

آیا اساتیدی که از دید دانشجویان نمونه هستند، هوش هیجانی بالاتری دارند؟

فریبا حقانی^۱، بهاره امینیان^{۲*}، طاهره چنگیز^۳

۱. دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، استادیار گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ایران
۲. پزشک عمومی، دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش پزشکی، گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ایران
۳. دکترای تخصصی فارماکولوژی، دانشیار گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران

● دریافت مقاله: ۸۹/۱۱/۱۸ آخرین اصلاح مقاله: ۹۰/۳/۱۵ ● پذیرش مقاله: ۹۰/۵/۳

زمینه و هدف: برای رسیدن به تدریس مؤثر در همه رشته‌ها، از جمله پزشکی، اساتیدی اثر بخش و نمونه نیاز است و یکی از ملاک‌های سنجش اثر بخشی و نمونه بودن اساتید، نظرخواهی از دانشجویان آنهاست. همچنین در دهه‌های اخیر ادعا می‌شود که داشتن هوش هیجانی بالا، از خصوصیات استاد نمونه می‌باشد. لذا این مطالعه به بررسی هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در بین اساتید علوم پایه پزشکی که از نظر دانشجویان ترم آخر این مقطع استاد نمونه بوده‌اند و مقایسه آن با سایر اساتید علوم پایه پزشکی می‌پردازد.

روش کار: در این مطالعه توصیفی، ابتدا از دانشجویان ترم آخر علوم پایه پزشکی که ۶۵ نفر بودند خواسته شد تا نام ۵ نفر بهترین استاد علوم پایه خود را ذکر کنند. از بین اسامی جمع‌آوری شده، نهایتاً ۸ استاد که بالاترین آرا را داشتند مشخص گردید. سپس پرسشنامه استاندارد و بومی شده هوش هیجانی بار-ان به تمامی ۵۳ نفر استادان علوم پایه داده شد و هوش هیجانی آنان در ۱۵ حیطه مختلف مورد سنجش قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی توسط نرم افزار آماری SPSS مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها: میانگین نمره کل هوش هیجانی اساتیدی که دانشجویان آنها را نمونه می‌دانستند ۳۵۲/۱۳ بود که نسبت به سایر اساتید ۳۳۷/۸۸ بالاتر بود اما این تفاوت معنی‌دار نبود. نمره اساتید نمونه در حیطه‌های شادمانی، خوش بینی، عزت نفس و انعطاف پذیری به طور معناداری بالاتر از سایر اساتید بود ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد ویژگی‌هایی چون شادمانی، خوش بینی، عزت نفس و انعطاف پذیری باعث می‌شود که اساتید تدریس بهتری ارائه داده و فرایند یاددهی - یادگیری آنها از دید دانشجویان رضایت بخش تر باشد. بنابراین توصیه می‌شود در برنامه‌های آموزش استاد توجه بیشتری به پرورش این ویژگی‌ها در اساتید شود.

کلید واژه: هوش هیجانی، استاد نمونه، دانشجوی پزشکی

* نویسنده مسؤول: مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی، اتاق ۳۰۵، دانشگاه علوم پزشکی، اصفهان، ایران

● Email: Bahareh_aminian@yahoo.com

● تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۲۲۹۷۵ ● نمابر: ۰۳۱۱-۶۶۸۸۳۲۳

مقدمه

تدریس فعالیتی است که سبب تعلیم و هدایت فراگیران (۱) و به عبارتی سبب یادگیری می‌شود (۲). هر چه که تغییرات حاصل از یادگیری پایدارتر باشد تدریس موفق‌تر بوده است (۳). تدریس، بطور فعال فراگیران را در فرایند یادگیری قرار می‌دهد. مدرس سبب می‌شود فراگیران فعالیت‌های یادگیری فعال، هدفمند و معنی‌داری داشته باشند و ترغیب شوند تا درباره آنچه انجام می‌دهند فکر کنند. به همین علت تدریس بیش از آنکه یک حرفه باشد، یک هنر است (۴). هر معلم به واسطه تدریس، شرایط روحی اش را به فراگیران و موضوع مورد بحث القا می‌کند، به عبارتی تجربیات هر کس در کلاس چیزی متفاوت از شخصیت او نیست. اگر از این زاویه نگاه کنیم تدریس آینه روح فردی است به نام مدرس است (۵).

تعاریف متعددی که در مورد تدریس ارائه شده، ریشه در دیدگاه‌های متفاوتی دارد که نظریه‌های مختلف یادگیری برای نقش مدرس و فراگیر قائلند. در هر حال، هر چه تدریس به اهداف آرمانی خود نزدیک تر شود، موفق تر و در اصل، اثر بخش تر است. هر چند نمی‌توان یک تدریس اثر بخش را صرفاً در قالب آمار و اعداد نشان داد، اما می‌توان ویژگی‌هایی برای کارآمدی تدریس در نظر گرفت (۶،۷).

در این زمینه بر پایه تحقیقات متعدد داخلی و خارجی، ویژگی‌های متعددی برای مدرس اثر بخش تعریف شده است (۱۵-۶۸). بر اساس مطالعه‌ای در دانشگاه علوم پزشکی ایران، مجموعه شاخص‌های اثر بخشی یک مدرس در سه قسمت ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های حرفه‌ای و تحریک به یادگیری مطرح شده است (۱۶). در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ویژگی مدرس بالینی اثر بخش در پنج حیطه‌ی حرفه‌ای، ارتباطی، شخصی، تدریس و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفته است (۱۷).

درچهل و ششمین کنفرانس سالیانه‌ی علوم اجتماعی (سال ۲۰۰۴ در یوتا) اصول اساسی که برای یک تدریس مؤثر در نظر گرفته‌شد، شامل این موارد بودند: ایجاد ارتباط مؤثر دانشجویان

با مدرس، تقویت همکاری بین دانشجویان، تشویق یادگیری فعال، ارائه بازخورد به موقع، تخصیص مدت زمان کافی برای فعالیت‌های مرتبط با تدریس، بیان انتظارات بالای خود از فراگیران و در نهایت استفاده از راه‌ها و الگوهای مختلف برای یاددهی بهتر (۵).

مطالعات مختلف درباره‌ی تدریس مؤثر، به جز دانش و آگاهی، ویژگی‌های رفتاری و عملکردی متعددی را برای مدرس کارآمد مورد توجه قرار داده‌اند که می‌توان به این موارد اشاره کرد: روابط اجتماعی مطلوب، قدرت مدیریت شرایط، آگاهی از تفاوت‌های فردی، توانایی توجه به روحیات فراگیران، قدرت برانگیختن فراگیران، خصوصیات شخصیتی مثل شادمانی، خلاقیت، انعطاف پذیری، و عدالت (۲۶-۱۶).

از سوی دیگر در سالهای اخیر به استفاده از هوش هیجانی در تدریس تأکید زیادی شده است و از آن به عنوان عامل مؤثر در پیشبرد اهداف تدریس نام برده شده است (۲۷، ۱۸).

اگر چه هوش هیجانی از ابتدای تاریخ تمدن بشر به صورت گوناگون مطرح بوده است، نخستین تعریف معاصر از آن در سال ۱۹۹۰ توسط سالووی به این صورت مطرح شد: "هوش هیجانی نوعی پردازش اطلاعات هیجانی شامل ارزیابی دقیق هیجانات در خود و دیگران، ابراز مناسب هیجان و تنظیم انطباقی هیجان به نحوی است که زیستن را ارتقا بخشد". برخی هوش هیجانی را توانایی درک عواطف و دست‌یابی به هیجان‌های دانستند که ضمن کمک به تفکر بهتر، هماهنگی لازم میان عواطف و احساسات برای ارتقای عاطفی و هوشی را فراهم آورد (۲۸).

همانند تدریس، در مورد هوش هیجانی نیز تعاریف متعددی مطرح شده است. گلمن (Goleman) هوش هیجانی را به عنوان هوش مشتمل بر هیجان یاد کرد و برای آن پنج حوزه‌ی شناخت هیجان‌های خود، اداره کردن هیجان‌ها، برانگیختن خود، تشخیص هیجان‌ها در دیگران و کنترل ارتباط را در نظر گرفت.

مدرس باعث نمونه بودن او از دید فراگیران می شود و فرایند یاددهی یادگیری را برای او مؤثرتر می سازد در تعیین ویژگی های تدریس اثر بخش نقش مهمی دارد (۳۴،۳۵).

مطالعه حاضر به منظور آزمون فرضیه وجود ارتباط بین هوش عاطفی و تدریس مؤثر طراحی گردید. برای این امر، بررسی هوش هیجانی در اساتیدی که از دید دانشجویان مقطع علوم پایه پزشکی نمونه هستند و مقایسه آن با سایر استادان در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام شد.

روش کار

این مطالعه توصیفی در نیمسال اول تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان و استادان مقطع علوم پایه ی پزشکی بودند. ابتدا به کلیه دانشجویان ترم پنج (۶۵ نفر) یک سؤال باز پاسخ داده شد و از آنها خواسته شد پنج نفر از استادانی که از نظر آنها در حیطه تدریس نمونه هستند، را مشخص کنند. علت انتخاب دانشجویان ترم پنج یعنی آخرین ترم علوم پایه نیز، گذراندن کلیه واحدهای درسی علوم پایه و آشنایی نسبی با همه اساتید علوم پایه بود. میزان پاسخ دهی (Response Rate) ۸۳٪ بود. شرط ورود به مطالعه برای دانشجویان گذراندن کلیه ترم های تحصیلی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در نظر گرفته شد.

ابزار جمع آوری اطلاعات درباره ی هوش هیجانی استادان، پرسشنامه ی هنجاریابی شده بار-ان (Bar_ON) با ۹۰ سوال و مقیاس رتبه بندی لیکرت ۵ تایی (۵= کاملاً موافقم تا ۱= کاملاً مخالفم) بود. با هماهنگی آموزش دانشکده پزشکی، این پرسشنامه در بین کلیه اساتید مقطع علوم پایه پزشکی (۵۳ نفر) توزیع گردید که ۴۲ پرسشنامه تکمیل و برگشت داده شد (Response Rate=79%).

پرسشنامه بار-ان جامع ترین آزمون خود گزارشی در زمینه هوش هیجانی است که در ۶ کشور اجرا و هنجاریابی شده و از روایی و پایایی بالایی برخوردار می باشد (۲۹،۳۶-۳۸). این

نتیجه این که، هوش هیجانی مجموعه ای از قابلیت ها، شایستگی ها و مهارت های غیر شناختی است که منجر به افزایش توانایی فرد در کنار آمدن با اضطرها و فشارهای محیطی می شود و با سایر مهارت ها و ویژگی ها مثل شادمانی، انگیزش و قابلیت های درگیر شدن در روابط اجتماعی مرتبط است (۲۸-۳۰).

ویژگی های مدرس مؤثر و ویژگی های افراد دارای هوش هیجانی بالا در هم تنیده اند. این موضوع لزوم توجه به هوش هیجانی در تدریس را مطرح می کند. در واقع مدرسی که از سطح بالای هوش هیجانی برخوردار باشد نسبت به خود و فراگیران شناخت و آگاهی خوبی دارد و نقاط قوت و ضعف خود و فراگیرانش را می شناسد، از نقاط قوت و توانمندی ها در جهت تدریس بهتر استفاده می کند و در برطرف کردن نقاط ضعف و نقص ها کوشاست. چنین معلمی چون انگیزشی بالا دارد با شور و شوق تدریس می کند، با علاقه علم آموزی می کند و نسبت به هر آنچه مرتبط با تدریس است تمایل نشان می دهد، شادمان، با دقت، و نوآور است. وی با کمک هوش هیجانی بالای خود به خوبی می تواند عواطف و احساس خود را کنترل کند و باعث می شود که فراگیران نیز بتوانند عواطف خود را مدیریت کنند. مدرس با هوش هیجانی بالا به واسطه حس همدلی که دارد احساس فراگیران را می فهمد و به آن احترام می گذارد و در نهایت این که وی از آنجا که مهارت های اجتماعی بالا و روابط بین فردی قوی دارد به درستی با فراگیران ارتباط برقرار می کند، شنونده فعالی است و در برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی مؤثر توانمند می باشد؛ مسؤولیت پذیر است و حس همکاری بالایی دارد.

بنابر مطالب پیشگفت انتظار می رود که وجود رفتارهای ناشی از بالا بودن هوش عاطفی در یک مدرس، تدریس اثر بخش را به ارمغان آورد که هدف اساسی در تعلیم و تربیت می باشد (۷،۱۸،۲۷،۳۱-۳۴).

یکی از راه های تعیین اثر بخشی اساتید، استفاده از نظرات فراگیران آنهاست. توجه به این نکته که چه ویژگی هایی از

تحمل فشار روانی (Stress Tolerance): توانایی مقاومت در برابر رویدادها و رویارویی فعال و مثبت با فشار. کنترل تکانش (Impulse Control): توانایی مقاومت در برابر تکانش و توانایی کنترل هیجانات خود (۳۶). هر یک از این پانزده حیطه توسط شش سؤال ارزیابی می‌شود. کمترین نمره‌ی احتمالی برای هر حیطه، ۶ و بیشترین آن ۳۰ می‌باشد. این مقادیر برای کل پرسشنامه به ترتیب ۹۰ و ۴۵۰ است.

شرکت اساتید و دانشجویان، در کلیه مراحل پژوهش اختیاری بود و نظرسنجی از دانشجویان به صورت بی‌نام انجام شد. در کلیه مراحل بر محرمانه بودن اطلاعات و استفاده از آنها صرفاً برای پژوهش تأکید شده بود.

داده‌های جمع‌آوری شده از طریق نرم افزار SPSS.V.16، با استفاده از آزمون t و ضریب همبستگی تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

هشت نفر از استادان که در نظر خواهی از دانشجویان بیشترین رای را دریافت کرده بودند به عنوان استاد نمونه در تدریس در نظر گرفته شدند. هشت استاد مطرح شده به ترتیب ۱۱، ۱۰، ۶، ۶، ۵، ۵، ۵، ۴ درصد آراء را به خود اختصاص داده اند و در مجموع بیشتر از ۵۰٪ رای‌ها را (۶۲٪) به خود اختصاص داده بودند.

طیف سنی استادان ۳۱ تا ۶۳ سال و ۴۵/۹ (±۷/۲) سال بود. میانگین سابقه‌ی تدریس آنها ۱۲/۵ (±۸/۶) سال (کمترین سابقه ۲ سال و بیشترین سابقه ۳۳ سال) بود.

نمرات هوش هیجانی کلیه‌ی استادان در جدول یک ذکر شده است.

پرسشنامه در ایران نیز توسط سموعی و همکاران (۳۶) هنجاریابی شده و روایی و پایایی آن تأیید شده است (ضریب اعتبار ۰/۷ و بالاتر، و آلفای کرونباخ ۰/۹۳).

پرسشنامه‌ی بار- ان از پانزده حیطه تشکیل شده است. عنوان هر حیطه و تعریف مختصر آن عبارتست از:

شادمانی (Happiness): به معنی توانایی درک احساس خوشبختی، لذت بردن از خود و دیگران.

خوش بینی (Optimism): تقویت نگرش‌های مثبت حتی در صورت بروز بدبختی و احساسات منفی.

خود شکوفایی (Self-Actualization): توانایی درک ظرفیت‌های بالقوه و انجام چیزی که می‌توان انجام داد.

خود آگاهی (Self-Awareness): توانایی آگاه بودن و فهم احساس خود.

خودابرازی (Assertiveness): توانایی ابراز احساسات، باورها و افکار و دفاع از مهارت‌های برحق و سازنده.

عزت نفس (Self regard): توانایی آگاه بودن از ادراک خود، پذیرش خود و احترام به خود.

استقلال (Independence): توانایی هدایت افکار و اعمال خود و آزاد بودن از تمایلات هیجانی.

همدلی (Empathy): توانایی آگاه بودن و درک احساسات دیگران و ارزش دادن به آن.

روابط بین فردی (Inter-personal relationship): توانایی ایجاد و حفظ روابط رضایت بخش متقابل.

مسئولیت پذیری اجتماعی (Social Responsibility): توانایی بروز خود به عنوان عضو مؤثر و سازنده گروه.

حل مسأله (Problem Solving): توانایی تشخیص و تعریف مشکلات و تحقق بخشیدن به راه حل‌های مؤثر.

واقع گرایی (Reality Testing): توانایی سنجش هماهنگی بین آنچه بطور هیجانی تجربه شده و واقعیت موجود.

انعطاف پذیری (Flexibility): توانایی سازگار نمودن افکار و رفتار با تغییرات محیط و موقعیت‌ها.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، و دامنه نمرات برای پانزده مقیاس و نمره کل پرسشنامه بار-ان

ردیف	مقیاس	میانگین \pm انحراف معیار	دامنه (حداقل و حداکثر) نمره
۱	حل مسئله	۲۳/۹ \pm ۲/۸	۲۰-۳۰
۲	شادمانی	۲۳/۱ \pm ۳/۵	۱۳-۳۰
۳	استقلال	۲۲/۴ \pm ۲/۷	۱۸-۲۹
۴	تحمل فشار روانی	۲۰/۹ \pm ۲/۶	۱۶-۲۷
۵	خود شکوفایی	۲۳/۶ \pm ۲/۹	۱۷-۲۹
۶	خودآگاهی هیجانی	۲۲/۵ \pm ۳/۱	۱۵-۲۹
۷	حقیقت سنجی	۲۲/۳ \pm ۲/۸	۱۶-۲۸
۸	روابط بین فردی	۲۳/۶ \pm ۳/۲	۱۶-۲۹
۹	خوش بینی	۲۳/۶ \pm ۲/۹	۱۷-۳۰
۱۰	احترام به خود	۲۲/۹ \pm ۳/۵	۱۵-۲۹
۱۱	کنترل تکانش	۲۰/۷ \pm ۴/۶	۶-۲۸
۱۲	انعطاف پذیری	۱۹/۹ \pm ۳	۱۱-۲۶
۱۳	مسئولیت پذیری اجتماعی	۲۶/۶ \pm ۲/۴	۲۰-۳۰
۱۴	همدلی	۲۵/۲ \pm ۲/۹	۱۶-۳۰
۱۵	خود ابرازی	۱۹/۴ \pm ۳/۲	۱۰-۲۶
	کل آزمون	۳۴۰/۶ \pm ۲۸/۲	۲۶۵-۴۲۱

تفاوت معنی داری مشاهده نشد ($P > 0/05$) اما اساتید نمونه در حیطه های شادمانی، خوش بینی، عزت نفس و انعطاف پذیری نمره بالاتری داشتند که از نظر آماری در سطح ($P < 0/05$) معنی دار شد. در هیچ حیطه ای میانگین نمره اساتید نمونه کمتر از سایر اساتید نبود.

میانگین و انحراف معیار نمرات اساتید نمونه و سایر اساتید در حیطه هایی که تفاوت معنادار بوده در جدول دو ذکر شده است.

میانگین و انحراف معیار نمره کل این آزمون $340/6 \pm 28/2$ بود. بیشترین نمره مربوط به حیطه ی مسئولیت پذیری اجتماعی ($26/6$) و بعد از آن حیطه همدلی ($25/2$) بود. کمترین نمره به ترتیب مربوط به حیطه های خود ابرازی ($19/4$)، انعطاف پذیری ($19/9$)، کنترل تکانش ($20/7$) و تحمل فشار ($20/9$) بود.

در آزمون همبستگی، نمره کل هوش هیجانی ارتباط معناداری با سن و سابقه کار نداشت.

بین میانگین نمره کل هوش هیجانی استادانی که دانشجویان آنها را نمونه می دانستند ($352/1$) و سایر استادان ($337/9$)

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار، و سطح معنی‌داری در حیطه های با نمرات بالاتر

ردیف	نام حیطه	میانگین نمره استادان نمونه	میانگین نمره سایراستادان	P
۱	شادمانی	۲۵/۲۵ ± ۳/۳۷	۲۲/۵۳ ± ۳/۳۶	۰/۰۲۳
۲	خوش بینی	۲۵/۳۸ ± ۲/۸۲	۲۳/۱۲ ± ۲/۸۲	۰/۰۲۴
۳	احترام به خود	۲۴/۸۸ ± ۳/۰۴	۲۲/۴۷ ± ۳/۴۴	۰/۰۳۹
۴	انعطاف پذیری	۲۱/۸۸ ± ۳/۲۷	۱۹/۴۴ ± ۲/۸۰	۰/۰۱۹

بحث و نتیجه گیری

میانگین نمره هوش هیجانی اساتید در این پژوهش ۳۴۰/۶ محاسبه شد. در یک تحقیق که توسط سموعی و همکارانش (۳۶) در بین ۵۰۰ نفر از دانشجویان انجام شد، میانگین هوش هیجانی آنها (۳۱۳/۶) کمتر از تحقیق حاضر محاسبه شد. در تحقیقی دیگر توسط مطلبی و همکارانش (۳۹) در بین مدیران مدارس نیز این میانگین (۳۳۳/۱۳) نزدیک به میانگین به دست آمده در تحقیق حاضر بود. شاید علت این نوسان‌ها، تفاوت در جامعه آماری این پژوهش‌ها باشد. شاید بتوان این‌گونه استنباط کرد که اساتید و مدیران به سبب تحصیلات علمی و تجربه ای که کسب کرده‌اند هوش هیجانی بالاتر و توانمندی و قابلیت‌های عاطفی بیشتری نسبت به فراگیران خود دارند. در تأیید این نتیجه‌گیری تحقیق دیگری نیز موجود است که توسط پولات (Polat) انجام شده (۴۰) و نشان می‌دهد هوش هیجانی معلمان در مقایسه با فراگیران خودشان در جنبه‌هایی مثل تشخیص عواطف دیگران، بالاتر است.

در تحقیق حاضر از بین ۱۵ حیطه هوش هیجانی، حیطه های خود ابرازی، انعطاف پذیری، کنترل تکانش و تحمل فشار کمترین نمره را داشت، که در تحقیق‌های مشابه درمورد معلمان و مدیران نیز این حیطه‌ها حائز کمترین میانگین امتیازها نسبت به سایر حیطه‌ها بوده است و به نظر می‌رسد که خصوصیات مانده خود ابرازی، انعطاف پذیری، کنترل

تکانش و تحمل فشارحتی با تجربه مدیران و دانش اساتید، کمتر در آنها ارتقاء یافته است. همچنین در تحقیق پولات (Polat) نتیجه‌گیری شده بود که که توانمندی مدرسین در هر حیطه از هوش هیجانی می‌تواند سبب ایجاد همان قابلیت در فراگیران خود شود و قابل پیش بینی است که وقتی متولیان امور آموزشی در ابعادی مثل خودابرازی، انعطاف‌پذیری، کنترل تکانش و تحمل فشارتوانمندی کافی نداشته باشند فراگیران نیز همین ضعف را خواهند داشت. این پیش بینی در تحقیق سموعی (۳۶) به نوعی به تأیید می‌رسد، چنان‌که وی نشان داده که دانشجویان نیز دقیقاً در همین حیطه‌ها کمترین امتیاز را داشته‌اند. این یافته‌ها می‌تواند هشدار می‌باشد مبنی بر اینکه ویژگی‌های خود ابرازی، انعطاف پذیری، کنترل تکانش و تحمل فشار در بین افراد جامعه نیاز به بررسی بیشتر و پرورش دارد.

از آنجا که ارتقای هوش هیجانی مدرسان مستقیماً می‌تواند بر بهبود هوش هیجانی فراگیران اثر بگذارد، آموزش‌های نظری و عملی به دست اندر کاران امور آموزشی می‌تواند فرصت مناسبی برای آنها فراهم کند تا ضمن استفاده بیشتر از هوش هیجانی در همه امور زندگی‌شان، در امر تدریس نیز تا حد ممکن از آن بهره بگیرند و به این ترتیب با ارتقای هوش هیجانی خود و افزایش حساسیت خود به ارتقای هوش هیجانی فراگیران، بیشتر برای ارتقای این قابلیت‌ها در فراگیران تلاش کنند. در این صورت فراگیران هم با الگو برداری از رفتارهای مناسب مدرسان‌شان الگویی برای ارتقای هوش هیجانی خود خواهند یافت. با توجه به اهمیت و نقش مهم این خصوصیات در زندگی، کار، تحصیل و تدریس، آموزش این حیطه‌ها و تقویت این مهارت‌ها اثرات چند بعدی در جامعه خواهد گذاشت (۴۰).

در تحقیق حاضر، میانگین هوش هیجانی اساتید در حیطه مسؤلیت‌پذیری اجتماعی بیشتر از سایر حیطه‌ها بود. اساتید به واسطه حرفه‌شان، مسؤلیت‌های زیادی بر عهده می‌گیرند؛ بنابراین توانمندی آنها در مسؤلیت‌پذیری اجتماعی قابل توجه

محیط یادگیری شاد و لذت بخشی را ایجاد کنند تمایل نشان می‌دهند و ایشان را در یادگیری خود مؤثرتر می‌دانند. اساتید این ویژگی‌ها را به فراگیران خود نیز انتقال می‌دهند. اساتید نمونه نه تنها شادترند و عزت نفس بالایی دارند بلکه سبب ایجاد خوش بینی و عزت نفس در فراگیران‌شان می‌شوند شادی خود را به آنها انتقال می‌دهند و خصوصیت انعطاف پذیری را نه تنها در امر تحصیل بلکه در کل امور زندگی به فراگیران هدیه می‌دهند(۴۳،۴۲،۱۱).

از آنجا که استادان نمونه از دید دانشجویان در حیطه‌هایی مانند شادمانی، خوش‌بینی، عزت نفس و انعطاف‌پذیری تفاوت معناداری نسبت به سایر اساتید داشتند، تأکید می‌گردد استادان با هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن آشنا شوند و بر کاربرد این حوزه در تدریس اهتمام ورزند.

سپاس‌گزاری

بدین وسیله از یاری‌های خالصانه و بی دریغ سرکار خانم دکتر سپیده جمشیدیان، کارکنان مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، کلیه اساتید و دانشجویانی که به انجام این پژوهش کمک کردند، قدردانی می‌شود.

References:

1. McCulloch G, Crook D. The Routledge International Encyclopedia of Education: International Encyclopedia of Education. Routledge, London; 2008.
2. Dscriptive dictionary of education: Asrar-e-Danesh; 1999. dscriptive dictionary of education.
3. Davaj M. Teaching Strategy: Effective Teaching. Tehran: sargol; 2007.
4. blumberg P. Developing Learner-Centered teaching: a practical guide for faculty. first ed: Jossey-Bass; 2008.
5. Calloway-Graham D. The art of teaching and learning. The Social Science Journal(Colorado Then New York- Western Social Science Association). [doi: DOI:

است. در مقاله مارتین (Martin) در زمینه مسؤولیت‌پذیری مدرسان نیز این مطلب تأیید می‌شود. وی نتیجه‌گیری می‌کند که چون مدرسان علاقه دارند با موفقیت فراگیران‌شان اعتبار پیدا کنند و دوست ندارند به واسطه فراگیری کم شاگردن خود مقصر شناخته شوند، لذا مسؤولیت‌پذیری آنها ارتقاء می‌یابد (۴۱).

در بررسی نمرات هوش هیجانی اساتید نمونه در مقایسه با سایر اساتید در تحقیق حاضر، میانگین نمره هوش هیجانی اساتید نمونه نسبت به کل اساتید بالاتر بود، اگر چه که این تفاوت معنادار نبود ولی شاید در حجم نمونه بالاتر تفاوت معنی‌داری حاصل شود و این مطلب نیاز به انجام تحقیقات بعدی در این زمینه را مشخص می‌نماید. به هر حال با یافته‌های این مطالعه نمی‌توان فرضیه "نبودن همبستگی بین نمره هوش هیجانی و نمونه بودن استاد" را رد نمود.

در چهار حیطه‌ی شادمانی، خوش‌بینی، عزت نفس و انعطاف‌پذیری نمره اساتید نمونه به طور معنی‌داری از سایر اساتید بالاتر بود. به نظر می‌رسد اساتیدی که از نظر دانشجویان نمونه هستند ویژگی‌هایی مانند شادمانی، انعطاف‌پذیری، خوش‌بینی و عزت نفس را به حوزه تدریس خود وارد می‌کنند و شاید از این رو تدریس بهتری ارائه می‌دهند. از سوی دیگر دانشجویان نیز نسبت به مدرسانی که انعطاف‌پذیر باشد و

10.1016/j.soscij.2004.08.001]. 2004;41(4):689-96.

6. Stephens P, Tim C. Becoming an Effective Teacher: Nelson Thornes; 1994.
7. Mitchell M, Hall J. Teaching spirituality to student midwives: A creative approach. Nurse Education in Practice. 2007;7(6):416-24.
8. Leap N, Barclay L, Sheehan A. Results of the Australian Midwifery Action Project Education Survey. Paper 2: Barriers to effective midwifery education as identified by midwifery course coordinators. Australian Midwifery. 2003;16(3):6-11.
9. Helsing D. Regarding uncertainty in teachers and teaching. Teaching and Teacher Education. 2007; 23(8):1317-33.
10. Oladejo J. The Teacher Factor in the Effective Teaching and Learning of ESL in Developing

- English Speaking Countries: The Case of Nigeria. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1991;12(3):195-204.
11. Zahorik JA. Stability and flexibility in teaching. *Teaching and Teacher Education*. 1990;6(1):69-80.
 12. Saka M, Surmeli H. Examination of relationship between preservice science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010; 2(2): 4722-27.
 13. Tekin M, Güllü M. Analysis of empathic artifice level of teacher candidates who study in the school of physical education and sport. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010; 2(2):1987-92.
 14. Brown JL, Jones SM, LaRusso MD, Aber JL. Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*. 2010;102(1):153-67.
 15. Hargreaves A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*. 2001;35(5):503-27.
 16. Soltanarabshahi S, Ghaderi A. Develop indicators of teaching effectiveness: the characteristics of effective teaching teachers and students view the University Science Center. *Iranian Journal of Medical Sciences*. 2001;7(22):279-87. [In Persian].
 17. Salehi S, Hasanzahraei R, Ghazavi Z, Amini P, Ziaei S, Shahneh M. The Characteristics of Effective Clinical Teachers as Perceived by Nursing Faculty and Students *Iranian Journal of Medical Education*. 2004;4(1):37-44. [In Persian].
 18. Mortiboys A. *Teaching with Emotional Intelligence*. 1 ed: Routledge; 2005.
 19. Frey N. *The Effective Teacher's Guide: 50 Ways to Engage Students and Promote Interactive Learning*. Second Edition: Guilford Press. <http://www.guilford.com>; 2010.
 20. Berry B, Daughtrey A, Wieder A. *Teacher Leadership: Leading the Way to Effective Teaching and Learning*: Center for Teaching Quality. 2010;12. <http://www.teachingquality.org>. 2010.
 21. Shapiro S. Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(3):616-21.
 22. Nilssen V. Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(3):591-8.
 23. Moè A, Pazzaglia F, Ronconi L. When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*. 2010;26(5):1145-53.
 24. Erbay F, Dogru SSY. The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):4475-9.
 25. Rosenshine B. A conception of teaching. *Teaching and Teacher Education*. [doi: DOI: 10.1016/j.tate.2009.08.004]. 2009;25(8):1169-71.
 26. Watson SF, Apostolou B, Hassell JM, Webber SA. Accounting education literature review (2003-2005). *Journal of Accounting Education*. 2007;25(1-2):1-58.
 27. Ergur DO. How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2009;1(1):1023-8.
 28. Aghayar S, Sharifi daramadi P. [Emotional intelligence]. 1st ed. Tehran: Sepahan; 2009. [in persian].
 29. Ciarrochi J, Forgas JP, Mayer JD. *Emotional intelligence in everyday life*. 1 ed. 2001.
 30. Goleman D. *emotional Intelligence; Why it can matter more than IQ*. 1st ed. New York: Bantam Book; 1995.
 31. Rastegar M, Memarpour S. The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*. 2009;37(4):700-7.
 32. O'Connor KE. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2008;24(1):117-26.
 33. Birol C, Atamtürk H, Silman F, Atamtürk AN, Sensoy S. A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2009;1(1):2600-605.
 34. Birol C, Atamtürk H, Silman F, Sensoy S. Analysis of the emotional intelligence level of

- teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2009;1(1):2606-614.
35. Hassan Zahraei R, Atash Sokhan G, Salehi S, Ehsanpour S, Hassanzadeh A. Comparing the Factors Related to the Effective Clinical Teaching from Faculty Members' and Students' Points of View. *Iranian Journal of Medical Education*. 2008;7(2):249-56.
 36. Samoe R. [Bar-On questionary]. 1st ed. Tehran: Tajhizate azmayeshgahi va ravanshenasi va azmoonhaye ravanshenakhti(Ravantajhiz), 2005.[In Persian]
 37. Ciarrochi J, Chan AYC, Bajgar J. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2001; 31(7):1105-119.
 38. Muya HM. Approaches to and Instruments for Measuring Emotional Intelligence: A Review of Selected Literature. *Advances in Developing Human Resources*. 2009 December 1, 2009; 11(6): 690-702.
 39. Motalebi F, Foroghi A, Shahtalebi B. [The Relationship Between Principals' Emotional Intelligence and their Ability to take Teachers on Trust in Primary School]. *JSR* 2010; 2(22).2010;0(22):63-84. [In Persian].
 40. Polat S, Ulusoy-Oztan Y. Relationship Between Emotional Intelligence of Primary School 4th and 5th Grade Students and their Teachers 2009.
 41. Martin BN, Crossland B, Johnson JA. editors. *Is There a Connection:Teacher Empowerment, Teachers' Sense of Responsibility, and Student Success*;2001.
 42. Ngidi DP. Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*. 2011; 9(1): 1-12.
 43. McNulty CP, Davies M, Maddoux M. Living in the Global Village: Strategies for Teaching Mental Flexibility. *Social Studies and the Young Learner*. 2010;23(2):21-4.