

بررسی اثر هوش عاطفی (هوش اجتماعی) بر عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی (مطالعه‌ی موردی واحدهای منطقه ۲ دانشگاه آزاد اسلامی)

دکتر محمود نورایی^۱

دکتر ایرج ساعی ارسبی^۲

چکیده

هوش عاطفی یا هوش اجتماعی واژه‌ای است عمومی که عملکرد مؤثر را تداعی می‌کند. هوش عاطفی را می‌توان توانایی درک و مهار هیجان‌ها و احساسات خود در جهت کمک به فعالیت‌های فکری، تصمیم‌گیری و ارتباطی دانست. براساس یافته‌های گولمن (Goleman, 1988) افرادی که از هوش هیجانی بالا برخوردارند می‌دانند که چگونه هیجان‌ها و احساسات خود و دیگران را کنترل و هدایت نمایند.

هوش عاطفی مجموعه‌ای از مهارت‌ها و استعدادها می‌باشد که به توانایی درک و فهم چگونگی بروز یا کنترل هیجان‌ها و احساسات دلالت دارد. فردی که از هوش هیجانی بالا برخوردار است در زمینه‌های شناسایی، درک و کنترل احساسات نیز از استعداد و مهارت لازم بهره‌مند می‌باشد (فیاضی و احمدی، ۱۳۸۶).

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر هوش عاطفی (اجتماعی) در بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی واحدهای منطقه (۲) دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. هوش عاطفی را با متغیرهای مستقل چهارگانه‌ی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و قابلیت در سامان‌دهی روابط در بین اعضای هیأت علمی را بر متغیر وابسته‌ی عملکرد آموزشی آنان با در نظر گرفتن متغیر مداخله‌گر فضای کاری دانشگاه مورد مطالعه قرار دادیم.

در چارچوب نظری، مدل یک پارچه‌ی گولمن (۱۹۸۸) را بکار گرفتیم و پرسشنامه‌ی وی را پس از تغییراتی پیش‌آزمون کرده و پس از محاسبه‌ی آلفای کرونباخ بکار بستیم. پس از محاسبه‌ی حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تخصیص متناسب با حجم جامعه‌ی آماری نمونه‌های فرعی را بدست آورده و گردآوری داده‌ها انجام گردید. داده‌ها با نرم افزار spss پردازش شد. از روش‌های پژوهش بررسی اسناد و مدارک و پیمایش (Survey Method) بهره گرفتیم.

نتایج پژوهش نشان داد که بین خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و قابلیت در ساماندهی روابط اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آنان رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین پژوهش نشان داد که فضای کاری به عنوان متغیر مداخله‌گر رابطه‌ی بین خودآگاهی و خودمدیریتی را تغییر می‌دهد ولی در رابطه‌ی بین آگاهی‌های اجتماعی و قابلیت در ساماندهی روابط عملکرد آموزشی آنان تأثیر می‌گذارد.

واژه‌های کلیدی:

هوش عاطفی (هوش اجتماعی)، مهارت‌های اجتماعی، خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، فضای کاری، ساماندهی روابط، عملکرد آموزشی.

^۱ - استادیار مدیریت استراتژیک، مدیر گروه کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهر.

E-mail: mnoor20@yahoo.com

E-mail: saiearasi@gmail.com

^۲ - استادیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده‌ی علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر.

مقدمه

هوش عاطفی آخرین و جدیدترین تحوّل در زمینه‌ی فهم ارتباط میان تعقل و احساسات است. علی‌رغم دیدگاه‌های اولیه، نگاه واقع‌بینانه به ماهیت انسان نشان می‌دهد که انسان نه منطقی صرف است و نه عاطفه (احساس) صرف، بلکه ترکیبی از هر دو می‌باشد. بنابراین توانایی شخص برای سازگاری و چالش در زندگی به عملکرد منسجم قابلیت‌های عاطفی و منطقی وی وابسته است.

در سال‌های پایانی سده‌ی بیستم روان‌شناسان با پژوهش‌های خود ابعاد جدیدی از هوش انسان را یافتند و از طرفی با کشف ظرفیت هیجان‌های وی اعتماد نسبت به آزمون‌های هوشی را کم‌رنگ ساختند. قبلاً عادت بر این بود که هر جا بحث هوش به میان می‌آمد، بی‌درنگ به سراغ بهره‌ی هوشی (IQ) می‌رفتند، و این بهره‌ی هوشی به عنوان برجسته‌ترین معیار و شاخص برای پیش‌بینی موفقیت و کامیابی حرفه‌ای و تحصیلی به کار می‌رفت و به وجوه دیگر هوش، نظیر هوش عاطفی، هوش کلامی و هوش اجتماعی به کلی نادیده گرفته می‌شد. از جانب دیگر همیشه به عواطف به چشم حقارت نگاه می‌شد و افراد را همیشه از این که احساساتی یا عاطفی رفتار کنند بر حذر می‌داشتند.

تا این که عدم موفقیت برخی از افراد نخبه با بهره‌ی هوشی بسیار بالا، این ایده را قوت بخشید که احیاناً عوامل دیگری به جز بهره‌ی هوشی در موفقیت و عدم موفقیت افراد در عرصه‌ی زندگی تأثیر گذار هستند.

یکی از عواملی که نقش چشمگیری هم بر موفقیت و عدم موفقیت افراد ایفا می‌کند، هوش عاطفی است. از سویی دیگر، امروزه ثابت شده است که وجود عاطفه برای عاقلانه فکر کردن اهمیت دارد و باور قدیمی که عاطفه و منطق را رو در روی هم قرار می‌داد، کاملاً بی‌اثر شده است. بنابراین همان‌گونه که در تمامی فعل و انفعالات مربوط به تفکر و استدلال، منطق و عاطفه به صورت تعاملی و هم‌پوشی عمل می‌کنند، بر همین قیاس هوش عقلی و هوش عاطفی هم به صورت تعاملی برای رشد و پیشرفت آدمی در تمامی امور مربوط به زندگی به کار می‌روند.

سالووی و مایر می‌نویسند: هوش عاطفی توانایی ارزیابی و ابراز عاطفه مربوط به خویشتن و دیگران، مهارت در کنترل و تنظیم هیجانات مربوط به خود و دیگران و بهره‌برداری از عاطفه در حل مسائل است. (دانیل گلمن، ۱۹۹۵). معنای ضمنی این تعریف این است که

تمامی عواملی که باعث می‌شود تا برخی افراد دارای بهره هوشی بالا، در زندگی و حیطة‌ی شغلی و اجتماعی خود ضعیف عمل کنند و کسانی با بهره‌ی هوشی متوسط و حتی پایین در تمامی شئون زندگی موفق باشند، ناشی از هوش عاطفی است.

در واقع کم نیستند مهندسان، پزشکان، روان‌شناسان، استادان و متخصصانی که از اداره‌ی خانه‌ی خود عاجزند و توانایی ارتباط صمیمانه با همسر و فرزندان خود را ندارند و به همین علت در راهروهای دادگاه خانواده، منتظر پایانی نافرجام هستند. یا مدیران بسیار با هوش و متخصص که به علت عدم ارتباط مؤثر و مفید با زیر دستانشان در شرف برکناری هستند و یا هنرمندانی که به لحاظ عدم درک شرایط اجتماعی- فرهنگی و عدم برقراری ارتباط مناسب با مخاطبین خود به فکر کناره‌گیری از جامعه‌ی هنری هستند. روان‌شناسان به این گونه افراد «با هوش ابله» یا «بی سواد عاطفی» می‌گویند.

نکته‌ی مهم در این جا این است که ما می‌توانیم نه تنها با به کارگیری وجوه مختلف هوش عاطفی، زندگی بهتر خانواده‌ای صمیمی تر، دوستانی واقعی تر، و محیط غنی تری داشته باشیم، بلکه می‌توانیم این ویژگی را که در حکم مهارت‌های عملی و کاربردی است به کودکانمان و دانشجویانمان آموزش دهیم و برای آن‌ها فرصت‌های بهتری ایجاد کنیم تا بتوانند با کمک هوش بالقوه‌ای که دارند، آینده‌ی روشن تری داشته باشند.

البته ورای این، احتمال اجبارهای اخلاقی تنش‌زایی نیز وجود دارد. این اجبارها از آن جا ناشی می‌شود که بافت سنتی و صمیمی جامعه با سرعت روز افزونی در حال از هم پاشیدگی است. خود خواهی، فن‌آوری، خشونت و فرومایگی ناشی از رقابت‌های اقتصادی و تجملات و امکانات رفاهی بیشتر، روح نیکی را در زندگی اجتماعی ما به سوی اضمحلال کشیده است. بنابراین بحث بر سر اهمیت هوش عاطفی و سواد آموزی عاطفی، پیوند میان عاطفه، شخصیت و غرایز اخلاقی است.

پیشینه مطالعاتی

۱. در جهان

از میانه‌ی سده‌ی نوزدهم تا به امروز مطالعات بسیار گسترده و متنوعی به منظور شناخت دلایل مختلفی که سبب موفقیت مدیران می‌شوند، انجام پذیرفته است. این گونه مطالعات را می‌توان به سه گروه عمده تقسیم نمود. گروه اول شامل آن دسته از مطالعاتی است که موفقیت مدیر را مرهون صفات و ویژگی‌های فردی می‌دانند (Stogdill, 1948). گروه دوم

آن دسته از بررسی‌ها است که موفقیت مدیر را در گروه و رفتار او به شمار می‌آورند. (Tannenbaum & Schmidt, 1973) و گروه سوم شامل بررسی‌هایی است که موفقیت مدیر را به شیوهی رهبری اقتضایی که چنان چه مناسب شرایط و موقعیت ایجاد شده باشد، مرتبط می‌نماید. (Firdler, 1967)

در دهه‌های پایانی سدهی بیستم و در آغاز هزاره‌ی سوم موضوعی که نظر پژوهشگران مدیریت را به خود جلب نموده است، این است که ضریب هوشی تنها عامل موفقیت و بهبود عملکرد مدیران نمی باشد، بلکه عوامل دیگری در این مورد نقش دارند که آن را هوش هیجانی یا عاطفی نامیده اند. گولمن (Goleman, 1998) بر این باور است که هر چند ضریب هوشی تعیین کننده‌ی پیشرفت‌های علمی و موفقیت‌های حرفه‌ای است اما سهم آن در این گونه موفقیت‌ها کمتر از ۲۰ درصد است. او می‌گوید هوش هیجانی مهم ترین مشخصه برای تفکیک مدیران ممتاز از مدیران متوسط است. گولمن با مطالعاتی که در زمینه‌ی هوش عاطفی به عمل آورد چارچوب نظری خود را ارائه نمود که نشان می‌داد چگونه توانایی و مهارت یک فرد در زمینه‌ی خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی و ساماندهی روابط می‌تواند در بهبود عملکرد وی مؤثر باشد.

ریشه‌ی نظریه‌ی هوش عاطفی یا هیجانی به دوره‌ی آغاز حرکت‌های مربوط به بررسی و مطالعه‌ی هوش انسان مرتبط است. ثورندایک (Thorndik, 1920) استاد روان شناسی در دانشگاه کلمبیا یکی از اولین کسانی است که هوش هیجانی را شناخت و آن را هوش اجتماعی (Social Intelligence) نامید. او هوش اجتماعی را توانایی درک و مدیریت کردن مردان و زنان، پسران و دختران برای تعامل و ایجاد روابط انسانی بر شمرد. وکسلر (Wechsler) در سال ۱۹۵۲ بر این عقیده تأکید نمود که عواملی غیر از ضریب هوشی وجود دارند که در افزایش اثربخشی و عملکرد فرد دخالت دارند. آن چه از مطالعات گذشته به دست می‌آید این است که بررسی‌ها و مطالعات در مورد هوش عاطفی به عنوان موضوعی جدید و مهم به صورتی جدی و مستمر از اواخر سده‌ی بیستم با پژوهش‌های بار- آن (Bar-on) آغاز گردیده است که هنوز ادامه دارد.

گاردنر (Gardener, 1983) به عنوان یکی از صاحب نظران در روان شناسی نقش مهمی را در ایجاد نظریه‌ی هوش هیجانی ایفا نموده است. او در مدل تنظیمی خود به دو نوع هوش فردی یعنی هوش ارتباطی و هوش فکری اشاره دارد. وی معتقد است که هوش عاطفی از ترکیب و گسترش نقش هیجان در این دو هوش فردی حاصل می‌گردد. از اواخر

سده‌ی بیستم تا به امروز پژوهشگران مختلف مدل‌های متفاوتی را در مورد هوش عاطفی بکار برده‌اند که مدل بار-آن (Bar-on, 1988) و سالوی و میر (Salovey & Mayer, 1990) و گولمن (Goleman, 1998) نمونه‌هایی مشهورتراند. با این که در این مدل‌ها شباهت‌های زیادی وجود دارند، اما هوش عاطفی در مدل بار-آن (Bar-on, 1988) بر مبنای نظریه‌ی شخصیت در مدل سلووی و میر در چارچوب نظریه‌ی هوش و در مدل گولمن براساس نظریه‌ی شخصیت و عملکرد مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است. با این حال مفهوم هوش عاطفی به عنوان توانایی تشخیص و تنظیم هیجانات خود و دیگران در هر سه‌ی این مطالعات مورد پذیرش و تأیید واقع گردیده است.

گولمن (Goleman, 1998) در کتاب خود با عنوان «کار با هوش عاطفی» تأثیر هوش عاطفی در محیط کار را مورد بررسی قرار داده و چنین نتیجه‌گیری می‌نماید که هوش عاطفی بالا نحوه‌ی انجام کارها و مشاغل در بنگاه‌ها را بهبود بخشیده و عملکرد آن‌ها را به نحو مناسبی افزایش می‌دهد.

به نظر می‌رسد مک کله‌لند (Mc Clelland) اولین شخصی است که برای تشخیص افراد با عملکرد عالی از افراد با عملکرد متوسط نظریه‌ی مهارت‌های عاطفی را پیشنهاد نموده است. وی در سال ۱۹۹۸ پس از انجام مطالعات زیاد در مورد مدیران ارشد سازمان‌های مختلف نتیجه گرفت که از طریق سنجش مهارت‌های عاطفی می‌توان مدیران ارشد با عملکرد عالی را از مدیران با عملکرد متوسط متمایز و تشخیص داد. از نظر وی میل به پیشرفت، نفوذ، اعتماد به نفس، تفکر تحلیلی و تطابق و رهبری از مهم‌ترین عوامل مؤثر در این زمینه محسوب می‌شوند.

گولمن، مهارت عاطفی یا هیجانی را نوعی توانایی اکتسابی به شمار می‌آورد که می‌تواند عملکرد فرد را بهبود بخشد. بویاتزیس (Boyatzis, 2000) و همکارانش نیز بر این باورند که توانایی عاطفی یا هیجانی را می‌توان و باید آموخت. در مدل گولمن چارچوب مهارت‌های عاطفی را دو گروه عمده، یعنی صلاحیت‌های فردی که شامل خودآگاهی و خودمدیریتی است، و صلاحیت‌های اجتماعی که شامل آگاهی اجتماعی و ساماندهی روابط می‌باشد.

عوامل شکل دهنده یا اثر گذار بر خود آگاهی را می‌توان به سه گروه تقسیم نمود: (۱) شناخت احساسات خود و اثرات آن‌ها بر عملکرد، (۲) شناخت نقاط قوت و ضعف خود (خودآرزیابی)، (۳) اعتماد بنفس.

خود مدیریتی در هوش عاطفی نیز از اجزا یا قابلیت‌های زیر شکل می‌گیرند: (۱) خودکنترلی، (۲) وظیفه شناسی و وجدان کار، (۳) سازگاری یا انطباق پذیری، (۴) تمایل به پیشرفت و ترقی.

آگاهی اجتماعی شامل سه نوع شایستگی است؛ (۱) شایستگی همدلی و همفکری، (۲) شایستگی خدمت به دیگران، (۳) آگاهی سازمانی
سامان دهی روابط شامل (۱) نفوذ در دیگران، (۲) ارتباطات، (۳) مدیریت تعارض، (۴) رهبری توأم با دور اندیشی، (۵) توان ایجاد تغییر، (۶) توانایی ایجاد انسجام و پیوستگی، (۷) توانایی گسترش تشریح مساعی و کار گروهی می‌شود.

۲. در ایران

در بررسی پیشینه‌ی پژوهش در ایران به آثار زیر دست یافتیم:

۱. علیرضا گنجعلی بیجار در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود در سال ۱۳۸۳ به «بررسی اثربخشی مداخلات روانی- تربیتی بر هوش هیجانی و سلامت روان دانش آموزان مقطع متوسطه‌ی شهر زاهدان» پرداخته است.
۲. اعظم خراسانی در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود در سال ۱۳۸۳ به «بررسی ارتباط هوش عاطفی مدیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان با سبک رهبری آنان» پرداخته است.
۳. محمود محمدی خارکشی در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود در سال ۱۳۷۹ به «بررسی شیوه‌ی مطلوب ترکیب تکنسین در رشته‌های مختلف آموزشکده‌های کشاورزی از دیدگاه هنر آموزان و استادان این آموزشکده‌ها در سراسر کشور» پرداخته است.
۴. فاطمه خالکی در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود در سال ۱۳۸۱ به «بررسی روابط موجود میان هوش عاطفی با هوش شناختی و خلاقیت و ارزیابی درست از خود در بین دانش آموزان ۱۷-۱۴ ساله‌ی شهر کاشان» پرداخته است.
۵. لاله تکلو رساله‌ی دکترای پزشکی خود را به موضوع «بررسی هوش هیجانی، فشارزاهای روانی اجتماعی، راهبردهای مقابله با آن در مبتلایان به چاقی و گروه گواه سالم» اختصاص داده است.
۶. حسین رضوی در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود به «بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی با رضایت شغلی معلمان زن و مرد شهرستان‌های یزد» پرداخته است.
۷. جواد قاسملو موضوع رساله‌ی کارشناسی ارشد خود را به «بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و سلامت عمومی معلمان شهرستان خدابنده» اختصاص داده است.

۸. حوریه سادات پورتاکدوست در رساله‌ی خود تحت عنوان «سنجش نسبت انواع ناتوانی در نوشتن و رابطه‌ی آن با هوش و رفتار اجتماعی در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم تا پنجم ابتدایی شهرستان تهران» به پژوهش در این زمینه پرداخته است.
۹. نرگس خاتون هنر پرور حصار در رساله‌ی کارشناسی ارشد به مطالعه‌ی «مقایسه‌ی شاخص‌های عاطفی هیجانی تست‌های ترسیمی (نقاشی آدمک) در کودکان عادی و ناسازگار» پرداخته است.
۱۰. مریم پارسه رساله‌ی کارشناسی ارشد خود را به مطالعه‌ی «مقایسه‌ی ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق و غیر خلاق ۲۴-۱۵ ساله» اختصاص داده است.
۱۱. مرتضی تاجی رساله‌ی کارشناسی ارشد خود را به مطالعه‌ی «مقایسه‌ی هوش عاطفی ورزشکاران رشته‌های تیمی و انفرادی پسران شرکت کننده در هشتمین المپیاد دانش‌آموزان مدارس کشور» اختصاص داده است.

جمع‌بندی

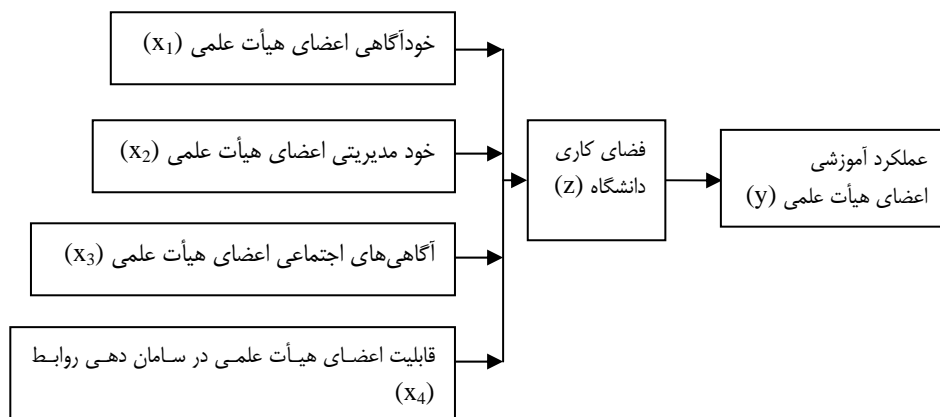
در جمع‌بندی و نتیجه‌گیری بررسی آثار پیشین در جهان و ایران و واکاوی ادبیات پژوهش به نتایج زیر دست یافتیم:

۱. هوش عاطفی مدیران و کارکنان در بهبود عملکرد آن‌ها و در نتیجه در موفقیت سازمان تأثیر دارند اما تا چه اندازه و چه میزان، گولمن (Goleman, 1998) می‌گوید کلید اصلی و مهم را باید در میزان هوش عاطفی مدیر و نقش رهبری او در سازمان جستجو نمود چرا که رهبری هوشمندانه و عاطفی فضای کاری دلپذیر و مناسبی را ایجاد می‌نماید که در آن کارکنان با علاقمندی به فعالیت می‌پردازند. این مطلب را مک کله لند نیز در پژوهش‌های خود در سال ۱۹۹۸ تأکید کرده است. وی در این بررسی به این نتیجه رسید که مدیران با هوش عاطفی بالا می‌توانند سالیانه حدود پانزده درصد عملکرد سازمان را بهبود بخشند، حال آن که مدیران با هوش عاطفی ضعیف عملکرد سازمان را به همان نسبت کاهش می‌دهند.
۲. هر چند در سال‌های اخیر در مورد تأثیر هوش عاطفی بر عملکرد مطالعات متعددی انجام پذیرفته و در این مورد پیشرفت‌های مناسبی به دست آمده است اما با این وجود برای رسیدن به نتایج معتبر و دقیق تر و به ویژه برای برطرف کردن تضاد و خلاء موجود میان مطالعات انجام شده در زمینه‌ی رابطه‌ی هوش عاطفی با عملکرد هنوز به بررسی و پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا بتوان براساس نتایج حاصل از آن‌ها به نظریه‌ای جامع تر در این مورد دست یافت.

چارچوب نظری

براساس نتایج حاصل از بررسی مطالعات و پژوهش‌های قبلی و پرسش‌های پژوهش، چارچوب نظری این مطالعه که در شکل شماره (۱) ارائه می‌شود، تدوین گردید. مدل ارائه شده که طبیعتی کمی دارد، تأثیر چهار مفهوم (۱) خودآگاهی، (۲) خود مدیریتی، (۳) آگاهی‌های اجتماعی و (۴) سامان دهی روابط به عنوان متغیرهای مستقل را بر روی عملکرد آموزشی استادان واحدهای دانشگاهی منطقه (۲) به عنوان متغیر وابسته بررسی نموده و از طرفی تأثیر فضای کاری واحدهای دانشگاهی را به عنوان متغیری میانگر (مداخله‌گر) در رابطه‌ی مفاهیم مزبور و عملکرد آموزشی مورد توجه قرار داده شده است.

شکل شماره (۱) : چارچوب نظری پژوهش : مدلی یک پارچه



مفروضات گرفته شده از نتیجه‌ی بررسی پیشینه‌ی پژوهش که در هدایت و تدوین مدل یاد شده تأثیر داشته اند عبارتند از:

۱. ضریب هوشی (IQ) تنها عامل موفقیت مدیران نمی باشد، بلکه عامل دیگری به نام هوش عاطفی در این مورد نقش دارد.
۲. هوش عاطفی عامل مؤثری است برای تفکیک مدیران ممتاز از مدیران متوسط.
۳. هوش عاطفی در اثر بخشی و عملکرد فرد دخالت دارد.

روش شناسی

جامعه‌ی آماری این بررسی را اعضای هیأت علمی، کارکنان و دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی مستقر در منطقه دو شکل می‌دهد.

برای تعیین حجم نمونه باید اول میزان دقت سطح اطمینان تعمیم را در چارچوب نمونه گیری بدانیم. در این پژوهش $\alpha = 5\%$ و $c = 95\%$ در نظر گرفته شد. در این پژوهش چون سه جامعه آماری، یعنی اعضای هیأت علمی منطقه (۲)، دانشجویان منطقه (۲)، کارکنان منطقه (۲) را داریم، لازم است سه بار محاسبه‌ی جداگانه انجام گرفته و حجم نمونه به دست آید.

۱. تعیین حجم نمونه برای اعضای هیأت علمی منطقه (۲)

$$n_1 = \frac{Nt^2 \cdot pq}{Nd^2 + t^2 p \cdot q}$$

$$n_1 = \frac{1960(1.96)^2(0.5)(0.5)}{1960(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$

$$n_1 = \frac{1882.384}{5.8604}$$

$$n_1 = 321.2040134$$

$$n_1 \cong 321$$

۲. تعیین حجم نمونه برای دانشجویان منطقه (۲)

$$n_2 = \frac{134000(1.96)^2(0.5)(0.5)}{134000(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$

$$n_2 = \frac{128693.6}{335.9604}$$

$$n_2 = 383.0618132$$

$$n_2 \cong 383$$

۳. تعیین حجم نمونه برای کارمندان منطقه (۲)

$$n_3 = \frac{1750(1.96)^2(0.5)(0.5)}{1750(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$

$$n_3 = \frac{1680.7}{8.75}$$

$$n_3 = 192.08$$

$$n_3 \cong 192$$

روش نمونه گیری تصادفی بوده و برای انتخاب حجم نمونه براساس واحدهای دانشگاهی در منطقه (۲) به شرح زیر عمل شده است.

$$n = \frac{Z^2 NP(1-P)}{d^2(N-1) + Z^2 P(1-P)}$$

$$n = \frac{(1.96)^2(72)(0.5)(1-0.5)}{(0.05)^2(72-1) + (1.96)^2(0.5)(1-0.5)}$$

$$n = \frac{276.595 \times 0.25}{0.1775 + 1.9604}$$

$$n = 60.7687846$$

$$n \cong 61$$

برای انتخاب واحدهای دانشگاهی از روی چارچوب نمونه گیری از روش لاهییری (Lahiri) استفاده می کنیم. بدین سان که ابتدا فاصله‌ی نمونه‌ها یعنی (K) محاسبه و سپس پس از انتخاب اولین نمونه از روی جدول اعداد تصادفی با اضافه‌ی عدد K به آن نمونه بعدی انتخاب می شود. همین روال ادامه می یابد تا نمونه‌ها به عدد ۶۱ برسد. نمونه گیری بدون جایگذاری بوده است.

$$K = \frac{N}{n}$$

$$K = \frac{72}{61}$$

$$K \cong 1$$

داده‌های مورد نیاز برای آزمون فرضیه‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی پستی با طیف پنج مرحله‌ای لیکرت گردآوری گردید. پرسشنامه‌ی مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه‌ای استاندارد می‌باشد که به وسیله‌ی دانیل گولمن طراحی شده است. با توجه به شرایط ایران تغییراتی جزئی در آن انجام گردید. برای اطمینان از اعتبار ابزار اندازه‌گیری پیش‌آزمون انجام گرفت. تعداد ۲۵ پرسشنامه انتخاب و آلفای کرونباخ با نرم افزار SPSS محاسبه گردید. برای محاسبه‌ی روایی (Reliability) پرسشنامه در شش متغیر به شرح زیر محاسبه انجام گرفت: (ساماندهی یا مدیریت روابط = X_4)، (آگاهی اجتماعی = X_3)، (خودمدیریتی = X_2) و (خودآگاهی = X_1)، (فضای کاری دانشگاه = Z)، (عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی = y).

آلفای کرونباخ به دست آمده در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره (۱): محاسبه‌ی روایی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ

خودآگاهی	خود مدیریت	آگاهی اجتماعی	ساماندهی یا مدیریت روابط	عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی	فضای کاری دانشگاه
X_1	X_2	X_3	X_4	y	Z
۰/۹۸۹	۰/۹۹۳	۰/۹۹۲	۰/۹۹۴	۰/۹۹۸	۰/۹۹۴

جدول شماره (۱) نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بدست آمده یعنی آلفای کرونباخ بسیار بالا و نزدیک به یک می‌باشد و این نشانگر آن است که روایی پرسشنامه بسیار بالا است.

داده‌های به دست آمده از فنون آماری توصیفی و استنباطی از جمله رگرسیون چندگانه و نردبانی و یک متغیر مداخله‌گر در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی مستقر در منطقه (۲) مورد مطالعه قرار گرفتند.

واحد تجزیه و تحلیل را اعضای هیأت علمی واحدهای دانشگاهی شکل می‌دادند. هم‌چنین کارمندان و دانشجویان نیز به عنوان واحدهای تجزیه و تحلیل فرعی مدنظر بوده‌اند. در این پژوهش از روش پژوهش پیمایش (Survey Method) بهره گرفته شد.

افق زمانی این پژوهش در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۷۸ بوده است. قلمرو پژوهش در واحدهای ۷۲ گانه‌ی منطقه (۲) دانشگاه آزاد اسلامی انجام گرفته است، که مجموعاً ۱۹۶۰ نفر هیأت علمی، ۱۷۵۰ نفر کارمند و ۱۳۴۰۰ نفر دانشجو را پوشش می‌دادند.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شده است. برای این منظور پرسشنامه‌ی تنظیمی گولمن (Goleman) با طیف پنج مرحله‌ای لیکرت پس از تعدیل براساس نیازهای این پژوهش مورد بهره‌برداری قرار گرفت.

پرسشنامه‌ی تنظیمی این پژوهش از هفت بخش تشکیل شده است:

بخش (۱): خودآگاهی: عبارت است از توانایی شناخت و درک هیجان‌ات خود در هنگام ظهور، و تشخیص اثرات آن‌ها بر موقعیت یا بر افرادی خاص. برای اندازه‌گیری این متغیر از ۱۳ مؤلفه استفاده گردید.

بخش (۲): خودمدیریتی: عبارت است از به‌کارگیری آگاهی‌های مربوط به هیجان‌ات خود به منظور انعطاف‌پذیری، هدایت مثبت رفتار و سامان‌دهی واکنش‌های هیجانی خود نسبت به موقعیتی خاص. این متغیر با ۱۴ مؤلفه اندازه‌گیری گردیده است.

بخش (۳): آگاهی‌های اجتماعی: عبارت است از توانایی دریافت و درک هیجان‌ات دیگران و آن‌چه که پیش می‌آید. این مورد نیز با استفاده از ۱۱ مؤلفه اندازه‌گیری شد.

بخش (۴): ساماندهی روابط: عبارت است از برقراری موفقیت‌آمیز تعاملات با استفاده از آگاهی‌های مربوط به هیجان‌ات خود و دیگران. برای اندازه‌گیری این متغیر از ۱۵ مؤلفه استفاده شد.

بخش (۵): عملکرد آموزشی استادان: این قسمت پرسشنامه به عملکرد آموزشی استادان مرتبط است که با استفاده از پاسخ‌های دانشجویان با ۱۵ مؤلفه مربوطه اندازه‌گیری گردیده است.

بخش (۶): فضای کاری واحدهای دانشگاهی: که نحوه‌ی برقراری ارتباطات، همکاری، امکانات رفاهی، مشارکت و رضایتمندی اشخاص را مشخص می‌سازد و با استفاده از ۱۵ مؤلفه اندازه‌گیری شده است.

بخش (۷): اطلاعات عمومی: که ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخگویان پرسیده شده است.

یافته‌ها

۱. توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی

توزیع فراوانی و درصد کارکنان واحدهای دانشگاهی نمونه‌ی منطقه (۲) حاکی از آن است که از ۵۵۰ نفر کارکنان نمونه، ۲۷ نفر با ۴/۹ درصد معاون و ۴۰ نفر با ۷/۳ درصد مدیر گروه و ۹ نفر مدیر اجرایی با ۱/۶ درصد و ۲۷۴ نفر هیأت علمی با ۴۹/۸ درصد و بالاخره ۲۰۰ نفر با ۳۶/۴ درصد انتخاب و مورد پرسش واقع شده‌اند.

توزیع فراوانی و درصد کارکنان منطقه (۲) بر حسب سابقه‌ی کار در دانشگاه نشانگر آن است که از ۵۵۰ نفر نمونه‌ی مورد مطالعه ۲۷۲ نفر با ۴۹/۵ درصد ۵-۱ سال و ۲۳۲ نفر با ۴۲/۲ درصد ۱۰-۶ سال و ۴۶ نفر با ۸/۴ درصد ۱۵-۱۱ سال سابقه داشته‌اند.

توزیع فراوانی و درصد سابقه‌ی کار کارکنان نمونه در شغل فعلی حاکی از آن است که از ۵۵۰ نفر کارکنان نمونه در واحدهای دانشگاهی منطقه (۲)، ۵۰۳ نفر با ۹۱/۵ درصد ۵-۱ سال سابقه‌ی کار در شغل فعلی داشته‌اند؛ و ۴۷ نفر با ۸/۵ درصد ۱۰-۶ سال در شغل فعلی سابقه‌ی کار داشته‌اند.

توزیع فراوانی و درصد کارکنان نمونه منطقه (۲) بر حسب مدرک تحصیلی حاکی از آن است که از ۵۵۰ نفر کارکنان نمونه، ۵۲ نفر با ۹/۵ درصد دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم و ۱۱۹ نفر با ۲۱/۶ درصد لیسانس و ۲۹۷ نفر با ۵۴ درصد فوق لیسانس و ۵۱ نفر با ۹/۳ درصد دارای مدرک تحصیلی دکترا بوده‌اند و ۳۱ نفر با ۵/۶ درصد سایر مدارک را به خود اختصاص داده‌اند. در نتیجه بیشترین فراوانی با ۵۴ درصد به مدرک تحصیلی فوق لیسانس تخصیص یافته است.

توزیع فراوانی و درصد کارکنان نمونه منطقه (۲) بر حسب رشته‌ی تحصیلی نشان می‌دهد که از ۵۵۰ نفر کارکنان نمونه در واحدهای منطقه (۲)، ۲۲۷ نفر با ۴۱/۳ درصد در رشته‌های علوم انسانی و ۱۳۰ نفر با ۲۳/۶ درصد در رشته‌های فنی-مهندسی و ۸۵ نفر با ۱۵/۵ درصد در رشته‌های علوم پایه و ۲۵ نفر با ۴/۵ درصد در رشته‌های پزشکی و ۸۳ نفر با ۱۵/۱ درصد در سایر رشته‌ها تحصیل کرده‌اند و بیشترین فراوانی با ۴۱/۳ درصد به علوم انسانی اختصاص دارد.

توزیع فراوانی و درصد کارکنان نمونه منطقه (۲) بر حسب سن نشانگر آن است که از ۵۵۰ نفر کارکنان نمونه در واحدهای منطقه (۲)، ۳۲۵ نفر با ۵۹/۱ درصد ۳۵ سال و کمتر داشته اند و ۱۸۶ نفر با ۳۳/۸ درصد بین ۴۵-۳۶ سال داشته اند و ۳۹ نفر با ۷/۱ درصد دارای ۴۶-۵۵ سال بوده اند. این حاکی از آن است که بیشترین فراوانی به ۳۵ سال کمتر اختصاص داشته است.

توزیع فراوانی و درصد کارکنان نمونه‌ی منطقه (۲) به تفکیک جنس نشان می‌دهد که از ۵۵۰ نفر کارکنان نمونه، ۴۱۷ نفر با ۷۵/۸ درصد مرد و ۱۳۳ نفر با ۲۴/۲ درصد زن بوده اند. در نتیجه مردان حدود دو برابر زنان بوده اند.

توزیع فراوانی و درصد کارکنان نمونه‌ی منطقه (۲) بر حسب نوع استخدام نشان می‌دهد که از ۳۵۰ نفر عضو هیأت علمی ۲۶۱ نفر با ۷۴/۸ درصد تمام وقت و ۸۹ نفر با ۲۴/۵ درصد نیمه وقت بوده اند. در نتیجه تعداد اعضای هیأت علمی نمونه تمام وقت حدود دو برابر اعضای هیأت علمی نیمه وقت بوده اند.

۲. آماره‌های توصیفی

در جدول شماره (۲) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش بر حسب گرایش‌های مرکزی و پراکندگی آمده است.

جدول شماره (۲): آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

آماره‌های توصیفی	خودآگاهی اعضای هیأت علمی X_1	خودمدیریتی اعضای هیأت علمی X_2	آگاهی‌های اعضای هیأت علمی X_3	قابلیت اعضای هیأت علمی در سازمان دهی روابط X_4	عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی Y	فضای کاری دانشگاه Z
معتبر	۳۵۰	۳۵۰	۳۵۰	۳۵۰	۳۹۰	۵۵۰
میانگین	۳/۰۲۹۷	۲/۷۱۷۸	۳/۰۲۲۵	۲/۷۷۳۱	۲/۹۸۵۶	۳/۲۰۳۵
میانه	۳/۰۰۰	۲/۷۱۴۳	۳/۰۹۰۹	۲/۸۶۶۷	۳/۰۳۳۳	۳/۳۳۳۳
نما	۲/۸۵	۳/۰۷	۳/۲۷	۳/۲۷	۳/۳۳	۴/۰۰
پراکنش	۰/۳۹۲	۰/۳۲۲	۰/۲۴۰	۰/۴۰۲	۰/۵۲۷	۰/۷۸۹

جدول شماره (۲) نشانگر آن است که از چهار متغیر مؤثر در عملکرد آموزشی کمترین پراکنش به آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی تعلق داشته است و بیشترین پراکنش به قابلیت اعضای هیأت علمی در سازماندهی روابط متعلق بوده است. جدول شماره (۳) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را بر حسب بیشینه و کمینه و میانگین و انحراف معیار نشان می‌دهد.

جدول شماره (۳): آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش بر حسب گرایش‌های مرکزی و پراکندگی و

بیشینه و کمینه

متغیرهای پژوهش	فراوانی	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
خودآگاهی اعضای هیأت علمی X_1	۳۵۰	۱/۶۹	۴/۶۲	۳/۰۲۹۷	۰/۶۲۶۴۶
خودمدیریتی اعضای هیأت علمی X_2	۳۵۰	۱/۵۷	۴/۶۴	۲/۷۱۷۸	۰/۵۶۷۰۱
آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی X_3	۳۵۰	۱/۵۵	۴/۰۰	۳/۰۳۲۵	۰/۴۹۰۳۷
قابلیت اعضای هیأت علمی در سازمان دهی روابط X_4	۳۵۰	۱/۴۰	۴/۶۷	۲/۷۷۳۱	۰/۶۳۳۸۳
عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی (y)	۳۹۰	۱/۶۰	۴/۷۳	۲/۹۸۵۶	۰/۷۲۶۰۴

این جدول حاکی از آن است که کمترین کمینه به قابلیت اعضای هیأت علمی در سازماندهی روابط و بیشترین بیشینه به عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی مربوط بوده است. بیشترین میانگین به خودآگاهی و آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی تخصیص یافته است. کمترین انحراف معیار به آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی و بیشترین انحراف معیار به عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی مربوط بوده است.

برای این که تصویری واقعی از مناسب بودن پاسخ‌های ارائه شده در پرسشنامه و داده‌های واصله حاصل شود، نحوه‌ی توزیع داده‌ها، میزان حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد داده‌ها برای تمام متغیرها محاسبه و بررسی گردید. نتایج مندرج در جدول شماره (۳) نشان می‌دهد که میانگین متغیرها بین ۲/۷ تا ۳/۲ قرار داشته که با رقم متوسط داده‌ها یعنی ۳ بسیار نزدیک است و در نتیجه قابل توجیه و پذیرش می‌باشد. هم چنین اندازه‌ی انحراف استاندارد متغیرها نشان دهنده‌ی نمونه‌هایی از تغییرات در داده‌ها است که وجود رابطه‌ی متقابل بین متغیرها را متجلی می‌سازد.

۳. آزمون فرضیه‌ها

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و رگرسیون نردبانی استفاده گردید.

۳.۱ تحلیل همبستگی

برای تعیین رابطه‌ی میان متغیرها و آزمون فرضیه‌های زیر از همبستگی پیرسون استفاده گردید.

۱. بین میزان خودآگاهی اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مستقیم وجود دارد.
۲. بین میزان خود مدیریتی اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مستقیم وجود دارد.
۳. بین آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مستقیم وجود دارد.
۴. بین قابلیت‌های اعضای هیأت علمی در سامان دهی روابط با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

نتایج حاصل از تحلیل همبستگی در جدول شماره (۴) آمده است.

جدول شماره (۴): تحلیل همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Z	y	X ₄	X ₃	X ₂	X ₁	متغیرهای پژوهش
۰/۵۴۳**	۰/۴۳۳**	۰/۴۴۸**	۰/۳۰۱**	۰/۳۲۰**	۱	خودآگاهی اعضای هیأت علمی X ₁
۰/۲۲۱**	۰/۲۳۹**	۰/۱۰۳	-۰/۰۵۰	۱	۰/۲۲۰**	خود مدیریتی اعضای هیأت علمی X ₂
۰/۴۹۷**	۰/۳۶۴**	۰/۵۶۳**	۱	-۰/۰۵۰	۰/۳۰۱**	آگاهی های اجتماعی اعضای هیأت علمی X ₃
۰/۵۴۴**	۰/۵۲۸**	۱	۰/۵۶۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۴۸**	قابلیت اعضای هیأت علمی در سازمان دهی روابط X ₄
۰/۶۴۶**	۱	۰/۵۲۸**	۰/۳۶۴**	۰/۲۳۹**	۰/۴۳۳**	عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی (y)
۱	۰/۶۴۶**	۰/۵۴۴**	۰/۴۹۷**	۰/۲۲۱**	۰/۵۴۳**	فضای کاری واحدهای دانشگاهی Z

** معنی داری سطح ۰/۰۱

جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که بین خودآگاهی اعضای هیأت علمی و عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ای مثبت و معنی دار وجود دارد. ($r=0.433, P\text{-Value}<0.01$). هم چنین میزان خود مدیریتی اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ای معنی دار و مثبت دارد. ($r=0.239, P\text{-Value}<0.01$). نتایج مندرج در همین جدول بیانگر این واقعیت است که آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی و قابلیت آن‌ها در سامان دهی روابط نیز با عملکرد آموزشی آنان رابطه‌ای معنی دار و مثبت دارند.

$$(r = 0.361, P - Value < 0.01, r = 0.528, P - Value < 0.01)$$

۳.۲ رگرسیون چندگانه

به منظور تعیین تأثیر هم زمان چهار متغیر مستقل پژوهش (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و قابلیت‌های سامان دهی روابط) بر متغیر وابسته (عملکرد آموزشی) از رگرسیون چند جانبه یا چندگانه استفاده گردید. نتایج حاصل در جدول شماره (۵) درج گردیده است.

جدول شماره (۵): رگرسیون چندگانه متغیرهای پژوهش

متغیرها	ارزش بتای (y Beta Value)
X_1 (خودآگاهی)	۰/۲۰۲***
X_2 (خود مدیریتی)	۰/۱۷۳***
X_3 (آگاهی‌های اجتماعی)	۰/۱۴۸*
X_4 (قابلیت در ساماندهی روابط)	۰/۳۹۰**
R	۰/۵۹۱
R-Square	۰/۳۵۰
F	۴۶/۳۸۴

*** معنی داری در سطح ۰/۰۰۱

** معنی داری در سطح ۰/۰۱

* معنی داری در سطح ۰/۰۵

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه مبین این است که چهار متغیر مستقل مجموعاً می‌توانند ۵۹ درصد در متغیر وابسته (عملکرد آموزشی) تغییر بوجود آورند. ارزش F برابر ۴۶/۳۸۴ با درجه آزادی (۳۴۵ و $df = 4$) و بطور معنی دار در حدی است که می‌تواند فرضیه‌ی مقابل را که بین متغیرهای X_1 ، X_2 ، X_3 ، X_4 و Y رابطه‌ای وجود ندارد را رد نمود. بررسی تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته براساس اهمیت آن‌ها عبارتند از قابلیت سامان دهی روابط، خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی.

۳.۳ رگرسیون سلسله مراتبی یا نردبانی

به منظور آزمون فرضیه‌های زیر رگرسیون نردبانی یا سلسله مراتبی به کار گرفته شد.

۱. فضای کاری دانشگاه به عنوان متغیری مداخله گر رابطه‌ی بین خودآگاهی اعضای هیأت علمی و عملکرد آموزشی آن‌ها را تغییر می‌دهد.
۲. فضای کاری دانشگاه به عنوان متغیری مداخله گر رابطه‌ی بین خودمدیریتی اعضای هیأت علمی و عملکرد آموزشی آنان را تغییر می‌دهد.
۳. فضای کاری دانشگاه به عنوان متغیری مداخله گر در رابطه‌ی بین آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی و عملکرد آموزشی آنان اثر می‌گذارد.
۴. فضای کاری دانشگاه به عنوان متغیری مداخله گر در رابطه بین توانایی اعضای هیأت علمی در ساماندهی روابط و عملکرد آموزشی آنان تأثیر می‌گذارد.

براساس نظریه‌ی بارون و کنی (۱۹۸۶) برای آزمون اثر متغیر میانگین شرایط زیر می‌بایستی رعایت شود:

(۱) متغیر مستقل باید بر متغیر مداخله‌گر اثر گذارد. همان‌گونه که در جدول شماره (۴) ملاحظه می‌شود، متغیرهای مستقل این مطالعه (خودآگاهی، خود‌مدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و توانایی سامان‌دهی روابط) بر متغیر میانگر یعنی (فضای کاری دانشگاه) اثر می‌گذارند.

(۲) متغیر مستقل باید بر متغیر وابسته اثر گذارد. جدول شماره (۵) گویای این واقعیت است که چهار متغیر مستقل بر متغیر وابسته (عملکرد آموزشی) تأثیر می‌گذارند.

(۳) متغیر میانگر یا مداخله‌گر باید روی متغیر وابسته نیز اثر گذارد. در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود که فضای کاری دانشگاه به عنوان متغیر مداخله‌گر بر عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی به عنوان متغیر وابسته تأثیر دارد.

(۴) علاوه بر وجود شرایط بالا، لازم است که اثر هر یک از متغیرهای مستقل روی متغیر وابسته زمانی که متغیر مداخله‌گر به معادله‌ی رگرسیون افزوده می‌شود از زمانی که متغیر مداخله‌گر در معادله‌ی رگرسیون نبوده است، کمتر شود. (Keller, 2001)

همان‌گونه که در جدول شماره (۶) ملاحظه می‌شود، فضای کاری دانشگاه (Z) بطور معنی‌دار رابطه‌ی بین خودآگاهی و عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی را تغییر می‌دهد. به عبارت دیگر وضعیت و موقعیت فضای کاری واحدها وقتی به عنوان متغیر مداخله‌کننده بین خودآگاهی و عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی عمل می‌کند حدود ۴۲ درصد ($0/421 = 0/187 - 0/608$) در عملکرد آموزشی اعضاء تغییر ایجاد نماید.

همان‌گونه که در جدول شماره (۶) مندرج است، وقتی که Z به معادله‌ی رگرسیون افزوده می‌شود، میزان تأثیر گذاری X_1 روی Y کاهش می‌یابد. بدین ترتیب فضای کاری دانشگاه (Z) در رابطه‌ی بین خودآگاهی و عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دخالت می‌نماید.

براساس اطلاعات مندرج در جدول شماره (۶) فضای کاری دانشگاه بطور معنی‌دار رابطه‌ی بین خودمدیریتی و عملکرد هیأت علمی را نیز تغییر می‌دهد. بدین معنی که وضعیت فضای کاری واحدهای دانشگاهی زمانی که به عنوان متغیر مداخله‌گر بین خودمدیریتی و عملکرد آموزشی اعضاء عمل می‌کند می‌توانند حدود ۵۵ درصد ($-0/556 = -0/057 - 0/613$) در عملکرد آموزشی آنان تغییر ایجاد نماید. در این مورد نیز وقتی که متغیر فضای کاری به معادله‌ی رگرسیون افزوده می‌شود از میزان تأثیر X_2 بر Y کاسته می‌شود. یعنی فضای کاری در رابطه‌ی بین خود‌مدیریتی و عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی تأثیر گذار است.

جدول شماره (۶) : رگرسیون سلسله مراتبی

متغیرها		معادله ۱ y1	معادله ۲ y2
X ₁	خودآگاهی‌های اعضای هیأت علمی فضای کاری دانشگاه	۰/۴۶۵	۰/۵۱۴
Z		-	۰/۶۳۷
R ²		۰/۱۸۷	۰/۶۰۸
F		۸۰/۲۵۵	۲۶۹/۵۳۲
df		۱۳۴۸	۲۳۴۷
X ₂	خود مدیریتی اعضای هیأت علمی فضای کاری دانشگاه	۰/۲۸۳	۰/۰۸۲
Z		-	۰/۶۳۰
R ²		۰/۰۵۷	۰/۶۱۳
F		۲۱/۰۲۶	۲۷۴/۶۵۱
df		۱۳۴۸	۲۳۴۷
X ₃	آگاهی‌های اجتماعی هیأت علمی فضای کاری دانشگاه	۰/۴۹۹	-۰/۰۴۳
Z		-	۰/۶۵۶
R ²		۰/۱۳۲	۰/۶۰۹
F		۵۳/۱۳۲	۲۷۰/۲۴۱
df		۱۳۴۸	۲۳۴۷
X ₄	توانایی هیأت علمی در سامان دهی روابط فضای کاری دانشگاه	۰/۵۶۰	۰/۱۵۶
Z		-	۰/۵۷۷
R ²		۰/۲۷۸	۰/۶۲۳
F		۱۳۴/۳۰۱	۲۸۷/۲۷۶
df		۱۳۴۸	۲۳۴۷

و سرانجام داده‌های جدول شماره (۶) نشانگر آن است که فضای کاری دانشگاه بطور معنی دار در روابط متغیر مستقل X₃ (آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی)، متغیر مستقل X₄ (توانایی هیأت علمی در سامان دهی روابط) با متغیر وابسته Y (عملکرد آموزشی هیأت علمی) نیز دخالت نموده و در آن‌ها تغییر ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر زمانی که وضعیت فضای کاری دانشگاه به منزله‌ی متغیر مداخله‌گر میان روابط X₃ و X₄ با Y قرار می‌گیرد می‌تواند به ترتیب ۴۷ درصد (۰/۴۷۷ = ۰/۱۳۲ - ۰/۶۰۹) و ۳۴ درصد (۰/۳۴۵ = ۰/۲۷۸ - ۰/۶۲۳) در عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی مداخله نماید.

همان‌گونه که جدول شماره (۶) نشان می‌دهد وقتی که متغیر مداخله گر Z به معادله‌ی رگرسیون اضافه می‌گردد میزان اثر گذاری x_3 و x_4 بر y کاهش می‌یابد. بنابراین فضای کاری واحدها یعنی Z در میان روابط متغیرهای آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی، توانایی هیأت علمی در سامان دهی روابط با عملکرد آموزشی آنان دخالت می‌نماید.

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه برای تعیین میزان تأثیر گذاری یا رابطه‌ی میان چهار مفهوم خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و سامان دهی روابط با عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه و هم چنین تعیین نقش فضای کاری دانشگاه در روابط مزبور انجام گردید. از نتایج حاصل از تحلیل آماره‌های توصیفی و آزمون فرضیه‌ها، یافته‌هایی قابل انتظار و در مواردی غیر قابل انتظار به دست آمده است. از نظر ویژگی‌های شرکت کنندگان در مطالعه چنین نتیجه می‌شود که واحدهای دانشگاهی انتخاب شده در حد متعارفی از نیروی جوان و با تحصیلات بالا برخوردارند. فضای کاری واحدها و عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی آنها در حد متوسط و قابل قبول است. واحدهای دانشگاهی با توجه به محدودیت‌ها از نظر جذب هیأت علمی موفق بوده و در این زمینه روند جذب اعضای هیأت علمی زن رو به رشد است. میانگین ۲/۷۷ در سامان دهی روابط بیانگر این است که توان اعضای هیأت علمی در سامان دهی روابط کمتر از میانگین است که لازم است ارتقاء یابد. علت این امر ممکن است جوان گرایی واحدهای دانشگاهی و محدودیت تجربه اشخاص باشد. نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه‌ها به شرح زیر است :

۱. میزان خودآگاهی اعضای هیأت علمی عملکرد آموزشی آنها را بهبود می‌بخشد. حقیقت این است که توانایی شناخت و درک هیجانات خود و تشخیص اثرات آن بر موقعیت یا بر دانشجویان می‌تواند در تصمیم گیری و بروز رفتارهای مناسب و منطقی تر اعضای هیأت علمی مؤثر بوده و عملکرد را بهبود بخشد. به سخن ساده تر ارزیابی دقیق فرد از خود یکی از معیارهای اثرگذار بر بهبود عملکرد آن فرد به شمار می‌آید که با استفاده از ساز و کار بازخورد سبب اصلاح رفتار فرد می‌شود.
۲. میزان خود مدیریتی اعضای هیأت علمی نیز در بالا بردن عملکرد آموزشی آنان تأثیر زیاد دارد. هر چه میزان خود مدیریتی اعضای هیأت علمی یعنی داشتن برنامه، نظم، ایجاد سازو کار، وظیفه شناسی، خلاقیت و کنترل رفتار ارتقاء یابد، احتمال بهبود عملکرد آموزشی آنان زیادتر می‌شود. چرا که اعمال مدیریت بر خود، داشتن هدف، برنامه ریزی و

اجرای آن که با توجه به وظیفه و مسئولیت آموزشی شخص لازم است، انجام پذیرد از ضایع شدن امکانات، فرصت‌ها و انرژی جلوگیری نموده، عملکرد آموزشی را افزایش می‌دهد. از طرف دیگر خود کنترلی به منظور جلوگیری از بروز رفتارهای نامناسب، وجدان کار که خود نظمی، مراقبت کردن، درستکاری و قبول مسئولیت را شامل می‌شود، و تمایل به پیشرفت و ترقی که نشانگر پویایی و تکامل است همگی در بهبود عملکرد آموزشی هیأت علمی تأثیر گذارند.

۳. آگاهی‌های اجتماعی اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مثبت و معنی دار دارد. این یافته‌ها بر این واقعیت استوار است که عضو هیأت علمی که توان درک درست هیجانات دانشجویان یا به عبارتی فهمیدن اندیشه و فکر آن‌ها را دارد، بهتر می‌تواند با همدلی و هم فکری و آگاهی بیشتر از هنجارهای گروه به آموزش و هدایت آنان به پردازد و در نتیجه عملکرد آموزشی خود را بهتر نماید.

۴. توان اعضای هیأت علمی در سامان دهی روابط با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه‌ی مثبت و معنی دار دارد. در این مورد واقعیت این است که نتیجه‌ی برقراری تعاملات با بهره‌گیری از آگاهی‌های هیجانات خود (هیأت علمی) و دانشجویان می‌تواند در بهبود عملکرد آموزشی مؤثرتر و مفیدتر باشد. چرا که این امر موانع ارتباطات را می‌کاهد، در مدیریت تعارض فراهم می‌سازد و در مجموع عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی را بهبود می‌بخشد.

۵. فضای کاری دانشگاه به عنوان متغیر مداخله‌گر می‌تواند در روابط بین متغیرهای خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و سامان دهی روابط با متغیر عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دخالت نموده و در آن‌ها تغییر بوجود آورد.

نلسون (۱۹۹۰) در مدل عوامل مؤثر در توازن فرد پیشنهاد نموده است که عوامل سازمانی، عوامل کار گروه، مشخصات شغل و مشخصات فردی چگونگی اعمال مدیریت شخص را شکل می‌بخشد.

با توجه به این که سازمان دانشگاه یک نظام باز است، بنابراین بطور دائم با عوامل محیط بیرونی خود در تعامل بوده و بر یکدیگر تأثیر گذارند. به عبارت دیگر رفتار اعضای هیأت علمی از نظر آموزشی تحت تأثیر مستقیم عوامل داخلی یا فضای کاری، ویژگی‌های فردی هیأت علمی و عامل محیط بیرونی به صورت غیرمستقیم قرار گرفته و این عناصر در بروز و شکل‌گیری آن مؤثرند. بنابراین عوامل داخلی یا فضای کاری دانشگاه بطور مستقیم می‌تواند

در رابطه‌ی میان متغیرهای مستقل (x_1 و x_2 و x_3 و x_4) با متغیر وابسته (y) مداخله نموده و در آن تغییر ایجاد نماید.

از نتایج بدست آمده از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی مشخص گردید که وضعیت فضای کاری واحد دانشگاهی می‌تواند به طور معنی دار تأثیر خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و توان اعضای هیأت علمی در سامان دهی روابط با عملکرد آموزشی آن‌ها را تغییر دهد.

بدین معنی که به احتمال قوی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی زمانی بهبود می‌یابد که فضای کاری مناسب یا شرایط و وضعیت لازم برای ارائه آموزش از نظر فیزیکی و روانی فراهم باشد. چرا که ارائه آموزش به فضایی پویا، صمیمی، خلاق با ساختاری روشن و روش‌ها و رویه‌هایی ساده و قابل درک نیاز دارد. به دیگر سخن هرچند خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و توانایی سامان دهی روابط برای بهبود عملکرد آموزشی دانشگاه شرط لازمند اما کافی نبوده و در این مورد وجود فضای کاری مناسب نیز ضرورت دارد.

کاربردهای پژوهش

کاربردهای مختلف این مطالعه که می‌توانند عملکرد آموزشی دانشگاه را بهبود بخشند بشرح زیرند:

۱. هوش عاطفی به عنوان یکی از معیارهای انتخاب اعضای هیأت علمی مورد توجه و ارزیابی مسئولیت استخدام قرار گیرد. که پرسشنامه‌های تدوین شده می‌تواند در ارزیابی میزان هوش عاطفی کمک نماید.
۲. با توجه به این که هوش عاطفی را می‌توان از طریق آموزش کسب یا ارتقاء بخشید، با ایجاد کارگاه‌های آموزشی می‌توان قابلیت‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی‌های اجتماعی و سامان دهی روابط در اعضای هیأت علمی را بهبود بخشید و در نتیجه عملکرد آموزشی را بهتر نمود.
۳. با ایجاد ساختار مناسب، روش‌ها و رویه‌های روشن، ساده کردن امور، وجود امکانات ضروری آموزش و با توجه به نیازها و خواسته‌های منطقی اعضای هیأت علمی، کارکنان و دانشجویان و رسیدگی به امور روحیه و رفاه آن‌ها و ایجاد روابط صمیمی می‌توان فضای کاری مناسب را ایجاد و عملکرد آموزش را بهبود بخشید.

۴. هر چند که وجود هوش عاطفی در هیأت علمی برای بهبود عملکرد آموزشی آن‌ها شرط لازم است، اما کافی نیست. چرا که براساس نظریه‌ی سیستم‌ها (کل نگر) دیگر عوامل مؤثر در این مورد مانند وجود محیط کاری مناسب لازم است تأمین و رعایت شوند. بنابراین نگاه به دانشگاه به عنوان یک نظام و توجه به اهمیت و ضرورت همه‌ی اجزاء آن است که می‌تواند عملکرد آموزش را ارتقاءبخشد.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده

با نظر گرفتن اهمیت تأثیر هوش عاطفی بر عملکرد پیشنهاد می‌شود این مطالعه در جوامع آماری دیگر مانند سایر مناطق یا دانشگاه‌ها انجام گردیده و با مقایسه‌ی نتایج آن با این پژوهش اثر محیط جغرافیایی یا ویژگی‌های فرهنگی در این زمینه مشخص گردد.

محدودیت‌های پژوهش

برخی از محدودیت‌های این مطالعه بشرح زیرند:

۱. پراکندگی واحدها و عدم حضور اعضا در برخی از روزها جمع‌آوری داده‌ها را مشکل می‌نمود.
۲. وجود تعصب و گرایش‌های سازمانی ممکن است در ارائه پاسخ‌های واقعی اثر گذار باشند.
۳. این پژوهش به واحدهای مستقر در منطقه (۲) دانشگاه آزاد اسلامی محدود گردیده و سایر واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی را شامل نمی‌گردد.
۴. در مراحل پایانی این طرح پژوهشی منطقه (۲) دانشگاه آزاد اسلامی به دو منطقه (۱۳) و منطقه (۲) تفکیک گردید.

منابع فارسی

۱. استییز، کلود (۱۳۸۸): سواد عاطفی و عشق، ترجمه‌ی حمیدرضا بلوچ، تهران، شباهنگ.
۲. پارسائیان، علی و اعرابی، محمد (۱۳۸۲): مبانی رفتار سازمانی، چاپ ۶، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۳. پارسه، مریم (۱۳۸۷): مقایسه‌ی ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق و غیرخلاق ۱۵-۲۴ ساله، رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، (رساله‌ی کارشناسی ارشد).
۴. پورتاکدوست، حوریه سادات (۱۳۸۳): سنجش نسبت انواع ناتوانی در نوشتن و رابطه‌ی آن با هوش و رفتار اجتماعی در دانش آموزان پایه‌ی سوم تا پنجم ابتدایی شهرستان تهران، تهران، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی، (رساله‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی گرایش روان‌سنجی).
۵. تاجی، مرتضی (۱۳۸۶): مقایسه‌ی هوش عاطفی ورزشکاران رشته‌های تیمی و انفرادی پسران شرکت کننده در هشتمین المپیاد دانش آموزان مدارس کشور، مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، (رساله‌ی کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی).
۶. تکلو، لاله (۱۳۸۶): بررسی هوش هیجانی، فشارزاهای روانی اجتماعی، راهبردهای مقابله با آن در مبتلایان به چاقی و گروه گواه سالم، مشهد، دانشگاه علوم پزشکی. (رساله‌ی دکترای پزشکی).
۷. خاک زادبان، زهره (۱۳۸۷): تأثیر هوش عاطفی (هیجانی) بر عملکرد کارکنان اداره کل درمان غیرمستقیم استان تهران (سازمان تامین اجتماعی)، تهران، بی جا، (رساله‌ی کارشناسی ارشد مدیریت منابع انسانی).
۸. خالکی، فاطمه (۱۳۸۱): بررسی روابط موجود میان هوش عاطفی با هوش شناختی و خلاقیت و ارزیابی درست از خود در بین دانش آموزان ۱۷-۱۴ ساله‌ی شهر کاشان، تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. (رساله‌ی کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری).
۹. خراسانی، اعظم (۱۳۸۳): بررسی ارتباط بین هوش عاطفی مدیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان با سبک رهبری آنان، خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، (رساله‌ی کارشناسی ارشد مدیریت دولتی).
۱۰. خلیلی، سودابه (۱۳۸۷): بررسی تأثیر هوش عاطفی، سرمایه‌ی اجتماعی و توسعه‌ی منابع انسانی بر بهره‌وری شرکت همشهری، تهران، بی جا. (رساله‌ی کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، گرایش منابع انسانی).

۱۱. دولت آبادی، علی رضا (۱۳۸۷): رابطه‌ی هوش عاطفی و رضایت شغلی در کارکنان تربیت بدنی سازمان آموزش و پرورش خراسان رضوی، مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، (رساله‌ی کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی).
۱۲. رضایی، فرهاد (۱۳۸۴): احساس خود را مدیریت کنید- گفتگو با تراویس برادبری کارشناس هوش عاطفی (EQ)، همشهری، (۳ مرداد ۱۳۸۴)، ص ۲۱.
۱۳. رضوی، حسین (۱۳۸۵): رابطه‌ی هوش هیجانی با رضایت شغلی معلمان زن و مرد شهرستان یزد، روده‌ن، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، (رساله‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی مشاوره).
۱۴. صفیر مردانلو، لیلیا (۱۳۸۴): تأثیر هوش عاطفی بر عملکرد، تهران، سومین کنفرانس بین‌المللی تهران.
۱۵. قاسملو، جواد (۱۳۸۶): رابطه‌ی هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و سلامت عمومی معلمان شهرستان خدابنده، بی‌جا، دانشگاه پیام نور، دانشکده ادبیات و علوم انسانی (رساله‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی).
۱۶. کاشانی، مجتبی (۱۳۸۳): نقش احساس و عاطفه در کامیابی افراد و سازمان‌ها، ره آورد تربیت، ش ۲۵، زمستان ۱۳۸۳، ص ۱۲-۱۳.
۱۷. کاوسی، فیروزه (۱۳۸۰): پرورش هوش هیجانی در کودکان، همشهری، (۳۰ تیر ۱۳۸۰): ص ۲۰.
۱۸. کریم زاده، منصوره، سلسبیلی، ناصر (۱۳۸۷): هوش هیجانی، رویکردها، مبانی زیست‌شناختی و آزمون‌ها، مرکز تحقیقات دانشگاه امام صادق، واحد خواهران، تهران، نشر اشکان.
۱۹. گلدث ورتی، ریچارد (۱۳۸۳): طراحی آموزش برای پرورش هوش عاطفی، ترجمه فرهاد سراجی، تهران، تکنولوژی آموزشی، ش ۷، (فروردین ۱۳۸۳)، ص ۷-۱۰.
۲۰. گلמן، دانیل (۱۳۸۰): هوش هیجانی (عاطفی)، ترجمه‌ی نسرین پارسا، تهران، انتشارات رشد.
۲۱. گلמן، دانیل (۱۳۸۳): دل‌آگاهی (هوشمندی احساسی) و دلیل برتری آن بر بهره‌ی هوشی، ترجمه‌ی پریچهر فرجادی، تهران، آئین تفاهم.
۲۲. گنجعلی بیجار، علیرضا (۱۳۸۳): بررسی اثربخشی مداخلات روانی- تربیتی بر هوش هیجانی و سلامت روان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زاهدان، تهران، دانشگاه علوم

- پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران، انستیتو روانپزشکی تهران، مرکز تحقیقات بهداشت روان، (رساله‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی).
۲۳. مارین، وای (۱۹۹۷): در صفر مردانلو، لیلا (۱۳۸۴): تأثیر هوش عاطفی بر عملکرد، تهران، سومین کنفرانس بین‌المللی تهران.
۲۴. محمد خارکشی، محمود (۱۳۷۹): بررسی شیوه‌ی مطلوب تربیت تکنسین در رشته‌های مختلف آموزشکده‌های کشاورزی از دیدگاه هنر آموزان و اساتید این آموزشکده‌ها در سراسر کشور، ساری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، (رساله‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی).
۲۵. مورتی بونز، آلن (۱۳۸۷): تدریس کارآمد بر مبنای هوش هیجانی؛ راهنمایی گام به گام برای معلمان و اساتید، ترجمه‌ی مهناز کلیشادی و مهرداد صالحی، اصفهان، انتشارات دانشگاه علوم پزشکی.
۲۶. نوری امامزاده ای، اصغر (۱۳۸۳): نقش والدین در رشد هوش عاطفی کودکان تیزهوش، پیوند، ش ۲۹۷ و ۲۹۸ و ۲۹۹، (تابستان، ۱۳۸۳): ص ۳۸-۴۱.
۲۷. وولف، استیفن بی، دراسکت، ورسالرچ (۱۳۸۰): پروراندن هوش عاطفی در گروه‌ها، ترجمه فرزانه طاهری، فراز، ش ۲۳، (آذر ۱۳۸۰): ص ۲۰-۲۹.
۲۸. هنرپرور حصار، نرگس خاتون (۱۳۸۳): مقایسه‌ی شاخص‌های عاطفی هیجانی تست‌های ترسیمی (نقاشی آدمک) در کودکان عادی و ناسازگار، تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، (رساله‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی).

منابع انگلیسی

1. Bar- On, R. (1988): The developpe of an operational concept of psychological well- being- UN published doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
2. Bar- On, R. (2000): Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory, in Bar- On and J.D.A, Parked (Eds) Handbook of Emotional intelligence, S.F. Jossey- Bass.
3. Bar- Sade, S. and Gibson, D. (1999): Group emotion, A view from top and bottom, in D. Gruenfeld, B. Mannix and M. Neale (eds), research on managing Groups and team, Greenwich, CT, TAI Press.
4. Boyatzis, R. Goleman, D. and Rhee, K (2000): Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). in R.. Bar- On and J.D.A. Parker (Eds), Handbook of emotional intelligence, San Francisco: Jossey- Bass.
5. Boyatzis, R (1982): The competent manager: A model for effective performance, N. Y: John Wiley and sons.
6. Barrick. M. R. and Mount, M. K. (1991): The big five Personality dimensions and job performance: A meta-analysis personnel Psychology 44.
7. Bryan, S. P. (2004): Emotional intelligence and intrapersonal conversations, consortium research on Emotional intelligence.
8. Caruso, D. (2004): Defining the inkblot called emotional intelligence Emotional intelligence, issues and Recent Development in Emotional intelligence.
9. Elfenbein, H. A. (2006): Team emotional intelligence what it can mean and how it can affect performance, in Druskat, v. Sala, F., & Mount, G. (Eds), Linking Emotional intelligence and performance, at work: current research Evidence with individuals and Group (p 165- 184).
10. Fiedler, F. E., (1967): A theory of leadership, Effectiveness. Mc Graw-Hill, N. y.
11. Goleman, D. (1998): What makes a leader? Harvard Business Review, November- December.
12. Goleman, D. (1995): Emotional intelligence, New York, Bantam Books.
13. Goleman, D. (1998): working with emotional intelligence, N. Y. Bantam Books.
14. Goleman, D. (2000): Emotional intelligence, in Sadock, B. and Sadock, V. (Eds), Comprehensive textbook of psychiatry, seventh edition, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
15. Goleman, D. (2000): Leadership that gets results, Harvard Business, Review, March- April.
16. George, J. M. and Bettenhausen, K. (1990): The feeling of what happens: Body and emotion, in the making of consciousness, N. Y. Harcourt.

17. Gardner, H. (1983): *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
18. Gardner, H. (1983): *intelligence Reframed*, New York: Basic Books.
19. Holahan, C. K. and Sears, R. R. (1995): *The gifted group in later maturity*, Stanford: Stanford University, press.
20. House, R. J. et a; (1988): *Charismatic and non-Charis leaders: Differences in behavior and effectiveness*, charismatic in Coger, J. A. et all (Eds), *Charismatic Leadership*, san Francisco, Jossey- Bass.
21. Lusch, R. F. and Serpkenci, R. (1990): *Personal differences Job tensions, Job outcome and store performance: A study of retail managers*, *Journal of Marketing*, January.
22. Locke, E. A. (205): *Why emotional intelligence is an invalid concept*, *Journal of organizational behavior* 26, 425- 431.
23. Mc. Clelland, D. C. (1998): *identifying competencies with behavioral-event interviews*, *psychological science*, q (5). 331- 340.
24. Mc Bane, D. (1995): *Empathy and the salesperson: A multidimensional perspective*, *psychology and Make ting* 12.
25. Mount, G. (2006): *The role of emotional intelligence in developing international business capability; EI provides traction in Druskat, V., Sala, F., & Mount, G. (Eds). Linking Emotional intelligence and performance at work: Current Research Evidence with individuals and Groups (P. 97- 124). N. J. Erlbaum.*
26. Robbins, S. P. (1997): *Essentials of organizational behavior*, 5 th Ed. prentice Hall international, inc.
27. Spencer, L. and Spencer, S. (1993): *competence at work*, N. Y. John Wiley.
28. Salovey, P & Mayer, J. D. (1990): *Emotional intelligence, imagination cognition and personality* 9, 185- 211.
29. Stogdill, R. M. (1948): *Personal factors associated with leadership: A Survey of the literature*, *Journal of psychology* vol. 25.
30. Steele, C, M. (1997): *A threat in the air: How stereotype shape intellectual identity and performance*. *American psychologist*, June.
31. Stamps, D. (1996): *Are we smart enough for our Jobs? Training* (April, P50).
32. Tannenbaum, R. and Schmidt, W- H, (1973): *How to choose a leadership pattern*, *Harvard Business, Review*, Vole, 51, May- June, P. 162- 180.
33. Thorondike, E. L. (1920): *Intelligence and its uses*, *Harper's magazine*, 140, 227- 235.
34. Van Rooy, D. L. & Viswesvaran, C. (2004): *Emotional intelligence: A meta analysis investigation of predictive validity and homological net*, *Journal of vocational Behavior*, 65, 71- 95.
35. Wechsler, D. (1952): *The range of human capacities*, New York: Hafner.

