

نقش هوش هیجانی و خودکارآمدی در پیش‌بینی سبک‌های مقابله‌ای کارکنان سازمان‌های آموزشی (مورد مطالعه: معلمان مدارس راهنمایی شهر دهدشت)

سمانه رضایی ازغندی* / سید سعید واعظ‌فر** / سحر عشق‌آبادی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش هوش هیجانی و خودکارآمدی در سبک‌های مقابله با استرس کارکنان سازمان‌های آموزشی بود. پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از تمامی معلمان دوره راهنمایی شهرستان دهدشت بود که در سال ۹۶-۹۵ در این شهر مشغول به کار بودند. تعداد نمونه ۱۹۸ نفر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای، خودکارآمدی عمومی و هوش هیجانی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد در گام اول خودآگاهی وارد تحلیل شده و ۲۰ درصد از واریانس مقابله مسئله‌مدار را تبیین نموده است. در گام دوم با اضافه شدن خودکارآمدی، میزان واریانس تبیین شده از ۲۰ درصد به ۳۱ درصد افزایش یافته است. در گام سوم و نهایی با اضافه شدن خودکنترلی، میزان واریانس تبیین شده از ۳۱ درصد به ۳۵ درصد افزایش یافته است. بنابراین مجموعاً ۳۵ درصد از واریانس متغیر مقابله مسئله مدار توسط متغیرهای خودآگاهی، خودکارآمدی و خودکنترلی تبیین شده است. همچنین در گام اول، خودکارآمدی وارد تحلیل شده و ۷ درصد از واریانس مقابله هیجان‌مدار را تبیین نموده است. در گام دوم و نهایی با اضافه شدن هوش هیجانی کل، میزان واریانس تبیین شده از ۷ درصد به ۱۰ درصد افزایش یافته است. بنابراین مجموعاً ۱۰ درصد از واریانس متغیر مقابله هیجان‌مدار توسط متغیرهای

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. نویسنده مسئول (Vaezfar1364@yahoo.com)

*** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

نقش هوش هیجانی و خودکارآمدی در پیش‌بینی سبک‌های مقابله‌ای کارکنان ... ۴۵

هوش هیجانی کل و خودکارآمدی، تبیین شده است. در نهایت نتایج این پژوهش می‌تواند به مدیران مدارس در زمینه بهبود شیوه‌های مقابله با استرس معلمان با توجه به آگاهی از خودکارآمدی عمومی و هوش هیجانی کمک نماید.

واژگان کلیدی: سبک‌های مقابله، خودکارآمدی، هوش هیجانی، معلمان مدارس راهنمایی.

مقدمه

از زمان انتشار مطالعه پیشرو کریاکو و ساتکلیف (۱۹۷۸ الف و ب)، مطالعات فراوانی بر روی استرس معلم کار شده که شیوع و شدت آن را در موقعیت‌های آموزشی مختلف نشان دادند (وان دیک و واگنر^۱، ۲۰۰۱؛ کریاکو^۲، ۱۹۹۸). به منظور درک اینکه معلمان چگونه می‌توانند با استرس مقابله کنند، پژوهشگران مختلف تلاش کرده‌اند تا منابع رایج استرس معلم در محیط کلاس و مدرسه را شناسایی کنند. این عوامل شناسایی شده که عمدتاً طبق حوزه کارکردی معلم تعریف می‌شوند، شامل بدرفتاری و مشکلات تربیتی دانش‌آموزان، انگیزه ضعیف دانش‌آموزان برای کار، بار کاری سنگین و فشار زمانی، تناقض و ابهام نقش، روابط متعارض با مدیریت و کارکنان اجرایی مدرسه و فشار و انتقاد والدین و جامعه (دونهام^۳، ۱۹۹۲؛ تراورس و کوپر^۴، ۱۹۹۶). در مواجهه با این عوامل استرس‌زا، ممکن است که معلمان نشانه‌های روانشناختی با شدت‌های متفاوت نشان دهند. با این وجود، معلمان به صورت یکنواخت به این عوامل استرس‌زا واکنش نشان نمی‌دهند که این سؤال بوجود می‌آید: چرا در رویارویی با استرس کاری مشابه، آسیب‌پذیری برخی از معلمان کمتر از برخی دیگر است (دونهام، ۱۹۹۲). بنابراین، پژوهشگران شخصیت و متغیرهای شخصیتی را به عنوان منابع مقابله با استرس در بافت رابطه استرس-بیماری یا استرس-ناراحتی مورد بررسی قرار داده‌اند.

در میان متغیرهای شخصیتی فراوان، هوش هیجانی به عنوان یک منبع مقابله‌ای مثبت پیشنهاد شده است (ساکلوفسکی، آستین، گالوی و دیویدسون^۵، ۲۰۰۷). علیرغم مفاهیم نسبتاً متفاوت ارائه شده از هوش هیجانی توسط پژوهشگران و دست‌اندرکاران مختلف، به عنوان طیفی از توانایی‌ها یا ویژگی‌های توانایی و شخصیتی (کیاروکی، چان و کاپوتی^۶، ۲۰۰۰؛ گلמן^۷، ۱۹۹۵؛ مایر و سالوی^۸، ۱۹۹۷)، این

^۱. Van Dick & Wagner

^۲. Kyriacou

^۳. Dunham

^۴. Travers & Cooper

^۵. Saklofske, Austin, Galloway & Davidson

^۶. Ciarrochi, Chan & Caputi

^۷. Goleman

^۸. Mayer & Salovey

سازه چهارچوب سودمندی ارائه می‌دهد که شناسایی مهارت‌های خاص لازم برای درک و تجربه سازگارانه عواطف و هیجانات را امکان‌پذیر می‌سازد. به عنوان مثال، مایر و سالوی (۱۹۹۷) از هوش هیجانی به عنوان توانایی خاص در درک هیجانات و عواطف، تسهیل تفکر، شناخت هیجانات و عواطف، و مدیریت آن‌ها یاد می‌کنند: عملکرد یکپارچه این توانایی‌های عاطفی باعث می‌شود معلمان در مقابل استرس کمتر آسیب‌پذیر باشند. بنابراین، معلمانی که آسیب‌پذیری کمتری در مقابل استرس دارند، احتمالاً معلمانی هستند که دارای سطح بالایی از هوش هیجانی می‌باشند. این معلمان احتمالاً به اطلاعات و اقدامات سلامت دسترسی بهتری دارند و از آن‌ها برای درک واکنش‌هایشان به عوامل استرس‌زا و همچنین برای هدایت مقابله‌سازی خود استفاده می‌کنند (گرینبرگ^۱، ۲۰۰۲). در واقع، مطالعات نشان داده‌اند که هوش هیجانی رابطه مثبتی با مقابله مسئله‌مدار^۲ و رابطه منفی با مقابله هیجان مدار^۳ دارد (بارآن^۴، ۱۹۹۷). همچنین مشاهده شده است که هوش هیجانی می‌تواند به پرورش مقابله اثربخش با اتفاق‌های گذشته و تجارب استرس‌زا (نولن-هوکسما، مک براید و لارسون^۵، ۱۹۹۷)، به مقابله با پیش‌بینی اهداف مطلوب در آینده (تایلور، فام، ریوکی و آرمور^۶، ۱۹۹۸) و مقابله با رویدادهای جاری و استرس مزمن (فولکمن و موسکوویتز^۷، ۲۰۰۰) کمک کند. هوش هیجانی با سبک مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌محور مثبت همبستگی مثبت و با سبک مقابله هیجان‌محور منفی همبستگی منفی دارد (بشارت، نادعلی و عزیزی، ۱۳۸۹). هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با هر سه سبک مقابله‌ای رابطه مثبت و معنی‌داری دارند (محمدی، ترابی و غرابی، ۱۳۸۷). ساکلوفسکی و همکاران (۲۰۰۷) با در نظر گرفتن ارتباط بین هوش هیجانی و مقابله، پیشنهاد کردند که به طور کلی، می‌توان هوش هیجانی را به عنوان نشان‌دهنده توانایی‌های عاطفی و هیجانی در مدیریت استرس و همچنین گرایش

^۱. Greenberg

^۲. Task-focused

^۳. Emotion-focused

^۴. Bar-On

^۵. Nolen-Hoeksema & Larson

^۶. Taylor, Pham, Rivkin & Armor

^۷. Folkman & Moskowitz

بیشتر به جستجوی کمک تعریف نمود. بنابراین، کاوش رابطه بین هوش هیجانی و رفتارهای مقابله‌ای معلمان بسیار جالب است.

از طرفی خودکارآمدی به عنوان یک عامل منبع فردی که می‌تواند مقابله با استرس را تسهیل کند، پیشنهاد شده است (نال، ریکمن، و شوارترز، ۲۰۰۵). خودکارآمدی به عنوان ایمان فرد به توانایی‌هایش در برآمدن از عهده کارهای سخت و جدید و رویارویی با مشکلات در موقعیت‌های سخت و خاص تعریف شده است (بندورا^۱، ۱۹۹۷). همچنین در جای دیگری بندورا (۱۹۹۷) معتقد است خودکارآمدی دارای ماهیت شناختی است. خودکارآمدی، انعطاف‌پذیر بوده و تحت تأثیر اطلاعات حاصل از چهار منبع موفقیت در کارکرد، تجارب همدلانه، تشویق کلامی و کنترل عواطف منفی قرار دارد. از سویی وی بر این باور است که انتظارات کارآمدی فردی روی آغاز رفتار، میزان تلاش فرد برای دستیابی به نتیجه و سطح مقاومت فرد در انجام یک کار در مواجهه با موانع و مشکلات را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

افراد با خودکارآمدی بالا، در مقایسه با افراد با خودکارآمدی پایین‌تر، کارهای چالش برانگیز را انتخاب می‌کنند، اهداف بلندتری برای خود تعیین می‌کنند، به مدت طولانی‌تری مقاومت می‌کنند و علیرغم وجود موانع، به اهداف خود متعهد باقی می‌مانند (لوزینسکا و شوارترز^۲، ۲۰۰۵). در بافت آموزشی و مدرسه که معلمان باید با تقاضاهای شغلی مربوط به تدریس روبرو شوند، معلمان با خودکارآمدی بالا نیز استرس را تجربه می‌کنند، اما آن‌ها این موضوع را بیشتر به عنوان چالش تجربه می‌کنند تا تهدید یا از دست دادن کنترل، حس خودکارآمدی بالا به آن‌ها کمک می‌کند تا تجارب عاطفی منفی را مدیریت کنند (شوارتز و گرین گلس^۳، ۱۹۹۹). در مقابل، معلمان با خودکارآمدی پایین، اضطراب، نگرانی، تردید بیشتری را تجربه می‌کنند که می‌تواند منجر به ناراحتی روانی گردد (شوارتز و گرین گلس، ۱۹۹۹). به طور خلاصه خودکارآمدی در برخورد با موقعیت‌های خارجی یک عامل شخصی محسوب می‌شود که فعالیت فرد و سبک مقابله او با استرس را هدایت می‌کند (رستمی و همکاران، ۱۳۸۹).

^۱. Knoll, Riekmann & Schwartzer

^۲. Bandura

^۳. Luszczynska & Schwartzer

^۴. Schwarzer & Greenglass

شواهدی وجود دارد که این ادعا را تأیید می‌کنند که حس خودکارآمدی می‌تواند تأثیر عوامل استرس‌زای معلمان روی پیامدهای سلامت روانی را تعدیل کند و اینکه خودکارآمدی می‌تواند یک عامل منبع فردی مهم در مقابله با استرس باشد (شوارتزر، بوهمر، لوزینسکا، محمد و نال، ۲۰۰۵). اگرچه پژوهش‌های مختلفی در خصوص رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با سبک‌های مقابله‌ای انجام شده است؛ اما تاکنون مطالعه جامعی که این متغیرها را در کنار هم بررسی نموده و سهم هر کدام را در تبیین سبک‌های مقابله‌ای معلمان مشخص نموده باشد، انجام نشده است. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ساده و چندگانه هوش هیجانی و خودکارآمدی در تبیین سبک‌های مقابله با استرس (مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی) و تعیین سهم هر کدام از آن‌ها می‌باشد.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان راهنمایی شهرستان دهدشت بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در یکی از مدارس راهنمایی این شهرستان مشغول به تدریس بودند. از جامعه فوق نمونه‌ای به حجم ۱۹۸ نفر (۹۴ نفر مرد و ۱۰۴ نفر زن) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابتدا کل شهرستان به ۵ منطقه آموزشی تقسیم شد. سپس از بین مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانه مناطق مورد نظر ۲۰ مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد به طوری که شامل ده مدرسه دخترانه و ده مدرسه پسرانه بود. در مرحله بعد پرسشنامه‌ها به طور تصادفی بین معلمان این مدارس توزیع شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی همچون میانگین و انحراف معیار و روش‌های آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام با استفاده از نرم‌افزار SPSS v20 استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

الف) مقیاس خودکارآمدی عمومی: این مقیاس در سال ۱۹۷۹ توسط شوارتزر و جروسلم، به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی و اجتماعی ساخته شد. در سال ۱۹۸۱ شوارتزر و جروسلم آزمون را مورد بازنگری قرار داده و تعداد عبارات آن را به ۱۰ عدد کاهش دادند. شیوه نمره‌گذاری مقیاس خودکارآمدی عمومی بدین شرح است: اصلاً صحیح نیست=۱، به سختی صحیح=۲، تقریباً صحیح=۳،

کاملاً صحیح=۴. ضرایب همسانی درونی ویرایش‌های مقیاس خودکارآمدی عمومی را برای دانشجویان، در آلمان ۰/۸۴، در کاستاریکا و اسپانیا ۰/۸۱ و در چین ۰/۹۱ به دست آمد (شوارتز و همکاران، ۲۰۰۵). دلاور، رضایی، نجفی، دبیری و رضایی (۱۳۹۲) نیز ساختار عاملی این مقیاس را در بین ۴۰۰ نفر از کارکنان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال ۱۳۸۸ تک‌عاملی گزارش نموده و همسانی درونی آن را برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۷، برای مردان ۰/۸۵ و برای زنان ۰/۸۸ گزارش نمودند. علاوه بر آن در این مطالعه اعتبار همگرایی مقیاس خودکارآمدی از طریق اجرای همزمان آن با مقیاس خودکارآمدی شرر استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان همبستگی بین دو مقیاس مذکور ۰/۸۰ است.

ب) پرسشنامه سبک‌های مقابله با استرس پارکر و اندلر: پرسشنامه شیوه‌های مقابله با استرس در سال ۱۹۹۰ توسط پارکر و اندلر و به منظور سنجش سبک‌های مقابله با استرس افراد نوجوان و بزرگسال در موقعیت‌های استرس‌زا و بحرانی ساخته شده است. آن‌ها ابتدا پرسشنامه را که شامل ۷۰ ماده بود روی ۵۵۹ دانشجوی دختر و پسر اجرا کردند، سپس با استفاده از تحلیل عاملی داده‌ها را متغیر و سه شیوه مقابله عمده را استخراج کردند: مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتناب‌مدار. پارکر و اندلر سپس این پرسشنامه را روی ۳۹۴ دانشجو و ۲۸۲ بزرگسال اجرا کردند و سپس از تحلیل عاملی داده‌ها آنرا به ۴۸ ماده کاهش دادند، در حال حاضر پرسشنامه سبک‌های مقابله با استرس پارکر و اندلر ۴۸ ماده‌ای یکی از ابزارهای قابل اعتماد برای سنجش شیوه مقابله‌ای به حساب می‌آید. هر کدام از شیوه‌های مقابله یک مقیاس جداگانه با ۱۶ ماده دارد و مجموع نمرات ماده‌های هر یک از مقیاس‌ها جداگانه محاسبه می‌شود و فاقد نمره کلی است، البته مقیاس شیوه مقابله اجتناب‌مدار دارای دو خرده مقیاس روی‌آوری به اجتماع و روی‌آوردن به فعالیت هر کدام با ۸ ماده می‌باشد. هر کدام از ماده‌های پرسشنامه دارای ۵ گزینه است که آزمودنی بایستی یک گزینه را علامت بزند. دامنه پاسخ هر سوال از ۱ تا ۵ می‌باشد، گزینه ۱ نشان می‌دهد آزمودنی هرگز رفتار مورد نظر را نشان نمی‌دهد و گزینه ۵ نشان می‌دهد که آزمودنی رفتار مورد نظر را بسیار زیاد انجام می‌دهد. پایایی این آزمون توسط پیری و شهرآرای (۱۳۷۶) به این صورت گزارش شده است: شیوه مسئله‌مدار ۰/۸۱، شیوه هیجان‌مدار ۰/۸۵ و شیوه اجتناب‌مدار ۰/۸۰.

ج) پرسشنامه هوش هیجانی: در این پژوهش از پرسشنامه هوش هیجانی سیبر و شرینگ استفاده شده است. هر آزمودنی در این پرسشنامه ۶ نمره جداگانه دریافت می‌کند که ۵ نمره آن مربوط به هر

کدام از مولفه‌ها و یک نمره کل می‌باشد. مؤلفه‌ها عبارتند از: خودآگاهی: یعنی خودآگاهی صحیح از خود و اعتماد به خود و همچنین آگاهی شخص به وجودش مانند یک شخص عادی. شماره‌های مربوط به این بعد عبارتند از (۶، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۲۴، ۲۷، ۳۲، ۳۳). خودکنترلی: یعنی خودمدیریتی، وظیفه‌شناسی، سازگاری و انگیزه توفیق‌طلبی و ابتکار عمل و همچنین توانایی فرد به اینکه بر انگیزه‌های خود مسلط باشد. شماره‌های مربوط به این بعد عبارتند از: (۲، ۵، ۱۱، ۱۶، ۱۸، ۲۳، ۳۰). خودانگیزی: یعنی اقدام شخص به کاری که تجربه شخصی وی بدان بر می‌انگیزد. شماره‌های مربوط به این بعد عبارتند از: (۱، ۹، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۶، ۳۱). هشیاری اجتماعی: یعنی افزایش حساسیت نسبت به احساسات دیگران، بهبود درک پیامدهای رفتار خود، افزایش توانایی در تعیین موقعیت‌های بین فردی و برنامه‌ریزی برای عمل مناسب، افزایش اعتماد به نفس، افزایش رفتارهای جمع‌گرایانه، همدلی، خدمت‌محوری و آگاهی سازمانی می‌باشد. شماره‌های مربوط به این بعد عبارتند از: (۳، ۴، ۱۷، ۲۲، ۲۵، ۲۹). مهارت‌های اجتماعی: به رفتارهایی گفته می‌شود که روابط اجتماعی با همگنان یا بزرگسالان را افزایش می‌دهد. شماره‌های مربوط به این بعد عبارتند از: (۷، ۸، ۱۳، ۱۹، ۲۸). در این پرسشنامه چنانچه آزمودنی گزینه الف را انتخاب کند نمره ۱ و چنانچه گزینه ۵ را انتخاب کند نمره ۵ می‌گیرد. در سوالات ۱، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۸، ۳۱ و ۳۳ نمره‌گذاری معکوس می‌باشد. منصور (۱۳۸۰) روایی این پرسشنامه را $r = 0/63$ ، $P \leq 0/001$ گزارش کرده است و همچنین میزان همسانی درونی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون $0/84$ محاسبه شده است.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ یافته‌های توصیفی و در جداول ۲، ۳، ۴ و ۵ یافته‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق ارائه شده است.

جدول ۱- آماره‌های توصیفی متغیرهای پیش‌بین و ملاک (n=۱۹۸)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
خودکارآمدی	۱									
مقابله مسئله‌مدار	۰/۴۳	۱								
مقابله هیجان‌مدار	-۰/۲۶	-۰/۰۹	۱							
مقابله اجتنابی	۰/۰۴	۰/۳۰	۰/۰۲	۱						
خودآگاهی	۰/۲۴	۰/۴۴	۰/۰۴	۰/۱۰	۱					
خودکنترلی	۰/۰۹	۰/۴۱	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۶۳	۱				

			۱	۰/۶۴	۰/۶۵	۰/۰۰	۰/۰۹	۰/۳۵	۰/۱۵	خودانگیزی
		۱	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۷۱	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۳۵	۰/۱۱	هشیاری اجتماعی
	۱	۰/۴۹	۰/۳۵	۰/۴۱	۰/۳۶	۰/۱۴°	۰/۱۴°	۰/۲۸	۰/۰۴	مهارت اجتماعی
۱	۰/۵۱	۰/۷۱	۰/۶۸	۰/۷۳	۰/۷۰	۰/۰۱	۰/۱۴°	۰/۳۲	۰/۱۴°	هوش کلی
۹۸/۰۵	۱۴/۱۳	۱۹/۲۰	۲۲/۵۹	۲۰/۹۴	۲۳/۸۸	۴۷/۲۸	۴۹/۳۹	۵۷/۸۸	۳۱/۲۲	میانگین
۱۸/۵۷	۲/۶۹	۳/۲۰	۳/۵۹	۵/۰۳	۳/۳۴	۷/۶۰	۷/۴۷	۵/۷۴	۴/۱۲	انحراف معیار

**p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، همبستگی بین مقابله مسئله‌مدار با خودکارآمدی، خودآگاهی، خودکنترلی، خودانگیزی، هشیاری اجتماعی، مهارت اجتماعی و هوش کلی در سطح $p \leq ۰/۰۱$ معنی‌دار بود. همچنین، همبستگی بین مقابله هیجان‌مدار با مهارت اجتماعی و هوش کلی در سطح $p \leq ۰/۰۵$ به ترتیب $۰/۱۴$ و $۰/۱۴$ و همبستگی بین مقابله هیجان‌مدار و خودکارآمدی در سطح $p \leq ۰/۰۱$ ، $-۰/۲۶$ بدست آمد. همبستگی بین مقابله اجتنابی و مهارت اجتماعی در سطح $p \leq ۰/۰۱$ ، $۰/۱۴$ بدست آمد. بنابراین بر اساس همبستگی پیرسون این متغیرها با مؤلفه‌های سبک‌های مقابله با استرس رابطه معنی‌داری دارند. به منظور تعیین سهم هر کدام از متغیرهای ذکر شده در پیش‌بینی مؤلفه‌های سبک‌های مقابله با استرس از رگرسیون چندگانه خطی استفاده شد.

جدول ۲- خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس (متغیر ملاک: مقابله مسئله‌مدار)

مدل	متغیرها	منابع	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	p<	R	مجذور R
۱	رگرسیون	خطا	۱۳۰۵/۹۳	۱	۱۳۰۵/۹۳	۴۹/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۴۴	۰/۲۰
	خودآگاهی	خطا	۵۱۹۱/۶۲	۱۹۶	۲۶/۴۸				
	کل	کل	۶۴۹۷/۵۵	۱۹۷					
۲	رگرسیون	خطا	۲۰۲۹/۸۸	۲	۱۰۱۴/۹۴	۴۴/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۵۵	۰/۳۱
	خودکارآمدی، خودآگاهی	خطا	۴۴۶۷/۶۶	۱۹۵	۲۲/۹۱				
	کل	کل	۶۴۹۷/۵۵	۱۹۷					
۳	رگرسیون	خطا	۲۲۹۱/۳۰	۳	۷۶۳/۷۶	۳۵/۲۲	۰/۰۰۰	۰/۵۹	۰/۳۵
	خودکارآمدی، خودآگاهی، خودکنترلی	خطا	۴۲۰۶/۲۴	۱۹۴	۲۱/۶۸				
	کل	کل	۶۴۹۷/۵۵	۱۹۷					

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که در گام اول، خودآگاهی وارد تحلیل شده و ۲۰ درصد از واریانس مقابله مسئله‌مدار را تبیین نموده است. در گام دوم با اضافه شدن خودکارآمدی، میزان

واریانس تبیین شده از ۲۰ درصد به ۳۱ درصد افزایش یافته است. در گام سوم و نهایی با اضافه شدن خودکنترلی، میزان واریانس تبیین‌شده از ۳۱ درصد به ۳۵ درصد افزایش یافته است. بنابراین مجموعاً ۳۵ درصد از واریانس متغیر مقابله مسئله‌مدار توسط متغیرهای خودآگاهی، خودکارآمدی و خودکنترلی تبیین شده است. در جدول ۳ ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون ارائه شده است.

جدول ۳- ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مدل نهایی رگرسیون برای پیش‌بینی مقابله مسئله‌مدار

از طریق متغیرهای مستقل

متغیرها	B	خطای B	Beta	T	P	همبستگی‌ها		
ثابت	۲۸/۰۱	۳/۱۰	--	۹/۰۱	۰/۰۰۰	مرتب‌بندی	تفکیکی	نیمه تفکیکی
خودآگاهی	۰/۳۳	۰/۱۳	۰/۱۹	۲/۵۱	۰/۰۱۳	۰/۴۴	۰/۱۷	۰/۱۴
خودکارآمدی	۰/۵۰	۰/۰۸	۰/۳۶	۶/۰۴	۰/۰۰۰	۰/۴۳	۰/۳۹	۰/۳۴
خودکنترلی	۰/۲۹	۰/۰۸	۰/۲۶	۳/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۲۴	۰/۲۰

در جدول فوق ضرایب غیر استاندارد **b** و همچنین ضرایب استاندارد بتا برای پیش‌بینی مقابله مسئله‌مدار بر اساس متغیرهای مستقل و همچنین ضرایب معنی‌داری، همبستگی مرتبه صفر (دو متغیره)، همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود ضرایب بتا و همبستگی برای متغیرهای خودآگاهی، خودکارآمدی و خودکنترلی مثبت است که نشان می‌دهد با افزایش خودآگاهی، خودکارآمدی و خودکنترلی، مقابله مسئله‌مدار افزایش پیدا می‌کند. ضرایب همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی بیانگر این است که سهم متغیر خودکارآمدی در تبیین مقابله مسئله‌مدار از خودآگاهی و خودکنترلی بیشتر است.

جدول ۴- خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس (متغیر ملاک: مقابله هیجان‌مدار)

مدل	متغیرها	منابع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	p<	R	مجذور R
۱	خودکارآمدی	رگرسیون	۷۹۶/۶۰	۱	۷۹۶/۶۰	۱۵/۳۱	۰/۰۰۰	۰/۲۶	۰/۰۷
		خطا	۱۰۱۹۶/۶۷	۱۹۶	۵۲/۰۲				
		کل	۱۰۹۹۳/۲۷	۱۹۷					
۲	خودکارآمدی،	رگرسیون	۱۱۶۵/۹۹	۲	۵۸۲/۹۹	۱۱/۵۶	۰/۰۰۰	۰/۳۲	۰/۱۰

هوش کلی	خطا	۹۸۲۷/۲۷	۱۹۵	۵۰/۳۹
	کل	۱۰۹۹۳/۲۷	۱۹۷	

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که در مدل اول، خودکارآمدی وارد تحلیل شده و ۷ درصد از واریانس مقابله هیجان‌مدار را تبیین نموده است. در گام دوم و نهایی با اضافه شدن هوش کلی، میزان واریانس تبیین شده از ۷ درصد به ۱۰ درصد افزایش یافته است. بنابراین مجموعاً ۱۰ درصد از واریانس متغیر مقابله هیجان‌مدار توسط متغیرهای هوش کلی و خودکارآمدی، تبیین شده است. در جدول ۳ ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون ارائه شده است.

جدول ۵- ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مدل نهایی رگرسیون برای پیش‌بینی مقابله هیجان

مدار از طریق متغیرهای مستقل

متغیرها	B	خطای B	Beta	T	P	همبستگی‌ها
ثابت	۵۸/۸۵	۴/۴۰	--	۱۳/۳۶	۰/۰۰۰	مرتبه صفر تفکیکی
خودکارآمدی	-۰/۵۳	۰/۱۲	-۰/۲۹	-۴/۳۳	۰/۰۰۰	نیمه تفکیکی
هوش کلی	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۱۸	۲/۷۰	۰/۰۰۷	نیمه تفکیکی

در جدول فوق ضرایب غیر استاندارد b و همچنین ضرایب استاندارد β برای پیش‌بینی مقابله هیجان‌مدار بر اساس متغیرهای مستقل و همچنین ضرایب معنی‌داری، همبستگی مرتبه صفر (دو متغیره)، همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود ضرایب β و همبستگی برای متغیر خودکارآمدی، منفی است که نشان می‌دهد با افزایش خودکارآمدی، مقابله هیجان‌مدار کاهش پیدا می‌کند. همچنین ضرایب β و همبستگی برای متغیر هوش کلی، مثبت است که نشان می‌دهد با افزایش هوش کلی، مقابله هیجان‌مدار افزایش پیدا می‌کند. ضرایب همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی نیز بیانگر این است که سهم متغیر خودکارآمدی در تبیین مقابله هیجان‌مدار از هوش کلی بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مقابله مسئله‌مدار، خودکارآمدی، خودآگاهی، خودکنترلی، خودانگیزی، هشیاری اجتماعی، مهارت اجتماعی و هوش کلی رابطه معنی‌داری وجود دارد، همچنین بین مقابله هیجان‌مدار، خودکارآمدی، مهارت اجتماعی و هوش کلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

همینطور همبستگی بین مقابله اجتناب‌مدار و مهارت اجتماعی حاکی از رابطه معنی‌داری بین این دو متغیر می‌باشد. شایان ذکر است از بین متغیرهای پیش‌بین، خودآگاهی و خودکارآمدی قوی‌ترین رابطه را با سبک مقابله مسئله‌مدار و خودکارآمدی قوی‌ترین رابطه را با سبک مقابله هیجان‌مدار داشت. همچنین در تحلیل رگرسیون برای سبک مقابله اجتنابی هیچ کدام از متغیرهای پیش‌بین در معادله رگرسیون معنی‌دار نبود. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های بشارت و همکاران (۱۳۸۹)، محمدی و همکاران (۱۳۸۷) و بار-آن (۱۹۹۷) که نشان دادند هوش هیجانی دارای رابطه مثبت و معنی‌داری با سبک مقابله مسئله‌مدار می‌باشند، همخوان است. افراد دارای هوش هیجانی بالا هنگام مواجهه با مسائل مختلف با توجه به شناختی که از خود دارند (خودآگاهی) که همراه با نوعی اعتماد به خود می‌باشد همزمان با درگیر شدن با حل مسئله مورد نظر سعی در انجام صحیح وظایف و تسلط بر انگیزه‌های خود دارند (خودکنترلی)، آنها سعی می‌کنند در مواقع لزوم ابتکار عمل را در دست بگیرند و به نحو موثری با محیط به تعامل می‌پردازند (خودکنترلی)، که نهایتاً مجموعه این شیوه‌ها و اقدامات رفتاری به سازگاری بهتر افراد با هوش هیجانی بالا می‌انجامد. بنابراین می‌توان پیش‌بینی کرد که افراد با هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد با هوش هیجانی پایین در هنگام مواجهه با عوامل استرس‌زا، بیشتر از سبک‌های مقابله مسئله‌مدار استفاده می‌کنند.

همچنین نتایج این پژوهش با مطالعه شوارتزر و همکاران (۲۰۰۵) که نشان داده‌اند، خودکارآمدی با سبک مقابله مسئله‌مدار رابطه مثبت و معنی‌داری دارد، همخوان است. در واقع هنگامی که فرد دارای خودکارآمدی بالا باشد، اهداف سطح بالاتری را برای خود انتخاب می‌کند و لذا رسیدن به این اهداف بالا همراه با تلاش و کوشش بیشتر در جهت بهبود موقعیت‌های پیش آمده است. افراد با خودکارآمدی پایین شاید باور کنند که وضع موجود حل ناشدنی است و به این طریق از تلاش برای بهبود وضعیت مشکل‌زا خودداری می‌کنند یا زمان کمتری برای حل مشکل صرف می‌کنند و پایداری کمتری در مقابل مشکلات از خود نشان می‌دهند، از طرفی خودکارآمدی به شکل‌گیری احساس شایستگی در فرد منجر می‌شود و این احساس شایستگی می‌تواند منجر به ایجاد باورهای مفیدی شود که به عملکرد موثر منجر می‌شود، به عبارتی خودکارآمدی به معنی داشتن مهارت بالا در برخورد با عوامل استرس‌زا نیست بلکه به معنی باور فرد به توانایی‌های خود در حل مسائل می‌باشد و این باور تا حدی از نتایج عملکرد فرد در مقابله با مسائل در گذشته می‌تواند کسب شده باشد. بنابراین می‌توان

پیش‌بینی کرد که افراد دارای خودکارآمدی بالا نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین تمایل بیشتری به مقابله به صورت مسئله‌مدار با استرس دارند تا مقابله به صورت هیجان‌مدار.

افزون بر آن براساس نتایج بدست آمده نمره هوش هیجانی کل با مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت و معنی‌داری دارد که ناهمسو با بار-آن (۱۹۹۷) و همسو با محمدی و همکاران (۱۳۸۷) می‌باشد. به نظر می‌رسد مقابله هیجان‌مدار می‌تواند شامل مؤلفه‌ها و راهبردهای سازش‌یافته یا سازش‌نیافته باشد، بنابراین مدیریت و سازماندهی هیجان‌ها به افراد کمک می‌کند تا در برخورد با شرایط استرس‌زا از سبک‌های کارآمد مقابله‌ای استفاده کنند، مثل راهبردهای مقابله مسئله‌مدار و راهبردهای هیجان‌مدار مثبت. بنابراین هرچه فرد در کنترل و مدیریت احساسات، قوی‌تر باشد استفاده از راهبردهای سازش یافته مانند مقابله مسئله‌مدار و راه‌های مقابله هیجان‌مداری که جنبه مثبت دارند، افزایش می‌یابد.

بر اساس نتایج حاصله پیشنهاد می‌شود برای به حداقل رساندن استرس در بین معلمان و بهبود سبک‌های مقابله‌ای آنان در مقابله با استرس ضمن تاکید بر آموزش کارگاهی هوش هیجانی و تقویت باورهای خودکارآمدی، نسبت به رفع هر گونه مشکل و مسئله‌ای که منجر به استرس معلمان می‌گردد اقدام نموده و جو روانی توأم با آرامش را در محیط کار حاکم نمایند. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان دوره راهنمایی تحصیلی شهر دهدشت است و لذا برای افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری این نتایج به سایر معلمان پیشنهاد می‌شود رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با سبک‌های مقابله‌ای در جوامع آماری مختلف بررسی شود تا ادبیات متراکم و منسجمی در خصوص نحوه به‌کارگیری متغیرهای ذکر شده فراهم آید. در پایان پژوهشگران از معلمان بزرگوار به خاطر همکاری صمیمانه، کمال تشکر و قدردانی را می‌نمایند.

منابع

- بشارت، محمدعلی؛ نادعلی، حسین و عزیزی، کورش (۱۳۸۹). هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۱)، ۳۳-۴۷.
- پیری، لیلا و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود و سبک‌های مقابله. *مجله مطالعات روانشناختی*، ۱(۳و۲)، ۳۹-۵۴.
- دلاور، علی؛ رضایی، علی‌محمد؛ نجفی، محمود؛ دبیری، سولماز و رضایی، نورمحمد (۱۳۹۲). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی در کارکنان دانشگاه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳(۱۲)، ۸۷-۱۰۴.
- رجبی، غلامرضا (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی (GSE-10) در دانشجویان روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۲و۱)، ۱۱۱-۱۲۲.
- رستمی، رضا؛ شاه‌محمدی، خدیجه؛ قائدی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری زردخانه، سعید و نصرت‌آبادی، مسعود (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانشجویان دانشگاه تهران، *فصلنامه افق دانش*، ۱۶(۳)، ۴۶-۵۴.
- محمدی، داود؛ ترابی، سید اسماعیل؛ غرایی، بنفشه (۱۳۸۷). ارتباط سبک‌های مقابله‌ای و هوش هیجانی در دانش‌آموزان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۲)، ۱۷۶-۱۸۳.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bar-On, R. (1997). **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual**. Toronto: Multi-Health Systems.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. **Personality and Individual Differences**, 30, 539-561.
- Dick, R. van, & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. **British Journal of Educational Psychology**, 71, 243-259.
- Dunham, J. (1992). **Stress in teaching** (2nd ed.). London: Routledge.
- Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. **Current Directions in Psychological Science**, 9, 115-118.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books.

- Greenberg, L.S. (2002). **Emotion-focused therapy**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Knoll, N., Rieckmann, N., & Schwarzer, R. (2005). Coping as a mediator between personality and stress outcomes: A longitudinal study with cataract surgery patients. **European Journal of Personality**, 19, 229-247.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunkam & V. Varma (Eds.), **Stress in teachers: Past, present and future** (pp. 1-13). London: Whurr.
- Laura, J. f., Graham, J. R & Naomi, S. (2007). social support, self- esteem and estress as predictors of adjustment to university among first- year under graduates. **Journal of college Student development**, 48(3) :259-274.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. **American Psychologist**, 55, 665-673.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), **Predicting health behavior** (2nd ed., pp. 127-169). Buckingham, UK: Open University Press. 408 D.W. Chan.
- Luszczynska, A., Mouamed, N.E., & Schwarzer, R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefi t fi nding 12 months after cancer surgery: The mediating role of coping strategies. **Psychology, Health & Medicine**, 10, 365-375.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence** (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A., & Larson, J. (1997). Rumination and psychological distress among bereaved partners. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 855-862.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. **Personality and Individual Differences**, 42, 491-502.
- Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice** (pp. 238-246). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Knoll, N. (2005). Dispositional selfefficacy as a personal resource factor in coping after surgery. **Personality and Individual Differences**, 39, 807-818.
- Taylor, S.E., Pham, L.B., Rivkin, I.D., & Armor, D.A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. **American Psychologist**, 53, 429-439.

Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). **Teachers under pressure: Stress in the teaching profession.** London: Routledge.