

بررسی رابطه سبک های مدیریت کلاس و خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر
دزفول

اکبر اسدی¹ بهنام مکوندی² مهرا ن محبیبان فر³

¹ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اهواز، ایران. Akbar7454@asadi@gmail.com

² هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

³ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، اهواز، ایران. mehran.mohebian@gmail.com

چکیده:

هدف از این پژوهش تعیین رابطه سبک های مدیریت کلاس و خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول در سال تحصیلی 95-96 می باشد. طرح پژوهش از نظر هدف کیفی، از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری متشکل از کلیه دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول بوده که تعداد آنها شامل 250 نفر می باشد و با استفاده از فرمول کوکران نمونه آماری 155 نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شد. ابزار جمع آوری اطلاعات از سه پرسشنامه سبک های مدیریت کلاس درس، خوش بینی تحصیلی و هوش فرهنگی استفاده شده است که پایایی و روایی آنها با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است. در این تحقیق از آمار توصیفی و آمار استنباطی از جمله ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس رگرسیون استفاده شده است. نتایج تحلیل نشان داد که بین سبک های مدیریت کلاس و خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی رابطه معنی داری وجود دارد و فرضیه های پژوهش تایید شده است. همچنین نتایج از عدم وجود رابطه معنی دار بین تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی و احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی بوده است. نتایج تحلیل رگرسیون نشان دادند که از بین عوامل موثر بر هوش فرهنگی مولفه رهبری سبک مدیریت کلاس بیشترین تاثیر و مولفه تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی کمترین تاثیر را داشته است.

کلید واژه: سبک های مدیریت کلاس، خوش بینی تحصیلی، هوش فرهنگی.



The relationship between the classroom management styles and academic optimism with Cultural Intelligence of first high school male teachers in Dezful

The purpose of this study was to determine the relationship between The classroom management styles and academic optimism with Cultural Intelligence of first high school male teachers in Dezful at the school year of 2016-17. This study is a qualitative, descriptive survey methodology and asked the defined group of first high school male teachers in Dezful to respond determine questions which is the same for all of them. The study population included all male teachers of first high schools in Dezful that their number includes 250 people and By using Cochran's formula 155 samples were selected by simple random sampling. The data collected from questionnaires of Classroom management styles, Academic optimism, Cultural Intelligence that the Reliability and validity of them calculated By using alpha Grvnbakh. In this study, SPSS software and Pearson correlation and regression, analysis of variance was used. The results showed relationship significant between classroom management styles and academic optimism with cultural intelligence and analysis of the questionnaires showed that the hypothesis has been confirmed. The results also emphasize the lack of a significant relationship between academic performance and feeling of optimism education with cultural intelligence. Regression analysis showed that Among the factors influencing the cultural intelligence the Leadership component of the most effective classroom management style And components optimism school emphasizes academic Had minimal impact.

Keywords: classroom management styles, academic optimism, cultural Intelligence

مقدمه

ماموریت اصلی فرآیند آموزش، تدریس به دانش آموزانی است که قادر به یادگیری هستند؛ به همین دلیل، کلیه تلاشهای معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. امروزه روشهایی نوین در تدریس بر مبنای نظریه ها و پژوهش های تربیتی ارائه شده است تا به کمک آن ها معلم بتواند این فرآیند را هر چه بهتر به سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد؛ اما موفقیت و کارایی این روش ها مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب کلاسی است؛ یعنی فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش؛ پذیرش و همراهی دانش آموزان با معلم (جرمین، 2002)^۱. طبق نظر اکثر معلمان، اگر مشکلات رفتاری در کلاس به طور فراوان رخ دهد؛ برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می شود و آنان قادر به آموزش و دانش آموزان نیز قادر به یادگیری نخواهند بود. مهم تر آن که، حتی اگر معلمان از مهارت های تدریس به خوبی بهره مند باشند؛ باز هم از شروع بدرفتاری دانش آموزان در کلاس بیمناک اند (لویز، 1997)^۲. وین من (1994)^۳ و مارتین (1997)^۴، نیز توضیح می دهند که بدرفتاری دانش آموزان، شایع ترین نگرانی هم در میان معلمان تازه کار و هم در میان معلمان با تجربه است (جرمین، 2002). طبق گزارش های تحقیقاتی، بیش از 50 درصد زمان کلاس صرف حل مسائل انضباطی و اداره کلاس می شود (الیز، 2003)^۵؛ به همین دلیل، به بیان لانگ، فری و وین استین، «مدیریت کلاس» برای خلق بهترین محیط ممکن به منظور یادگیری، اولویت نخست در مسئولیت های معلم کلاس به شمار می آید (مارتین و شوهو، 2003)^۶. همچنین تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمان براساس رشته تحصیلی نیز معنادار است؛ به این دلیل که معلمان تحصیل کرده در رشته های مرتبط با آموزش و پرورش، تمایل بیشتر به سبک تعاملی و معلمان تحصیل کرده در رشته های غیر مرتبط، گرایش به سبک مداخله گر دارند؛ لیکن میان سابقه ی خدمت و جنسیت معلمان با سبک مدیریت کلاس رابطه ی معنادار مشاهده نشد. در مجموع یافته های پژوهش، بر اهمیت نقش آموزش معلمان در ایجاد تحول و تغییر در سبکهای مدیریت کلاس تاکید دارند. مدیریت جامع کلاس، میزان اشتغال دانش آموزان در فعالیتهای برنامه درسی را افزایش می دهد و از هدر رفتن زمان برای رفع مشکلات رفتاری جلوگیری می کند. به عقیده بروفی (1997)^۷، یک نظام مدیریتی جامع می تواند کلاسهای سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی که یادگیری بهینه انجام می شود (جرمین، 2002). همچنین وجود یک مجموعه قابل پیش بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل ها و برنامه های مشخص در کلاس، نیل به موفقیت را آسان می کند و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت در می آورد (میلر، 1999)^۸. در نتیجه معلم می تواند با شناخت و اجرای مدیریت صحیح، تاثیر و کارایی تدریس را افزایش و مشکلات رفتاری دانش آموزان را کاهش دهد (بهاری، 1379). مدیریت کلاس درس، دامنه گسترده ای از فرآیندها و تعاملات کلاسی را در بر میگیرد و متغیری کلیدی در ایجاد جو مطلوب برای آموزش و یادگیری دانش آموزان به شمار می آید؛

¹ Jremine

² louise

³ Vinmann

⁴ Martine

⁵ Elise

⁶ Martine & Shoho

⁷ Brouffie

⁸ Miller

یعنی، علاوه بر آموزش، شامل کلیه تعاملات دانش آموزان با معلم و با یکدیگر، محیط فرهنگی - اجتماعی و روانشناختی کلاس نیز می شود و به عبارتی اصطلاح جامعی است که فعالیت های معلم برای نظارت بر فعالیت های کلاس درس، شامل رفتارهای دانش آموزان، تعاملات و یادگیری آنها می شود (اورتسون و ویستین⁹، 2006). اهمیت مدیریت کلاس درس تا حدی است که برخی از محققان معتقدند، نباید مدیریت کلاس درس و آموزش را جداگانه بررسی کرد، چرا که این دو متغیر، تأثیر همزمان در ایجاد جو مطلوب کلاسی دارند (صمدی و همکاران، 1387). ولفگانگ¹⁰ (1995، به نقل از امین یزدی و عالی، 1387) سه سبک را بر اساس یک پیوستار کنترل در چارچوبی طبقه بندی نموده است.

الف. سبک مدیریت غیرمداخله گرا: سبک مدیریتی که در آن معلم باور دارد، که باید به دانش آموزان فرصت داد تا انتخاب کنند و بر یادگیری خود، مدیریت کنند، البته این به معنای آزادی کامل نیست؛ بلکه به دانش آموزان اجازه میدهند در انتخاب مواد مطالعه، در تعیین روش مطالعه و حفظ نظم کلاس مشارکت داشته باشند.

ب. سبک مدیریت مداخله گرایانه: سبک مدیریتی که در آن، معلم تلاش میکند با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیتها و رفتار دانش آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس، به اهداف آموزشی دست یابد (اسمارت¹¹، 2009).

ج. سبک مدیریت تعامل گرایانه: سبک مدیریت کلاسی که در آن معلم، نه همانند مداخله گرایان، معلم محور است و نه همانند غیرمداخله گرایان دانش آموز محور، بلکه این «همکاری» است که اصل اساسی و محور کلاس درس است (گلسر، 1373)¹².

هدف مدیریت کلاس درس، ایجاد محیطی است که در آن دانش آموزان نه بر مبنای انگیزه اجتنابی، برای احتراز از تنبیه و یا به صرف کسب تشویق، بلکه بنا به حس مسؤولیت پذیری و به اشتیاق یادگیری رفتار می کنند. ایجاد چنین محیطی مستلزم اهمیت دادن و پاسخگو بودن در برابر نیازهای شناختی، اجتماعی و احساسی دانش آموزان است و یکی از ملزومات آن کشف و درک رفتارها و تعصبات دانش آموزان دارای سوابق فرهنگی گوناگون توسط معلم می باشد. از آنجایی که هوش فرهنگی توانایی رفتار به شیوه های مناسب در موقعیت های دارای تنوع فرهنگی میباشد، میتوان آن را مؤلفه ای اصلی در ارزیابی شایستگی فرهنگی قلمداد کرد. هوش فرهنگی یک قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت هایی دانسته شده است که از تنوع فرهنگی برخوردارند (ارلی و پیترسون، 2004)¹³. هوش فرهنگی دارای چهار خرده مقیاس: شناخت فرهنگی فراشناخت فرهنگی، رفتار فرهنگی و انگیزش فرهنگی می باشد. با توجه به اهمیت یافتن نقش دانش آموز در نظام

⁹ Evertson & Weistein

¹⁰ Wolfgang

¹¹ Smart

¹² Gelser

¹³ Early & Piterson

تعلیم و تربیت معاصر که سبب توسعه روشهای تدریس و اثر گذاری همزمان این دو متغیر اساسی کلاس درس بر فرآیند یادگیری؛ توجه به سبک های مشارکتی و تعاملی تر در مدیریت کلاس مورد نیاز است . لذا با توجه به آنچه تاکنون گفته شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سبک مدیریت کلاسی و خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول انجام گرفته است. و براین اساس فرضیه های پژوهش به این شرح بررسی می شوند:

- 1- بین سبک مدیریت کلاسی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه وجود دارد.
- 1-1- بین مولفه طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 1-2- بین مولفه رهبری سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 1-3- بین مولفه نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 1-4- بین مولفه ارزشیابی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 2- بین خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه وجود دارد.
- 1-2- بین مولفه احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 2-2- بین مولفه اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 3-2- بین مولفه تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.
- 3- بین مولفه های سبک مدیریت کلاسی و مولفه های خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه وجود دارد.

مبانی نظری پژوهش

هوش فرهنگی

مفهوم هوش فرهنگی برای نخستین بار توسط ایرلی و انگ (2003) از محققان مدرسه کسب و کار لندن مطرح شد. این دو، هوش فرهنگی را قابلیت یادگیری الگوهای جدید در تعاملات فرهنگی و ارائه پاسخ های رفتاری صحیح

به این الگوها تعریف کرده اند. آن ها معتقد اند: در مواجهه با موقعیت های فرهنگی جدید، به زحمت می توان علائم و نشانه های آشنایی یافت که بتوان از آن ها در برقراری ارتباط سود جست. در این موارد، فرد باید با توجه به اطلاعات موجود، یک چارچوب شناختی مشترک تدوین کند، حتی اگر این چارچوب درک کافی از رفتارها و هنجارهای محلی نداشته باشد. تدوین چنین چارچوبی تنها از عهده کسانی برمی آید که از هوش فرهنگی بالایی برخوردار باشند. براساس این تعریف، هوش فرهنگی، هوشی متفاوت از هوش اجتماعی و عاطفی به شمار می رود. در تعریفی دیگر، پیترسون¹⁴ (2004) هوش فرهنگی را یک قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت هایی دانسته که از تنوع فرهنگی برخوردارند و با آن دسته از مفاهیم مرتبط با هوش سازگارند که هوش را بیشتر یک توانایی شناختی می دانند. مطابق با این تعریف، در واقع، هوش فرهنگی با تمرکز بر قابلیت های خاصی که برای روابط شخصی با کیفیت و اثربخشی در شرایط فرهنگی مختلف لازم است، بر جنبه ای دیگر از هوش شناختی تمرکز دارد. هوش فرهنگی هم چنین بینش های فردی را دربر می گیرد که برای انطباق با موقعیت ها و تعاملات میان فرهنگی و حضور موفق در گروه های کاری چند فرهنگی مفید است.

انواع شخصیت ها در هوش فرهنگی

مدیران را بر حسب قابلیت هوش فرهنگی می توان در یکی از طبقات زیر قرار داد:

محلی: زمانی می تواند کاملاً اثربخش باشد، که با افرادی با پیشینه های فرهنگی مشابه با خود تعامل داشته باشد، در غیر این صورت به مشکل برمی خورد.

تحلیل گر: به طور منظم، قوانین و انتظارات فرهنگی را با توسل به استراتژی های یادگیری پیچیده و مفصل بررسی می کند. رایج ترین حالت تحلیل گر در کسانی دیده می شود که ابتدا از محدوده فرهنگی بیگانه آگاه می شوند و سپس در چند مرحله، ماهیت الگوهای کاری و نحوه تعامل با آن ها را تشخیص می دهند.

شهودی: کسی است که به طور کامل به جای استفاده از یک سبک نظام مند، به شهود و بینش خود تکیه دارد. او به ندرت برداشت و نظر اولیه خود را اشتباه می یابد. در مواجهه با شرایط چندفرهنگی مبهم که نیازمند کنترل موقعیت است، فرد شهودی متزلزل نشان خواهد داد؛ زیرا نه استراتژی یادگیری را در پیش گرفته است و نه می تواند خود را با احساسات ناآشنا وفق دهد.

سفیر: این گونه مدیران، همانند بسیاری از دیپلمات ها ممکن است در مورد فرهنگی که وارد آن می شوند، اطلاعات چندانی نداشته باشند، اما به صورت متقاعدکننده ای با اطمینان و اعتماد به نفس ارتباط برقرار می کنند. در میان مدیران شرکت های چندملیتی، سفیر، شایع ترین شخصیت است. اعتماد به نفس، مهمترین ویژگی هوش فرهنگی در این افراد است. دیدگاه سفیر در برخی مدیران از طریق مشاهده کسانی که با بهره گیری از این سبک موفق بوده اند، حاصل شده است. سفیر باید برای این که بداند چه چیزهایی نمی داند به اندازه کافی فروتنی داشته باشد.

تقلیدی: به میزان زیادی بر اعمال و رفتار کنترول دارد، در غیر این صورت به خاطر بینش مناسب نسبت به اهمیت نشانه های فرهنگی از عهده اداره موقعیت برمی آید. افراد تقلیدی به میزبانان و میهمانانشان آرامش خاصی منتقل می کنند و با تقلید سریع رفتارهای کلامی و غیر کلامی، طرف های مقابل ارتباطات را تسهیل کرده و اعتماد ایجاد می کنند. (ناییجی، 1385)

الگوی قواعد مشارکت توماس و اینکسون

این مدل آموزشی بیشتر بر مشارکت فرد آموزش گیرنده در محیط های واقعی چندفرهنگی مربوط می شود. توماس و اینکسون¹⁵ (2005) «در مقاله خود با عنوان هوش فرهنگی برای یک محل کار جهانی» نشان می دهند که هر چند تجارب بلند مدت در کشورهای خارجی بهترین فرصت برای تحصیل و تقویت هوش فرهنگی است اما شیوه های دیگری نیز برای اثر گذاشتن بر این متغیر وجود دارند. آن ها روش های خود را به عنوان قواعد مشارکت می نامند. از نظر آنان این ها قواعدی هستند که مدیران باید همواره آن ها را به هنگام کار با افرادی از زمینه های فرهنگی متفاوت به خاطر داشته باشند. بهره گیری از این الگو ضرورتاً یک محیط چندفرهنگی واقعی را طلب می کند که فرد در آن قرار گرفته است و به نحوی آگاهانه به دنبال تقویت هوش فرهنگی خود است. به عبارت دیگر کلاس آموزشی که در این الگو مورد توجه ارائه دهندگان آن است کلاسی است که محیط آن یک محیط کاری چند فرهنگی با توجه به نوع تخصص فرد آموزش گیرنده است. در چنین محیطی فرد آموزش گیرنده باید به موارد زیر پردازد:

1) دانش خود را درباره فرهنگ و زمینه فرهنگی خود افزایش دهد. همچنین به آن ها بیاندیشد و مشخص کند که وی دارای کدام تعصب های فکری یا رفتاری است و چه ویژگی های منحصر به فردی را در مقایسه با دیگران در محیط چندفرهنگی قرار گرفته با آن داراست. وی باید به گونه ای آگاهانه و با مرور رفتارهای روزمره اش تلاش کند تا مشخص نماید که چگونه زمینه فرهنگی اش به گونه ای ناخودآگاه در رفتارها و ادراکاتش منعکس شده است.

2) لازم است که آموزش گیرنده متوجه نشانه های رفتاری و تفسیرهای ممکن آن نشانه ها باشد. همچنین باید مشخص کند که چنین نشانه های رفتاری دارای کدامین اثرات احتمالی بر رفتار دیگران است.

3) تلاش کند تا رفتارهای خود را به شیوه ای که برای آموزش گیرنده سهل تر است برای موقعیت های جدیدی که در آن قرار می گیرد اصلاح و سازگار کند.

4) دقت کند افرادی که با وی در تعامل هستند چگونه به سازگاری رفتاری وی پاسخ می دهند.

5) علاوه بر استفاده از روش های سازگاری اندیشیده و برنامه ریزی شده، روش های سازگاری فی البداهه را نیز آزمایش کند و گزارشی از نتایج آن تهیه نماید.

6) رفتارهای جدیدی را که اثربخش بوده اند تکرار نماید به نحوی که به صورت خودکار درآیند.

خوش بینی تحصیلی

سازه نوین خوش بینی تحصیلی، باوری مثبت در معلمین است مبنی بر اینکه آن ها قادرند با تاکید بر تدریس و یادگیری (مولفه تأکید تحصیلی)، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان (مولفه اعتماد به والدین و دانش آموزان) و با ایمان به ظرفیت و کارایی خود (احساس کارآمدی) در غلبه بر مشکلات و شکست، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند (وولفولک^{۱۶}، 2008).

خوش بینی تحصیلی در مدارس

خوش بینی تحصیلی مدارس یک ساختار جمعی است که شامل وجوه شناختی، محرکی، و رفتاری کارآمدی جمعی، اعتماد به کادر علمی، و تاکید تحصیلی می باشد. کارآمدی جمعی یعنی ادراک و دریافت معلمین از این امر که تلاش های انجام شده توسط کادر علمی مدرسه به طور جمعی، تأثیر مثبتی روی دانش آموزان دارد. کارآمدی جمعی یک باور یا انتظار و توقع است؛ کارآمدی جمعی جنبه ای شناختی دارد. اعتماد کادر آموزشی به دانش آموزان و والدین آن ها مبتنی بر این احساس است که دانش آموزان و والدین آن ها، خیراندیش، شایسته، صادق و پذیرا هستند (موران^{۱۷}، 1999).

تاکید تحصیلی، تمرکز بر یادگیری و تاکید بر رفتارهای معینی در مدرسه است. بنابراین خوش بینی تحصیلی به عنوان یک مجموعه سه تایی از تعامل ها مورد تصور قرار می گیرد که در آن هر عامل از نظر عملکردی وابسته به دیگر عامل ها است. این سه وجه در تعامل با یکدیگر، یک محیط یادگیری مثبت را ایجاد می کنند. ما احساس معلم از خوش بینی تحصیلی را بعنوان یک ساختار نهفته در نظر می گیریم که از 3 مفهوم 1- احساس معلم نسبت به کارآمدی 2- اعتماد معلم به دانش آموزان و والدین 3- تمرکز معلم بر روی خلق یک محیط تحصیلی مثبت و پرسشگرانه برای دانش آموزان تشکیل شده است که ارتباط زیادی با هم دارند؛ و هر یک را به صورت مختصر توضیح می دهیم .

احساس کارآمدی معلم

احساس کارآمدی معلم، به صورت « قضاوت وی در مورد قابلیتش برای دست یافتن به نتایج مطلوب در مورد مشارکت دانش آموزان و یادگیری آنها، حتی در مورد دانش آموزانی که سرسخت یا بی انگیزه هستند» تعریف می شود (موران، 1998). یکی از محدود ویژگی های معلمین است که به موفقیت دانش آموزان بستگی دارد. یک دلیل ممکن است این باشد که اگر معلم باور داشته باشد که می تواند بر یادگیری دانش آموز تاثیر بگذارد، آن گاه

¹⁶ Volfolk

¹⁷ Moran

انتظارات خود را در سطح بالاتری تنظیم کرده و تلاش بیشتری انجام می دهد و در مواجهه با مشکلات، پایداری بیشتری خواهد داشت.

اعتماد معلم به دانش آموزان و والدین

معلمین کارآمد همچنین باید بتوانند روابط اعتماد سازانه را با دانش آموزان و والدین آن ها برقرار کنند. یک رابطه اعتماد سازانه شامل: احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت (شایستگی)، راستگویی (صداقت)، و پذیرا بودن (گشودگی) است (موران، 2003). به طور کلی معلمین باید این اطمینان را داشته باشند که دانش آموزان آن ها از آزادی لازم برای یادگیری برخوردار بوده، قابلیت درک مفاهیم و صداقت را دارند. مشابه احساس معلمین در مورد کارآمدی، معلمین در مورد دانش آموزانی که به آن ها اعتماد داشته و به حمایت والدین آن ها تکیه دارند، انتظارات بالاتری را مدنظر خواهند داشت.

تأکید تحصیلی

مدت زمانی است که دانش آموزان به طور موفق و فعال، صرف کارهای آموزشی می کنند. تأکید تحصیلی و فشار تحصیلی بطور معادل یکدیگر بکار می روند و مبین باور معلم در مورد موفقیت های تحصیلی و تمرکز آن ها بر روی وظایف تحصیلی می باشد. تأکید تحصیلی زمانی را که دانش آموزان به فعالیت موفق و موثر در باره وظایف آموزشی خود می پردازند را گسترش می دهد که این امر رابطه مثبتی با یادگیری دانش آموز دارد (وولفولک، 2007).

سبک مدیریت کلاسی

مدیریت کلاس درس عبارت از رهبری کردن امور کلاس درس از طریق: تنظیم برنامه درسی، سازماندهی مراحل کار و منابع، سازماندهی محیط به منظور بالا بردن کار نظارت بر پیشرفت دانش آموزان و پیش بینی مسائل با لقهه است (صفوی، 1372). تعریف دیگری از سازماندهی و مدیریت کلاس وجود دارد که می توان از آن ها در رهبری کلاس درس، با تکیه بر بعد انسانی آن چنین تعریف کرد: مدیریت کلاسی عبارت است، از هنر به کار بردن دانش تخصصی و بهره گیری از مهارت های کلاس داری در هدایت دانش آموزان به سوی اهداف مورد نیاز و جامعه. نهاد آموزش و پرورش، یکی از بزرگترین تولیدکنندگان اطلاعات و بی تردید عمده ترین مصرف کننده و ذخیره کننده اطلاعات و دانایی محسوب می شود. این مهم در کشور ما به علت توسعه کمی آموزش و پرورش و توجه به مؤلفه های دینی و ملی و فرهنگی از گستردگی و ارزش بالایی برخوردار است. تولید دانش و کاربرد آن در فرایند تعلیم و تربیت، موجب افزایش دانایی و توانایی یادگیرندگان و معلمان شده و آموزش و پرورش را در مهم ترین مأموریت خود؛ یعنی، تربیت نیروی انسانی توانمند و کارآمد بیش از گذشته توفیق خواهد داد (جوادی بورا و نازکتابار، 1389).

روش های مدیریت کلاس

انتخاب روش صحیح مدیریت کلاس درس و سازمان دهی آن، از علائم موفقیت معلم به شمار می آید. انتخاب هرگونه شیوه مدیریتی، به سبک تدریس و هدف های معلم بستگی دارد. معلمان با به کارگیری روش مدیریت مناسب کلاس درس خود می توانند، در پرورش مهارت های اجتماعی، خلاقیت ها و توانایی های دانش آموزان نقش مهمی داشته باشند و مشکلات انضباطی کمتری در کلاس خود مشاهده کنند. اداره کردن چنین محیطی، نیازمند تصمیمات آنی و اقدامات سریع و مداوم است و به مهارت های خاص مدیریتی و گاهی تلفیق از چند روش مدیریتی نیاز دارد. در این جا سه روش مدیریت کلاس درس ارائه می شود.

سبک مدیریت مداخله گرا

مدیریت کلاس درس یکی از نگرانی های اولیه ابراز شده توسط معلمان است و سیستم اعتقادی شخصی معلمان بر این باور است که آن ها باید برای هدایت دانش آموزان، بر طبق هدایت خود از روش های مدیریت کلاس، استفاده نمایند. گلیکمن و تاماشیرو^{۱۸} (1980)، چهارچوبی برای توضیح باورهای معلم نسبت به مدیریت کلاس درس در قالب سه روش ارائه داده اند: مداخله گرا، غیر مداخله گرا و تعاملی. با توجه به این مدل، مداخله گرایان بر این باورند که دانش آموزان رفتار مناسب را در درجه اول هنگامی می آموزند که رفتارشان توسط پاداش و مجازات از سوی معلم تقویت گردد. بنابراین معلمان باید درجه بالایی از کنترل بر فعالیت های کلاس درس را تمرین نمایند (اوییک آیدم^{۱۹} و همکاران، 2009). در سبک مدیریت مداخله گرایانه فرض اصلی این است که محیط بیرونی و تقویت های حاصل از آن، رشد را شکل می دهد. یکی از اولین تئوری های مرسوم شده در روان شناسی مقدماتی مکتب رفتارگرایی با نظریه های اسکینر^{۲۰} و پاولف^{۲۱} است که پایه ی تئوریک این رویکرد است (مارتین و بالدوین، 1992). یک درک منفی از تئوری مداخله گرایان معلمان این است که دانش آموزان یک شیوه ی رفتاری مناسب را نمی آموزند بلکه تنها به خاطر بد رفتاری شان تنبیه می شوند (آزبنا^{۲۲}، 2010). در این سبک معلم مسئولیت اصلی را برای کنترل دارد و تلاش می کند با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت ها و رفتار دانش آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس به اهداف آموزشی دست یابد (یاووز^{۲۳}، 2009).

سبک مدیریت غیر مداخله گرا

با این حال غیر مداخله گرایان بر این باورند که دانش آموزان یک قابلیت درونی دارند که نیاز به بیان آن در دنیای واقعی دارند. به همین دلیل است که دانش آموزان باید مجاز به اعمال نفوذ قابل توجهی در کلاس درس باشند و معلمان باید کمتر در تنظیم رفتارهای دانش آموزان نقش داشته باشند (اوییک آیدم و همکاران، 2009). رویکرد غیرمداخله گرا مدلی دانش آموز محور برای انضباط کلاسی که معلم آن نقش تسهیل کننده دارد، می باشد و حداقل کنترل را به کار می گیرد (ییلماز^{۲۴}، 2009). انواع مداخلات در این سبک به صورت غیر کلامی و کنفرانس های فردی

18- Tamashiro

19 - Eveyik- Aydm

20 - Skinner

21- Pavlov

22 - Ozbena

23 - Yavuz

24 - Yilmaz

است (یاووز، 2009). در سبک مدیریتی غیرمداخله‌گرایانه براساس باور انسان‌گرایان، فرض بر این است که کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد؛ چرا که رشد تحت‌غریزه پدید می‌آید (مارتین و ساس^{۲۵}، 2010).

سبک مدیریت تعامل‌گرا

سبک مدیریت تعامل‌گرایانه در میان دو رویکرد مداخله‌گرا و غیرمداخله‌گرا قرار دارد، بر مبنای پیش‌فرض‌های روان‌شناسی اجتماعی، هم بر فعالیت‌هایی تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد اثر می‌گذارد. تعامل‌گرایان اظهار می‌کنند که معلمان و دانش‌آموزان باید برای کنترل کلاس و ایجاد انضباط مسئولیت مشترکی داشته باشند. طبق نظر تعامل‌گرایان، دانش‌آموزان رفتار مناسب را به عنوان نتیجه مواجهه با جهان خارج از مردم و اشیاء می‌آموزند. بنابراین تعامل‌گرایان پیشنهاد می‌کنند که دانش‌آموزان و معلمان باید مسئولیت مدیریت کلاس را به اشتراک بگذارند. برخی از معلمان قادر به استفاده از روش‌های مختلف در زمان‌های متفاوت، با توجه به نیاز دانش‌آموزان هستند، اگرچه معمولاً یک روش بر اعمال معلم غالب است (اویک آیدم و همکاران، 2009). بر اساس این رویکرد همیشه ضروری نیست که دانش‌آموزان خودشان فعالیت‌های خود انگیخته‌ای داشته باشند تا بر طبق الگوهای جدید رفتاری تقویت شوند (مارتین و بالدوین، 1993). رادولف دریکرز از طرفداران رویکرد تعامل‌گرایان اظهار می‌کند که تعامل‌گرایان و نظریه پردازان اجتماعی پیوند مشترکی با یکدیگر دارند و آن این است که همه‌ی رفتارها به انضمام بی‌انضباطی‌ها به سمت دستیابی به رسمیت‌های اجتماعی هدایت شوند. ولفگانگ نیز تشریح می‌کند که شروع بی‌انضباطی زمانی است که دانش‌آموز در کسب مقبولیت اجتماعی موفق نیست (مارتین، بین و بالدوین، 1998). این سبک به دنبال کسب رضایت معلم و دانش‌آموز است و برخی از تکنیک‌های مشابه سبک مداخله‌گرا و غیرمداخله‌گرا را به کار می‌گیرد (مارتین و همکاران، 2007)؛ و بر محیط درونی افراد و آن‌چه را که نشانی از محیط به شکل فردی است، متمرکز است (جنسر^{۲۶} و کاکروگلاب^{۲۷}، 2007).

پیشینه پژوهش

قنبرلو (1394) پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه‌ی خوش‌بینی تحصیلی و هوش فرهنگی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان سلماس انجام داد. نتایج نشان دادند: که خوش‌بینی تحصیلی و هوش فرهنگی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی معناداری دارند، در حالی که خوش‌بینی تحصیلی معلمان پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، که در نمونه کلی معلمان اعتماد به دانش‌آموزان و والدین، بیشترین نقش را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. و همچنین مؤلفه‌های هوش فرهنگی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشت. دهنوی (1394) تحقیقی با عنوان بررسی ارتباط هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری دانشجو معلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با سبک مدیریت کلاسی

²⁵ - Sass

²⁶ - Gencer

²⁷ - Cakiroglub

آنان انجام داد. یافته ها نشان داد که: بین فراشناخت و رفتار فرهنگی معلمان با سبک مدیریت کلاسی معلم محوری آن ها ارتباط معکوس و معنادار وجود دارد. بین سواد کامپیوتری و سبک مدیریت کلاسی دانش آموز محوری معلمان ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. فراشناخت فرهنگی، رفتار فرهنگی و سواد کامپیوتری پیش بینی کننده سبک مدیریت کلاسی تعاملی معلمان می باشند. زیلابی (1394) طی تحقیقی با عنوان بررسی رابطه مؤلفه های خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی انجام داد. نتایج نشان داد بین احساس کارآمدی و اعتماد به والدین با هوش فرهنگی رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین بین تأکید خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی رابطه معنی داری وجود ندارد. کیانی (1393) در پژوهشی به بررسی رابطه مؤلفه های سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی معلمان ابتدایی پرداخت و به این نتیجه رسید که بین مؤلفه های سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی رابطه معنی دار وجود ندارد. لذا چنین نتیجه گرفت که بین مؤلفه های سبک مدیریت کلاس (طراحی و سازماندهی، نظارت و کنترل، رهبری و ارزشیابی) با هوش فرهنگی ارتباط معناداری وجود ندارد. آریا پوران و همکاران (1392)، در پژوهشی به بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین سبک مدیریت کلاس تعامل گرا و سبک مداخله گر معلمان با پیشرفت ریاضی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده سبک های مدیریت کلاس تعامل گرا و مداخله گر معلمان به عنوان قوی ترین متغیرها برای پیش بینی پیشرفت ریاضی دانش آموزان شناخته شد. بخشایش (1392) با بررسی رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان نشان داد که بیشتر معلمان مورد بررسی دارای سبک مدیریت تعاملی می باشند. تحلیل داده ها نشان داد که بین ویژگی های شخصیتی معلمان و سبک مدیریت آن ها رابطه وجود دارد. نتایج بیان داشت که معلمان زن و مرد، از لحاظ سبک مدیریت کلاس با یکدیگر تفاوتی ندارند. خانی، باقری و دانشیار (1392)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که با آموزش خود تنظیمی می توان به دانش آموزان کمک کرد تا به پیشرفت تحصیلی بیشتری دست یابند. آموزش و پرورش معلمان نیز باید شرایط لازم برای پیشرفت دانش آموزان در این زمینه را فراهم نماید. غلامعلی لواسانی، اژه ای و داودی (1392)، به منظور شناخت میزان اثربخشی راهبردهای خود تنظیمی پژوهشی را بر روی دانش آموزان پایه اول دبیرستان به انجام رساندند. یافته ها نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر افزایش مهارت های دانش آموزان اثر مثبت و معنی دار داشته است و این راهبردها باعث افزایش تلاش و درگیری شناختی دانش آموزان می شود، لذا چنین نتیجه گرفته اند که آگاهی و اطلاع دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و بکارگیری آن ها در امر مطالعه و یادگیری اثربخش می باشد. عباسیان و همکاران (1392) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خوش بینی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی اثر مثبت و معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. امیری و همکاران (1390) به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه های هوش فرهنگی شامل فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری و هم چنین خود هوش فرهنگی با عملکرد کارکنان، رابطه ی معنی داری وجود دارد. عباسعلی زاده (1387) بر این باور است که هوش فرهنگی و هر کدام از مؤلفه های فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری، تاثیر مثبتی بر روی انگیزه ی توفیق طلبی مدیران دارند. رضایی (1374) در پژوهش خود به تعامل بین معلم و دانش آموز در ارتباط با پیشرفت تحصیلی پرداخته و به این نتیجه رسیده است که روابط خوب و صمیمی

بین معلم و دانش آموز بر ایجاد نگرش مثبت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. میشل^{۲۸} و برادشاو^{۲۹} (2015)، در پژوهشی به بررسی تأثیرات کلاس درس در درک فراگیر از فضای محیط آموزشی و در واقع نقش مدیریت کلاس درس و استراتژی نظم و انضباط انحصاری پرداختند. نتایج نشان داد که استفاده بیشتر از استراتژی نظم و انضباط انحصاری با نظم کمتر همراه بود در حالی که استفاده از رفتار مثبت حمایتی مبتنی بر کلاس درس با نمره بالاتر در نظم و انضباط، انصاف و ارتباط دانشجو و مدرس همراه بود. این یافته ها نشان می دهد که آموزش قبل از خدمت و فعالیت های توسعه حرفه ای، باید معلمان و مدرسان را به استفاده از استراتژی های پشتیبانی رفتار مثبت و کاهش تکیه بر استراتژی نظم و انضباط انحصاری در جهت بهبود فضای کلاس و بهبود شرایط یادگیری، تشویق نماید. مقاله ای با عنوان "چگونه معلمان هوش فرهنگی شان را درک می کنند؟ توسط پتروویک^{۳۰} (2015) انجام گرفته است. نتایج پژوهش نشان داده که هوش فرهنگی معلمان صربستان از سطح بالایی برخوردار است. این نتایج بیانگر این واقعیت است که معلمان صربستان در کلاس های فرهنگی ناهمگن کار می کنند و قادر به پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان در زمینه های فرهنگی و قوی متفاوت هستند. علاوه بر این نتایج نشان داده که معلمان از تعاملات فرهنگی لذت می برند و کلاس چند فرهنگی را به عنوان یک محرک درک می کنند و آن ها گشودگی بالایی برای دست یابی به سطح بالای هوش فرهنگی را دارند. سوئب^{۳۱} (2015)، مطالعه ای با هدف بررسی تجارب مربوط به مدیریت کلاس های درس معلمان در مدارس متوسطه به انجام رساند. وی نشان داد که بزرگترین چالش معلمان قبل از خدمت، نگرش حاکی از بی احترامی دانش آموزان نسبت به معلمان و بی انگیزگی آنان برای یادگیری است. در این میان روشی که معلمان برای مدیریت کلاس خود اتخاذ کردند، ایجاد فعالیت های سرگرم کننده برای رسیدن به توجه در طول درس، رفتار دوستانه با دانش آموزان و حفظ کردن نام دانش آموزان و خطاب کردن آنان به نام بود. همچنین آن ها از استراتژی تنبیه رفتار اشتباه و پاداش به رفتار مثبت نیز استفاده کردند. یافته ها همچنین نشان داد که معلمان قبل از خدمت نیاز دارند که به لحاظ جسمی و روحی برای حضور در کلاس آماده گردند. پاملاجی^{۳۲} (2012) در پایان نامه دکتری خود با عنوان خوش بینی تحصیلی مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، به این نتیجه رسید که با وجود کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش آموزان، بین خوش بینی تحصیلی مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد. همچنین خوش بینی تحصیلی مدارس توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را ندارد. کربای و دیپائولا^{۳۳} (2011)، در پژوهش خود تحت عنوان خوش بینی تحصیلی و تعهد جمعی در مدارس شهری، به این نتیجه رسیدند که در مدارس که در آن کادر آموزشی خوش بین هستند، دانش آموزان آن ها علیرغم وضعیت اقتصادی اجتماعی پایین، می توانند به موفقیت دست پیدا کنند. همچنین آن ها به این نتیجه دست یافتند، که در چنین مدرسی گروه ها متعهد هستند و دانش آموزان تمایل بیشتری برای پیشرفت تحصیلی بیشتر دارند. همچنین یافته های این مطالعه بر این مسأله تأکید دارد که تعهد جمعی، کارآمدی جمعی، اعتماد به مراجعان و پافشاری، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می

28 - Mitchell

29 - Bradshaw

30. Petroweek

31 - Sueb

32. Pamlagi

33. Carby & Dipaola

کنند. کایکسی^{۳۴} (2009) نشان داد که بین ابعاد مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و بی انضباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد. تمپلر، تای و چندراسکار^{۳۵} (2006) نیز طی پژوهشی با عنوان هوش انگیزشی فرهنگی، نمای واقعی شغل، نمای واقعی وضعیت زندگی و سازگاری بین فرهنگی، دریافتند که بعد انگیزشی هوش فرهنگی بر توانمندی فرد در سازگاری خود با وظائف بین المللی تاثیر گذار است. یافته های آن ها نشان داد که افرادی که تمایل و انگیزه کشف فرهنگ های جدید را دارند و قابلیت های خود در سازگاری با محیط های فرهنگی جدید را باور می کنند، نسبت به دیگران، از عهده مسئولیت های بین المللی بهتر برمی آیند.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف و کاربرد از نوع پژوهش کاربردی می باشد. روش پژوهش از نوع پیمایشی می باشد که یکی از انواع روش های تحقیق توصیفی (غیر آزمایشی) می باشد. تحقیق پیمایشی روشی است برای گردآوری داده ها که در آن از گروه های معینی از افراد خواسته می شود به تعدادی پرسش های مشخص (که برای همه ی افراد یکسان است) پاسخ دهند. در واقع، هدف تحقیق پیمایشی این است تا با مقایسه دقیق ویژگی های مختلف موردها به استنباط علی نائل آید. روش پژوهش حاضر کمی است که به صورت همبستگی انجام گرفته است. جامعه ی آماری این پژوهش کلیه ی دبیران مرد متوسطه اول شهرستان دزفول است که بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش شهرستان دزفول در سال تحصیلی 96-1395 تعداد 250 نفر می باشد. با توجه به استخراج تعداد نمونه از فرمول کوکران تعداد نمونه 155 نفر بدست آمد و روش نمونه گیری، تصادفی ساده می باشد.

ابزار پژوهش:

در این پژوهش با توجه به موضوع تحقیق و در نظر گرفتن روش پژوهش، ابزار پرسشنامه شامل؛

پرسشنامه سبک مدیریت کلاس

در این پژوهش سبک مدیریت کلاس نمره ای است که معلم از طریق پرسشنامه ی ولفگانگ و گلیکمن^{۳۶} (1986) که توسط عالی و امین یزدی (1384) به فارسی برگردانده شده است مورد استفاده قرار گرفت که دارای 25 سوال است. نمره گذاری پرسشنامه در مقیاس فاصله ای است (هرگز=1 تا اندازه =2، معمولاً=3 و همیشه=4) در نتیجه نمرات در طیفی از 25 تا 100 قرار می گیرند. طبق الگوی ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشان گر سبک مدیریت مداخله گر و نمره پایین سبک غیر مداخله گر است. سبک تعامل گرا نیز در نقطه ی میانی این طیف میان دو سبک دیگر جای دارد. به طوری که نمرات 25 تا 40 مربوط به غیر مداخله گر و 41 الی 75 مربوط به تعامل گرا و 76 الی 100 مربوط به سبک مداخله گر است. همچنین پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ، 0/68 بدست آمده

³⁴ Kaykci

³⁵ Templer, Tay & Chandrasekhar

³⁶ Wolfgang & Glickman

است (عالی و امین یزدی، 1384). پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/734 بدست آمده است. روایی پرسشنامه نیز از طریق استاد راهنما مورد تایید قرار گرفته است.

پرسشنامه خوش بینی تحصیلی

برای اندازه گیری خوش بینی تحصیلی معلمان از پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلمان بیرد و همکاران (2010) که دارای 11 گویه می باشد استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس کارآمدی معلم (4گویه)، اعتماد به والدین و دانش آموزان (4گویه) و تأکید تحصیلی (3گویه) می باشد. کلیه سوالات آن بر روی یک طیف پنج درجه ای نمره گذاری شده اند.

جدول 1- تطبیق سوالات پرسشنامه خوش بینی تحصیلی

مقیاس	سوالات مربوط به هر خرده مقیاس	خرده مقیاس	سوالات مربوط به هر خرده مقیاس
در اجرای ضرایب قاب-تحصیلی» ا	سوالات مربوط به هر خرده مقیاس	کارآمدی معلم	۱ تا ۴
		اعتماد به والدین و دانش آموزان	۵ تا ۸
		تأکید تحصیلی	۹ تا ۱۱

در پژوهش حاضر از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب الفای کرونباخ برای خرده مقیاس «اعتماد»، «تاکید» و «خودکارآمدی» به ترتیب برابر با 0/79، 0/77 و 0/85 بود و برای کل آزمون برابر با 0/91 بود. این ضرایب نشان دهنده ی همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از اعتبار آن می باشد (به نقل از ذبیحی حصاری، 1390). ذبیحی حصاری (1390) نیز در پژوهش خود از پرسشنامه ی خوش بینی تحصیلی بیرد و همکاران (2010) استفاده نموده و روایی سازه و پایایی آن را با ضریب آلفا کرونباخ 0/87 مورد تایید قرار داده اند. پایایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر 0/891 بوده است.

پرسشنامه استاندارد هوش فرهنگی

پرسش نامه هوش فرهنگی، شامل 20گویه می باشد که توسط ارلی و آنگ(2003) طراحی شده است. برای اولین بار در ایران بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور در سال 1389 کار هنجاریابی آن انجام گرفته است. آلفای کرونباخ 0/85 بدست آمده است. در هوش فرهنگی بالاترین نمره 100 می باشد و دارای چهار خرده آزمون به شرح ذیل می باشد. الف- عامل راهبردی / فرانشاختی: بدین معناست که فرد چگونه تجربیات میان فرهنگی را درک می کند. این استراتژی بیانگر فرایندهایی است که افراد برای کسب و درک دانش فرهنگی به کار می برند. این امر زمانی اتفاق می افتد که افراد در مورد فرایندهای فکری خود و دیگران قضاوت می کنند. استراتژی هوش فرهنگی شامل تدوین استراتژی پیش از برخورد میان فرهنگی، بررسی مفروضات در حین برخورد و تعدیل نقشه های ذهنی در صورت متفاوت بودن تجارب واقعی از انتظارات پیشین است. ب- عامل دانشی / شناختی: این دانش بیانگر

درک فرد از تشابهات و تفاوت های فرهنگی است و دانش عمومی و نقشه های ذهنی و شناختی فرد از فرهنگ های دیگر را نشان می دهد. جنبه دانشی هوش فرهنگی مشتمل بر شناخت سیستم های اقتصادی و قانونی، هنجارهای تعامل اجتماعی، عقاید مذهبی، ارزش های زیبایی شناختی و زبان دیگر است. ج- **عامل انگیزشی**: بیانگر علاقه فرد به آزمودن فرهنگ های دیگر و تعامل با افرادی از فرهنگ های مختلف است. این انگیزه شامل ارزش درونی افراد برای تعاملات چند فرهنگی و اعتماد به نفسی است که به فرد اجازه می دهد. در موقعیت های فرهنگی مختلف به صورتی اثربخش عمل کند. د- **عامل رفتاری**: این رفتار قابلیت فرد برای سازگاری با آن دسته از رفتارهای کلامی و غیرکلامی را دربرمی گیرد که برای برخورد با فرهنگ های مختلف مناسب هستند. رفتار هوش فرهنگی مجموعه ای از پاسخ های رفتاری منعطفی را شامل می شود که در موقعیت های مختلف به کار می آیند و متناسب با یک تعامل خاص یا موقعیت ویژه از قابلیت اصلاح و تعدیل برخوردارند. در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسشنامه هوش فرهنگی برابر 0/921، پرسشنامه خوش بینی تحصیلی برابر 0/891، پرسشنامه سبک مدیریت کلاس برابر 0/743 می باشد و چون از مقدار 0/7 بیشتر است پس می توان ادامه تحقیق را با نمونه بیشتری از جامعه با نتایج لازم مطلوب دانست.

جدول 2: ضرایب پایایی پرسشنامه طرح واره های ناسازگار

ضرایب پایایی		شاخص آماری
تصنیف	آلفای کرونباخ	مقیاس
0/860	0/921	هوش فرهنگی
0/727	0/891	خوش بینی تحصیلی
0/716	0/716	سبک مدیریت کلاس

در این تحقیق از روشهای آماری زیر با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شده است: 1- روش های آمار توصیفی مانند جدول فراوانی و درصد و نمودار ستونی، میانگین و انحراف معیار. 2- آمار استنباطی داده های این تحقیق پس از جمع آوری از طریق نرم افزار SPSS و ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون بررسی شد. جهت تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از نرم افزار کامپیوتری «SPSS» استفاده شده است.

یافته ها

در این پژوهش به بررسی رابطه ی بین متغیرهای مستقل پژوهش شامل: خوش بینی تحصیلی، سبک مدیریت کلاسی، طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس، رهبری سبک مدیریت کلاس، نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس، ارزشیابی سبک مدیریت کلاس، احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی، اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی و تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان پرداخته شده است. این روابط در جدول 3 الی 12، قابل مشاهده می باشد. بر اساس نتایج مندرج در جدول 3، می توان چنین بیان نمود

بین متغیر «خوش بینی تحصیلی» با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود دارد. که در مدارسی که در آن دبیران آن‌ها هوش فرهنگی بالاتری دارند خوش بین هستند، دانش آموزان آن‌ها علیرغم وضعیت اقتصادی اجتماعی پایین، می‌توانند به موفقیت دست پیدا کنند.

جدول 3- درجه‌ی همبستگی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی‌داری
خوش بینی تحصیلی	پیرسون	0/223**	0/023
		**معنی‌داری در سطح 5 درصد	**معنی‌داری در سطح 1 درصد

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4 می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر «سبک مدیریت کلاسی» با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود دارد.

جدول 4- درجه‌ی همبستگی سبک مدیریت کلاسی با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک سبک مدیریت کلاسی متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی‌داری
سبک مدیریت کلاسی	پیرسون	0/437**	0/001
		**معنی‌داری در سطح 5 درصد	**معنی‌داری در سطح 1 درصد

بر اساس نتایج مندرج در جدول 5 ، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر « طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس» با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود ندارد.

جدول 5 درجه‌ی همبستگی طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی‌داری
طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس	پیرسون	0/149	0/134
		**معنی‌داری در سطح 5 درصد	**معنی‌داری در سطح 1 درصد

بر اساس نتایج مندرج در جدول 6-، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر « رهبری سبک مدیریت کلاس » با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود دارد. در واقع مدیریت کلاس درس ایدآل و رهبری اثربخش مستلزم به کارگیری کارکردهای مدیریت است و رهبری یکی از کارکردهای ضروری در مدیریت کلاس درس است و معلم به عنوان رهبر کلاس درس باید با استفاده از امکانات موجود زمینه‌ی تحقق اهداف آموزشی را فراهم نماید.

جدول 6- درجه‌ی همبستگی رهبری سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی-داری
رهبری سبک مدیریت کلاس	پیرسون	0/445**	00 0/1
**معنی‌داری در سطح 5 درصد		**معنی‌داری در سطح 1 درصد	

بر اساس نتایج مندرج در جدول 7، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر « نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس » با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود دارد. این موضوع مؤید این امر است که هر چه دبیران از نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس بالایی برخوردار باشند، در واقع دبیران هر چه بیشتر بتوانند بر سبک مدیریت کلاس نظارت و کنترل بیشتری داشته باشند در نتیجه می‌توانند راحت تر بر روند یادگیری و فعالیت دانش آموزان نظارت داشته باشند و با مشارکت دادن دانش آموزان در روند کلاس، علاوه بر ایجاد انگیزه و حس رقابت از وجود و تشدید ناآرامی و تنش در کلاس جلوگیری کنند، که خود به خودی باعث افزایش هوش فرهنگی دبیران می‌گردد.

جدول 7- درجه‌ی همبستگی نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی-داری
نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس	پیرسون	0/202**	0/040
**معنی‌داری در سطح 5 درصد		**معنی‌داری در سطح 1 درصد	

بر اساس نتایج مندرج در جدول 8، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر « اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی » با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود دارد. در

واقع دبیران به والدین اعتماد بیشتر نسبت به اینکه آن‌ها در پیشبرد و افزایش مهارت آموزشی فرزندان‌شان کوشا هستند در کنار سخت‌کوشی خود دانش آموزان برای یادگیری و بدست‌آوردن نمره‌ی خوب باعث افزایش هوش فرهنگی دبیران می‌گردد.

جدول 8- درجه‌ی همبستگی اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی	متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی-داری
اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی		پیرسون	0/298**	0/002
	**معنی‌داری در سطح 5 درصد		**معنی‌داری در سطح 1 درصد	

بر اساس نتایج مندرج در جدول 9، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر «احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی» با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود ندارد.

جدول 9- درجه‌ی همبستگی احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی	متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی-داری
احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی		پیرسون	0/062	0/528
	**معنی‌داری در سطح 5 درصد		**معنی‌داری در سطح 1 درصد	

بر اساس نتایج مندرج در جدول 10، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر «تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی» با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود ندارد.

جدول 10 - درجه‌ی همبستگی تاکید تحصیلی خوشبینی تحصیلی با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی	متغیر پیش بین	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی-داری
تاکید تحصیلی خوشبینی تحصیلی		پیرسون	./129	./126
	**معنی‌داری در سطح 5 درصد		**معنی‌داری در سطح 1 درصد	

بر اساس نتایج مندرج در جدول 11، می‌توان چنین بیان نمود بین متغیر «ارزشیابی سبک مدیریت کلاس» با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد وجود دارد.

جدول 11- درجه‌ی همبستگی ارزشیابی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی پاسخگویان

متغیر ملاک هوش فرهنگی	نوع همبستگی	مقدار ضریب همبستگی (r)	سطح معنی‌داری
متغیر پیش بین	پیرسون	.269**	.006
ارزشیابی سبک مدیریت کلاس			
*معنی‌داری در سطح 5 درصد		**معنی‌داری در سطح 1 درصد	

با توجه به تحلیل همبستگی متغیرهای همبسته (طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس، رهبری سبک مدیریت کلاس، نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس، ارزشیابی سبک مدیریت کلاس، احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی، اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی و تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی) به عنوان متغیر مستقل انتخاب شده‌اند. با توجه به نتایج بدست آمده، این متغیرها در کل 26/8 درصد از تغییرات در هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول را در سطح معنی‌داری توضیح می‌دهند ($F=54/6$, $sig=0/000$, $R^2=26/8$).

جدول 12- مقادیر رگرسیون چندگانه تأثیر متغیرهای مستقل بر هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول

متغیر	B	Beta	سطح معنی‌داری
مقدار ثابت	6/422	-	-
طراحی	-0/523	-0/115	0/304
رهبری	0/956	0/389	0/000
نظارت	1/196	0/242	0/023
ارزشیابی	0/825	0/083	0/389
احساس	-0/775	-0/107	0/301
اعتماد	0/898	0/235	0/020
تاکید	-0/108	-0/035	0/733

($F=5/43$, $sig=0/000$, $R^2=28/6$)

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اطلاعات بدست آمده هوش فرهنگی در سطح معناداری 0/01 مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین رابطه بین متغیرهای مورد پژوهش با احتمال 0/99 معنادار است. نتایج پژوهش حاضر با فرضیات زیربنایی در رویکردهای نظری همخوانی دارد. در تبیین این یافته ها می توان گفت که :

1- بین سبک مدیریت کلاسی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه وجود دارد.
تأیید فرضیه اول نشان می دهد که بین متغیر سبک مدیریت کلاسی با متغیر هوش فرهنگی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. از آنجایی که مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل بر عهده معلمان جامعه است. لذا ماهیت فعالیت معلم در کلاس درس با مدیریت کلاس در آمیخته است. معلم ؛ به عنوان مدیر کلاس با استفاده از امکانات موجود، زمینه تحقق اهداف آموزشی را فراهم می کند. در تعامل معلم و دانش آموزان سبک مدیریت کلاسی معلم، اهمیت ویژه ای دارد. مدیریت کلاس درس، دامنه گسترده ای از فرآیندها و تعاملات کلاسی را در بر می گیرد و متغیری کلیدی در ایجاد جو مطلوب برای آموزش و یادگیری دانش آموزان به شمار می آید. بنابراین علاوه بر آموزش، شامل کلیه تعاملات دانش آموزان با معلم و با یکدیگر، محیط فرهنگی- اجتماعی و روان شناختی کلاس نیز می شود و به عبارتی اصطلاح جامعی است که فعالیت های معلم برای نظارت بر فعالیت های کلاس درس، شامل؛ رفتارهای دانش آموزان، تعاملات و یادگیری آن ها می شود. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات دهنوی (1394)، خانی، باقری و دانشیار (1392)، سوئب (2015) همسو می باشد. بدیهی است از آنجایی که هوش فرهنگی توانایی سازگاری با شرایط و مجموعه های فرهنگی جدید است، پس معلمانی که از لحاظ فرهنگی باهوش قلمداد می شوند، در مدیریت کلاس درسشان انعطاف بیشتری داشته و با ایجاد فعالیت های سرگرم کننده برای رسیدن به توجه در طول درس، رفتار دوستانه با دانش آموزان و حفظ کردن نام دانش آموزان و خطاب کردن آنان به نام، همچنین استفاده کردن آن ها از استراتژی تنبیه رفتار اشتباه و پاداش به رفتار مثبت.

2- بین خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه وجود دارد.
تأیید فرضیه دوم نشان می دهد که بین متغیر خوش بینی با متغیر هوش فرهنگی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. برای تبیین این فرضیه می توان گفت، سازمان آموزش و پرورش به مثابه بارزترین نمود سرمایه گذاری نیروی انسانی، آموزش و پرورش از طرفی از راه شکوفا ساختن توانایی های بالقوه و پرورش استعدادها بر بازدهی منابع انسان می افزاید و از طرف دیگر زمینه را برای فن شناسی برتر و والاتر برای نیروی کار فراهم می کند. یکی از متغیرهایی که می تواند در ارتقای کیفیت آموزشی حفظ و نگهداری افراد کارآمد و تحقق اهداف سازمان نقش مؤثر ایفا کند سبک مدیریت کلاس معلم است. معلم باید علاوه بر نقش تربیتی و پرورشی که در مدارس انجام می دهد الگودهی را به عنوان یک ابزار تربیتی مورد استفاده قرار دهد. یکی از متغیرهایی که بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار می باشد خوش بینی تحصیلی می باشد. خوش بینی تحصیلی یک باور فردی است که متاثر از عوامل محیطی، در فرد شکل می گیرد. می توان اذعان داشت با توجه به این که معلمان اغلب در موقعیتی هستند که بایستی هر روزه برای صدها دانش آموز تصمیم گیری نمایند و به دانش آموزان شان دانشی را بیاموزند که برای حضورشان در جامعه و جهان بزرگتر مورد نیاز می باشد و آن ها را راهنمایی نمایند. بنابراین معلمان با افزایش هوش فرهنگی، توانایی

هدایت توجه، علاقه و انرژی دانش آموزان برای یادگیری و عملکرد به شیوه های مؤثر باعث پیشرفت تحصیلی آنان گردند. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات قنبرلو (1394)، عباسیان و همکاران (1392) همسو می باشد. بدیهی است که خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی معلمان همبستگی معناداری دارند، همچنین با این مسأله که خوش بینی تحصیلی معلمان باعث انتظار موفقیت در دانش آموزان را افزایش داده و پیش بینی کننده قوی تری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و انگیزش برای عملکرد بهتر را بالا می برد.

3- بین مولفه های خوش بینی تحصیلی با مولفه های سبک مدیریت کلاس دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه وجود دارد.

تأیید فرضیه سوم نشان می دهد که بین متغیر خوش بینی تحصیلی با سبک مدیریت کلاسی پاسخگویان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. برای تبیین این فرضیه می توان گفت، معلمین رکن اساسی تعلیم و تربیت هستند. بنابراین، معلمان در نقش مدیر کلاس ایفای نقش می کنند. کلاس درس به عنوان یک گروه و سیستم اجتماعی، محلی برای آموزش و تعلیم و تربیت است. گروه های کلاسی به عنوان یک گروه ثانوی دارای باورها، هنجارها و ارزش های مشترکی هستند که اصطلاحاً یک اجتماع کوچک خوانده می شوند. معلمان در کلاس های درس به عنوان یک مدیر، مسئول اداره کلاس درس و ایجاد شرایط لازم برای رشد همه جانبه دانش آموزان هستند. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات آریاپوران و همکاران (1392) همسو می باشد. بدیهی است که سبک مدیریت کلاس به عنوان قوی ترین پیش بین پیشرفت تحصیلی می باشد لذا با ایجاد تغییرات ساختاری در نظام آموزشی و به تبع آن ایجاد تغییرات لازم در فرایند مدیریت کلاس و پروراندن روحیه و تفکر مثبت با ارائه آموزش های لازم در زمینه خوش بینی تحصیلی معلمان و دانش آموزان و ایجاد فضایی باز و آکنده از صمیمیت و همکاری و احترام و اطمینان خوش بینی تحصیلی معلمان و دانش آموزان را افزایش داد.

4- بین مولفه طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود ندارد.

رد فرضیه چهارم نشان می دهد که بین متغیر طراحی و سازماندهی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه مثبت و معنی داری وجود ندارد؛ برای تبیین این فرضیه می توان گفت، اساسی ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف های آموزشی، معلم است. اوست که می تواند حتی نقص کتاب های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند. در فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگرد تأثیر می گذارد. بنابراین از آن جایی که نحوه برخورد معلم با دانش آموزان و استفاده از سبک مدیریت مناسب از اهمیت ویژه ای برخوردار است لذا هر چه معلمان در این امر در سطح بالایی باشند در نتیجه از هوش فرهنگی بیشتری برخوردار می شوند که البته در این پژوهش این قضیه مورد تأیید قرار نگرفت و همان طور که از نتایج می توان فهمید طراحی و سازماندهی با هوش فرهنگی معلمان رابطه ای ندارد. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات کیانی (1393)، غلامعلی لواسانی، اژه ای و داودی (1392) ناهمسو می باشد. بدیهی است از آن جایی که معلمان

برای تدوین یک برنامه مناسب باید زمینه طراحی آموزشی، اجرای برنامه تدوین شده و کنترل و ارزشیابی آموخته ها، توانایی و مهارت های لازم را داشته باشند، لذا داشتن تنها معلمان هوشمندانه فرهنگی شرط کافی نیست و با محدود بودن فعالیت های کلاسی و عدم ابتکار و خلاقیت، مدیریت کلاس برای معلمان با مشکل مواجه می گردد

5- بین مولفه رهبری سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.

تأیید فرضیه پنجم نشان داد که بین متغیر رهبری سبک مدیریت کلاس با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می توان گفت نقش اساسی تعلیم و تربیت در بهسازی و توسعه زندگی فردی و اجتماعی انسان قابل چشم پوشی نیست و بر این اساس می توان بنیان ترقی و پیشرفت جوامع بشری در عصر حاضر را مبتنی بر یادگیری هایی دانست که نظام های آموزش و پرورش با کمک معلمان خود و کلاس های درس به انجام می رسانند. از همین منظر معلمان، کلاس های درس، و اتفاقاتی که در طی تدریس به وقوع می پیوندد نقطه آغاز بسیاری از تحولات در ایجاد دنیایی نو، و خطوط مقدم فعالیت های آموزشی، تربیتی و ابزارهای راهبردی برای آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان کنونی در حال تغییر محسوب می گردند. بنابراین تلاش معلمان برای رهبری فعالیت های آموزشی، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش آموزان می باشد. به طور کلی هر چه معلمان در امر رهبری در سطح بالایی باشند در نتیجه از هوش فرهنگی بیشتری برخوردار می شوند. بنابراین نتایج این با تحقیقات بخشایش (1392) همسو می باشد. بدیهی است که مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان رابطه دارد لذا رهبری در کلاس درس نشان می دهد که معلمان برای مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری تلاش جالب توجهی را انجام می دهند. همچنین توجه به فرهنگ، تغییر، پذیرش دانش آموزان، توجه به نظرات آنان، تعیین رسالت برای کلاس درس و مشارکت دانش آموزان در فعالیت های آموزشی است.

6- بین مولفه نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.

تأیید فرضیه ششم نشان داد که بین متغیر نظارت و کنترل سبک مدیریت کلاس با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می توان گفت مدیریت کلاس درس مانند دیگر موقعیت های اجتماعی و گروهی مستلزم انجام دادن کارکردهای مدیریت یعنی نظارت و کنترل است. نظارت و کنترل کلاس درس بر حسب هدف های آموزشی وسیله ای هدف دار برای کمک به اداره کلاس و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری است. می توان اذعان داشت کلاس درس مستلزم قواعد و مقررات روشن و واضحی است که معلمان با هوش فرهنگی بالا برای کنترل کلاس، آن ها را به طور دقیق به کار می گیرند. نظارت مداوم بر رعایت قواعد و مقررات، ثبت و نگهداری دقیق کارهای تحصیلی و تکالیف دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی آنان امری مهم محسوب می گردد. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات امیری وهمکاران (1390)، میشل و برادشاو (2015)، کربای و دیپائولا (2011) و کایکسی (2009) همسو می باشد. بدیهی است که معلمان هوشمندانه فرهنگی نسبت به کل کلاس با به کارگیری علامت ها مشخص جهت جلب توجه دانش آموزان، نگهداری فعالیت های کلاسی در یک حالت زنده، فعال و شاداب و ایجاد تنوع فعالیت های کلاسی در کنترل و نظارت دانش آموزان مؤثر است.

7- بین مولفه ارزشیابی سبک مدیریت کلاس با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.

تأیید فرضیه هفتم نشان داد که بین متغیر ارزشیابی سبک مدیریت کلاس با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این فرضیه باید گفت کلاس درس به عنوان کوچکترین خرده سیستم نظام آموزشی به تبع تحولات و تغییرات اجتماعی و آموزشی در حال تغییر است. معلمان در کلاس های درس باید سبک های مدیریتی را متناسب با ویژگی های شخصیتی دانش آموزان و روش های تدریس، به گونه ای انتخاب کنند که دانش آموزان فرصت کسب انواع مهارت ها را از طریق عمل در کلاس درس بیاموزند. روش های تدریس فعال، توجه به علایق و نیاز های دانش آموزان، به کارگیری روش های حل مسئله مشارکتی، ایجاد رابطه سازنده و اثربخش با دانش آموزان می تواند محیط کلاس درس و فرایند آموزش را شوق انگیز و زمینه تحقق اهداف تربیتی و آموزشی را فراهم نماید. معلمی که دارای هوش فرهنگی بالایی است، حصارهای فرهنگی را درک کرده، و می داند همین حصارها رفتار او با دیگران را چارچوب بندی کنند و بر این اساس می تواند نحوه ی فکرکردن و واکنش نشان دادن در موقعیت های متفاوت را تعیین کند. به طور کلی می توان گفت معلمان با هوش فرهنگی بالا و با بکارگیری سبک مدیریت کلاس مناسب دانش آموزان را با توجه به استعداد و مهارت و عملکرد تحصیلی به گونه ای استاندارد مورد سنجش و ارزشیابی قرار می دهند. بنابراین این نتایج با تحقیقات تمپلر، تای و چندراسکار (2006) همسو می باشد. بدیهی است معلمانی که تمایل وانگیزه کشف فرهنگ های جدید را دارند و قابلیت های خود در سازگاری با محیط های فرهنگی جدید را باور می کنند، نسبت به دیگران، ازعهده مسئولیت ها بهتر برمی آیند. همچنین آنان با ارزشیابی میزان دانش، مهارت و توانایی های دانش آموزان پس از آموزش انتظار دارند که به کیفیت مطلوب آموزشی دست یافته باشند.

8- بین مولفه احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود ندارد.

رد فرضیه هشتم نشان داد که بین متغیر احساس کارآمدی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود ندارد. برای تبیین این فرضیه باید گفت آموزش و پرورش زیر بنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه ای است. بررسی عوامل موثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می دهد که همه این جوامع، آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی داشته اند. همچنین در هر نظام آموزشی، عوامل بسیاری با یکدیگر عمل می کنند تا یادگیری و پیشرفت تحصیلی برای دانش آموزان حاصل گردد. خوش بینی تحصیلی به عنوان نیروی قوی برای تبیین عملکرد تحصیلی دانش آموزان است. خوش بینی تحصیلی، جمعی از باورهای مرتبط با قوت ها و ظرفیت های درونی مدرسه به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی می باشد. کارآمدی معلم با سطح اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. کارآمدی به عنوان یک باور معلم، نقش مهمی در تنظیم عالمانه رفتار دارد. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات پاملاجی (2012) همسو می باشد. بدیهی است که با وجود کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش آموزان، بین خوش بینی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد. زیرا قضاوت معلم در مورد توانایی هایش برای دستیابی به نتایج مطلوب و اثربخش در مورد تعاون دانش آموزان در مباحث درسی و میزان یادگیری آنان تنها به میزان احساس

خودکارآمدی خوش بینی تحصیلی بستگی دارد و باعث می شود با اعتماد به نفس بالا، از خود تلاش بیشتری جهت رسیدن به موفقیت انجام می دهند.

9- بین مولفه اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود دارد.

تأیید فرضیه مهم نشان داد که بین متغیر اعتماد به والدین و دانش آموزان خوش بینی تحصیلی با متغیر هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. برای تبیین این فرضیه می توان گفت خوش بینی تحصیلی یک باور مثبت در معلمان است مبنی بر این که آن ها قادر هستند با تاکید بر تدریس و یادگیری با اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان و با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست ها، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند.

معلمان باید احساس کنند که می توانند رهبران کیفیت باشند و تغییرات مثبت و ماندگار در دانش آموزان ایجاد نمایند. چون اعتماد جنبه عاطفی خوش بینی تحصیلی می باشد بنابراین اعتماد معلمان به دانش آموزان زمینه را برای برقراری روابط عاطفی بین معلم و دانش آموز فراهم می نماید. اعتماد یکی از مولفه های ضروری مورد نیاز برای توسعه روابط مثبت می باشد، در واقع اعتماد چنان ارزشمند است که حتی معلمان اثر بخش نیز باید رابطه خود را با والدین و دانش آموزان بر اساس اعتماد شکل دهند. اگر فضای آموزشی حمایت اجتماعی لازم را از معلم به عمل نیاورد و اعتماد و روابط مستحکم در محیط وجود نداشته باشد، شرایط لازم برای ناسازگاری و تنش در تدریس ایجاد خواهد شد. هوش فرهنگی به معلمان اجازه می دهد تا تشخیص دهند که دیگران چگونه فکر می کنند و چگونه به الگوهای رفتاری پاسخ می دهند؛ در نتیجه، موانع ارتباطی بین فرهنگی را کاهش داده، به آنان، قدرت مدیریت تنوع فرهنگی را می دهد و حس اعتماد و همکاری و صداقت رو در آن ها پرورش می دهد. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات رضایی (1374) همسو می باشد. بدیهی است معلمان با اعتماد و اطمینانی که به دانش آموزان و والدین دارند نسبت به توانایی های خود در امر کنترل بر موقعیت ها و ارزش ها و نگرش ها به منظور تحقق اهداف و مقاصد آموزشی اعتماد دارند و محیط یادگیری منظم و جدی با استانداردهای بالایی برای موفقیت آموزشی تعیین می کنند.

10- بین مولفه تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی دبیران مرد متوسطه اول شهر دزفول رابطه مستقیم وجود ندارد.

رد فرضیه دهم نشان داد که بین متغیر تاکید تحصیلی خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی پاسخگویان رابطه مثبت و معنی داری وجود ندارد. برای تبیین این فرضیه می توان گفت با توجه به رسالت و نقش معلمان در رشد ابعاد وجودی کودکان، نوجوانان، جوانان و تربیت نیروی انسانی هر جامعه، معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی هستند و ایجاد دنیایی نو جز با تربیت آدمی نو و از طریق معلمان خلاق ممکن نخواهد بود. خوش بینی تحصیلی مفهومی است، حاصل از تعامل بین کارآمدی، تاکید تحصیلی و اعتماد. یکی از مولفه های خوش بینی تحصیلی تاکید تحصیلی می باشد که از آن به عنوان فشار تحصیلی نیز نام برده می شود، منظور از توانایی معلم در تاکید بر وظایف تحصیلی بیش از وظایف اجتماعی و عاطفی دانش آموزان است. زمان آموزش برای دانش آموزان ضروری است زیرا زمانی که دانش آموزان به طور موفقیت آمیز صرف می کنند و بصورت فعال درگیر انجام وظایف علمی خود هستند

بطور مثبت با آموزش دانش آموزان رابطه دارد. بنابراین نتایج این پژوهش با تحقیقات زیلایی (1394)، امیری و همکاران (1390) همسو می باشد. بدیهی است معلمان برای توسعه خوش بینی تحصیلی تأکید بر انتظارات تحصیلی بالا از دانش آموزان دارند که این امر تنها مستلزم ابزار اختصاص زمان مناسب برای تفکر و همکاری کردن دانش آموزان، حمایت مدیریتی، نظارت و راهنمایی بر آموزش و بازخورد به موقع می باشد.

پیشنهادات

- مدیران از طریق مشارکت معلمان در تصمیم گیری ها و ترغیب به تعاملات بیشتر با همکاران دعوت نمایند و جهت ایجاد انگیزه به بهترین و کاربردی ترین پیشنهادات آن ها پاداش تخصیص دهند تا از این طریق زمینه سبک مدیریت کلاسی و هوش فرهنگی را در معلمان ایجاد کنند.

- مدیران بسترهای تقویت کننده رضایت معلمان در سایر مدارس را شناسایی کرده و از نظر مدیریتی از معلمان حمایت کنند و تلاش گردد خدمت به مدرسه برای معلمان تبدیل به ارزش شود و این امر منجر به افزایش سطح خوش بینی تحصیلی معلمان و پیشرفت دانش آموزان و تسهیل تصمیم گیری در مدارس گردد.

- مدیران منابع لازم به سطح دانش معلمان در زمینه مدیریت کلاس به عنوان مبنایی برای ارزیابی آنان مد نظر قرار دهند.

- مدیران آزادی عمل لازم به معلمان در چگونگی تدریس و مدیریت کلاس بدهند تا خودشان با شناخت بیشتر تصمیم گیری نمایند و کسانی که از نظر معیارهای علمی سطح بالایی از امتیازات را به دست می آورند به عنوان معلمان نمونه معرفی شوند و مورد تقدیر قرار گیرند.

- مدیران به نتایج کار گروهی اهمیت بیشتری دهند تا روحیه تعاون یا همکاری در معلمان به وجود آید و معلمان یکدیگر را در حل مسأله حمایت نمایند.

- مدیران به منظور رشد و توسعه فنی و علمی و افزایش توانایی های معلمان برنامه ریزی های آموزشی مناسب را انجام دهند و از اساتید مجرب در این زمینه استفاده نمایند و نیز خط مشی های مدارس را به گونه ای تعیین کنند که یادگیری و توانا شدن معلمان به عنوان هدف اصلی و برای خدمت بیشتر در مدرسه در اولویت قرار گیرد.

منابع فارسی:

آریا پوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز؛ دیناروند، حسن (1392). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی، *مجله روانشناسی مدرسه*، دوره ی 2، شماره 1، صص 41-23.

امیری، سجاد. (1390). رابطه هوش فرهنگی بر روی انگیزه توفیق طلبی مدیران، *فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال هفتم، شماره 12، تهران.

بخشایش، علیرضا. (1392). رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی، *فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال چهارم، شماره 2، تهران.

- بهداری، احمد. (1379). مدیریت کلاس‌داری، مجله مدیریت تربیتی. شماره دوم. ص 115.
- توماس، دیویدسی، اینکسن، کر. (1387). هوش فرهنگی؛ مهارت های انسانی برای کسب و کار های جهانی، ترجمه؛ ناصر میرسپاس، احمد و دادی، اعظم دشتی، چاپ اول، انتشارات میثاق همکاران، تهران.
- جوادی بورا، محمدعلی؛ نازکتبار، حسین (1389). طراحی و تبیین مدل استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در بین دانشجویان مرکز تربیت معلم شهرستان قائمشهر. دهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. تهران.
- رضایی، ریحانه. (1374). رابطه تعامل بین معلم و دانش آموز در ارتباط با پیشرفت تحصیلی مدارس ابتدایی، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره 10، تهران.
- زیلایی، مریم. (1394). رابطه بین مؤلفه های خوش بینی تحصیلی با هوش فرهنگی معلمان پایه متوسطه شهر ارسنجان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.
- دهنوی، الهام. (1394). رابطه هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت کلاس آنان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. شماره یک. ص 26-5.
- ذبیحی حصری، لیلا. (1390). اعتبارسنجی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی ببرد و همکاران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد سیرجان.
- سرمدی، محمدرضا و سیف، حسن (1389). مدیریت کلاس. چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- عالی، آمنه و امین یزدی، سید امیر. (1387). تأثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس، فصلنامه ی تعلیم و تربیت، تهران.
- عباسیان، رضا. (1390). رابطه خوش بینی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد ارسنجان.
- عباسعلی زاده، کریم. (1387). رابطه هوش فرهنگی بر انگیزه توفیق طلبی مدیران. فصلنامه تعلیم و تربیت. تهران.
- قنبرلو، سلمان. (1394). رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش فرهنگی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روان شناسی. شماره 75. ص 216-233.

کیانی، زهرا. (1393). رابطه مؤلفه های سبک مدیریت کلاس با هوش هیجانی معلمان ابتدایی شهر ابهر. فصلنامه روان شناسی عمومی. شماره 12. ص 121-138.

نائیچی، محمدجواد، عباسعلی زاده، منصوره. (1386). هوش فرهنگی؛ سازگاری با ناهمگونی ها ، ماهنامه تدبیر، شماره 181، تهران.

-منابع لاتین

Ang, S, Van. D, Linn. K (2007). "Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural judgment and Decision Making Cultural Adaptation and Task Performance", Management and Organization Review. Vol. 3, Iss.

Beard ,K .S ., Hoy , W.K ., & Woolfolk Hoy , A .(2010) . Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct, Teaching and Teacher Education, (In Press).

Bevel, R.K. & Mitchell, R.M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. Journal of Educational Administration, 50 (6), 773-787.

Earley, P.C., Ang, S. and Tan, J.S. (2006). CQ: Developing Cultural Intelligence at Work, Stanford, CA: Stanford Business Books.

Gencer, A.S., Cakiroglu, J (2007), Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs about Classroom Management, *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.

Glickman, C., & Tamashiro, R (1990), Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline, *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.

Kaykci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1215-1225.

Lewis, Ramon. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, Volume3, Issue 3, pp 155-171.

Martin. K.Naney and zening yin (2004).construct validation of the Attitude & Beliefs on classroom management control inventory. Journal of Classroom Interaction. 33 (2): 6-15.

Martin, N.K., & Baldwine, B (1996), Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers, *ERIC Identifier, ED 393 835*.

Martin, n, k. (1997). Belife regarding classroom managementstyle. journal of resrarch in Rural Education.pp 123-137.



Martin, N., & Shoho, A.R (2000), Teacher Experience, Training & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style, *ERIC Document Reproduction, ED 440 963*.

Martin, N.K., Sass, D.A (2010), Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale, *Teaching and Teacher Education, 26(5)*, 1-12.

Petrovice, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence?. Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Cika Ljubina 18-20, 11 000, Belgrade, Serbia.

Smart, J. (2009). A case study of an Italian teacher's behavior management beliefs, practices, and related classroom interactions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Templer, K.J., Tay, C., & Chandrasekhar, A., (2006). Motivational Cultural Intelligence, realistic job preview realistic living conditions preview and cross-cultural adjustment. *Group & organization Management, Vol.31*, pp.154-171

Thomas, D. C., Inkson, K. (2005). *Cultural intelligence: People skills for The importance of mindfulness*.

Woolfolk, A. E. (2010). *Educational psychology (11th ed.)*. Columbus, Ho: Pearson: Merrill.

Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Yavuz, M (2009), An Investigation of Burn-out Levels of Teachers Working in Elementary and Secondary Educational Institutions and their Attitudes to Classroom management, *Educational Research and Reviews, 4(12)*, 642-649.

Yilmaz, K (2009), Pre-Service Secondary Science and Mathematics Teachers' Classroom Management Styles in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 10(2)*, 1-6.