

بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی و تفاوت سطح این مؤلفه‌ها نسبت به سطح تحصیلات معلمان زبان انگلیسی

محمدهادی محمودی (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، نویسنده مسؤل)

mhmahmoodi@yahoo.com

روژین قصلانی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اراک، اراک، ایران)

rozhin.ghaslani@yahoo.com

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با فرسودگی شغلی در میان معلمان زبان انگلیسی و تأثیر سطح تحصیلات آن‌ها در این متغیرهاست. نمونه آماری این مطالعه متشکل از ۱۲۵ نفر از معلمان زبان انگلیسی بود که در آموزشگاه‌های خصوصی آموزش زبان انگلیسی در استان‌های کردستان و همدان در حال تدریس بودند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های فرسودگی شغلی، تأمل عمیق معلمان و هوش هیجانی استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که هوش هیجانی و تأمل عمیق به‌طور منفی و معناداری با فرسودگی شغلی رابطه دارند. همچنین تعدادی از مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی رابطه معنادار و معکوسی داشتند. بعلاوه نتایج این مطالعه تفاوت‌های معناداری را در میان سطح هوش هیجانی معلمان با توجه به سطح تحصیلات آن‌ها نشان داد؛ اما هیچ تفاوت معناداری در میزان فرسودگی شغلی و تأمل عمیق معلمان نسبت به سطح تحصیلات آن‌ها یافت نشد. با توجه به نتایج این تحقیق، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در جهت توسعه مهارت‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق برای معلمان زبان انگلیسی برگزار شود تا معلمان بتوانند مهارت‌های خود را به‌منظور پیشگیری از فرسودگی شغلی افزایش دهند.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی شغلی، هوش هیجانی، تأمل عمیق، معلمان زبان انگلیسی.

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر استرس شغلی در میان معلمان به‌عنوان یکی از مشکلات شایع در حوزه‌های مختلف آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (بورگ^۱، ۱۹۹۰). حدود یک سوم از معلمان که در مطالعات مختلف در سرتاسر دنیا مورد بررسی قرار گرفته‌اند تدریس را شغلی استرس‌زا گزارش کرده‌اند (بورگ، ۱۹۹۰). رضایی (۱۳۷۴) نشان داد که یک چهارم از معلمان ایرانی از استرس شدید رنج می‌برند. استرس مزمن ممکن است منجر به فرسودگی شغلی شود که نوعی سندرم روان‌شناختی به شمار می‌آید (مسلش^۲، ۱۹۸۲). فرسودگی شغلی برای اولین بار در سال ۱۹۷۴ توسط فرودنبگر معرفی شد. وی بیان داشت که فرسودگی شغلی حالتی از افسردگی و ناامیدی است و هنگامی ایجاد می‌شود که فرد خود را وقف کار، زندگی، عامل و یا رابطه‌ای می‌کند که در ازای آن نمی‌تواند نتیجه مطلوب و قابل انتظار خود را به دست آورد. فرسودگی شغلی دارای سه بعد خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم رضایت از موفقیت فردی می‌باشد (مسلش، ۱۹۸۲). خستگی عاطفی هنگامی رخ می‌دهد که فرد احساس می‌کند تمام توان عاطفی خود را صرف کرده و دیگر راهبردهای فوق‌پذیری لازم برای انجام کار را ندارد. مسخ شخصیت نیز زمانی رخ می‌دهد که نگرش‌های منفی نسبت به شغل، عملکرد و افراد مرتبط با کار (همکاران، ارباب‌رجوع و...) در فرد افزایش می‌یابد. همچنین عدم رضایت از موفقیت فردی نیز در میان افرادی رخ می‌دهد که تصور می‌کنند نمی‌توانند کار خود را به‌خوبی انجام دهند و از توانایی و کارآمدی خود و دستاوردهای خود احساس نارضایتی کرده و ارزیابی منفی دارند (مسلش، ۱۹۸۲).

عوامل مختلفی موجب پدید آمدن فرسودگی شغلی در میان معلمان می‌شود. برای مثال شرایط کاری نامناسب، مسئولیت‌های کاری زیاد، توقعات غیرمعقول مدیران، موقعیت شغلی پایین، کشمکش‌های سازمانی، عدم دریافت بازخورد مناسب و اختیار ناکافی در محیط کار (فنیچ^۳، ۲۰۰۶)، مشکلات مالی و حقوق کم (رضایی، ۱۳۷۴) از عوامل مؤثر در ایجاد این پدیده می‌باشند. همچنین در

1 Borg
2 Maslach
3 Fenech

تحقیقی که توسط پیش‌قدم، آدامسون^۴، شایسته و کان^۵ در سال ۲۰۱۳ انجام گرفت نشان داده شد که نگرش معلم به ارزشیابی یکی از عوامل مؤثر در ایجاد فرسودگی شغلی است. یافته‌های تحقیق آن‌ها نشان داد که نگرش معلم به ارزشیابی یادگیرندگان رابطه معنی‌داری با هر سه مؤلفه فرسودگی شغلی یعنی خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش رضایت از موفقیت فردی در میان معلمان دارد. همچنین آن‌ها دریافتند که نگرش معلم به ارزشیابی به‌عنوان عاملی بی‌ربط به زندگی و شغل معلمان و دانش‌آموزان بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده مسخ شخصیت و عدم رضایت از موفقیت فردی است درحالی‌که، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده خستگی عاطفی در میان معلمان است. به عقیده پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۲)، دیدگاه غالب در میان معلمان از ارزشیابی، به‌عنوان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است. این باور می‌تواند نقش معلمان را به‌عنوان اعضای فعال در حرفه خود کم‌رنگ سازد و این امر باعث تحت فشار گذاشتن معلم به‌صورت مداوم شده و این فشار ممکن است منجر به خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش رضایت از موفقیت فردی و نهایتاً فرسودگی شغلی شود (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳).

اکبری و اقتصادی (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای عوامل مؤثر در پدید آمدن فرسودگی شغلی در میان ۱۵ نفر از معلمان زبان انگلیسی در ایران را به روش کیفی مورد بررسی قرار دادند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که سطح پایین توانش زبانی دانش‌آموزان، بدرفتاری و یا رفتارهای نادرست دانش‌آموزان، کلاس‌های پرجمعیت، محدودیت زمانی، و عدم وجود حمایت از سوی مدیران مهم‌ترین دلایل ایجاد فرسودگی شغلی در میان معلمان بود. معلمانی که دچار فرسودگی شغلی شده‌اند قادر به مقابله با مشکلات مرتبط با تدریس و فشارهای عاطفی نیستند و این شکست منجر به مشکلاتی چون ضعف عملکرد، مشکلات در تعاملات فردی و نهایتاً گذاشتن تأثیر منفی بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (بروزرز و تومیک^۶، ۲۰۰۰).

همچنین، اعتمادی و فقیه (۱۳۸۷) به بررسی علل فرسودگی شغلی در میان معلمان مدارس اصفهان پرداختند. ۱۱۰ معلم زن و ۱۱۰ معلم مرد در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج

4 Adamson

5 an

6 Browsers and Tomic

تحقیق آن‌ها نشان داد که علل فردی، اقتصادی، اجتماعی و سازمانی در فرسودگی شغلی معلمان مؤثر است. همچنین بین علل فرسودگی شغلی و مدت اشتغال رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود داشت اما بین علل فرسودگی شغلی و میزان تحصیلات رابطه معنی‌داری وجود نداشت. مهم‌ترین علل فردی فرسودگی شغلی شامل مشغله فکری معلم، تناسب نداشتن ویژگی‌های شخصیتی فرد با شغل معلمی، داشتن نقش‌ها و وظایف متعدد اضافه بر شغل معلمی و نداشتن مهارت‌های لازم (کلامی، ارتباطی و...) جهت انجام وظایف شغل معلمی بود. بعلاوه علل اقتصادی-اجتماعی شامل کاهش انگیزه درس خواندن از سوی دانش‌آموزان، فشارهای اقتصادی و مالی، تغییر و کاهش جایگاه اجتماعی معلم در جامعه بود. از میان علل سازمانی نیز معلمان به کمبود وسایل و امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، مشارکت نداشتن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کلاس، جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس، وجود مقررات خشک و غیرقابل انعطاف اداری، نامتناسب بودن آموزش‌های اولیه و ضمن خدمت برای انجام وظایف معلمی و نبودن جو صمیمانه بین مدیر و معلمان اشاره کردند.

در پژوهشی دیگر، پیش‌قدم، ذبیحی و شایسته (۲۰۱۴) به بررسی یکی دیگر از عوامل مؤثر در فرسودگی شغلی یعنی نقش درک معلمان از حرفه خود در ایجاد و یا رفع فرسودگی شغلی پرداختند. در این مطالعه محققان به بررسی تأثیر درک معلمان آموزش زبان دوم از حرفه تدریس خود به‌عنوان تدریس پاسخگوی-زندگی بر روی فرسودگی شغلی پرداختند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که رابطه معناداری میان مؤلفه‌های ادراک معلم از حرفه خود و دو مؤلفه فرسودگی شغلی یعنی مسخ شخصیت و رضایت از موفقیت فردی وجود دارد. نمرات مؤلفه تقویت خرد زندگی بهترین پیش‌بینی‌کننده مسخ شخصیت و رضایت از موفقیت فردی در میان معلمان بود. اما هیچ‌کدام از چهار مؤلفه‌های متغیر ادراک آموزش زبان دوم پاسخگوی-زندگی پیش‌بینی‌کننده خستگی عاطفی نبودند.

اگرچه دلایل استرس‌زا مرتبط با فرسودگی شغلی در میان معلمان متعدد است، بعضی از معلمان کمتر در دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. در نتیجه این سؤال مهم پیش می‌آید که چرا بعضی از آن‌ها در مقابله با استرس‌های شغلی موفق‌تر هستند (واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). به نظر می‌رسد یکی از این دلایل ممکن است سطح هوش هیجانی معلمان باشد (واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). طبق یافته‌های علوی‌نیا و احمدزاده (۲۰۱۲) برای مقابله با نتایج مضر فرسودگی شغلی، معلمان باید خود را مجهز به ابزاری

برای مقابله با آن کنند و مهم‌ترین وسیله برای مقابله با فرسودگی شغلی، داشتن سطح بالایی از هوش هیجانی است. بارآن^۷ (۱۹۸۸) برای اولین بار هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی‌های اجتماعی و عاطفی معرفی کرد که به افراد در جهت فهم و توصیف خود، و برقراری ارتباط عاطفی با دیگران و مقابله با مشکلات، سختی‌ها و نیازهای زندگی‌شان کمک می‌کند. هوش هیجانی و توانایی سازگاری با عواطف گوناگون در محیط کار به افراد کمک می‌کند که استرس شغلی خود را کنترل کرده و سلامتی روانی خود را حفظ کنند (اوگینسکا-بولیک^۸، ۲۰۰۵). در معلمانی که هوش هیجانی بالایی دارند نشانه‌های فرسودگی شغلی کمتر دیده می‌شود. همچنین این افراد تأثیر آموزشی مثبت بیشتری بر روی دانش‌آموزان خود دارند (براکت، پالومرا، موجسا-کاجا، ریز و سالوی^۹، ۲۰۱۰). بعلاوه افزایش هوش هیجانی نه تنها بر معلمان و کارایی تدریس آن‌ها (خدادادی، ۲۰۱۲) تأثیر دارد بلکه در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت زبان‌آموزان (پیش‌قدم و قنسولی، ۲۰۰۸؛ فهیم و پیش‌قدم، ۲۰۰۷؛ پیش‌قدم، ۲۰۰۹) و عملکرد یادگیرندگان در تست‌های متفاوت نیز تأثیر دارد (پیش‌قدم و طباطباییان، ۲۰۱۱).

مطالعات پیشین وجود رابطه معنادار میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی را نشان داده‌اند. به‌عنوان مثال، مؤمنیان (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای راجع به ارتباط میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان تازه‌کار و باتجربه زبان انگلیسی و معلمان غیر زبان انگلیسی دریافت که در هر دو گروه رابطه معناداری بین سطح هوش هیجانی و فرسودگی شغلی وجود دارد. نتایج مشابهی توسط محققان دیگر از جمله دوی^{۱۰} (۲۰۱۱)، جباری و همایون (۲۰۱۴)، واعظی و فلاح (۲۰۱۱)، علوی‌نیا و احمدزاده (۲۰۱۱) به دست آمد. بعلاوه، پیش‌قدم و صاحب‌جم (۲۰۱۲) رابطه معناداری را میان تیپ‌های شخصیتی، هوش هیجانی و سه مؤلفه فرسودگی شغلی یافتند.

عامل دیگری که به نظر می‌رسد با فرسودگی شغلی معلمان مرتبط است تأمل عمیق می‌باشد. اکثر مطالعات انجام شده در زمینه تدریس همراه با تفکر و تأمل نشان داده‌اند که ریشه‌های این عنوان به جان دیویی و کتاب تأثیرگذار او با نام "چگونه فکر کنیم: بازگویی ارتباط تأمل عمیق با فرایند

7 Bar-On

8 Oginska-Bulik

9 Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes and Salovey

10 Devi

آموزش "مربوط است (راجرز^{۱۱}، ۲۰۰۲). دیویی^{۱۲} تأمل را تفکری دقیق و مداوم از باورها و دانش فردی در سایه زمینه‌هایی که حامی آن هستند تعریف می‌کند (جی و جانسون^{۱۳}، ۲۰۰۲، ص ۷۴).

تأمل عمیق ریشه در نیاز برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی در حرفه تدریس دارد چراکه افراد مبتلا به فرسودگی شغلی در حرفه تدریس، تدریس را شغلی تکراری می‌دانند و در نتیجه موقعیت‌های مهم برای تأمل و تفکر بر روی فعالیت‌های تدریس و ایجاد تغییرات مؤثر در این فعالیت‌ها را نادیده می‌گیرند (فارل^{۱۴}، ۱۹۹۹). تأمل عمیق به معلمان کمک می‌کند تا تجربیات روزمره خود را ساخته و با فعال‌سازی تفکر آگاهانه و منتقدانه خود، با افزایش درک و فهم عمیق خود، و با ایجاد تغییر مثبت در موقعیت ممکن، آگاهی خود را در مقابله با مشکلات مختلف چه در کلاس درس و چه در محیط کار و یا مشکلات مرتبط با تدریس و یادگیری دانش‌آموزان افزایش دهند (فارل، ۲۰۰۳). جوادی و خطیب (۲۰۱۴) رابطه میان تأمل عمیق و فرسودگی شغلی را در میان ۱۷۰ معلم زبان انگلیسی ایرانی مورد بررسی قرار دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که تأمل عمیق و فرسودگی شغلی در معلمان به‌طور معکوس و معناداری با هم ارتباط دارند. بعلاوه نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که سه مؤلفه فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش عملکرد فردی) سطح تأمل عمیق را در معلمان به‌طور قابل توجهی پیش‌بینی می‌کنند.

فرسودگی شغلی معلمان در نظام آموزش و پرورش موجب هدر رفتن سرمایه‌ها و کاهش بهره‌وری آن‌ها خواهد شد. از این رو شناسایی افراد در معرض فرسودگی شغلی و به‌کارگیری راهکارهایی برای پیشگیری این پدیده ضرورت دارد. به نظر می‌رسد که تحقیقات اندکی در زمینه بررسی نقش سطح هوش هیجانی و تأمل عمیق در معلمان و تأثیر آن‌ها بر روی فرسودگی شغلی معلمان در محیط آموزشی انجام شده است. بنابراین، این مطالعه به منظور بررسی رابطه میان متغیرهای مرتبط با معلم (هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی) و مؤلفه‌های آن‌ها در محیط آموزش زبان انگلیسی

11 Rodgers

12 Dewey

13 Jay and Johnson

14 Farrell

در ایران و همچنین به منظور بررسی تفاوت‌های موجود میان سطح این متغیرها با توجه به مدرک تحصیلی معلمان انجام شد. به این منظور سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

سؤالات تحقیق

۱. آیا بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. آیا تفاوت معناداری در میان سطح هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها وجود دارد؟
۵. آیا تفاوت معناداری در میان سطح مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها وجود دارد؟

روش تحقیق

برای انجام این تحقیق از ۱۲۵ معلم زبان انگلیسی بین سنین ۲۰ - ۴۷ سال و با دو مدرک تحصیلی لیسانس و فوق لیسانس آموزش و یا مترجمی زبان انگلیسی خواسته شد تا سه پرسش‌نامه زیر را پر کنند. نمونه آماری این پژوهش از ۷ موسسه خصوصی آموزش زبان انگلیسی که به صورت تصادفی در استان‌های کردستان و همدان تعیین شده بودند انتخاب شدند.

- پرسش‌نامه فرسودگی شغلی مسلش: این پرسش‌نامه شامل ۲۲ سؤال می‌باشد که دربردارنده ۳ مؤلفه به نام‌های خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم رضایت از عملکرد فردی است. پرسش‌نامه به صورت لیکرت و هر سؤال شامل ۷ گزینه پاسخ از هرگز تا هرروز می‌باشد. نمرات بالاتر در خستگی عاطفی و مسخ شخصیت و همچنین نمرات پایین‌تر در عملکرد فردی از ویژگی‌های فرسودگی شغلی می‌باشد. اعتبار و پایایی این ابزار در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (برای مثال ایوانیکی و شواب^{۱۵}، ۱۹۸۱؛ اکبری و توسلی، ۲۰۱۲).

پرسش نامه تأمل عمیق معلمان: پرسش نامه تأمل عمیق معلمان که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) طراحی شده است. این پرسش نامه شامل ۲۹ گزاره است و به روش لیکرت طراحی شده و در محدوده پاسخ های ۱=هرگز تا ۵=همیشه قرار گرفته است. این پرسش نامه شامل ۵ مؤلفه عاطفی، شناختی، فراشناختی، عملی و انتقادی می باشد. روایی و پایایی این پرسش نامه توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) اندازه گیری شده و میزان آن در سطح بالایی گزارش شده است.

- پرسش نامه هوش هیجانی بار-آن: این پرسش نامه شامل ۵ عامل و ۱۵ مؤلفه است و به روش لیکرت طراحی شده است و هر سؤال شامل ۵ گزینه می باشد. نسخه اولیه این ابزار شامل ۱۳۳ گزاره می باشد که توسط سموعی (۲۰۰۳) به فارسی ترجمه شد و بعد از مناسب سازی برای محیط ایران، تعداد سؤالات در آخرین نسخه به ۹۰ سؤال رسید. سموعی (۲۰۰۳) اعتبار و پایایی بالایی را برای نسخه ترجمه شده این تست بسیار بالا گزارش کرده است.

نتایج و بحث

سؤال ۱:

به منظور بررسی رابطه میان فرسودگی شغلی و هوش هیجانی، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد.

جدول ۱- همبستگی میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی	هوش هیجانی
فرسودگی شغلی	همبستگی پیرسون
۱	۰/۳۶**
هوش هیجانی	همبستگی پیرسون
۰/۳۶**	۱

**همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار می باشد (دوطرفه)

در جدول فوق نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان متغیرهای فرسودگی شغلی و هوش هیجانی آورده شده است. همان طور که مشاهده می شود همبستگی میان این دو متغیر برابر ۰/۳۶- بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار می باشد. با توجه به منفی بودن رابطه به دست آمده می توان چنین استنباط نمود که افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند از فرسودگی شغلی کمتری رنج می برند و

فرض صفر مبنی بر اینکه هیچ رابطه‌ای میان فرسودگی شغلی و هوش هیجانی معلمان زبان انگلیسی ایران وجود ندارد رد می‌شود. یافته‌های این تحقیق مطابق با یافته‌های قبلی مثل دوی (۲۰۱۱)، پیش‌قدم و صاحب‌جم (۲۰۱۲)، واعظی و فلاح (۲۰۱۱)، جوده و گریس^{۱۶} (۲۰۱۱)، سیاری، مصلحی و ولی‌زاده (۲۰۱۱)، جباری و همایون (۲۰۱۴) می‌باشد. بعلاوه این یافته‌ها با نتایج مطالعه قلتاش، صالحی و بهمنی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی مدیران مدارس ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. مدیرانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، توانایی‌ها و مهارت‌های بیشتری در کنترل عواطف خود در مقابله با مشکلات و مسائل مربوط به محیط کار و زندگی خود داشته و بنابراین در مقابل مشکلات راه‌حل‌های مفیدی را می‌توانند پیدا کنند که نه تنها منجر به افزایش مقاومت آن‌ها در مقابل فرسودگی شغلی و علائم آن شده، بلکه منجر به افزایش موفقیت، رضایت، خوش‌بینی و شادکامی آن‌ها می‌شود (قلناش، صالحی و بهمنی، ۱۳۹۰). همچنین در محیط آموزش زبان انگلیسی، معلمانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند بهتر می‌توانند با استرس‌های شغلی همانند حجم زیاد کار، انگیزه پایین دانش‌آموزان، کمبود وقت، و ناامنی موقعیت شغلی مقابله کنند (علوی‌نیا و احمدزاده، ۲۰۱۲). جوده و گریس (۲۰۱۱) معتقدند معلمانی که دارای هوش هیجانی هستند بهتر می‌توانند عواطف خود و دیگران را درک کنترل کنند. آن‌ها می‌توانند از راهبردهای سازش در مواقع مختلف استفاده کنند و بنابراین استرس طولانی‌مدت در محیط کار را که منجر به فرسودگی شغلی در آن‌ها می‌شود کنترل می‌کنند (جوده و گریس، ۲۰۱۱).

البته نتایج این پژوهش با یافته‌های بعضی از مطالعات مانند ثورنکوویست^{۱۷} (۲۰۱۱) همخوانی ندارد. نتایج تحقیق اخیر نشان داد که همبستگی معناداری میان فرسودگی شغلی و هوش هیجانی وجود ندارد.

سؤال ۲:

به‌منظور بررسی رابطه میان فرسودگی شغلی و تأمل عمیق، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد.

16 Jude and Grace

17 Thornqvist

جدول ۲- همبستگی میان تأمل عمیق و فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی	هوش هیجانی	فرسودگی شغلی
۱	همبستگی پیرسون	فرسودگی شغلی
۱ - ۰/۲۰*	همبستگی پیرسون	تأمل عمیق

*همبستگی در سطح آلفای ۰,۰۵ معنی دار می باشد (دوطرفه).

در جدول ۲ نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان متغیرهای فرسودگی شغلی و تأمل عمیق آورده شده است. همان طور که مشاهده می شود همبستگی میان این دو متغیر برابر با ۰/۲۰- بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار می باشد. با توجه به منفی بودن رابطه به دست آمده می توان چنین استنباط نمود که افرادی که دارای تأمل عمیق بالاتری هستند از فرسودگی شغلی کمتری برخوردارند و فرض صفر مبنی بر اینکه هیچ رابطه معناداری بین فرسودگی شغلی و تأمل عمیق در معلمان زبان انگلیسی ایران وجود ندارد رد می شود. یافته های به دست آمده از سؤال دوم تحقیق مطابق با یافته های جوادی و خطیب (۲۰۱۴) می باشد. آن ها در تحقیق خود دریافتند که تأمل عمیق در معلمان به طور معنادار و معکوسی با احساس فرسودگی شغلی در معلمان ارتباط دارد. همچنین یافته های این تحقیق مطابق با یافته های سیمرمانو^{۱۸} (۲۰۱۳) می باشد که تأمل مداوم معلمان در مورد خود و تجربیات و فعالیت هایشان و همچنین پوشه کار معلم که معلمان به عنوان ابزاری برای ثبت و تفکر در مورد کارها و فعالیت های خود استفاده می کنند، می تواند تأثیر مثبتی بر کاهش استرس و فرسودگی شغلی معلمان داشته باشد. بعلاوه، نتایج به دست آمده با گفته های لاریوی و کوپر^۹ (۲۰۰۶) مطابقت دارند. آن ها ادعا می کنند که تدریس همراه با تأمل و تفکر به معلمان کمک می کند تا خودشان را از قید و بند فعالیت های تکراری و شتابزده برهانند و آن ها را قادر می سازد تا به شیوه ای آگاهانه و عمدی عمل کنند، زیرا هنگامی که معلمان در فعالیت های تکراری به طور مداوم دخیل باشند، سرانجام دچار احساس ضعف در ایجاد تأثیر در شغل خود شده و نهایتاً منجر به فرسودگی شغلی خواهد شد.

سؤال ۳:

18 Cimermanová

19 Larrivee and Cooper

به منظور بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در میان معلمان زبان انگلیسی، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد.

جدول ۳- ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و مؤلفه‌های فرسودگی شغلی

	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۱. خستگی عاطفی								۱	
۲. عدم رضایت از موفقیت فردی							۰/۲۸**	۱	
۳. مسخ شخصیت						۰/۳۲**	۰/۶۹**	۱	
۴. درون فردی					۰/۳۳**	-۰/۰۸	۰/۳۰**	۱	
۵. بین فردی				۰/۶۱**	-۰/۳۲*	-۰/۲۳**	-۰/۲۲*	۱	
۶. سازگاری			۰/۵۰**	۰/۷۲**	-۰/۳۵**	-۰/۱۴	۰/۳۳**	۱	
۷. مدیریت استرس		۰/۶۳**	۰/۱۴	۰/۵۴**	-۰/۲۱*	-۰/۱۲	-۰/۲۲*	۱	
۸. خلق و خوی عمومی	۰/۴۶**	۰/۶۱**	۰/۶۶**	۰/۷۷**	-۰/۲۲*	-۰/۲۰*	-۰/۳۰**	۱	

**همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار می‌باشد (دوطرفه)

*همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. (دوطرفه)

در جدول ۳ نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های هوش هیجانی آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود همبستگی میان متغیر خستگی عاطفی و تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی معنی دار می‌باشد. همچنین رابطه بین متغیر عدم رضایت از موفقیت فردی با مؤلفه‌های بین فردی و خلق و خوی عمومی معنی دار است. رابطه بین مسخ شخصیت نیز با تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی معنی دار می‌باشد. بر این اساس با توجه به معنی داری ضرایب به دست آمده فرضیه پژوهش مبنی بر عدم وجود رابطه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و فرسودگی شغلی رد می‌شود. با توجه به منفی بودن رابطه به دست آمده می‌توان چنین استنباط نمود که افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند از فرسودگی شغلی کمتری برخوردارند.

یافته‌های این تحقیق در راستای نتایج به دست آمده از تحقیق پیش‌قدم و صاحب‌جم (۲۰۱۲) می‌باشد. آن‌ها معلمان را به سه گروه (الف)، (ب) و (ج) تقسیم کردند. گروه الف معلمانی بودند که نمرات بالایی در مؤلفه رضایت فردی و نمرات پایینی در مؤلفه خستگی عاطفی داشتند. این معلمان نمرات بالایی را در کنترل استرس، خلق‌وخوی عمومی، روابط درون فردی، سازگاری و نمرات بالایی را در کل متغیر هوش عاطفی کسب کردند. گروه (ب) معلمانی بودند که نمرات میانگینی در سه مؤلفه فرسودگی شغلی داشتند و نمرات میانگینی نیز در کنترل استرس، سازگاری، خلق‌وخوی عمومی، روابط درون فردی و میان فردی و کل هوش هیجانی کسب کردند. در گروه (ج) از معلمان افرادی بودند که نمرات بالایی را در دو مؤلفه خستگی عاطفی، مسخ شخصیتی و نمرات پایینی در رضایت از موفقیت فردی داشتند که نمرات پایینی را هم در مؤلفه‌های سازگاری، کنترل استرس، درون فردی، بین فردی، خلق‌وخوی عمومی و کل هوش هیجانی دریافت کردند. سازگاری بالا به معلمان کمک می‌کند تا خود را با شرایط مختلف وفق داده و راه‌حل‌های مناسبی برای حل مشکلات مختلف در محیط کاری خود به‌راحتی بیابند و کمتر در معرض مسخ شخصیت و یا خستگی عاطفی قرار بگیرند. به‌علاوه خلق‌وخوی عمومی منجر به افزایش شادمانی و خوش‌بینی در زندگی می‌شود که این دو ویژگی به‌نوبه خود باعث افزایش رضایت فردی می‌شود. همچنین، مؤلفه‌های درون فردی و میان فردی از هوش هیجانی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا رضایت فردی خود را افزایش و سطح مسخ شخصیت و خستگی عاطفی را در خود کاهش دهند. به‌علاوه مؤلفه میان فردی مرتبط با روابط اجتماعی می‌باشد که به بقای فرد در یک شغل و افزایش حس رضایت از موفقیت فردی کمک می‌کند (پیش‌قدم و صاحب‌جم، ۲۰۱۱).

این داده‌ها با داده‌های سیاری، مصلحی و ولی‌زاده (۲۰۱۱) نیز مطابقت دارد. آن‌ها در مطالعه خود بر روی ۱۸۳ معلم ورزش در مدارس راهنمایی دریافتند که مؤلفه‌های هوش هیجانی با فرسودگی شغلی رابطه معناداری دارند. به‌علاوه یافته‌های جباری و همایون (۲۰۱۴) با یافته‌های این تحقیق هماهنگ می‌باشد. آن‌ها در مطالعه ۱۰۰ معلم در شیراز و مرودشت دریافتند که فرسودگی شغلی با ۱۵ ریز مؤلفه هوش هیجانی رابطه معنادار منفی دارند که از آن میان ریز مؤلفه شادکامی بالاترین میزان

همبستگی منفی را با فرسودگی شغلی داشت. در مطالعه دیگری که توسط دویتو^{۲۰} (۲۰۰۹) میان ۶۴ معلم دبیرستان انجام شد، مشخص شد که میان مؤلفه رضایت از موفقیت فردی از فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های بین فردی، درون فردی و خلق و خوی عمومی از هوش هیجانی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین در مطالعه‌ای که توسط احمدی و شیخ علی‌زاده (۲۰۰۶) در میان ۶۰ نفر از معلمان انجام شد مشخص شد که تحمل فشار روانی و کنترل تکانش (ریزمؤلفه‌های کنترل استرس) و روابط بین فردی (ریزمؤلفه عوامل بین فردی) و خوش‌بینی (ریزمؤلفه خلق و خوی عمومی) با فرسودگی شغلی همبستگی منفی و معناداری داشتند. قلناش، مصلحی و بهمنی (۱۳۹۰) نیز ارتباط منفی و معناداری میان تمام مؤلفه‌های هوش هیجانی از مدل شرینگ و فرسودگی شغلی یافتند.

از سوی دیگر، نتایج این تحقیق مغایر با نتایج اکبری و توسلی (۲۰۱۱) می‌باشد. آن‌ها هیچ ارتباط معناداری میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و هوش هیجانی نیافتند.

جدول ۴- ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های تأمل عمیق

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱	۱. خستگی عاطفی
						۱	۰/۲۸**	۲. عدم رضایت از موفقیت فردی
					۱	۰/۳۲**	۰/۶۹**	۳. مسخ شخصیت
				۱	۰/۰۶	-۰/۴۰	-۰/۰۶	۴. کاربرد
			۱	۰/۵۷**	-۰/۰۶	-۰/۴۴**	-۰/۱۲	۵. شناختی
		۱	۰/۲۵**	۰/۳۲**	۰/۱۲	-۰/۳۲**	۰/۱۲	۶. عاطفی
	۱	۰/۴۳**	۰/۴۰**	۰/۳۴**	-۰/۱۷	-۰/۴۳**	-۰/۰۱	۷. فراشناختی
۱	۰/۲۸**	۰/۴۵**	۰/۰۲	-۰/۱۰	۰/۰۰	-۰/۰۲	۰/۲۵**	۸. انتقادی

**همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد (دوطرفه)

*همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. (دوطرفه)

در جدول ۴ نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و تأمل عمیق آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود همبستگی میان خستگی عاطفی و مؤلفه انتقادی معنی‌دار و همبستگی میان متغیر عدم رضایت از موفقیت فردی با مؤلفه‌های کاربردی، شناختی، عاطفی و فراشناختی معنی‌دار می‌باشد. منفی بودن ضرایب به دست آمده بیانگر این است که رابطه بین این مؤلفه‌ها معکوس بوده و با افزایش مؤلفه‌های تأمل عمیق، ابعاد مربوط به فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. این یافته‌ها مطابق با یافته‌های مطالعه سزگین و سری^۱ (۲۰۱۲) می‌باشد. آن‌ها رابطه میان فعالیت‌های پیشرفت شغلی مانند مشاهده کلاس همکاران، تهیه پوشه کار، بررسی منتقدانه وقایع، تجزیه و تحلیل موردی، آموزش توسط همکاران، گروه آموزشی و اقدام پژوهی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی را در میان ۱۲۱ معلم زبان انگلیسی در مدارس مقاطع مختلف ترکیه بررسی کردند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که رابطه مثبتی میان فعالیت‌های پیشرفت شغلی و سطح رضایت شغلی معلمان وجود داشت. همچنین رابطه منفی میان این فعالیت‌ها و فرسودگی شغلی معلمان یافت شد. تمامی فعالیت‌های پیشرفت شغلی از عناصر مختلف مربوط به مؤلفه‌های تأمل عمیق (فراشناختی، شناختی و کاربردی) در طبقه‌بندی انجام شده از مؤلفه‌های تأمل عمیق توسط اکبری، بهزادپور و دادوند (۲۰۱۰) می‌باشند. بعلاوه، لاریوی^۲ نشان داد که تفکر راجع به خود به معلمان در جهت یافتن هدف در تدریس کمک می‌کند و فرایند یافتن هدف فردی در شغل عامل مهمی در جلوگیری از فرسودگی شغلی در میان معلمان می‌باشد. او باور داشت که خودتأملی، بررسی عمیق ارزش‌ها و باورهای فردی دخیل در انتظاراتی است که معلم از دانش آموزان خود دارد. این عامل در تطابق با مؤلفه فراشناختی در طبقه‌بندی انجام شده از مؤلفه‌ها توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) می‌باشد. اکبری و همکاران (۲۰۱۰) مؤلفه فراشناختی را تأمل معلم بر باورها و شخصیت خود و همچنین چگونگی نگرش آن‌ها از عملکرد خود و ساختن فردی از لحاظ عاطفی می‌دانند. بعلاوه کلی^۳ در یک مطالعه نشان داد که میزان ماندگاری معلمان تازه‌کار در شغل خود به سطح

1 Sezgin and Sari

2 Larrivee

3 Kelley

سطح بالایی از تفکر عمیق با استفاده از انجام پروژه‌های تحقیقی بستگی دارد. طبق طبقه‌بندی اکبری و همکاران (۲۰۱۰) انجام پروژه‌های تحقیقاتی جزو مؤلفه‌های شناختی از تأمل عمیق می‌باشد. اکبری (۲۰۰۷) معتقد است که تأمل معلمان بر ویژگی‌های شخصیتی خود می‌تواند منجر به شکل‌گیری و یا تغییر در باورها، ارزش‌ها و شخصیت فرد و تأثیر در عملکرد معلم شود. به نظر می‌رسد که تأمل عمیق معلم بر روی باورهای خود و ویژگی‌های شخصیتی خود می‌تواند منجر به شناخت معلم از توانایی‌های خود شده و در نتیجه منجر به افزایش رضایت فرد از موفقیت‌های خود می‌شود. همچنین در مؤلفه عاطفی معلم می‌تواند با تأمل بر روی یادگیرندگان و شناخت توانایی‌ها و نقاط مثبت و ضعف آن‌ها، تأمل بر روابط و تعامل میان یادگیرندگان و روابط خود با یادگیرندگان به بهبود روابط میان فردی کمک کند و در نتیجه استرس ناشی از محیط کاری خود را کاهش دهد. در مؤلفه‌های شناختی و کاربردی نیز با شرکت در کنفرانس‌های مختلف مرتبط با حرفه خود می‌تواند بر روش‌ها و عملکردهای آموزشی و فعالیت‌های کلاسی خود تأمل کند و تأثیر این روش‌ها را ارزیابی کند و راه‌حل‌هایی برای بهبود این روش‌ها پیدا کند که در نهایت می‌تواند منجر به رضایت فردی از شغل شود. در خصوص ریز مؤلفه انتقادی و همبستگی آن با خستگی عاطفی می‌توان به مطالعه نوروزی سیما و سوزنده فر (۲۰۱۱) اشاره کرد. آن‌ها با بررسی وجود آموزش انتقادی در ایران به این نتیجه رسیدند که کلاس‌های زبان در ایران فقط انعکاسی از تئوری‌های تجویز شده هستند. عدم استقلال در تصمیم‌گیری، تفکر و عمل تا حدود زیادی در نظام آموزشی ایران وجود دارد و معلمان تنها باید منعکس‌کننده تجویزهای نظام آموزشی باشند. تمامی این ویژگی‌ها می‌توانند باعث تشدید خستگی عاطفی معلم شوند.

رشیدی و جاویدانمهر (۲۰۱۲) در تحقیقی که میان ۱۹۰ معلم زبان انگلیسی انجام دادند، استفاده و یا عدم استفاده معلمان از اصول تدریس بر اساس تأمل عمیق را بررسی کردند. همچنین دیدگاه معلمان نسبت به وجود و یا عدم وجود تأمل عمیق، معنای آن، مسائل و مشکلات آن و چگونگی گسترش آن در نظام آموزشی ایران مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که مشکل اصلی مرتبط با عدم وجود تأمل عمیق در محیط ایران عدم

آگاهی معلمان از اصول تدریس همراه با تأمل عمیق می‌باشد و می‌توان گفت کمبود چنین آگاهی در میان معلمان منجر به ضعف نظام آموزشی ایران در ترویج تدریس با تأمل عمیق در میان معلمان شده است (رشیدی و جاویدانمهر، ۲۰۱۲). از روندهای مرتبط با تأمل عمیق می‌توان به آموزش پساروش، تفکر انتقادی، آموزش انتقادی، و اقدام پژوهش اشاره کرد. در روش پساروش معلمان می‌توانند از عملکرد خود به تئوری و از تئوری به عمل دسترسی پیدا کنند (کوومار و ادیویلو، ۱۹۹۴) که این شرایط نیازمند وجود تدریس همراه با تأمل عمیق می‌باشد که معلم را قادر به درک و محلی سازی مشکلات مرتبط با تدریس در بافت و محیط خاص خود می‌کند و در نهایت می‌تواند منجر به افزایش رضایت از موفقیت فردی شده و نهایتاً فرسودگی شغلی را کاهش دهد (رشیدی و جاویدانمهر، ۲۰۱۲).

روند دیگری که مرتبط با تأمل عمیق می‌باشد روش اقدام پژوهی است که با این روش دانش معلم از حرفه خود افزایش یافته و دیدگاه معلم را نسبت به شغل و حرفه خود بسط می‌دهد و معلمان را تشویق می‌کند تا به افرادی تأمل‌گر و ریزبین در حل مشکلات و افرادی دارای قدرت تصمیم‌گیری تبدیل شوند (رشیدی و جاویدانمهر، ۲۰۱۲). همان‌طور که قبلاً ذکر شد یکی از دلایل ایجاد فرسودگی شغلی در میان معلمان ایرانی عدم توانایی در تصمیم‌گیری است چراکه در نظام آموزشی ایران اکثر معلمان فاقد اختیار تصمیم‌گیری در بسیاری از موارد (انتخاب مطالب درسی، انتخاب روش تدریس، و...) هستند و متأسفانه عدم تصمیم‌گیری باعث می‌شود که اکثر معلمان خود را به‌عنوان افرادی فاقد نقش تأثیرگذار تصور کنند و استرس و فرسودگی شغلی به تدریج در آن‌ها ممکن است پدیدار شود.

سؤال ۴:

به‌منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در میان سطح هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها، آزمون تجزیه و تحلیل منووا مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۵- آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره منووا

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضی	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری
اثریلایی	۰/۹۹	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۰	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
اثرهتلینگ	۱۷۶/۰۱	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۷۶/۰۱	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
اثریلایی	۰/۰۶	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵
لامبدای ویلکز	۰/۹۳	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵
اثرهتلینگ	۰/۰۷	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۷	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثرهتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، کوچک‌تر از $0/05$ است ($p < 0/05$). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین میزان متغیرهای فرسودگی شغلی، هوش هیجانی و تأمل عمیق در میان معلمان با مدارک تحصیلی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	متغیر وابسته	III مجموع مجزورات نوع	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
مدرک	هوش هیجانی	۹۱۰۹/۳۴	۱	۹۱۰۹/۳۴	۷/۰۹	۰/۰۰
	تأمل عمیق	۲۸۲/۴۰	۱	۲۸۲/۴۰	۱/۳۳	۰/۲۵
	فرسودگی شغلی	۴۳۱/۰۶	۱	۴۳۱/۰۶	۱/۶۲	۰/۲۰
خطا	هوش هیجانی	۱۴۵۱۷۱/۳۸	۱۱۳	۱۲۸۴/۷۰		
	تأمل عمیق	۲۳۹۳۲/۵۰	۱۱۳	۲۱۱/۷۹		
	فرسودگی شغلی	۳۰۰۳۱/۶۱	۱۱۳	۲۶۵/۷۶		
مجموع	هوش هیجانی	۱۲۹۳۰۵۰۳/۰۰	۱۱۵			
	تأمل عمیق	۱۱۵۳۷۰۳/۸۸	۱۱۵			
	فرسودگی شغلی	۳۹۴۴۳۹/۵۹	۱۱۵			

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می شود، مقدار F به دست آمده تنها برای متغیر هوش هیجانی معنی دار می باشد. مقدار F مشاهده شده برای متغیر هوش هیجانی برابر با $۷/۰۹$ می باشد که با توجه به سطح معنی داری به دست آمده، این چنین نتیجه می شود که بین هوش هیجانی در معلمان با تحصیلات مختلف تفاوت معنی داری وجود دارد اما هیچ تفاوت معناداری در فرسودگی شغلی و تأمل عمیق معلمان با تحصیلات مختلف یافت نشد. این یافته ها مطابق با یافته های یحیی زاده جلودار و لطفی گودرزی (۲۰۱۲) می باشد. آن ها رابطه میان هوش هیجانی و رضایت شغلی ۱۱۷ معلم را بررسی کردند و دریافتند که نمره معلمان لیسانس و فوق لیسانس در هوش هیجانی به طور معناداری متفاوت می باشد. بعلاوه، این نتایج همسو با مطالعه کومارو مانپاندی^۲ (۲۰۱۲) می باشد. آن ها تفاوت های معناداری را میان سطح هوش هیجانی با مدرک های تحصیلی متفاوت (دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس و دکترا) در میان مدرسین در مالزی یافتند. در مطالعه دیگری که توسط هانس، موبین و الربانی^۳ (۲۰۱۳) صورت گرفت مشخص شد که هوش هیجانی در میان معلمان دکترا بیشتر از معلمان فوق لیسانس و لیسانس بود. آن ها دریافتند که رابطه خطی مستقیمی میان افزایش سطح تحصیلات و هوش هیجانی وجود دارد.

یافته های این تحقیق همچنین نشان داد که هیچ تفاوت معناداری در میان سطح فرسودگی شغلی و تأمل عمیق معلمان با تحصیلات مختلف وجود نداشت. این یافته ها مطابق با مطالعه اکبری و توسلی (۲۰۱۱) می باشد. آن ها دریافتند که هیچ تفاوت معناداری میان فرسودگی شغلی معلمان با تحصیلات مختلف وجود ندارد. باین وجود این نتایج با یافته های تعدادی از مطالعات در تضاد می باشد. برای مثال شوافلی و انزمن^۴ (۱۹۹۸) دریافتند که افراد با سطح تحصیلات بالاتر فرسودگی شغلی بالاتری دارند. یافته های این تحقیق همچنین نشان داد که هیچ تفاوت معناداری میان تأمل عمیق معلمان با تحصیلات مختلف وجود ندارد که این یافته ها با تحقیق اوده، کورت و آتامتورک^۵ (۲۰۱۰) موافق

2Kumar and Muniandy

3Hans, Mubeen and Al Rabani

4Schaufeli and Enzmann

5Odeh, Kurt and Atamtürk

می‌باشد. آن‌ها دریافتند که سطح تحصیلات در معلمان هیچ تفاوتی را میان سطح تأمل عمیق آن‌ها ایجاد نمی‌کند.

سؤال ۵:

به منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در میان سطح مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها، آزمون تجزیه و تحلیل منووا اجرا شد.

در ضمیمه (۳) آماره‌های توصیفی مربوط به نمرات ابعاد هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و تأمل عمیق شامل میانگین و انحراف استاندارد نمرات، به تفکیک مدرک تحصیلی آورده شده است.

جدول ۷- آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره منووا

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرض شده	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری
اثربخشی	۰/۹۹	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۰	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
اثربخشی	۲۰۵/۵۲	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۰۵/۵۲	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
اثربخشی	۰/۳۲	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۳۷	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
مدرک اثربخشی	۰/۴۸	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴۸	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌گردد سطح معنی‌داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلائی، لامبدای ویلکز، اثربخشی و بزرگ‌ترین ریشه روی، کوچک‌تر از ۰/۰۱ است ($p < ۰/۰۱$). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین میزان مؤلفه‌های مربوط به

ابعاد متغیرهای فرسودگی شغل، هوش هیجانی و تأمل عمیق در میان معلمان با مدارک تحصیلی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد. آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها انجام شد. در ضمیمه ۴ نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها نشان داده شده است. با توجه به نتایج جدول، نتایج آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنادار نیست. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب نتیجه گرفته می‌شود که مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار می‌باشد.

جدول ۸- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معنی داری
		مجذورات نوع		مجذورات		
		III				
درون فردی	۱۱۱۹/۷۶	۱	۱۱۱۹/۷۶	۵/۵۶	۰/۰۲	
بین فردی	۳۲/۳۳	۱	۳۲/۳۳	۰/۳۱	۰/۵۷	
سازگاری	۱۰۹/۸۰	۱	۱۰۹/۸۰	۱/۹۱	۰/۱۶	
مدیریت	۸۳۵/۲۱	۱	۸۳۵/۲۱	۲۵/۸۸	۰/۰۰	
استرس						
مدرک	۲۸۶/۰۹	۱	۲۸۶/۰۹	۶/۸۷	۰/۰۱	
عمومی						
شناختی	۱۹۲/۰۵	۱	۱۹۲/۰۵	۱۱/۷۱	۰/۰۰	
عاطفی	۱/۲۸	۱	۱/۲۸	۰/۱۶	۰/۶۸	
فراشناختی	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۰۰	۰/۹۷	
انتقادی	۶/۰۱	۱	۶/۰۱	۰/۱۴	۰/۷۰	
کاربردی	۴۰/۸۷	۱	۴۰/۸۷	۲/۳۰	۰/۱۳	
خستگی عاطفی	۱۵۴/۴۶	۱	۱۵۴/۴۶	۲/۶۷	۰/۱۰	
عدم رضایت از موفقیت فردی	۳۰/۴۰	۱	۳۰/۴۰	۰/۴۷	۰/۴۹	
مسخ شخصیت	۷/۹۵	۱	۷/۹۵	۰/۳۳	۰/۵۶	

همان‌گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، مقدار F به دست آمده برای متغیرهای درون فردی، مدیریت استرس خلق و خوی عمومی و شناختی معنی دار می‌باشد که با توجه به سطح معنی داری به دست

آمده برای هر یک از این متغیرها، این چنین نتیجه می‌شود که بین مؤلفه‌های درون فردی، مدیریت استرس، خلق و خوی عمومی از هوش هیجانی و مؤلفه شناختی از تأمل عمیق در معلمان با تحصیلات مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. چنین به نظر می‌رسد که مؤلفه درون فردی در معلمان (توانایی درک عواطف خود و خودکفایی و احترام به خود) و نیز توانایی کنترل استرس و مقابله با مشکلات در شرایط دشوار و همچنین حس خوش‌بینی و شادی و نشاط در افراد با تحصیلات مختلف متفاوت است. همچنین مؤلفه شناختی از تأمل عمیق در میان معلمان با سطح تحصیلات مختلف متفاوت است. مؤلفه شناختی مربوط به تلاش معلم در جهت بهبود حرفه خود می‌باشد یعنی استفاده از روش‌های اقدام پژوهی به منظور تحقیق در زمینه یافتن روش‌ها و تکنیک‌های بهتر تدریس در محیط کلاسی، استفاده از مقالات و کتاب‌های آموزشی برای بهبود تدریس و همچنین شرکت در کنفرانس‌ها و کارگاه‌های مربوط به موضوعات تدریس و یادگیری (اکبری و همکاران، ۲۰۱۰) که با توجه با نتایج این تحقیق به نظر می‌رسد که این فعالیت‌ها در معلمان با تحصیلات مختلف متفاوت هستند. سعید، جوادی، مختاری‌نوری و سیرتی‌نیا (۱۳۹۲) در بررسی ۲۱۲ پرستار دریافتند که مؤلفه خود مدیریتی با سطح تحصیلات همبستگی معنی‌دار وجود دارد. همچنین اکبری و توسلی (۲۰۱۱) در بررسی مدل سالوی و مایر^۶ (۱۹۹۰) از هوش هیجانی و مدرک تحصیلی دریافتند که تنها در یک مؤلفه از مؤلفه‌های هوش هیجانی (درک عواطف) در معلمان با سطح تحصیلات متفاوت تفاوت معنادار وجود داشت. یافته‌های این تحقیق مغایر با یافته‌های مطلبی، فروغی و شاه طلبی (۱۳۸۸) می‌باشد. آن‌ها در بررسی رابطه هوش هیجانی مدیران و جلب اعتماد معلمان در میان ۱۹۰۸ مدیر و ۱۸۸۰ معلم هیچ تفاوت معناداری میان ۱۵ ریزمؤلفه هوش هیجانی مدیران بر حسب مدرک تحصیلی آن‌ها نیافتند.

از سوی دیگر همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده شد در معلمان با سطح تحصیلات مختلف هیچ تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی وجود نداشت. این نتایج با مطالعه اکبری و توسلی (۲۰۱۱) همسو است. آن‌ها نیز تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در معلمان با سطح تحصیلات آن‌ها نیافتند. اما این نتایج مخالف با نتایج کورد^۷ (۲۰۱۲) می‌باشد. وی در مطالعه متغیرهای

6 Salovey and Mayer's model

7 Kord

جمعیت‌شناختی در میان ۱۸۲ کارمند دریافت که کارمندانی که سطح تحصیلات دیپلم و یا پایین‌تر داشتند خستگی عاطفی و مسخ شخصیتی بیشتری را نسبت به کارمندان با سطح تحصیلات لیسانس یا بالاتر نشان دادند. در این تحقیق تفاوت معناداری در مؤلفه سوم (عدم رضایت شغلی) در کارمندان با سطح تحصیلات مختلف یافت نشد که این قسمت از مطالعه کورد (۲۰۱۲) همسو با نتایج مطالعه حاضر می‌باشد. همچنین نتایج مطالعه حاضر مغایر با نتایج مسلش و جکسون^۸ (۱۹۸۱) می‌باشد. آن‌ها دریافتند که سطح تحصیلات تفاوت معناداری را در ۳ مؤلفه فرسودگی شغلی ایجاد می‌کند. بعلاوه موکندان و خنده‌روها^۹ (۲۰۰۹) سطح فرسودگی شغلی را در معلمان آموزش زبان انگلیسی مالزی زن و مرد با تجربیات تدریس و سطح تحصیلات مختلف بررسی کردند و دریافتند که افرادی که دارای مدرک لیسانس بودند نسبت به افراد دیپلمه، فوق‌لیسانس و دکترا از سطح بالاتری از خستگی عاطفی و مسخ شخصیت برخوردار بودند. همچنین افراد با مدارک فوق‌لیسانس و لیسانس از احساس نارضایتی نسبت به موفقیت‌های شغلی خود رنج می‌بردند در حالی که معلمان دارای مدارک دیپلم و دکترا این‌گونه نبودند.

نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده نشان داد که هوش هیجانی و تأمل عمیق به‌طور منفی و معناداری با فرسودگی شغلی رابطه دارند. همچنین در بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی مشخص شد که میان تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی با خستگی عاطفی (مؤلفه فرسودگی شغلی) و همچنین مؤلفه‌های بین فردی و خلق‌وخوی عمومی (مؤلفه‌های هوش هیجانی) با عدم رضایت از موفقیت فردی (مؤلفه فرسودگی شغلی) و تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی با مسخ شخصیت (مؤلفه فرسودگی شغلی) رابطه معنی‌دار و منفی وجود داشت. در میان متغیرهای تأمل عمیق نیز مؤلفه انتقادی باخستگی عاطفی (مؤلفه فرسودگی شغلی) و مؤلفه‌های کاربردی، شناختی، عاطفی و فراشناختی با متغیر عدم رضایت از موفقیت فردی (مؤلفه فرسودگی شغلی) رابطه معنی‌دار و منفی وجود داشت. از سوی دیگر نتایج تحقیق نشان داد که تفاوت‌های معناداری در میان سطح هوش هیجانی معلمان با توجه به سطح تحصیلات آن‌ها وجود داشت اما هیچ تفاوت معناداری در میان فرسودگی شغلی و تأمل

8 Maslach and Jackson

9 Mukundan and Khandehroo

عمیق معلمان نسبت به سطح تحصیلات آن‌ها یافت نشد. بعلاوه در سطح متغیرهای درون فردی، کنترل استرس، خلق و خوی عمومی (مؤلفه‌های هوش هیجانی) و متغیر شناختی (مؤلفه تأمل عمیق) در معلمان با تحصیلات مختلف تفاوت معنی‌داری وجود داشت. با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در جهت توسعه مهارت‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق برای معلمان زبان انگلیسی برگزار شود تا معلمان بتوانند مهارت‌های خود را به‌منظور کنترل استرس و مقابله با مشکلات موجود در کلاس درس و محیط کاری خود و در نهایت کاهش و پیشگیری از فرسودگی شغلی افزایش دهند. افزایش مهارت‌های هوش هیجانی نه تنها باعث افزایش انگیزه معلمان و موفقیت آن‌ها در حرفه کاری شده بلکه می‌تواند در افزایش یادگیری دانش‌آموزان نیز مؤثر باشد. می‌توان گفت افراد با افزایش مهارت‌های هوش هیجانی راحت‌تر می‌توانند در برابر ناراحتی‌ها و مشکلات کاری و زندگی ایستادگی کرده و از موفقیت‌های خود احساس رضایت دارند.

با توجه به دلایل متعدد مرتبط با فرسودگی شغلی در ایران همانند وجود عوامل استرس‌زایی همچون عدم وجود علاقه و انگیزه در میان معلمان نسبت به شغل معلمی، حمایت نشدن معلمان از سوی مدیران، بی‌توجهی اولیاء دانش‌آموزان نسبت به معلمان و برنامه‌های آنها، مشارکت نداشتن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کلاس، وجود مقررات خشک و غیرقابل انعطاف اداری، نبودن جو صمیمانه بین مدیر و معلمان، پرمسئولیت بودن کار معلمی و ایفای نقش‌های متعدد به‌طور همزمان در کلاس و بسیاری عوامل دیگر (اکبری و اقتصادی، ۲۰۱۳، اعتمادی و فقیه، ۱۳۸۷، پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳، پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۴)، معلمان در ایران نیاز به آموزش‌هایی دارند تا بتوانند با کمک آن‌ها استرس خود را کنترل کنند و مهارت‌های مربوط به روابط بین فردی را به‌منظور ایجاد رابطه با همکاران، مدیران و همچنین دانش‌آموزان فرا بگیرند.

بعلاوه برگزاری کارگاه‌های آموزشی و سمینارهای متفاوت در زمینه تدریس با تأمل عمیق و تقویت هوش هیجانی و تشویق معلمان زبان انگلیسی به بروز کردن دانش تخصصی خود در حوزه تدریس با شرکت در کنفرانس‌های مرتبط با آموزش زبان و خواندن مقالات مرتبط و همچنین افزایش خودآگاهی آنان نسبت به خود و یادگیرندگان‌شان می‌تواند در تجهیز معلمان زبان انگلیسی به دانش و توانش لازم جهت مواجهه با فرسودگی شغلی کمک کند. پیامدهای این تحقیق می‌تواند برای تصمیم‌سازان،

تصمیم گیران و صاحب نظران نظام آموزشی در ایران مفید واقع شود تا به برگزاری برنامه‌های مناسب ضمن خدمت و قبل از خدمت اقدام کنند. همچنین در سطح عملی و در کوتاه مدت، مؤسسات زبان نیز به نوبه خود می‌توانند از تست‌های روانشناسی برای انتخاب مدرسانی که دارای سطح بالاتری از هوش هیجانی و تأمل عمیق هستند استفاده کنند.

در پایان، با توجه به کم بودن حجم نمونه آماری در این مطالعه و این که افراد شرکت کننده در این مطالعه تنها از میان معلمان مؤسسات در استان کردستان و همدان انتخاب شدند، توصیه می‌شود که در مطالعات بعدی از حجم نمونه بزرگ‌تر و متنوع‌تری در میان معلمان سایر شهرهای ایران و همچنین معلمان مدارس استفاده شود.

کتابنامه

- احمدی، عزت‌الله؛ و شیخ‌علی‌زاده، سیاوش. (۱۳۸۵). رابطه فرسودگی شغلی و هوش هیجانی. *فصلنامه اندیشه و رفتار*. شماره ۲. ص ۴۹-۵۶.
- اعتمادی، عذرا؛ فقیه، منیژه. (۱۳۸۷). بررسی علل فرسودگی شغلی در معلمان مقطع ابتدایی اصفهان؛ فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره ۲. شماره ۳. بهار. صص ۷۳ الی ۸۸.
- رضایی، علیرضا. (۱۳۷۴). بررسی میزان شیوع منابع و علائم استرس در میان معلمان ایرانی. *مجموعه مقالات اولین سمینار استرس*. چاپ اول. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- سعید، یاسر؛ جوادی، مهرروز؛ مختاری نوری، جمیله و سیرتی نیا، مسعود. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط میان مؤلفه‌های هوش هیجانی با برخی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در پرستاران. *مجله طب نظامی*. دوره ۱۵. شماره ۱. صص ۸۷-۹۴.
- سموعی، راحله، (۱۳۸۱). ترجمه و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی. *موسسه تحقیقاتی علوم رفتاری سینا (روان تجهیز)*.
- قلناش، عباس؛ صالحی، مسلم و بهمنی، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و شادکامی مدیران مدارس شهر مرودشت. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*. سال پنجم. شماره ۲. صص ۱۱۷-۱۳۵.
- مطلبی، فاطمه، فروغی، احمدعلی و شاه‌طالبی، بدری. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی مدیران و توانایی آنان در جلب اعتماد معلمان در دوره ابتدایی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی*. شماره بیست و دوم. صص ۶۳-۸۴.

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- Akbari, R., & Eghtesadi, A. R. (2013, October). *Reasons of teacher burnout in an EFL context*. Paper presented at the 11th TELLSI International Conference, Mashhad, Iran.
- Akbari, R., & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61.
- Alavinia, P., & Ahmadzadeh, T. (2012). Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. *English Language Teaching*, 5(4), 37-50.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Cimermanová, I. (2013). Burnout as a tool for self-reflection. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-12.
- Devi, M. (2011). Burnout in relation to emotional intelligence of regular and special school teachers. *Indian Streams Research Journal*, 1, 1-4.
- De Vito, N. (2009). *The relationship between teacher burnout and Emotional Intelligence: A pilot study*. Fairleigh Dickinson University, United States, New Jersey.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9(4), 240-253.
- Farrell, T. (1999). Understanding reflective teaching. *Teaching and Learning*, 19(2), 52-63.

- Farrell, T. (2003). Reflective teaching: Principles and practice. *English Teaching Forum*, 41(4), 14-21.
- Fenech, M. (2006). The impact of regulatory environments on early childhood professional practice and job satisfaction: A review of conflicting discourses. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(2), 49-57.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Hans, A., Mubeen, S. A., & Al Rabani, R. S. S. (2013). A study on emotional intelligence among teachers: A case study of private educational institutions in Muscat. *International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management (IJAIEEM)*, 2, 359- 366.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross-validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jabbari, M. J., & Homayoun, S. (2014). The relationship between Iranian EFL teachers' burnout and emotional intelligence. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 2, 225-229.
- Javadi, F., & Khatib, M. (2014). On the relationship between reflective teaching and teachers' burnout. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(4), 85-96.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jude, M., & Grace, P. O. (2011). Emotional intelligence and locus of control as predictors of burnout among secondary school teachers in Ondo State, Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 369-378.
- Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55, 438-448.
- Khodadady, E. (2012). Emotional intelligence and its relationship with English teaching effectiveness. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2061-2072.
- Kord, B. (2012). The influence of socio-demographic factors on job burnout of standard and industry employees. *Journal of Indian Academy Applied Psychology*, 38(2), 344-351.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

- Kumar, J. A., & Muniandy, B. (2012). The influence of demographic profiles on emotional intelligence: A study on polytechnic lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 62-70.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-306.
- Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An educators' guide to teacher reflection*. Boston: Houghton Mifflin.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory manual* (3rded.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Momenian, M. (2009). *On the relationship between emotional intelligence and teacher burnout among ELT and non-ELT Teachers* (Unpublished master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2009). Burnout in relation to gender, educational attainment, and experience among Malaysian ELT practitioners. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 93-98.
- Noroozsisima, E., & Soozandehfar, M. A. (2011). Teaching English through critical pedagogy: Problems and attitudes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1240-1244.
- Odeh, Z., Kurt, M., & Atamtürk, N. (2010, December). *Reflective practice and its role in stimulating personal and professional growth*. Papers presented at the International Scientific Seminars.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-175.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Pishghadam, R., Adamson, B., Shayesteh, Sh., & Kan, F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21, 34-51.
- Pishghadam, R., & Ghonsooli B. (2008). On the role of emotional intelligence in second

- language learning and academic achievement. *Studies in Foreign Languages*, 43, 41-56.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, Sh. (2012). Conceptions of assessment among Iranian EFL teachers. *Iranian EFL Journal*, 8, 9-23.
- Pishghadam, R., & Tabataba'ian, M. (2011). Emotional intelligence: Can it be a predictor of performance on different test formats? *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-21.
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, Sh. (2013). The perception-practicum interface revisited: Life-wise language teaching perceptions and teacher burnout. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 287-297.
- Rashidi, N., & Javidanmehr, Z. (2012). Pondering on issues and obstacles in reflective teaching in Iranian context. *American Journal of Linguistics*, 1(3), 19-27.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Saiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786-1791.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Sezgin, H., & Sari, S. (2012, June). *Professional development, job satisfaction and burnout of teachers of English*. Paper presented at the 7th Clute Institute International Conference, Rome, Italy.
- Thornqvist, N. S. (2011). *Emotional intelligence and burnout among teachers in a rural Florida school district* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, USA.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1122-1129.
- Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Teachers' emotional intelligence and its relationship with job satisfaction. *Advances in Education*, 1(1), 4-9.