

بررسی رابطه هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس

اسمعیل وامانی

مشاور مدارس شهر گنبد کاووس

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس است. روش تحقیق مورد استفاده از نوع توصیفی، همبستگی بود. در تحقیق حاضر در تحقیق حاضر جامعه آماری مورد بررسی عبارت است از کلیه معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل هستند و تعداد آنها ۱۲۰ نفر می باشد. نمونه آماری تحقیق تعداد ۹۲ نفر می باشند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده اند. جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های استاندارد استفاده شده است. در این پژوهش برای سنجش متغیر های پژوهش از پرسشنامه های استاندارد استفاده شد. برای سنجش هوش اجتماعی از پرسشنامه استاندارد هوش اجتماعی شوت و همکاران (۱۹۹۸) و برای سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی معلمان (مارتین، ۲۰۰۳) و برای سنجش سبک مدیریت کلاسی از پرسشنامه استاندارد سبک مدیریت کلاسی (مک کورماک، ۱۹۹۷) استفاده شد. هم چنین جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره با استفاده از نرم افزار SPSS۲۱ استفاده شده است. نتایج فرضیه اصلی نشان داد که بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد. نتایج فرضیات فرعی نشان داد که بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد. بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: هوش اجتماعی، خودکارآمدی، سبک مدیریت کلاسی.

۱. مقدمه

مدیریت کلاس اولین سطح مدیریت آموزشی است. و پایه‌ی سطوح بالاتر مدیریت یعنی مدیریت مدرسه^۱ مدیریت ناحیه و مدیریت کل نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود و در شکل دادن به ساختار آموزش و فرآیند تدریس و ساخت شخصیت و روند ذهنی^۲ عاطفی^۳ آموزش و تربیت دانش آموز نقش اساسی دارد. گرچه کار معلم بر اساس نگرش نیات و شخصیت از یک سو و همه جانبه بودن او بر اساس مهارت در توانمند سازی دانش آموزان از سوی دیگر سنگ بنای مدیریت کلاس درس است اما معلم به مهارت ها و فنون سازمان دهنده نیاز دارد تا شرایط بهینه ای را برای تحقق یادگیری خلق کند. بی تردید در کلاس نیز مانند طب باید به پیشگیری پیش از اصلاح اهمیت داد. و جای امید واری است که در حوزه ی پژوهش توجه فزاینده ای به روش هایی می‌شود که معلمان می‌توانند با آن‌ها از بروز مشکلات انطباطی پیشگیری کنند. شاید مهم ترین یافته این پژوهش‌ها که شگفت آور هم نیست آن است که میزان نظم کلاس خیلی بیشتر از آنکه به بسامد و پافشاری اعمال معلم برای حفظ و بازگرداندن نظم بستگی داشته باشد^۴ به ماهیت جاری در کلاس بستگی دارد به زبان رایج کنونی در مدیریت کلاس قوت بردار اصلی جریان اصلی فعالیت ها در برقراری و حفظ نظم بیشترین تاثیر را دارد. امروزه هدف از تدریس فقط انتقال دانش موجود به دانش آموزان نبوده بلکه شامل آموزش شیوه هایی است که به دانش آموزان یاد داده می‌شود چگونه یاد بگیرند. ایجاد و حفظ محیط مناسب برای فعالیت های یاددهی و یادگیری ایجاب می‌کند که معلمان از ویژگی های کلاس درس^۵ موانع بازدارنده و مخل یاددهی - یادگیری و راه کارها غلبه بر آن‌ها آگاهی کافی داشته باشند (سلطانی، ۱۳۹۹). اهمیت و ضرورت مدیریت و انضباط کلاس، بدون شک به منظور تدریس و نیل به اهداف آموزش و پرورش، وجود شرایطی لازم می‌باشد، از جمله این شرایط می‌توان به نظم حاکم بر کلاس به عنوان فاکتوری مهم اشاره نمود، زیرا کلاسی که در آن اولین گام یادگیری (یعنی نظم و انضباط و مشارکت در فعالیت و جلب توجه فعال شاگردان) اعمال نگردد، به یقین نتایج مطلوبی نخواهد داشت. روش‌های کلاس داری و نظم کلاس در ایجاد انگیزه برای یادگیری دانش آموزان بسیار موثر می‌باشد. اهداف می‌توانند به وسیله روش‌ها تحت تاثیر قرار گیرند. بنابراین اعمال روش‌های درست تدریس و سبک‌های مناسب مدیریت با توجه به شرایط کلاس، امکانات آموزشگاه، توانایی معلم و نوع کتاب و محتوای درسی، متفاوت می‌باشد (زرین‌آبادی، ۱۳۹۵). موانع و مشکلات مدیریت کلاس درس، در مدیریت کلاس با شرایط اقلیمی، جغرافیایی و شرایط کمی و کیفی و استانداردهای متفاوت و ضوابط موجود و جو کلاس، موانع و مشکلات مدیریتی مختلفی در کلاس ایجاد می‌شود. البته ابتدا باید تعریف روشن از موانع و مشکلات مدیریت کلاس داشته باشیم. منظور ما از مشکلات مدیریتی هرگونه موقعیتی است. که محیط یادگیری را مختل می‌کند و یا موجب حواس پرتی دانش آموزان و یا معلم می‌شود. امروزه معلمان مقطع متوسطه اول از روش‌های گوناگونی برای اداره کلاس استفاده می‌کنند. این روش‌ها با توجه به شرایط حاکم بر کلاس درس و خصوصیات شخصیتی معلم انتخاب می‌شود سبک مدیریتی معلمان، براساس اعتقادات، شخصیت و عمل آنان مشخص می‌شود. هوش اجتماعی یکی از چندین نوع هوش ما است که به روابط ما مربوط می‌شود. این هوش، در حقیقت میزان تبحر لازم برای ایجاد، حفظ و گسترش ارتباطات را به ما می‌دهد و تقریباً شامل سیزده مهارت است. هوش اجتماعی شامل مهارت‌های برقراری ارتباط موثر، حفظ و گسترش این روابط است. هوش اجتماعی هم مانند هوش هیجانی قابل تقویت شدن است. یعنی می‌توان آن را با آموزش تقویت کرد اما نکته قابل توجه در تقویت آن این است که قبل از تقویت آن بهتر است هوش هیجانی افراد تقویت شود. دلیل این امر این است که بسیاری از افراد ممکن است اطلاعات زیادی درباره چگونگی برقراری یا حفظ روابط را داشته باشند، اما نمی‌توانند به این دانسته‌ها عمل کنند. بنابراین، در اینجا پای هوش هیجانی برای از بین بردن فاصله میان دانش و عمل به میان می‌آید. بسیاری از افراد مشکلات درونی عدیده‌ای برای برقراری روابط دارند که این مشکلات را می‌توان به مدد تقویت هوش هیجانی رفع کرد (بورمن واورمن، ۲۰۱۹). معلمان با توجه به توانایی های شناختی و مهارتهای مسئله گشایی که برای عملکرد

1. Borman&Overman

کارآمد ضروری است در باره خود کارآمدی خود داوری می کنند. تحقیقات در زمینه علم تمرین و علوم ورزشی نشان داده اند که آگاهی در باره خودکارآمدی هم در شروع تمرین و هم در اجرا نقش مهمی ایفا می کنند (بندورا، ۲۰۱۵). چون فرآیند یادگیری و آموزش از طریق تعامل در کلاس صورت می گیرد، بایستی عوامل موثر و دخیل بر آن به صورت علمی بررسی شود. مدیریت اثر بخش کلاس به عوامل مختلفی از جمله وضعیت اقتصادی و فرهنگی معلم، پایگاه اجتماعی معلم و دانش آموزان، تجارب قبلی معلم و نیز اهداف آموزشی و هدف های یادگیری مورد توافق معلم و دانش آموز بستگی دارد. از جمله نتایجی که از این پژوهش گرفته می شود این است، که جهت اداره ی کلاس رابطه ها و فرمول های خاصی وجود ندارد، بلکه باید متناسب با جو و فضای کلاس، محتوای آموزش، منابع و وسایل آموزشی، شرایط اقتصادی، جغرافیایی و دانش آموز از راه کارهای مختلفی جهت مدیریت کلاس بهره جست و تا حد امکان سعی شود مشکلات کلاس پیش بینی و از بروز آن ها جلوگیری گردد. باید در نظر گرفت، مدیریت کلاس معادل مفاهیم انطباطی یا تدریس صرف نیست. باید توجه کرد معیارها در هر کار آموزشی موفقیت دانش آموزان است. پس باید محیط کلاس به یک محیط جذاب و مثبت تبدیل گردد. مدیریت کلاس و محیط اجتماعی نقش مهمی در پرورش استعدادها و سلامت داشته و باور به خودکارآمدی را ارتقاء می بخشد. نظریه ی خودکارآمدی بر این فرض مبتنی است که باور افراد در مورد توانایی ها و استعدادهایشان اثرات مطلوبی بر اعمال آنها داشته و مهم ترین عامل تعیین کننده رفتار است. باتوجه به مطالب گفته شده، هدف از این پژوهش بررسی رابطه هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس بود و سوال اصلی این پژوهش این است که آیا بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد؟

پیشینه تحقیق

رضایت وگلی (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس اعضای هیئت علمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی پرداخته اند. پژوهش از نظر هدف، تحقیقی کاربردی و بر مبنای ماهیت و روش، نوعی تحقیق همبستگی است. جامعه آماری تحقیق اساتید و اعضای هیئت علمی یکی از مراکز آموزش عالی نیروهای مسلح بود. روش نمونه گیری، تصادفی ساده و حجم نمونه ۱۰۰ نفر بود. نتایج: نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد، بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد همچنین مؤلفه های خودکارآمدی از جمله شایستگی های فردی، شایستگی های اجتماعی و شایستگی تدریس با سبک مدیریت کلاس ارتباط مستقیم و معناداری داشته، ولی بین شایستگی های پژوهشی با سبک مدیریت کلاس ارتباط معناداری مشاهده نشد.

مرادی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین فاکتورهای موفقیت با انگیزش پیشرفت دانش آموزان پرداخته است. هدف: هدف از پژوهش بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین فاکتورهای موفقیت با انگیزش پیشرفت دانش آموزان بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش آموزان دختر پایه ی یازدهم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. از این جامعه، ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز جینک و مورگان (۱۹۹۹)، هویت تحصیلی موفق واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، باورهای معرفت شناختی شومر (۱۹۹۰)، نیازهای اساسی روانشناختی گاردیا و همکاران (۲۰۰۰) و انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۸۷) بود. داده ها با استفاده از روش آماری مدل معادلات ساختاری، در نرم افزار SPSS24 و Amos24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که برازش مدل اندازه گیری و مدل ساختاری پژوهش، تأیید شد. نتایج نشان داد که باورهای معرفت شناختی، هویت تحصیلی موفق و نیازهای اساسی روانشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت اثر مستقیم

2. Bandura

و معنادار داشتند، همچنین خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت، باورهای معرفت شناختی بر هویت تحصیلی موفق و نیازهای اساسی و نهایتاً نیازهای اساسی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر مثبت و معنی-داری سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار دارد ($P < 0/05$).

عبیدادی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی رابطه ی خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پرداخته است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه ی خودکارآمدی و امیدواری با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بود. باورهای خودکارآمدی یکی از راه هایی است که پژوهشگران انگیزش، باورهای دانش آموزان درباره قابلیت هایشان برای انجام تکالیف مدرسه را مفهوم سازی کرده اند. در این مطالعه با استفاده از روش توصیفی، تحقیقی و با گردآوری منابع کتابخانه ای به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پرداخته شد. نتایج مطالعه نشان می دهد که دانش آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، اضطراب کمتری نیز خواهند داشت و به موفقیت می رسند و موجب پیشرفت تحصیلی آنان می شود. همچنین اگر باشکست مواجه شوند، دست از تلاش مجدد برنخواهند داشت. عواملی همچون خانواده، مدرسه، هم سالان و گذر به دوره جدیدی در مدرسه در خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر دارد. لذا توجه به این عوامل برای موفقیت دانش آموزان امری ضروری است. این تحقیق از نوع هم بستگی و توصیفی است.

همایون (۱۴۰۰) در پژوهشی به « بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت تحصیلی (مطالعات مروری: نظام مند) » می باشد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی است. و مقاله به شکل مروری صورت یافته است. ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل استفاده از مطالعات کتابخانه ای (جستجوی اسناد و مقاله ها) می باشد. یافته ها: تحقیقات گسترده ای در رابطه با انگیزه پیشرفت تحصیلی صورت یافته است که یکی از این عوامل، مولفه خودکارآمدی می باشد. نتایج تحقیقات نیز نشان دهنده این است که، خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری دارد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی منجر به ارتقای انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان و یادگیرندگان می شود. طبق پژوهش های انجام شده و نتایج به دست آمده، خودکارآمدی منجر به افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان و یادگیرندگان شده است.

کامکارهفشجانی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و سلامت روان با مسئولیت پذیری کارکنان در شرکت پتروشیمی کارون انجام شد. روش تحقیق از نظر هدف کاربردی و به لحاظ ماهیت روش توصیفی - همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش کلیه کارکنان شرکت پتروشیمی کارون با تعداد ۱۰۰۰ نفر که بر اساس فرمول کورجسی و مورگان در بین آنها ۲۷۸ نفر انتخاب شدند. در تحقیق حاضر برای جمع آوری اطلاعات از دو روش کتابخانه ای و میدانی استفاده شده است. ابزار اندازه گیری داده ها پرسشنامه بود که از پرسشنامه های استاندارد هوش اجتماعی؛ سیلورا و همکاران (۲۰۰۱)، سلامت روان؛ کیز (۲۰۰۲) و مسئولیت پذیری؛ کارول (۱۹۹۱) استفاده شد و روایی آن توسط صاحب نظران و پایایی آن به وسیله ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی و تایید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS و داده ها در سطح آمار توصیفی از جداول فراوانی و نمودارها براساس ویژگیهای جمعیت شناختی و در سطح آمار استنباطی از آزمون گلموکروف اسمیرنف، آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون ساده بهره گرفته شده است. نتایج حاکی از آن است که بین هوش اجتماعی و سلامت روان با مسئولیت پذیری کارکنان در شرکت پتروشیمی کارون رابطه وجود دارد. بر اساس یافته ها می توان نتیجه گیری کرد که داشتن هوش اجتماعی می تواند بر مسئولیت پذیری اجتماعی تأثیر گذار باشد و کارکنانی که مسئولیت پذیری بیشتری دارند سطوح سلامت روان در آنها بالاتر است.

اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی نقش هوش هیجانی و خودکارآمدی برسبک مدیریت کلاس درس معلمان تربیت بدنی بود. به همین منظور نمونه ای مشتمل بر ۲۵۰ نفر از جامعه ۱۷۰۰ نفری معلمان تربیت بدنی مناطق ۲۲ گانه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران به روش نمونه گیری خوشه ای طبقه ای از بین معلمان زن و مرد پنج منطقه انتخاب شدند. سپس پرسشنامه های خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی (مارتین، ۲۰۰۳)، هوش هیجانی شوت و همکاران (۱۹۹۸)، روش های مدیریت

کلاس معلمان تربیت بدنی (مک کورماک، ۱۹۹۷) و اطلاعات دموگرافیک بطور همزمان در مورد افراد نمونه به اجرا درآمد. نتایج این بررسی نشان داد که هر سه فرضیه پژوهش که در مورد پیش بینی سبک های مدیریتی حمایتی، اصلاحی و پیشگیرانه معلمان بودند در سطح آماری ($p < 0.05$) مورد تایید قرار گرفته و متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی از قدرت پیش بینی معتبری برای تبیین سبک مدیریتی معلمان تربیت بدنی برخوردارند. همچنین بین معلمان زن و مرد در هر سه سبک مدیریتی (حمایتی، اصلاحی و پیشگیرانه) تفاوت معناداری وجود نداشت. اما در برخی ابعاد هوش هیجانی و خودکارآمدی تفاوت معنادار مشاهده شد. شریعت باقری و شمسایی (۱۳۹۸). پژوهشی به بررسی تعیین رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش آموزان با میانجی گری بهزیستی روان شناختی دانش آموزان مقطع اول متوسطه بود. روش پژوهش، توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح از نوع طرح های همبستگی، جامعه آماری پژوهش تمام دانش آموزان دختر مقطع اول متوسطه شهرستان چهاردانگه (حدود ۱۱۰۰ نفر) و معلمان آن ها (حدود ۱۳۰ نفر) در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند.

تحلیل داده های این پژوهش با استفاده از شاخص های آمار توصیفی میانگین، واریانس و آمار استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر نشان داد بین سبک مدیریت کلاس معلمان با خلاقیت و بین سبک مدیریت کلاس معلمان با بهزیستی روان شناختی دانش آموزان مقطع اول متوسطه رابطه معناداری وجود دارد همچنین بین خلاقیت دانش آموزان مقطع اول متوسطه با بهزیستی روان شناختی آنان رابطه وجود دارد.

نجفی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی پرداخته اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در دوره متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۰ بودند. ۴۰۰ دانش آموز دوره دبیرستان از شهر سمنان با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه های ناقص در نهایت ۳۷۱ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. پرسشنامه های پژوهش شامل پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی بحرانی (۱۳۷۲)، خودکارآمدی شوارزر و جروسالم (۱۹۸۱)، حرمت خود روزنبرگ (۱۹۶۵)، کارایی خانواده نجاریان (۱۳۷۴) و شخصیت آیزنگ- فرم کوتاه (۱۹۸۵) بود. نتایج نشان داد که بین انگیزش پیشرفت تحصیلی با کارایی خانواده و مؤلفه های آن، حرمت خود، برون گرایی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین روان رنجورخویی با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که کارایی خانواده، خودکارآمدی، برون گرایی، حرمت خود و روان رنجورخویی به ترتیب نقش مهم و معناداری در تبیین انگیزش پیشرفت تحصیلی دارند. در مجموع این متغیرها ۳۳٪ از واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی را تبیین می کنند. بنابراین، در افزایش انگیزش تحصیلی باید این متغیرها را در برنامه ریزی و سیاست های آموزشی و پرورشی مد نظر قرار داد.

علیزاده اقدم (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی رابطه هوش اجتماعی با قابلیت کارآفرینی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز پرداخته است. روش تحقیق پیمایشی بوده و جامعه آماری شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ می باشد که تعداد آن ها ۷۱۸۷ نفر بوده که از این تعداد ۴۳۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شده اند. براساس نتایج تحقیق، ارتباط معنی داری بین هوش اجتماعی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز با قابلیت کارآفرینی آنان وجود دارد. همچنین، تفاوت میانگین قابلیت های کارآفرینی به تفکیک گروه های عمده تحصیلی معنی دار بوده است.

یافته های پژوهش حاضر نشان می داد که میانگین قابلیت کارآفرینی و هوش اجتماعی بر حسب جنسیت دانشجویان متفاوت نمی باشد. از ابعاد سه گانه هوش اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت های اجتماعی، آگاهی اجتماعی و نیز از متغیرهای شناسایی، جنسیت و وضعیت بورسیه تحصیلی، به ترتیب بیشترین تأثیر را بر میزان قابلیت کارآفرینی دانشجویان داشته اند.

مک کورمیگ (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی نقش هوش هیجانی و خودکارآمدی برسبک مدیریت کلاس درس معلمان بود. نتایج این بررسی نشان داد که هر سه فرضیه پژوهش که در مورد پیش‌بینی سبک‌های مدیریتی حمایتی، اصلاحی و پیشگیرانه معلمان بودند در سطح آماری ($P < 0.05$) مورد تأیید قرار گرفته و متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی از قدرت پیش‌بینی معتبری برای تبیین سبک مدیریتی معلمان تربیت‌بدنی برخوردارند. همچنین بین معلمان زن و مرد در هر سه سبک مدیریتی (حمایتی، اصلاحی و پیشگیرانه) تفاوت معناداری وجود نداشت. اما در برخی ابعاد هوش هیجانی و خودکارآمدی تفاوت معنادار مشاهده شد.

روش تحقیق

از نظر روش شناسی این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می باشد. که در آن به بررسی رابطه هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس مورد بررسی قرار می گیرد.

جامعه آماری

در تحقیق حاضر جامعه آماری مورد بررسی عبارت است از کلیه معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس که در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل هستند و تعداد آنها ۱۲۰ نفر می باشد.

نمونه آماری و شیوه نمونه گیری

نمونه آماری تحقیق تعداد ۹۲ نفر می باشند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده اند.

ابزار گردآوری اطلاعات

در این تحقیق با توجه به موضوع مورد بررسی و روش تحقیقی که پیمایشی است از پرسشنامه به عنوان ابزار تحقیق استفاده می شود. در این پژوهش برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده خواهد شد. برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی معلمان (مارتین، ۲۰۰۳)، هوش اجتماعی شوت و همکاران (۱۹۹۸)، روش‌های مدیریت کلاسی معلمان (مک کورماک، ۱۹۹۷) استفاده خواهد شد.

الف. پرسشنامه خودکارآمدی مارتین (۲۰۰۳)، پرسشنامه‌ای است که با هدف بررسی خودکارآمدی کارکنان طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۲ گویه، ۳ مولفه می باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم تا خیلی زیاد) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه‌گیری تا چه حد چیزی را اندازه می گیرد که ما فکر می کنیم (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). روایی پرسشنامه خودکارآمدی توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آنچه اندازه می گیرد، یعنی اینکه ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). پایایی پرسشنامه خودکارآمدی از روش آلفای کرونباخ بالای ۷۰ صدم به دست آمده است.

ب. پرسشنامه مدیریت کلاس (مک کورماک، ۱۹۹۷): این پرسشنامه توسط امین یزدی و عالی (۱۳۸۷) براساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن و با الگوگیری از پرسشنامه باورهای معلمان در خصوص کنترل کلاس (ABCC) مارتین و همکاران (۱۹۹۸) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۲۵ گویه در سه مقیاس (مدیریت رفتار، افراد و آموزش) می باشد و مقیاس پاسخ‌ها، چهارگزینه‌ای است (همیشه، معمولاً، تاندازه‌ای، هرگز). نحوه پاسخ‌گویی به پرسشنامه به روش خود-گزارش دهی است. و از معلمان خواسته می شود به سؤالات پرسشنامه طبق رفتار کلاسی خود با علامت ضربدر بر روی پاسخ نامه جواب دهند. این پرسشنامه سبک مدیریت معلمان را در سه سبک مداخله‌گر، تعاملی و غیر مداخله‌گر مشخص می کند.

³ .Mc Kormic

ج. پرسشنامه هوش اجتماعی شوت (MSEIS)

یک پرسشنامه خودسنجی ۴۱ سوالی است که برای سنجش هوش اجتماعی خصیصه ای ساخته شده است آزمودنی‌ها به سوالات این مقیاس بر مبنای رتبه‌بندی پنج لیکرت (۱- کاملاً موافقم تا ۵- کاملاً مخالفم) پاسخ می‌دهند. پرسشنامه هوش اجتماعی شوت در واقع نسخه تجدید نظر شده مقیاس هوش هیجانی شوت و همکاران (۱۹۹۸) است. ضریب اعتبار (همسانی درونی) کل آزمون ۰/۸۵ گزارش شده است و سه عامل خوش بینی/ تنظیم خلق، بهره جویی از هیجانات و ارزیابی هیجانات برای آن شناسایی شده است. ضرایب اعتبار از راه همسانی درونی برای این عامل‌ها به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۹ و ۰/۷۶ می‌باشد. روایی آزمون از طریق همبستگی آن با آزمون بهره هوشی بار-آن برآورد و میزان آن ۰/۶۷ گزارش شده است. بخشی‌پور و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی به بررسی مشخصات روانسنجی مقیاس هوش اجتماعی تجدید نظر شده شوت (MSEIS) پرداختند. نتایج تحقیق نشان‌دهنده ویژگی‌های نسبتاً مناسب روانسنجی پرسشنامه هوش اجتماعی شوت بود.

روش های تجزیه و تحلیل داده‌ها

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات در این تحقیق به روش‌های زیر می‌باشد:

۱. از آمار توصیفی جهت برآورد مشخصه‌های مرکزی و تنظیم جداول توزیع فراوانی آماری و رسم نموداری استفاده خواهد شد.
 ۲. از طریق روش آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی و از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن و یا نبودن داده‌ها بهره‌گیری می‌شود و بررسی بین نتایج آزمون از روش همبستگی مناسب انتخاب و به مرحله اجرا در می‌آید.
- در تحقیق حاضر جهت بررسی فرضیه‌ها تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ضریب همبستگی و نرم افزار SPSS استفاده شد.

تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها

آزمون کولموگوروف، اسمیرنوف متغیرهای تحقیق

برای انتخاب آزمون درست برای تحلیل فرضیه‌ها ابتدا باید از توزیع آماری متغیرهایی که مورد آزمون قرار می‌گیرند اطمینان حاصل کرد. برای نمونه آماری، پیش‌نیاز گرفتن آزمون‌های پارامتری نرمال بودن توزیع آماری متغیرهاست. به طور کلی می‌توان گفت که آزمون‌های پارامتری، عموماً بر میانگین و انحراف معیار استوارند. حال اگر توزیع جامعه نرمال نباشد، نمی‌توان استنباط درست از نتایج داشت. به همین جهت از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد آزمون استفاده می‌کنیم.

H_0 : داده‌ها دارای توزیع نرمال می‌باشند. H_1 : داده‌ها دارای توزیع نرمال نمی‌باشند.

جدول (۱) نتایج آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف متغیرهای تحقیق		
متغیر	(سطح معناداری)	نتیجه آزمون
هوش اجتماعی	۰/۱۰۳	توزیع داده‌ها نرمال است
خودکارآمدی	۰/۰۶۹	توزیع داده‌ها نرمال است
سبک مدیریت کلاسی	۰/۰۸۴	توزیع داده‌ها نرمال است

با توجه به جدول (۱) سطح معنی داری آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف متغیرهای تحقیق بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین فرضیه H_0 تایید می‌شود یعنی توزیع داده‌ها در این نمونه آماری نرمال است، به همین علت برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده می‌شود.

آزمون فرضیه‌ها

آزمون فرضیه فرعی اول: بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد

جدول (۲) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی				
سبک مدیریت کلاسی			متغیر مستقل وابسته	متغیر
حجم نمونه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	هوش اجتماعی	
۹۲	۰/۰۰۰	*۰/۴۵۶		
*همبستگی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است				

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۲)، بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی در سطح ۹۵٪ اطمینان (۰/۰۵ < سطح معناداری) رابطه معنادار و مستقیمی (> 0 ضریب همبستگی) وجود دارد. بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود. یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تایید می‌شود. بین متغیر هوش اجتماعی و متغیر وابسته (سبک مدیریت کلاسی) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

آزمون فرضیه فرعی دوم: بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۳) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی				
سبک مدیریت کلاسی			متغیر مستقل وابسته	متغیر
حجم نمونه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	خودکارآمدی	
۹۲	۰/۰۰۰	۰/۷۴۶		
*همبستگی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است				

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۳)، بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی در سطح ۹۵٪ اطمینان (۰/۰۵ < سطح معناداری) رابطه معنادار و مستقیمی (> 0 ضریب همبستگی) وجود دارد. بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود. یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تایید می‌شود و ضریب همبستگی بین متغیر مستقل (خودکارآمدی) و متغیر وابسته (سبک مدیریت کلاسی) (۰/۷۴۶) می‌باشد.

آزمون فرضیه اصلی: بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۴ خلاصه مدل

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	دوربین-واتسن	سطح معنی‌داری
۰/۶۵۸	۰/۳۱۴	۰/۳۳۰	۱/۶۹۲	۱/۸۹۵	۰/۰۰۰

برای هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر $0/658$ و ضریب تعیین برابر $0/314$ است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیکتر باشد نشان دهنده‌ی قوی‌تر بودن رابطه مدل است. یکی از پیش شرطهای رگرسیون این است که متغیر ملاک دارای خود همبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم باشند. این شرط با آزمون دوربین- واتسن مورد آزمون قرار می‌گیرد. مقدار دوربین-واتسن برابر $1/895$ است. چون این مقدار بین $1/5$ و $2/5$ قرار دارد نتیجه می‌گیریم که متغیر ملاک دارای خود همبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می‌باشند. باتوجه به نتایج بدست آمده فرضیه اصلی تایید می‌گردد.

جدول ۵ جدول ضرایب رگرسیون بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی

سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده			
			B	خطای معیار		
0/001	3/654			2/896	9/356	مقدار ثابت
0/002	0/698	0/078		0/066	0/085	هوش اجتماعی
0/000	3/220	0/313		0/049	0/205	خودکارآمدی
0/000	3/766	0/362		0/050	0/184	سبک مدیریت کلاسی

برای اینکه مدل رگرسیونی معنی‌دار باشد باید بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی وجود داشته باشد. برای بررسی وجود رابطه خطی بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین از آزمون F استفاده شده است. سطح معنی‌داری آزمون F برابر $0/001$ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون F کمتر از $0/05$ است نشان می‌دهد که بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد.

رابطه خطی بین متغیر وابسته و مستقل (آزمون F فیشر): این امر را می‌توان از طریق تحلیل واریانس (ANOVA) رگرسیون به منظور بررسی رابطه خطی بین دو متغیر استفاده کرد. فرضیه‌های آماری کل مدل رگرسیون به صورت زیر می‌باشد:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{رابطه خطی بین دو متغیر وجود ندارد. } H_0 = \\ \text{رابطه خطی بین دو متغیر وجود دارد. } H_1 = \end{array} \right.$$

جدول ۶ جدول تحلیل واریانس (آنوا)

سطح معناداری	مقدار آماره آزمون	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	مدل
0/000	3/289	0/569	2	2/145	رگرسیون
		0/172	90	30/456	باقیمانده
			92	32/601	کل

تحلیل جدول:

مطابق جدول شماره ۶ با توجه به سطح معنی داری، $\text{Sig} = 0/000$ شده است و چون این مقدار کمتر از $(\alpha = 0/1)$ یعنی $(\text{Sig} < \alpha)$ ، می توان نتیجه گرفت که فرض H_0 رد شده و فرض H_1 مورد تأیید قرار گرفته است؛ جدول آنوا نشان می دهد نمرات با توجه به مقدار F ، نمرات متغیرها پیش بین، پیش بینی متغیر وابسته موثر هستند.

بحث و تفسیر، مقایسه نتایج تحقیق

آزمون فرضیه اصلی: بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج تحقیق حاضر با نتایج رضایت وگلی (۱۳۹۶)، کامکار هفشجانی (۱۴۰۰) همسو است. با توجه به اینکه یافته های تحقیق رضایت وگلی (۱۳۹۶)، کامکار هفشجانی (۱۴۰۰) نشان دادند که رابطه معنی داری بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان وجود داشت.

تبیین: چون فرآیند یادگیری و آموزش از طریق تعامل در کلاس صورت می گیرد، بایستی عوامل موثر و دخیل بر آن به صورت علمی بررسی شود. مدیریت اثر بخش کلاس به عوامل مختلفی از جمله وضعیت اقتصادی و فرهنگی معلم، پایگاه اجتماعی معلم و دانش آموزان، تجارب قبلی معلم و نیز اهداف آموزشی و هدف های یادگیری مورد توافق معلم و دانش آموز بستگی دارد. از جمله نتایجی که از این پژوهش گرفته می شود این است، که جهت اداره ی کلاس رابطه ها و فرمول های خاصی وجود ندارد، بلکه باید متناسب با جو و فضای کلاس، محتوای آموزش، منابع و وسایل آموزشی، شرایط اقتصادی، جغرافیایی و ... دانش آموز از راه کارهای مختلفی جهت مدیریت کلاس بهره جست و تا حد امکان سعی شود مشکلات کلاس پیش بینی و از بروز آن ها جلوگیری گردد. باید در نظر گرفت، مدیریت کلاس معادل مفاهیم انطباقی یا تدریس صرف نیست. باید توجه کرد معیارها در هر کار آموزشی موفقیت دانش آموزان است. پس باید محیط کلاس به یک محیط جذاب و مثبت تبدیل گردد. مدیریت کلاس و محیط اجتماعی نقش مهمی در پرورش استعدادها و سلامت داشته و باور به خودکارآمدی را ارتقاء می بخشد. نظریه ی خودکارآمدی بر این فرض مبتنی است که باور افراد در مورد توانایی ها و استعدادهایشان اثرات مطلوبی بر اعمال آنها داشته و مهم ترین عامل تعیین کننده رفتار است.

آزمون فرضیه اول فرعی: بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۸-۴)، بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی در سطح ۹۵٪ اطمینان $(0/05 < \text{سطح معناداری})$ رابطه معنادار و مستقیمی $(0 > \text{ضریب همبستگی})$ وجود دارد. بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می شود. یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می شود. بین متغیر هوش اجتماعی و متغیر وابسته (سبک مدیریت کلاسی) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹)، شریعت باقری و شمسانی (۱۳۹۸) عزیزاده و اقدام (۱۳۹۷) همسو است.

تبیین: هوش اجتماعی یکی از چندین نوع هوش است که به روابط ما مربوط می شود. این هوش، در حقیقت میزان تبحر لازم برای ایجاد، حفظ و گسترش ارتباطات را به ما می دهد و تقریباً شامل سیزده مهارت است. هوش اجتماعی شامل مهارت های برقراری ارتباط موثر، حفظ و گسترش این روابط است. هوش اجتماعی هم مانند هوش هیجانی قابل تقویت شدن است. یعنی می توان آن را با آموزش تقویت کرد اما نکته قابل توجه در تقویت آن این است که قبل از تقویت آن بهتر است هوش اجتماعی افراد تقویت شود. دلیل این امر این است که بسیاری از افراد ممکن است اطلاعات زیادی درباره چگونگی برقراری یا حفظ روابط را داشته

باشند، اما نمی‌توانند به این دانسته‌ها عمل کنند. بنابراین، در اینجا پای هوش هیجانی برای از بین بردن فاصله میان دانش و عمل به میان می‌آید. بسیاری از افراد مشکلات درونی عدیده‌ای برای برقراری روابط دارند که این مشکلات را می‌توان به مدد تقویت هوش هیجانی رفع کرد. معلمان با توجه به توانایی‌های شناختی و مهارت‌های مسئله‌گشایی که برای عملکرد کارآمد ضروری است در باره خود کارآمدی خود داوری می‌کنند. تحقیقات در زمینه علم نشان داده اند که آگاهی در باره سبک مدیریت کلاسی معلمان هم در شروع تمرین و هم در اجرا نقش مهمی ایفا می‌کنند

آزمون فرضیه دوم: بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۹-۴)، بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($< 0/05$ سطح معناداری) رابطه معنادار و مستقیمی (> 0 ضریب همبستگی) وجود دارد. بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود. یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تایید می‌شود و ضریب همبستگی بین متغیر مستقل (خودکارآمدی) و متغیر وابسته (سبک مدیریت کلاسی) (۰/۷۴۶) می‌باشد.

نتایج این تحقیق با تحقیقات دیویدسون (۲۰۱۶)، سانگ (۲۰۱۵) و حسن نژاد و میرایی (۱۳۹۶) همسو است.

تبیین: اهمیت و ضرورت مدیریت و انضباط کلاس، بدون شک به منظور تدریس و نیل به اهداف آموزش و پرورش، وجود شرایطی لازم می‌باشد، از جمله این شرایط می‌توان به نظم حاکم بر کلاس به عنوان فاکتوری مهم اشاره نمود، زیرا کلاسی که در آن اولین گام یادگیری (یعنی نظم و انضباط و مشارکت در فعالیت و جلب توجه فعال شاگردان) اعمال نگردد، به یقین نتایج مطلوبی نخواهد داشت. روش‌های کلاس داری و نظم کلاس در ایجاد انگیزه برای یادگیری دانش آموزان بسیار موثر می‌باشد. اهداف می‌توانند به وسیله روش‌ها تحت تاثیر قرار گیرند. بنابراین اعمال روش‌های درست تدریس و سبک‌های مناسب مدیریت با توجه به شرایط کلاس، امکانات آموزشگاه، توانایی معلم و نوع کتاب و محتوای درسی، متفاوت می‌باشد. موانع و مشکلات مدیریت کلاس درس، در مدیریت کلاس با شرایط اقلیمی، جغرافیایی و شرایط کمی و کیفی و استانداردهای متفاوت و ضوابط موجود و جو کلاس، موانع و مشکلات مدیریتی مختلفی در کلاس ایجاد می‌شود. البته ابتدا باید تعریف روشن از موانع و مشکلات مدیریت کلاس داشته باشیم. منظور ما از مشکلات مدیریتی هرگونه موقعیتی است. که محیط یادگیری را مختل می‌کند و یا موجب حواس‌پرتی دانش‌آموزان و یا معلم می‌شود. امروزه معلمان مقطع متوسطه اول از روش‌های گوناگونی برای اداره کلاس استفاده می‌کنند. این روش‌ها با توجه به شرایط حاکم بر کلاس درس و خصوصیات شخصیتی معلم انتخاب می‌شود سبک مدیریتی معلمان، براساس اعتقادات، شخصیت و عمل آنان مشخص می‌شود.

پیشنهادات تحقیق

پیشنهادات بر اساس فرضیه کلی تحقیق بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد. پیشنهادهای عملی با توجه به اینکه نتایج فرضیه کلی تحقیق نشان می‌دهد هوش اجتماعی معلمان و ابعاد آن بر خودکارآمدی و سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس تاثیرگذار است و از آنجایی که هر چه معلمان هوش اجتماعی خود را تقویت نمایند به همان اندازه خودکارآمدی آنان نیز بیشتر خواهد بود. بنابراین برای اینکه مدیران از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند، بهتر است هوش اجتماعی آنان تقویت گردد. در این راستا برای ارتقاء و تقویت هوش اجتماعی معلمان در مدارس دوره متوسطه اول شهر گنبد کاووس راهکار زیر پیشنهاد می‌گردد: ۱. برگزاری کلاس‌های آموزشی و دعوت از استادان مدیریت و روانشناس و با دادن اطلاعات و توضیحات بیشتر در زمینه ی تاثیر هوش اجتماعی معلمان بر خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان.

پیشنهادات بر اساس فرضیه فرعی اول تحقیق بین هوش اجتماعی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد. هوش اجتماعی اشاره به توانایی اعمال اصول اجتماعی در اهداف شخصی، ارزش ها و فعالیت های فرد دارد و به مفهوم ظرفیت و توانایی درک مسایل خوب از مسایل بد است همچنین سبک مدیریت کلاسی معلمان در این تحقیق را به عنوان یک سازه چند بعدی که نشان دهنده چگونگی سبک مدیریت کلاسی معلمان در شغل، میزان ابتکار عمل و تدابیر حل مساله آن ها و روش های استفاده از منابع موجود خود و هم چنین استفاده از وقت و انرژی در انجام وظایف شغلی می باشد. به نظر می رسد معلمانی که هوش اجتماعی بالایی دارند مدیریت کلاسی بهتری خواهند داشت. پیشنهادات بر اساس فرضیه فرعی دوم تحقیق بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاسی معلمان متوسطه اول شهر گنبد کاووس رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج اخذ شده پیشنهادهای زیر ارائه می شود:

۱- آموزش به روسا و سرپرستانی که ارزیابی از عملکرد زیردستان خود را بر عهده دارند. این پیشنهاد با توجه به نتایج تحقیق ارائه می شود. بنابراین، با ارائه آموزش های مقتضی در مورد فرم های ارزیابی عملکرد و چگونگی ارزیابی بر میزان خودکارآمدی معلمان افزوده خواهد شد.

۲- یکی از عوامل مهم در افزایش عملکرد مدیریت کلاسی معلمان بازخورد است. مناسب ترین زمان برای بازخورد به کارکنان، هنگام ارزیابی خودکارآمدی است. برای این منظور، بهتر است ارزیابی خودکارآمدی در فضایی تشکیل شود که دو طرف احساس آرامش کرده، علاوه بر رعایت حق در هنگام ارزیابی دو طرف، با آسودگی خاطر به ابزار نظرهای خود (فرد درباره عملکرد خود و سرپرست و یا رئیس درباره عملکرد زیردست) بپردازند. در نتیجه، بازخورد از اثربخشی بهتر برخوردار خواهد بود، زیرا مدیران مدارس یا سرپرستان به تنهایی به قضاوت نپرداخته، هدف طرفین هم از ارزیابی عملکرد اصلاح و بهبود رفتار معلمان و مدیران و سرپرستان خواهد بود.

فهرست منابع

منابع فارسی

- اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). نظریه ها و روش های آموزش. چاپ سوم. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- استیک، چیپوراجی (۱۳۹۰). انگیزش برای یادگیری: از نظریه تا عمل. مترجمان: رمضان حسن زاده، نرجس عمویی. تهران: دنیای پژوهش.
- ایزدی، صمد؛ محمدزاده ادملایی، رجبعلی (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک های یادگیری، ویژگی های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد. سال چهاردهم. دوره جدید. شماره ۲۷.
- انتشارات وزارت آموزش و پرورش کانادا - ایالت آلبرتا- (۲۰۱۲). تعریف صلاحیت ها، از نظر تا عمل، ترجمه محمد جعفر جوادی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (آذرماه ۱۳۹۳)، جزوه منتشر نشده.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- برجانیان، ماری. (۱۳۷۳). فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، ویراسته بهاء الدین خرمشاهی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- بنیسی، پریناز (۱۳۹۸)، اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تاب آوری و سازگاری اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری، نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی « بهار ۱۳۹۸ شماره ۱.
- حسین نژاد علی اکبر، میرانی کاوه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی مربیگری و کمال گرایی مربیان مدارس فوتبال. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت. ۴ (۱): ۱۳-۲۵.

شریعت باقری، محمد مهدی، شمسایی، آزاده. (۱۳۹۸). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش آموزان بامیانجی گری بهزیستی روان شناختی دانش آموزان /بتکار و خلاقیت در علوم انسانی.

علیزاده اقدم، محمدباقر، عباس زاده، محمد، حیاتی، صفر. (۱۳۹۷). بررسی رابطه هوش اجتماعی با قابلیت کارآفرینی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۵(۳)، ۳۴۸-۳۴۵.

کامکارهفشجانی ع. (۱۴۰۰). بررسی رابطه هوش اجتماعی و سلامت روان با مسئولیت پذیری کارکنان در شرکت پتروشیمی کارون. فصلنامه علمی تخصصی رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۵(۸۳)، ۵۰۰-۴۸۵.

قیصری، الهام (۱۳۹۳). بررسی رابطه سواد اطلاعاتی و آموزش ترغیبی معلمان با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۹۳. رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش متوسطه اول. نوآوری های آموزشی ۶۲- ۳۳، ۱۱(۴).

ملکی، حسن. (۱۳۹۱). صلاحیت های حرفه معلمی، تهران: انتشارات مدرسه.

نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (۱۳۸۸)، صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب.

دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی، ۶ (۲۳)، ۲۲-۱.

پارویسی، رضا و آناون، شیوا. (۱۳۹۹)، رابطه تاب آوری تحصیلی با سبکهای یادگیری در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه، هفتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

بريجانيان، ماری. (۱۳۷۳). فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، ویراسته بهاء الدین خرمشاهی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

بنیسی، پریناز (۱۳۹۸)، اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تاب آوری و سازگاری اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری، نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی « بهار ۱۳۹۸ شماره ۱.

خدابنده، صدیقه؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن؛ فلسفی نژاد، محمدرضا (۱۳۹۳) نقش سبکهای یادگیری در تبیین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. دوره ۲. شماره ۳. صفحه ۵۱ - ۳۹،۵.

دانش پژوه، زهرا. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان متوسطه اول گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت

دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). شورای برنامه ریزی درسی دانشگاه

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سناد مشهد مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و

عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری.

منابع لاتین

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Commission on Teacher Credentialing. (2009). *California Standards for the Teaching Profession (CSTP)*.

- Borman, G. & Overman, L. (2015). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Borman, G. & Overman, L. (2019). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Catteral, J. S. (2012). Risk and resilience in student transitions to high school. *American journal of Education*, 106, 302-333.
- Cunningham, M. Swanson, D. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79 (4), 743-487.
- Durham, T. (2009). This too shall pass: Academic resilience after a perceived failure. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Kansas.
- Catteral, J. S. (2012). Risk and resilience in student transitions to high school. *American journal of Education*, 106, 302-333.
- Cunningham, M. Swanson, D. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79 (4), 743-487.
- Durham, T. (2015). This too shall pass: Academic resilience after a perceived failure. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Kansas.
- Martin, A. (2019). Motivation and academic resilience developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*. 46 (34), 34-49.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2020). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach, *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- Martin, A. (2013). Motivation and academic resilience developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*. 46 (34), 34-49.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2020). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach, *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- Newman, R. (2013). Providing direction on the road to resilience, *Behavioral Health Management*. 13 (4), 42-43.
- European Commission. Education and Training. (2013) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- Grossman, P.L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 23-36). New York: Pergamon Press.
- Huntly, H. (2008) Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- NSW, Quality Teaching Council. (2001). *Australian Professional Standards for Teachers*. Board of Studies Teaching & Educational Standards (BOSTES).
- Ontario College of Teachers. (2016). *Professional Standards*.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Virginia Board of Education. (2012). *Guidelines for uniform performance standards and evaluation criteria for teachers*. Virginia Department of Education. Downloaded fro.