

اثر آموزش مهارت‌های تعاملی بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی

حمیدرضا میرصفیان^۱، معصومه کلاته سیفیری^۲، مصطفی افشاری^۳

۱. استادیار گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

۲. دانشیار مدیریت ورزشی، دانشگاه مازندران

۳. استادیار گروه مدیریت ورزشی، پژوهشگاه علوم ورزشی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی بوده است. این پژوهش از دسته مطالعات نیمه تجربی به همراه پیش‌آزمون-پس‌آزمون دو گروهی و مطالعه پی‌گیری بود. به همین منظور ۳۳ نفر از معلمان مرد تربیت بدنی ناحیه دو آموزش و پرورش اصفهان به صورت در دسترس انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۱۷ نفر) و کنترل (۱۶ نفر) قرار گرفتند. پروتکل آموزشی استفاده شده در این پژوهش با اقتباس از مدل مهارت‌های ارتباطی کوئین دام (۲۰۰۱)، به صورت ویژه برای معلمان تربیت بدنی طراحی گردید. از پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی شغلی بتز، کلین و تیلر (۱۹۹۶)، سازگاری شغلی دیویس و لاف‌کوئیست (۱۹۹۱) و بهزیستی اجتماعی کیز (۱۹۹۸) به منظور سنجش اثربخشی پروتکل آموزشی طراحی شده در این پژوهش استفاده شده است. داده‌های به دست آمده از ابزارهای پژوهش با استفاده از آزمون‌های تحلیل کوارینانس و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل گردیدند. نتایج پژوهش نشان داد مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی به صورت معناداری بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی پس از انجام هفت جلسه آموزشی اثرگذار بوده است. همچنین، اثر مداخلات آموزشی مذکور پس از گذشت ۱۲ هفته از اتمام جلسات آموزشی ماندگار بوده است.

واژگان کلیدی: انطباق، پذیرش اجتماعی، تعاملات بین فردی، رضایتمندی از شغل.

مقدمه

1. Email: H.mirsafian@spr.ui.ac.ir
2. Email: ma.kalateh@gmail.com
3. Email: afshari.ua@gmail.com

امروزه افزایش بازدهی سازمان‌ها همواره وابسته به گسترش کارایی منابع انسانی بوده و افزایش کارایی منابع انسانی در گرو توسعه دانش و آموزش مهارت‌های شغلی در راستای ایجاد رفتارهای پایدار برای دستیابی به موفقیت می‌باشد (میرصفیان، ۲۰۱۸، ۲۸۰). به همین جهت سازمان‌های موفق همواره و در همه حال در تلاش برای گسترش ابعاد مختلف علمی و مهارتی کارکنان خود هستند (دیتول، توپایاگال، آکپور و مولکی^۱، ۲۰۱۷، ۸۰). سازمان آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین و گسترده‌ترین سازمان‌های کشور که مسئولیت انتخاب و انتقال عناصر علمی و فرهنگی به گروه عظیمی از نوجوانان در کشور را بر عهده دارد نیز از این امر مستثنی نیست. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش^۲ نیز، توسعه شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان در راستای تحقق اهدافی همچون برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی مورد توجه قرار گرفته است (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۱) که خود تأکیدی بر اهمیت توسعه همه جانبه معلمان مشغول به کار در این حوزه است. در این راستا معلمان تربیت بدنی به واسطه حوزه تخصصی خود و همچنین با توجه به اهمیت و تأثیر ورزش و تحرک در فرد و جامعه به عنوان منابع انسانی عملیاتی آن سازمان بایستی همواره از توانایی‌های علمی، مهارتی و روانی مطلوبی برخوردار باشند تا بتوانند در انتقال سواد حرکتی به نسل آینده کشور به صورت شایسته‌ای اقدام نمایند (جنابادی، ۲۰۱۷، ۴۶). یکی از توانایی‌های روانی مؤثر بر عملکردهای شغلی معلمان مفهوم خودکارآمدی شغلی است که ضرورت بهره‌مندی از آن در پژوهش‌های بسیاری به اثبات رسیده است (دهقانی، جوادی پور و اسلام دوست، ۲۰۱۵، ۵۲). این مفهوم از عوامل کلیدی در نظریه شناختی بندورا^۳ (۲۰۰۴) است و به احساسی پایدار و روشن از لیاقت، عزت نفس و قابلیت و ارزش فرد از خود و احساس کفایت و تخصص و کارآیی وی در برخورد با موانع اطلاق می‌شود. به بیان دیگر این مفهوم اطمینان فرد از توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌ها است که بر نحوه و چگونگی بروز رفتار و همچنین پیامدهای آن اثرگذار است (سوانپل، بوسا، و روس اینس^۴، ۲۰۱۵، ۱۴۱۳). باورهای خودکارآمدی می‌توانند رفتار افراد را به شکلی مطلوب پیش‌بینی کنند چرا که رفتار فرد بر اساس باورهای خودکارآمدی و یا به عبارت بهتر بر مبنای ادراک وی از دانش، توانایی، مهارت و تخصص او شکل می‌گیرد (کرمی نوری و نیکدل، ۲۰۱۰، ۲۲). به همین دلیل است که از خودکارآمدی شغلی به عنوان یک عامل انگیزشی، فعال‌کننده، نیرودهنده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار سازمانی معلمان یاد شده است (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۵، ۶۰). در متون مختلف همواره از خودکارآمدی شغلی به عنوان عاملی اساسی و

1. Dithole, Thupayagale, Akpor & Moleki

۲. راهبرد ۱۳

3. Bandura

4. Swanepoel, Botha & Rose-Innes

کلیدی در جهت ارتقاء توانایی های روانی معلمان در راستای آموزش مطلوب دانش آموزان و تدریس مؤثر یاد شده است (برهانی، دهقانی و صمدی، ۲۰۱۷، ۴۱) چرا که معلمان بهره مند از سطوح مطلوبی از خودکارآمدی شغلی، از عزت نفس بالاتری برخوردارند، به توانایی های علمی و مهارتی خود اطمینان دارند، توانایی مناسبی در کنترل افکار و احساسات خود دارند و به صورت کلی برای خود به عنوان یک معلم مؤثر و مفید ارزش و اهمیت قائل هستند (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۵، ۶۱). در پژوهش های مختلف نیز نتیجه بهره مندی معلمان حوزه آموزش و پرورش از خودکارآمدی شغلی منجر به ارتقاء رضایت شغلی و تعهد سازمانی آنها در مدارس (قلایی، کدیور، صرامی و اسفندیاری، ۲۰۱۲، ۱۰۴) و همچنین توسعه مهارت های شغلی و به کارگیری سبک های مؤثر تدریس (برهانی و همکاران، ۲۰۱۷، ۴۰) و در نتیجه دستیابی به اثربخشی سازمانی بالاتر در حوزه آموزش و پرورش بوده است (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۵، ۶۱).

از دیگر توانایی های روانی اثرگذار بر رفتارهای شغلی معلمان تربیت بدنی و در حقیقت کلیه کارکنان سازمان ها به منظور دستیابی به عملکردی مطلوب مفهوم سازگاری شغلی است که به عنوان عاملی ضروری در جهت اشتغال موفقیت آمیز افراد یاد شده است (بارمحمدزاده و داداش زاده، ۲۰۱۵، ۶۱). دیویس و لاف کوئیست (۱۹۹۱، ۵۵) سازگاری شغلی را شامل تطابق شخصیت فرد با عوامل محیطی مرتبط با کار می دانند. به بیانی دیگر سازش شغلی ترکیب و مجموعه ای از عوامل روانی و غیر روانی است که در فرد احساس رضایت نسبت به شغل ایجاد کرده و در نتیجه موجب سازگاری و تطابق فرد با شغل و وظایف شغلی می شود (بارمحمدزاده و داداش زاده، ۲۰۱۵، ۶۱). سازگاری شغلی برای ادامه اشتغال موفقیت آمیز معلمان عامل بسیار مهمی به شمار می رود؛ چرا که همه افراد و به ویژه معلمان انتظار دارند شغل مورد نظر آنها خشنودی، سلامت و اعتبار مناسبی را برای آنها تأمین نماید و یا حداقل ابتدایی ترین نیازهای روانی آنها را برطرف سازد (جنابادی، ۲۰۱۷، ۴۸). به همین جهت بهره مندی معلمان تربیت بدنی از توانایی های روانی مؤثر بر سازگاری بیشتر آنها با شغل و وظایف شغلی خود و همچنین در ارتباط با دانش آموزان و محیط مدارس و حوزه آموزش و پرورش می تواند در ارتقاء توانمندسازی روان شناختی (رحیمی دادکان و ناستی زایی، ۲۰۱۶، ۲۴)، اشتیاق شغلی (پیرا، ۲۰۱۵، ۶۳) و سلامت اجتماعی (جنابادی، ۲۰۱۷، ۴۹) و همچنین کاهش عوامل مرتبط با فرسودگی

شغلی معلمان (رحیمی دادکان و ناستی زایی، ۲۰۱۶، ۲۳) که همگی از جمله عوامل مؤثر بر ارتقاء عملکرد شغلی آنها و در نتیجه توسعه بازدهی سازمانی می‌باشند اثرگذار باشد.

یکی دیگر از عوامل اثرگذار بر عملکرد بهینه کارکنان در محیط‌های شغلی و حرفه‌ای موارد مرتبط با بهزیستی اجتماعی افراد است که ارتباط مستقیمی با جامعه‌پذیری فرد دارد و عامل مهمی در پذیرش هنجارهای اجتماعی و کاهش قانون‌گریزی و عملکردهای شغلی نامطلوب است (طباطبایی، خانی جزنی، قانع، ۲۰۱۷، ۲۷) که نتیجه بهره‌مندی کارکنان از آن را می‌توان تمایل بیشتر آنها به استمرار و پایداری در اجرای بهینه عملکردهای شغلی و حرفه‌ای دانست (باعزت و رحیمی، ۲۰۱۵، ۱۲). این مفهوم ترکیبی از پیامدهای محسوس، قابل اندازه‌گیری و غیرمادی فردی است که از طریق توسعه بیشتر در کنش‌های اجتماعی و اقتصادی، بهبود یافته و منجر به ارتقاء عملکرد شغلی افراد می‌گردد (باعزت و رحیمی، ۲۰۱۵، ۱۳). بهزیستی اجتماعی در محیط شغلی بیانگر ارزیابی فرد از کیفیت رابطه‌اش با سازمان می‌باشد. در این ارتباط، افراد دارای سطحی مطلوب از این مفهوم عموماً دارای احساس بالاتری از تعلق به محیط شغلی و سازمانی می‌باشند. همچنین، در این افراد پذیرش هنجارهای اجتماعی بیشتری دیده شده و از مشارکت اجتماعی بالاتری گروه‌های شغلی و به صورت کلی در سازمان برخوردار بوده، ارزیابی آنها از ارزش‌های اجتماعی خود در محیط شغلی بیشتر شده و در نتیجه از انسجام و شکوفایی اجتماعی بالاتری بهره می‌برند (طباطبایی و همکاران، ۲۰۱۷، ۲۸). به همین جهت برخورداری از سطوح مطلوبی از بهزیستی اجتماعی می‌تواند به عنوان عاملی اثرگذار در بازدهی و بهره‌وری بیشتر معلمان تربیت بدنی چه به صورت مستقیم از طریق تلاش بیشتر در جهت اجرای مطلوب عملکردهای شغلی و حرفه‌ای (باعزت و رحیمی، ۲۰۱۵، ۱۲) و چه به صورت غیر مستقیم و از طریق گسترش ارتباطات اجتماعی، مشارکت اجتماعی بالاتر در سطوح بالاتر و به صورت مطلوب و پذیرش هنجارهای اجتماعی مرتبط با شغل و سازمان محل خدمت محسوب گردد (طباطبایی و همکاران، ۲۰۱۷، ۲۸). به همین سبب گسترش توانایی‌های روانی اثرگذار بر عملکردهای شغلی معلمان تربیت بدنی به صورت کلی و با توجه به ماهیت شغلی آنها که مرتبط با توسعه فرهنگ حرکت در جامعه است و همچنین جامعه هدف گسترده و پیچیده آنها در مدارس کشور که ارتباط مستقیمی با نوجوانان در جامعه دارد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در بررسی پژوهش‌های انجام شده همواره بر اثر متغیرهای مختلفی در جهت توسعه خودکارآمدی شغلی و سازگاری شغلی، و در اندک مواردی بهزیستی اجتماعی کارکنان در سازمان‌ها و در برخی موارد در ارتباط با معلمان حوزه آموزش و پرورش تأکید شده که توسعه مهارت‌های تعاملی یکی از آنهاست. حال آنکه بیشتر پژوهش‌های انجام شده به صورت توصیفی بوده است. در واقع روش و راهکاری که به صورت عملی پژوهشگران و در بعد وسیع‌تر مسئولان آموزش و پرورش کشور را در

جهت توسعه متغیرهای مذکور یاری نماید و همچنین نتیجه‌ای که به صورت عملی اثر مداخلات مهارت‌های تعاملی را بر متغیرهای مذکور سنجیده باشد، مشاهده نمی‌گردد. در پژوهش‌های مختلف همواره از مهارت‌های تعاملی به عنوان آن دسته از مهارت‌هایی یاد شده که به واسطه آن افراد می‌توانند درگیر تعاملات بین فردی و فرآیندهای ارتباطی گردند که در نتیجه آن احساسات، اطلاعات، افکار و مهارت‌های خود را از راه مبادلات کلامی و غیرکلامی با دیگران به صورت مؤثر در میان بگذارند (باعزت و رحیمی، ۲۰۱۵، ۱۳). اهمیت برخورداری از این مهارت‌ها برای معلمان حوزه آموزش و پرورش به حدی است که عدم بهره‌مندی از آنها در محیط‌های شغلی و سازمانی می‌تواند علاوه بر کاهش متغیرهای اثرگذار بر عملکردهای شغلی آنها بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان (تلخابی علیشاه، عباسی لشگری، و علیشاه، ۲۰۱۷، ۳۹)، سلامت روانی آنان (لطیفی مهر، سلیمانی و نوروز زاده، ۲۰۱۴، ۸۷) و افزایش باورهای خودکارآمدی (احمدی، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۲) و انگیزه‌های مرتبط با تحصیل این گروه از نوجوانان در کشور مؤثر باشد (علی زاده و جویباری، ۲۰۱۶، ۳۹).

در بررسی ادبیات مدیریت ورزشی در داخل و خارج از کشور علی‌رغم وجود پژوهش‌های توصیفی متنوع در ارتباط با مهارت‌های تعاملی و ارتباطی در حوزه‌های مختلف انگیزشی و عملکردی کارکنان در سازمان‌ها و معلمان حوزه آموزش و پرورش، تاکنون پژوهشی که به بررسی اثر مهارت‌های مذکور به صورت نیمه تجربی و در قالب مداخلات آموزشی در معلمان تربیت بدنی پرداخته باشد مشاهده نگردیده است. اما در ارتباط با اندک پژوهش‌های انجام شده در دیگر حوزه‌ها در داخل کشور می‌توان به پژوهش احمدی و همکاران (۲۰۱۴) که با هدف بررسی اثر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شده بود اشاره کرد که نتیجه آن پژوهش نشان از ارتقاء خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پس از مداخلات آموزشی مذکور بوده است. باعزت و رحیمی (۲۰۱۵) نیز در بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی و بهزیستی اجتماعی دانشجویان دریافتند باورهای خودکارآمدی و زندگی و بهزیستی اجتماعی گروه آزمایش پژوهش پس از انجام مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی به صورت معناداری بالاتر از گروه کنترل قرار گرفت. در بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان نیز امینی، نوری، سماواتیان و سلطان‌الکتابی (۲۰۱۲) میزان اثر مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی را بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان را پس از انجام مداخلات و یک ماه پس از آن مثبت

ارزیابی کردند. در پژوهشی دیگر آموزش مهارت‌های ارتباطی عاملی مؤثر در جهت کاهش استرس کارکنان در سازمان‌ها شناخته شد (کاظمی، جاویدی و آرام، ۲۰۱۰). همچنین در جامعه آماری دانشجویان نیز مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی اثری مثبت و پایدار بر کاهش استرس‌های تحصیلی آنان داشته است (واقعی، میرزایی، مدرس غروی و ابراهیم زاده، ۲۰۱۱). در بررسی پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور دیتول و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی اثرات مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی بر عملکردهای شغلی نشان دادند عملکرد شغلی کارکنان پس از شرکت در دوره‌های آموزشی مهارت‌های تعاملی به صورت معناداری افزایش داشته است. سوین و گال (۲۰۱۴) نیز در بررسی اثر مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی و رفتار کارکنان در انجام بهینه وظایف شغلی و حرفه‌ای دریافتند رفتار کارکنان به صورت باریزی پس از انجام مداخلات آموزشی مذکور هم جهت با اهداف سازمانی قرار گرفت. در بررسی اثرات مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی بر بهره‌وری کارگران نیز ساساکی^۲ و همکاران (۲۰۱۷) گزارش دادند مداخلات آموزشی مهارت‌های مذکور به صورت قابل قبولی بر عملکرد و بهره‌وری کارگران در محیط شغلی آنها اثرگذار بوده است. بر همین اساس و با عنایت به اهمیت و ارزش بررسی اثرات مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی در حوزه ورزش و به صورت دقیق‌تر بر معلمان تربیت بدنی و عدم وجود پروتکل آموزشی مناسب در این ارتباط و همچنین اهمیت بررسی اثرات مداخلات آموزشی مهارت‌های مذکور بر متغیرهای شغلی و حرفه‌ای و در نهایت ارائه راهکاری عملی و قابل اجرا در این ارتباط، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی انجام شده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی به صورت پیش‌آزمون_پس‌آزمون و در پی آن انجام مطالعه پیگیری از نوع دو گروهی بوده است که در بهار و تابستان سال ۱۳۹۷ در شهر اصفهان انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه معلمان مرد تربیت بدنی دوره‌های مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر اصفهان به تعداد ۱۴۳ نفر بود. ۴۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری در دسترس از مدارس مختلف موجود در جامعه آماری در سطوح مختلف تحصیلی برای مشارکت در این پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) قرار گرفتند. دارا بودن حداقل مدرک کارشناسی تربیت بدنی، عدم شرکت در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی و توجیهی

1. Swain & Gale
2. Sasaki

مرتبط با موضوع پژوهش در مدت یک سال پیش از آغاز پژوهش، عدم تغییر محل خدمت و همچنین عدم تغییر پست سازمانی افراد در مدت یک سال پیش از انجام طرح، سابقه شغلی حداقل دو سال و همچنین حضور مستمر در کلاس های آموزشی این پژوهش و عدم ترک آن تا پایان دوره از معیارهای ورود معلمان به این مطالعه بوده است. پیش از انجام این طرح به شرکت کنندگان اطمینان داده شد اطلاعات و نتایج به دست آمده از این پژوهش محرمانه است و از اطلاعات مذکور استفاده ابزاری نمی گردد. همچنین اطمینان آنها در ارتباط با حفظ کلیه شئون انسانی به عنوان اصلی ترین اصل اخلاق در پژوهش کسب گردید. پیش از آغاز طرح همه معلمان تعهد کردند که تا پایان دوره در کلاس ها حضور یابند؛ اما با این وجود سه نفر از اعضا گروه آزمایش و چهار نفر از اعضا گروه کنترل به دلایل شخصی نتوانستند به صورت کامل در کلاس ها حضور یابند. به همین دلیل از پژوهش کنار رفتند. لذا پژوهش با تعداد ۱۷ نفر در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه کنترل انجام گردید.

ابزارهای اندازه گیری در این پژوهش شامل سه پرسش نامه بود. به منظور سنجش خودکارآمدی شغلی از پرسش نامه بتز، کلین و تیلر^۱ (۱۹۹۶) استفاده شد که این سازه را در قالب ۵ بعد خود ارزیابی، اطلاعات شغلی، انتخاب هدف، برنامه ریزی و حل مسئله و با استفاده از ۲۵ گویه و با روش امتیازدهی ۵ ارزشی لیکرتی (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) مورد ارزیابی قرار می دهد. پایایی این ابزار در پژوهش های پیشین به میزان ۰/۷۳ مورد تأیید قرار گرفته است (ذوی الهیات، نوربخش و سپاسی، ۲۰۱۷). به منظور سنجش سازگاری شغلی از پرسش نامه دیویس و لاف کوئیست^۲ (۱۹۹۱) استفاده شد که این سازه را در قالب چهار بعد شخصیت، ارزش ها و نیازها، محیط شغلی، و رضایتمندی از شغل و با استفاده از ۲۰ گویه در طیف پنج امتیازی لیکرتی (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) مورد سنجش قرار می دهد. پایایی این پرسش نامه توسط دیویس و لاف کوئیست (۱۹۹۱) به میزان ۰/۸۸ گزارش شده است. به منظور سنجش سازه بهزیستی اجتماعی نیز از پرسش نامه کیز^۳ (۱۹۹۸) استفاده شد که دارای پنج مؤلفه انطباق اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی و ۳۳ گویه بود و این سازه را در طیف ۵ ارزشی لیکرتی (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) مورد ارزیابی قرار می دهد. این ابزار در کشور توسط حیدری و غنایی (۲۰۰۸) هنجاریابی شد

-
1. Betz, Klein & Taylor
 2. Dawis & Lofqist
 3. Keyes

و پایایی آن نیز توسط صفاری نیا، تدریس تبریزی و علی اکبری دهکردی (۲۰۱۴) به میزان ۰/۸۵ گزارش گردیده است. در این پژوهش نیز روایی صوری و محتوایی هر سه پرسش‌نامه پیش از استفاده توسط متخصصان مربوطه (مدیریت ورزشی ۵ نفر، روان‌شناسی صنعتی سازمانی ۵ نفر) تأیید گردید و پایایی آنها نیز به وسیله آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ضرایب ۰/۸۳ برای پرسش‌نامه خودکارآمدی شغلی، ۰/۸۵ برای ابزار سازگاری شغلی و ۰/۸۱ برای پرسش‌نامه بهزیستی اجتماعی به دست آمد. پرسش‌نامه‌ها در سه مرحله توسط نمونه‌ها تکمیل شد. مرحله اول آن پیش از آغاز پروتکل آموزشی، مرحله دوم پس از اتمام پروتکل و مرحله سوم ۱۲ هفته پس از اتمام مداخله آموزشی (به منظور سنجش میزان ماندگاری تغییرات) انجام شده است. در مرحله اول تکمیل پرسش‌نامه‌ها، پیش از اجرای پروتکل آموزشی، اطلاعات و توضیحات لازم در ارتباط با نحوه تکمیل پرسش‌نامه‌ها به شرکت‌کنندگان در هر دو گروه آزمایش و کنترل به صورت یکسان و در محل تشکیل دوره آموزشی ارائه گردید. پس از آن از نمونه‌های هر دو گروه خواسته شد تا هر سه پرسش‌نامه را به دقت تکمیل نمایند. در مرحله دوم اجرای طرح و پس از اجرای مداخله آموزشی نیز که به صورت هفت جلسه به مدت هفت هفته (بعد از ظهر روزهای پنج‌شنبه) به طول انجامید نیز پرسش‌نامه‌ها برای انجام پس‌آزمون توسط آزمودنی‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل در محل انجام پژوهش آزمون تکمیل گردید. مرحله سوم تکمیل پرسش‌نامه‌ها نیز ۱۲ هفته پس از اتمام دوره آموزشی در و در محل انجام پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط هر دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل گردید.

پروتکل آموزشی استفاده شده در این پژوهش بر مبنای مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با مهارت‌های ارتباطی و تعاملی و همچنین با اقتباس از مدل مهارت‌های ارتباطی کوئین دام (۲۰۰۱) و به صورت ویژه با هدف ارتقاء مهارت‌های تعاملی معلمان تربیت بدنی حوزه آموزش و پرورش طراحی شد. مطلوبیت و کارایی آن به صورت کلی و همچنین در ارتباط با هر یک از مهارت‌های شش‌گانه تعاملی و همچنین طرح درس و سرفصل دروس هر یک از جلسات آموزشی توسط متخصصان مدیریت ورزشی (۱۰ نفر) و اساتید حوزه روان‌شناسی صنعتی سازمانی (۸ نفر) مورد تأیید قرار گرفته است. موارد اجرا شده در این پروتکل آموزشی شامل سخنرانی، ارائه بروشور، بحث‌های گروهی، پرسش و پاسخ و همچنین تمرین و شبیه‌سازی مهارت‌های تعاملی برای تمامی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش بوده است. سرفصل موضوعات ارائه شده در هر جلسه مرتبط با یکی از مهارت‌های شش‌گانه تعاملی (بینش، بیان کلامی، قاطعیت، مهارت‌های شنیداری، مهارت‌های رفتاری و مدیریت عواطف) مرتبط با تعاملات معلمان تربیت بدنی در ارتباط با دانش آموزان، گروه‌های همکار و به صورت کلی سازمان آموزش و پرورش بود. جلسه آخر نیز به جمع‌بندی مطالب ذکر شده در

جلسات گذشته، نحوه ارزیابی فرد از برقراری ارتباط مؤثر با دیگران و تمرین و شبیه‌سازی مهارت‌های آموزش داده شده در جلسات گذشته و در نهایت نتیجه‌گیری کلی اختصاص یافت. پروتکل آموزشی پژوهش به تفکیک هر جلسه شامل موارد و سرفصل‌هایی به شرح ذیل بوده است:

جلسه اول: در جلسه نخست معلمان مشارکت‌کننده در گروه آزمایش پژوهش با اهمیت، ضرورت و ارزش آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های تعاملی در محیط شغلی و اثرات آن بر زندگی شغلی و حرفه‌ای خود و همچنین آشنایی با اجزای مهارت‌های تعاملی (زبان، چهره، رفتار) به عنوان مقدمه‌ای برای آشنایی با مهارت بینش نسبت به تعاملات اجتماعی به عنوان اولین مهارت از سلسله مهارت‌های تعاملی آشنا شدند. اساساً تأکید مهارت بینش بر ضرورت بهره‌مندی افراد از ماهیت تعامل و ارتباط، ارزش، اهمیت و تأثیر آن بر فرایند تعاملات اجتماعی و در نتیجه بهره‌وری بالاتر شغلی و ارتقاء بازدهی سازمانی تأکید دارد. در این مهارت افراد با عوامل و موارد مؤثر در برقراری مناسب مهارت‌های تعاملی مانند شناخت فرد از خود، ارتباط فرد با فرد و تعامل فرد با گروه آشنا شده و با راهکارهای برقراری ارتباطات مثبت و اثربخش در ارتباط با هر یک از موارد مذکور آشنا می‌شوند. این جلسه آموزشی پس از انجام مراحل پرسش و پاسخ خاتمه یافت. مدت زمان برگزاری این جلسه ۷۶ دقیقه بود.

جلسه دوم: این جلسه با هدف آشنایی اعضای گروه آزمایش پژوهش با مهارت‌های کلامی به عنوان دومین مهارت در پروتکل آموزشی برگزار گردید. در این جلسه مشارکت‌کنندگان در پژوهش ضمن آشنایی با مفاهیم نظری و مبانی مهارت‌های کلامی به عنوان ارزشمندترین و اثرگذارترین ابزار انسان در برقراری تعاملات بین فردی و گروهی و همچنین هنری در راستای ترغیب، تطمیع، اقناع و برانگیختن افراد، از اثرات برخورداری از این مهارت آگاه شدند و در ادامه چگونگی استفاده از مهارت‌های کلامی و گفتگوی مؤثر و کارا و همچنین مهارت‌های دریافت، درک، تفسیر پیام‌های کلامی به صورت مؤثر و صحیح، مهارت پرسشگری و همچنین واکنش و پاسخ مطلوب به آن در محیط شغلی و در ارتباط با مدیران، همکاران و دانش‌آموزان به معلمان آموزش داده شد. زمان برگزاری این جلسه ۷۶ دقیقه بود که با انجام پرسش و پاسخ معلمان خاتمه یافت.

جلسه سوم: سرفصل آموزشی این جلسه آموزش مهارت قاطعیت در ارتباط بود. در این جلسه مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش پژوهش با اهمیت ایجاد ارتباطات میان فردی و گروهی با قاطعیت مطلوب در راستای دستیابی به اهداف برقراری ارتباط مؤثر آشنا شدند و از روش‌های انجام و برقراری

آن آگاه شدند. اساساً ایجاد هر گونه فرایند ارتباطی بدون وجود عامل قاطیعت در مسیرهای مختلف ارتباطی و از طرف فرد برقرارکننده و یا دریافت‌کننده ارتباط می‌تواند مانع از برقراری ارتباط مؤثر و مطلوب گردد. این جلسه پس از انجام مراحل پرسش و پاسخ و رفع ابهامات مشارکت‌کنندگان پس از طی ۶۹ دقیقه خاتمه یافت.

جلسه چهارم: آشنایی حاضرین در گروه آزمایش پژوهش با مهارت‌های شنیداری و اهمیت و تأثیرات شنود و درک مؤثر در برقراری ارتباطات به صورت مطلوب و همچنین آموزش این مهارت‌ها و نحوه استفاده از آنها به صورت مطلوب سرفصل موارد آموزشی چهارمین جلسه پروتکل آموزشی پژوهش بود. مهارت‌های شنیداری در حقیقت به فرد در ارتباط با تشخیص صحیح شرایط، امکانات و نیازهای برقراری ارتباطات مطلوب پیش از برقراری ارتباط و در حین انجام آن کمک می‌کند و وی را در راستای انجام واکنش‌های مناسب با شرایط یاری می‌نماید. این جلسه پس از انجام پرسش و پاسخ پس از گذشت ۶۹ دقیقه خاتمه یافت.

جلسه پنجم: مهارت‌های رفتاری و آموزش مفاهیم مرتبط با آن سرفصل موارد آموزشی پنجمین جلسه از پروتکل آموزشی پژوهش حاضر بود. در این جلسه حاضرین در گروه آزمایش پژوهش با مفاهیم نظری این دسته از مهارت‌ها آشنا شدند و از اهمیت و ضرورت برخورداری از این دسته از مهارت‌ها در برقراری ارتباطات میان فردی و گروهی و تأثیرات آن بر برداشته‌ها و رفتارهای دیگران آگاه شدند. در ادامه آموزش چگونگی و اجرای بهینه مهارت‌های رفتاری و همچنین مهارت‌های درک مؤثر رفتارهای غیر کلامی و روش ابراز عکس‌العمل به صورت صحیح به مشارکت‌کنندگان ارائه گردید. این جلسه نیز پس از گذشت ۶۹ دقیقه و بعد از انجام پرسش و پاسخ و رفع ابهامات شرکت‌کنندگان خاتمه یافت.

جلسه ششم: در این جلسه مباحث مرتبط با مدیریت عواطف و هیجانات و اهمیت و تأثیر آن در اجرای بهینه و مؤثر تعاملات به حاضرین در آزمایش پژوهش ارائه گردید. اساساً هیجانات و عواطف افراد نقشی بسزایی در برقراری تعاملات و ارتباطات میان افراد دارد و در حقیقت توانایی مدیریت و کنترل عواطف و هیجانات می‌تواند فرد را در ایجاد و ادامه تعاملات مؤثر بین فردی و گروهی یاری نماید. بر همین اساس مشارکت‌کنندگان در پژوهش ضمن آشنایی با مفاهیم نظری مدیریت هیجانات و عواطف و آگاهی از تأثیرات آن در برقراری تعاملات اجتماعی بین فردی، گروهی و سازمانی مطلوب، با چگونگی مدیریت مؤثر عواطف و هیجانات خود و دیگران در شرایط و موقعیت‌های مختلف و همچنین ابراز واکنش به صورت صحیح و مطلوب و راهکارهای مرتبط با آن آشنا شدند. این جلسه نیز پس از برگزاری مرحله پرسش و پاسخ پس از گذشت ۸۵ دقیقه به پایان رسید.

جلسه هفتم: این جلسه به عنوان آخرین مرحله در پروتکل آموزشی پژوهش با هدف جمع‌بندی و مرور مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی گذشته آغاز گردید. همچنین شرکت‌کنندگان با نحوه ارزیابی تعاملات خود با دیگران آشنا شدند. در ادامه تمرین و شبیه‌سازی مهارت‌های آموزش داده شده در جلسات گذشته انجام گردید. این جلسه پس از برگزاری مراحل پرسش و پاسخ و همچنین انجام نتیجه‌گیری کلی از پروتکل جلسات آموزشی گذشته پس از طی ۸۰ دقیقه پایان پذیرفت. به منظور تحلیل داده‌های به‌دست آمده در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری از روش‌های آماری توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس^۱، تحلیل واریانس چند متغیره^۲ و آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر^۳) با استفاده از نسخه ۲۳ نرم افزار اس پی اس استفاده گردید.

نتایج

ویژگی‌های جمعیت شناختی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش و کنترل پژوهش در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

-
1. Covariance
 2. MANOVA
 3. Repeated Measure ANOVA
 4. SPSS

جدول ۱_ ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

گروه		آزمایش		کنترل	
متغیر	تعداد (درصد)	میانگین \pm انحراف استاندارد	تعداد (درصد)	میانگین \pm انحراف استاندارد	
سن	۲۰-۳۰ سال	۱۱(۶۸/۹)	۲۸/۵۵ \pm ۲/۷۳	۱۳(۷۶/۵)	۲۸/۰۶ \pm ۲/۸
	۳۱-۴۰ سال	۵(۳۱/۳)		۴(۲۳/۶)	
سطح تحصیلات	کارشناسی	۱۲(۷۵)	-	۱۳(۷۶/۵)	-
	کارشناسی ارشد	۴(۲۵)		۴(۲۳/۵)	
سابقه خدمت	زیر ۵ سال	۸(۵۰)	۴/۵۶ \pm ۱/۹۷	۹(۵۳)	۴/۲۴ \pm ۱/۹۹
	۵ تا ۱۰ سال	۸(۵۰)		۸(۴۷)	
کل		۱۶(۱۰۰)		۱۷(۱۰۰)	

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول شماره ۱ بیشتر مشارکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل پژوهش در گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بودند. همچنین نیمی از معلمان گروه آزمایش و تقریباً نیمی از اعضای گروه کنترل پژوهش دارای سابقه خدمتی زیر ۵ سال بوده و مابقی دارای سابقه خدمت بین ۵ تا ۱۰ سال بودند.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	پیش آزمون		آزمون پس	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی شغلی	آزمایش	۱۵/۶۹	۱/۸۶	۲۰/۳۶	۲/۸۶
	کنترل	۱۶/۳۸	۲/۰۸	۱۶/۰۲	۱/۷۷
سازگاری شغلی	آزمایش	۱۲/۹۷	۲/۱۱	۱۸/۴۷	۳/۰۳
	کنترل	۱۲/۹۲	۱/۷۵	۱۲/۹۴	۱/۹۵
بهزیستی اجتماعی	آزمایش	۱۷/۷۳	۲/۲۴	۲۱/۷۳	۳/۰۴
	کنترل	۱۷/۹۴	۱/۹۳	۱۷/۸۲	۱/۶۰

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۲ حاکی از برابری نسبی میان میانگین نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان حاضر در گروه آزمایش و کنترل

پژوهش بود. حال آنکه میانگین نمرات پس آزمون متغیرهای مذکور در گروه آزمایش پژوهش پس از انجام مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی افزایش یافته است. این تغییر در میانگین‌های گروه کنترل پژوهش ملاحظه نمی‌گردد.

جدول ۳- اثر متغیر مستقل (مداخله آموزشی) بر متغیرهای وابسته (خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی)

متغیر	آزمون	ارزش اف	درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
خودکارآمدی شغلی	اثر پیلایی ^۱	۰/۶۵	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۴	۱
	ویلکز لامبدا ^۲	۰/۳۵	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۴	۱
	اثر هتلینگ ^۳	۱/۸۹	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۴	۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی ^۴	۱/۸۹	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۴	۱
سازگاری شغلی	اثر پیلایی	۰/۸۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱
	ویلکز لامبدا	۰/۱۹	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱
	اثر هتلینگ	۴/۳۲	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۴/۳۲	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱
بهزیستی اجتماعی	اثر پیلایی	۰/۶۲۴	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴	۱
	ویلکز لامبدا	۰/۳۷۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴	۱
	اثر هتلینگ	۱/۶۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴	۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۶۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴	۱

نتایج تحلیل واریانس چند متغیره ارائه شده در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد آماره‌های آزمون‌های اثر پیلایی، ویلکز لامبدا، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. این بدان معنی است که ترکیب خطی سه متغیر خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

بهبودی اجتماعی پس از تعدیل تفاوت‌های سه متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون‌های متغیرهای مذکور) از متغیر مستقل (مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی) تأثیر پذیرفته است.

جدول ۴- اثر مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی بر خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی پس از انجام مداخله

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	اف	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
خودکارآمدی شغلی	پیش-آزمون	۶۸/۸۳	۱	۶۸/۸۳	۱۹/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۰/۹۹
	گروه	۱۸۸/۴۳	۱	۱۸۸/۴۳	۵۴/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱
سازگاری شغلی	پیش-آزمون	۱۴۷/۰۹	۱	۱۴۷/۰۹	۷۷/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱
	گروه	۲۴۷/۳۴	۱	۲۴۷/۳۴	۱۲۹/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱
بهبودی اجتماعی	پیش-آزمون	۱۰۳/۰۴	۱	۱۰۳/۰۴	۳۷/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۱
	گروه	۱۳۷/۲۰	۱	۱۳۷/۲۰	۴۹/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱

نتایج تحلیل کواریانس ارائه شده در جدول شماره ۴ حاکی از آن است که اف مشاهده شده در سطح ۰/۰۵ تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. بر همین اساس مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی دارای اثری معنادار در ارتقاء متغیرهای مذکور بوده است. اندازه اثر آزمون مذکور نیز در متغیرهای خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی نشان‌دهنده تبیین ۶۴ درصدی نمرات پس‌آزمون متغیر خودکارآمدی شغلی، ۸۱ درصدی نمرات پس‌آزمون متغیر سازگاری شغلی و ۶۲ درصدی نمرات پس‌آزمون متغیر بهزیستی اجتماعی بر اثر انجام مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی است. توان آماری ۱ در متغیرهای مذکور نیز نشان از کفایت حجم نمونه برای این آزمون‌ها بوده است.

جدول ۵- مقایسه نمرات خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی در

سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجدورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجدورات	اف	سطح معناداری	مجدور اتا	توان آزمون
خودکارآمدی شغلی	گروه	۳۲۵/۸۵	۲	۱۶۲/۹۲	۳۲/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۱
سازگاری شغلی	گروه	۳۳۴/۳۳	۲	۱۷۲/۷۵	۳۳/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۱
بهزیستی اجتماعی	گروه	۱۹۹/۸۵	۲	۹۹/۹۲	۲۸/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۱

نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر ارائه شده در جدول شماره ۵ حاکی از وجود تفاوتی معنادار میان میانگین نمرات خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش در پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری بوده است که نشان دهنده ماندگاری اثر آموزش مهارت های تعاملی بر ارتقاء متغیرهای مذکور پس از گذشت ۱۲ هفته از اتمام مداخله آموزشی بوده است.

جدول ۶- نتایج آزمون تعقیبی، بررسی میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری

خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی

متغیر	اختلاف میانگین	سطح معناداری
خودکارآمدی شغلی	آزمون آزمون_پس پیش	-۴/۶۸
	آزمون_آزمون پیگیری پیش	-۶/۱
	آزمون_آزمون پیگیری پس	-۱/۴۳
سازگاری شغلی	آزمون آزمون_پس پیش	-۵/۷۷
	آزمون_آزمون پیگیری پیش	-۵/۵۹
	آزمون_آزمون پیگیری پس	۰/۱۷
بهزیستی اجتماعی	آزمون آزمون_پس پیش	-۴/۲۳
	آزمون_آزمون پیگیری پیش	-۴/۴۳
	آزمون_آزمون پیگیری پس	-۰/۲

بر اساس نتایج حاصله از آزمون تعقیبی بونفرونی ارائه شده در جدول شماره ۶، میانگین نمرات پیش آزمون متغیرهای خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش به صورت معناداری از میانگین نمرات پس آزمون و همچنین آزمون پیگیری آنها کوچکتر است. در حالی که بین میانگین نمرات پس آزمون و آزمون پیگیری متغیرهای مذکور تفاوت معناداری مشاهده نمی‌گردد که می‌تواند نشان دهنده ماندگاری اثر مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر مداخله آموزشی مهارت‌های تعاملی بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی مقاطع مختلف تحصیلی اصفهان انجام گردید. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد مشارکت معلمان تربیت بدنی در پروتکل آموزشی مهارت‌های تعاملی اثری معنادار بر توسعه باورهای خودکارآمدی شغلی آنها در مقایسه با قبل از انجام مداخلات آموزشی و همچنین در مقایسه با نتایج پس آزمون گروه کنترل پژوهش داشته است. این بدان معناست که پروتکل آموزشی مهارت‌های تعاملی در گسترش و بهبود بینش معلمان تربیت بدنی نسبت به ماهیت تعاملات اجتماعی و همچنین افزایش آگاهی و بهبود آنها در ارائه رفتارهای کلامی در برخورد با دانش آموزان و گروه‌های همکار موثر بوده است. همچنین، مداخلات آموزشی مذکور توانسته بر ارتقاء توانایی معلمان تربیت بدنی در استفاده از تعاملات اجتماعی با قاطعیت و به صورت مؤثر و مطلوب، توسعه مهارت‌های شنیداری و تشخیص شرایط، امکانات و نیازهای برقراری تعاملات اجتماعی به صورت صحیح و مؤثر و همچنین انجام واکنش‌های صحیح و متناسب با شرایط اثرگذار باشد. همچنین آموزش مهارت‌های مذکور اثری مثبت بر گسترش توانایی معلمان تربیت بدنی در اجرا و درک رفتارهای غیر کلامی و واکنش‌های صحیح به این گونه رفتارها و همچنین ارتقاء توانایی آنها در مدیریت هیجانات و عواطف خود در مدارس و در ارتباط با همکاران و دانش آموزان داشته است. نتیجه این موارد 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 دانش آموزان و همکاران بیانجامد که در نهایت منجر به به گسترش باورهای خودکارآمدی در معلمان و در ارتباط با شغل و محیط شغلی آنها در مدارس خواهد شد. علی‌رغم وجود

پژوهشی مشابه با یافته‌های مذکور این نتایج را می‌توان از جهت تأثیرات مثبت مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان با پژوهش با عزت و رحیمی (۲۰۱۵)، و از جهت اثرگذاری مثبت مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان با پژوهش احمدی و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ دانست.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی به صورت معناداری در ارتقاء سازگاری شغلی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش در مقایسه با قبل از انجام مداخلات آموزشی مذکور و همچنین در مقایسه با نتایج پس‌آزمون گروه کنترل پژوهش اثرگذار بوده است. این بدان معناست که توسعه بینش معلمان تربیت بدنی شرکت‌کننده در گروه آزمایش این پژوهش از فرایندهای تعاملات اجتماعی و آگاهی از اثرات و چگونگی به‌کارگیری این مهارت‌ها در برقراری تعاملات مؤثر اجتماعی و مدیریت هیجانات و عواطف در این فرآیند می‌تواند به صورت بارزی بر میزان هماهنگی و تعامل آنها با شغل و محیط شغلی آنها اثر گذار بوده که نتیجه آن به صورت تبلوری از سازگاری بالاتر آنها با شغل خود به عنوان معلم تربیت بدنی در مدارس نمود می‌یابد. این نتایج را می‌توان از جهت اثرگذاری مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی بر کاهش استرس‌های شغلی کارکنان با پژوهش کاظمی و همکاران (۲۰۱۰)، از جهت تأثیر آموزش مهارت‌های مذکور بر ارتقاء رفتارهای شهروندی سازمانی کارکنان سازمان‌های مختلف با پژوهش امینی و همکاران، (۲۰۱۲) و از جهت اثرگذاری مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی بر ارتقاء عملکردهای شغلی کارکنان با پژوهش دیتول و همکاران (۲۰۱۷) و ساساکی و همکاران (۲۰۱۷) در یک راستا قرار داد.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های تعاملی اثری معنادار بر ارتقاء بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش در مقایسه با قبل از انجام مداخله آموزشی و همچنین در مقایسه با نتایج پس‌آزمون گروه کنترل پژوهش داشته است. این بدان معناست که مداخلات آموزشی مهارت‌های مذکور با گسترش توانایی معلمان تربیت بدنی در استفاده از مهارت های تعاملی می‌تواند به صورت محسوسی در ارتقاء انطباق‌پذیری بیشتر معلمان با وظایف و شرایط شغلی و ایجاد محیط اجتماعی منسجم همراه با پذیرش و مشارکت اجتماعی بیشتر همراه باشد. همچنین، ارتقاء این مهارت ها می‌تواند بر شکوفایی اجتماعی بالاتر معلمان در مدارس اثرگذار بوده که نتیجه آن ارتقاء بهزیستی اجتماعی آنها در مدارس و در ارتباط با دانش آموزان، همکاران و به

صورت کلی سازمان آموزش و پرورش خواهد بود. این نتایج می‌تواند از جهت اثرگذاری مداخلات آموزشی مهارت‌های ارتباطی بر بهزیستی اجتماعی دانشجویان با پژوهش باعزت و رحیمی (۲۰۱۵) در یک راستا قرار گیرد.

در بررسی نتایج آزمون پیگیری که به منظور سنجش میزان پایداری تأثیرات مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی در معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش ۱۲ هفته پس از اتمام مداخلات آموزشی انجام شده بود، مشخص شد مداخلات آموزشی مذکور تأثیری پایدار در ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی داشته که نشان از قابلیت پایدار مهارت‌های تعاملی در ارتقاء توانایی‌های روانی مذکور در معلمان تربیت بدنی و همچنین مطلوبیت نسبی پروتکل طراحی شده در این پژوهش بوده است. با توجه به عدم وجود پژوهشی هماهنگ با نتایج مذکور این نتایج را می‌توان به نحوی با یافته‌های پژوهش‌های حسینیان و نیکنام (۲۰۱۱) به جهت اثربخشی پایدار نتایج مداخلات آموزشی مرتبط با مهارت‌های اجتماعی در توسعه میزان خودکارآمدی ورزشکاران پس از گذشت یک ماه از اتمام مداخلات آموزشی مذکور هماهنگ دانست. در خاتمه و در ارتباط با نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌توان بیان کرد شاید گسترش توانایی معلمان تربیت بدنی حاضر در گروه آزمایش پژوهش در برقراری مطلوب تعاملات اجتماعی با دانش آموزان، والدین و دیگر معلمان و همکاران از یک طرف و دریافت بازخوردهای مثبت از طرف آنها بتواند به عنوان عاملی اثرگذار در برخورداری بیشتر معلمان از احساس رضایت از خود به عنوان فردی مثبت و کارا در شغل و حرفه معلمی موثر باشد که نتیجه آن می‌تواند از یک طرف منجر به ارتقاء احساس خودکارآمدی شغلی بیشتر معلمان به عنوان عضوی مؤثر و مفید در حرفه معلمی گردد و از طرف دیگر به سازگاری و انطباق بیشتر آنها با شغل و حرفه معلمی و توانایی بالاتر آنها در حل مسائل شغلی و توانایی تطبیق خود با شرایط بیانجامد. در همین ارتباط، شاید ایجاد محیطی مناسب برای برقراری تعاملات اجتماعی بیشتر و گسترده‌تر به عنوان برآیندی از موارد مذکور عاملی اثرگذار بر کیفیت و کمیت ارتباطات معلمان تربیت بدنی با دیگران در مدارس بوده که نتیجه آن منجر به پذیرش هنجارهای اجتماعی و انسجام و شکوفایی اجتماعی بیشتر آنها در مدارس گردید و در نتیجه به ارتقاء بهزیستی اجتماعی معلمان در مدارس بیانجامد. در هر صورت ارتقاء مهارت‌های روانی معلمان تربیت بدنی مانند آنچه که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت، با توجه به اثرات غیر قابل انکار آنها بر شغل و نحوه اجرای وظایف شغلی ویژه این گروه از معلمان، باید به صورتی ویژه مورد توجه مسئولان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد؛ چرا که ارتقاء خودکارآمدی شغلی معلمان تربیت بدنی تأثیری به جز ارتقاء رضایت شغلی و تعهد سازمانی آنها در محیط مدرسه و زمین‌های ورزشی ندارد و به صورت بارزی بر گسترش عزت نفس آنها به عنوان فردی مؤثر و مفید در محل خدمت اثرگذار است (دهقانی و

همکاران، ۲۰۱۵، ۶۱). همچنین، ارتقاء سازگاری شغلی در این گروه از معلمان می‌تواند همراه با توسعه رضایت آنها از شغل و سلامت روانی آنها باشد (جنابآبادی، ۲۰۱۷، ۴۸) و موجب ایجاد و گسترش ارتباطات موثر و مطلوب با دانش آموزان و همکاران در مدارس گردد (جنابآبادی، ۲۰۱۷، ۴۹). از طرف دیگر بر گسترش توانمندی‌های روان‌شناختی آنها در ارتباط با شغل معلمی در محیط ورزش و اثرگذار بوده (رحیمی دادکان و ناستی زایی، ۲۰۱۶، ۲۴) که موجب حضور موثر در محیط شغلی و پرداختن به وظایف شغلی با اشتیاق و تلاش بیشتر می‌گردد (پیرا، ۲۰۱۵، ۶۳). از طرف دیگر بهره‌مندی معلمان تربیت بدنی از بهزیستی اجتماعی بالاتر، با توجه به نقش ورزش در جامعه و اثرات متفاوت و ویژه این نهاد به عنوان عاملی اثرگذار در تعلیم و تربیت و همچنین فرایند اجتماعی شدن و جامعه پذیری دانش آموزان، می‌تواند اثری قابل توجه در اجرای مطلوب عملکردهای شغلی و حرفه‌ای این افراد در مدارس (باعزت و رحیمی، ۲۰۱۵، ۱۲) و پذیرش هنجارهای اجتماعی مرتبط با شغل و سازمان و همچنین مشارکت اجتماعی بالاتر آنها به صورت مطلوب و موثر داشته باشد (طباطبایی و همکاران، ۲۰۱۷، ۲۸). در این راستا و با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش به نظر می‌رسد مداخلات آموزشی مهارت‌های تعاملی توانسته باشد به صورت نسبی بر ارتقاء سه مورد از اثرگذارترین مؤلفه‌های روانی تعیین کننده عملکردهای شغلی معلمان تربیت بدنی اثرگذار بوده و این اثر نیز از پایداری نسبی برخوردار باشد. شاید بتوان این موارد را از جهتی همسو و هماهنگ با اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در ارتقاء شایستگی‌ها و توانمندی‌های معلمان در ابعاد مختلف باشد چرا که ارتقاء توانمندی‌های معلمان به عنوان کلیدی ترین عناصر در پرورش نوجوانان در کشور در ابعاد چندگانه اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای به جهت دستیابی هر چه بیشتر به اهدافی همچون برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی از جمله اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بوده (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۱) که نتایج پژوهش حاضر و پروتکل آموزشی ارائه شده در آن می‌تواند آن سازمان را در دستیابی به اهداف مذکور تا حدودی هر چند اندک یاری نماید.

به همین جهت و با توجه به نتایج مذکور به مسئولان وزارت آموزش و پرورش در کشور و زیر مجموعه آن در اصفهان پیشنهاد می‌گردد تا از نتایج این پژوهش و همچنین پروتکل آموزشی طراحی شده در آن به منظور ارتقاء مؤلفه‌های روانی معلمان تربیت بدنی در قالب برگزاری دوره‌های آموزشی منظم و ویژه این گروه از معلمان با توجه به محدوده فعالیت و وظایف شغلی آنها استفاده نمایند. از طرف دیگر

شاید پروتکل آموزشی مهارت‌های تعاملی تدوین شده در این پژوهش به‌تواند در توسعه دیگر مهارت‌ها و توانایی‌های روانی معلمان تربیت بدنی و همچنین رفتارهای شغلی پایدار آنها در ارتباط با دانش آموزان، گروه‌های همکار و به صورت کلی کارکنان سازمان آموزش و پرورش و یا در دیگر سازمان‌های مرتبط اثرگذار باشد که نیاز به بررسی‌های بیشتر دارد.

منابع

1. Ahmadi, M., Hatami, H., Ahadi, H., & Asadzadeh, H. (2014). Effect of communicational skills on female students' self- efficiency beliefs and educational progress. *New Approaches in Educational Administration*, 4(4), 105-118. (Persian).
2. Alizadeh, S., & Jouibari, A. (2016). Relationship between teacher's communicational skills with students' motivations to study in primary schools of Tehran. *Educational Administration Researches*, 8(1), 31-42. (Persian).
3. Amini, M, Nouri, A., Samavatyan, H., & Soltanolkottabi, M. (2012). The effect of communication skills training on organizational citizenship behavior (OCB) of nurses. *Iranian Journal of Medical Education*, 12(10), 796-804. (Persian).
4. Baezat, F., & Rahimi, S. (2015). The effectiveness of communication skills training on medical students' self-efficiency and social well-being based on the Calgary-Cambridge model. *Educational Studies*, 3(2), 12-19. (Persian).
5. Betz, N.E., & Taylor, K.M. (1983). Applications of Self-Efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
6. Bandura, A. (2004). Social cognitive theory: and agnatic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52-1-26.
7. Borhani, S., Dehghani, M., & Samadi, P. (2017). The effect of spiritual intelligence and teacher's self-efficacy on their teaching styles with different demographic characteristics in Roodbar city. *New Educational Approaches*, 12(1), 25-45. (Persian).
8. Davis, R., Lofqist, L.H. (1991). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press. pp: 53-58.
9. Dehghani, M., Javadipour, M., & Islamdost, S. (2015). The Relationship between metacognitive and self-efficacy of teachers and their professional qualifications. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(4), 51-68. (Persian).
10. Dithole, K.S., Thupayagale, G., Akpor, O. A., & Moleki, M. M. (2017). Communication skills intervention: promoting effective communication between nurses and mechanically ventilated patients. *BMC Nursing*, 16, 74-86.
11. Ghalaei, B., Kadivar, P., Sarami, G., & Esfandiari, M. (2012). Assessment the teachers' self-efficiency beliefs model as determinants of their job satisfaction and students' academic achievements. *Research in curriculum planning*, 9(5), 95-107. (Persian).
12. Heidari, G.M., & Ghanaei, Z. (2008). Standardization of social welfare questionnaire. *Thought And Behavior*, 2(7), 31-40. (Persian).

13. Hoseinian, S., & Niknam, M. (2011). Effect of cognitive-behavioral educational intervention on female athletes' self-inability and self-efficiency. *Motor Behavior and Sport Psychology*, 7, 63-78. (Persian).
14. Iranian Ministry of Education. (2011). Basic Education Transformation Document. Tehran: Ministry of Education; the supreme council of the cultural revolution and the supreme council of education. (Persian). Retrieved 2018, Oct 13, from <http://banooamin.ir/images/pdf/sanad.pdf>
15. Jenaabadi, H. (2017). The study of the relationship between Islamic life style and job satisfaction with social health: a study correlation. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 7(2), 45-54. (Persian).
16. Karami Nouri, R., & Nikdel, F. (2010). Study the role of self-efficacy on Event and semantic memory. *Advances in Cognitive Sciences*, 11(2), 19-26. (Persian).
17. Kazemi, S., Javidi, H., & Aram, M. (2010). Effect of education of the communicational skills on staff's job stress. *New Approaches in Educational Administration*, 1(4), 63-80. (Persian).
18. Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 2, 121-140.
19. Latifimehr, M., Soleimani, N., & Norooz Zadeh, R. (2014). Relationship between teacher's communicational skills and student's mental health in Varamin high schools. *Educational Psychology*, 21(1), 82-90. (Persian).
20. Mirsafian, H. (2018). Role of perceived organizational image on staff's change management in sport organizations of Isfahan, with mediating the emotional intelligence. *Journal of Human Resource Management in Sport*, 4(2), 275-287. (Persian).
21. Pira, N. (2015). Study the effect of organizational climate and job excitement with primery school teachers job adaptability in Hashtroud in 93-94 academic year. Master's thesis, University of Mohaghegh Ardebily, Ardebil, Iran. (Persian).
22. Queendom. communication Skills Test (2001). Available at: <http://www.queendom.com/cgi-bin/tests/transsfer.cgi>
23. Rahimi-Dadkan, N., & Nastiezaie, K. (2016). Relationship among occupational adjustment, psychological empowerment and job burnout in faculty members. *Research in Medical Sciences Education*, 8(2), 19-28. (Persian).
24. Sasaki, N., Somemura, H., Nakamura, S., Yamamoto, M., Isojima, M., Shinmei, I., Horikoshi, M., & Tanaka, K. (2017). Effects of Brief Communication Skills Training for Workers Based on the Principles of Cognitive Behavioral Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59(1), 61-66.
25. Safarinia, M., Tadriz Tabrizi, M., Mohtashami, T., & Hassanzadeh P. (2014). The effect of prosocial personality and narcissism on social well-being of the residents in tehran city. *Educational Mesurement*, 5(18), 115-132. (Persian).

26. Swain, N., & Gale, C. (2014). A communication skills intervention for community healthcare workers reduces perceived patient aggression: A pretest-post-test study. *International Journal of Nursing Studies*, 59(9), 1241-1245.
27. Swanepoel, S., Botha, P.A., & Rose-Innes, R. (2015). Organizational behavior: exploring the relationship between ethical climate, self-efficacy and hope. *Applied Business Research*, 31(4), 1409- 1424.
28. Tabatabaei, S., Khani jazani, R., & Ghaneh, S. (2017). The role of age and work experience on fatigue, health, and social wellbeing of employees; a case study of Iran railway transportation employees. *Occupational Hygiene & Health Promotion Journal*, 1(1), 19-32. (Persian).
29. Talkhabi Alishah, A., Abasi, R., Lashkari, K., & Talkhabi Alishah, G. (2010). Study the communicational skills in teacher's class behavior and that's relationship with the students' percentage of acceptance in Tehran high schools. *New Thoughts in Educational Sciences*, 5(3), 25-43. (Persian).
30. Vaghee, S., Mirzaie, O., Modarres Gharavi, M., & Ebrahim Zadeh, S. (2011). The effect of communication skills education on nursing students' coping strategies in stressful situations of clinical courses. *Journal of Nursing and Midwifery Faculty of Mashhad*, 1(1), 91-102. (Persian).
31. Yarmohammadzadeh, P., & Dadashzadeh, M. (2015). Role of cultural intelligence and social capital in teachers' job compatibility: testing the mediating role of social capital. *New Educational Trends*, 21(1), 41-66. (Persian).
32. Zolhayat, MR., Noorbakhsh, P., & Sepasi, H. (2017). Relationship between Self-efficacy in Career Decision Making & Ethical Climate with Job Effectiveness. *Journal of Ethics and Society*, 12(2), 58-66. (Persian).

ارجاع دهی

میرصفیان، حمیدرضا؛ کلاته سیفاری، معصومه؛ افشاری، مصطفی. (۱۳۹۹). اثر آموزش مهارت های تعاملی بر ارتقاء خودکارآمدی شغلی، سازگاری شغلی و بهزیستی اجتماعی معلمان تربیت بدنی. *پژوهش در ورزش تربیتی*، ۸(۱۸): ۳۴-۱۱۳. شناسه دیجیتال: 10.22089/res.2019.6350.1531

Mirsafian, H., Kalate Seifari, M., & Afshari, M. Effect of Teaching the Interactive Skills on Job Self-Efficacy, Job Compatibility and Social well-being of PE Teachers. *Research on Educational Sport*. Spring 2020; 8(18): 113-34. (In Persian). DOI: 10.22089/res.2019.6350.1531

Effect of Teaching the Interactive Skills on Job Self-Efficacy, Job Compatibility and Social well-being of PE Teachers

H. R. Mirsafian¹, M. Kalateh Seifari², M. Afshari³

1. Assistant Professor, Department of Sport Management, Faculty of Sport Sciences, University of Isfahan (Corresponding Author)
2. Associate Professor of Sport Management, University of Mazandaran
3. Assistant Professor, Sport Management Department, Sport Sciences Research Institute.

Received: 2018/09/04

Accepted: 2019/01/29

Abstract

The aim of this research was to measure the effect of an educational intervention of interactive skills on job self-efficacy, job compatibility and social well-being of physical education (PE) teachers. This study was a quasi-experimental research including two groups and pretest-posttest, as well as follow-up study. Hence, 33 PE teachers from Isfahan's second educational district were selected by availability sampling method and then accidentally divided in two groups (experimental group: 17, control group: 16). Educational protocol in this study especially designed for PE teachers, with using the Queendom's communication skill model (2001). The instruments employed in this research for measuring the efficiency of the research's educational protocol includes; Betz, Klein & Taylor's job self-efficacy (1996), Dawis & Lofqist's job compatibility (1991), and Keyes's social well-being (1998). The Covariance analyzing test as well as Repeated Measure ANOVA employed for analyzing the data provided by research's instruments. The results indicated that educational intervention of interactive skills significantly effect on improving the PE teachers' job self-efficacy, job compatibility and social well-being, after participating at the 7 educational sessions. Furthermore, effect of mentioned educational intervention was stable after 12 weeks from finishing the educational sessions.

Keywords: Conformity, Interpersonal Interactions, Job Satisfaction, Social Acceptance.

1. Email: H.mirsafian@spr.ui.ac.ir

2. Email: ma.kalateh@gmail.com

3. Email: afshari.ua@gmail.com