

Applied Research of Sport Management

Vol. 13(2), (Series 50): 59-78/2024

DOI: [10.30473/arism.2023.65348.3718](https://doi.org/10.30473/arism.2023.65348.3718)

ORIGINAL ARTICLE

Analysis Role of Social Factors in the Self-efficacy of Physical Education Teachers

Amir Montazeri^{1*}, Samira Feizi², Amin Rashidlamir³

1. Assistant Professor, Department of Sport Management, Faculty of Humanities, University of Neyshabur, Neyshabur, Iran.

2. Ph.D, Department of Sport Management, Education Organization, Khorasan Razavi Province, Khorasan Razavi Province, Iran.

3. Associate Professor, Department of Sport Management, Faculty of Humanities, University of Neyshabur, Neyshabur, Iran.

Correspondence:

Amir Montazeri

Email:

a.montazeri@neyshabur.ac.ir

Received: 24 Oct 2022

Accepted: 29 Aug 2023

How to cite

Montazeri, A., Feizi, S. & Rashidlamir, A. (2024). Analysis Role of Social Factors in the Self-efficacy of Physical Education Teachers. *Applied Research of Sport Management*, 13(2), 59-78.

(DOI:[10.30473/arism.2023.65348.3718](https://doi.org/10.30473/arism.2023.65348.3718))

ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of investigating and analyzing the role of social factors in the self-efficacy of physical education teachers. The research method was descriptive-correlational. The statistical population of the research included all physical education teachers of Khorasan Razavi province. The size of the research sample was determined according to the structural equation modeling method based on the number of items in the research tool. Therefore, using stratified random sampling, 550 teachers were selected as the research sample. The data needed to analyze the theoretical model were collected using four questionnaires of social intelligence of Mohammad (2021), social vitality of Hills and Argyle (2002), social trust of Safarinia and Sharif (2013) and teacher self-efficacy of Shannon-Moran and Woolfolk (2001). Cronbach's alpha method was used to calculate the reliability of the tool and structural equation modeling method was used to analyze the data. The structural equation model showed that social intelligence has an effective and positive role in social vitality, social trust and self-efficacy of physical education teachers. Also, the role of trust and social vitality on the self-efficacy of physical education teachers was positive and significant. In addition, social intelligence along with social vitality and social trust had a more positive and effective role on teachers' self-efficacy. Based on this, the education organization and especially the field of physical education and health can strengthen the self-efficacy of its physical education teachers by using social factors such as social intelligence, vitality and social trust. In other words, strategies for promoting and strengthening social intelligence along with strategies for increasing vitality and social trust of physical education teachers should be taken into consideration to increase and improve their self-efficacy.

KEYWORDS

Human Resources, Social Psychology, Social Cognition, Social Trust, Educational Sports.



پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی

سال سیزدهم، شماره دوم، پیاپی پنجاهم، پاییز ۱۴۰۳ (۷۸-۵۹)

DOI: 10.30473/arsm.2023.65348.3718

«مقاله پژوهشی»

تحلیل نقش عوامل اجتماعی در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی

امیر منتظری^{۱*}، سمیرا فیضی^۲، امین رشیدلمیر^۳

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی و تحلیل نقش عوامل اجتماعی در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی انجام شد. روش پژوهش، توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان تربیت بدنی استان خراسان رضوی بود. حجم نمونه پژوهش، با توجه به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بر اساس تعداد گویه‌های ابزار پژوهش تعیین شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۵۵۰ معلم به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز برای تحلیل مدل نظری با استفاده از چهار پرسشنامه هوش اجتماعی محمد (۲۰۲۱)، نشاط اجتماعی هیلز و آرگایل (۲۰۰۲)، اعتماد اجتماعی صفاری‌نیا و شریف (۲۰۱۳) و خودکارآمدی معلم شانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) گردآوری شد. برای محاسبه پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. مدل معادله ساختاری نشان داد هوش اجتماعی در نشاط اجتماعی، اعتماد اجتماعی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی نقش مؤثر و مثبتی دارد. همچنین، نقش اعتماد و نشاط اجتماعی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی مثبت و معنادار بود. به‌علاوه، هوش اجتماعی با همراهی نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی نقش مثبت و مؤثرتری بر خودکارآمدی معلمان داشت. بر این اساس، سازمان آموزش و پرورش و به‌ویژه حوزه تربیت بدنی و سلامت آن می‌تواند با استفاده از عوامل اجتماعی نظیر هوش اجتماعی، نشاط و اعتماد اجتماعی، خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی خود را تقویت کند. به عبارت دیگر، راهبردهای ارتقاء و تقویت هوش اجتماعی همراه با راهبردهای افزایش نشاط و اعتماد اجتماعی معلمان تربیت بدنی برای افزایش و ارتقاء خودکارآمدی آنان باید مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی

منابع انسانی، روان‌شناسی اجتماعی، شناخت اجتماعی، اعتماد اجتماعی، ورزش تربیتی.

۱. استادیار، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه نیشابور، نیشابور، ایران.
۲. دکتری، گروه مدیریت ورزشی، آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، خراسان رضوی، ایران.
۳. دانشیار، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه نیشابور، نیشابور، ایران.

نویسنده مسئول: امیر منتظری

رایانامه:

a.montazeri@neyshabur.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۷

استناد به این مقاله:

منتظری، امیر؛ فیضی، سمیرا و رشیدلمیر، امین (۱۴۰۳). تحلیل نقش عوامل اجتماعی در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی. فصلنامه علمی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی، ۱۳(۲)، ۷۸-۵۹.

(DOI:10.30473/arsm.2023.65348.3718)



مقدمه

معلمان عاملی بنیادی در فرآیند آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. در واقع، معلمان رکن اصلی نظام آموزش و پرورش هستند. بدون وجود معلمان توانمند با شایستگی‌های بالای شغلی، تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش، امکان‌پذیر نخواهد بود (دیبایی صابر و همکاران، ۲۰۱۷). بدیهی است که معلمان برخوردار از ویژگی‌های کافی و لازم بهتر می‌توانند وظایف آموزشی خود را انجام دهند و رسالت والای معلمی را به سرانجام برسانند؛ و، همچنین، در برآورده ساختن و پاسخگویی به انتظارات اجتماعی از عملکرد بهتری برخوردار هستند و موفق‌تر عمل می‌کنند. یکی از مهمترین این ویژگی‌ها که با موفقیت یا شکست معلمان در ارتباط است خودکارآمدی است (فریدی، ۲۰۱۷). خودکارآمدی می‌تواند عاملی مهم در سازوکار سازنده شایستگی معلمان در نهاد آموزش و پرورش باشد.

باندورا (۲۰۱۲) خودکارآمدی را اعتقاد راسخ فرد به توانایی‌های خود برای سازماندهی و انجام اعمال مورد نیاز برای دستیابی به نتایج مطلوب تعریف می‌کند. در واقع، خودکارآمدی به معنای بررسی و ارزیابی فرد از توانایی‌های خویش است. باورهای افراد به توانایی‌های خود بر رفتارهایشان از جمله انجام وظایف از سوی آنان تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود رفتارهایی با سیاق‌های مختلف از خود نشان دهند، وظیفه و مأموریتی را به نحو احسن انجام دهند و یا آن را در نیمه راه رها کنند. اجرای وظایف از سوی افراد مختلف با مهارت‌های مشابه (مانند معلمان تربیت بدنی) در موقعیت‌های متفاوت (مانند شرایط کلاسی متفاوت) در سطوح عملکردی متفاوت (ضعیف، متوسط، قوی) و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. به همین دلیل، باور خودکارآمدی افراد را قادر می‌سازد در مواجهه با مشکلات و موانع، با تکیه بر مهارت‌های خود، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند. عملکرد مؤثر یک فرد هم‌زمان به داشتن مهارت‌ها و باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها بستگی دارد. در نظریه شناخت اجتماعی فرض شده است که افراد از نوعی باور به خویشتن برخوردارند که به آنان اجازه می‌دهد افکار، نگرش‌ها و احساسات خود را کنترل کنند که این امر به نوبه خود، نحوه کردار و رفتار آنان را کنترل می‌کند

(باندورا، ۲۰۱۲). همچنین، بر اساس این نظریه، اعتقاد بر این است که خودکارآمدی بر ترجیحات رفتاری، میزان تلاش، پشتکار و مقاومت در برابر موانع و کنار زدن آنها و نیز عملکرد فردی در قبال وظایف تأثیر می‌گذارد. مفهوم خودکارآمدی که حول نظریه شناخت اجتماعی شکل گرفته است بر نقش تجربیات اجتماعی در رشد و توسعه باور خودکارآمدی تأکید دارد. طبق نظریه باندورا، خودکارآمدی می‌تواند از تجربه‌های موفقیت‌آمیز، الگوبرداری اجتماعی، ترغیب اجتماعی و واکنش‌های روان‌شناختی (حالات عاطفی و فیزیولوژیک) سرچشمه بگیرد. بر همین اساس، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که مهارت‌ها و عوامل اجتماعی نقش مهمی در پرورش استعدادها دارند و باور خودکارآمدی را ارتقاء می‌بخشند (برای مثال، بورن و همکاران، ۲۰۲۱؛ منتظری و فیضی، ۲۰۲۱؛ میرصفیان و همکاران، ۲۰۲۰؛ گل‌صنملو و همکاران، ۲۰۲۰؛ نیومن و همکاران، ۲۰۱۹؛ لی و لین، ۲۰۰۹).

نظریه خودتعیین‌گری به نقش عوامل اجتماعی به‌عنوان عامل واسطه و تسهیل‌گر شکوفایی تمایلات و ظرفیت‌های بالقوه درونی انسان تأکید می‌ورزد. دریافت پسخوراند مناسب و حمایت‌گرانه از محیط می‌تواند احساس شایستگی را ارتقاء بخشد و تحول‌گرایش‌های فطری و خودنظم‌جویی را تسهیل کند. بر همین اساس، نگرش‌ها، باورها و رفتارهای افراد در جامعه می‌توانند از عوامل اجتماعی گوناگونی تأثیر بپذیرند. از این‌رو، افراد در موقعیت‌های اجتماعی گوناگون به دلیل تفاوت در مهارت‌های اجتماعی، به شیوه‌ای یکسان عمل نمی‌کنند و، در نتیجه، کیفیت عملکردی متفاوتی خواهند داشت (رحیمی و همکاران، ۲۰۱۷). هوش اجتماعی از جمله عواملی است که می‌تواند به افراد کمک کند در محیط‌ها و موقعیت‌های گوناگون، باورها و رفتارهای مناسب داشته باشند. اهمیت و ضرورت هوش اجتماعی به‌عنوان یک عامل مهم و حیاتی در عملکرد شغلی مورد بحث و بررسی و توجه قرار گرفته است (لمیسیو، ۲۰۱۸). هوش اجتماعی عبارت است از توانایی برقراری ارتباط با دیگران، دانش برقراری روابط بین فردی، توانایی درک احساسات، خلق و خو، احساسات، انگیزه‌ها و حالات عاطفی دیگران، ایجاد و حفظ روابط مثبت و رفتار مناسب اجتماعی، توانایی همدردی و مهارت در رمزگشایی علائم غیرکلامی

(ابراهیم‌پور و همکاران، ۲۰۱۳؛ رحیم، ۲۰۱۴). رحیم و همکاران (۲۰۱۸) بیان می‌کنند که هوش اجتماعی مشتمل بر چهار بُعد است: آگاهی موقعیتی، پاسخ‌های موقعیتی، همدلی شناختی و مهارت‌های اجتماعی. آگاهی موقعیتی منعکس‌کننده توانایی معلمان در جمع‌آوری اطلاعات به منظور تشخیص و فرمول‌بندی مشکلات دانش‌آموزان است؛ همچنین، به معنای توانایی تشخیص مسائل و علل آنها و توانایی تصمیم‌گیری برای انجام دادن بهترین اقدام است (اشمیت و تانبنام، ۱۹۶۰). پاسخ‌های موقعیتی به توانایی معلمان در استفاده از اطلاعات به منظور اخذ تصمیمات مؤثر برای رسیدن به نتایج دلخواه اشاره دارد. همدلی شناختی به توانایی فرد در درک تفکر، احساسات، نیت، خلق و خوی و انگیزه‌های افراد درون و بیرون سازمان مرتبط است. درواقع، همدلی شناختی به توانایی فرد برای قراردادن عمدی خود در ذهن دیگری و آگاهی یافتن و تشخیص دادن اینکه آن شخص به چه چیزی فکر و یا چگونه احساس می‌کند اشاره دارد (دیستی، ۲۰۱۵). مهارت‌های اجتماعی با توانایی و یا شایستگی فرد برای صحبت کردن به شیوه‌ای واضح و قانع‌کننده مرتبط است که شامل دانستن اینکه چه چیزی بگوید، چه زمانی آن را بگوید و چگونه آن را بیان کند می‌شود. این مهارت‌ها همچنین شامل ایجاد و حفظ روابط مثبت اجتماعی، رفتار صحیح در روابط انسانی، برخورد با مشکلات بدون تحقیر فرد مقابل و نیز مذاکره و مدیریت تعارض همراه با تدبیر است. افرادی که هوش اجتماعی قوی و بالایی دارند می‌توانند رفتارهای لازم برای کسب اهداف فردی و اجتماعی خود را خلق کنند. در شرایط و موقعیت‌های سخت و متضاد، هوش اجتماعی برای رسیدن به یک راه حل کارساز و کارآمد به معلمان کمک خواهد کرد. حرکت در مسیر توسعه فردی و اجتماعی نیازمند بسترهای مناسبی است که با بهره گرفتن از آنها رشد فردی و اجتماعی محقق خواهد شد. نشاط اجتماعی از جمله این بسترها و زمینه‌های رشد و کارآمدی افراد است که می‌تواند در کنار هوش اجتماعی، نگرش‌ها، باورها و رفتارهای افراد در جامعه را تحت تأثیر قرار دهد و در شکوفایی ظرفیت‌های درونی افراد جامعه نقش داشته باشد.

نشاط اجتماعی به مثابه یک تسهیل‌گر می‌تواند فرایند توسعه در یک جامعه را سرعت ببخشد (قاسمی‌نژاد و میرزایی، ۲۰۲۰). مجهز بودن معلمان به نشاط اجتماعی باعث ایمنی آنان در برابر مشکلات می‌شود و آنان به راحتی می‌توانند با شرایط متغیر شغلی و محیطی منطبق شوند و نقشی مفید در نظام آموزش و پرورش و جامعه داشته باشند. نشاط اجتماعی به عنوان عامل تحرک و نظم نقش مهمی در چهارچوب حیات روانی و اجتماعی فرد ایفا می‌کند. نشاط یکی از نیازهای اساسی انسان و لازمه حیات اجتماعی اوست. نشاط به قوام جامعه کمک کرده و تقویت‌کننده بعضی روابط اجتماعی است (جعفروند و فتحی، ۲۰۱۵). نشاط اجتماعی موجب افزایش روحیه مشارکت‌پذیری افراد برای حضور در اجتماع می‌شود و اشتیاق به جنب و جوش و مشارکت را در انسان تقویت می‌کند و زمینه دستیابی به سعادت و رفاه اجتماعی را فراهم می‌آورد (برزان و همکاران، ۲۰۱۸). لزوم پرداختن به مقوله احساس شادی و نشاط و عوامل اثرگذار بر آن از آنجا ناشی می‌شود که به نظر می‌رسد امروزه پیشرفت هر جامعه در گرو استفاده بهینه از نیروی انسانی فرهیخته آن جامعه است و یکی از مهمترین اصول در حوزه مدیریت منابع انسانی، توجه به مقوله شادی و نشاط انسان‌ها است زیرا انسان با نشاط، انسانی کارا، مبتکر، مولد و سازنده است و همین اعمال مثبت به سلامت فیزیکی و روانی او نیز کمک شایانی خواهد کرد. هوانگ و هامفریز (۲۰۱۲) اعتقاد دارند کمبود نشاط اجتماعی می‌تواند به فرسایش استعدادهای انسانی منجر شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند وضعیت‌های اجتماعی نابسامان، ملال‌آور و پراضطراب یکی از عوامل اصلی توقف استعدادها و باروری خرد و اندیشه در یک جامعه است که می‌تواند روابط فرد با اجتماع را مختل کند، به تدریج نیروی انسانی را ضعیف کند، قوای فکری و جسمی را فرسوده کند و انسان‌ها را برای قبول ضعف و ناتوانی که مغایر با توسعه و تعالی است آماده کند. از نگاه جامعه‌شناختی، نشاط پدیده‌ای اجتماعی است که باید آن را در مناسبات اجتماعی، تجربه زیسته افراد، نظام قدرت، بافت تاریخی و فرهنگی و نیز ارزش‌های جامعه جستجو کرد (بارترام، ۲۰۱۲). نشاط اجتماعی به عنوان یکی از مهمترین و مؤثرترین شاخص‌های اجتماعی

قدر میزان اعتماد به ساختارهای سیاسی و اقتصادی و حتی اعتماد متقابل در روابط بین فردی بیشتر باشد، بهتر می‌توان به سازمان و جامعه‌ای مطلوب و کارآمد دست یافت (ثابت و همکاران، ۲۰۲۲). از دیدگاه نظریه شناختی - اجتماعی، فرد به‌عنوان یک عامل فعال در تنظیم شناخت انگیزش اعمال و احساسات خود در نظر گرفته می‌شود که با استفاده از عاقبت اندیشی، خود ارزیابی و خود تنظیمی بر عملکرد خود اثر می‌گذارد (باندورا، ۲۰۱۷).

در همین راستا، منتظری و فیضی (۲۰۲۱)، نقش تاب‌آوری و بلوغ فردی را در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی در شرایط همه‌گیری کووید - ۱۹ بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد در شرایط بحران تاب‌آوری معلمان و بلوغ سازمانی بر باورهای خودکارآمدی آنان نقش مثبت و مؤثری دارد. بنابراین، در هنگام بروز رویدادهای غیر منتظره و به منظور واکنش مثبت به محیط باید ویژگی‌های مربوط به تاب‌آوری، بلوغ و احساس خودکارآمدی مورد توجه جدی و ویژه مدیران و مسئولان نظام آموزش و پرورش قرار گیرد. بر همین اساس، میرصفیان و همکارانش (۲۰۲۰) پژوهشی را با هدف بررسی اثر مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی معلمان تربیت بدنی انجام دادند و نتایج نشان داد مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی به صورت معناداری بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی معلمان تربیت بدنی پس از انجام هفت جلسه آموزشی اثرگذار بوده است. از این‌رو، آموزش مهارت‌های تعاملی می‌تواند به ارتقاء باورهای معلمان تربیت بدنی از توانایی‌های فردی و حرفه‌ای خود و همچنین در ارتباط با انتخاب و گزینش اهداف شغلی و حرفه‌ای و برنامه‌ریزی در جهت دستیابی به آن اهداف، توانایی دستیابی بهتر و بالاتر به اطلاعات شغلی، توانایی بهتر در حل مسائل شغلی و حرفه‌ای و همچنین توسعه توانایی آنها در ارزیابی خود و درک و تشخیص نقاط ضعف و قوت فردی در محیط شغلی و در ارتباط با دانش‌آموزان و همکاران بینجامد که در نهایت منجر به گسترش باورهای خودکارآمدی در معلمان و در ارتباط با شغل و محیط شغلی آنها در مدارس خواهد شد. همچنین، گل‌صنملو و همکارانش (۲۰۲۰)، تأثیر توانمندسازی بر خودکارآمدی و عملکرد شغلی دبیران تربیت بدنی را بررسی نمودند و دریافتند تأثیر توانمندسازی بر خودکارآمدی دبیران تربیت بدنی کشور

در گسترش تعاملات اجتماعی سازنده همواره با امید و اعتماد اجتماعی همراه است (حیاتی، ۲۰۲۱). افراد سالم و دارای نشاط اجتماعی، با دیگران ارتباط بیشتری دارند و وجود ارتباط به منزله اعتماد به دیگران است.

اعتماد اجتماعی یکی از مهمترین نیروهای نمادین در درون یک جامعه است. اعتماد اجتماعی از جمله پدیده‌های اجتماعی است که در روابط و تعاملات انسانی از خانواده که در پایین‌ترین سطح قرار دارد تا جامعه که در بالاترین سطح قرار دارد نقشی حیاتی ایفا می‌کند (عاطفی هنزانی و همکاران، ۲۰۲۱). اعتماد اجتماعی شامل تمایل فرد به قبول خطر در موقعیتی اجتماعی می‌شود؛ این تمایل مبتنی بر حس اطمینان به این نکته است که دیگران به گونه‌ای که انتظار می‌رود عمل می‌کنند و شیوه‌ای حمایت‌کننده در پیش خواهند گرفت (پیشوایی و همکاران، ۲۰۱۴). به‌طور کلی، اعتقاد به صداقت، راستگویی و ایمان به مردم به‌عنوان اعتماد اجتماعی تعریف می‌شود. بر اساس دیدگاه نظری شناختی - اجتماعی، اعتماد یک عنصر اساسی از ویژگی‌های شخصیتی افراد است (جاکوب و همکاران، ۲۰۱۶؛ تامسن و رفیقی، ۲۰۱۹). اعتماد اجتماعی نه تنها متکی به تجارب متقابل است بلکه با احساسات ذهنی و نوع شخصیتی که فرد دارد ارتباط تنگاتنگی دارد. از طرفی، از دیدگاه جامعه‌شناختی، اعتماد دارایی یک فرد نیست بلکه دارایی یک جامعه است (گیدنز، ۱۹۹۰). تأکید این دیدگاه بر این است که مردم به جای شخصیت خود، جامعه و محیطی را ارزیابی می‌کنند که در آن قرار دارند. اعتماد اجتماعی روابط انسانی و اجتماعی را برای افراد تسهیل می‌کند، به طوری که موجب شکل‌گیری و تداوم تعاملات اجتماعی افراد می‌شود و به توسعه جامعه کمک می‌کند. از این‌رو، وجود یا نبود اعتماد اجتماعی پیامدهای بی‌شماری برای افراد در مناسبات اجتماعی و همین‌طور برای جامعه دارد. به همین دلیل است که بررسی اعتماد اجتماعی افراد مختلف در جامعه نظر شمار زیادی از نظریه‌پردازان و محققان در حوزه علوم اجتماعی را به خود جلب کرده است (وئوقی و حیدری، ۲۰۱۱). اعتماد اجتماعی زیاد در جامعه موجب مسئولیت‌پذیری بیشتر افراد در همه امور و همچنین در قبال یکدیگر می‌شود. برای داشتن سازمانی با عملکرد مثبت، باید تمام ارکان و بخش‌های آن در سطح مناسبی همکاری داشته باشند، هر

معنی‌دار و مستقیم است. بنابراین، اگر بر توانمندی‌های دبیران تربیت بدنی افزوده شود، این امر می‌تواند بر خودکارآمدی و عملکرد آنان اثر مثبت گذاشته و سبب بهبود آنها شود. به‌علاوه، گودرزی و همکارانش (۲۰۲۱) به بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بیم اخلاق حرفه‌ای بر بهزیستی معلمان تربیت بدنی پرداختند. آنان نتیجه گرفتند که اخلاق حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی از طریق افزایش خودکارآمدی باعث توسعه بهزیستی روانشناختی آنان می‌شود. از سویی دیگر، قنبری و همی (۲۰۱۹) نقش هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری معلمان در خودکارآمدی آنان را بررسی کردند.

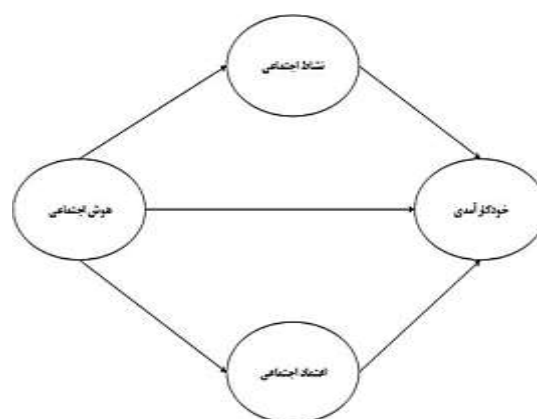
نتایج این مطالعه در میان معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان نشان داد بین هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ و همچنین بین کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد از طریق هوش معنوی و کیفیت زندگی کاری می‌توان خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی کرد. به‌علاوه، شاطر و همکارانش (۲۰۲۲) پژوهشی را با هدف تعیین تأثیر بسته آموزشی هوش مثبت در ارتقاء توانمندی‌های منشی و معنای زندگی معلمان دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹ انجام دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته و طرح اندازه‌گیری تکراری تحلیل شدند. در گروه آموزشی هوش مثبت، زیرمؤلفه‌های توانمندی منش شامل خلاقیت، کنجکاوی، هوش اجتماعی، معنویت و امید به‌طور معنی‌داری نسبت به خط پایه ارتقاء یافته بودند. با توجه به نتایج مطالعه حاضر، می‌توان گفت آموزش هوش مثبت باعث بهبود توانمندی‌های شخصیتی و معنای زندگی در معلمان مدارس ابتدایی می‌شود و، از این‌رو، کاربرد آن برای سایر معلمان و مربیان توصیه می‌شود. همچنین، سرباز وطن و همکارانش (۲۰۲۲)، از دیدگاه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به بررسی رابطه هوش هیجانی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی استان آذربایجان شرقی پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که بین هوش هیجانی با عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین هوش هیجانی با عملکرد وظیفه‌ای و عملکرد زمینه‌ای رابطه مثبت و

معنی‌داری وجود داشت. به‌علاوه، بین مولفه‌های هوش هیجانی (خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه) با عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. در راستای مطالعه عوامل اجتماعی در قشر معلمان، عارف و همکارانش (۲۰۲۲) تأثیر اعتماد اجتماعی خانواده بر نشاط اجتماعی معلمان متأهل دبیرستان‌های شهر تهران را بررسی کردند. نتایج آزمون رگرسیون نشان داد اعتماد اجتماعی خانواده تأثیری معنادار و افزایشی بر نشاط اجتماعی معلمان دارد. به عبارت دیگر، با زیاد شدن میزان اعتماد اجتماعی، میزان نشاط اجتماعی معلمان افزایش پیدا می‌کند. در همین راستا، خدایاریان و همکارانش (۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی نقش شادکامی و نشاط اجتماعی در سلامت عمومی معلمان شهر یزد پرداختند. نتایج نشان داد بین نشاط اجتماعی، شادکامی و سلامت عمومی رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد و، همچنین، بین نشاط اجتماعی و شادکامی همبستگی مستقیم و معناداری مشاهده شد. از این‌رو، پژوهشگران پیشنهاد می‌دهند کلاس‌های سبک زندگی شاد در قالب دوره‌های ضمن خدمت و اردوهای تفریحی برای معلمان در برنامه‌های سازمان آموزش و پرورش گنجانده شود. شیروانی و زهره‌وندیان (۲۰۲۱) در بررسی ارتباط هوش اجتماعی، رقابتی و هیجانی با شایستگی مدیران باشگاه‌های ورزشی استان چهارمحال و بختیاری نشان دادند هوش هیجانی، هوش رقابتی و هوش اجتماعی و نیز هر یک از مؤلفه‌های آنها با شایستگی مدیران ورزشی ارتباط مستقیم و معنی‌داری دارند. بنابراین، از آنجا که هوش اجتماعی، رقابتی و هیجانی بر شایستگی مدیران باشگاه‌های ورزشی تأثیرگذار هستند، باید مورد توجه قرار گیرند. افراد وظایف و کارهایی را انجام می‌دهند که مطمئن باشند از عهده آن برمی‌آیند و شایستگی انجام دادن آن را دارند و از وظایفی که احساس کنند از عهده آن بر نمی‌آیند و یا در آن موفقیتی برای خود متصور نیستند، دوری می‌کنند و از انجام دادن آن سر باز می‌زنند. میزان تلاش، همت و پشتکار افراد و همچنین چگونگی روبرو شدن با چالش‌ها و موانع کاری و حل آنها توسط باورهای خودکارآمدی مشخص و تعیین می‌شود.

پژوهشگران نشان داده‌اند مهمترین متغیر در یادگیری دانش‌آموزان، ویژگی‌ها، باورها و نگرش‌های معلم است (برای مثال، دیک و همکاران، ۲۰۲۰؛ بایر و همکاران، ۲۰۱۹؛ پیری و همکاران، ۲۰۱۹؛ رسول‌زاده، ۲۰۱۸). در صورتی که معلمان شایسته و کارآمد در نظام آموزش و پرورش حضور نداشته باشند، حتی بهترین طراحی‌ها و برنامه‌های آموزشی در کنار بهترین محتوای آموزشی با شکست روبه‌رو خواهند شد. معلمی که به توانایی‌های خود در فرایند یادگیری دانش‌آموزان و برخورد با چالش‌ها در محیط آموزشی ایمان و باور دارد، حتی با دانش‌آموزان کم‌انگیزه و یا بی‌انگیزه از کیفیت عملکردی و کیفیت آموزشی مناسبی برخوردار است و از توانایی‌های خود در فرایند آموزش به‌خوبی استفاده می‌کند. از این‌رو، می‌توان انتظار داشت باور خودکارآمدی بر کیفیت کلیه فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلمان نقش انکارناپذیری داشته باشد (قلایی و همکاران، ۲۰۱۲). این عامل به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت حرکتی و در برخورد معلم تربیت بدنی با دانش‌آموزان بی‌علاقه به فعالیت بدنی و حرکتی، اهمیت دوچندانی خواهد داشت. از سویی دیگر، خودکارآمدی معلمان باعث بهبود احساس کارآمدی در یادگیرندگان و مشارکت فراگیران در فعالیت‌های بدنی و حرکتی در درس تربیت بدنی می‌شود و انگیزه و پیشرفت تحصیلی آنان را نیز بهبود می‌دهد (جعفری و همکاران، ۲۰۱۲). این عقیده که باورهای معلم تعیین‌کننده رفتارهای او در حین آموزش است، عقیده‌ای ساده اما نیرومند است (وولفولک، ۲۰۰۸). سطوح بالای خودکارآمدی معلم به احتمال زیاد تأثیر مثبتی بر اعمال دانش‌آموزان دارد و به‌طور بالقوه، با کیفیت کلاس همراه است.

کیم و کیم (۲۰۱۰) با بررسی پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند خودکارآمدی و رفتار معلم در محیط مدرسه با توانایی ایجاد محیط اجتماعی مثبت، درگیر کردن والدین در امر تحصیل، کارآمدی در امر آموزش و کارآمدی در تصمیم‌گیری مرتبط است. همان‌طور که برهانی و همکارانش (۲۰۱۷) بیان می‌کنند، احساس و باور خودکارآمدی یک معلم نقش مهم و مؤثری در نحوه مدیریت کلاس درس، به‌کارگیری سبک‌ها، روش‌ها و راهبردهای آموزشی، افزایش انگیزه دانش‌آموزان و موفقیت‌های آنان دارد. کارآمدی معلم به‌عنوان اعتقاد معلم در توانایی خود برای سازماندهی، مدیریت و اجرای فرایندهای

آموزشی و تربیتی تعریف شده است (شاهین و آتای، ۲۰۱۰). معلمان با سطوح پایین خودکارآمدی تمایل کمتری به کار با دانش‌آموزان ضعیف دارند و تمایل دارند کل دانش‌آموزان کلاس را در یک سطح در نظر بگیرند (سنلر و سانگور، ۲۰۱۰). از آنجا که معلمان تربیت بدنی بنا به شرایط شغلی خود، ماهیت و ویژگی‌های درس تربیت بدنی نیازمند درجه بالایی از خودکارآمدی هستند تا بتوانند آموزه‌های خود را به خوبی به دانش‌آموزان منتقل کنند، فقدان باور خودکارآمدی در معلمان تربیت بدنی می‌تواند مشکلات عدیده‌ای را در اداره کلاس ایجاد کند. از این‌رو، تقویت و توجه به ویژگی خودکارآمدی در عملکرد معلمان تربیت بدنی مستلزم شناسایی عوامل پیشایندی یا تعیین‌کننده آن است. پدرازا و همکارانش (۲۰۱۵) اعتقاد دارند شرایط محیطی به‌ویژه در کارهای اجتماعی بر خودکارآمدی تأثیرگذار است. از این‌رو، به نظر می‌رسد از جمله مهمترین این عوامل، عوامل اجتماعی (هوش اجتماعی، نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی) با توجه به محیط متغیر مدارس و منابع انسانی آنها است. نظریه شناخت اجتماعی در مشخص نمودن الگوهای رفتاری معلمان و همچنین حفظ و تقویت این رفتارها می‌تواند رویکرد مناسبی را ارائه دهد. این نظریه بیان می‌کند افراد با مشاهده عملکردها و تشویق دیگران و الگوبرداری از دیگران، به‌ویژه افرادی که با آنان شناخته می‌شوند می‌آموزند. ارزیابی تغییر رفتاری بر عوامل محیطی، افراد و رفتار وابسته است. محیط می‌تواند ارجاعات اجتماعی، فیزیکی و رفتاری به مهارت‌های مورد نیاز جهت اجرای یک عملکرد باشد. سه عامل محیط، افراد و رفتار مرتباً بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. بر همین اساس و با عنایت به مطالب مذکور و نیز با توجه به کمبود مطالعات در حیطه متغیرهای پژوهش به‌ویژه نقش عوامل اجتماعی در کارآمدی معلمان تربیت بدنی ایران، این پژوهش به دنبال بررسی نقش عوامل اجتماعی (هوش، نشاط و اعتماد اجتماعی) در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی بر اساس الگوی مفهومی ذیل است (شکل ۱) تا از این طریق بتوان با به‌کارگیری معلمان تربیت بدنی توانمند و کارآمد، مدارس و به‌طور کلی نظام آموزش و پرورش را در انجام و ارائه هر چه بهتر خدمات خود یاری داد و به اهداف والای تعلیم و تربیت حرکتی در ایران دست یافت.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی - پیمایشی است و بر اساس روش انجام تحلیل داده‌ها، در حیطه پژوهش‌های تحلیلی - همبستگی قرار می‌گیرد، زیرا به دنبال سنجش ارتباط میان متغیرها در قالب یک مدل علی و بر اساس روش مدلیابی معادله ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان تربیت بدنی استان خراسان رضوی در تمامی مقاطع (ابتدایی و متوسطه) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۲۰۷۴ نفر (۱۰۹۹ مرد و ۹۷۵ زن) بود. حجم نمونه پژوهش، با توجه به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بر اساس تعداد گویه‌های ابزار پژوهش (حداقل دو برابر و حداکثر ۱۰ برابر گویه‌ها) تعیین شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۵۵۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش (۲۶۰ زن، ۲۹۰ مرد) انتخاب شدند. همچنین، برای اینکه نمونه معرف بهتری از جامعه باشد، استان خراسان رضوی به پنج منطقه جغرافیایی تقسیم و از هر منطقه دو شهرستان (مرکز: مشهد و نیشابور؛ شرق: تربت جام و سرخس؛ غرب: سبزوار و بردسکن؛ شمال: درگز و قوچان؛ جنوب: گناباد و خواف) انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین معلمان این مناطق توزیع شد. انتخاب نمونه‌های پژوهش نیز به روش تصادفی انجام شد. برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی معلم شانون - موران و هوی (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه خودکارآمدی معلم را در سه مؤلفه درگیر کردن فراگیر، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس، در قالب ۲۴ گویه در طیف پنج ارزشی لیکرت (۱: خیلی کم تا ۵: بسیار

زیاد)، می‌سنجد. شاخص‌های روان‌سنجی نسخه فارسی این پرسشنامه در پژوهش حسین‌چاری و همکاران (۲۰۱۲)، بررسی و تأیید شده است. برای ارزیابی نشاط اجتماعی معلمان از نسخه کوتاه پرسشنامه نشاط آکسفورد استفاده شد که توسط هیلز و آرگایل (۲۰۰۲) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه نشاط اجتماعی را در قالب ۸ گویه در طیف شش ارزشی لیکرت (۱: کاملاً مخالفم تا ۶: کاملاً موافقم) می‌سنجد. البته، ارزش‌گذاری سه گویه (گویه‌های ۱، ۴ و ۸) در این پرسشنامه به صورت معکوس بود. برای سنجش اعتماد اجتماعی معلمان تربیت بدنی از پرسشنامه صفاری‌نیا و شریف (۲۰۱۳) استفاده شد. این ابزار بر اساس نظریه جانسون (۱۹۹۳) طراحی شده است و اعتماد اجتماعی را در قالب ۲۵ گویه و در پنج مؤلفه (رفتار مبتنی بر اعتماد کردن؛ تمایلات همکاری جویانه؛ صراحت؛ صداقت؛ اطمینان) و در طیف پنج ارزشی لیکرت (۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. برای سنجش هوش اجتماعی از پرسش‌نامه به کار رفته در پژوهش محمد (۲۰۲۱) استفاده شد. این پرسشنامه هوش اجتماعی معلمان تربیت بدنی را در چهار مؤلفه آگاهی موقعیتی، پاسخ‌های موقعیتی، مهارت‌های اجتماعی و همدلی شناختی، در قالب ۱۵ گویه در در طیف پنج ارزشی لیکرت (۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) می‌سنجد. از آنجا که اصل پرسش‌نامه‌های هوش اجتماعی و نشاط اجتماعی به زبان انگلیسی بودند، با استفاده از روش ترجمه - ترجمه مجدد (باز ترجمه)، توسط متخصصین و با نظارت تیم پژوهش، به زبان فارسی ترجمه شدند. روایی صوری تمامی پرسشنامه‌ها از نظر مطلوب بودن عبارات به لحاظ استفاده از واژه‌های ساده و قابل فهم و پرهیز از به کارگیری واژه‌های فنی و تخصصی، به تأیید ۱۵ نفر از استادان مدیریت ورزشی رسید. به علاوه، برای بررسی روایی محتوا، از روش کمی ضریب نسبی محتوا استفاده شد. نتایج ضریب نسبی محتوا حاکی از آن بود که وجود گویه‌های مربوطه در ابزارهای پژوهش، ضروری و مهم بودند. بدین ترتیب، روایی محتوای پرسشنامه‌ها تأیید شد. همچنین، میزان پایایی پرسشنامه‌ها در یک مطالعه مقدماتی (تعداد = ۵۰) و با استفاده از ضریب همبستگی آلفای کرونباخ برآورد شد. بر این اساس، پایایی پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلم، نشاط

کردن، طبقه‌بندی نمرات خام و توصیف ویژگی‌های نمونه، از آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد. برای تعیین چگونگی توزیع داده‌های پژوهش از شاخص‌های چولگی و کشیدگی و برای تعیین میزان پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد. همچنین، برای تعیین ارتباط و پیش‌بینی سهم و نقش متغیرهای پنهان بیرونی بر متغیرهای پنهان درونی، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. در این راستا، از دو نرم‌افزار آماری اس. پی. اس. اس نسخه ۲۶ و لیزرل نسخه ۱۰/۱ استفاده شد.

اجتماعی، اعتماد اجتماعی و هوش اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۸۷ بود. از نظر تحلیلی، پایایی هر یک از ابعاد پرسشنامه‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است. نانالی و برن‌اشتین (۱۹۹۴) ضرایب بالای ۰/۷ را برای ضریب آلفا به‌عنوان سطح قابل قبول پیشنهاد می‌کنند. از این‌رو، با توجه به ضرایب آلفای برآورد شده، ثبات درونی پرسشنامه‌های پژوهش تأیید شدند. علاوه بر این، ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارهای پژوهش شامل پایایی مرکب، متوسط واریانس استخراج شده و روایی سازه (روایی همگرا و روایی واگرا) بررسی و تأیید شدند. برای سازمان دادن، خلاصه

جدول ۱. پایایی ابعاد پرسشنامه‌های پژوهش

پرسشنامه	ابعاد پرسشنامه	میزان پایایی (α)
اعتماد اجتماعی	رفتار مبتنی بر اعتماد	۰/۸۶
	تمایلات همکاری جویانه	۰/۹۶
	صراحت	۰/۸۳
	صداقت	۰/۹۳
	اطمینان	۰/۸۲
خودکارآمدی معلمان	درگیر کردن فراگیر	۰/۸۸
	راهبردهای آموزشی	۰/۹۱
	مدیریت کلاس	۰/۸۲
هوش اجتماعی	آگاهی موقعیتی	۰/۸۷
	پاسخ‌های موقعیتی	۰/۸۶
	مهارت‌های اجتماعی	۰/۹۶
	همدلی شناختی	۰/۸۴

بدنی هستند. بیش از نیمی از نمونه‌های پژوهش را مردان تشکیل می‌دادند و همچنین ۵۴/۱۸ درصد معلمان مورد مطالعه دارای مدرک کارشناسی بودند. اطلاعات تکمیلی در خصوص توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

میانگین سابقه کار نمونه‌های پژوهش برابر با $4/33 \pm$ سال بود. این میزان نشان می‌دهد معلمان تربیت بدنی شرکت‌کننده در پژوهش دارای تجربه و شناخت کافی از محیط اجتماعی و ماهیت شغل معلمی تربیت

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۴۲/۲۷
	مرد	۵۲/۷۳
میزان تحصیلات	کاردانی و پایین‌تر	۲/۷۲
	کارشناسی	۵۴/۱۸
	کارشناسی‌ارشد	۴۰/۷۳
دکتری	۱۳	۲/۳۷

پس از اطمینان از طبیعی بودن توزیع داده‌ها و نبود همخطی بین متغیرهای مشاهده شده و نیز قابل قبول بودن مدل‌های اندازه‌گیری حاضر در مدل معادله ساختاری تدوین شده، به برآورد پارامترها و آزمون کلی و جزئی مدل مفهومی پرداخته شد. لازم است، در وهله اول، کلیت مدل با استفاده از شاخص‌های برازش کلی و، در وهله دوم، جزئیات مدل با استفاده از مقادیر گزارش شده برای ضرایب تأثیر یا ساختاری تحلیل شود. بر همین اساس، در ابتدا، مهمترین شاخص‌های کلی برازش مدل در جدول شماره ۳ گزارش شده است. در مجموع، شاخص‌های کلی برازش مدل ساختاری وضعیت مطلوبی را نشان می‌دهند که نشانگر مناسب بودن و قابل قبول بودن مدل معادله ساختاری هستند.

از آنجا که در این پژوهش، متغیر نشاط اجتماعی با ۸ گویه، خودکارآمدی با ۳ مؤلفه، اعتماد اجتماعی با پنج مؤلفه و هوش اجتماعی معلمان از طریق چهار مؤلفه سنجیده شدند و برای اینکه مدل ساختاری تدوین شده

شکل ساده‌تر و قابل فهم‌تری داشته باشد، ۸ گویه متغیر نشاط اجتماعی در ۲ عامل یا گروه دسته‌بندی شدند. هاینر و همکارانش (۲۰۰۹) اظهار می‌کنند که پژوهشگران می‌توانند برای دستیابی به برازش بهتر مدل‌های پیچیده، داده‌ها و اجزای حاضر در مدل را در سطوح مختلف دسته‌بندی کنند. بر این اساس، باگوزی و هیدرتون (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌کنند مقیاس‌های دارای پنج تا هشت گویه می‌توانند به‌طور تصادفی در دو گروه یا مؤلفه دسته‌بندی شوند؛ همچنین، مقیاس‌های دارای بیش از ۹ گویه می‌توانند در سه گروه و یا بیشتر تقسیم شوند. بر این اساس، گویه‌های متغیر نشاط اجتماعی برای قرارگیری در مدل ساختاری، در دو مؤلفه دسته‌بندی شدند. در همین راستا، گویه‌های اول، سوم و پنجم و هفتم پرسش‌نامه نشاط اجتماعی در یک گروه (ST_1) و گویه‌های دوم، چهارم، ششم و هشتم پرسش‌نامه در گروهی دیگر (ST_2)، دسته‌بندی شدند.

جدول ۳. شاخص‌های کلی برازش برای مدل معادله ساختاری

شاخص‌های برازش	مقادیر مشاهده شده
شاخص خی‌دو ^۱	۹۸/۷۹۵
درجه آزادی	۷۲
سطح معناداری	۰/۰۱۹
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	۱/۳۷۲
شاخص برازندگی تطبیقی ^۲	۰/۹۹۳
شاخص نیکویی برازش ^۳	۰/۹۷۸
شاخص ریشه میانگین مجذور برآورد تقریب ^۴	۰/۰۲۴
شاخص ریشه میانگین مجذور باقی مانده استاندارد شده ^۵	۰/۰۲۷

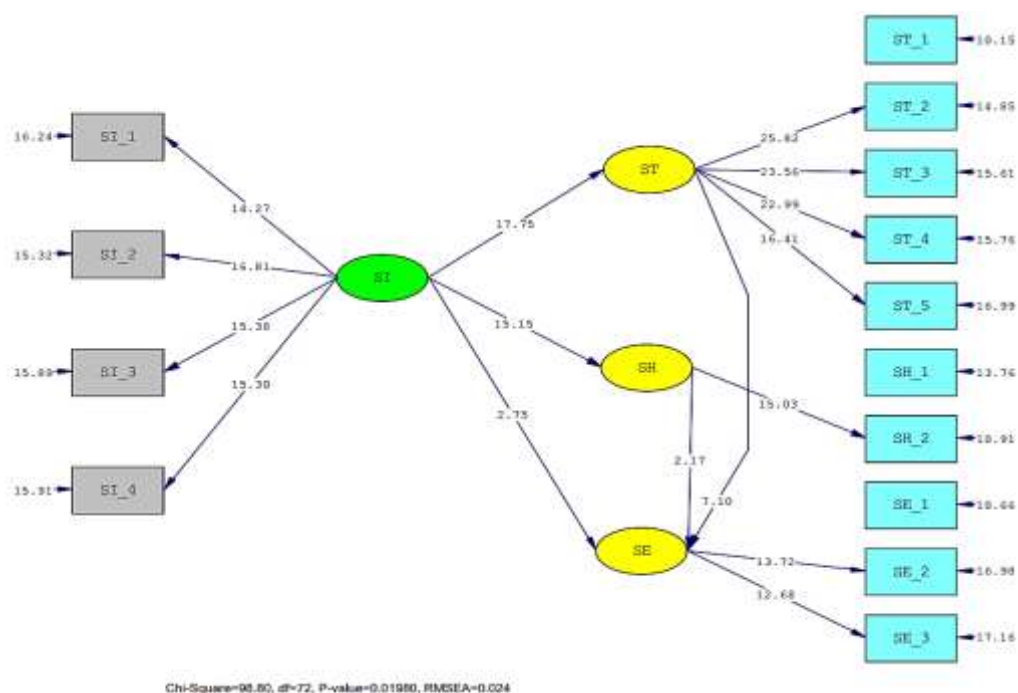
1. χ^2 Index

2. Comparative Fit Index (CFI)

3. Goodness of Fit Index (GFI)

4. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

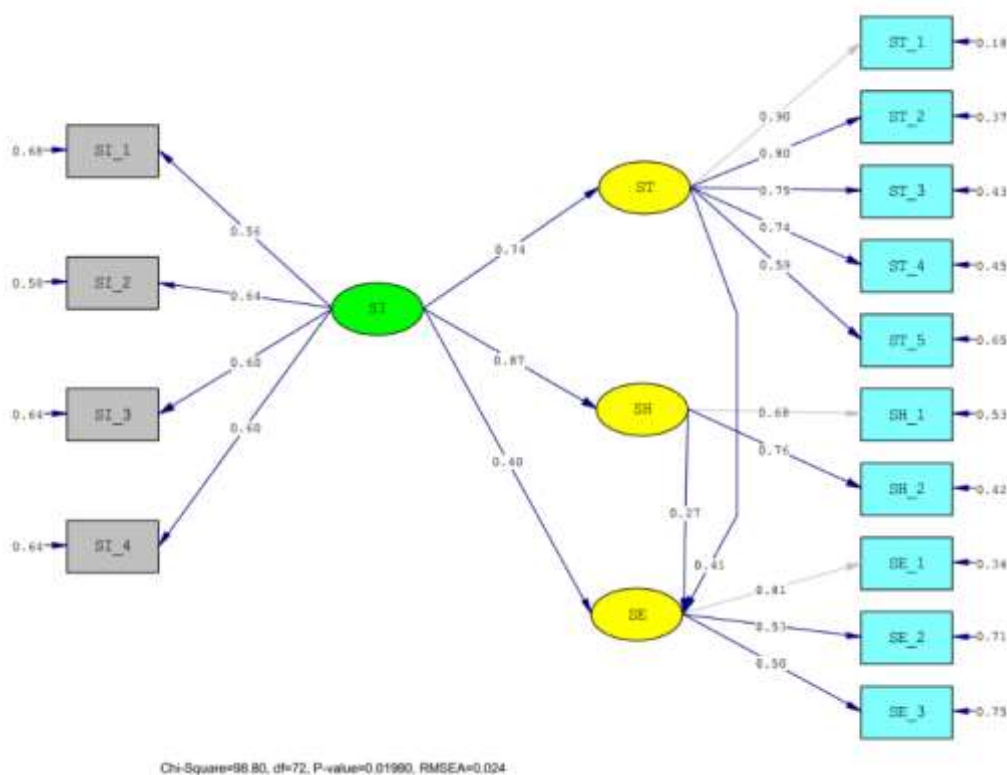
5. Standard of Root Mean Square Residual (SRMR)



شکل ۲. مدل معادله ساختاری پژوهش به همراه ضرایب تی

ضرایب ساختاری دارای تفاوت معناداری با صفر هستند (شکل ۲).

شاخص‌های جزئی برازش (نسبت بحرانی و سطح معناداری آنها) نشان می‌دهند همه بارهای عاملی و



شکل ۳. مدل معادله ساختاری پژوهش به همراه ضرایب تأثیر استاندارد

در شکل ۳، مجموعه برآوردهای استاندارد شده برای وزن‌های رگرسیونی شامل بارهای عاملی و ضرایب

ساختاری نشان داده شده است؛ بدین ترتیب، می‌توان بیان کرد که هوش اجتماعی بر نشاط اجتماعی، اعتماد اجتماعی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی نقش مثبت و مؤثری دارد. همچنین، نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی دارای نقش مثبت و مؤثری هستند.

مدل‌سازی معادلات ساختاری علاوه بر برآورد ضرایب مستقیم قابلیت آن را دارد تا اثرات غیر مستقیم متغیرها بر همدیگر را نیز تعیین و برآورد کند. آثار غیر مستقیم به این دلیل به‌وجود می‌آید که یک متغیر می‌تواند به‌عنوان متغیر میانجی، رابطه بین متغیرهای دیگر را تعدیل کند. مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم بر متغیر وابسته، اثرات کل آن را تشکیل می‌دهد. در بعضی مواقع، متغیرها بر یکدیگر

فقط اثر مستقیم و یا فقط اثر غیر مستقیم دارند، در این صورت، اثر کل با اثر مستقیم و یا اثر غیر مستقیم برابر است. جدول ۴، ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مکنون بر یکدیگر را نشان می‌دهد. کوهن و کوهن (۱۹۸۳)، به نقل از کلاین (۲۰۱۱)، اظهار می‌کنند اگر تمامی ضرایب ساختاری در یک سطح مشابه از آلفا از نظر آماری معنادار باشند، می‌توان نتیجه گرفت که تمامی اثرات غیر مستقیم در همان سطح آلفا معنادار خواهند بود. بر این اساس، اثر غیر مستقیم هوش اجتماعی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی معنادار است و، در این میان، نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی نقش میانجی را ایفا می‌کنند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
هوش اجتماعی (SI) <--- نشاط اجتماعی (SH)	۰/۸۷	-	۰/۸۷
هوش اجتماعی (SI) <--- اعتماد اجتماعی (ST)	۰/۷۴	-	۰/۷۴
هوش اجتماعی (SI) <--- خودکارآمدی (SE)	۰/۴	۰/۵۳	۰/۹۳
نشاط اجتماعی (SH) <--- خودکارآمدی (SE)	۰/۲۷	-	۰/۲۷
اعتماد اجتماعی (ST) <--- خودکارآمدی (SE)	۰/۴۱	-	۰/۴۱

بحث و نتیجه‌گیری

باورهای خودکارآمدی نقش قوی و بی‌بدیلی در پیش‌بینی سطح عملکرد دارند و به‌طور کلی در زندگی افراد و اقشار مختلف جامعه نقش کلیدی ایفا می‌کنند. از طرفی، باور خودکارآمدی با شرایط محیطی و انتظارات و عوامل اجتماعی در تنظیم رفتارها در ارتباطی دوسویه است. از این‌رو، با توجه به اهمیت معلمان و آموزگاران در سازمان آموزش و پرورش و تأثیرگذاری غیرقابل انکار بهبود و توسعه معلمان در ارتقاء عملکرد نظام تعلیم و تربیت، این مطالعه با هدف بررسی نقش عوامل اجتماعی (هوش، نشاط و اعتماد اجتماعی) در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی انجام شد.

با بررسی ضرایب ساختاری اثرات مستقیم در مدل پژوهش، مشخص شد که بیشترین ضریب تأثیر به رابطه بین هوش اجتماعی و نشاط اجتماعی معلمان تربیت بدنی اختصاص دارد ($r = 0.87$). این یافته با نتایج پژوهش‌های دوگان و اریلماز (۲۰۱۴)، دهدشتی و همکاران (۲۰۲۰)،

دهدشتی و همکاران (۲۰۲۱) و خانی و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. از این‌رو، می‌توان انتظار داشت معلمان تربیت بدنی با داشتن هوش اجتماعی بالا از نشاط اجتماعی بیشتری برخوردارند. به عبارت دیگر، برای اینکه معلمان تربیت بدنی از نشاط اجتماعی بیشتری برخوردار باشند، باید برای تقویت هوش اجتماعی خود تلاش کنند. در مطالعات گوناگون ۲۴ ویژگی به‌عنوان بخشی از ویژگی‌های تقویت‌کننده شخصیت افراد تعیین شده است (پترسن و سلیگمان، ۲۰۰۴) که هوش اجتماعی یکی از این ویژگی‌ها است. بنابراین، زمانی که معلمان تربیت بدنی از آگاهی، دانش و مهارت‌های اجتماعی خود استفاده می‌کنند، در روابط خود در محیط کلاس، مدرسه و به‌طور کلی در جامعه شادترند. دلیل این شادی یا، به بیان دیگر، دلیل ارتباط مثبت هوش اجتماعی معلمان تربیت بدنی با نشاط اجتماعی به اعتقاد هم‌ر و همکارانش (۲۰۰۳) ممکن است این باشد که افراد از طریق هوش اجتماعی و با به‌کارگیری آن به نتایج مطلوب و دلخواه خود دست می‌یابند.

شود.

همچنین، رابطه بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی نیز با ضریب اثر ($\gamma = 0/40$) مثبت و معنادار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های قنبری و همتی (۲۰۱۹)، محمد (۲۰۲۱) و شاطر و همکارانش (۲۰۲۲) همراستا بود. ذکر این نکته ضروری است که در پژوهش قنبری و همتی (۲۰۱۹) ارتباط هوش معنوی با خودکارآمدی و در پژوهش شاطر و همکاران تأثیر آموزش هوش مثبت بر توانمندی و خودکارآمدی بررسی و تأیید شده بود. همچنین، در پژوهش محمد (۲۰۲۱) نقش مؤثر هوش اجتماعی بر خودکارآمدی جمعی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. مایکل و همکاران (۲۰۱۹) اظهار می‌کنند که خودکارآمدی ارتباط مثبتی با نگرش‌های همدلانه دارد و از آنجا که یکی از مؤلفه‌های اصلی هوش اجتماعی همدلی شناختی است، نقش مؤثر و مثبت هوش اجتماعی در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی دور از انتظار نیست. بنابراین، می‌توان بیان کرد که معلمان تربیت بدنی با هوش اجتماعی بالاتر به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود باور بیشتری دارند و از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. به طور کلی، مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از رفتارهای مورد نیاز برای تعامل مؤثر و رضایت‌بخش با دیگران هستند که تأثیر مثبتی بر عملکرد در آینده دارند (آدانوهو و فیشر، ۲۰۱۲). از این‌رو، معلمان تربیت بدنی که دارای آگاهی موقعیتی مناسب هستند و در موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف پاسخ‌ها و واکنش‌های مقتضی را بروز می‌دهند و همچنین از مهارت‌های اجتماعی و همدلی شناختی بالاتری برخوردار هستند، بهتر می‌توانند با چالش‌های کلاس‌های درس تربیت بدنی و موانع و کمبودهای احتمالی آن در مدارس مواجه شوند و از توانمندی‌های خود در بهره‌بردن از روش‌های گوناگون تدریس و بهره‌گرفتن بهتر از شرایط و امکانات موجود استفاده کنند. همچنین، آنان بهتر می‌توانند دانش‌آموزان را به تحصیل و حضور در کلاس‌های تربیت بدنی علاقه‌مند کنند و به دغدغه‌ها، استرس‌ها و اضطراب‌های آنان پاسخ دهند. از آنجایی که در بسیاری از مدارس با کمبود و با فقدان تجهیزات و امکانات استاندارد ورزشی روبرو هستیم، معلمان تربیت بدنی بایستی ظرفیت بالایی برای مقابله با این شرایط داشته باشند. از این منظر، باور به خودکارآمدی در معلمان

این افراد توانایی برقراری ارتباط موثرتری با مردم دارند و در نتیجه در محیط‌های اجتماعی خود را بهتر کنترل می‌کنند و سامان می‌دهند. به علاوه، از آنجایی که معلمان تربیت بدنی با هوش اجتماعی بالا ممکن است ارزیابی‌های صحیحی در مورد وضعیت عاطفی، نیت، افکار، نگرش‌ها و انگیزه‌های دیگران و به‌ویژه فراگیران انجام دهند، می‌دانند چه چیزی باعث ایجاد احساسات مثبت یا منفی در روابط آنان می‌شود؛ و، بنابراین پاسخی نمی‌دهند که باعث ناراحتی خویش شوند. از این‌رو، این امر موجب حفظ شادی و نشاط اجتماعی معلمان تربیت بدنی خواهد شد. به عقیده گلن (۲۰۰۶)، هوش اجتماعی را می‌توان از طریق تجربه و آموزش آموخت. با توجه به نتایج این مطالعه، تدوین برنامه‌هایی که هوش اجتماعی معلمان تربیت بدنی را افزایش می‌دهد حائز اهمیت است. با تدوین این قبیل برنامه‌ها ممکن است معلمان تغییرات مثبتی در هوش اجتماعی خود ایجاد کنند و در نتیجه شادتر و بانشاط‌تر باشند.

رابطه بین هوش اجتماعی معلمان تربیت بدنی و اعتماد اجتماعی آنان نیز با ضریب اثر ($\gamma = 0/74$) مثبت و معنادار بود. این یافته با نتایج پژوهش فلاحی و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. از آنجایی که ایجاد اعتماد یکی از مهارت‌های هوش اجتماعی است، افراد برخوردار از هوش اجتماعی بالا می‌توانند از طریق افزایش توسعه ارتباطات انسانی با دیگران به شکلی شکوفا و خلاقانه اعتماد اجتماعی را خلق نمایند. همچنین، هوش اجتماعی دارای مؤلفه‌ها و کارکردهای مطلوب و سازنده‌ای در روابط اجتماعی است که می‌تواند باعث تقویت اعتماد و ارتباط بین فردی و اجتماعی معلمان تربیت بدنی با سایر افراد شود. بنابراین، بهبود و تقویت هوش اجتماعی معلمان تربیت بدنی باید مدنظر و مورد توجه قرار گیرد، چرا که وقتی معلمان از هوش اجتماعی بالاتری برخوردار باشند، از آگاهی اجتماعی بیشتر و نگرش مثبت‌تری به جامعه برخوردار بوده که در نتیجه می‌تواند منجر به افزایش اعتماد شود. معلمان با دارا بودن هوش اجتماعی بالا می‌توانند ارتباطاتی را برقرار کنند که در آن علاوه بر رفع مشکلات خود، به‌طور متقابل، مشکلات و موانع متعدد دیگران را نیز رفع کنند که این امر به نوبه خود زمینه‌ساز ایجاد اعتماد اجتماعی خواهد شد و این اعتماد می‌تواند بستر مناسبی برای مشارکت و همکاری در میان معلمان، والدین و دانش‌آموزان

تربیت بدنی می‌تواند نتایج ثمربخشی در حوزه تعلیم و تربیت حرکتی در نظام آموزش و پرورش و همچنین نظام سلامت و تندرستی ایجاد کند. معلمانی که دارای باورهای خودکارآمدی بالایی باشند، اغلب عملکردشان در زمینه‌های درگیر کردن فراگیران، استفاده از راهبردهای مناسب آموزش و مدیریت کلاس، در سطح بالایی خواهد بود و این امر به ویژه در شرایط چالش‌برانگیز برای حفظ کیفیت آموزش و دستیابی به اهداف والای ورزش تربیتی اهمیت دوچندانی پیدا می‌کند.

به‌علاوه، مدل پژوهش نشان داد رابطه بین نشاط اجتماعی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی ($\beta = 0/37$) و نیز رابطه بین اعتماد اجتماعی و خودکارآمدی ($\beta = 0/41$) مثبت و معنادار بودند. این یافته با مطالعات محرابیان و همکاران (۲۰۲۰) و لی و لین (۲۰۰۹) همسو بود. باندورا (۲۰۱۲)، اشاره می‌کند حالات روانی یکی از چهار منبع اصلی اثرگذار بر خودکارآمدی افراد هستند. در واقع، نگرش‌ها و قضاوت‌های مثبت افراد شادتر، آنان را قادر می‌سازد در هنگام مواجهه با مشکلات، روحیه مثبت خود را حفظ نمایند و با حفظ روحیه و نیروی روانی مثبت خود بتوانند بر موانع و مشکلات غلبه کنند و خودکارآمدی خود را ارتقاء بخشند. همچنین پژوهش‌ها در روان‌شناسی اجتماعی تأکید کرده است که اعتماد اجتماعی بالا می‌تواند تمایل فرد را برای همکاری افزایش دهد و امر به نوبه خود می‌تواند سبب ارتقاء توانایی‌ها و مهارت‌های معلمان شود و خودکارآمدی آنان را بالا ببرد. از این‌رو، معلمان تربیت بدنی با نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی بیشتر، خودکارآمدی بالاتری هم خواهند داشت.

با بررسی ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم در مدل پژوهش، مشخص شد، ضریب اثر غیرمستقیم هوش اجتماعی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی با نقش واسطه‌ای نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی نیز مثبت و معنادار بود. لازم به توضیح است ضریب اثر غیرمستقیم هوش اجتماعی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی از طریق نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی نسبت به اثر مستقیم آن، بیشتر و بالاتر بود. این یافته نشان می‌دهد هوش اجتماعی به تنهایی نقش کمی در ارتقاء خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی دارد، از این‌رو، برای اثرگذاری بهتر و بیشتر بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی، باید هوش اجتماعی با نشاط و اعتماد

اجتماعی همراه شود.

این پژوهش مدل نظری جامعی را ارائه کرد که ارتباط میان هوش اجتماعی، نشاط اجتماعی، اعتماد اجتماعی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی را بررسی می‌کند؛ بدین معنی که سازمان آموزش و پرورش و به‌ویژه حوزه تربیت بدنی و سلامت آن می‌تواند با استفاده از عوامل اجتماعی نظیر هوش اجتماعی، نشاط و اعتماد اجتماعی، خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی خود را تقویت کند. به عبارت دیگر، راهبردهای ارتقاء و تقویت هوش اجتماعی همراه با راهبردهای افزایش نشاط و اعتماد اجتماعی معلمان تربیت بدنی اثر مثبت و فزاینده‌ای بر خودکارآمدی آنان خواهد داشت. از این‌رو، بر اساس یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های مختلف و تهیه جزوات آموزشی برای آشنایی معلمان با مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی را در نظر داشته باشد. همچنین، توصیه می‌شود روش‌های برخورد، مواجهه و برقراری تعاملات اجتماعی در محیط‌های اجتماعی گوناگون و با افراد مختلف به معلمان تربیت بدنی آموزش داده شود و برنامه‌ها و رویدادهای جمعی مختلفی را برای افزایش نشاط و اعتماد اجتماعی افزایش تعاملات معلمان اختصاص دهد؛ این برنامه‌ها و رویدادها به فراخور شرایط و امکانات و اقتضائات می‌تواند همراه با خانواده، همکاران، فراگیران و والدین باشد. آموزش مهارت‌های ارتباطی و نیز فراهم کردن ابزارهای مناسب برای برقراری ارتباط میان معلمان، مشاوران، مدیران و مسئولان و نیز والدین باید مورد توجه قرار گیرد. به‌علاوه، استفاده از راهبردهای موفق تشویق و ترغیب مناسب و به موقع می‌تواند سبب تقویت باورها و نگرش‌های مثبت معلمان شود و آنان را در جهت فعالیت‌های مؤثر یاری رساند.

در مطالعه حاضر سعی شد با استفاده از روش‌های آماری قدرتمند و چندمتغیره مانند مدل‌سازی معادله ساختاری و استفاده از ابزارهای معتبر و پایا نقش عوامل اجتماعی (هوش اجتماعی، نشاط اجتماعی و اعتماد اجتماعی) در خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی بررسی شود؛ اما تفسیر و تحلیل درست نتایج هر پژوهشی منوط به درک محدودیت‌های آن است و اعتقاد بر این است که این محدودیت‌ها فرصت‌های تازه و

اعتماد و نشاط اجتماعی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مانند جنسیت مشاهده شده است و، بنابراین، پیشنهاد می‌شود در خصوص وجود تفاوت یا عدم تفاوت در رابطه با متغیرهای مورد بررسی در این مطالعه بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان تربیت بدنی نیز مطالعه‌ای انجام شود.

سیاسگزاری

نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمانی افرادی که در انجام تحقیق، محققان را همراهی کرده‌اند، تشکر و قدردانی کنند.

References

- Aref, A., saroukhani, B., & Kashani, M. (2022). The effect of family social trust on the social vitality of married high school teachers in Tehran in 1398. *Cultural Studies & Communication*, 1–23. <https://doi.org/10.22034/jcsc.2022.524213.2337>
- Atefi Hanzani, G., Shekarbeygi, A., & Ahmadi, O. (2021). Developing a Social Health Model Based on Social Support and Social Trust in Female-Headed Households. *MEJDS*, 11(0), 34. <http://jdisabilstud.org/article-1-2422-fa.html>
- Bagozzi, R. P., & Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 35–67. <https://doi.org/10.1080/10705519409539961>
- Baier, F., Decker, A.-T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bandura, A. (2012). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management*. Wiley Online Library.
- Bandura, A. (2017). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behaviour*, 125–141. <https://doi.org/10.1002/9781405164047.CH9>
- Bartram, D. (2012). Elements of a sociological contribution to happiness studies. *Sociology Compass*, 6(8), 644–656.
- Berezan, O., Krishen, A. S., Agarwal, S., & Kachroo, P. (2018). The pursuit of virtual happiness: Exploring the social media experience across generations. *Journal of Business Research*, 89, 455–461.
- Borhani, S., Dehghani, M., & Samadi, P. (2017). The Effect of Spiritual Intelligence and Teachers Self-Efficacy on Their Teaching Styles with Different Demographic characteristics in Roodbar city. *New Educational Approaches*, 12(1), 25–45. <https://doi.org/10.22108/NEA.2017.21749>
- Bourne, M. J., Smeltzer, S. C., & Kelly, M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. *Nurse Education in Practice*, 52, 103029. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nep.2021.103029>
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3,

بدیعی برای اجرای پژوهش‌های جدید فراهم می‌آورند. از این‌رو، در ادامه، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده ذکر شده‌اند. ماهیت مقطعی مطالعه حاضر، کاربرد واژه "اثرگذاری" را تنها براساس ضرایب اثر و تحلیل‌های آماری با در نظر داشتن احتمالات خطا توجیه‌پذیر می‌کند؛ از این‌رو، تفسیر دقیق‌تر یافته‌ها منوط به انجام پژوهش‌های تکمیلی و مشابه، با نمونه آماری بزرگتر است. نمونه مورد مطالعه در این پژوهش، صرفاً معلمان تربیت بدنی استان خراسان رضوی به عنوان یک مطالعه موردی بودند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود برای تعمیم‌پذیری بهتر نتایج، معلمان تربیت بدنی دیگر استان‌های کشور نیز مورد مطالعه قرار گیرند. به‌علاوه، در برخی از پژوهش‌های صورت گرفته تفاوت‌هایی در میزان

- 1-6.
<https://doi.org/10.1016/J.COBEHA.2014.12.001>
- Dehdashti Lesani, M., Makvandi, B., Naderi, F., & Hafezi, F. (2020). Relationship of Self-Differentiation and Social Intelligence with Happiness by Mediating Role of Difficulty in Cognitive Emotion Regulation Among Female-Headed Households. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies*, 2020 7:3, 7(3), 1-7.
<https://doi.org/10.5812/MEJRH.103840>
- Dehdashti Lesani, M., Makvandi, B., Naderi, F., & Hafezi, F. (2021). The Relationships between Social Intelligence and Interpersonal Forgiveness with Happiness According to the Moderating Role of Difficulties in Cognitive Emotion Regulation in Female-Headed Households. *International Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 1-7.
<https://doi.org/10.30491/IJBS.2021.225522.1240>
- Dibaei Saber, M., Abbassi, E., Fathi Vajargah, K., & Safaei Movahed, S. (2017). Defining the Professional Competency Components of Teachers and the Analysis of it's Position in High Level Documents of Iran's Education. *Teaching and Learning Research*, 13(2), 109-123.
<https://doi.org/10.22070/TLR.2017.13.2.109>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061-1073.
<https://doi.org/10.1037/EDU0000409>
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2014). The role of social intelligence in happiness. *The Role of Social Intelligence*, 16(3), 863-878.
<http://acikerisim.ohu.edu.tr/xmlui/handle/11480/743>
- Ebrahimipour, H., Zahed, A., of, A. E.-I. J., & 2013, undefined. (2013). The study of relationship between social intelligence and organizational performance (Case study: Ardabil regional water company's managers). *Papers.Ssrn.Com*, 2(1), 1-10.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3329199
- Falahi, Z., Sadeghi Afjeh, Z., & Kochak Entezar, R. (2020). The Model of Social Trust based on Social Intelligence, Social Identity and Social Isolation based on the Moderating Role of Gender and Family Economic Status on Senior High School Students in Tehran. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 3(1), 106-118.
<https://doi.org/10.52547/ijes.3.1.106>
- Faridi, M. (2017). The Relationship of Between the Professor Teaching with Students' Research Self-Efficacy and Self-Directed Learning. *Teaching and Learning Research*, 13(2), 75-86.
<https://doi.org/10.22070/TLR.2017.13.2.75>
- Ghalaei, B., Kadivar, P., Sarami, G., & Esfandiari, M. (2012). Assessment of teachers' self-efficacy beliefs model as determinant of their job satisfaction and students' academic achievement. *Research in Curriculum Planning*, 9(32), 95-107.
https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article_534225.html
- Ghanbari, S., & Hemati, M. (2019). The Role of spiritual intelligence and quality of work life in teachers's self-efficacy. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 14(1), 115-129.
- Ghaseminejad, A., & Mirzaei, E. (2020). 4) Study and survey effective factors on social vitality of Ahvaz's police stations and post of duties' employees. *Quarterly Journal of Disciplinary Knowledge of Khuzestan*, 9(31), 101-120.
http://khuzestan.jrl.police.ir/article_95120.html
- Giddens, Anthony. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. In *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Golsanamlou, M., Hamidi, M., Rajabi Noush Abadi, H., & Sajjadi, S. N. (2020). The Effect of Empowerment on Physical Education Teachers' Self-efficacy and Job Performance. *Research on Educational Sport*.
<https://doi.org/10.22089/res.2020.9011.1912>
- Goodarzi, samad, Abasi, salim, Saberi, ali, & Hossinpur, eskandar. (2021). The impact of

- professional ethics of physical education teachers on their psychological well-being with the role of mediator's self-efficacy. *Research on Educational Sport*, 9(22), 139-162.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hayati, S. (2021). Interaction between social vitality and identit The axis of human development: a survey research. *Journal of Economic & Developmental Sociology*, 10(1), 183-217. <https://doi.org/10.22034/JEDS.2021.42676.1472>
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082.
- Hosseinchari, Dr. M., Samavi, S. A., & Mohammadi, M. (2012). A Study on the Psychometric Properties of Teacher Self-Efficacy Scale. *Studies in Learning & Instruction*, 2(2), 85. <https://www.magiran.com/paper/966160LK> - <https://www.magiran.com/paper/966160>
- Huang, H., & Humphreys, B. R. (2012). Sports participation and happiness: Evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology*, 33(4), 776-793.
- Jaafari, P., Ghourchian, A., Behboodian, J., & Shahidi, N. (2012). Developing A Structural Model For The Relationship Between Faculty Members' Self-Efficacy And Competencies With Teaching Quality In Islamic Azad University. *Research in Curriculum Planning*, 9(32), 49-67.
- Jacob, C., Roth, G., Flanders, J., Jackson, C., Park-Davidson, C., Grubrova, T., Guynn, J., Shoemaker, R., Goldberg, R., & Chehayl, C. (2016). Experiences with Counselor Training in Central Europe: Voices from Student Trainees. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 2016 39:1, 39(1), 43-55. <https://doi.org/10.1007/S10447-016-9281-8>
- Jafarvand, F., & Fathi, S. (2015). Analysis of the Relationship between Social Capital and Joy in Student Life (Case of Study: Tehran Science and Research Branch Students). *Journal of Iranian Social Development Studies*, 7(3), 81-95.
- Khani, L., Ghaffari, M., Mahmmodi, A., & Khani, M. (2022). Analyzing the Mediating Role of Responsibility in Explaining the Effect of Social Intelligence on Nurses' Happiness. *Journal of Nursing Education*, 11(1), 18-26. <https://doi.org/10.22034/JNE.11.1.18>
- Khodayarian, M., Khaleghi Moori, M., Mazloomi Mahmoodabad, S. S., Seyed Khameshi, S. S., & Yoshany, N. (2022). The Role of Social Happiness and Vitality in the General Health of Teachers in Yazd. *The Journal of Tolooebehdasht*, 21(1), 57-69. <https://doi.org/10.18502/TBJ.V21I1.9934>
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.009>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Lee, Y. Y., & Lin, J. L. (2009). The effects of trust in physician on self-efficacy, adherence and diabetes outcomes. *Social Science & Medicine*, 68(6), 1060-1068. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2008.12.033>
- Lemisiou, M. A. (2018). The effectiveness of person-centered coaching intervention in raising emotional and social intelligence competencies in the workplace. *International Coaching Psychology Review*, 13(2), 6-26.
- Mehrabian, F., Ganjeh Markiyeh, Z., Kashi, S., & Ashrafi, S. D. (2020). Happiness, Spiritual Health and Academic Self-Efficacy among Students of Guilan University of Medical Sciences. *Caspian Journal of Health Research*, 5(4), 73-77. <https://doi.org/10.52547/CJHR.5.4.73>
- Michael, K., Dror, M. G., & Karnieli-Miller, O. (2019). Students' patient-centered-care

- attitudes: The contribution of self-efficacy, communication, and empathy. *Patient Education and Counseling*, 102(11), 2031–2037.
<https://doi.org/10.1016/J.PEC.2019.06.004>
- Mirsafian, H., Kalateh Seifari, M., & afshari, mostafa. (2020). Effect of Teaching the Interactive Skills on Job Self-Efficacy, Job Compatibility and Social well-being of PE Teachers. *Research on Educational Sport*, 8(18), 113–134.
<https://doi.org/10.22089/res.2019.6350.1531>
- Mohamed, E. S. A. (2021). The impact of social intelligence and employees' collective self-efficacy on service provider's performance in the Egyptian governmental hospitals. *International Journal of Disruptive Innovation in Government*, 1(1), 58–80.
<https://doi.org/10.1108/IJDIG-07-2020-0003>
- Montazeri, A., & Feizi, S. (2021). Analyzing role of resilience and organizational maturity in self-efficacy of physical education teachers in Covid_19 pandemic. *Mudīriyyat-i Manābī-i Insānī Dar Varzish (Human Resource Management in Sport)*, 8(2), 219–235.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Newman, A., Obschonka, M., Schwarz, S., Cohen, M., & Nielsen, I. (2019). Entrepreneurial self-efficacy: A systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 403–419.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.012>
- O'Donohue, W., & Fisher, J. E. (2012). *Cognitive Behavior Therapy: Core Principles for Practice*. Cognitive Behavior Therapy: Core Principles for Practice.
<https://doi.org/10.1002/9781118470886>
- Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-Efficacy in Social Work: Development and Initial Validation of the Self-Efficacy Scale for Social Workers. *Social Sciences*, 2, 191–207, 2(3), 191–207.
<https://doi.org/10.3390/SOCSCI2030191>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues : a handbook and classification*. American Psychological Association.
<https://www.apa.org/pubs/books/4317046>
- Piri, M., Mehdipour, M., & Babaei, S. (2019). The Role of Knowledge, Attitude, and Skills of Secondary School Teachers in the Application of Information Technology in the Teaching-Learning Process. *Research in Teaching*, 7(2), 1–20.
<https://doi.org/10.34785/J012.2019.253>
- Pishvaei, M., Adhami, A., Pouryousefi, H., Atarodi, A., Pishvaei, Z., & Bagheri, P. (2014). Social trust and social factors affecting it among the students. *Journal of Research & Health*, 4(3), 760–769.
- Rahim, A., Civelek, I., & Liang, F. H. (2018). A process model of social intelligence and problem-solving style for conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 29(4), 487–499.
<https://doi.org/10.1108/IJCMA-06-2017-0055>
- Rahim, M. A. (2014). A structural equations model of leaders' social intelligence and creative performance. *Creativity and Innovation Management*, 23(1), 44–56.
<https://doi.org/10.1111/caim.12045>
- Rahimi, H., Madani, A., & Eftekhari, H. (2017). The analysis of relationship between social intelligence with social capital and social consistency in students at University of Kashan. *Scientific Journal of Social Psychology*, 5(44), 59–72.
- Rasoulzadeh, B. (2018). Meta-Analysis of Variables Related to the Performance of Elementary Students in Reading Skills. *Teaching in Research*, 6(2), 33–48.
- Sabet, Z., Noori, H., & Gholami, M. (2022). Investigating the relationship between state efficiency and social trust in Iranian society. *Research Letter of Political Science*, 17(1), 7–40.
<https://doi.org/10.22034/ipsa.2022.448>
- Saffarinia, M., & Sharif, N. (2013). Construction and psychometrics characteristics of social trust questionnaire. *Social Psychology Research*, 3(11), 47–57.
- Şahin, F. E., & Atay, D. (2010). Sense of

- efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 337–341. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.03.021>
- Sarbavatan, J., Najafzadeh, M., Janani, H., & Bargmogadam, J. (2022). Study of the relationship between emotional intelligence and job performance of physical education teachers in East Azerbaijan province from the perspective of sociology of education. *Sociological Studies*, 15(54), 141–157. <https://doi.org/10.30495/jss.2021.1941228>. 1380
- Schmidt, W. H., & Tannenbaum, R. (1960). Management of differences. *Harvard Business Review*, 38(6), 107–115.
- Senler, B., & Sungur, S. (2010). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy: a case from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 771–775. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.12.232>
- Shaterdalal Yazdi, A., Saadati, A., Asadzadeh, H., & Abolmaali Alhosseini, K. (2022). The Effectiveness of Positive Intelligence Training on Character Strengths and Life Meaning of the Elementary Teachers. *Psychological Achievements*, 29(1), 79–96. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.38108.2724>
- Shirvani, T., & zohrevandian, karim. (2021). Investigating the relationship between social, competitive and emotional intelligence with competence of sports club managers in Chaharmahal and Bakhtiari province. *Journal of Sport Management and Motor Behavior*, 16(32). <https://doi.org/10.22080/jsmb.2020.14769.2933>
- Thomsen, J. P. F., & Rafiqi, A. (2019). Ideological Biases Weaken the Impact of Social Trust on Ethnic Outgroup Threat: 68(2), 523–540. <https://doi.org/10.1177/0032321719862751>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vosoghi, M., & Heidari, S. (2011). A Study on the Social Trust and its Influencing Factors among Female Students in Ilam Universities. *Sociological Studies of Youth*, 2(3), 161–170.