

روابط ساختاری هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی با واسطه‌گری دین‌داری معلمان

رضاقیدی بردوقدی^۱ دکتر مریم حافظیان^۲

چکیده

در این پژوهش رابطه ساختاری هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی با واسطه‌گری دین‌داری معلمان در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه معلمان ابتدایی شهرستان بجنورد به تعداد ۱۳۴۱ نفر بودند. مشارکت‌کنندگان به تعداد ۲۹۹ نفر (۱۳۵ مرد و ۱۵۷ زن) و با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. و به سه پرسش‌نامه استاندارد هوش اجتماعی ترومسو (۲۰۰۱)، دین‌داری گلاک و استارک (۱۹۶۵) و خودمتمایزسازی اسکورن و لندر (۱۹۸۶) پاسخ دادند. روایی و پایایی هر سه پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر از نوع مدلیابی معادلات ساختاری توسط نرم‌افزارهای SPSS22 و AMOS16 انجام شد. نتایج نشان داد ضریب مسیر بین متغیر هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی در مدل اثر کامل بدون حضور متغیر میانجی معنی‌دار است. همچنین یافته‌ها اثر مستقیم مؤلفه‌های هوش اجتماعی بر مؤلفه‌های خودمتمایزسازی را تأیید می‌کند اما متغیر دین‌داری این رابطه را واسطه‌گری نمی‌کند. بر این اساس می‌توان هر دو متغیر دین‌داری و خودمتمایزسازی را پیامد مستقیم هوش اجتماعی در نظر گرفت و پیشنهاد کرد که به‌منظور افزایش این دو ویژگی تدابیری در جهت ارتقای مؤلفه‌های هوش اجتماعی در معلمان اندیشید.

واژگان کلیدی: هوش اجتماعی، خودمتمایزسازی، دین‌داری، معلمان.

مقدمه

آموزش و پرورش به‌عنوان نهاد فرهنگی، اجتماعی، نقش اساسی و بی‌بدیل در تربیت نیروی انسانی و تولید سرمایه اجتماعی و فرهنگی و در فرآیند رشد و تعالی کشور ایفا می‌کند به گونه‌ای که آینده کشور در آینه آموزش و پرورش امروز قابل مشاهده است. در دهه‌های اخیر با پررنگ شدن جایگاه انسان به‌عنوان اصلی‌ترین و گران‌بهارترین سرمایه اجتماعی، فرهنگی و معنوی جامعه، رسالت آموزش و پرورش نیز از جایگاه رفیع‌تر برخوردار شده و مورد توجه جدی صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان علوم اجتماعی، سیاسی و اقتصادی قرار گرفته است. از منظر تعالیم انسان‌ساز مکتب اسلام، نظام تعلیم و تربیت از منزلت والا و بی‌بدیل برخوردار است و معلمان و دست‌اندرکاران این نظام مسئولیت دارند تا در استمرار راه انبیاء الهی، زمینه تربیت‌پذیری کودکان و نوجوانان را در بهترین سنین فراگیری برای رهپویی در مسیر عبودیت الهی فراهم آورند (نویسندگاران، ۱۳۹۱).

نظر به این که مهم‌ترین عنصر این نهاد سرنوشت‌ساز، جامعه عظیم معلمی است که مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل را بر عهده دارد بررسی پیشایندها و عوامل زمینه‌ساز کارآمدی معلمان مورد توجه پژوهشگران قرار دارد (اعزاز و ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶). نقش الگوها در رشد و انسجام شخصیت انسان انکارناپذیر و یکی از ابزارهای مهم تربیتی است. انسان الگو طلب است، به دنبال الگوها حرکت می‌کند، می‌آموزد، تقلید می‌کند و به آنها دل می‌بندد و چگونه بودن خود را رقم می‌زند. عناصر انسانی پیرامون او مثل والدین، مربیان، شخصیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی می‌توانند الگوی فرد در مراحل مختلف زندگی باشند. این الگوها نقش تربیتی مهمی دارند؛ زیرا اگر ضعیف و دروغین و یا دچار انحراف باشند نقش تخریبی غیرقابل‌انکاری را در ساختار روانی و شکل‌گیری شخصیت انسان خواهند داشت. از این رو، الگوهای سالم، کامل و پویا از نظر تربیتی و اخلاقی اهمیتی به‌سزا در رشد صحیح روانی، رفتاری و شخصیتی دانش‌آموزان دارند. امروز بیش از هر زمان دیگر نیازمند تفکر واندیشه در باب تأثیرگذاری تقیدات دینی بر تمامی امور انسانی، به‌ویژه مسائل عاطفی و روحی هستیم. لذا با توجه به این که معلم می‌تواند الگوی خوبی برای دانش‌آموزان باشد، لازم است از نگرش دینی برخوردار باشد. همچنین معلم می‌تواند نقش بسیار ممتازی در

تربیت دینی دانش‌آموزان ایفاء نماید. او می‌تواند از فرصت‌های متعددی که در حین درس دادن برایش فراهم می‌شود، استفاده کرده نگرش دینی را درست تبیین و باورهای نادرست و خرافاتی را که در اذهان بچه‌ها از طریق خانواده، یا محیط بیرون نقش بسته، از اعتقادات دینی جدا کند (باقرپور، ۱۳۹۷؛ سیستانی‌الله‌آبادی، البرزی و خوشبخت، ۱۳۹۹؛ اعزازی و ابراهیم‌پور ۱۳۹۶) بر اساس مطالعات ضمنی و نگرش به مسائل تربیتی و فرهنگ اسلامی کشور دسته دیگری به این سه دسته افزوده است و آن ویژگی‌های اخلاقی که اخلاقیات معلمان را نشان می‌دهد و شامل صفاتی چون صداقت، رازداری، عدالت و حسن خلق می‌باشد. خود تمایز یافتگی معلمان از جمله ویژگی‌های شخصیتی است که در پژوهش حاضر بدان پرداخته شده است و عوامل پیشابندی آن مورد بررسی قرار گرفته است.

هوش اجتماعی به‌عنوان یکی از انواع هوش که در سال‌های اخیر به آن پرداخته شده و اولین بار توسط ترن‌دایک مطرح شد نشان‌دهنده قابلیت‌ها و توانایی‌های فردی است که به خوب کنار آمدن با دیگران و روابط اجتماعی موفق منجر می‌شود (Brad berry & Greaves, 2006). هوش اجتماعی به توانایی فردی که ایجاد روابط اجتماعی مناسب را میسر می‌سازد، اطلاق می‌شود (پورقاز و نوری‌کوه‌بنانی، ۱۳۹۲). این هوش علت موفقیت افراد در ارتباطات اجتماعی است که با آموزش و مطالعه به‌دست نمی‌آید، هر چند که می‌توان در طی دوران کودکی و حتی بزرگسالی آن را پرورش داد (حاجی‌زاده، ۱۳۸۷). هوش اجتماعی توانایی کنار آمدن و همکاری کردن با دیگران می‌باشد. این هوش را می‌توان به یک مهارت فردی تعبیر کرد. این هوش شامل آگاهی از وضعیت‌ها و محرک‌های اجتماعی است که می‌توان آنها را رهبری کرد. هوش اجتماعی سبک‌های تعاملی و راهبردهایی را شامل می‌شود که به شخص کمک می‌کند تا به اهداف خود در رابطه با دیگران برسد. هوش اجتماعی دیدگاه درونی افراد را ارتقا می‌بخشد و باعث می‌شود که عکس‌العمل‌های بهتری داشته باشد. مبحث هوش اجتماعی از مهم‌ترین مباحث علوم اجتماعی و علوم انسانی از جمله در حوزه مدیریتی، سازمانی و آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و همواره کاربردها و توانایی‌های آن در مقایسه با دیگر هوش‌ها مورد بحث بوده است. به‌طورکلی دو مکتب مجزا به هوش اجتماعی می‌پردازند. نخست مکتب روان‌شناسی است که هوش اجتماعی را یک

توانمندی می‌داند و دومین مکتب آن را از حوزه اختصاصی روان‌شناسی خارج کرده و وارد حوزه علوم اجتماعی و سازمانی کرده است.

سیلورا و همکاران (۲۰۰۱) سه بعد برای هوش اجتماعی در نظر گرفته‌اند که عبارتند از: ۱. پردازش اطلاعات اجتماعی: این پردازش به معنی توانایی درک و فهم و پیش‌بینی رفتار دیگران است. ۲. مهارت‌های اجتماعی: این مهارت‌ها به جنبه‌های رفتاری از قبیل توانایی وارد شدن در موقعیت‌های اجتماعی جدید و سازگاری اشاره دارد. ۳. آگاهی اجتماعی: گرایش به بی‌آگاهی یا شگفت‌زدگی نسبت به رویدادها در موقعیت‌های اجتماعی را مورد تأکید قرار می‌دهد. در پژوهش حاضر از نظریه سیلورا و همکاران به‌عنوان مبنای نظری هوش اجتماعی استفاده شده است و بر این اساس به نظر می‌رسد که هوش اجتماعی بتواند خودتمایزسازی و نیز دین‌داری و باورهای دینی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001). پژوهش خداداد کاشی و گودرزی (۱۳۹۳) نشان داد افرادی که از هوش اجتماعی بالایی برخوردارند باید بتوانند از تمام قدرت مغزی و جسمانی خود استفاده کنند تا بتوانند با بقیه ارتباط مؤثری برقرار کنند. هوش اجتماعی باید بتواند هنر کنار آمدن را در اوج درگیری‌ها و مذاکرات و اشتباهات دریابد (پورقاز و نوری کوه‌بنانی، ۱۳۹۲). همه آحاد اجتماع و به ویژه معلمان به هوش اجتماعی نیاز دارند. به دلیل اینکه رابط بین جامعه و نظام آموزشی هستند و در قبال ارتباط مؤثر است که می‌توانند نسلی را تربیت کنند که نظام آموزشی انتظار آن را دارد. نتایج پژوهش قفل‌سازان، رنجبری پور و خوشنویس (۱۳۹۵) با عنوان نقش هوش اجتماعی در پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان زن دبیرستان‌های دخترانه شهر بومهن نشان داد که بین هوش اجتماعی با رضایت شغلی معلمان همبستگی مثبت وجود داشت. همچنین بویاتزیس، گاسکین و وای (۲۰۱۵) به بررسی تأثیر هوش اجتماعی و عاطفی بر رفتار کاری پرداختند و دریافتند که هوش اجتماعی و عاطفی پس از آنکه قابلیت اندازه‌گیری پیدا کند، می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده نتایج هم در شغل و هم در زندگی راهگشا باشد. از آن جا که هوش اجتماعی به خودآگاهی و توان برقراری ارتباط اشاره دارد و سلامت روانی و سازگاری و مثبت‌اندیشی را به دنبال دارد، می‌توان آن را پیش‌بین خودتمایز یافتگی^۱ و دین‌داری دانست. چرا که افراد دیندار در رفتارهای مثبت

مورد تأکید ادیان الهی توانمند هستند (Boyatzis, Gaskin & Wei, 2015). اصطلاح خودتمایز یافتگی مربوط به بوئن (۱۹۷۸) است، اما برداشت مفهومی از این اصطلاح به روان‌شناسان قبل از او بر می‌گردد (Bowen, 1978). میزان تمایز یافتگی بیانگر آن است که فرد تا چه اندازه می‌تواند بین فرآیندهای عقلانی و هیجانی که تجربه می‌کند تمایز قائل شود به عبارت دیگر فرد تا چه حد قادر است از بروز رفتارهایی که به طرز خودکار از هیجان ناشی می‌شود اجتناب کند (اخوان بی‌تقصیر، ۱۳۸۹). هدف تمایز یافتگی، برقراری تعادل بین احساسات و شناخت است. در تئوری سیستم‌های خانواده کلید سلامت روان یک شخص در برخورداری او از هر دو حس یعنی حس تعلق به خانواده و تمایز یافتگی نهفته است (کاظمیان و اسماعیلی، ۱۳۹۱). به نظر بوئن، درجه ظهور خود تمایز یافتگی در هر فرد بیانگر میزان توانایی او برای تمیز فرایند عقلی از فرایند احساسی (عاطفی) است که وی تجربه می‌کند. این افراد می‌توانند جهت زندگی خویش را انتخاب کنند و در موقعیت‌های شدید عاطفی که در بسیاری از افراد منجر به بروز رفتارهای غیر ارادای و گرفتن تصمیمات نافرجام می‌شود، کنترل خود را از دست ندهند و با در نظر گرفتن عقل و منطق تصمیم‌گیری کنند. افراد با تمایز یافتگی بالا به هیجات خود آگاهی دارند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت هستند. این افراد توانایی رشد «خود مستقل» را در روابط صمیمی دارند و می‌توانند در روابط عمیق، آرامش و راحتی خود را حفظ کنند. بنابر این از هم جوشی عاطفی^۲ و جدایی عاطفی^۳ برای تعدیل نقش‌های درونی خود اجتناب می‌کنند. خودمتمایزسازی سطحی را توصیف می‌کند که ک شخص قادر است بین کارکرد عقلانی و عاطفی خود در روابطش با صمیمیت و خودمختاری تعادل برقرار کند. بر اساس این نظریه چهار عامل واکنش‌پذیری عاطفی، گسلس عاطفی، امتزاج با دیگران و توانایی به‌دست آوردن جایگاه - من، سطح خودمتمایزسازی یک فرد را تشکیل می‌دهند (DeCesare, 2008). اسکورون (۲۰۰۱)، بیان می‌کند که تحقیقات نشان می‌دهد که میان تمایز یافتگی پایین در بزرگسالان با مشکلات روان‌شناختی مانند مشکلات تصمیم‌گیری شغلی، حل مسأله، ناسازگاری زناشویی و خشونت فیزیکی کودکان همراه است (Skowron, 2001)

1. Atonouma Self
2. fusion
3. emotional cutoff

خودمتمایزسازی با توجه به کارکرد درون روانی، توانایی جداسازی فرایندهای عاطفی از فرایندهای عقلانی و با توجه به کارکرد بین فردی، توجه به تجربه کردن صمیمیت همراه با استقلال در روابط بین فردی و تعادل مناسب میان آنها را نشان می‌دهد (Tuason & Friclander, 2000). تمایز یافتگی پایین در افراد منجر به ایجاد اضطراب و استرس در آنها شده و کارکرد فردی و اجتماعی را مختل می‌کند و منجر به احساس بی‌کفایتی و در نتیجه خودباوری ضعیف و عزت‌نفس پایین می‌شود (Lambert & Friedlander, 2008). به نظر می‌رسد افرادی که تمایز یافتگی بالایی دارند دارای رفتار مستقلانه-ای هستند و کمتر در روابطشان واکنش‌های هیجانی نشان می‌دهند، آنها می‌توانند در حالی که با دیگران ارتباط صمیمانه دارند مرزهای هویتی خود را حفظ کرده و رفتار معطوف به هدف داشته باشند؛ بنابراین، این قبیل افراد می‌توانند احساس و تفکر خود را از هم متمایز کنند و با توجه به موقعیت، آنها را به کار گیرند. این افراد همچنین، از کنترل عاطفی، افزایش احساس حمایت و امنیت در روابط برخوردارند (Ellingsen, Johannesson, Tjotta & Torsvik, 2010). فیشر، توماس و دیو (۲۰۰۶) در تحقیقی با عنوان تمایز یافتگی: نگرش‌های ضروری پیرامون رهبری سالم نشان داد که افراد تمایز یافته، به آسانی تحت تأثیر فشارهای دیگران برای سهمین شدن یا جذب کردن اضطراب آنها قرار نمی‌گیرند و به خاطر دیگران و تحت تأثیر آنان نشانه‌های آسیب را بروز نمی‌دهند (Fischer, Thomas & Div, 2006).

دیگر متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش دین‌داری است. دین و مذهب یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین نهادهایی است که جامعه بشری به خود دیده است، به طوری که هیچگاه بشر خارج از این پدیده زیست نکرده و دامن از آن برنکشیده است. قرآن می‌فرماید: «ان الله اصطفی لکم الدین فلا تموتن الاء انتم مسلمون» (البقره، ۱۳۲) خداوند این آئین پاک را برای شما برگزیده است و شما جز بر آئین اسلام نمی‌میرید. باورهای دینی از مؤلفه‌های مهم سلامتی به شمار می‌رود (Hoverd & Sibley, 2013). گلارک و استارک (۱۹۶۵) برای دین‌داری چهار بعد اصلی عمل، باور، تجربه و دانش یا معرفت را تحت عنوان ابعاد عمومی الزام دینی مطرح کرده‌اند (Glark & Stark, 1965). این ابعاد چهارگانه در سطح مقیاس‌های اولیه به پنج شاخص یا مقیاس تقسیم شده‌اند که افزایش آن ناشی از تفکیک بعد عمل به دو بخش مناسکی و عبادی است (ملائکه

و امیری فر، ۱۳۹۷). از نگاه رسمی و در نظام آموزش و پرورش هویت دینی و ایمان دینی موجب بالندگی افراد و آرامش ذهنی آنها شده و تعهد افراد به اصول اخلاقی را تقویت می‌کند. همچنین تصور رایج آن است که دین‌داری با رضایت، نگرش‌ها و کنش‌های سیاسی مرتبط است. بر این اساس است که بخش زیادی از آموزش‌های رسمی و غیررسمی در آموزش و پرورش جوامع (به ویژه در جمهوری اسلامی ایران) به انتقال ارزش‌های دینی اختصاص داده می‌شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). دینداری صفت و حالت انسان درباره دین است. با توجه به سه عنصر اساسی عقاید، اخلاقیات و احکام، و ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دین، می‌توان دین‌داری را چنین تعریف کرد: برخورداری از شناخت و باور به پروردگار یکتا، انبیا، آخرت و احکام الهی و داشتن عواطف نسبت به خدا، اولیا و بندگان خدا، و التزام و عمل به وظایف دینی برای تقرب به خداوند است (طالبان، ۱۳۹۳).

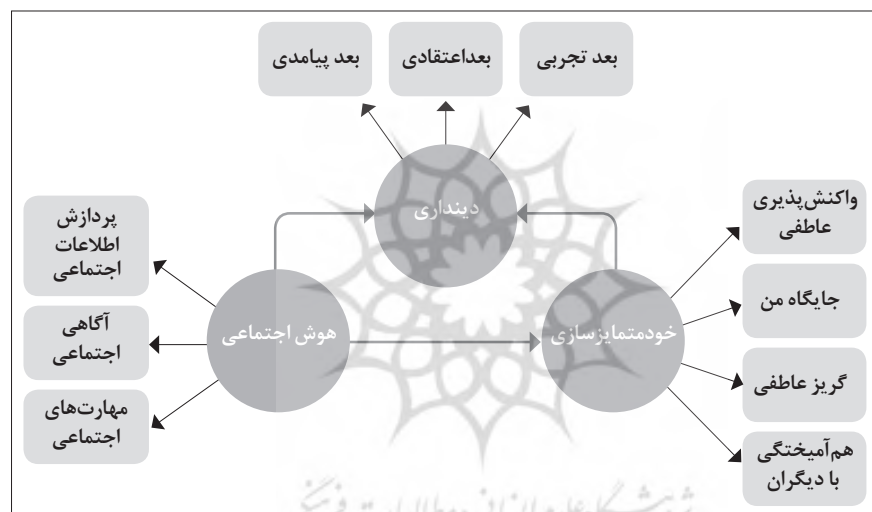
دین‌داری در جمهوری اسلامی ایران، با توجه به فضای مذهبی و ماهیت و اهداف نظام آموزش و پرورش اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، چرا که یکی از وظایف مهم نظام آموزش و پرورش و نیز تمامی نهادهای تبلیغی، فرهنگی، تربیتی و رسانه‌ای، تعمیق آموزه‌ها، رفتارها و تعهدات دینی است. در کنار تمامی ابزارها و اهرم‌های مؤثر بر هویت دینی (مانند خانواده، رسانه و...) محیط مدرسه و کلاس و به‌طور مشخص، معلم در محیط مدرسه می‌تواند عامل بسیار مؤثری برای ارتقای هویت دینی دانش‌آموزان باشد. در این بین به نظر می‌رسد ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی منوط به به‌کارگیری معلمان برخوردار از صلاحیت‌های شخصیتی، حرفه‌ای و تخصصی است؛ چرا که اجرای مطلوب تمام برنامه‌های آموزشی در مدرسه، منوط به وجود معلمان توانمند و برخوردار از سلامت روانی است (نبوی، سهرابی، افروز، دلاور و حسینیان، ۱۳۹۶). در اینجاست که نقش معلم در انتقال باورهای دینی به دانش‌آموزان پررنگ می‌شود. هدف اصلی در تربیت دینی ایجاد تغییرات اساسی در احساس، ارزش‌نگری و تقویت باورهای دانش‌آموزان در مورد خود، دیگران، پدیده‌ها، لطف و رحمت خدا و نظم جهان است تا بتوانند نحوه رفتار خود را با خود و با جهان تنظیم کنند. این امر وقتی میسر می‌شود که خود معلم نیز از عنصر بسیار مهم دین‌داری برخوردار باشد و بتواند در رفتار و عمل او متجلی باشد (خطیب‌زنجانی و فرج‌اللهی، ۱۳۹۱). نتایج تحقیق امیری‌نسب

(۱۳۹۴) نشان داد که بین مؤلفه‌های دین‌داری (رفتار مذهبی شخصی، رفتار مذهبی جمعی، رفتار عملی و رفتار دینی) و سبک زندگی سالم رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج تحقیق جمشیدی سولکلو، عرب‌مقدم و درخواه (۱۳۹۳) نشان داد که همه ابعاد دین‌داری رابطه مثبت و معناداری با تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر و پسر داشتند.

پژوهش‌های زیادی با عناوین مختلفی همچون تمایز یافتگی و اضطراب امتحان در نوجوانان، استفاده از نظریه‌ی بوئن و مقایسه‌ی تمایز یافتگی خود و سلامت روانی، رابطه‌ی بین مفاهیم همپوش با تمایز یافتگی در حوزه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه را مورد بررسی قرار داده‌اند که نشانگر تأثیر بخشی کثیری از این حوزه‌ها با امتزاج یا گسیختگی عاطفی در افراد است (Popko, 2002 - Chung H, Gale, 2009, Peleg) نتایج پژوهش کشاورز افشار، قنبریان، جبلی و سعادت (۱۳۹۷) در ارتباط بین تمایز یافتگی و عملکرد خانواده نشان داد که سلامت روانی فرد در گرو سطح تفکیک از این نظام حاکم بر خانواده است که تمایز یافتگی نام دارد؛ یعنی هرچقدر سطح تمایز یافتگی بالاتر باشد در عملکرد خانواده تأثیر می‌گذارد و سلامت روانی زنان متأهل در خانواده‌های نظامی را بالاتر می‌برد. نتایج پژوهش اعزازی و ابراهیم‌پور (۱۳۹۶) نشان داد که دین‌داری در توسعه کارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. پژوهش کیدوری و خسروی راد (۱۳۹۶) نشان داد که بین اعتقادات مذهبی با هوش اجتماعی معلمان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنابراین مذهب می‌تواند در تمامی عوامل، نقش مؤثری در استرس‌زایی داشته باشد و در ارزیابی موقعیت، ارزیابی شناختی فرد، فعالیت‌های مقابله، منابع حمایتی و... سبب کاهش گرفتاری روانی شود. رضا دوست، باقری و هاشمی (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان تأثیر میزان دین‌داری بر گرایش به ارتکاب جرم در شهر اهواز نشان دادند که تنها سه متغیر بعد مناسکی، بعد عاطفی و بعد پیامدی در ارتکاب به جرم معنادار بوده‌اند که در مجموع ۵۸ درصد از تغییرات مربوط به میزان گرایش به ارتکاب جرم را این سه مؤلفه تبیین می‌کنند. پژوهش پوریزدانی، علیخانی، شیخ و خطیری (۱۳۹۵) نشان داد که بین مؤلفه‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی با عملکرد آموزشی معلمان رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد همچنین بین هوش اجتماعی و رضایت شغلی معلمان رابطه معنادار وجود دارد. پژوهش میکائیلی منبع،

بابایی و حسنی (۱۳۹۵) نشان داد هوش معنوی، دین‌داری، بخشش و مؤلفه‌های آنها با سازگاری اجتماعی رابطه‌ای مثبت معنا دار داشته، قادرند سازگاری اجتماعی را پیش‌بینی و تبیین کنند. هم‌چنین متغیرهای دین‌داری، هوش معنوی و بخشندگی نقش تعیین‌کننده-ای در تطابق دانشجویان سال اول با محیط دانشگاه و مسائل و مشکلات آن دارند. نتایج پژوهش دیپینار و اسشاپ (Dippenaar & Schaap, 2017)، نشان داد که مربی‌گری به‌طور قابل توجهی توانایی‌های هوش هیجانی و هوش اجتماعی رهبران را از لحاظ فاکتور عاطفی عادی، شایستگی درون فردی، مهارت‌های بین فردی، مدیریت استرس، خودپنداره و همدلی تحت تأثیر قرار داد. دوداس (Dudas, 2014) نشان داد که دین‌داری به فرد کمک می‌کند تا احساس یک فرد منحصر به فرد و جداگانه را ایجاد یا حفظ کند. اوپنگ (Oppong, 2013) به بررسی ارتباط بین دین و هویت از سه دیدگاه پرداخت و نشان داد که دین با تشکیل هویت رابطه مثبت دارد. این بدان معنی است که مذهبی بودن با شکل‌گیری هویت از لحاظ تشریح تعهد و هدفمند بودن مرتبط است. لاکانالی (La-canlale, 2013) در تحقیقی نشان داد که آیتم‌های موجود در هوش اجتماعی توسعه‌یافته، نماینده‌ای از مناطق مختلف هوش اجتماعی دانشجویان است و تا حدودی به معلمان در ارزیابی تمایل اجتماعی دانش‌آموزان خود و صلاحیت‌های اجتماعی آنان کمک خواهد کرد. همچنین آنچه ضرورت انجام این پژوهش را دو چندان می‌کند، این است که توجه به عوامل و ویژگی‌های فردی، شخصیتی و روان‌شناختی معلمان می‌تواند نقش مهمی در کیفیت فرایند آموزشی، تأمین سلامت روانی و بروز مشکلات روان‌شناختی و افت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. معلم با سطح بالایی از تفکیک خود دارای احساس، تفکر و رفتار منعطف در سازگاری با فشارهای زندگی و عواطف روشن در ارتباط با دیگران است. خود متمایزسازی نقشی مهم و اساسی در کاهش اضطراب فرد و برخورداری از یک زندگی سالم دارد و با توجه به اینکه شخصیت فرد از نظر میزان تمایز یافتگی در ارتباط با خانواده شکل می‌گیرد، لذا خود متمایزسازی نقش کلیدی در ایجاد یک هویت شخصی سالم و انتقال آن به نسل‌های بعد و نهایتاً هوش اجتماعی ایفا می‌کند. تأثیر هوش اجتماعی به واسطه دین‌داری بر خودمتمایزسازی معلمان می‌تواند دانش مسئولان فرهنگی کشور را در این زمینه افزایش دهد و موجب شود در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌های کلان مورد توجه قرار گیرد. همچنین نتایج به-

دست آمده از این پژوهش، می‌تواند کمک مؤثری به متصدیان نظام آموزش و پرورش بنماید تا مکانیزم‌های خاصی را برای ارتقای سطح سلامت روان معلمان پیش‌بینی کند. با توجه به مبانی نظری و پیشینه مطرح شده این پژوهش به بررسی روابط بین هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی معلمان مقطع ابتدایی با واسطه‌گری دین‌داری معلمان پرداخته است. فرض بر آن است که هوش اجتماعی هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه دین‌داری می‌تواند خودمتمایزسازی معلمان را پیش‌بینی کند. مدل مفهومی ارائه شده در این پژوهش به شرح زیر است (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش به بررسی روابط بین هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی معلمان با نقش واسطه‌ای دین‌داری در قالب یک مدل علی پرداخته شد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان بجنورد به تعداد ۱۳۴۱ بود. حجم نمونه بر اساس دیدگاه کلین (Kline, 2005) که حدود سه تا پنج برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش بود تعیین گردید. با توجه به اینکه متغیرهای این تحقیق ۸۵ گویه را در بردارند، با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای تعداد ۲۹۹ نفر شامل ۱۳۵ نفر مرد و ۱۵۷ نفر زن به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش سه پرسش‌نامه بود:

■ پرسش‌نامه استاندارد هوش اجتماعی ترومسو (Tromsø, 2001): این پرسش‌نامه بر مبنای پرسش‌نامه سیلورا^۱ و همکاران (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001) تهیه شد. مقیاس هوش اجتماعی ترومسو، ابزاری خود گزارشی دارای ۲۱ گویه است که هوش اجتماعی را بر اساس سه خرده مقیاس در طیف ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۶) اندازه‌گیری می‌کند. خرده مقیاس‌های هوش اجتماعی عبارت است از: ۱. پردازش اطلاعات اجتماعی، ۲. مهارت‌های اجتماعی و ۳. آگاهی اجتماعی. روایی مقیاس هوش اجتماعی ترومسو هم با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی شد و نیز پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) در سطح مطلوب گزارش شده است که مقدار آن ۰/۸۹ محاسبه شده است.

■ پرسش‌نامه دین‌داری گلاک و استارک (Glark & Stark, 1965): این پرسش‌نامه توسط گلاک و استارک برای سنجیدن نگرش‌ها و باورهای دینی و دین‌داری ساخته شده است (گلاک و استارک، ۱۹۶۵، به نقل از سراج‌زاده، ۱۳۸۴). پرسش‌نامه حاضر دارای ۱۹ گویه است که در سه بُعد اعتقادی (با ۷ گویه)، تجربی (با ۶ گویه)، پیامدی (با ۶ گویه) است. مقیاس اندازه‌گیری مورد استفاده در این سنجش، طیف ۵ ارزشی (کاملاً موافق، موافق، بینابین، مخالف و کاملاً مخالف) لیکرت را در بر می‌گیرد. ارزش‌های هر گویه بین (۴-۰) متغیر می‌باشد. حاصل جمع عددی ارزش هر یک از گویه‌ها در کل آزمودنی را نشان می‌دهد که بین (۱۰۴-۰) نوسان دارد. در تعیین میزان دین‌داری سه طبقه فرض می‌شود که نمرات ۲۵ درصد بالا و پائین، میزان دین‌داری قوی و ضعیف را نشان می‌دهد و ۵۰ درصد نمرات بین دو کرانه نشانگر دین‌داری متوسط می‌باشند. لذا نمرات (۲۶-۰) بیانگر دین‌داری ضعیف، نمرات (۷۸-۲۶) بیانگر دین‌داری متوسط و اندازه‌های (۱۰۴-۷۸) مبین دین‌داری بالا می‌باشند. در این پژوهش این سه بعد جهت سنجش میزان دین‌داری به کار رفته است. میزان پایایی این پرسش‌نامه در مطالعات مختلف بر روی نمونه‌های متفاوت تعیین گردیده که حاکی از

پایایی بالای آن در ابعاد مختلف می‌باشد. در آخرین اجرای این آزمون بر روی دانشجویان آلفای کلی پرسش‌نامه ۰/۸۳ بوده است. این آزمون به دلیل استاندارد بودن دارای پایایی بالایی است. مقدار آلفا برای متغیرهای بُعد اعتقادی ۰/۸۱، بُعد تجربی ۰/۷۵، بُعد پیامدی ۰/۷۲ است (سراج‌زاده، ۱۳۸۳).

پرسش‌نامه خودمتمایزسازی اسکورن و لندر (Skowron & Lander, 1986):

پرسش‌نامه تمایز یافتگی خود، توسط اسکورن و لندر، در سال ۱۹۹۸ تهیه شده است و سپس توسط اسکورن و اشمیت (۲۰۰۳) مورد تجدیدنظر قرار گرفت. این پرسش‌نامه برآوردی از میزان تمایز یافتگی فرد یا میزان توانایی فرد در تفکیک فرآیندهای عقلانی و احساسی از یکدیگر را به دست می‌دهد که بر اساس تئوری بوئن است. این پرسش‌نامه ۴۵ گویه دارد و دارای ۴ خرده مقیاس: ۱. واکنش‌پذیری عاطفی، ۲. جایگاه من، ۳. گریز عاطفی، و ۴. هم آمیختگی با دیگران است. گویه‌های این پرسش‌نامه در طیف ۶ گزینه‌ای لیکرت (از ۱ برای به هیچ وجه درباره من درست نیست تا ۶ برای کاملاً درباره من درست است) درجه‌بندی شده است. حداکثر نمره پرسش‌نامه ۲۷۶ است. نمره کمتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده سطوح پایین تر تمایز یافتگی است. در پژوهش اسکوران (۱۳۸۴) جهت پایایی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. هم‌چنین روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط اساتید مطلوب گزارش شده است. روایی (اعتبار) هم‌گرای سازه‌های فوق در مدل AMOS توسط معیار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مورد تحلیل قرار گرفت. این شاخص نشان‌دهنده میزان واریانس است که یک سازه (متغیر مکنون) از نشانگرهایش به دست می‌آورد. این معیار مقادیر بیشتر از ۰/۵ را پیشنهاد می‌کنند چرا که این مقدار تضمین می‌کند حداقل ۵۰ درصد واریانس یک سازه توسط نشانگرهایش تعریف می‌شود. برای اندازه‌گیری پایایی سازه‌های فوق، شاخص پایایی ترکیبی در مدل AMOS ارائه می‌شود. مقدار این شاخص که با نماد CR نشان داده می‌شود، باید بزرگتر یا مساوی ۰/۶ باشد. مقدار پایایی سازه برای هوش اجتماعی ۰/۷۶، دین‌داری ۰/۸۲ و خودمتمایزسازی ۰/۷۰ گزارش شد. چون مقادیر CR از AVE بیشتر است و هم‌چنین مقادیر AVE از ۰/۵ بیشتر است، بنابراین شرط روایی

همگرایی برای تمامی سازه‌ها برقرار است. بنابراین مدل اندازه‌گیری از پایایی سازه مناسبی برخوردار است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای AMOS16 و SPSS22 استفاده شده است. به منظور بررسی روایی و پایایی، تحلیل عاملی تأییدی و از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به منظور تحلیل نقش واسطه‌گیری بهره گرفته شده است.

یافته‌های پژوهش

برای آزمون نرمال بودن متغیرها، از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۱ ارائه گردیده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد با توجه به اینکه بازه اعداد چولگی بین ۳ و ۳- و برای کشیدگی بین ۱۰ و ۱۰- می‌باشد در نتیجه فرض نرمال بودن داده‌ها مورد تأیید است.

جدول ۱. نتایج آزمون نرمال بودن داده‌ها

نام متغیر	نام مؤلفه‌ها	چولگی	کشیدگی
هوش اجتماعی	پردازش اطلاعات اجتماعی	۰/۱۱۲ -	۰/۸۰۴ -
	مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۴۵ -	۰/۴۰۷ -
	آگاهی اجتماعی	۰/۱۹۱	۰/۴۹۷ -
دین‌داری	اعتقادی	۱/۷۴۱ -	۲/۳۳۵ -
	تجربی	۰/۸۳۰ -	۰/۳۳۱
	پیامدی	۰/۰۱۲ -	۰/۳۳۱ -
خودمتمایزسازی	واکنش‌پذیری عاطفی	۰/۱۰۴ -	۰/۲۷۲ -
	جایگاه من	۰/۲۰۲ -	۰/۵۵۱ -
	گریز عاطفی	۰/۱۰۳	۰/۲۱۵ -
هم‌آمیختگی با دیگران	۰/۰۹۶	۰/۰۰۸ -	

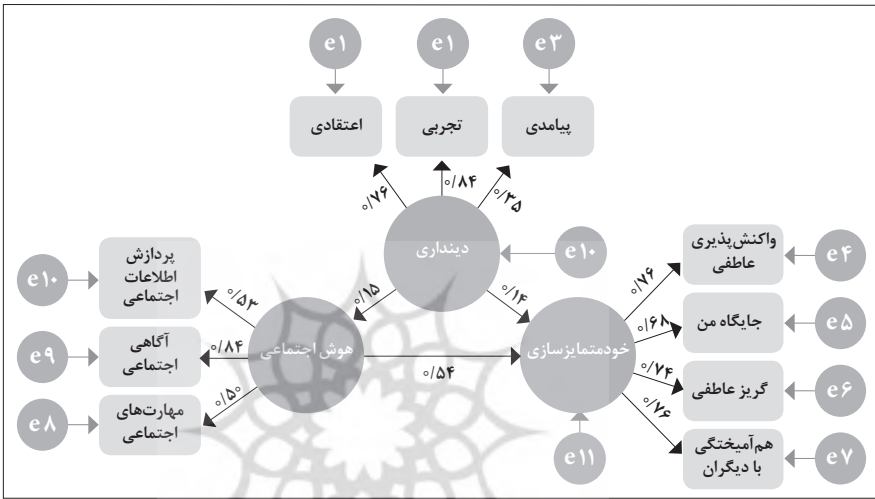
در این مرحله، تعیین می‌شود که آیا مفاهیم نظری به درستی توسط متغیرهای مشاهده شده اندازه‌گیری شده‌اند یا خیر. بدین منظور روایی و پایایی آنها بررسی می‌گردد. پایایی هر یک از نشانگرهای متغیر مکنون، در مدل AMOS توسط میزان بارهای عاملی هر نشانگر مشخص می‌شود. ارزش هر یک از بارهای عاملی نشانگرهای متغیر مکنون مربوطه می‌بایست بزرگتر یا مساوی ۰/۵ باشد. در این پژوهش، تمامی مقادیر سنجه‌های مرتبط با متغیر مکنون بالاتر از ۰/۵ است. بنابراین می‌توان گفت این مدل اندازه‌گیری از پایایی کافی در زمینه نشانگرهای متغیرهای مکنون برخوردار است. بعد از بررسی نشانگرهای سازه و اطمینان از شناسایی پذیر بودن مدل نوبت به ارزیابی برازش مدل می‌رسد (جدول ۲).

جدول ۲. شاخص‌های برازش

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکورنسبی	< 3	۱/۰۹۱
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	$< 0/1$	۰/۰۲۸
RMR	ریشه میانگین مجذور باقیمانده‌ها	$< 0/1$	۰/۰۳۹
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	$> 0/9$	۰/۹۴۳
IFI	شاخص برازش نرم	$> 0/9$	۰/۹۹۱
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	$> 0/9$	۰/۹۹۰

با توجه به جدول ۲ مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۲۸ می‌باشد، این مقدار کمتر از ۰/۰۸ است که نشان‌دهنده این است که میانگین توان دوم خطاها مقدار کمی دارد و مدل قابل قبول می‌باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۱/۵۵۴) بین ۱ و ۳ می‌باشد و میزان شاخص CFI نیز از ۰/۹ بیشتر می‌باشد. به‌طور کلی زمانی که حداقل سه شاخص مقادیری در بازه‌ی قابل قبول داشته باشند می‌توانیم ادعا کنیم که برازش مدل خوب و

قابل قبول است. پس از اطمینان از مناسب بودن برازش مدل و ارزیابی پایایی و روایی سازه‌ها، مدل SEM را با پیروی از مدل تحقیق براساس آخرین تغییرات در مدل CFA رسم می‌کنیم. هدف از اجرای SEM تخمین روابط بین متغیرها و آزمایش فرضیه‌های تحقیق است. با تحلیل داده‌ها، مدل معادلات ساختاری زیر حاصل شده است.



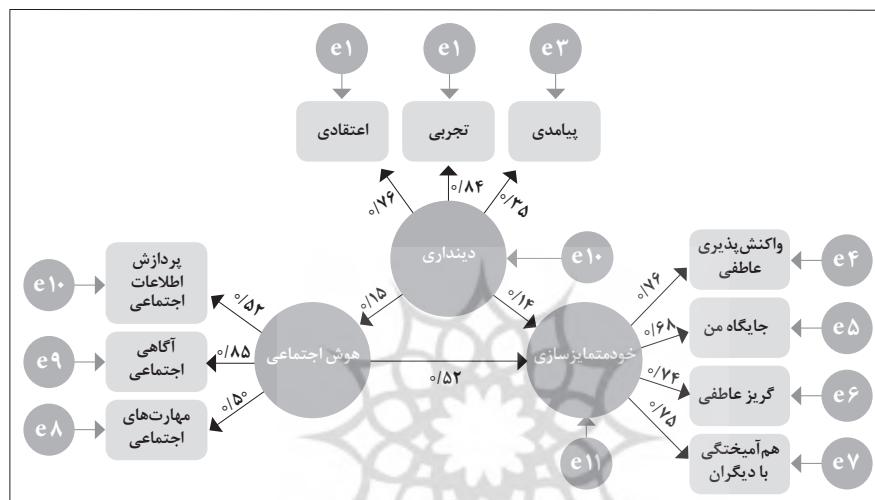
شکل ۲. مدل معادلات ساختاری

در جدول ۳ نتیجه تخمین مسیر بین سازه‌ها گزارش شده است. اگر ضریب بحرانی بزرگتر از ۱/۹۶ باشد، رابطه بین دو متغیر با ۹۵٪ درصد اطمینان معنادار است. همان‌طور که مشاهده می‌شود رابطه بین هوش اجتماعی با دین‌داری و نیز رابطه دین‌داری با خودمتمایزسازی معنادار نیست. در ادامه یافته‌ها به‌طور کامل بررسی می‌گردد.

جدول ۳. برآورد ضرایب رگرسیونی

نام مسیر	برآورد مسیر	نسبت بحرانی (CR)	P	
هوش اجتماعی	دین‌داری	۰/۱۴۹	۱/۱۹۴	۰/۲۳۲
دین‌داری	خودمتمایزسازی	۰/۱۳۶	- ۱/۲۴۱	۰/۲۱۴
هوش اجتماعی	خودمتمایزسازی	۰/۵۴۵	۳/۵۵۳	***

فرضیه اصلی پژوهش این بود که بین هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی با نقش واسطه دین‌داری رابطه وجود دارد. برای بررسی اثر میانجی متغیر دین‌داری از روش بوت استراپ استفاده گردید که در این روش به ترتیب مراحل زیر انجام می‌شود. ابتدا باید بررسی اثر کلی^۱ و معنی‌داری این مسیر انجام شود.



شکل ۳. مدل معادلات ساختاری در حالت اثر کلی (بررسی اثر مستقیم)

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی (اثرات کل)

P	نسبت بحرانی (CR)	برآورد مسیر	نام مسیر	
		۰/۰۰۱	دین‌داری	هوش اجتماعی <---
		۰/۰۰۱	خودمتمایزسازی	دین‌داری <---
۰/۰۰۱	۳/۵۲۹	۰/۵۲۲	خودمتمایزسازی	هوش اجتماعی <---

همان‌طور که در شکل ۳ و جدول ۴، مشاهده می‌شود ضریب مسیر بین متغیر هوش اجتماعی و خودمتمایزسازی در مدل اثر کامل (بدون حضور متغیر میانجی)، با ۹۵٪ اطمینان معنی‌دار است. بنابراین طبق نمودار تصمیم‌گیری روش بوت استراپ امکان

1. total effect

تحلیل میانجی‌گری برای متغیر دین‌داری وجود دارد. در ادامه برای بررسی اثرات غیرمستقیم نتایج برای مدل با اثر میانجی نمایش داده می‌شود.

جدول ۵. اثرات غیرمستقیم (با حضور متغیر میانجی: دین‌داری)

خودتمایزسازی	دین‌داری	هوش اجتماعی	
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	دین‌داری
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	- ۰/۰۳۲	خودتمایزسازی

در جدول ۵ ضریب مسیر غیرمستقیم نمایش داده شده است. برای بررسی معنی‌دار بودن این ضریب، از جدول ۵ استفاده می‌شود.

جدول ۶. معنی‌داری اثرات غیرمستقیم (با حضور متغیر میانجی: دین‌داری)

خودتمایزسازی	دین‌داری	هوش اجتماعی	
.....	دین‌داری
.....	۰/۲۴۱	خودتمایزسازی

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول‌های ۵ و ۶ مسیر غیرمستقیم هوش اجتماعی ← دین‌داری ← خودتمایزسازی در سطح ۵ درصد معنادار نیست. طبق روش بوت‌استرپ رابطه بین دو متغیر هوش اجتماعی و خودتمایزسازی مستقیم است و متغیر دین‌داری نقش واسطه‌ای ندارد.

به منظور بررسی دقیق‌تر مؤلفه‌های خودتمایزسازی، نتایج بررسی میانجی‌گری دین‌داری در ارتباط بین هوش اجتماعی با هر یک از مؤلفه‌های خودتمایزسازی در جدول ۷ ارائه شده است. نتایج واسطه‌گری دین‌داری بین هوش اجتماعی با مؤلفه واکنش‌پذیری عاطفی در جدول ۷ ارائه می‌گردد.

جدول ۷. بررسی نتایج مدل میانجی‌گری دین‌داری در رابطه هوش اجتماعی با مؤلفه جایگاه من، گریز عاطفی و هم‌آمیختگی با دیگران

نتیجه	مسیر مستقیم در حضور متغیر میانجی	مسیر غیرمستقیم در حضور متغیر میانجی	مسیر مستقیم در حالت اثر کامل (بدون حضور میانجی)	متغیرهای وابسته	متغیر مستقل
اثر مستقیم	۰/۴۲۸	- ۰/۰۲۲	۰/۴۱۴	واکنش‌پذیری عاطفی	هوش اجتماعی
	۰/۰۰۱	(۰/۲۹۹)	۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
اثر مستقیم	۰/۴۲۴	- ۰/۰۲۸	۰/۴۰۸	جایگاه من	
	۰/۰۰۱	(۰/۲۸۶)	۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
اثر مستقیم	۰/۴۰۵	- ۰/۰۱۸	۰/۳۹۵	گریز عاطفی	
	(۰/۰۰۱)	(۰/۳۴۰)	۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
اثر مستقیم	۰/۳۳۲	۰/۵۰	۰/۳۰۰	هم‌آمیختگی با دیگران	
	(۰/۰۰۶)	(۰/۲۳۰)	(۰/۰۱۰)	سطح معنی‌داری	

در فرضیه نقش هوش اجتماعی بر واکنش‌پذیری عاطفی اثر مستقیم بدون حضور متغیر میانجی، با توجه به مقدار آماره P که کمتر از ۰/۰۵ است، معنادار است و می‌توان به بررسی اثر میانجی پرداخت. در ادامه مسیر غیرمستقیم بررسی می‌شود، این مسیر با توجه به مقدار آماره P (۰/۲۹۹) که بیشتر از ۰/۰۵ است، معنادار نیست. و نتیجه گرفته می‌شود که متغیر دین‌داری رابطه بین هوش اجتماعی و واکنش‌پذیری عاطفی را میانجی‌گری نمی‌کند و تنها اثر مستقیم هوش اجتماعی بر واکنش‌پذیری عاطفی تأیید می‌گردد.

در فرضیه نقش هوش اجتماعی بر جایگاه من، اثر مستقیم بدون حضور متغیر میانجی، با توجه به مقدار آماره P که کمتر از ۰/۰۵ است، معنادار است و می‌توان به بررسی اثر میانجی پرداخت. در ادامه مسیر غیرمستقیم بررسی می‌شود، این مسیر با توجه به مقدار آماره P (۰/۲۸۶) که بیشتر از ۰/۰۵ است، معنادار نیست. و نتیجه گرفته می‌شود که متغیر دین‌داری رابطه بین هوش اجتماعی و جایگاه من را میانجی‌گری نمی‌کند. و تنها اثر مستقیم هوش اجتماعی بر جایگاه من تأیید می‌گردد.

در فرضیه نقش هوش اجتماعی بر گریز عاطفی اثر مستقیم بدون حضور متغیر میانجی، با توجه به مقدار آماره P که کمتر از ۰/۰۵ است، معنادار است و می‌توان به

بررسی اثر میانجی پرداخت. در ادامه مسیر غیرمستقیم بررسی می‌شود، این مسیر با توجه به مقدار آماره $P(0/340)$ که بیشتر از $0/05$ است، معنادار نیست. و نتیجه گرفته می‌شود که متغیر دین‌داری رابطه بین هوش اجتماعی و گریز عاطفی را میانجی‌گری نمی‌کند. و تنها اثر مستقیم هوش اجتماعی بر گریز عاطفی تأیید می‌گردد.

در فرضیه نقش هوش اجتماعی بر هم آمیختگی با دیگران اثر مستقیم بدون حضور متغیر میانجی، با توجه به مقدار آماره P (که کمتر از $0/05$ است، معنادار است و می‌توان به بررسی اثر میانجی پرداخت. در ادامه مسیر غیرمستقیم بررسی می‌شود، این مسیر با توجه به مقدار آماره $P(0/340)$ که بیشتر از $0/05$ است، معنادار نیست. و نتیجه گرفته می‌شود که متغیر دین‌داری رابطه بین هوش اجتماعی و هم آمیختگی با دیگران را میانجی‌گری نمی‌کند. و تنها اثر مستقیم هوش اجتماعی بر هم آمیختگی با دیگران تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مطالعه بررسی رابطه ساختاری بین هوش اجتماعی و خود متمایزسازی معلمان با واسطه‌گری دین‌داری بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل، وجود رابطه مستقیم بین هوش اجتماعی و خود متمایزسازی را نشان داد. با توجه به نتایج به دست آمده مشخص شد که هوش اجتماعی بدون واسطه دین‌داری با خود متمایزسازی رابطه مستقیم و معنادار دارد. یعنی هر چه هوش اجتماعی معلمان بالاتر باشد خود متمایزسازی نیز در آنان بیشتر خواهد شد. نکته قابل توجه این است که پیشینه جامع و مستقلى در زمینه روابط خود متمایزسازی و دین‌داری و هوش اجتماعی وجود ندارد و از این رو، امکان مقایسه نتایج با تحقیقات قبلی وجود ندارد. در تبیین نقش مستقیم هوش اجتماعی در خود متمایزسازی معلمان می‌توان گفت که هوش اجتماعی به عنوان توانایی به انجام رساندن وظایف و کارهای بین فردی و خردمندانه رفتار کردن در رابطه‌ها مطرح است که فرد را در درک و فهم پیام‌ها، تنظیم عواطف و آگاهی نسبت به ارتباط با دیگران یاری می‌کند که این امر به نوبه خود منجر به سازگاری بهتر فرد با اطرافیان، رسیدن به تمایز یافتگی بیشتر و بالاتر می‌شود (Skowron & Schmitt, 2003). همچنان که ملاحظه شد هوش اجتماعی با هر کدام از مؤلفه‌های سازه خود متمایزسازی نیز رابطه مستقیم و مثبت و معناداری دارد. یکی از این مؤلفه‌ها واکنش‌پذیری عاطفی است، یعنی با بالا رفتن هوش اجتماعی در معلمان واکنش‌پذیری عاطفی در آنان نیز افزایش

می‌یابد. در تبیین این یافته می‌توان گفت هر چقدر افراد از هوش اجتماعی بیش‌تری برخوردار باشند از واکنش‌پذیری مثبتی در ارتباطات میان فردی برخوردار خواهند بود. به‌طوری‌که افرادی که از هوش اجتماعی پایینی برخوردار باشند کمتر تمایز یافته‌ترند و از لحاظ عاطفی و هیجانی بسیار واکنش‌پذیرند؛ باورهای تعریف شده‌ای برای خود ندارند. به شدت به حمایت دیگران نیازمندند، توانا به ساختن مرزها و حریم‌های شخصی سالم در پیوندهایشان نیستند.

نتایج نشان داد که متغیر دین‌داری رابطه بین هوش اجتماعی و جایگاه من را میانجی‌گری نمی‌کند و تنها اثر مستقیم هوش اجتماعی بر جایگاه من تأیید می‌گردد. یعنی هوش اجتماعی بدون واسطه‌گری دین‌داری به‌طور مستقیم باعث افزایش جایگاه من شده است و در واقع با افزایش مستقیم هوش اجتماعی در معلمان مؤلفه جایگاه من در متغیر خودمتمایزسازی نیز افزایش می‌یابد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که افرادی که از هوش اجتماعی بالایی برخوردارند می‌توانند از هویت شخصی یا جایگاه من نیرومندتری برخوردار باشند و به خاطر کسب رضایت دیگران رفتار و عقاید خود را تغییر نمی‌دهند. هر چه جایگاه من افزایش یابد، فرد اعتماد به نفس و خودباوری بیشتری بر اساس عقاید و ارزش‌های خود زندگی می‌کند و خودش را مسئول زندگی خود می‌داند و در نتیجه به جای اینکه دیگران را مسئول زندگی و مشکلات خود بداند، خودش برای اداره بهتر زندگی و رفع مشکلات اقدام می‌کند. در نتیجه می‌تواند به سطح مطلوبی از عملکرد برسد (کیانی، شیروانی و خندان، ۱۳۹۳). زیمر و دوکات^۱ (Zimmer & Ducat, 2011)، نیز این واقعیت را تأیید می‌کنند و اذعان می‌دارند که افراد با هوش اجتماعی بالا تعریف مشخصی از خود عقایدشان دارند، می‌توانند جهت خویش را در زندگی انتخاب نمایند و در موقعیت‌های عاطفی شدید که در بسیاری از افراد منجر به بروز رفتارهای غیرارادی و گرفتن تصمیم‌های نافرجام می‌شود، کنترل خود را از دست نمی‌دهند. همچنین، نتایج نشان داد که متغیر دین‌داری رابطه بین هوش اجتماعی و هم‌آمیختگی با دیگران را میانجی‌گری نمی‌کند و تنها اثر مستقیم هوش اجتماعی بر هم‌آمیختگی با دیگران تأیید می‌گردد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مشخص شد که هوش اجتماعی با هم‌آمیختگی با دیگران رابطه مستقیم و مثبت و معناداری دارد. یعنی با بالا رفتن هوش اجتماعی در معلمان، هم‌آمیختگی با دیگران در آنان نیز افزایش می‌یابد. یعنی هر چه هم‌آمیختگی با دیگران فرد بالاتر رود،

افراد بیشتر وقت و انرژی خود را برای انجام کارها و انتظارات دیگران به منظور جلب تأیید و نظر آنها سپری می‌کنند. افراد از ترس آشفتگی‌های برآمده از هم آمیختگی با دیگران و پیامدهای آن از برپایی ارتباط دوستانه و نزدیک شدن به دیگران گریزانند و آماده مشکلات روان‌شناختی و بروز نشانه‌های بیماری هستند. به دلیل اینکه سطوح پایینی از تمایز یافتگی را دارند، برای کسب خشنودی دیگران رفتار و باورهای خود را تغییر می‌دهند و هیجانات و تأثیرپذیری از محیط در آن غالب است و آن را در روابطشان با دیگران نیز وارد می‌کنند. بیشتر انرژی‌شان را متوجه تجربه کردن و شدت بخشیدن به احساسات‌شان می‌سازند. آنها در یک دنیای هیجانی به دام افتاده‌اند و در روابط نزدیک‌شان بیش از اندازه درگیر و آمیخته با دیگران هستند و به جای در میان گذاشتن ارزش‌ها و دیدگاه‌های راستین، خود دروغین را بروزی می‌دهند. و در نتیجه خود را نادیده می‌گیرند و از آنجا که توجه به خود از ابعاد سلامت روانی است، پس باید توجه بیشتری به آن نشان داده شود.

در مجموع، می‌توان این ایده را مطرح کرد که رشد گرایشات سکولاریستی در جامعه ایران (طبق تحقیقات متعددی مانند سراج‌زاده و توکلی، ۱۳۸۰) تأثیر خود را بر معلمان نیز گذاشته است. این گرایشات سکولاریستی باعث می‌شود که دین به‌عنوان امری فردی یا شخصی در نظر گرفته شود که در اثر آن، دینداران تلاش و کوششی برای انتقال ارزش‌های دینی خود به دیگران نمی‌کنند، چراکه دین را امری فردی تلقی می‌کنند. در تفکر سکولار، همان‌گونه که می‌دانیم، حوزه دخالت دین محدود به زندگی شخصی است و دین نباید در اموری مانند تعلیم و تربیت، سیاست، اقتصاد و... وارد شود. شاید یکی از دلایل زیربنایی عدم فعالیت دینی معلمان در مدارس، به این عامل بازگردد که البته اثبات آن نیاز به انجام مطالعات دقیق‌تر و بررسی تجربی دارد. احتمال دارد بخشی دیگر از این مسئله یعنی عدم یا کاهش فعالیت دینی معلمان در مدارس به مسائل سازمانی در آموزش و پرورش و در مدارس مربوط باشد. یکی از مهم‌ترین آنها به شلوغی و تراکم بیش از حد دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی مربوط است. در فضای متراکم موجود به قول معلمان تمام کوشش معلمان صرف مبصری و نظم‌دهی به کلاس می‌شود و اساساً مجال و وقتی برای فعالیت‌های تربیتی و دینی آنها در کلاس باقی نمی‌ماند. همچنین واسپاری تمامی اختیارات تربیتی، دینی و اخلاقی در مدارس به مسئولین امور تربیتی در مدارس: در فضای کنونی انتظاری از معلمان برای اشاعه امور دینی وجود ندارد و این گونه امور به‌طور کلی به مریبان امور تربیتی واگذار شده است، در حالی که مسئولان امور تربیتی مدارس نمی‌توانند از عهده

این امور برآیند مسئله دیگر در این میان به موضوع همیشگی رفاه و حقوق معلمان باز می‌گردد. علیرغم رشد مناسب حقوق معلمان در چند سال اخیر، کماکان حقوق معلمان نسبت به سایر اقشار جامعه حتی کارمندان دولت پایین‌تر است و این مطلب موجب رشد احساس محرومیت نسبی در بین آنان می‌گردد. این در حالی است که این امر با اقتضائات کار فرهنگی که نیاز به روحیه آرام و فراغت دارد، همخوانی ندارد. به عبارت دیگر، معلمی که به شدت دغدغه امور روزمره زندگی خود را دارد، نمی‌تواند پی‌گیر مسائل دینی و تربیتی دانش‌آموزان باشد. با وجود این، بسیاری از معلمان صادقانه و مخلصانه در کنار فعالیت‌های آموزشی به هدایت و آگاهی بخشی و ارائه مشاوره به دانش‌آموزان خود مشغول هستند و شأن والای تدریس و تعلیم را ارج می‌نهند، اما وقتی به گستره و جمعیت وسیع و عائله گسترده آموزش و پرورش در اقصی نقاط کشور نظر داشته باشیم، حاکمیت این روحیه در تمامی معلمان فراگیر نیست. در پایان پیشنهاد می‌شود که به منظور داشتن معلمان کارآمد که از خودمتمایزسازی بیشتری برخوردارند باید هوش اجتماعی آنان را ارتقا بخشید. هرگونه تدابیری که در راستای تقویت مؤلفه‌های هوش اجتماعی اندیشیده شود به نظام آموزشی کمک می‌کند که کارآیی معلمان در انجام وظایف آموزشی و تربیتی‌شان افزایش یابد. تحقیق حاضر دارای محدودیت‌هایی است. از جمله آن که در این پژوهش از پرسش‌نامه‌های استفاده شده در جامعه آماری غیرایرانی استفاده شده است و این امر ممکن است نتایج را تحت تأثیر قرار داده باشد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از ابزارهای مناسب‌تر استفاده شود. دیگر محدودیت پژوهش حاضر به استفاده از طرح همبستگی بر می‌گردد که لازم است به این امر توجه شود که استنباط علی از این‌گونه پژوهش‌ها به قوت پژوهش‌های آزمایشی نیست. همچنین لازم است در تعمیم یافته‌های به‌گروه‌هایی غیر از معلمان ابتدایی جانب احتیاط رعایت شود و به همین دلیل پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده به بررسی این مدل در بین معلمان سایر مقاطع اقدام نمایند.

تشکر و قدردانی

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد به‌خاطر همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

قرآن کریم.

اخوان بی تقصیر، زهرا، (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه رابطه تمایز یافتگی و فرسودگی شغلی در زنان شاغل سرپرست و غیر سرپرست، پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم، تهران.

اعزازی، سعید مسعود؛ ابراهیم پور، حبیب. (۱۳۹۶). بررسی نقش دین‌داری در توسعه کارآمدی معلمان در شهرستان‌های اردبیل، روان‌شناسی مدرسه، ۴۶(۴)، ۷-۲۴.

امیری‌نسب، علی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه دین‌داری و سبک زندگی سالم کارکنان مجتمع آموزشی و پرورشی شهدای مسجد جامع چابهار، همایش بین‌المللی روان‌شناسی و فرهنگ زندگی، استانبول، مؤسسه سفیران فرهنگی مبین.

باقرپور، معصومه. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش ذهنیت فلسفی بر نگرش دینی و مهارت‌های زندگی معلمان، فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۲)، ۷-۲۸.

پورقاز، عبدالوهاب و نوری کوهبنانی، معظمه. (۱۳۹۲). هوش اجتماعی مدیران و ارتباط آن با قابلیت جذب دانش در مدارس راهنمایی و متوسطه دخترانه شهر زاهدان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

پوریزدانی، علی؛ علیخانی، نورالله؛ شیخ، عالیبه؛ خطیری، خدیجه. (۱۳۹۵). رابطه هوش اجتماعی با عملکرد و رضایت شغلی معلمان مدارس متوسطه شهرستان نوشهر، دومین کنفرانس بین‌المللی تحقیقات مدرن در مدیریت، اقتصاد و حسابداری، کوآلامپور، مالزی.

جمشیدی‌سولکلو، بهنام؛ عرب‌مقدم، نرگس و درخواه، فریده. (۱۳۹۳). رابطه دین‌داری و تاب‌آوری در دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان شهر شیراز، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰(۱۰): ۱۰۱-۱۶۱-۱۴۱.

حاجی‌زاده، میترا. (۱۳۸۷). اعتباریابی مقیاس هوش اجتماعی و رابطه آن با شادکامی و پرنخاشگری در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.

خدادادکاشی، شعله، گودرزی، محمود. (۱۳۹۳). بررسی ابعاد و مدل سرمایه اجتماعی در سازمان‌های ورزشی، مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، ۴(۱)، ۲۴-۱۱.

خطیب زنجانی، نازیلا و فرج‌اللهی، مه‌رمان. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در اشاعه مفاهیم و باورهای دینی بین دانش‌آموزان (دوره راهنمایی و متوسطه منطقه ۲ تهران)، روان‌شناسی تربیتی، ۳۸(۳): ۱۸-۱.

رضا دوست، کریم، باقری، معصومه و هاشمی، کبری. (۱۳۹۵). تأثیر میزان دین‌داری بر گرایش به ارتکاب جرم در شهر اهواز، سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، باقومی گرجستان ۱۶ خرداد ۱۳۹۵.

رضایی، اکبر. (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترومسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی در جامعه دانشجویان، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۵(۲۰): ۷۰-۸۷.

سراج‌زاده، حسین، توکلی، مهناز. (۱۳۸۰). بررسی تعریف عملیاتی دینی در پژوهش‌های اجتماعی، نامه پژوهش، ۵: ۲۰-۲۱.

سیستانی‌الله‌آبادی، محبوبه؛ البرزی، محبوبه؛ خوشبخت، فریبا. (۱۳۹۹). رابطه بین متغیرهای هوش معنوی والدین و معلمان و شادکامی دانش‌آموزان دوره ابتدایی: نقش واسطه‌گری بهزیستی معنوی دانش‌آموزان، فصلنامه مسائل کاربردی در تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۵(۱): ۳۵-۶۰.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

طالبان، محمدرضا. (۱۳۹۳). پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان، مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود، عظیم‌پور، احسان. (۱۳۹۸). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی پرسش‌نامه عوامل آموزشی مؤثر بر تربیت دینی دانش‌آموزان، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۱): ۶۵-۸۶.

قفل‌سازان، مریم، رنجبری پور، طاهره و خوشنویس، الهه. (۱۳۹۵). نقش بهزیستی معنوی در پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان زن دبیرستان‌های دخترانه شهر بومهن، اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت خدمات برتر.

کاظمیان، سسمیه و اسماعیلی، معصومه. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش خودتمایزسازی بر افزایش میزان سازگاری نوجوانان خانواده‌های طلاق، نشریه پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۲(۱): ۱۵۲-۱۴۳.

کشاوری افشار، حسین، قنبریان، الهه، جبلی، سید جلیل، سعادت، سید حسن. (۱۳۹۷). رابطه تمایز یافتگی خود و طر حواره ناسازگار اولیه با مؤلفه‌های عملکرد خانوادگی در زنان نظامیان شهر تهران، مجله طب نظامی، ۲۰(۶): ۶۳۵-۶۴۴.

کیذوری، امیرحسین و خسروی راد، مظهره. (۱۳۹۶). بررسی رابطه اعتقادات مذهبی با هوش اجتماعی دبیران مقطع ابتدایی شهر نیشابور، چهارمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران، دانشگاه نیکان.

کیانی، مجید، شیروانی، طهماسب و خندان، اسماعیل. (۱۳۹۳). ارتباط بین خودتمایزسازی و سلامت روانی در جانبازان و

- معلولین، فصلنامه طب جانباز، ۶(۴): ۱۶۹ - ۱۶۴.
- ملائکه، سیدحسین، امیری فر، الهام، (۱۳۹۷). بررسی ارتباط بین ابعاد مختلف دین داری و مشارکت سیاسی در بین شهروندان شهر ایزده، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، ۲(۴۱)، ۶۱ - ۸۶.
- میکائیلی منیع، فرزانه، بابایی، زینب، حسینی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی رابطه دین داری، هوش معنوی و بخشش با سازگاری اجتماعی در دانشجویان سال اول، روان شناسی و دین، ۹(۱)، ۱۲۳ - ۱۴۲.
- نبوی، سید صادق، سهرابی، فرامرز، افروز، غلامعلی، دلاور، علی و حسینیان، سیمین. (۱۳۹۶). رابطه خودکارآمدی با سلامت روان در معلمان: نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده، فصلنامه پژوهش در سلامت روان شناختی، دوره ۱۱، شماره ۲: ۶۸ - ۵۰.
- نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بینادین در آموزش و پرورش، راهبرد فرهنگ، شماره (۱۷ و ۱۸)، ۳۲۳ - ۲۹۵.
- Boyatzis, R; Gaskin, J; Wei, H. (2015). *Emotional and social intelligence and behavior: Handbook of intelligence*. New York: Springer.
- Bradberry T, Greaves J. (2006). *The emotional intelligence quick book: everything you need to know to put your EQ to work*. Simon and Schuster; 193 -257.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*, New York, NY, USA: J. Aronson.
- Chung, H., Gale, J. (2009). Family functioning and self-differentiation: A cross - cultural examination. *Contemporary Family Therapy*, 31(1):19 -33.
- Dippenaar, M, Schaap, P. (2017) The impact of coaching on the emotional and social intelligence competencies of leaders, *South African Journal of Economic and Management Sciences*, Vol 20, No 1, 1 -16.
- DeCesare, S.D. (2008). *Anxiety and depression: self-differentiation as a unique predictor*. Unpublished doctoral dissertation. Mary wood University.
- Dudas, V. (2014). *Religiosity and the Development of Ego-Identity: A sequential mixed-methods study of the enculturation and acculturation process of Assyrians/Syrians in Sweden*. University essay from Uppsala universitet/Religionspsykologi, pp.2.
- Ellingsen T, Johannesson M, Tjotta S, Torsvik G. (2010). Testing guilt aversion. *J Games and Economic Behavior*, 68: 95 -10.
- Fischer, Thomas. F. M. Div., M.S.A. (2006). *Self Differentiation: An Essential Attitude for Healthy Leadership*. Available from www. Ministryhealth. Net /mh - article/345 - Self - Differentiation.html
- Glark, C. & Stark, R. (1965). *Religion and Society in Tension*, Chicago: Rand McNally.
- Hoverd, W.J. & Sibley, C.G. (2013). Religion, deprivation and subjective wellbeing: Testing a religious buffering hypothesis, *International Journal of Wellbeing*, v. 3, p. 182 -196.
- Kline, Rex B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Third Ed.
- Lambert JE, Friedlander M. (2008). Relationship of differentiation of self to adult clients' perceptions of the alliance in brief family therapy. *Psychotherapy Research*; 18(2): 160 -6.
- Oppong, S. H. (2013). Religion and Identity. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol.3, No.6, June 2013, 10 -16.
- Peleg - Popko O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24(2):355 -69.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., & Dahl, T.I., (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a Self-report Measure of Social Intelligence, *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313 -319.
- Skoworn, E. A., (2001). *Predicting resiliency among inner-city youth*. Family structure.
- Skowron, E. A., Schmitt, A. T. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 209 -222.
- Tuason MT, Fricdlander ML. (2000). Do parents, differentiation levels predict those of their adult children? And other tests of Bowen theory in Philippine sample. *Journal of Counseling Psychology* 2000, 47(1): 27 -35.
- Zimmer - Gembeck, W.H. Ducat, W.A. (2011). *Collins Encyclopedia of Adolescence*, 66 -76.