

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
 سال چهارم- شماره ۲- تابستان ۹۲
 صص ۱۹۸-۱۸۵

رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس

ابتدایی شهر یزد

دکتر علیرضا بخشایش^{۱*}

تاریخ دریافت: ۹۱/۹/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۲/۳/۷

چکیده

در مسائل آموزشی از عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان، نحوه مدیریت کلاس به‌وسیله معلمان می‌باشد، که دارای اهمیت شایان ذکری است. نحوه مدیریت معلمان ناشی از عوامل متعدد دیگری از جمله ویژگی‌های شخصیتی یک معلم می‌باشد که سبک مدیریت وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هدف از این پژوهش، بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد بود که بر روی ۲۴۴ نفر (زن = ۱۴۹ و مرد = ۹۵) از معلمان انجام شد. روش پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی بود که در آن معلمان به پرسشنامه‌های سبک مدیریت کلاس (ABCC) و پرسشنامه پنج عاملی شخصیت (NEO) فرم کوتاه به همراه یک سری پرسش‌های جمعیت‌شناختی پاسخ دادند. نتایج نشان داد که سبک مدیریت آموزش از بین پنج ویژگی شخصیتی، تنها با ویژگی با وجدان بودن رابطه معناداری داشت ($r=0/165$ و $p<0/05$). همچنین رابطه معنادار بین سبک مدیریت رفتار با ویژگی روان آزرده‌گرایی، سازگاری و وظیفه-شناسی در سطح ($p<0/01$ و $p<0/05$) وجود داشت. در بررسی سبک مدیریت افراد نیز رابطه مثبت معناداری با برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی به ترتیب ($r=0/232$, $r=0/291$ و $r=0/164$) مشاهده شد، اما با روان آزرده‌گرایی رابطه منفی معنادار در سطح ($r=-0/164$ و $p<0/05$) داشت.

واژه‌های کلیدی: سبک‌های مدیریت کلاس، ویژگی‌های شخصیتی، معلمان

^۱ - دانشجویار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد،
 * نویسنده مسئول: abakhshayesh@yazduni.ac.ir

مقدمه

آموزش مؤثر یکی از مهمترین موضوع‌های روان‌شناسی تربیتی است. بسیاری از مطالعات تمایل دارند که عوامل مرتبط با آموزش مؤثر را مشخص نمایند. این عوامل می‌توانند در زمینه‌های بسیاری یافت شوند. اما مطالعات متعدد پیشنهاد می‌کنند که اقدامات معلم در کلاس درس در مقایسه با هر آنچه مسئولان مدرسه و آموزش انجام می‌دهند، مهم‌تر است (Marzano & Marzano, 2003). رویکردهای گوناگونی به نقش معلم در ارتباط با آموزش و یادگیری مؤثر وجود دارد. برخی به شخصیت معلم توجه می‌کنند و دیگران بر نقش‌ها و شایستگی‌های معلم تأکید دارند. به تازگی بسیاری از نویسندگان با مفهوم مدیریت کلاس درس سر و کار دارند که دربرگیرنده تمام این جنبه‌ها است و آن بر اساس رفتار واقعی معلم در کلاس درس است.

دانش مدیریت و سبک‌های گوناگون آن از مهمترین عوامل تعیین کننده کارآیی و اثربخشی می‌باشد. از بین انواع مدیریت، مدیریت آموزشی و پرورشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و نقشی استراتژیک دارد، زیرا نمای اهداف و عوامل این سازمان‌ها متکی بر انسان و روابط انسانی است و رسالت آنها از یک سو تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های صنعتگر، خلاق، خودآگاه و رشد یافته است و از سوی دیگر، تأمین کننده نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است (Bakhshayesh & Azarniyad, 2012). از زیرمجموعه‌های مدیریت آموزشی می‌توان به مدیریت کلاس درس اشاره نمود.

مدیریت کلاس درس به یک محیط امن و تحریک کننده یادگیری اشاره دارد. این اصطلاح ترکیبی از شخصیت معلم، رفتار حرفه‌ای و توانایی‌های اوست. و طراحی شده تا همه نقش‌های حرفه‌ای معلم انجام شود. همچنین شامل فرآیندهایی است که بر روی گروهی از دانش آموزان اتفاق می‌افتد (Djigic & Stojiljkovic, 2011)، برو، استفنس و تورشیم (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). موارد زیر را به عنوان ابعاد اساسی مهارت مدیریت کلاس درس در نظر گرفته‌اند: (۱) فراهم کردن حمایت تحصیلی، (۲) فراهم کردن حمایت عاطفی، (۳) نظارت هم‌زمان و دقیق کلاس درس، (۴) مدیریت تعارض.

تعداد زیادی از مطالعات متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند. نکته قابل توجه این است که از بین متغیرهای متعدد، مدیریت کلاس درس بیشترین تأثیر مستقیم را بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد. مدیریت کلاس درس، شامل جنبه‌های بسیاری می‌شود: مدیریت فضا، زمان، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، ارتباطات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان. بنابراین، این مفهوم با طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های برعهده گرفته شده به‌وسیله معلم در کلاس درس، مرتبط است (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

به‌گونه کلی، مدیریت کلاس درس یکی از زمینه‌های اصلی نگرانی‌های ابراز شده به‌وسیله آموزگاران در تمام سطوح است. تعدادی از مطالعات نشان می‌دهند که باورهای شخصی معلمان، انتخاب‌های آنان در مورد رویکرد مدیریت کلاس درس را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Konti, 2011). مدیریت کلاس یک فرایند چرخشی است که شامل طراحی پیشرفته، اجرا، ارزیابی در طول اجرا و ارزیابی نهایی است که عوامل مربوط به کودکان و محیط آنها را در نظر می‌گیرد و موجب پیشرفت در فعالیت‌های انجام شده برای یادگیری و سلامت عاطفی کودکان در کلاس می‌شود (Tal, 2010).

یک تعریف ساده و جامع دیگر از این مفهوم به‌وسیله مارتین، بالدوین و ین (Martin, Baldwin & Yin, 1995)، ارائه شده است که با توجه به آن مدیریت کلاس درس، یک سازه چند وجهی است که شامل ۳ بعد گسترده شخصیت، آموزش و نظم و انضباط می‌باشد. بعد شخصیت شامل اعتقادات معلم در مورد شخصیت دانش‌آموزان است و هم‌چنین در برگرفته اقداماتی است که به‌وسیله معلم انجام می‌شود و به رشد فردی دانش‌آموزان کمک می‌کند. این بعد با ادراکات معلم از ماهیت عمومی توانایی‌ها، انگیزش و جو روانی دانش‌آموزان مرتبط است. بعد آموزش شامل همه آن اقداماتی است که معلم در رابطه با فعالیت‌های یادگیری کلاس درس، ترتیب فضا و استفاده از زمان انجام می‌دهد. بعد سوم یعنی نظم و انضباط شامل اقداماتی است که معلم انجام می‌دهد تا استانداردهای مناسب رفتار در کلاس درس را ایجاد کند (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

بردون (Burdon, 2003)، نیز بیان می‌کند که مدیریت کلاس باید رابطه اجتماعی مثبت و مشغولیت فعال در یادگیری را تشویق کند (به نقل از Reupert & Woodcock, 2010). روشن است که در آموزش ایجاد جو کلاسی مناسب بسیار مهم است. برای انجام این کار، معلم باید، بر اساس یک سبک مدیریتی کلاس درس که مبتنی بر روابط سازنده و مولد با دانش‌آموزان است، عمل کند. گلیگمن و تامیشرو (Geligman & Tamayeshrow, 1980)، یک چارچوب را برای توضیح باورهای معلم در مورد مدیریت کلاس درس در ۳ رویکرد مفهوم‌سازی کردند. این سه رویکرد عبارتند از مداخله‌گر، غیر مداخله‌گر و تعاملی. بر اساس این مدل مداخله‌گرایان بر این باورند که دانش‌آموزان رفتارهای مناسب را هنگامی یاد می‌گیرند که رفتارهای آنها به‌وسیله پاداش‌ها و مجازات‌های معلم تقویت شود. بنابراین، معلم باید کنترل زیادی را بر کلاس درس داشته باشد (به نقل از Evrim, Gökçe & Enisa, 2009). رویکرد عدم مداخله بر اساس این اعتقاد است که شخص نیازهایی دارد که خودش تمایل به ابراز و رفع آنها دارد. بنابراین، معلم کنترل بسیار ناچیزی دارد. از طرف دیگر، بین این دو نقطه افراطی، رویکرد تعاملی وجود دارد که بر آنچه فرد بمنظور تغییر محیط انجام می‌دهد و هم‌چنین این که چگونه محیط بر فرد تأثیر می‌گذارد، تمرکز می‌کند. در این

مورد کنترل بر وضعیت کلاس درس، بین معلم و دانش‌آموز مشترک است. به‌گونه کلی می‌توان گفت که، سبک تعاملی بهترین راه برای ایجاد محیط یادگیری تحریک کننده است (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

در مجموع پژوهش‌ها، تأثیر عوامل کلاسی و ویژگی‌های مربوط به معلمان از جمله سطح تحصیلات، تجربه کاری، نوع شخصیت، آموزش‌های ویژه و اندازه کلاس را بر سبک و الگوی رفتار مدیریتی معلمان حائز اهمیت دانسته‌اند (Aminyazdi & Ali, 2008). لذا، می‌توان گفت که نوع شخصیت معلم یک متغیری است که ممکن است با سبک مدیریت کلاس مرتبط باشد. در این رابطه پژوهش‌هایی نیز انجام شده است، به‌طور مثال چمبرز، هنسن و سینتی (Chambers, Henson & Sienty, 2001)، رابطه نوع شخصیت و اثربخشی تدریس را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی کننده جهت‌گیری کنترل کلاس بررسی کرده‌اند و دریافته‌اند که بین نوع شخصیت و بعد مدیریت افراد و هم‌چنین بین اثربخشی تدریس و بعد مدیریت آموزش رابطه معنادار وجود دارد. معلمان باید سبک تدریس و مدیریت کلاس درس خود را با شخصیتشان به‌عنوان نقاط قوت و ضعف‌های شخصی‌ای که مرزهای هویت معلمی خودشان را تنظیم می‌کند، انطباق دهند. شخصیت یک معلم از راه تجربیات زندگی‌اش و داده‌های نظری ارائه شده به‌وسیله آموزش و پرورش توسعه می‌یابد (Aho & et al., 2010).

شخصیت به‌عنوان یک ساختار روانی بسیار دشوار است که کمیت و کیفیت آن را تعیین کرد، زیرا بسیار متنوع است و تعیین کردن تأثیر آن بر روی افکار و احساسات بسیار دشوار است (Just, 2011). همانند هوش، روان‌شناسان به تعیین اجزای اصلی شخصیت علاقه‌مند هستند. برخی از پژوهشگران عقیده دارند که آنها ۵ عامل عمده شخصیت را مشخص کرده‌اند: پایداری هیجانی، گشودگی نسبت به تجربه، برون‌گرایی، توافق‌پذیری/سازگاری و وظیفه‌شناسی (Santrock, 2009)، که با دامنه‌ای وسیع از رفتارها در ارتباط است (Ozer & Benet-Martinez, 2005). شماری از مطالعات پژوهشی خاطر نشان کرده‌اند که این عوامل مهمترین اجزای تشکیل دهنده شخصیت هستند. این پنج عامل شخصیت می‌توانند تفاوت‌های فردی را در دامنه‌ای وسیع شامل سلامت روانی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی را پیش‌بینی کنند (Judge, Heller & Mount, 2002).

برخی از کارشناسان عقیده دارند که "پنج عامل عمده" تمام انواع شخصیت را شامل نمی‌شود، آنها می‌گویند که دامنه شخصیت باید شامل عواملی از قبیل مثبت (شاد و خوشحال) و یا منفی (خشمگین و غمگین) و مقدار ابراز وجود افراد نیز باشد (Santrock, 2009).

همچنان که یک فرد در یک فعالیت ارتباطی و رفتار خاص درگیر می‌شود، معلم تأثیر اصلی و عینی را روی دانش آموزان می‌گذارند. هنگامی که دانش آموز داده‌ها را کسب می‌کند، معلم تغییر در حیطه شناخت، هیجان و مهارت‌ها را فراهم می‌کند (Lupu, 2010, Lupu, 2011).

به‌گونه کلی، مدیریت کلاس درس، متغیر کلیدی در ایجاد جوی مطلوب برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان بشمار می‌آید. امروزه تجهیز معلمان به مهارت‌های کارآمد مدیریتی، در برنامه‌ریزی برای آموزش‌های حرفه‌ای، ضرورتی غیر قابل انکار است. بنابراین، شناخت عوامل مرتبط با سبک‌های اثربخش مدیریت کلاس به منزله‌ی پیش‌نیازی در طراحی روش‌های توسعه سبک‌ها و مهارت‌های مدیریتی اهمیت دارد. لذا، با توجه به اهمیت سبک مدیریت معلمان برای آموزش و یادگیری مؤثر و همچنین ناکافی بودن پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، این مطالعه، با هدف بررسی رابطه سبک‌های مدیریت و شخصیت معلمان صورت گرفت و پرسش‌های پژوهشی زیر تدوین شدند:

- آیا بین ویژگی‌های شخصیتی معلمان (روان‌آزرده‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی، موافق بودن و باوجدان بودن) و سبک مدیریتی (مدیریت آموزش، مدیریت رفتار و مدیریت افراد) آنان رابطه وجود دارد؟
- آیا بین ویژگی‌های شخصیتی (روان‌آزرده‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی، موافق بودن و باوجدان بودن) معلمان زن و مرد تفاوت وجود دارد؟
- آیا بین سبک‌های مدیریت (مدیریت آموزش، مدیریت رفتار و مدیریت افراد) معلمان زن و مرد تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش، توصیفی- همبستگی است؛ از آنجا که در این پژوهش، مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نمی‌گیرد، طرح پژوهشی در زمره طرح‌های توصیفی و از نظر هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی است. جامعه این پژوهش تمام معلمان زن و مرد مقطع ابتدایی در ناحیه ۲ شهر یزد بودند که تعداد آنها ۶۰۰ نفر بود و با استفاده از جدول مورگان (Morgan) نمونه‌ای با حجم ۲۴۴ نفر انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری نیز تصادفی ساده است.

در این پژوهش بمنظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین، انحراف استاندارد، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده گردید. چون هدف بررسی رابطه بین دو دسته متغیر بوده است، از بهترین شیوه برآورد رابطه منطقی بین متغیرها یعنی همبستگی پیرسون استفاده گردید. همچنین بمنظور اندازه‌گیری متغیرها (سبک مدیریت کلاس و ویژگی‌های شخصیتی) از پرسشنامه مدیریت کلاس (ABCC) و فرم کوتاه نئو استفاده شده بود.

ابزار گردآوری داده‌ها:

پرسشنامه سبک مدیریت کلاس:

جهت سنجش سبک‌های مدیریت کلاس از پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده شده است که بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیگمن (Wolfgang & Geligman)، و با الگوگیری از پرسشنامه باورهای معلمان در خصوص کنترل کلاس (ABCC) از مارتین و همکاران (Martin et al., 1998) طراحی شده است. پرسشنامه (ABCC) به سنجش باورهای معلم درباره‌ی کنترل کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله‌گر، تعاملی و غیر مداخله‌گر) می‌پردازد. پرسشنامه دارای ۲۵ گویه در سه بعد (مدیریت آموزش، افراد و رفتار) است و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت، (همیشه، معمولاً، تا اندازه‌ای، هرگز) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات در یک طیفی از ۲۵ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرد. طبق الگوی ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشانگر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیرمداخله‌گر است. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این طیف بین دو سبک دیگر جای دارد. نمره‌گذاری در مقیاس فاصله‌ای است (هرگز=۱، تا اندازه‌ای=۲، معمولاً=۳، همیشه=۴) و نمره‌گذاری پرسش‌های (۲۴، ۲۲، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۲، ۹، ۴، ۳) معکوس است. سه بعد شامل مدیریت آموزش (۱۳ پرسش ابتدایی)، مدیریت افراد (۸ پرسش)، مدیریت رفتار (۴ پرسش) است. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران به وسیله امین یزدی و عالی (Aminyazdi & Ali, 2008)، بر روی معلمان اجرا شده و هنجاریابی و اعتباریابی آن نیز به وسیله همین افراد صورت گرفته است. روایی پرسشنامه به دو روش محاسبه شده است: الف) کسب نظر متخصصان درباره‌ی صحت گویه‌ها و هماهنگی با ابعاد متغیر که در مجموع با توجه به فراوانی پاسخ‌های مناسب، درستی گویه‌های پرسشنامه، تأیید شد. ب) اجرای تحلیل عاملی بر روی داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه جهت بررسی روایی سازه: این تحلیل مشخص کرد که همه‌ی گویه‌های پرسشنامه روی عوامل دارای بار عاملی می‌باشند.

جهت تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شده است. طبق برون‌داد نرم‌افزار spss ضریب آلفا برای ۲۵ گویه پرسشنامه در نمونه پژوهش ۰/۶۸ می‌باشد که نشان دهنده پایایی معنادار این پرسشنامه است (Aminyazdi & Ali, 2008).

پرسشنامه ۵ عامل شخصیتی NEO (فرم کوتاه نئو):

این پرسشنامه دارای دو فرم است یکی فرم S برای گزارش شخصی و دیگری فرم R برای درجه‌بندی‌های مشاهده‌گر. فرم R با ضمیر سوم شخص شروع می‌شود و برای درجه‌بندی افراد به وسیله همسر، همسال یا کارشناس به کار می‌رود. فرم R می‌تواند به‌گونه مستقل به کار روی یا به عنوان مکملی برای گزارش‌های شخصی یا اعتبار آن مورد استفاده قرار گیرد. این مقیاس دارای ۶۰

پرسش است. در هر پرسش آزمودنی نمره صفر تا چهار را احراز می‌کند. هر یک از پرسش‌ها نشان‌دهنده یکی از ۵ عامل بزرگ شخصیت مک کرا و کاستا به ترتیب عامل N روان‌آزرده‌گرایی^۱، E برون‌گرایی^۲، O گشودگی^۳، A سازگاری^۴ و C وظیفه‌شناسی^۵ است. هر یک از عوامل ۱۲ پرسش مقیاس را پوشش می‌دهند. در کل آزمودنی در هر مقیاس نمره‌ای از صفر تا ۴۸ کسب می‌کند.

در خصوص اعتبار کاستکا و مک کرا (Costa & MacCrae, 1992)، ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۸ (برای سازگاری) تا ۰/۸۶ (برای روان‌آزرده‌گرایی) را گزارش دادند. نتایج مطالعه مورادیان و نزلک (Mouradian & Nazleck, 1995)، نیز حاکی از آن است که آلفای کرونباخ روان‌آزرده‌گرایی ۰/۸۴، برون‌گرایی ۰/۷۵، گشودگی ۰/۷۴، سازگاری ۰/۷۵ و وظیفه‌شناسی ۰/۸۳ بوده است (به نقل از Grousi Farshi, 1998). پرسشنامه NEO-FFI در ایران به‌وسیله گروسی فرشی (Grousi Farshi, 1998) هنجاریابی شده است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آزمون-آزمون مجدد در مورد ۲۰۸ نفر از دانشجویان به فاصله ۳ ماه به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹ برای عوامل N، E، O، A و C بدست آمده است.

در زمینه روایی نیز گزارش‌هایی ارائه شده است. کاستکا و مک کرا (Costa & MacCrae, 1989)، اظهار می‌دارند که ابزار کوتاه شده نئو با فرم کامل آن مطابقت دقیقی دارد به گونه‌ای که مقیاس‌های فرم کوتاه، همبستگی بالاتر از ۰/۶۸ را با مقیاس‌های فرم کامل دارا می‌باشند (Grousi Farshi, 1998). نیز در پژوهش خود اظهار کرده است که این پرسشنامه از روایی بالایی برخوردار است.

یافته‌های پژوهشی

شاخص‌های توصیفی ۲ متغیر اصلی پژوهش (سبک‌های مدیریتی و ویژگی‌های شخصیتی) در جدول ۱ نشان داده شده است.

^۱- Neuroticism

^۲- Extraversion

^۳- Openness

^۴- Agreeableness

^۵- Conscientiousness

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	روان‌آزرده‌گرایی	برون‌گرایی	گشودگی	سازگاری	وظیفه‌شناسی	مدیریت آموزش	مدیریت رفتار	مدیریت افراد
تعداد	۲۴۴	۲۴۴	۲۴۴	۲۴۴	۲۴۴	۲۴۴	۲۴۴	۲۴۴
میانگین	۲۱/۰۱۵	۲۹/۰۰۷	۲۵/۱۴۵	۳۱/۸۹۶	۳۴/۷۹۰	۴۱/۵۱۶	۹/۹۱۰	۱۹/۳۶۳
انحراف معیار	۶/۷۵۰	۵/۴۹۹	۳/۹۱۴	۵/۶۲۸	۶/۹۷۹	۵/۳۲۱	۲/۱۳۷	۳/۳۰۸

با توجه به فراوانی و درصد مربوط به سبک‌های مدیریت کلاس، رایج‌ترین سبک به کار گرفته شده به وسیله معلمان سبک غیر مداخله‌گر با فراوانی ۱۸۷ و درصد ۷۶/۶ بود و سپس سبک مداخله‌گر با فراوانی ۵۶ و درصد ۰/۲۳ در رتبه بعدی قرار می‌گرفت. لازم به ذکر است هیچ‌کدام از معلمان سبک مدیریتی غیر مداخله‌گر نداشتند.

جدول ۲. همبستگی ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مدیریت کلاس

ویژگی شخصیتی	روان‌آزرده‌گرایی	برون‌گرایی	گشودگی	سازگاری	وظیفه‌شناسی
مدیریت آموزش	r = ۰/۰۱۷ sig = ۰/۷۹۸	r = ۰/۰۴۳ sig = ۰/۵۰۶	r = -۰/۰۷۳ sig = ۰/۲۵۹	r = ۰/۰۱۵ sig = ۰/۸۱۵	r = ۰/۰۱۶۵ sig = ۰/۰۱۰
مدیریت رفتار	r = -۰/۲۱۶ sig = ۰/۰۰۱	r = ۰/۱۱۹ sig = ۰/۰۶۳	r = ۰/۰۱۵ sig = ۰/۸۱۲	r = ۰/۱۵۲ sig = ۰/۰۱۸	r = ۰/۱۸۹ sig = ۰/۰۰۳
مدیریت افراد	r = -۰/۱۶۴ sig = ۰/۰۱۰	r = ۰/۱۶۴ sig = ۰/۰۱۰	r = -۰/۰۸۹ sig = ۰/۱۶۶	r = ۰/۲۳۲ sig = ۰/۰۰۰	r = ۰/۲۹۱ sig = ۰/۰۰۰

*p < ۰/۰۵, **p < ۰/۰۱

بمنظور بررسی مقدار رابطه بین پنج عامل شخصیت و سبک‌های مدیریت کلاس از همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول شماره ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرها ارائه شده است. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که سبک مدیریت آموزش از بین ۵ ویژگی شخصیتی، تنها با ویژگی وظیفه‌شناسی رابطه معناداری دارد (r = ۰/۱۶۵ و p < ۰/۰۵). هم‌چنین رابطه معناداری بین سبک مدیریت رفتار با ویژگی روان‌آزرده‌گرایی (r = -۰/۲۱۶ و p < ۰/۰۱)، سازگاری (r = ۰/۱۵۲ و p < ۰/۰۵) و وظیفه‌شناسی (r = ۰/۱۸۹ و p < ۰/۰۱) وجود دارد. رابطه معناداری نیز بین سبک مدیریت افراد با ویژگی روان‌آزرده‌گرایی (r = -۰/۱۶۴ و p < ۰/۰۵)، برون‌گرایی (r = -۰/۱۶۴ و p < ۰/۰۵) و سازگاری (r = ۰/۲۳۲ و p < ۰/۰۱) و وظیفه‌شناسی (r = ۰/۲۹۱ و p < ۰/۰۱) وجود دارد.

جدول ۳. آزمون آماری t مستقل ویژگی‌های شخصیتی معلمان به تفکیک جنسیت

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
روان آزوده‌گرایی	زن	۱۴۹	۲۰/۸۱۱	۶/۵۲۳	-۰/۹۰۰	۱۸۷/۰۰۶
	مرد	۹۱	۲۱/۶۳۶	۷/۰۹۷		۰/۳۶۹
برون‌گرایی	زن	۱۴۹	۲۹/۵۱۷	۵/۱۹۴	۱/۹۱۴	۱۷۱/۰۶۲
	مرد	۹۱	۲۸/۰۷۳	۵/۹۳۸		۰/۰۵۷
گشودگی	زن	۱۴۹	۲۴/۹۸۳	۳/۹۹۷	-۰/۷۵۳	۱۹۸/۱۵۳
	مرد	۹۱	۲۵/۳۷۱	۳/۷۹۰		۰/۴۵۲
سازگاری	زن	۱۴۹	۳۲/۸۲۷	۵/۲۴۸	۳/۰۷۴	۱۷۱/۳۹۷
	مرد	۹۱	۳۰/۴۸۹	۵/۹۸۴		**۰/۰۰۲
وظیفه‌شناسی	زن	۱۴۹	۳۵/۶۲۶	۶/۱۶۲	۲/۴۰۲	۲۳۸
	مرد	۹۱	۳۳/۴۰۰	۸/۱۱۲		*۰/۰۱۷

*p < ۰/۰۵, **p < ۰/۰۱

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که معلمان زن و مرد مورد بررسی، فقط از لحاظ دو ویژگی شخصیتی سازگاری و وظیفه‌شناسی با یکدیگر متفاوت هستند. بدین صورت که میانگین ویژگی سازگاری معلمان زن با ۳۲/۸۷۲ به‌گونه معناداری از میانگین مردها با ۳۰/۴۸۹ بیش‌تر است. هم-چنین میانگین ویژگی وظیفه‌شناسی معلمان زن با ۳۵/۶۲۶ به‌گونه معناداری از میانگین مردها با ۳۳/۴۰۰ بیش‌تر است.

نتایج حاصل از آزمون t مستقل برای تفاوت سبک‌های مدیریت کلاس معلمان به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد که معلمان زن و مرد مورد بررسی، از لحاظ سبک‌های مدیریت کلاس با یکدیگر تفاوتی ندارند. سطح معناداری برای تفاوت در سبک مدیریت آموزش (۰/۵۸۲)، در سبک مدیریت رفتار (۰/۹۵۹) و در مدیریت افراد (۰/۱۲۰) بود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که بیش‌تر معلمان مورد بررسی دارای سبک مدیریت تعاملی (۱۸۷ نفر، ۷۶/۶ درصد) می‌باشند. که با یافته‌های رحیمی و اسداللهی (Rahimi & Asadollahi, 2012)، مبنی بر اینکه بیش‌تر معلمان^۱ EFL ایرانی دارای سبک مداخله‌گر هستند، ناهمخوان است. معلمان دارای سبک تعاملی، شیوه‌ای متعادل بین مداخله و عدم مداخله را دارند و در دادن اختیار به دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های آموزشی و یادگیری حد تعادل را رعایت می‌کنند. شاید علت ناهمخوانی این دو پژوهش این باشد که معلمان EFL، در صورتی که در فرایند یادگیری و مدیریت کلاس مداخله نکنند، یادگیرندگان به علت ناآشنایی با فضا و فرایند چنین کلاس‌هایی دچار سردرگمی و اغتشاش شوند. در اینجا معلم با مداخله به جا و سنجیده و با هدف کنترل مثبت

^۱ - English as a Foreign Language

کلاس مداخله کرده و مدیریت کلاس را به دست می‌گیرد. در صورتی که در کلاس‌های عادی، اکثر فراگیرندگان با نحوه تدریس، ارزشیابی و... آشنایی دارند و خودکنترلی بیش‌تری روی رفتارها و فرایند یادگیری خود نشان می‌دهند؛ که همین امر منجر به انتخاب سبک مدیریت کلاس تعاملی به‌وسیله معلم می‌شود، در مواردی به فراگیران آزادی عمل و انتخاب می‌دهد و از مداخله‌های نامناسب اجتناب می‌کند.

در بررسی پرسش اول پژوهش، مبنی بر این که آیا بین ویژگی‌های شخصیتی معلمان (روان‌آورده‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و وظیفه‌شناسی) و سبک مدیریتی (مدیریت آموزش، مدیریت رفتار و مدیریت افراد) آنان رابطه وجود دارد؟، تحلیل داده‌ها نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی معلمان و سبک مدیریت آنها رابطه وجود دارد. بدین صورت که سبک مدیریت آموزش با ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی ارتباط مثبت معناداری دارد. هم‌چنین سبک مدیریت رفتار با ویژگی شخصیتی روان‌آورده‌گرایی ارتباط منفی معنادار و با موافق بودن و وظیفه‌شناسی ارتباط مثبت معناداری دارد. سبک مدیریت افراد نیز با برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی ارتباط مثبت معنادار و با روان‌آورده‌گرایی ارتباط منفی معنادار دارد. این یافته با یافته‌های مارتین، بالدوین و ین (Martin, Baldwin & Yin, 1995)، مبنی بر اینکه بین ویژگی شخصیتی گشودگی به تجربه با سبک مدیریت کلاس رابطه معناداری وجود دارد و یافته‌های اسمیت (Smith, 1981)، مبنی بر این که سبک مدیریت کلاس به‌گونه منفی با ویژگی شخصیتی تمرکز روی کنترل و اقتدارطلبی مرتبط است، هم‌خوان می‌باشد. به‌گونه کلی، ویژگی شخصیتی برون‌گرایی با ارتباطات اجتماعی قوی و تعامل با افراد گوناگون همراه است و در صورتی که این ویژگی شخصیتی بارزتر باشد در سبک مدیریت با افراد، تعاملات قوی‌تری نشان داده و این نوع سبک مدیریت با ویژگی برون‌گرایی موفق‌تر خواهد بود. سازگاری با نظرات دیگران و سرسختی نشان ندادن در شنیدن و پذیرش دیدگاه‌ها نیز در مدیریت افراد آثار موفقیت‌آمیزی دارد.

پرسش دوم به بررسی این مطلب پرداخت که آیا بین ویژگی‌های شخصیتی (روان‌آورده‌گرایی، برون‌گرایی، گشودگی، سازگاری و وظیفه‌شناسی) معلمان زن و مرد تفاوت وجود دارد؟، نتایج بیان داشت که معلمان زن و مرد، از لحاظ دو ویژگی شخصیتی سازگاری و وظیفه‌شناسی با یکدیگر متفاوت هستند. این نتایج با یافته‌های حمید (Hamid, 2007)، که مردان از ویژگی سرسختی بالاتری نسبت به زنان برخوردار بودند هم‌خوان است. زنان سازگاری بیش‌تری در روابط خود نشان می‌دهند و از روحيات منعطف‌تری نسبت به مردان برخوردار هستند و در وظیفه‌شناسی، دقیق‌تر و پایبندتر از مردان هستند که در مواردی همین امر منجر به موفقیت شغلی بیش‌تر آنها نسبت به مردان می‌گردد.

پرسش سوم مبنی بر این که آیا بین سبک‌های مدیریت (مدیریت آموزش، مدیریت رفتار و مدیریت افراد) معلمان زن و مرد تفاوت وجود دارد؟ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که معلمان زن و مرد، از لحاظ سبک‌های مدیریت کلاس با یکدیگر تفاوتی ندارند. که این یافته با یافته‌های مارتین، بالدوین و ین (Martin, Baldwin & Yin, 1995)، مبنی بر اینکه از لحاظ جنسیت تفاوت معناداری بین سبک مدیریت معلمان زن و مرد وجود ندارد (به نقل از Aminyazdi & Ali, 2008، و رحیمی و اسداللهی (Rahimi & Asadollahi, 2012)، مبنی بر اینکه جهت‌گیری مدیریت کلاس درس معلمان با سن، تجربه و جنسیت آنها مرتبط نیست، همخوان است. شاید علت چنین عدم تفاوتی، ناشی از دریافت دوره‌های آموزش‌های یکسانی به‌وسیله معلمان باشد که بر نحوه مدیریت کلاس آنها تأثیر گذاشته و با وجود تفاوت‌های شخصیتی در زنان و مردان، در نحوه مدیریت کلاس آنها را در یک رده قرار داده است.

با توجه به یافته‌های حاصل شده در این مطالعه، لزوم توجه به نقش ویژگی‌های شخصیتی در جنبه‌های گوناگون اداره کلاس را روشن می‌سازد. برای بهبود وضعیت کلاس‌های آموزشی خصوصاً دوره ابتدایی که از بنیادی‌ترین دوران تحصیل می‌باشد، بهتر است معلم داری ویژگی وظیفه‌شناسی و گشودگی نسبت به تجربه باشد و در اداره کلاس از سبک مدیریت مداخله‌گر کمتر بهره‌مند باشد و از بهترین نوع سبک مدیریت کلاس یعنی تعاملی استفاده کند. به کارگیری این نتایج در بهبود وضعیت مدارس ابتدایی نقش به‌سزایی خواهد داشت و فراگیران با انگیزه‌تری جهت یادگیری در کلاس‌ها شرکت می‌کنند و نتایج بلندمدتی را به دنبال خواهد داشت. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی جامعه مورد بررسی به مدارس دوره‌های بالاتر تحصیلی نیز بپردازد و هم‌چنین متغیرهای دیگری از جمله رضایت از زندگی معلمان که می‌تواند در نحوه مدیریت کلاس به‌وسیله ایشان تأثیر داشته باشد، مدنظر قرار گیرد. لازم به ذکر است که این پژوهش می‌تواند نقطه عطفی در پژوهش‌های داخل از کشور در خصوص عوامل مؤثر بر نحوه مدیریت کلاس معلمان باشد و در بهبود هرچه بیشتر شرایط مدیریتی کارآمد باشد.

References

- Aho, E., Haverinen, H.L., Juuso, H., Laukka, S.J., & Sutinen, A. (2010). Teachers' principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 395-402.
- Aminyazdi, A., & Ali, A. (2008). The effect of teacher characteristics on classroom management style. *Journal of education*, 24(1), 103-135. (In Persian)
- Bakhshayesh, A.R., & Azarniyad, A. (2012). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction and Mental Health.

Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration, 3(9), 63-82. (In Persian)

Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40 (4), 287-307.

Chambers, Sh.M., Henson, R.K., & Sienty, S.F. (2001). Personality Types and Teaching Efficacy as Predictors of Classroom Control Orientation in Beginning Teachers. [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=ED452184 & searchtype=keyword & ERICExtSearch _ Search Type_0=no & _ pageLabel=Record Details & accno=ED452184 & nfls=false & source=ae](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=ED452184&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=no&_pageLabel=RecordDetails&accno=ED452184&nfls=false&source=ae)

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819 – 828.

Evrin, E.A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher's beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 612-617.

Grousi Farshi, M.T. (1998). Standardization of a new version of NEO personality test and investigating the characteristics analysis and its factor structure among Iranian university students. *Ph.D. dissertation*, Trbiat Modares University. (In Persian)

Hamid, N. (2007). The relationship between hardiness characteristics and stress with Chronic disease. *Journal of medical*, 6(2), 219-225. (In Persian)

Judge, T.A., Heller, D., & Mount, M.K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.

Just, C. (2011). A review of literature on the general factor of personality. *Personality and Individual Differences*, 50, 765-771.

Konti, F. (2011). Teachers and Students Perceptions towards teachers' classroom management applications in primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 4093-4097.

Lupu, E. (2010). Cognition as an efficient way of training in physical education activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2133-2139.

Lupu, E. (2011). The leadership attitude-away of preparing for life and student's interest for sport activity. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 15, 1334-1339.

Martin, N.K., Baldwin, B., & Yin, Z. (1995). Beliefs Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics. To the educational resources information center (ERIC). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_

ERICExtSearch_SearchValue_0=ED387461&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED387461

Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 9, 6-13.

Ozer, D.J., & Benet-Martinez, V. (2005). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.

Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2012). EFL teachers' classroom management orientations: investigating the role of individual differences and contextual variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 43 – 48.

Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261-1268.

Santrock, J.W. (2009). Educational psychology. America, New York: Mc Graw Hill.

Smith, D.K. (1981). Classroom management styles and personality variables of teacher and education majors: similarities and differences. University of Wisconsin- River falls. To the educational resources information center (ERIC). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED200595&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED200595

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills inpreschool teacher training. *Early Childhood Educa Journal*, 38, 143-152.

