

تأثیر هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان با نقش میانجی سبک رهبری آموزشی در معلمان ابتدایی شهرستان املش

هاجر ابراهیمی^۱، سید امیرحسین میرهاشمی^۲، وحید حسینی پور^۳، معصومه بکرای^۴

^۱ کارشناس ارشد رشته مدیریت منابع انسانی، گرایش مدیریت منابع انسانی اسلامی و آموزگار ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان املش (نویسنده مسئول)

^۲ استادیار رشته مدیریت گرایش مدیریت مالی، عضو هیئت علمی دانشگاه مهر آستان آستانه اشرفیه

^۳ کارشناس ارشد رشته مدیریت کسب و کار و عضو هیئت علمی گروه مدیریت موسسه آموزش عالی قدیر لنگرود

^۴ کارشناس ارشد رشته مدیریت منابع انسانی، گرایش مدیریت منابع انسانی اسلامی و آموزگار ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان املش

چکیده

هدف این تحقیق تأثیر هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان با نقش میانجی سبک رهبری آموزشی بود. این تحقیق کاربردی و از نوع توصیفی - همبستگی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها پیمایش و میدانی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه معلمان ابتدایی شهر املش تشکیل دادند و با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی نمونه‌های تحقیق به دست آمدند. به منظور سنجش متغیرهای تحقیق با استفاده از روش میدانی از پرسشنامه‌های هوش هیجانی پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱)، رهبری چندعاملی برنارد پس (۱۹۸۵) و سبک تدریس گراشا و ریچمن (۲۰۰۲) استفاده شد. به منظور بررسی تجزیه تحلیل داده‌های تحقیق، از نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ مدل معادلات ساختاری استفاده گردید. نتایج نشان داد هوش هیجانی بر استراتژی تدریس تأثیر دارد، همچنین هوش هیجانی بر سبک رهبری هم تأثیر مستقیم و هم تأثیر غیرمستقیمی دارد. از طرفی نتایج نشان داد سبک رهبری بر استراتژی تدریس تأثیر دارد.

واژه‌های کلیدی: استراتژی تدریس، سبک رهبری آموزشی، هوش هیجانی، معلمان ابتدایی

۱. مقدمه

رهبر و مدیر یک سازمان، برای انطباق با تغییرات و به منظور بقاء و رشد در محیط‌های جدید، ویژگی‌های خاصی را می‌طلبد. یکی از مهمترین خصیصه‌ها که می‌تواند به رهبران و مدیران در پاسخ به این تغییرات کمک کند، هوش هیجانی است. مدیران برخوردار از هوش هیجانی، رهبران مؤثرتری هستند که اهداف را با حداکثر بهره‌وری، رضایتمندی و تعهد کارکنان محقق می‌سازند (سلطانی و رفیعی، ۱۳۹۵: ۲). هوش هیجانی که گاهی به‌عنوان مفهومی مبهم تلقی می‌شود، در دو دهه اخیر به‌طور فزاینده‌ای به یک موضوع محوری برای تحقیقات آموزشی تبدیل شده است (گلدترین^۱ و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۷۸).

انواع هوش به ترتیب عبارت هستند از هوش فیزیکی، هوش عقلانی، هوش هیجانی و در نهایت هوش معنوی. هوش هیجانی که در این پژوهش مدنظر است عبارت است از توانایی کنترل واداره احساسات و هیجانات. به عبارت دیگر، تنظیم هیجانات و عواطف به گونه‌ای که رفتار را به سمت ارتباط اثر بخش با دیگران، سازگاری با محیط و نیل به هدف‌ها هدایت نماید (حافظیان و عدلی، ۱۳۹۴: ۱۶). در میان تعاریف متعدد و حوزه‌های هوش هیجانی، دو مدل مجزا به غالب‌ترین مدل تبدیل شده‌اند: مدل مبتنی بر توانایی و مدل ترکیبی (مایر^۲ و همکاران، ۲۰۰۸: ۱۰۰). سالوی و مایر اولین مدل مبتنی بر توانایی را توسعه دادند که در آن هوش هیجانی به این صورت تعریف شد: شامل توانایی درک دقیق، ارزیابی و بیان احساسات است. توانایی دسترسی و/یا ایجاد احساسات زمانی که افکار را تسهیل می‌کنند، توانایی درک احساسات و دانش عاطفی و توانایی تنظیم احساسات برای ارتقاء رشد عاطفی و فکری (سالوی و مایر^۳، ۱۹۹۰: ۱۸۷).

نظر گلن و همکاران بر این بود که هوش هیجانی در همه‌ی سطوح سازمانی دارای کاربرد است، اما در سطوح مدیریتی دارای اهمیت حیاتی است. در بین انواع سازمان‌ها، در مدارس و سازمان‌های آموزشی، رعایت ماهیت انسانی-اجتماعی برای رسیدن به کار و نتیجه‌ی اثربخش، اهمیت ویژه‌ای دارد. مدیران این سازمان‌ها باید مانند سایر مدیران و حتی بیشتر از آنها، توانایی اداره و کنترل خود، ارتباط اثربخش و مفید با کارکنان برای رسیدن به یک عملکرد اثربخش را داشته باشند (حافظیان و عدلی، ۱۳۹۴: ۱۵). گلن (۱۹۹۵)، گلن همچنین بیان می‌کند که هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌هاست که انسان را به مدیریت و سازماندهی عواطف و احساسات خود و دیگران قادر می‌کند (گلن^۴، ۱۹۹۵).

سبک تدریس، شیوه معلم و تربیتی است که معلم بوسیله‌ی آن وظائف یادگیری را تعیین کرده و فرآیند تدریس را هدایت می‌نماید و در نهایت به عنوان گرایش و ترجیح به رفتاری است که به یادگیری منجر شده و متأثر از باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و زمینه‌های فرهنگی و معلمان است. به بیان دیگر، سبک تدریس معلمان، روشی است که در اتخاذ و انتخاب آن احساس راحتی کرده و در نتیجه از بی‌نظمی در کلاس خود اجتناب کنند (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۱: ۳۳۰). ایجاد جو مطلوب و مورد انتظار و پسند معلمان، در بدو ورود به مدرسه، از جمله وظائف مدیران و رهبران سازمان‌های آموزشی است. به نحوی که مدیر موظف است از طریق برقراری روابط دوستانه، معلمان را نسبت به انجام وظائف آموزشی متعهد کرده و در نتیجه، زمینه‌ی لازم را به منظور پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم کند که تحقق این امر، در گرو هوش هیجانی و سبک رهبری مناسب مدیران است (سلطانی و رفیعی، ۱۳۹۵: ۴).

راهنمایی یک مدرسه با سبک رهبری آموزشی در درجه اول متمرکز بر بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان است. زیرا، همکاری نزدیک و مستقیم مدیران با معلمان، همسویی آموزش و یادگیری را با استراتژی‌های مدرسه و فعالیت‌های آموزشی آن ارتقا می‌دهد (هالینگر^۵ و همکاران، ۲۰۱۵: ۶۹۶). مدیران هر یک سبک رهبری خاصی داشته و بر اساس آن با معلمان خود برخورد می‌نمایند. به صورتی که، هر چه سبک رهبری یک مدیر مطلوب‌تر باشد و به عواطف و احساسات کارمندان و برقرار کردن رابطه‌ی صحیح با آنان توجه بیشتری کند، در نتیجه معلمان با تعهد و انگیزه بیشتری به وظائف آموزشی و پرورشی خود

^۱Goldring^۲Mayer^۳Salovey & Mayer^۴Goleman^۵Hallinger

اهمیت می‌دهند (توسلی و همکاران، ۱۴۰۰: ۸۲). اما در صورتی که یک مدیر، سبک رهبری مناسب و در نهایت رابطه‌ی صحیحی با معلمان نداشته باشد، آنها انگیزه‌ی لازم برای ماندن در آن مدرسه و به دنبال آن، انجام صحیح وظایف خود را نخواهند داشت که این امر منجر به داشتن تمایل برای انتقال به مدرسه‌ی دیگر، غیبت بیشتر و انجام ضعیف وظایف خواهد شد. اما در مقابل، مدیری که از طریق شناخت عمیق احساسات، مدیریت نمودن هیجانات خود و شناسایی هیجانات و احساسات معلمان خود، به گونه‌ای با معلمان خود رفتار می‌کند که برگرفته از خصوصیات هیجانی و سبک رهبری مناسب است، به رهبری تبدیل خواهد شد که بر دل‌ها حکومت می‌نماید (گلمن، ۱۳۸۳).

جدیدترین نظریات ارائه شده در مقالات و پژوهش‌های رهبری حاکی از این امر است که برای اینکه یک مدیر بتواند رهبری موثر باشد، بایستی برخورداری از توانایی‌های هوش هیجانی بالایی باشند (مایر و همکاران، ۲۰۰۸: ۱۰۱). مدیرانی که دارای هوش هیجانی بالایی باشند، از طریق آمادگی و مهارت بیشتر و سریعتر به رفع خلاءهای موجود و تیرگی روابط متقابل بین افراد سازمان، تعارض و ضعف‌های گروهی و سازمانی می‌پردازند (کریمی شهری، ۱۳۸۵: ۱۳۴). تغییر در زمینه‌ی فعالیت‌های سازمانی، سعی و تلاش در جهت به سازی مدارس است. سبک‌های رهبری که توسط مدیران اعمال می‌شود، تأثیرات مهمی در تغییر نگرش معلمان، می‌تواند به وجود آورد. مدیران به منظور اعمال تغییرات در مدارس نیاز دارند که جنبه‌های فکری را مد قرار دهند و هنگامی که مدیران بتوانند سبک رهبری مناسبی را در راستای توسعه معلمان و با توجه به خرد جمعی آنان اتخاذ کنند و معلمان را به فعالیت اثربخش متناسب با اهداف سازمان تشویق کنند، در این صورت می‌توان انتظار داشت که توسعه عملکرد و پیشرفت در مدارس انجام گیرد (طبری و قربانی، ۱۳۸۸: ۹۸). با این وجود، متأسفانه شاهد آنیم که در کشورمان، علی‌رغم آموزش‌های آکادمیک و تأکید بر ضرورت اتخاذ رهبری آموزشی و استراتژی مناسب تدریس در نظام آموزشی، همچنان حاکمیت ساختارهای مکانیستیک و رویکردهای اقتدارگرایانه ادامه دارد که شاید بتوان گفت این مهم عمده‌تأثیری از تأثیرات فرهنگی و نگاه بی‌اعتمادی نسبت به نیروی کار و نیز تأکید بیش از حد بر ضرورت ارتقاء کارایی و سودآوری در کلیه عملیات آموزشی است.

لذا به دلیل نقش مهمی که هوش هیجانی مدیران در سبک رهبری و توانایی مدیران در درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران دارد و سبب افزایش بهره‌وری و نتایج کاری کارکنان، افزایش تعهد آنان نسبت به اهداف و استراتژی‌های مناسب تدریس می‌شود، انجام تحقیقاتی در زمینه تأثیر هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان ضرورت می‌یابد. با توجه به توضیحات پیش رو این پژوهش به دنبال این سؤال است که آیا هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان با نقش میانجی سبک رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد؟ برای پاسخ به این پرسش، سه فرضیه زیر را برای انجام پژوهش دنبال می‌کنیم:

- ۱) هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد.
- ۲) هوش هیجانی مدیران بر سبک رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد.
- ۳) سبک رهبری آموزشی بر استراتژی تدریس معلمان در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی در زمینه هوش هیجانی با مؤلفه‌های مختلف انجام شده است. یافته‌های بارزی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که هوش هیجانی مدیران بر رهبری تحول‌گرا و تعهد سازمانی دارای تأثیر مثبت و معنی‌داری است و همچنین، رهبری تحول‌گرا بر تعهد سازمانی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد و رهبری تحول‌گرا بر رابطه بین هوش هیجانی بر تعهد سازمانی نقش میانجی دارد. سالکی و همکاران (۱۴۰۱) بیان داشتند که هوش هیجانی مدیران و مؤلفه‌های آن با استرس شغلی کارکنان دارای رابطه منفی و معناداری است. همچنین سبک رهبری و مؤلفه‌های آن رابطه بین هوش هیجانی مدیران و استرس شغلی کارکنان را میانجی‌گری می‌کند.

نتایج تحقیق علیرضا زاده گلزاری (۱۴۰۱) بیان کرد بین هوش هیجانی با استرس شغلی از طریق متغیر میانجی رهبری تحول‌گرا رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهش چنانی (۱۳۹۹) این نتیجه حاصل گردید که از میان سبک‌های شش‌گانه رهبری، سبک رهبری مشارکتی بیشتر از دیگر سبک‌ها در ابداع و سبک آموزشی معلمان مؤثر است و سبک رهبری آموزشی در مرتبه دوم و سبک رهبری تحولی در جایگاه سوم قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش تیموری (۱۳۹۸) نشان داد که سبک رهبری آموزشی بر استراتژی تدریس معلمان اثر مستقیم و معناداری دارد.

چن و گو^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی تأثیر هوش هیجانی مدیران مدارس و رهبری آموزشی آنها را بر بهبود استراتژی‌های آموزشی معلمان بررسی کرد. این مطالعه این گزاره نظری را تأیید کرد که هوش هیجانی مدیران و رفتار رهبری آموزشی آن‌ها عوامل تأثیرگذار در خصوص استراتژی‌های آموزشی معلمان است. دیویس^۲ و همکاران (۲۰۱۹)، در تحقیقی همبستگی موجود بین سبک تدریس معلمان تربیت‌بدنی مدارس دولتی را با هوش هیجانی و برخی از ویژگی‌های فردی مطالعه کرد. یافته‌های این تحقیق نشان داد که هوش هیجانی مدیران با سبک تدریس معلمان همبستگی معنی‌دار دارد، در حالی که این همبستگی با سن و جنس معنی‌دار نیست. نتایج تحقیق لی و ژو^۳ (۲۰۲۳) بیان کرد که تأثیر سبک‌های رهبری را با استفاده از روش‌های نوآورانه در تدریس تأیید کرد. نتایج پژوهش یانگ هی هور^۴ و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که هوش هیجانی به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده موفقیت در رهبری تحولی می‌باشد.

۳. روش پژوهش

هدف این تحقیق تأثیر هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان با نقش میانجی سبک رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی شهر املش است. از آنجا که هدف این تحقیق رابطه میان متغیرها را بررسی می‌کند، این تحقیق از نوع توصیفی - همبستگی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها میدانی می‌باشد. از طرفی نتایج این تحقیق می‌تواند به بهبود روش‌های تدریس، انتخاب سبک رهبری مناسب، پیشرفت تحصیلی و به طور کلی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود، لذا از نظر هدف کاربردی است.

• جامعه آماری و روش نمونه‌گیری تحقیق

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه معلمان ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ شهر املش تشکیل می‌دهد که تعداد آن‌ها ۱۱۵ نفر هستند. در این تحقیق بعد از مشخص شدن تعداد جامعه آماری (۱۱۵ نفر)، با استفاده از سرشماری ۱۱۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب می‌شوند.

• روش و ابزار جمع‌آوری داده‌های تحقیق

به‌منظور سنجش متغیرهای تحقیق با استفاده از روش میدانی از پرسشنامه‌های هوش هیجانی پترایزد و فارنهام (۲۰۰۱)، رهبری چندعاملی برنارد بس (۱۹۸۵) و سبک تدریس گراشا و ریچمن (۲۰۰۲) استفاده شده است.

○ پرسشنامه رهبری چندعاملی برنارد بس (۱۹۸۵)

پرسشنامه رهبری چندعاملی در تحقیقات برنارد بس در سال ۱۹۸۵ برای اولین بار به کار گرفته شد. این پرسشنامه شامل ۲۴ پرسش است که شاخص‌های رهبری تحول‌آفرین تعاملی را ارزیابی می‌کند. رهبری تحول‌آفرین توسط ۴ شاخص نفوذ آرمانی انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظات فردی و رهبری تعاملی توسط دو شاخص پاداش‌های مشروط و مدیریت بر

^۱Chen & Guo

^۲Davis

^۳Li & Zhou

^۴Hur

مبنای استشنا مورد سنجش قرار می‌گیرد. بس و اولیو (۱۹۹۰) نیز ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای مقایسه این پرسشنامه را از ۷۷٪ تا ۹۵٪ گزارش نموده‌اند. نتایج مطالعات کینگ (۱۹۸۹) که (۱۹۹۱) و هوور (۱۹۹۱) نشان می‌دهد که این پرسشنامه از روایی و پایایی بالایی برای سنجش رهبری تحول‌آفرین و تعامل‌گرا در زمینه‌های آموزشی برخوردار است. گر چه موارد مذکور همگی حکایت از روایی و پایایی قابل قبول پرسشنامه رهبری چندعاملی دارد، اما برای محاسبه روایی و پایایی آن بدین ترتیب اقدام شد. در ایران نیز جعفری (۱۳۸۲) این پرسشنامه را هنجاریابی کرد و پایایی این ابزار را ۰/۸۲ به دست آورد.

○ سبک تدریس گراشا و ریچمن (۲۰۰۲)

به منظور سنجش سبک تدریس معلمان از پرسشنامه استاندارد سبک‌های تدریس گراشا و ریچمن (۲۰۰۲) استفاده گردید. این پرسشنامه ابزار کمی بوده که دارای ۴۰ سؤال است و ۵ سبک تدریس، تخصصی، اقتدار رسمی، مدل شخصی، تسهیل‌گری و تعاملی را بررسی می‌نماید. این پرسشنامه بوسیله ی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است و روش نمره دهی آن به این صورت است که مجموع نمره پاسخ دهنده در هر سبک جمع شده و سپس سبکی که نمره پاسخ دهنده در آن بالاتر است، سبک تدریس غالب پاسخ دهنده محسوب می‌شود. از نظر پیشینه، اعتبار و روایی این ابزار در زمینه پایداری معتبر اعلام شده است و پایایی آن از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ توسط لانگستون در سال ۲۰۱۲ بازبینی شده است. در پژوهش گراشا در سال ۲۰۰۵ پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب به دست آمده ۰/۹۴ بوده است.

○ هوش هیجانی پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱)

پرسشنامه هوش هیجانی به وسیله پترایدز و فارنهام در سال ۲۰۰۱ ساخته شد و یک مقیاس خودسنجی است. فرم نخستین و اصلی آن دارای ۱۴۴ سؤال و ۱۵ زیر مقیاس همسازی، جرأت ورزی، بیان عواطف، کنترل عواطف و هیجانات، تنظیم هیجان‌ها، درک عواطف، همدلی، شادکامی، برانگیختگی، خوش بینی، مهارت‌های اجتماعی، خودانگیزی، حرمت خود، صلاحیت اجتماعی و مهار تنیدگی است. این پرسشنامه دارای یک فرم کوتاه ۳۰ سوالی نیز می‌باشد که تفکیک سوالات آن به شرح زیر است (ازغندی و همکاران، ۱۳۸۵):

خودآگاهی: سوالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۷، ۲۹، ۳۰

مهارت‌های اجتماعی: سوالات ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۵، ۲۸

درک، ارزیابی و مهار عواطف خود و دیگران: سوالات ۲، ۶، ۱۱، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۶

خوش‌بینی: سوالات ۲۰ و ۲۴

در پژوهش حاضر از فرم کوتاه این پرسشنامه استفاده شده است. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است که در یک طیف ۷ تایی از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۷) جای می‌گیرد. روش نمره‌گذاری در نیمی از سوالات معکوس است. این سوالات عبارت‌اند از: ۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۸ می‌باشد. در انتها با جمع نمره‌های به دست آمده از هر خرده مقیاس نمره کل برای فرد به دست می‌آید.

این پرسشنامه از لحاظ اینکه هر یک از گویه‌های آن می‌تواند دقیقاً مشخصه‌های مورد نظر را اندازه گیری نماید، دارای روایی محتوایی است، همچنین به منظور تأیید روایی پرسشنامه‌های تحقیق، از نظرات و یافته‌های افراد کارشناس و خبره استفاده گردیده است و برای کارهای تحقیقی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. مارنانی (۱۳۸۲) روایی پرسشنامه را به وسیله ی تحلیل عوامل مورد بررسی قرار داد و نتایج تحلیل عاملی با چرخش متعامد واریماکس منجر به استخراج چهار عامل بهنام‌های درک عواطف، کنترل عواطف، مهارت‌های اجتماعی و خوش‌بینی گردید. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ در پژوهش مارنانی (۱۳۸۲) برابر ۰/۸۱، در پژوهش ازغندی و همکاران (۱۳۸۵) برابر ۰/۸۵ گزارش شده است.

• روش تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

در این تحقیق بررسی تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ مدل معادلات ساختاری و همچنین برای سنجش روایی و پایایی از آلفای کرونباخ استفاده می‌شود.

۴. یافته‌های پژوهش

قسمت آمار توصیفی شاخص‌های فراوانی، گرایش به مرکز و پراکندگی متغیرهای مستقل و وابسته گزارش گردیده و در قسمت آمار استنباطی فرضیه‌های پژوهش با آزمون آماری مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار می‌گیرند.

➤ آمار توصیفی

جدول ۱، وضعیت پاسخ دهندگان را نشان می‌دهد. باتوجه به این جدول، وضعیت جنسیت پاسخ‌دهندگان بدین گونه است که ۴۴/۳۵ درصد از پاسخگویان مورد مطالعه را مردان و ۵۵/۶۵ درصد را نیز زنان تشکیل می‌دهند. همچنین از نظر وضعیت تاهل، ۳۶/۵۲ درصد از پاسخگویان مورد مطالعه افراد مجرد و ۶۳/۴۸ درصد را نیز متأهلین تشکیل می‌دهند. همچنین جدول ۱ بیان می‌کند که ۱۵/۶۵ درصد از پاسخگویان فوق‌دیپلم، ۶۰/۸۷ درصد لیسانس، ۲۳/۴۸ درصد نیز فوق‌لیسانس و بالاتر می‌باشند. بر اساس این جدول، از نظر وضعیت سنی، ۱۳/۰۴ درصد از پاسخگویان زیر ۳۰ سال، ۳۲/۱۷ درصد بین ۳۰ الی ۴۰ سال، ۳۶/۱۵ درصد بین ۴۰ الی ۵۰ سال و ۱۸/۲۶ درصد نیز بالاتر از ۵۰ سال هستند.

جدول ۱: وضعیت پاسخگویان

		فراوانی درصد		درصد معتبر		درصد تجمعی
جنسیت	مرد	۵۱	۴۴/۳۵	۴۴/۳۵	۴۴/۳۵	
	زن	۶۴	۵۵/۶۵	۵۵/۶۵	۱۰۰/۰	
	کل	۱۱۵	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰		
وضعیت تاهل	مجرد	۴۲	۳۶/۵۲	۳۶/۵۲	۳۶/۵۲	
	متأهل	۷۳	۶۳/۴۸	۶۳/۴۸	۱۰۰/۰	
	کل	۱۱۵	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰		
وضعیت تحصیلات	فوق‌دیپلم	۱۸	۱۵/۶۵	۱۵/۶۵	۱۵/۶۵	
	لیسانس	۷۰	۶۰/۸۷	۶۰/۸۷	۷۶/۵۲	
	فوق‌لیسانس و بالاتر	۲۷	۳۲/۴۸	۳۲/۴۸	۱۰۰/۰	
	کل	۱۱۵	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰		
وضعیت سنی	زیر ۳۰ سال	۱۵	۱۳/۰۴	۱۳/۰۴	۱۳/۰۴	
	بین ۳۰ الی ۴۰ سال	۳۷	۳۲/۱۷	۳۲/۱۷	۴۵/۲۱	
	بین ۴۰ الی ۵۰ سال	۴۲	۳۶/۱۵	۳۶/۱۵	۸۱/۳۶	
	بالاتر ۵۰ سال	۲۱	۱۸/۲۶	۱۸/۲۶	۱۰۰/۰	
	کل	۱۱۵	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰	۱۱۵	

جدول ۲، نشان دهنده وضعیت توصیفی متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش است که بر اساس این جدول، شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی بعد هوش هیجانی ۱۱۵/۹۳؛ استراتژی تدریس ۱۲۲/۷۳ و سبک رهبری ۶۳/۹۳ گزارش گردیده است.

جدول ۲: وضعیت توصیفی متغیرهای مستقل و وابسته و پژوهش

هوش هیجانی	استراتژی تدریس	سبک رهبری
۱۱۵/۹۳	۱۲۲/۷۳	۶۳/۹۳
۱۲/۹۸	۱۴/۹۷	۸/۳۹
۱۱۵	۱۱۵	۱۱۵
فراوانی		

یافته‌های این پژوهش در جدول ۳، گویای آن است که مؤلفه‌های پژوهش از پایایی مناسبی برخوردار هستند، زیرا، مقدار آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ نشان‌گر پایایی قابل قبول است و نمرات گزارش شده برای همگی مؤلفه‌ها، بالاتر از ۰/۷ گزارش گردیده‌اند. در مورد پایایی ترکیبی، چنانچه مقادیر آن بالاتر از ۰/۷ یا ۰/۸ باشد، نشان‌دهنده این است که پایداری قابل قبول است و نتایج این جدول نیز نشان داد که پایایی ترکیبی مؤلفه‌های پژوهش همگی بالاتر از ۰/۷ گزارش گردیده‌اند و مورد قبول است. در ادامه نتایج جدول ۳، تحلیل عاملی تأییدی است که حاکی از آن است که هرچه مقدار این شاخص برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۴ شود، واریانس بین سازه‌ها و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن مدل اندازه‌گیری قابل قبول است. نتایج به دست آمده نیز حاکی از آنند که بارهای عاملی مقیاس‌های مورد بررسی همگی بالاتر از ۰/۴ گزارش گردیده است. در نهایت، یافته‌های این پژوهش در مورد روایی همگرا، نشان می‌دهد که ضرایب مرتبط با این شاخص همگی بالاتر از ۰/۵ گزارش گردیده است و بنابراین، روایی تحقیق، قابل قبول است.

جدول ۳: خلاصه ضرایب مربوط به روایی و پایایی ابزار پژوهش

تحلیل عاملی تأییدی	پایایی ترکیبی	روایی همگرا	آلفای کرونباخ	بار عاملی	
				گویه	بار عاملی
هوش هیجانی	۰/۸۸۳	۰/۶۵۶	۰/۸۸۵	مؤلفه اول	۰/۷۷
				مؤلفه دوم	۰/۷۵
				مؤلفه سوم	۰/۷۸
				مؤلفه چهارم	۰/۹۳
استراتژی تدریس	۰/۹۰۹	۰/۶۶۵	۰/۹۰۷	مؤلفه اول	۰/۷۶
				مؤلفه دوم	۰/۸۴
				مؤلفه سوم	۰/۸۱
				مؤلفه چهارم	۰/۸۱
				مؤلفه پنجم	۰/۸۶
سبک رهبری	۰/۹۳۰	۰/۷۲۶	۰/۹۲۴	مؤلفه اول	۰/۸۰
				مؤلفه دوم	۰/۸۶
				مؤلفه سوم	۰/۸۵
				مؤلفه چهارم	۰/۸۷
				مؤلفه پنجم	۰/۸۸

➤ آمار استنباطی

جدول ۴، ضرایب گزارش شده یا ضرایب مستقیم مدل پژوهش را نشان می‌دهد. بر طبق نتایج این جدول، هوش هیجانی (ضریب بتا: ۰/۲۲۵)، سبک رهبری (ضریب بتا: ۰/۳۱۲) تأثیر معناداری بر استراتژی تدریس دارند. همچنین، هوش هیجانی تأثیر معناداری بر سبک رهبری (ضریب بتا: ۰/۳۶۰) دارد.

جدول ۴: جدول ضرایب مستقیم مدل پژوهش

ضرایب مستقیم مدل پژوهش					
نتیجه	سطح	ضریب تأثیر	نسبت	تأثیر	ضریب
مسیر	معناداری ^۴	استاندارد ^۳	بحرانی ^۲	غیراستاندارد ^۱	
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۲۲۵	۳/۷۹۳	۰/۲۴۷	هوش هیجانی ← استراتژی تدریس
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۳۱۲	۵/۴۹۸	۰/۲۷۷	سبک رهبری ← استراتژی تدریس
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۳۶۰	۵/۹۶۶	۰/۴۴۵	هوش هیجانی ← سبک رهبری

جدول ۵، نشان دهنده ضرایب غیر مستقیم مدل پژوهش است. خلاصه ضرایب گزارش شده (ضرایب غیرمستقیم) مدل در این جدول، بیان می‌کند که هوش هیجانی (ضریب بتا: ۰/۲۹۸) تأثیر غیرمستقیمی بر استراتژی تدریس دارند.

جدول ۵: جدول ضرایب غیرمستقیم مدل پژوهش

ضرایب غیرمستقیم مدل پژوهش				
نتیجه مسیر	سطح	ضریب تأثیر	نسبت	تأثیر
	معناداری	استاندارد	غیراستاندارد	
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۲۹۸	۰/۳۲۸	هوش هیجانی ← استراتژی تدریس

در ادامه نتایج به دست آمده، جدول ۶، معرف ضرایب تعیین متغیرهای وابسته پژوهش است که بیان می‌کند که هوش هیجانی و سبک رهبری توانسته‌اند ۴۳ درصد از واریانس استراتژی تدریس را پیش‌بینی کنند. همچنین هوش هیجانی توانسته است ۳۲ درصد از واریانس سبک رهبری را پیش‌بینی کنند.

جدول ۶: گزارش ضرایب تعیین مدل پژوهش

ضرایب تعیین متغیرهای وابسته			پژوهش	
			استراتژی تدریس	هوش هیجانی
۰/۴۲۸	←	سبک رهبری	تدریس	
۰/۳۲۴	←	هوش هیجانی	سبک رهبری	

^b value^c Critical Ratio^B value^P value

جدول ۷، گزارش ضرایب تعیین مدل تحقیق است. جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌ها برازندگی به شرح زیر مورد استفاده قرار گرفتند: شاخص هنجار شده مجذور کای (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش هنجار شده (AGFI)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص توکر-لوپس (TLI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA). همان‌گونه که این جدول نشان می‌دهد، الگوی تحقیق از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۷: گزارش ضرایب تعیین مدل پژوهش

شاخص‌های برازندگی مدل	شاخص هنجار شده مجذور کای	شاخص نیکویی برازش هنجار شده	شاخص توکر - لوپس	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص برازندگی هنجار شده	جذر میانگین مجذورات خطای تقریب	
	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
تخمین مدل	۱/۲۸۴	۰/۹۵۴	۰/۹۳۶	۰/۹۹۱	۰/۹۹۲	۰/۹۶۵	۰/۰۲۷
میزان قابل قبول	کمتر از ۳	نزدیک به یک برازش کامل					کمتر از ۰/۰۸

➤ آزمون فرضیات پژوهش

• فرضیه اول: هوش هیجانی بر استراتژی تدریس تأثیر دارد.

همان‌طور که نتیجه معادلات ساختاری پژوهش در جدول ۴ نشان داد، هوش هیجانی بر استراتژی تدریس تأثیر دارد (ضریب بتا: ۰/۲۳).

• فرضیه دوم: هوش هیجانی بر سبک رهبری تأثیر دارد.

همچنین بر طبق نتیجه معادلات ساختاری در جدول ۴، هوش هیجانی بر سبک رهبری تأثیر مستقیم دارد (ضریب بتا: ۰/۳۶). همچنین هوش هیجانی تأثیر غیرمستقیمی نیز بر سبک رهبری دارد (ضریب بتا: ۰/۱۵).

• فرضیه سوم: سبک رهبری بر استراتژی تدریس تأثیر دارد.

بر طبق جدول ۴ و نتیجه معادلات ساختاری پژوهش، سبک رهبری بر استراتژی تدریس تأثیر دارد (ضریب بتا: ۰/۳۱).

۵. بحث و نتیجه گیری

در این بخش از تحقیق، به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته و یافته‌های حاصل از تحقیق انجام شده را مورد بحث قرار می‌دهیم و در نهایت، به دنبال نتیجه‌گیری کلی به ارائه پیشنهادها کاربردی پرداخته می‌شود.

فرضیه اول پژوهش: هوش هیجانی مدیران بر استراتژی تدریس معلمان در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد. نتایج معادلات ساختاری پژوهش نشان داد، هوش هیجانی بر استراتژی تدریس تأثیر دارد (ضریب بتا: ۰/۲۳). همچنین هوش هیجانی تأثیر غیرمستقیمی بر استراتژی تدریس دارد (ضریب بتا: ۰/۳۰). این یافته با یافته‌های بارزی و همکاران (۱۴۰۱)،

علیرضا زاده (۱۴۰۱)، چن و گو (۲۰۲۰) و لی و ژو (۲۰۲۳)، همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که توانایی‌های مدیریت هیجان برای عملکرد رهبری و روش‌های تدریس معلمان داری اهمیت هستند، به‌خصوص در مواقعی که مدیران در محیط مدرسه با تغییرات سریع مواجه هستند. نتایج فولان (۲۰۱۵)، بیان می‌کند که نمره بالا در مدیریت هیجان، نشان دهنده میزان بالای سطح آگاهی رهبر از احساسات خود و احساسات دیگران است که به منظور تسهیل پیشرفت سازمان و کار با انبوهی از افراد، درک چگونگی مشارکت، طولانی نمودن و جدا شدن از موقعیت‌های احساسی ضروری و لازم است. در حال حاضر، مدیران مدارس با موانع و مشکلات زیادی روبرو هستند، زیرا الزامات و ضروریات ابتکارات اصلاحی اخیر، انتظارات فرهنگی سنتی و دگرگونی تغییر می‌تواند به ابهامات، تناقضات و تعهدات رقابتی منجر گردد (گروبلر، ۲۰۱۷: ۳۴۰). اولاً، مدیران باید با توجه به اصلاحات تحمیلی، دوره‌های آموزشی جدید و فعالیت‌های فوق‌برنامه جدید و ارائه فرصت‌های یادگیری بیرونی مانند پروژه‌های اجتماعی و تحقیقاتی راه اندازی نمایند و عهده‌دار نقش تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی مبتنی بر مدرسه باشند، دوم، به منظور اجرای این تغییرات، مدیران بایستی مطمئن شوند که رفتار و تفکر همه ذینفعان مرتبط با سیستم آموزشی در داخل و خارج آن تغییر می‌کند (مرتکان^۱، ۲۰۱۰). تا هنگامی که باورها و نظرات دانش‌آموزان، والدین، معلمان و حتی مدیران دچار تغییر و تحول نشود، مدل آموزشی امتحان محور همچنان پابرجا خواهد ماند. مدیران بایستی این ذینفعان را متقاعد نمایند تا باورهای جدید و نو را قبول کرده و بپذیرند. سوماً، از آنجایی که امروزه دانش‌آموزان انتظار دارند که برای پذیرش در دانشگاه‌های معتبر دارای شرایط شوند (هور، ۲۰۱۱: ۶۰۰)، مدیران باید نوعی تعادل بین خواسته‌های رقابتی به منظور رشد جامع دانش‌آموز و اصلاحات دانش‌آموز محوری و عملکرد امتحانی مورد نیاز انتظارات سنتی برقرار نمایند. برای مدیریت این تغییرات و تحولات، از مدیران چنین انتظار می‌رود که ذینفعان مربوطه را درک کرد و با تعارضات برخورد نمایند، انعطاف پذیر بوده و انگیزه ایجاد تغییر را داشته باشند و احساسات خود و افراد دیگر را مدیریت کنند. بنابراین، توجه نمودن به هوش هیجانی یک مدیر به‌عنوان جزئی از رهبری آموزشی است که ممکن است راهی برای ارتقاء دادن و تغییر آموزشی کارکنان آن‌ها و در نتیجه یادگیری دانش‌آموزان باشد (کیان^۲ و همکاران، ۲۰۱۷: ۲۰۰).

قدم برداشتن در مسیر متفاوتی از آموزش و یادگیری با دیدگاهی متفاوت ممکن است منجر به ایجاد سطحی از اضطراب و ناراحتی در شرایط در حال تغییر و تحول شود. رهبرانی که از نقطه نظر عاطفی، صلاحیت دارند، بوسیله‌ی شناسایی مشکلات و پیدا نمودن راه‌حل‌های مؤثر و مفید، به منظور رسیدن به اهداف مدرسه، می‌توانند به افراد دیگری که درگیر این احساسات هستند، درک و کمک بیشتری کنند. رهبرانی که دارای رفتارهای همراه با شایستگی عاطفی هستند، به باورهای آموزشی معلمان و عملکرد کلاس درس در دیدگاه‌های مختلف کمک می‌کنند که این خود می‌تواند تلاش‌های بیشتر را به سمت نتایج یادگیری دانش‌آموز هدایت کند (هک و هالینگر^۳، ۲۰۱۴: ۶۶۰). همان‌طور که کوپرز و ویبلر (۲۰۰۵)، ادعا نمودند، انتظار می‌رود که رهبران مدرسه باهوش هیجانی بتوانند قادر به ترویج فرهنگ بینش مدرسه، تکمیل وظائف مدرسه، اشتراک باور در عمل مشترک و ارتقاء اثربخشی معلم و مدرسه باشند، همچنین دارای مجموعه‌ای از احساساتی باشند که آنها و کارکنانشان هنگام تعامل با تغییرات آموزشی تجربه می‌کنند. این نتایج را می‌توان از طریق شناسایی دقیق احساسات کسب نمود که توسط آن رهبران مدرسه موقعیت‌های مربوط به آن‌ها را مدیریت می‌کنند.

فرضیه دوم پژوهش: هوش هیجانی مدیران بر سبک رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد.

نتایج معادلات ساختاری پژوهش نشان داد، هوش هیجانی بر سبک رهبری تأثیر دارد (ضریب بتا: ۰/۳۶). همچنین هوش هیجانی تأثیر غیرمستقیمی بر سبک رهبری دارد (ضریب بتا: ۰/۱۵). این یافته با یافته‌های بارزی و همکاران (۱۴۰۱)، سالکی و همکاران (۱۴۰۱)، علیرضا زاده (۱۴۰۱)، چن و گو (۲۰۲۰)، لو و ژو (۲۰۲۳) و دیویس (۲۰۱۹)، همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه چنین باید بیان کرد که هوش هیجانی سنگ بنا و اساس هر تصمیمی است که یک رهبر و مدیر می‌گیرد. شایستگی

^۱Mertkan

^۲Qian

^۳Heck & Hallinger

یک رهبر و مدیر در ارزیابی خود و سایر عواطف می‌تواند منجر به تأثیر مثبت گذاشتن بر معلمان آنها در انجام برنامه‌ها و مأموریت‌های مدرسه بگذارد (گری، ۲۰۰۹). در حال حاضر، پاسخگویی و عملکرد مدیران مدارس به همراه ابتکارات جدید به صورت تصاعدی افزایش یافته است. به گونه‌ای که وظائف متنوع آنها شامل سازماندهی بودجه، مدیریت کارکنان، ارائه تمرکز سازمانی استراتژیک با ریسک بالا، رسیدگی به تعارضات و انعطاف‌پذیری است (لینگارد و همکاران، ۲۰۱۳: ۵۵۰). مطالعات نشان داده‌اند که این خواسته‌ها و انتظارات می‌توانند استرس‌زا باشند و منجر به استرس مزمن و احساس فرسودگی شغلی شود و بر رضایت، عملکرد شغلی و انگیزه باقی ماندن در نقش مدیر تأثیر می‌گذارد (ماکسول و رایلی، ۲۰۱۷: ۵۰۰). در مقابل، رهبر و مدیر دارای مهارت عاطفی است که می‌تواند احساسات را شناسایی کرده و نه تنها از احساسات خود، بلکه از احساسات اطرافیان خود نیز آگاهی بالایی دارد. این مدیران می‌توانند احساسات کاذب را شناسایی کرده و احساسات را به‌طور دقیق بیان نمایند. آنها می‌توانند احساسات را درک کنند و بنابراین می‌توانند قادر به تشخیص و توسعه روابطی هستند که برای هدایت دیگران از طریق تغییر لازم است (برکویچ و ایل، ۲۰۱۸: ۴۸۹). بنابراین قابل درک است که یک رهبر آموزشی مأموریت‌های مدرسه را از طریق شایستگی‌های خود در ارزیابی عواطف خود و دیگران تعریف می‌کند.

مدیریت و استفاده کردن از احساسات در مدیریت برنامه‌های آموزشی بسیار مهم است. برای یک رهبر و مدیر مهم است که توانایی تسهیل افکار را به وسیله استفاده مناسب از احساسات داشته باشد. این توانایی، در واقع نشان‌دهنده و بیان‌کننده درک چگونگی تأثیر احساسات بر تفکر و تصمیم‌گیری در زمان مدیریت برنامه‌های آموزشی است. همچنین، این رهبران از احساسات خود استفاده کرده و انگیزه ایجاد می‌کنند و قادرند دیدگاه‌های مختلف را درک کنند تا برنامه‌ریزی نمایند که کدام نوع از مأموریت‌ها و برنامه‌های آموزشی می‌تواند منجر به ارتقای فرهنگ یادگیری معلم شده و پتانسیل کامل دانش‌آموزان و معلمان را برای دستیابی و رسیدن به اثربخشی مدرسه به حداکثر برساند. رهبری که احساسات را درک می‌نماید، می‌تواند روابط لازم برای هدایت معلمان به موفقیت را تشخیص داده و توسعه دهد که از طریق تغییرات انجام می‌گیرد. رهبر باید بتواند احساسات خود را بوسیله مدیریت چالش‌ها و فشارهای ناشی از موقعیت رهبری و مدیریتی و اجرای برنامه‌های آموزشی مدیریت کند (هالینگر و والکر، ۲۰۱۷: ۷۰۰). گروبلر و همکاران (۲۰۱۷)، اشاره کردند که رهبرانی که دارای هوش عاطفی هستند، از یک حس شهودی برای درک احساسات پیروان خود و القای درک اهمیت کارشان در آنها برخوردارند. هنگامی این مهارت دارای بیشترین کاربرد است که یک سازمان با چالش‌ها و موانع یا فرصت‌هایی مواجه شود که به اعتماد متقابل بین افرادش نیازمند است. همچنین، آنها دریافته‌اند که مدیران مدارس از مهارت‌های هوش هیجانی می‌توانند برای دستیابی به همکاری و تعهد معلمان به منظور اجرای تغییرات برنامه درسی اجباری استفاده نمایند. علاوه بر این، ارتباط آن با رهبری مدرسه و مدیریت مهم است، زیرا مدیران تصمیماتی اتخاذ می‌کنند که بر رفاه همه اعضاء در جوامع یادگیری آنها مؤثر است.

فرضیه سوم پژوهش: سبک رهبری آموزشی بر استراتژی تدریس معلمان در مدارس ابتدایی شهر املش تأثیر دارد.

نتایج معادلات ساختاری پژوهش نشان داد، سبک رهبری بر استراتژی تدریس تأثیر دارد (ضریب بتا: ۰/۳۱). این یافته با یافته‌های چنانی (۱۳۹۹)، تیموری (۱۳۹۸)، اعلائی (۱۳۹۷)، چن و گو (۲۰۲۰)، لی و ژو (۲۰۲۳)، همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که رهبری آموزشی مرتبط با آموزش و یادگیری، با ماهیت نظری قوی به منظور ارتقاء دادن و حمایت از عملکرد آموزشی معلمان تعریف شده است (آدامز، ۲۰۱۷: ۵۸۰). این تعریف هرگونه تردید و شک در مورد رابطه میان رهبری آموزشی و استراتژی تدریس را رد می‌نماید. ممکن است جو یادگیری مثبت مدرسه، پیش‌نیازی برای معلمان باشد تا استراتژی آموزشی مناسب با تفکر دانش‌آموز را ارائه نماید. همان‌طور که هالینگر و همکاران (۲۰۱۵) بیان نمودند، حمایت

^۱Gray
^۲Lingard
^۳Maxwell & Riley
^۴Adams

کردن از استراتژی آموزشی ترویج تفکرات دانش‌آموزان، دشوار است، زیرا فرهنگ‌سازی در مدرسه یک امر پیچیده و زمان‌بر است. این نتیجه‌گیری تحقیقات را در برجسته نمودن نقش حیاتی جو مدرسه در ترویج آموزش نشان می‌دهد.

۶. نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه سیاست آموزشی نیازمند اقدامات پاسخگویی عملکرد بر اساس ارزیابی‌های پرمخاطره است. هدف رهبری آموزشی برآورده کردن چنین نیازهایی است. از آنجایی که هدف اصلی برنامه‌های آموزشی افزایش یادگیری و نتایج دانش‌آموزان است. ارتباط آن با مشارکت دانش‌آموز، ارائه بازخورد و انجام دادن آموزش قابل درک است. برنامه‌های آموزشی معلمان در مدارس همچنان بر استراتژی‌های آموزش و تدریس تحت فشار افزایش مسئولیت‌پذیری مدارس متمرکز است. برنامه‌های آموزشی راه‌اندازی شده توسط رهبری آموزشی با هدف کمک به نتایج دانش‌آموز به جای فرآیندهای یادگیری معتبر دانش‌آموزان است (تن و چو، ۲۰۱۵: ۷۰۰).

باتوجه به نتایج به دست آمده، پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

- برگزاری دوره‌های مختلف برای ارتقا و توسعه‌ی ظرفیت هوش هیجانی مدیران آینده و فعلی
- برگزاری سمینارهای مختلف برای سیاست‌گذاران، محققان و رهبران مدارس به منظور آگاهی از اهمیت هوش هیجانی برای مدیران
- استفاده از مدیران با تخصص مرتبط برای اعمال نظر مدیران
- نمایش هوش هیجانی در استانداردهای حرفه‌ای برای آموزش اجباری مدیران مدارس با هدف بهبود مدارس

منابع

بارزی، علیرضا؛ حامد، سینا و بختیاری، صدیقه (۱۴۰۱). بررسی تاثیر هوش هیجانی بر تعهد سازمانی با نقش میانجی سبک رهبری تحول‌گرا، پانزدهمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و توسعه.

توسلی، داریوش؛ قلعه‌ای، علیرضا؛ مهاجران، بهناز و احمدی بلوطکی، کوثر (۱۴۰۰). بررسی نقش میانجی هوش هیجانی در رابطه بین سبک رهبری تحولی و میزان پاسخگویی مدیران مدارس، مجله علمی رهبری آموزشی کاربردی، ۲(۲): ۷۹-۹۶.

تیموری، فاطمه (۱۳۹۸)، پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای معلمان بر اساس سبک رهبری آموزشی و هویت سازمانی با میانجی‌گری اعتماد درون سازمانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.

چنانی، عباس (۱۳۹۹)، شناسایی و بررسی تاثیر سبک‌های شش گانه رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر سوسنگرد به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی معلمان (با تاکید بر معرفی موثرترین سبک در این زمینه)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان اصفهان، مرکز پیام نور گلپایگان.

حافظیان، مریم و عدلی، فربا (۱۳۹۴). نقش مؤلفه‌های هوش هیجانی مدیران در بهبود عملکرد کارکنان دانشگاه، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱(۴۵): ۱۳-۲۶.

سالکی، موسی و جلالی مجیدی، محسن (۱۴۰۱)، بررسی میانجیگری سبک رهبری بر رابطه هوش هیجانی مدیران و استرس شغلی کارکنان - مورد مطالعه - شرکت زغال سنگ پروده طبس، دوازدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد، حسابداری و بانکداری.

سلطانی، اکبر و رفیعی، مجید (۱۳۹۵). بررسی رابطه ی هوش هیجانی و سبک رهبری مدیران با پیشرفت تحصیلی دانش-آموزان مدارس ابتدائی، سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، برلین-آلمان، ۱۹ تیرماه.

سلیمانی، شیلا؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ زارعی زوارکی، اسماعیل و دلاور، علی (۱۴۰۱)، تأثیر الگوی یادگیری معکوس مبتنی بر رویکرد تدریس مسأله‌محور بر سبک‌های حل مسأله یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲(۳)، ۳۲۸-۳۴۲.

طبری، مجتبی و قربانی، مهرناز (۱۳۸۸). نقش هوش هیجانی بر شیوه تصمیم‌گیری مدیران، فصلنامه مدیریت، ۶(۱۶): ۳۰-۴۶.
علیرضا زاده گلزاری، الهام (۱۴۰۱). بررسی نقش میانجی‌گری سبک رهبری تحول‌گرا در رابطه بین هوش هیجانی با استرس شغلی کارکنان دانشگاه‌های شهرستان سیرجان، [فصلنامه رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی](#)، ۸(۲۹).

کریمی شهری، مینا (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و سبک رهبری مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه ناحیه ۵ آموزش و پرورش شهر مشهد، پژوهش‌های تربیتی، ۸: ۱-۲۱.

گلמן، دانیل (۱۳۸۳). هوش هیجانی در کار. مترجم: ابراهیمی، بهمن و جوینده، محسن. تهران: انتشارات بهین دانش.

Adams, C. M., Olsen, J. J., & Ware, J. K. (2017). The school principal and student learning capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556-584.

Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105.

Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in psychology*, 1672.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., & Elliott, S. (2015). The convergent and divergent validity of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) Instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 177-196.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), n4.

Grobler, B., Moloi, C., & Thakhordas, S. (2017). Teachers' perceptions of the utilisation of emotional intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), ۳۳۶-۳۵۵.

- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer, 5(7), 694-709.
- Hur, Y., Van Den Berg, P. T., & Wilderom, C. P. (2011). Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 591-603.
- Küpers, W., & Weibler, J. (2006). How emotional is transformational leadership really? Some suggestions for a necessary extension. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(5), 368-383.
- Li, H., & Zhou, C. (2023). The influence mechanisms of inclusive leadership on job satisfaction: Evidence from young university employees in China. *Plos one*, 18(6), e0287678.
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of education policy*, 28(5), 539-556.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- Mertkan, S. (2010). Planning for educational change: putting people and their contexts first.
- Qian, H., Walker, A., & Li, X. (2017). The west wind vs the east wind: Instructional leadership model in China. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 186-206.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Tan, C., & Chua, C. S. (2015). Education policy borrowing in China: has the West wind overpowered the East wind?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 686-704.