰/۰۸۴
همدلی	۰/۳۱۲	۳/۵۳۰	۰/۰۰۱	۰/۰۶۶

نتیجه گیری و پیشنهادها

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش هیجانی با ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان دانشگاه ارومیه بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین متغیرهای پیش‌بین کانونی - خودآگاهی، خودتنظیمی، خودانگیزی، مهارت‌های اجتماعی، و همدلی - و متغیرهای ملاک - نحوه تدریس، انضباط آموزشی، و توان علمی استادان- ارتباط معنی‌داری وجود دارد. از سوی دیگر، نتایج پژوهش نشان داد متغیرهای مستقل می‌توانند تغییرات متغیرهای وابسته را پیش‌بینی کنند.

تحلیل همبستگی کانونی در رابطه با دو مجموعه متغیر کانونی در خصوص ارزشیابی عملکرد آموزشی بیانگر این مطلب است که ۲۳ درصد از واریانس متغیرهای وابسته (نحوه تدریس، انضباط آموزشی، و توان علمی) با متغیرهای هوش هیجانی قابل توضیح است و، از سوی دیگر، ۲۲ درصد واریانس مؤلفه‌های اصلی پژوهش با متغیرهای وابسته تبیین می‌شود. بنابراین، اگر استادان دانشگاه از مفاهیم هوش هیجانی آگاهی بیشتری داشته باشند و بتوانند از آن به هنگام تدریس و ارتباط با همکاران و دانشجویان به موقع و مناسب استفاده کنند، در نحوه تدریس و بازدهی آن و همچنین بالابردن عملکردشان و ایجاد انگیزه در دانشجویان برای یادگیری و تلاش بیشتر مؤثر خواهد بود؛ این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته، از جمله اوکینزکا (۲۰۰۵)، پون (۲۰۰۸)، فریمن و بلس (۲۰۰۵)، امین بیدختی (۱۳۸۹)، ناظم (۱۳۸۷)، عبدی (۱۳۸۹)، نورایی (۱۳۸۹)، سیدکلان (۱۳۸۷)، و نیک‌پور و همکاران (۱۳۸۹) همسوست.

نتایج فرضیه‌های فرعی پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های خودآگاهی، همدلی، مهارت‌های اجتماعی، و خودانگیزی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای متغیرهای ملاک انضباط آموزشی، توان علمی، و نحوه تدریس‌اند. روش‌ها و فنون تدریس از مکانیسم‌های مؤثر در یاددهی - یادگیری به‌شمار می‌روند. در این میان درک و فهم مخاطب و یادگیرندگان (همدلی) و اعتماد به نفس و داشتن آگاهی هیجانی (خودآگاهی) توسط استادان می‌تواند گام مهمی در بالابردن سطح عملکرد آموزشی باشد، همچنان که در این تحقیق نیز خودآگاهی و همدلی به ترتیب با ضرایب $\beta = 0/19$ و $\beta = 0/29$ پیش‌بینی‌کننده خوبی برای تدریس‌اند. از سوی دیگر، داشتن توانایی تأثیرگذاری بر دیگران (مهارت‌های اجتماعی) به همراه دو مؤلفه خودآگاهی و همدلی در استادان دانشگاه نشان از توان علمی آنان است، زیرا استادان دانشگاه، به لحاظ سطح اطلاعات علمی و پرداختن به مسائل تربیتی و فنی، باید توانایی تأثیرگذاری را داشته باشند. در این تحقیق نیز مهارت‌های اجتماعی با ضریب $\beta = 0/22$ به همراه خودآگاهی و همدلی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی توان علمی داشته است. بنابراین، با آگاهی از فنون ارتباطی، روش‌های نفوذ، و رهبری در کلاس درس می‌توان مخاطبان را تحت تأثیر قرار داد. مؤلفه خودانگیزی در این تحقیق به

میزان $\beta = 0/25$ به همراه همدلی در انضباط آموزشی تأثیرگذار بود. خودانگیزی به معنای داشتن ابتکار و خوش بینی است و از ابزارهای مهم، به ویژه در مراکز علمی و آموزشی، داشتن صفت پسندیده خوش بینی نسبت به همکاران، دانشجویان، و مؤسسه آموزش عالی است. هوش هیجانی در پرتو ابتکار عمل و به کارگیری روش های نوین آموزشی و تدریس و داشتن نظم و انضباط می تواند در بهبود عملکرد آموزشی مؤثر واقع شود. بنابراین، استادان دانشگاه در صورت داشتن آشنایی لازم با مؤلفه های هوش هیجانی، از جمله توانایی شناخت استعداد های درونی خویش، توجه به احساسات و عواطف دانشجویان و همکاران، خود را عضوی مؤثر و درخور احترام در فعالیت های گروه معرفی کردن، ارزش قائل شدن به مقام و جایگاه علمی خویش، می توانند در بهبود عملکرد آموزشی گام های مؤثری بردارند.

پیشنهادهای کاربردی

همان طور که نتایج تحقیق نشان داد بین هوش هیجانی و عملکرد آموزشی استادان رابطه معنی داری وجود دارد و هوش هیجانی عملکرد آموزشی را تحت تأثیر قرار می دهد. بنابراین، پیشنهاد می شود برای بهبود و آشنایی بیشتر با هوش هیجانی دوره های آموزشی توسط متخصصان برگزار شود و این آموزش ها، به منزله بخشی از راهبردهای منابع انسانی، باید در خصوص چگونگی کنترل و بالابردن توانایی های هوش هیجانی استادان متمرکز شود. با توجه به اهمیت همدلی، که در این تحقیق اهمیت بسیار زیادی دارد، مدیران آموزش عالی باید مباحث آموزشی را در دستور کار خود قرار دهند و این مهم از طریق برنامه هایی انجام می شود، نظیر تقویت و ایجاد ارتباط بیشتر بین استادان و دانشجویان، تشکیل گروه ها و انجمن های علمی و آموزشی رسمی و غیررسمی، که باعث بالارفتن تعلقات هیجانی و احساس دوستی و تفاهم در میان آنها و، در نهایت، نوعی همدلی، انسجام هیجانی، و حس همیاری می شود.

خودانگیزی و، به عبارتی، داشتن صفت پسندیده خوش بینی و انگیزه پیشرفت و ابتکار در این تحقیق مؤلفه دیگری بود که بعد از همدلی اهمیت بالایی را به خود اختصاص داد. بنابراین، پیشنهاد می شود در فرایند جذب و استخدام استادان، یعنی تلاش برای انتخاب فرد اصلح، به مباحث روانی و روحی ویژه، از جمله احساسات و تجربیات عاطفی، نوع دوستی، خوش بینی، و داشتن روحیه تعاون و همکاری، توجه ویژه ای شود و صرف تخصص و مدرک تحصیلی را نباید ملاک قرار داد.

برای ارزشیابی کارآمدتر می توان اقدام کرد به تشکیل کارپوشه تدریس هر مدرس و فراهم نمودن مستنداتی درباره اهداف، سرفصل های درس، منابع و محتوای معرفی شده، وسایل و

مواد مورد استفاده، روش ها و راهبردهای تدریس و نمونه تکالیف و فعالیت های دانشجویان، برگزاری دوره های توجیه اهمیت و جایگاه ارزیابی یا ارزشیابی عملکرد آموزشی برای نهادهای آموزش فرهنگ ارزیابی در دانشگاه ها و اهمیت دادن به نتایج ارزشیابی و استفاده به موقع از مکانیسم های تشویقی مادی و معنوی و در شأن استادان دانشگاه ها.

منابع

- امین بیدختی، ع. (۱۳۸۹). رابطه بین هوش هیجانی با رضایت شغلی کارکنان ادارات دولتی شهرستان سمنان، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۴ (۳): ۴۶-۳۱.
- باده، م.ت.؛ چرکزی، ع.؛ حسینی، س.ع.؛ روحی، ق.؛ ثناگو، ا. و جعفری، س.ی. (۱۳۹۰). عوامل تأثیرگذار بر عملکرد اساتید در تدریس دروس نظری در دیدگاه دانشجویان گلستان، *مجله توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی*، ۹ (۲): ۶۴-۵۶.
- بختیاری، م. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی مدیران مدارس دولتی و غیردولتی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ تهران با استراتژی های مدیریت تعارض آنها. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
- پیروز، ا.؛ رضوی، س.ج. و هاشمی، ش.س. (۱۳۸۹). طراحی و استقرار نظام ارزیابی عملکرد؛ مطالعه موردی ستاد تعزیرات حکومتی گندم و آرد، *فصلنامه مدیریت دولتی*، ۲ (۵): ۱۶-۱.
- حسنخوئی، س. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی و مهارت شغلی با رضایت شغلی مدیران مدارس شهر بیرجند در سال ۸۵-۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران.
- حسینی، م. و تیما، پ. (۱۳۹۲). بررسی نقش تعاملی پاسخگویی و خودکارآمدی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی در رفتار سیاسی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه ارومیه، *فصلنامه مدیریت دولتی*، ۵ (۱): ۱۱۰-۸۹.
- خطیبیان، م.؛ بازارگادی، م.؛ اشک تراب، ط. و سنگستانی، گ. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت ارزشیابی اعضای هیئت علمی پرستار دانشکده پرستاری و مامایی همدان، *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، ۱۹ (۱): ۶۸-۵۹.
- دهشیری، غ. (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان مقطع متوسطه. *فصلنامه علمی - پژوهشی تازه ها و پژوهش های مشاوره با انجمن مشاوره ایران*، ۱۳ (۱۲): ۶۴-۵۳.

- ساداتی کیادهی، س. (۱۳۸۵). مقایسه هوش هیجانی مدیران و رابطه آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناسی آنها در سال ۱۳۸۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
- سبحانی‌نژاد، م. و یوزباشی، ع. (۱۳۸۷). هوش هیجانی و مدیریت در سازمان، مبانی نظری، شیوه‌های آموزش و ابزارهای سنجش، تهران: انتشارات یسطرون.
- سرلک، م.ع. و اسلامی، ط. (۱۳۹۰). تسهیم دانش در دانشگاه صنعتی شریف با رویکرد سرمایه اجتماعی، مدیریت دولتی، ۳ (۸): ۱-۱۸.
- صائمی، ح. (۱۳۸۸). ضرورت پرورش هوش هیجانی در فرزندان، پیوند، ۳۶۴: ۲۱-۲۳.
- صمدی، ع. و کیوان، ن. (۱۳۹۲). بررسی نقش هوش هیجانی مدیران در برقراری ارتباطات اثربخش، مدیریت دولتی، ۵ (۱۳): ، شماره ۱، صص ۱۴۸-۱۲۹.
- طباطبائی، م. (۱۳۸۸). انواع هوش و کاربردهای آن در زندگی انسان. مجله پیوند، ۳۶۲: ۲۵-۲۲.
- عابدی، ص؛ زارع، ح؛ سعیدی پور، ب؛ سلطانی، ا. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی مدیران با توانمندسازی نیروی انسانی دانشگاه پیام نور. فصلنامه علوم تربیتی، ۴ (۱۵): ۱۲۷-۱۰۴.
- عبدی، د. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی با عملکرد مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان بناب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- فیضی، ط؛ شهائی، ب. و گرامی‌پور، م. (۱۳۹۱). شناسایی عوامل انگیزش اساتید در دانشگاه پیام نور استان تهران، مدیریت دولتی، ۴ (۱۲): ۷۳-۸۸.
- کاظمی، م. و مهدی‌نژاد، ج. (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی و خویشتن‌داری و تعهد سازمانی مدیران، فرایند مدیریت و توسعه، ۲۴ (۷۸): ۹۲-۷۶.
- کلانتری، خ. (۱۳۸۹). تحلیل داده‌های آماری با نرم‌افزار *SPSS* چاپ اول، تهران: امیرکبیر.
- مالکی و (۱۳۹۰)، تعیین وزن مؤلفه‌های تدریس برای ارزشیابی عملکرد اعضا هیئت علمی دانشگاه‌های کشور، فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی شدن، ۴ (۷): ۱۶۸-۱۴۴.
- ملک‌پور، م. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و مهارت‌های مدیران مؤثر در سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان فارس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه پیام نور.
- منتظر غیب، ط؛ قدسی، ا؛ کیخان‌نژاد، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی با میزان سخت‌روئی دانشجویان در دانشگاه صنعتی شریف. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۳: ۱۱۴-۱۰۱.
- ناظم، ف. (۱۳۸۷). هوش هیجانی مدیران دانشگاه آزاد اسلامی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۳ (۲): ۱-۲۱.

نورایی، م. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر هوش هیجانی اعضای هیئت علمی بر عملکرد آموزشی آنها، با رویکرد شایستگی فردی. *فراسوی مدیریت*، ۴ (۱۳): ۱۴۰-۱۲۱.

نیک‌پور، ا. و شریعت، ح. (۱۳۸۹). بررسی تطبیقی هوش هیجانی و نوآوری سازمانی در بین مدیران بخش خصوصی و دولتی شهر تهران. *پژوهش‌های مدیریت*، ۳ (۱۰): ۱۴۳-۱۲۹.

هومن، ح. (۱۳۹۱). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*، چاپ پنجم، تهران: انتشارات سمت.

Banisi, P. (2010). The effect of professors evaluation on teaching quality improvement fo faculty members of Islamic azad university in region 12, quarterly, social research, third year. No.6

Bar-on, R. (2006). *The bar-on model of emotional intelligence skills development traning, program and student achievement and retention*. unpublished raw data, texas A & M university-kingsville.

Barsade, SG. (2000). *The ripple effect: emotional contagion in groups*. Yale SOM Working, Paper No. OB-01. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=250894> or

Betoret, T. (2003). Evaluation of The University Teaching / Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education, *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2): 165-178.

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carneie Foundation for the Advancement Teaching, Princeton: University Press.

Ciarrochi, J. & Forgas, J. (2000). *Emotional intelligence in every day's life*. Philadelphia, PA: Psychological Press

Freedman, J. & Bless, K. (2005). Emotional intelligence and matters. *journal of education and psychological consultation*. retrieve in: <http://www.proquestdatabase>.

Mohebbi, N. (2010). Studying quality indices of academic system in order to use in evaluation of educational institutes, The first natonal conference on educational in iran, Tehra.

Oqinska Bulik, N. (2005). emotional intelligence in the work place. Exploring its effects occupational stress and health outcomes in human servis woekers. *Int j.occup med inviron helth*. 18(2):167-75

- Poon, J. (2008). Emotional intelligence: for human resource managers. *Journal of management research news*. 25: 55-78.
- Sherry, A. and Henson, R.K. (2005). Conducting and Interpreting Canonical Correlation Analysis in Personality Research, *International Journal Of Service Industry Management*, 84: 37-48.
- Stough, C. & Saklofske, D.H. & Parker, J.D.A. (2009). *A Brief Analysis of 20 years of Emotional Intelligence: An introduction to assessing Emotional Inteligence: Theory, research, and application*. In C.stough, D.H. Saklofske, & J.D.A. Parker (eds.), Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Stys, Y & Brown, SL. (2004). *A review of emotional intelligence literature and implication for correction*. Research branch correctional servica of Cabada.
- Tabachnick, BG. & Fidell, LS. (2007). *Using multivariate statistics (5thedn)*. Boston: Pearson Education.
- Zhou, J., George, J.M. (2003). A waking employee ceraitivity: the tole of leader emotional intelligence. *The leadership quarterly*, 14: 545-568.