



رابطه هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت کلاسی آنان

فریده حمیدی*
مجیدابراهیم دماوندی**
الهام دهنوی***

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی ارتباط هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری دانشجو معلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با سبک مدیریت کلاسی آنان انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی بوده که در زمان اجرای پژوهش تعداد آنها حدود ۸۰۰ نفر بوده و از این میان به روش نمونه گیری تصادفی ساده و با استفاده از قاعده حجم نمونه کلاین (۲۰۰۵)، تعداد ۳۳۰ نفر (۱۵۳ مرد و ۱۷۷ زن) به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه هوش فرهنگی، سبک‌های مدیریت کلاسی و سنجش سواد کامپیوتری استفاده شده است. پایایی پرسش‌نامه‌ها به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۸۵ و ۰/۹۸ به دست آمده است. روش‌های آماری مورد استفاده، شامل آمار توصیفی (میانگین، درصد، فراوانی) و آمار استنباطی (رگرسیون لجستیک) بوده است. یافته‌ها نشان داد که: بین فراشناخت و رفتار فرهنگی معلمان با سبک مدیریت کلاسی معلم محوری آنها 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 پیش‌بینی کننده سبک مدیریت کلاسی تعاملی معلمان می‌باشد.

واژگان کلیدی

هوش فرهنگی، سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای (معلم محوری)، مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای (دانش آموز محوری)، سواد کامپیوتری

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی fhamidi@srutu.edu
** مدرس گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ons20@yahoo.com
*** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی dehnavi63@gmail.com

نویسنده مسؤول یا طرف مکاتبه: الهام دهنوی

مقدمه

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 می‌کند. در تعامل معلم و دانش‌آموزان سبک مدیریت کلاسی معلم، اهمیت ویژه‌ای دارد. مدیریت کلاس درس، دامنه گسترده‌ای از فرآیندها و تعاملات کلاسی را در بر می‌گیرد و متغیری کلیدی در ایجاد جو مطلوب برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌آید؛ یعنی، علاوه بر آموزش، شامل کلیه تعاملات دانش‌آموزان با معلم و با یکدیگر، محیط فرهنگی - اجتماعی و روان‌شناختی کلاس نیز می‌شود و به عبارتی اصطلاح جامعی است که فعالیت‌های معلم برای نظارت بر فعالیت‌های کلاس درس، شامل رفتارهای دانش‌آموزان، تعاملات و یادگیری آنها می‌شود (اورتسون و ویستین^۱، ۲۰۰۶). 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، ۱۳۸۷).

ولفگانگ (۱۹۹۵)، به نقل از امین‌یزدی و عالی، (۱۳۸۷) سه سبک را بر اساس یک پیوستار کنترل در چارچوبی طبقه‌بندی نموده است.

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

ب. سبک مدیریت مداخله‌گرایانه: سبک مدیریتی که در آن، معلم تلاش می‌کند با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس، به اهداف آموزشی دست یابد (اسمارت^۳، ۲۰۰۹، ۶).

1. Classroom Management
2. Evertson & Weistein
3. Smart

ج. سبک مدیریت تعامل گرایانه: سبک مدیریت کلاسی که در آن معلم، همانند مداخله گرایان، معلم محور است و نه همانند غیرمداخله گرایان دانش آموز محور، بلکه این «همکاری^۱» است که اصل اساسی و محور کلاس درس است (گلسر، ۱۳۷۳).

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 پاسخ گو 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. این مسأله در دنیای امروز که شاهد فرآیند جهانی شدن^۲ و هجوم مستمر دانش جویان بین المللی هستیم و هم چنین از آن جایی که ایران کشوری دارای خرده فرهنگ های گوناگون است و یکی از مسؤولیت های آموزش و پرورش این است که دانش آموزان مختلف که دارای سوابق فرهنگی گوناگون هستند را تربیت نموده و به طور هم زمان فرهنگ، توانایی های شخصی و موفقیت های تحصیلی شان را غنا بخشد، اهمیت بیشتری می یابد. در این جاست که بحث شایستگی فرهنگی^۳ معلم مطرح می شود. برخورداری از شایستگی فرهنگی برای حرفه معلمی لازم و ضروری به نظر می رسد. در حوزه آموزشی، شایستگی فرهنگی به عنوان «توانایی تدریس موفق به دانش آموزانی که از فرهنگ های دیگری غیر از فرهنگ خود معلم هستند» تعریف می شود (نیئو^۴ و بود، ۲۰۰۸).

چنین معلمانی در مدیریت کلاسی به دنبال راه هایی هستند که به واسطه آن بتوانند، با اختلافات و تنوعات فرهنگی کلاس درس به گونه ای احترام آمیز برخورد نموده، با دانش آموزان دارای پیشینه های فرهنگی گوناگون به راحتی ارتباط برقرار نمایند و مانع تحقیر و به حاشیه رانده شدن این دانش آموزان شوند.

از آن جایی که هوش فرهنگی^۵ توانایی رفتار به شیوه ای مناسب در موقعیت های دارای تنوع فرهنگی می باشد، می توان آنرا 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

1. Cooperation
2. Globalization
3. Cultural Competence
4. Nieto
5. Cultural Intelligence

که از تنوع فرهنگی برخوردارند، این تعریف با رویکردهایی که هوش را یک توانایی شناختی می‌دانند، توافق بیشتری دارد (ارلی و پیترسون، ۲۰۰۴). هوش فرهنگی دارای چهار خرده‌مقیاس: فراشناخت فرهنگی^۱، شناخت فرهنگی^۲، رفتار فرهنگی^۳ و انگیزش فرهنگی^۴ می‌باشد.

فراشناخت فرهنگی: به فرآیندهای ذهنی‌ای اشاره می‌کند که افراد برای کسب و فهم اطلاعات فرهنگی استفاده می‌کنند و شامل شناخت و کنترل فرآیندهای عقلانی مرتبط با فرهنگ افراد می‌شود. توانایی‌های مربوطه که شامل: برنامه‌ریزی، کنترل و بررسی مجدد مدل‌های ذهنی هنجارهای فرهنگی برای کشورها یا گروه‌هایی از مردم می‌شود (آنک^۵، ون داین^۶، که^۷ و دیگران، ۲۰۰۷).

شناخت فرهنگی: شناخت هنجارها، کارها، آداب و رسوم در فرهنگ‌های مختلف به دست آمده از تجربیات آموزشی و فردی را نشان می‌دهد. شامل شناخت سیستم‌های اقتصادی، قانونی و اجتماعی فرهنگ‌ها و فرهنگ‌های فرعی مختلف و شناخت معیارهای اساسی ارزش‌های فرهنگی می‌شود. رفتار فرهنگی: نشان دهنده توانایی در سوق دادن توجه و انرژی در جهت یادگیری و عمل کردن در موقعیت‌هایی است که با اختلافات فرهنگی مشخص می‌شوند.

انگیزش فرهنگی: توانایی هدایت توجه، علاقه و انرژی افراد برای یادگیری و عملکرد به شیوه‌ای مؤثر در موقعیت‌هایی که با تفاوت‌های فرهنگی مشخص می‌شوند را منعکس می‌کند. برخورداری از هوش فرهنگی برای معلمان در هر سیستم آموزشی نیازی ضروری است که می‌تواند، برای دست‌یابی به ارزش‌های مشترک و به منظور نیل به بهترین اهداف آموزشی و تقویت یک جامعه متنوع، به آن کمک کند (فولا، ۲۰۰۹).

معلم‌ها اغلب در موقعیتی هستند که بایستی هر روزه برای صدها دانش‌آموز تصمیم‌گیری کنند و به دانش‌آموزان‌شان دانشی را بیاموزند که برای حضورشان در جامعه و جهان بزرگتر مورد نیاز می‌باشد و آنها را راهنمایی نمایند. از آنجایی که معلمان این تصمیم‌گیری‌ها را انجام می‌دهند، آنها بایستی از نیازهای متنوع و پیشینه‌های گوناگون فرهنگی دانش‌آموزان‌شان آگاه باشند،

-
1. Strategic Cultural intelligence
 2. Cognitive Cultural intelligence
 3. Behavioral Cultural intelligence
 4. Motivational Cultural intelligence
 5. Ang
 6. Van Dyne
 7. Koh

مخصوصاً با وجود این واقعیت که جمعیت دانش‌آموزانی که از فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌های گوناگون هستند در حال افزایش است (کلیر، ۲۰۰۸)، جمعیت مدرسه‌بیش از پیش متفاوت می‌شود، پیامدهای مدیریت کلاس درس پیچیده‌تر شده و با کلاس‌هایی مواجه هستیم که چندفرهنگی هستند. با توجه به این که ارزش‌ها در زمینه تمامی فعالیت آموزشی نهفته هستند و انتظارات رفتاری به صورت فرهنگی تحکیم شده‌اند، چنان‌چه پیامدهای رفتاری در کلاس درس به خوبی مورد توجه قرار نگیرند، احتمال به‌روز تعارضات وجود خواهد داشت.

انتظارات و تعاریف افراد از رفتار مناسب، تحت تأثیر فرهنگ خاص خودشان قرار می‌گیرد و زمانی که معلمان و دانش‌آموزان دارای پیشینه‌های فرهنگی متفاوتی هستند به احتمال زیاد تعارضات و اختلاف سلیقه‌ها ایجاد می‌شود (اسرایت^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). برداشت‌های غلط از الگوهای ارتباطی و یا رفتارهای دانش‌آموزانی که دارای پیشینه‌های زبانی یا فرهنگی مختلف هستند ممکن است موجب شود معلمانی که برای مواجهه با آنها آمادگی ندارند، آنها را به صورت یک ناتوانی قلمداد کنند و درخواست کنند که این دانش‌آموزان را به مدارس با آموزش‌های خاص منتقل کنند (صادقی و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به نقش و تکالیف معلمان به عنوان مدیر کلاس، توجه به صلاحیت‌های فرهنگی آنان و پیش‌نیازهای آن که از آن جمله، می‌توان به هوش فرهنگی اشاره کرد اهمیت می‌یابد. پترویس^۲ (۲۰۱۱) به این نتیجه رسید که یکی از مهم‌ترین پیش‌گویی‌کننده‌های هوش فرهنگی در معلمان لذت از ارتباطات بین فرهنگی، تجربه کردن کلاس‌های چندفرهنگی، گشودگی در برابر یادگیری‌های فرهنگی و برقراری ارتباط با مردمی از فرهنگ‌های دیگر می‌باشد. بر این اساس اهمیت هوش فرهنگی به‌عنوان یکی از صلاحیت‌های اساسی معلمان، روشن می‌شود. با در نظر گرفتن فرآیند جهانی شدن و نقش آموزش و پرورش و معلم به عنوان مدیر و رهبر کلاس، به نظر می‌رسد که علاوه بر صلاحیت فرهنگی از دیگر شایستگی‌های معلم برای کنار آمدن با این مسأله، آگاهی وی از فن‌آوری‌های جدید باشد.

از چندین سال پیش تاکنون تأثیر تکنولوژی دیجیتال در حال افزایش است تا جایی که تقریباً تمامی جوانب زندگی را تحت تأثیر خود قرار داده است. از آموزگاران انتظار می‌رود که استراتژی‌های نوین را مکمل فعالیت‌های تخته سیاه و سخنرانی قرار داده و یا حتی جایگزین آن

1. Srite

2. Petrovice

نمایند. به نظر می‌رسد استفاده از تکنولوژی‌های چندرسانه‌ای برای یادگیری در بسیاری موارد باعث تغییر راهبردهای آموزش معلم محور به آموزش یادگیرنده و یادگیری محور؛ هم در بخش ارزش‌یابی و هم در بخش ارائه خدمات شده است (کلارک، ۲۰۰۵). از آنجایی که فن آوری‌های دیجیتالی به تازمه جامعه رسوخ یافته است، ورود مستمر آن به سیستم‌های آموزشی امری اجتناب‌ناپذیر است (بنت، ۲۰۰۲). جلوگیری از ورود تغییرات به وجود آمده توسط نوآوری‌ها به حیطه تدریس و ارزش‌یابی، در محیط‌های یادگیری مدرن تقریباً غیرممکن است. این تأثیرات به تمامی جنبه‌های جامعه نفوذ کرده و به ماهیت سیستم‌های آموزشی رسیده است. درخواست‌های جدید، معلمان را مجبور ساخته است که برنامه‌های درسی و شیوه‌های سنتی اداره کلاسی خود را با فن آوری‌های جدید ادغام نموده تا بتوانند، از منابع تحقیقی ارجاعات و منابع ارتباطی گسترده موجود برای اداره کلاس خود استفاده نموده و کارهای ارزش‌یابی را با استفاده از استراتژی‌های دیجیتال انجام دهند (کلارک، ۲۰۰۵).

معمولاً در نظام آموزش سنتی، دانش، اصول و قواعد در کتاب نهفته است و معلم اشاعه دهنده آن از طریق تشکیل کلاس درس و به شیوه رو در رو است. در این روش معلم با تأکید بر تکرار و به حافظه سپردن، مطالب را به یادگیرنده انتقال می‌دهد. اگر این فرآیند به درستی انجام پذیرد یادگیری سطحی انجام پذیرفته است (فضلی‌خانی، ۱۳۸۵). در صورتی که تجربیات یادگیری را چنان باید طراحی نمود که بتوان به سطوح بالای حیطه شناختی؛ یعنی، تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی و خلاقیت دست یافت. این امر با استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات امکان‌پذیر است. امروزه مفهوم سواد سنتی دچار تغییر و تحول شگرفی شده است. مفهوم سنتی سواد خواندن، نوشتن و حساب کردن است. در نیمه قرن بیستم مفهوم جدیدی از سواد کاربردی مطرح شد و امروزه، تقاضاهای جدید مطرح شده از سوی جامعه و دنیای جدید پیرامون فن آوری‌های جدید و مدل‌های جدید رفتاری، سواد نوین را می‌طلبد. به طور کلی در سواد نوین از یادگیری طوطی‌وار و اجرای دستورالعمل‌های معمولی دور شده و به جای آن توانایی یافتن حقایق و در نظر گرفتن راه‌های تازه درک و ابداع قوانین و برنامه‌ریزی شخصی، مورد تأکید قرار می‌گیرد. با شناخت بیشتر فن آوری اطلاعات و ارتباطات و به کارگیری آن در حوزه آموزش می‌توان به نحو مؤثر از سواد نوین بهره برد (ایزی و رستمی‌نژاد، ۱۳۸۹). امروزه بیش از سه نوع سواد مفید معرفی شده‌اند، که

سواد علمی با معنای مصطلح آن در نظام آموزشی که دربرگیرنده مفهوم توانایی خواندن و نوشتن است، تنها یکی از آنها محسوب می‌شود. در این مورد به عنوان مثال می‌توان، از سواد سیاسی، سواد اقتصادی، سواد اجتماعی، سواد رسانه‌ای و سواد اطلاعاتی نام برد. سواد اطلاعاتی به معنای انتخاب و استفاده اخلاقی و مسؤولانه از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات است (بروس^۱، ۱۹۹۷)، به نقل از حیدری‌مقدم، (۱۳۸۵).

نهاد آموزش و پرورش، یکی از بزرگترین تولیدکنندگان اطلاعات و بی‌تردید عمده‌ترین مصرف‌کننده و ذخیره‌کننده اطلاعات و دانایی محسوب می‌شود. این مهم در کشور ما به علت توسعه کمی آموزش و پرورش و توجه به مؤلفه‌های دینی و ملی و فرهنگی از گستردگی و ارزش بالایی برخوردار است. تولید دانش و کاربرد آن در فرآیند تعلیم و تربیت، موجب افزایش دانایی و توانایی یادگیرندگان و معلمان شده و آموزش و پرورش را در مهم‌ترین مأموریت خود؛ یعنی، تربیت نیروی انسانی توانمند و کارآمد پیش از گذشته توفیق خواهد داد. از طرفی دیگر بخش اعظمی از معضلات اجتماعی، اخلاقی، فرهنگی و حتی اقتصادی کشورها ناشی از توسعه نیافتگی و عقب‌ماندگی از کاروان دانش و فن‌آوری است (جوادی‌پورا و نازکتاب، ۱۳۸۹).

کیگان (۱۹۹۰) اشاره می‌کند که همه جنبه‌های زندگی انسان به طور عمیقی تحت تأثیر تحولات فن‌آورانه قرار گرفته است، البته مدارس، دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها نیز از این تحولات فن‌آوری برکنار نمانده‌اند، ولی تحولات پدید آمده در این بخش چندان تناسبی با تحولات روز ندارد (به نقل از سلیمانی، ۱۳۸۳). رشد و توسعه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در نظام‌های آموزشی منجر به افزایش فرصت‌های یادگیری و سهولت دسترسی به منابع آموزشی شده و از میزان اهمیت و اتکاء بر کتاب و مواد درسی از پیش تعیین شده برای هر کلاس و دوره تحصیلی کاسته است (تاجور و همکاران، ۱۳۸۹).

با توجه به اهمیت فن‌آوری‌های جدید و سواد کامپیوتری به عنوان بخشی از پیش‌نیازهای آن و هم‌چنین اهمیت مسأله آموزش و مدیریت کلاس موفق، در زمینه عوامل مؤثر و تأثیرگذار در ارتقای آموزش مطلوب، تحقیقات اندکی انجام شده است که در ادامه، به آن اشاره می‌شود.

در تحقیقی که فارغ‌زاده (۱۳۸۵) انجام داده به این نتیجه رسیده است که کاربرد مناسب فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات موجب کسب دانش و مهارت‌های یادگیری مورد نیاز تا پایان زندگی فراگیران را ارتقاء دهد. خصوصاً استفاده از رایانه و فن‌آوری اینترنت، اگر به طور مناسب به کار رود، به جای این که فقط به معلمان و یادگیرندگان اجازه دهد که آنچه را قبلاً انجام می‌دادند به‌طور بهتر اجرا کنند، راه کارهای تعلیم و تربیت را فراهم می‌کنند. استفاده از این فن‌آوری‌های نوین موجب گذر از تعلیم و تربیت معلم محوری به سوی تربیت فراگیر محور مبتنی بر فن‌آوری‌های جدید و سازنده‌گرایی است. پیترز (۱۹۹۴) عقیده دارد در مقایسه با سایر جنبه‌های زندگی اجتماعی، فرآیند یاددهی - یادگیری کم‌تر تحت تأثیر فرآیند تحولات صنعتی و فن‌آوری‌های نوین قرار گرفته است. به این معنی که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی رغبت چندانی به استفاده از فن‌آوری‌های نوین از خود نشان نداده است (به نقل از زمانی، ۱۳۸۳). عدم تمایل به استفاده از فن‌آوری‌های جدید ممکن است به دلیل پایین بودن سواد اطلاعاتی و رایانه‌ای افراد باشد.

قاسمی (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه هوش فرهنگی و سبک‌های تصمیم‌گیری در بین مدیران مدارس راهنمایی استان قزوین» به این نتیجه رسید که بین هوش فرهنگی و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری در بین مدیران روابط مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش صمدی و همکاران (۱۳۸۷) تحت عنوان «تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه» هم نشان داد که: کارکردهای مدیریت با جو یادگیری همبستگی مثبت و معناداری دارد. نتایج بررسی انجام شده توسط امین‌یزدی و عالی (۱۳۸۷) به نام، «بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان» حاکی از آن است که: دانش‌آموزان معلمان تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان مداخله‌گر از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند. یداللهی (۱۳۹۰) تحقیقی با عنوان «بررسی استفاده از فن‌آوری ارتباطات و اطلاعات در تدریس مهارت‌های زبان انگلیسی و رابطه آن با میزان مهارت و اضطراب رایانه دبیران زبان انگلیسی در شهر تهران» انجام داده است. نتایج این تحقیق نشان داد که اکثر معلمان زبان انگلیسی از سواد کامپیوتری خوبی برخوردارند و میزان اضطراب رایانه‌ای آنها پایین می‌باشد. اما از ابزارهای فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس‌شان خیلی استفاده نمی‌کنند.

در پژوهشی که پترویس (۲۰۱۱) با عنوان «چگونه معلمان هوش فرهنگی‌شان را درک می‌کنند؟» انجام داد، نشان داد که یکی از مهم‌ترین پیش‌گویی‌کننده‌های هوش فرهنگی در معلمان لذت از ارتباطات بین فرهنگی، تجربه کردن کلاس‌های چندفرهنگی، گشودگی در برابر یادگیری‌های فرهنگی و برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزانی از فرهنگ‌های دیگر می‌باشد.

با روند رو به رشد فن‌آوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی برخوردار می‌شوند، معلمان از سواد اطلاعاتی و سواد کامپیوتری، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و به نظر می‌رسد که سبک مدیریت کلاسی و نحوه ارائه مطالب توسط معلمان هم متأثر از سواد فن‌آورانه آنها باشد. بر اساس آنچه مورد بحث قرار گرفت، مسأله اساسی در این پژوهش، بررسی رابطه دو مورد از مهم‌ترین پیش‌نیازها و صلاحیت‌های حرفه معلمی؛ یعنی، «هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری» و ارتباط آن با یکی از وظایف اصلی معلم در کلاس درس؛ یعنی، «مدیریت کلاس» او می‌باشد. درک درست رابطه این متغیرها می‌تواند، به تدارک برنامه و تمهیدات لازم جهت اصلاح و ایجاد برنامه‌های آموزش مناسب در چهارچوب برنامه‌درسی تربیت معلم کمک نماید. بنابراین، با توجه به آنچه مورد بحث قرار گرفت، در این پژوهش، محققان به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که: آیا معلمان که از هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری بالاتری برخوردارند، سبک مدیریت کلاسی بهتری دارند؟ این سؤال در قالب سه فرضیه مطرح می‌شود:

۱. مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فراشناخت، انگیزش، رفتار و شناخت) و سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای (معلم محوری) آنها می‌باشند.
۲. مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فراشناخت، انگیزش، رفتار و شناخت) و سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای (دانش‌آموز محوری) آنها می‌باشند.
۳. مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فراشناخت، انگیزش، رفتار و شناخت) و سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی تعاملی آنها می‌باشند.

روش

روش این تحقیق توصیفی همبستگی، می باشد. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانشجومعلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی می باشند که هم‌زمان با ادامه تحصیل در حال تدریس نیز می باشند. این تحقیق در نیمه دوم سال ۹۰-۱۳۸۹ انجام شده است. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی از این جهت به عنوان جامعه آماری پژوهش انتخاب شده است که در آن دانشجویان با توجه به نیاز بومی منطقه خود پذیرفته می شوند و تمامی خرده فرهنگ های موجود در این دانشگاه حضور دارند. تعداد آنها در لحظه نمونه گیری با اعلام آموزش دانشگاه، حدود ۸۰۰ نفر (۳۷۱ معلم مرد و ۴۲۹ معلم زن) اعلام شده است. از بین آنها بر اساس روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و با توجه به قاعده کلاین (۲۰۰۵) که در آن تعداد عامل های پرسش نامه ضربدر ۳ الی ۵ می شود، تعداد ۳۳۰ معلم (۱۵۳ مرد و ۱۷۷ زن) با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شده است. تجزیه و تحلیل داده ها، هم به صورت توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و هم با استفاده از روش های آمار استنباطی (آزمون رگرسیون لجستیک)، انجام گرفته است.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصدی پاسخ دهندگان بر حسب جنسیت

جنسیت	حجم جامعه	حجم نمونه	درصد فراوانی
مرد	۳۷۱	۱۵۳	۴۶/۴
زن	۴۲۹	۱۷۷	۵۳/۶
مجموع	۸۰۰	۳۳۰	۱۰۰

ابزارهای اندازه گیری: در این پژوهش از سه پرسش نامه به شرح زیر استفاده شده است:

۱. پرسش نامه هوش فرهنگی^۱: پرسش نامه هوش فرهنگی، شامل ۲۰ گویه می باشد که توسط ارلی و آنگک طراحی شده است. این پرسش نامه، هوش فرهنگی افراد را بر حسب چهار مؤلفه فراشناختی (استراتژی فرهنگی)، شناخت (دانش) فرهنگی، انگیزش و رفتار فرهنگی اندازه می گیرد. سطح اندازه گیری پرسش نامه فاصله ای و سؤالات به صورت پنج گزینه ای بر اساس طیف لیکرت طرح ریزی شده و در صورتی که فردی گزینه کاملاً موافق را انتخاب نماید امتیاز ۵ و گزینه کاملاً

1. CQA: Cultural Quotient Scale

مخالف را انتخاب نماید امتیاز ۱ کسب خواهد کرد، به عبارتی دامنه نمرات پرسش‌نامه بین ۱ و ۵ خواهد بود. به طور مثال: من از باورهای دینی، مذهبی و ارزش‌های فرهنگی سایر فرهنگ‌ها مطلع هستم. (کاملاً موافق ۵ و کاملاً مخالف ۱). این پرسش‌نامه در کشورهای مختلف جهان، از جمله، ایران توسط محققانی مانند: کاظمی (۱۳۸۷)، عباسعلی‌زاده و دیگران اجرا گردیده و روایی آن با ارجاع به نظر متخصصان و کارشناسان به روش صوری و تحلیل عامل تأییدی تعیین گردید. آنگ در سال ۲۰۰۷، پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۷۰ و قاسمی در سال ۱۳۹۰، ۰/۸۵ محاسبه نمودند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ حدود ۰/۹۷ و میزان این ضریب برای خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه نیز: فراشناخت فرهنگی ۰/۹۰، شناخت فرهنگی ۰/۹۴، انگیزش فرهنگی ۰/۹۴ و رفتار فرهنگی ۰/۹۳ به دست آمده است.

۲. پرسش‌نامه سنجش سواد کامپیوتری^۱: پرسش‌نامه سنجش سواد کامپیوتری شامل ۶۴ گویه می‌باشد که توسط گروه زبان خارجی مدرن در دانشگاه استلنبوچ^۲ طراحی شده است و در سال ۱۳۹۰ توسط یدلهی و رحیمی، رواسازی، ترجمه و پایاسازی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۷ خرده مقیاس مهارت‌های مقدماتی کامپیوتر، دانش مدیریت فایل‌ها، دانش امنیت و حمایت سیستم‌ها، مهارت‌های نرم‌افزار واژه‌پرداز، مهارت‌ها ارتباطی و پست الکترونیک، مهارت‌های شبکه و مهارت‌های ارایه می‌باشد. محقق با نظر کارشناسان با ادغام خرده مقیاس‌های: مهارت‌های مقدماتی، ارایه، واژه‌پردازی و مهارت‌های پست الکترونیک، خرده مقیاس دانش عمومی کامپیوتر و هم‌چنین از تلفیق خرده مقیاس‌های دانش مدیریت فایل‌ها، دانش امنیت و حفاظت سیستم‌ها و مهارت‌های شبکه، خرده مقیاس دانش تخصصی کامپیوتر را تهیه نموده است. این پرسش‌نامه آزمودنی‌ها را از لحاظ سواد کامپیوتری در سه سطح، سواد کم، سواد متوسط و سواد بالا طبقه‌بندی می‌کند. آزمودنی‌هایی که نمره آنها بین ۶۴ - ۱۲۸ باشد کم سواد؛ آزمودنی‌هایی که نمره آنها بین ۱۲۹ - ۲۵۶ باشد سواد متوسط؛ و آزمودنی‌هایی که نمره آنها بین ۲۵۷ - ۳۲۰ باشد باسواد، تلقی می‌شوند.

سؤالات به صورت پنج گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت طرح‌ریزی شده (اصلاً، خیلی کم، در حد متوسط، بالاتر از حد متوسط، در حد عالی) و در صورتی که فردی گزینه «در حد عالی» را انتخاب

1. CLSAS: Computer Literacy Self Assessment Scale

2. Stellenbosch

نماید امتیاز ۵ و گزینه «اصلاً» را انتخاب نماید امتیاز ۱ کسب خواهد کرد. به عبارتی دامنه نمرات پرسش‌نامه بین ۱ و ۵ خواهد بود. به طور مثال: آیا می‌دانید چگونه می‌توان به اسلایدها انیمیشن و حرکت اضافه کرد؟ (در حد عالی... ۵ و اصلاً... ۱). این پرسش‌نامه در ایران توسط یداله‌ی (۱۳۹۰) اجرا گردیده، روایی آن با ارجاع به نظر متخصصان و کارشناسان به روش صوری تعیین گردید. پایایی کلی آن نیز ۰/۹۳ گزارش شده است و پایایی مؤلفه‌های آن نیز به صورت جداگانه گزارش شده است: دانش عمومی ۰/۹۳، مدیریت فایل‌ها ۰/۹۵، حفاظت سیستم‌ها ۰/۹۶، مهارت‌های ارزیابی ۰/۹۷، مهارت‌های ورود و واژه‌پردازی ۰/۹۵، مهارت‌های ارتباطی ۰/۹۳ و مهارت‌ها شبکه ۰/۹۴. رحیمی و یداله‌ی هم (۲۰۱۰) در تحقیقی با عنوان ادغام فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات با کلاس‌های درس انگلیسی، پایایی این پرسش‌نامه را حدود ۰/۹۸ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز پس از اجرا، پایایی آن را با روش آلفای کراباخ مجدداً محاسبه شد که این مقدار بسیار رضایت‌بخش و حدود ۰/۹۸ به دست آمد.

۳. پرسش‌نامه سبک مدیریت کلاس: پرسش‌نامه سبک مدیریت کلاس، شامل ۲۶ گویه می‌باشد که توسط مارتین، یین و بالدوین^۲ در سال ۱۹۹۸ طراحی شده است. این پرسش‌نامه سبک مدیریت کلاسی معلمان را به سه صورت سبک مدیریت کلاس مداخله‌ای، غیرمداخله‌ای و تعاملی می‌سنجد و به عبارتی برای هر معلم سه نمره جداگانه برای هر یک از این سه سبک به دست می‌آید. سطح اندازه‌گیری پرسش‌نامه فاصله‌ای و سؤالات به صورت چهار گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت (اصلاً مرا توصیف نمی‌کند، تا حدی مرا توصیف می‌کند، تقریباً مرا توصیف می‌کند، خیلی خوب من را توصیف می‌کند) طرح‌ریزی شده و در صورتی که آزمودنی گزینه «اصلاً مرا توصیف نمی‌کند» را انتخاب نماید، امتیاز ۱ و چنانچه گزینه «خیلی خوب من را توصیف می‌کند» را انتخاب نماید امتیاز ۴ دریافت می‌کند. به عبارتی دامنه نمرات پرسش‌نامه بین ۱ و ۴ است. به طور مثال: به نظر من معلم باید دانش‌آموزان را در انجام تمام فعالیت‌ها کنترل و هدایت کند (اصلاً مرا توصیف نمی‌کند... ۱ و خیلی خوب من را توصیف می‌کند... ۴).

روایی صوری این پرسش‌نامه با ارجاع به نظر متخصصان و کارشناسان، به روش صوری تعیین گردید. این پرسش‌نامه در ایران در سال ۱۳۹۰ توسط اسداله‌ی اجرا گردیده و پایایی آن نیز ۰/۸۵

1. ABCC: Attitude & Belief on Classroom Control
2. Martin, Yin and Baldwin

گزارش شده است. در پژوهشی که توسط رحیمی و اسدالهی (۱۳۹۰) بر روی معلمان زبان انگلیسی انجام شده نیز پایداری آن حدود ۰/۷۱ گزارش شده است. در این پژوهش نیز پس از اجرا، پایداری آن را با روش آلفای کرانباخ مجدداً محاسبه گردید که این مقدار برای کل پرسشنامه حدود ۰/۹۲ و برای سبک‌های غیرمداخله‌ای، مداخله‌ای و تعاملی به ترتیب: ۰/۹۱، ۰/۸۹، و ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته‌ها

فرضیه اول: مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فراشناخت، انگیزش، رفتار و شناخت) و سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای (معلم محوری) آنها می‌باشند. بر اساس داده‌های جدول ۲، مشاهده می‌شود که از بین متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله بر اساس سطوح معنی‌داری، شیب خط به دست آمده و آماره والد^۱ به ترتیب فراشناخت فرهنگی و رفتار فرهنگی مهم‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی متغیر ملاک (وابسته)؛ یعنی، سبک مدیریت کلاسی معلم محوری هستند و سایر متغیرها؛ یعنی، انگیزش فرهنگی و شناخت فرهنگی و هم‌چنین سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌گویی‌کننده متغیر ملاک نمی‌باشند. این دو متغیر پیش‌گویی‌کننده نیز با متغیر ملاک رابطه منفی دارند؛ یعنی، هرچه مؤلفه‌های فراشناختی و رفتاری هوش فرهنگی پایین‌تر باشند معلمان به سبک مدیریت کلاسی معلم محوری گرایش بیشتری دارند.

جدول ۲. متغیرهای پیش‌بین قرار داده شده در معادله در مرحله اول و دوم

متغیرها	(β)	S.E	آماره wald	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	ضریب بتا
مرحله اول						
فراشناخت فرهنگی	-۰/۱۱۴	۰/۰۲۰	۳۱/۴۹۱	۱	۰/۰۰۰	۰/۸۹۲
ضریب ثابت	۱/۴۹۱	۰/۳۸۲	۱۵/۲۱۸	۱	۰/۰۰۰	۴/۴۴۱
مرحله دوم						
فراشناخت فرهنگی رفتار فرهنگی	-۰/۰۷۲	۰/۰۲۹	۶/۰۶۷	۱	۰/۰۱۴	۰/۹۳۱
ضریب ثابت	۱/۶۹۲	۰/۴۰۰	۱۷/۹۳۳	۱	۰/۰۰۰	۵/۴۳۳

متغیر وارد شده در مرحله اول: فراشناخت فرهنگی

متغیر وارد شده در مرحله دوم: رفتار فرهنگی

معادله ریاضی فرضیه اول:

$$Y = \beta_0 - \beta(x_1) - \beta(x_2)$$

$$Y = 1/491 - (-0/114) \text{ scq}$$

$$Y = 1/692 - 0/072 \text{ strategic cultural intelligence} - 0/044 \text{ behavioral cultural intelligence}$$

فرضیه دوم: مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فراشناخت، انگیزش، رفتار و شناخت) و سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای (دانش‌آموز محوری) آنها می‌باشند. بر اساس داده‌های جدول ۳، مشاهده می‌شود که از بین متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله بر اساس سطوح معنی‌داری، شیب خط به دست آمده و آماره والد، سواد کامپیوتری معلمان مهم‌ترین متغیر برای پیش‌بینی متغیر ملاک (وابسته)؛ یعنی، سبک مدیریت کلاسی دانش‌آموز محوری می‌باشد و متغیر هوش فرهنگی معلمان، پیش‌گویی‌کننده متغیر ملاک نمی‌باشد. این متغیر پیش‌گویی‌کننده هم با متغیر ملاک رابطه مثبت و معنادار دارد؛ یعنی، هرچه معلمان دارای سواد کامپیوتری بالاتری باشند، بیشتر تمایل دارند از سبک مدیریت کلاس دانش‌آموز محوری استفاده نمایند.

جدول ۳. متغیرهای پیش‌بین قرار داده شده در معادله مرحله اول

متغیرها	(β)	S.E	آماره wald	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	ضریب بتا
سواد کامپیوتری	۰/۰۰۷	۰/۰۰۲	۱۱/۱۴۷	۱	۰/۰۰۱	۱/۰۰۷
ضریب ثابت	-۲/۸۲۶	۰/۵۲۶	۲۸/۸۵۶	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵۹

متغیر وارد شده در مرحله اول: سواد کامپیوتری

معادله ریاضی فرضیه دوم:

$$Y = \beta_0 + \beta(x_1) + \beta(x_2) - \beta(x_3)$$

$$Y = -2/826 + 0/007 \text{ computer literacy}$$

فرضیه سوم: مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فراشناخت، انگیزش، رفتار و شناخت) و سواد کامپیوتری معلمان، پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی تعاملی آنها می‌باشند.

بر اساس داده‌های جدول ۴، مشاهده می‌شود که از بین متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله بر اساس سطوح معنی‌داری، شیب خط به دست آمده و آماره والد رفتار فرهنگی، فراشناخت فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده متغیر ملاک (وابسته)؛ یعنی، سبک مدیریت کلاسی تعاملی معلمان می‌باشد. هر چه سواد کامپیوتری، فراشناخت و رفتار فرهنگی معلمان بالاتر باشد بیشتر از سبک مدیریت کلاسی تعاملی استفاده می‌کنند.

جدول ۴. متغیرهای پیش‌بین قرار داده شده در معادله مراحل ۱ و ۲ و ۳

ضریب بتا	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره wald	S.E	(β)	متغیرها
۱/۰۴۹	۰/۰۰۱	۱	۱۰/۹۳۶	۰/۰۱۴	۰/۰۴۸	مرحله اول رفتار فرهنگی
۰/۲۳۳	۰/۰۰۰	۱	۱۶/۷۱	۰/۳۵۶	-۱/۴۵۶	ضریب ثابت
۰/۹۹۴	۰/۰۰۵	۱	۷/۹۶۹	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶	سواد کامپیوتری
۱/۰۸۱	۰/۰۰۰	۱	۱۷/۷۲۶	۰/۰۱۸	۰/۰۷۸	مرحله دوم رفتار فرهنگی
۰/۴۲۳	۰/۰۳۵	۱	۴/۴۳۲	۰/۴۰۹	-۰/۱۸۶	ضریب ثابت
۰/۹۹۳	۰/۰۰۱	۱	۱۰/۴۱۵	۰/۰۰۲	۰/۰۰۷	سواد کامپیوتری
۱/۰۶۴	۰/۰۴۲	۱	۴/۱۵۳	۰/۰۳۱	۰/۰۶۲	فراشناخت فرهنگی
۱/۰۴۹	۰/۰۳۶	۱	۴/۴۰۷	۰/۰۲۳	۰/۰۴۸	مرحله سوم رفتار فرهنگی
۰/۳۳۲	۰/۰۱۱	۱	۶/۵۳۴	۰/۴۳۱	-۱/۱۰۲	ضریب ثابت

متغیرهای وارد شده در مرحله اول: رفتار فرهنگی

متغیرهای وارد شده در مرحله دوم: سواد کامپیوتری

متغیرهای وارد شده در مرحله سوم: فراشناخت فرهنگی

معادله ریاضی فرضیه سوم:

$$Y = \beta_0 + \beta(x_1) + \beta(x_2) - \beta(x_3)$$

$$Y = - 1/102 - 0/007 \text{ computer literacy} + 0/062 \text{ strategic cultural intelligence} + 0/048 \text{ behavioral cultural intelligence}$$

بحث و نتیجه گیری

در بررسی فرضیه اول، یافته‌های تحقیق نشان داد که بین هوش فرهنگی معلمان و سبک مدیریت کلاسی معلم محوری رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. این نتایج از لحاظ منطقی نیز قابل تبیین هستند، معلمانی که از هوش فرهنگی بالایی برخوردار هستند، بیشتر از سبک مدیریت کلاسی غیر معلم محوری (دانش آموز محوری یا تعاملی) استفاده می‌کنند. از آنجایی که هوش فرهنگی توانایی سازگاری با شرایط و مجموعه‌های فرهنگی جدید است، به نظر می‌رسد معلمان که از لحاظ فرهنگی با هوش قلمداد می‌شوند، در مدیریت کلاس درس شان انعطاف بیشتری داشته و کم‌تر از دانش‌آموزان انتظار دارند که بی‌چون و چرا به قوانین و مقرراتی که وضع می‌کنند، احترام بگذارند و آنها را بپذیرند، بلکه به دانش‌آموزان توجه داشته و آنها را محور کار و فعالیت‌ها قرار می‌دهند.

با توجه این‌که، افرادی که دارای فراشناخت هوش فرهنگی بالایی هستند، انگیزه مشارکتی و شناختی بالاتر در میان مجموعه‌های فرهنگی جدید دارند (پتروویس، ۲۰۱۱)، انتظار می‌رود معلمان هم که دارای فراشناخت فرهنگی بالا هستند، بیشتر از سبک‌های مدیریتی غیر معلم محوری و بیشتر تعاملی استفاده نمایند. افرادی که از لحاظ فراشناختی با هوش قلمداد می‌شوند، بر تفکر و مفروضات بسته و غیر قابل انعطاف تکیه نمی‌کنند و بیشتر به بازبینی و اصلاح استراتژی‌ها می‌پردازند، الگوهای ذهنی‌شان را تفسیر نموده و به تعدیل این الگوها می‌پردازند و این همان کاری است که از یک معلم منعطف که دارای سبک مدیریتی کلاسی غیرمستبدانه و به عبارتی غیر معلم محورانه (دانش آموز محور یا تعاملی) است انتظار می‌رود.

معلم مداخله‌گر، تلاش می‌کند با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان، تأکید بر قوانین و انضباط کلاس، به اهداف آموزشی دست یابد. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر معلمان مداخله‌گر یا دانش‌آموز محور از هوش فرهنگی رفتاری پایین‌تری برخوردارند، از آنجایی که هوش فرهنگی رفتاری، قابلیت ابراز و نمایش اعمال و رفتارها و اقدامات کلامی و غیر کلامی مناسب در زمان تعامل با افراد دارای فرهنگ‌های متفاوت است و افراد دارای هوش فرهنگی رفتاری بالا دارای مجموعه و گنجینه‌ای از رفتار فردی می‌باشند، که شامل جواب‌های مورد نیاز برای یک موقعیت مشخص است و هم‌چنین افراد با هوش فرهنگی رفتاری بالا منعطف هستند و رفتارهای‌شان را برای برآوردن نیازها و مقتضیات یک موقعیت

فرهنگی خاص تغییر می‌دهند و این مشخصات با ویژگی‌های مورد نیاز برای یک معلم که کلاس درسش را با رویکردهای معلم محورانه (مداخله‌ای) اداره می‌کند، متناقض است، پس داشتن رابطه منفی بین مؤلفه رفتاری هوش فرهنگی و مدیریت معلم محورانه کلاس درس، منطقی به نظر می‌رسد.

داده‌های به دست آمده از پژوهش بیانگر ارتباط مثبت بین سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت کلاسی دانش آموز محوری‌شان می‌باشد. این نتایج با نتایج به دست آمده از پژوهش فارغزاده (۱۳۸۵) و عطاران (۱۳۸۶) که بیان کرده‌اند استفاده از تکنولوژی‌های جدید توسط معلمان موجب گذر از تعلیم و تربیت معلم محوری به سوی تربیت فراگیر محوری و مبتنی بر سازنده‌گرایی است، هم‌سو می‌باشد. این نتایج از لحاظ منطقی هم قابل تبیین است، به نظر می‌رسد معلمانی که از سواد کامپیوتری بالاتری برخوردار باشند، در ارایه مطالب درسی کم‌تر به روش‌های سنتی و تخته سیاهی اتکا می‌کنند و بیشتر از روش‌های جدید و مبتنی بر کامپیوتر (پاورپینت) بهره می‌گیرند. این معلمان بیشتر در نحوه مدیریت کلاسی‌شان از روش‌های تعاملی بهره گرفته و دانش‌آموزان را هم در فعالیت‌های کلاسی مشارکت داده و از آنها کمک می‌گیرند.

در خلال امواج فن‌آوری در قرن بیستم، به نظر می‌رسد که فن‌آوری اطلاعات، انقلابی در تعلیم و تربیت برپا خواهد کرد. مشتاقان توسعه فن‌آوری اطلاعات در نظام تعلیم و تربیت معتقد بودند که مدرسی که در آن دانش‌آموزان و معلمان با کامپیوتر و اینترنت سروکار خواهند داشت کاملاً با مدارس امروز متفاوت خواهند بود؛ مدرسی که در آن: کلاس دانش‌آموز محور جایگزین کلاس معلم محور می‌شود. در آن کامپیوتر، آموزش را با نیازهای فردی هر یادگیرنده‌ای سازگار می‌کند. کلاسی که در آن دانش‌آموزان، گیرنده منفعل اطلاعات نیستند و فن‌آوری به آنها امکان می‌دهد که در ساخت دانش به طور فعال مشارکت کنند. معلمان نیز در کنار دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و به جای ارایه یک‌طرفه آموزش نقش تسهیل‌کننده را در خودآموزی دانش‌آموزان بر عهده می‌گیرند. در ارزیابی نیز عواملی، چون: مهارت‌ها، توانایی حل مسأله و اشتیاق به یافته‌های علمی مد نظر قرار می‌گیرند (عطاران، ۱۳۸۶). به طور کلی می‌توان گفت ما به‌زودی شاهد انقلابی خواهیم بود که معلمان بایستی با ارتقای سطح دانش و سواد کامپیوتری‌شان خود را برای آن مهیا کنند. زیرا استفاده از تکنولوژی‌های نوین مستلزم این است که معلمان از دانش اطلاعاتی و سواد کامپیوتری کافی برخوردار باشند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان سیستم تعلیم و تربیت، چند پیشنهاد کاربردی ارائه نمود.

- سنجش سطح سواد کامپیوتری معلمان به عنوان مبنایی برای ارزیابی آنان مد نظر قرار گیرد.
- گذراندن دوره‌های ICDL به عنوان یک پیش‌نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزش‌یابی معلمان در نظر گرفته شود.
- در دانشگاه‌های تربیت دبیر و تربیت معلم برای عملیاتی شدن درس «آموزش چندفرهنگی جهت ارتقاء سطح نظری دانشجو معلمان نسبت به فرهنگ بر جریان یاددهی - یادگیری» طراحی تفصیلی ارائه نمایند.
- در دانشگاه‌های تربیت دبیر و تربیت معلم برای عملیاتی شدن درس «آشنایی با ویژگی‌های اقوام و فرهنگ‌های ایرانی» طراحی تفصیلی به عمل آید.
- توجه به هوش فرهنگی به عنوان یکی از مؤلفه‌های صلاحیت فرهنگی معلمان به عنوان یک پیش‌نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزش‌یابی معلمان در نظر گرفته شود.
- با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزش ضمن خدمت و با افزودن بحث مدیریت کلاس به سرفصل دروس مراکز تربیت معلم و رشته‌های تربیت دبیری، برای ارتقای سبک رفتاری معلمان در مدیریت کلاس اقدام شود.

منابع

۱. اسدالهی، فاطمه. (۱۳۹۰). ارتباط بین جهت‌گیری مدیریت کلاسی دبیران زبان ایرانی و سبک‌های تدریس زبان انگلیسی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
۲. امین‌یزدی، امیر و عالی، آمنه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان شهر مشهد. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴(۱(۹۳))، ۱۳۵-۱۰۳.
۳. ایزی، مریم و رستمی‌نژاد، محمد. (۱۳۸۹). واکاوی صلاحیت‌های فناورانه معلمان با تأکید بر فن‌آوری ارتباطات و اطلاعات. مقاله ارائه شده در دهمین همایش انجمن برنامه‌درسی، تهران دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

۴. تاجور، آذر، پورطهماسبی، سیاوش و پورطهماسبی، سعید. (۱۳۸۹). میزان استفاده دانشجو معلمان از برنامه درسی مبتنی بر فن آوری اطلاعات و ارتباطات در مراکز تربیت معلم استان اردبیل در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. مقاله ارایه شده در دهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران.
۵. جوادی‌بورا، محمدعلی و نازکنبار، حسین. (۱۳۸۹). طراحی و تبیین مدل استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در بین دانشجویان مرکز تربیت معلم شهرستان قایمشهر. دهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه ی درسی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. تهران.
۶. حیدری‌مقدم، فاطمه. (۱۳۸۵). فن آوری اطلاعات. مقاله چاپ شده در مجله خبری، آموزشی معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی و بهداشتی درمانی کاشان، ۵، ۱۲.
۷. زمانی، بی‌بی‌عشرت. (۱۳۸۳). فن آوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی مقطع ابتدایی کشور کانادا. مجموعه مقالات برنامه درسی در عصر فن آوری اطلاعات و ارتباطات. نشر آئیژ.
۸. سلیمانی، آمنه. (۱۳۸۳). مطالعه نقش معلمان در کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش و ارایه راه کارهای پیشنهادی، دانشگاه تربیت معلم.
۹. صادقی، علیرضا، مهرمحمدی، محمود، ملکی، حسن. (۱۳۸۹). آموزش چند فرهنگی، صلاحیت مغفول نظام تربیت معلم ایران. دهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
۱۰. صمدی، پروین، رجائی‌پور، سعید، آقاحسینی، تقی، قلاوندی، حسن. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. اندیشه‌های نوین تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)، ۴(۱ و ۲).
۱۱. عطاران، محمد. (۱۳۸۶). مدرسه فردا. مجموعه مقالات دومین همایش فن آوری آموزشی. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۲. فارغزاده، نفیسه. (۱۳۸۵). نقش فن آوری اطلاعات در توزیع و نشر کتب درسی و بررسی استانداردهای تولید محتوای الکترونیکی. مقاله ارایه شده در اولین همایش علمی «کتاب درسی دانشگاهی» با دورویکرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات و شیوه‌های رایج.
۱۳. فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۵). راهنمای عملی روش های تدریس فعال و مشارکتی. تهران: نشر کمال تربیت.

۱۴. قاسمی مدنی، شجاع. (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش فرهنگی و سبک‌های تصمیم‌گیری در بین مدیران مدارس راهنمایی استان قزوین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
۱۵. کاظمی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی ارتباط هوش فرهنگی و عملکرد کارکنان جامعه المصطفی العالمیه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت دانشگاه تهران.
۱۶. گلستر، ویلیام. (۱۳۷۳). مدارس بدون شکست (ترجمه ساده حمزه). تهران: انتشارات رشد.
۱۷. یدالهی، سمانه. (۱۳۹۰). بررسی استفاده از فن‌آوری ارتباطات و اطلاعات در تدریس مهارت‌های زبان انگلیسی و رابطه آن با میزان مهارت و اضطراب رایانه دبیران زبان انگلیسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
18. Ang, S., Van Dyne, I. Koh C., et al. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural adaptain and task Performance. *Management and Organizatuion Review*, 3, 3335371.
19. Bennett, R. E. (2002). Inexorable and inevitable: The continuing story of technology and assessment. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 1(1), 15.
20. Clare, V. B. (2008). *Cultural diversity and white teacher scaffolding of student self-regulated learning in Algebra classes*. M.A. thesis Ohio University.
21. Clark, D. (2005). *Interaction and learning: An analysis of two freshman physics courses*. A dissertation submitted to the Division of Research and Aadvanced Studies of the University of Cincinnati, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctorate of education. Cincinnati University.
22. Early, P. C., & Peterson, S. R. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 13(1), 100-115.
23. Evertson, C. M., & Weistein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein's (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3e15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Feola, F. J. (2009). *Culturally responsive professional development through conceptual change: A case study of substitute teachers in urban school districts*. M.A. thesis, Cleveland state University.
25. Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New york: Guilfordpress University.
26. Martin, N. K., Yin, Z. & Bladwin, B. (1998). *Classroom management training, class size and graduate study*. ERIC Identifier: ED 420671.
27. Nieto, C. P., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

28. 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.
29. Rahimi, M. & Yadollahi, S. (2010). *ICT integration into English classes: investigating EFL teachers' personal characteristics and technology-related variables*. Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran.
30. Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2011). EFL teachers' classroom management orientations: Investigating the role of individual differences and contextual variables. *Paper Accepted in the WCLTA 2011*. Bahcesehir University, Istanbul, Turkey.
31. 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.
32. Srite. M., Thatcher J. B., & Galy, E. (2008). Does within-culture variation matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management*, 16(1), 1-25.

Archive