

The Relationship between Perceived Social Intelligence by Graduate Students of the Class Structure, with the Mediator Role of Self-efficacy Beliefs

Faramarz Mohammdpouya ¹, Sajad Gharloghi ², Sohrab Mohammdpouya ^{3,*}, Sahar Gharib –Tazareh ⁴

¹ Instructor, Department of Educational Science, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.

² PhD Student, Department of Educational Administration, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

³ Young Researchers and Elite Club, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

⁴ MSc, Group Practices and Training Programs, Tehran University, Tehran, Iran

Received: 15 Jan 2018

Accepted: 14 Jun 2018

Keywords:

Social Intelligence
Self-efficacy Beliefs
The Perception of Class
Students

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: According to the country's development in the way students role-playing, As well as the role of socio-cognitive characteristics in the process of teaching and learning, the purpose of the present study reviews the relationship between perceived social intelligence by graduate students of the class structure, with the role of the mediator to self-efficacy beliefs.

Methods: The method of present study is descriptive – solidarity and specifically based on structural equation modeling. The research population includes all dormitory students of Tehran University in graduate school. Research tool is social intelligence, self-efficacy and perception beliefs formed the class structure questionnaires.

Results: The findings of the study indicate significant positive relationship with self-efficacy beliefs and social intelligence ($r = 0.43$) and the perception of the structure of the classroom ($r = 0.58$), as well as the perception of self-efficacy beliefs and classroom structure ($r = 0.37$), ($P < 0.01$). The results of the direct path of standardized coefficients indicated that social intelligence and self-efficacy beliefs of 0.84, 0.52 changes the perception of the classroom structure defining the beliefs of self-efficacy and perceived changes of 0.29 Classroom explaining the structure of the students.

Conclusions: Since the results are meaningful relationships and the role of defining perception changes of the class structure by social intelligence and self-efficacy beliefs, holding workshops and courses on self-efficacy beliefs of students and social intelligence to boost their perception of the classroom structure and progress educational system, teaching-learning offer.

بررسی رابطه بین هوش اجتماعی با ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ساختار کلاس با نقش میانجی باورهای خودکارآمدی

فرامرز محمدی پویا^۱، سجاد قارلقی^۲، سهراب محمدی پویا^{۳*}، سحر قریب طزره^۴

^۱ مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

^۲ دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۳ باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۴ کارشناسی ارشد، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: با توجه به نقش آفرینی دانشجویان در راه توسعه کشور، همچنین نقش ویژگی‌های شناختی - اجتماعی در فرایند یاددهی و یادگیری، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین هوش اجتماعی با ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ساختار کلاس با نقش میانجی باورهای خودکارآمدی می‌باشد.

روش کار: روش پژوهش حاضر، توصیفی - همبستگی به ویژه بر پایه مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه پژوهش نیز شامل کلیه دانشجویان خوابگاهی دانشگاه تهران در مقطع تحصیلات تکمیلی می‌باشد. پرسشنامه‌های هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس نیز ابزار پژوهش را تشکیل دادند.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاکی از ارتباط مثبت و معنی‌داری هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی ($r = 0/43$) و ادراک از ساختار کلاس درس ($r = 0/58$)، همچنین باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس ($r = 0/37$) بود ($P > 0/01$). نتایج ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده نشان داد که هوش اجتماعی $0/52$ از تغییرات باورهای خودکارآمدی و $0/84$ از تغییرات ادراک از ساختار کلاس درس را تبیین می‌کند و باورهای خودکارآمدی $0/29$ از تغییرات ادراک دانشجویان از ساختار کلاس درس را تبیین می‌کند.

نتیجه‌گیری: از آنجایی که نتایج بر ارتباط معنادار و نقش تبیین‌کنندگی تغییرات ادراک از ساختار کلاس به وسیله هوش اجتماعی و باورهای خودکارآمدی، برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی هوش اجتماعی و باورهای خودکارآمدی در دانشجویان برای تقویت ادراک آنان از ساختار کلاس درس و پیشرفت نظام آموزشی، فرایند یاددهی - یادگیری پیشنهاد می‌گردد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۴

واژگان کلیدی:

هوش اجتماعی
باورهای خودکارآمدی
ادراک از ساختار کلاس
دانشجویان

تمامی حقوق نشر برای
دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله
(عج) محفوظ است.

مقدمه

حرفه‌ای و پیشبرد آرمان‌های دولت‌ها در سطح جهان است. از این‌رو پرداختن به مسائل و مباحث اجتماعی و شناختی محیط یادگیری و شناسایی عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان [۵] به مانند ادراک دانشجویان از ساختار کلاس، از موارد مهم و لازم محسوب می‌گردد. که دارای پیوند عمیق و عجین شده با باورها و ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی و اجتماعی آنان به شمار آورد. به اعتقاد Ames، ساختار کلاس شامل زمینه و بافتی است که در آن یادگیری رخ می‌دهد، همچنین مجموعه‌ای از تکالیف تحصیلی و اطلاعات در مورد آنچه هدف نامیده می‌شود و لازم به دستیابی بوده، در ذیل تعریف ساختار کلاس جای می‌گیرد [۶]. در مطالعات گذشته در سال‌های اخیر [۶-۱۲] به انواع سه‌گانه ادراک از ساختار کلاس؛ ادراک هدف تبحری «Mastery goal orientation» (با تأکید بر توسعه مهارت و تبحر در تکلیف)، ادراک رویکرد - عملکرد «Performance - approach goal»

اهتمام نهادهای آموزشی عالی در طول تاریخ برای دست یافتن به برترین روش‌های آموزشی [۱]، به‌ویژه در قرن بیست و یکم یا قرن «دانش‌بنیان» [۲] در راستای حصول موفقیت دانشجویان نشان از لزوم توجه بسیار به این قشر از جامعه دارد. البته حساسیت توجه به ویژگی‌های دانشجویان با نظر به حضور آنان در بیش از ۳۰۰۰ ساعت وقت مفید در کلاس‌های آموزشی [۳]، بیشتر جلوه می‌نماید. در واقع آمادگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای ورود به بازار کار و آردگاه‌های آموزشی از یک سو، و از سوی دیگر روند رو به افزایش جمعیت دانشجویی در نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف [۲]، همچنین وابستگی میزان رشد و توسعه اجتماعی، ساسی، فرهنگی، اقتصادی و به طور کلی توسعه پایدار با میزان سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی (Nikneshan) و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از [۴]، حکایت از نقش آفرینی دانشجویان در دستیابی به اهداف و موفقیت‌های علمی،

Artino، خودکارآمدی تحصیلی یا اعتمادبه‌نفس برای یادگیری و افزایش کیفیت عملکرد در پیشرفت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد [۱۷]. در واقع بایستی باور خودکارآمدی را از جمله عوامل مهم و تأثیرگذار در فرایند یادگیری و ادراک آنان از مباحث کلاسی دانست. لذا، با توجه به آنچه گذشت و با اشاره به نقش فرایندهای شناختی - اجتماعی در مباحث یاددهی-یادگیری و ادراک دانشجویان از ساختار هدفی کلاس درس، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین هوش اجتماعی با ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ساختار کلاس درس با نقش میانجی باورهای خودکارآمدی صورت گرفته، که چهارچوب مفهومی پژوهش نیز به‌صورت **تصویر ۱** در نظر گرفته شد. در مدل مفهومی طراحی‌شده، هوش اجتماعی به‌عنوان متغیر برون‌زا بر باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس اثر مستقیم دارد. همچنین فرض شده است که باورهای خودکارآمدی در رابطه ساختاری هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس نقش میانجی ایفا می‌کند.

فرضیات تحقیق

با توجه به مباحث بیان‌شده و الگوی مفهومی پژوهش در مورد نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس، فرضیات تدوین‌شده پژوهش عبارت‌اند از:

هوش اجتماعی بر ادراک از ساختار کلاس درس تأثیر دارد.

هوش اجتماعی بر باورهای خودکارآمدی تأثیر دارد.

باورهای خودکارآمدی بر ادراک از ساختار کلاس درس تأثیر دارد.

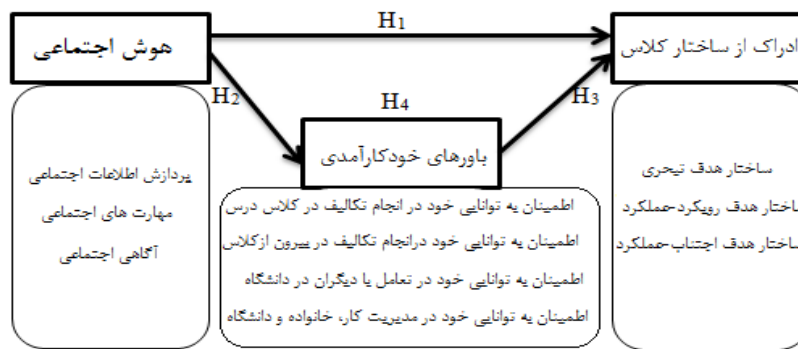
هوش اجتماعی از طریق باورهای خودکارآمدی بر ادراک از ساختار کلاس درس تأثیر دارد.

روش کار

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی و به‌طور مشخص مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری «SEM: Structural Equation Modeling» است. مدل‌سازی معادلات از دو بخش مدل اندازه‌گیری «Measurement Model» و مدل ساختاری «Structural Model» تشکیل‌شده است و متغیرهای مدل در دودسته متغیرهای پنهان و آشکار تقسیم‌بندی می‌شوند [۱۸]. در این پژوهش متغیرهای هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس به‌عنوان متغیر پنهان و مؤلفه‌های هر یک، به‌عنوان متغیر آشکار در نظر گرفته شد که در بخش ابزار توضیح داده‌شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان خوابگاهی دانشگاه تهران در مقطع تحصیلات تکمیلی (مجتمع خوابگاهی پسران و دختران مختص دانشجویان تحصیلات تکمیلی) می‌باشد که تعداد آن‌ها برابر ۴۰۸۷ نفر می‌باشد. از این تعداد با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۵۱ نفر (۲۴۰ نفر پسر و ۱۱۱ نفر دختر) به عنوان نمونه انتخاب شدند که گزینش آن‌ها بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انجام گرفت. همچنین در مرحله اجرای پرسشنامه ضمن محفوظ ماندن حق شرکت کنندگان، به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه بوده و فقط در راستای اهداف پژوهش مورد تأکید قرار می‌گیرد.

«orientation» (نمایش گذاشتن توانمندی‌های و قوه هوش در قیاس با دیگران) و ادراک اجتناب - عملکرد «Avoidance-approach» (اجتناب از ارزیابی منفی از نظر دیگران) اشاره نموده و آن‌ها را در جامعه‌های متنوع مورد بررسی قرار داده‌اند. اما همان‌طور که پیش‌تر نیز عنوان شد، ادراک دانشجویان از ساختار کلاس متأثر از یکسری عوامل درونی و بیرونی است. هوش اجتماعی و نحوه برقراری و ارتباط افراد در محیطی آموزشی یا غیر آموزشی را می‌توان به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر ادراک دانشجویان قلمداد نمود. تفاوت‌های فردی افراد موجب می‌شود که افراد در ارتباطات و موقعیت‌های اجتماعی به طور یکسانی عمل نکنند، که این امر در ادبیات روان‌شناسی به مفهوم هوش اجتماعی «Social Intelligence» اشاره دارد [۱۳]. افراد برخوردار از قابلیت هوش اجتماعی می‌توانند در بین دوستان و اطرافیان به برقراری تعامل پویا و توأم با رضایت‌مندی دست یابند [۱۴]. مفهوم هوش اجتماعی و تقسیم‌بندی Silvera, Martinussen and Dahl، به سه نوع توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی «Social information processing» (درک و فهم، پیش‌بینی احساسات و پیام‌های نهفته و بارز در روابط بین فردی)، مهارت‌های اجتماعی «Social skills» (توانایی وارد شدن در موقعیت‌های تازه اجتماعی، سازگاری اجتماعی، عمل کردن جسورانه، گوش دادن فعال و...) و آگاهی اجتماعی «Social awareness» (گرایش و تمایل به اعمال بی‌آگاهی یا شگفت‌زدگی در رویدادهای موقعیت اجتماعی) تقسیم می‌گردد [۱۴]. اهمیت روزافزون مطالعه در باب هوش اجتماعی موجبات تهیه و تدوین پرسشنامه خود گزارشی Tromso (TSIS) را فراهم آورد که در واقع این امر را می‌بایست مرهون تلاش‌ها و نشأت گرفته از نظرات بنیان‌گذار هوش اجتماعی یعنی Thorndik در سال‌های ۱۹۲۰ و بعد از آن، به حساب آورد که دریچه‌ای به سوی پژوهش‌های گسترده در ذیل این مفهوم و نقش آن در فرایندهای شناختی - اجتماعی گشود [۱۴]. همچنین از سوی دیگر، بنا بر تأکید نظریه شناختی - اجتماعی مبنی بر نقش مهم عوامل شناختی، اجتماعی در یادگیری [۱۵]، وجود باورهای خودکارآمدی را به مثابه جزئی از خانواده نظریات شناختی، می‌توان از جمله عناصر و عوامل مرتبط با یادگیری و ادراکات دانشجویان در مفاهیم مربوط به کلاس درس و محیط آموزشی به شمار آورد. Sherer و همکاران، باورهای خودکارآمدی را با توجیه این‌که اختصاص به موقعیت و رفتار خاصی ندارد و شامل الگویی از فرایندهایی شناختی درصدد سازش یافتگی است [۱۶]، مطرح نمودند. بندورا، بر نقش نیرومند خودکارآمدی «Self-efficacy» بر رفتار تأکید دارد. به این معنا که باورهای خودکارآمدی به خودارزیابی‌های شناختی فرد از توانایی‌ها وی در انجام و پایان موفقیت‌آمیز در حوزه از قبل مشخص شده، اشاره می‌نماید [۱۵].

در واقع از خودکارآمدی به منزله نیرو محرکه شخصی و شناختی انجام وظایف و تکالیف یاد می‌گردد. کیفیت انجام تکالیف تحصیلی، شغلی و اجتماعی افراد ریشه در باور و عقیده آنان نسبت به توانایی انجام آن تکلیف دارد. افراد با باورهای خودکارآمدی بالا نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین در انجام تکالیف درسی و آموزشی رغبت و تلاش بیشتری را از خود نشان می‌دهند و به اعتقاد صاحب‌نظرانی همچون؛



تصویر ۱: مدل مفهومی تحقیق

ابزار پژوهش

۰/۷۹، ساختار هدفی رویکرد- عملکرد ۰/۵۳ و ساختار هدفی اجتناب- عملکرد ۰/۶۱ گزارش نمودند.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، ضریب همبستگی میان متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

این نتایج نشان می‌دهد که میانگین هوش اجتماعی با مقدار (۴/۲۸)، باورهای خودکارآمدی با مقدار (۳/۳۲) و ادراک از ساختار کلاس درس با مقدار (۴/۰۸) بالاتر از مقدار متوسط (عدد ۴ در طیف ۷ درجه‌ای و عدد ۳ در طیف ۵ درجه‌ای) می‌باشد.

نتایج همبستگی نشان می‌دهد که بین هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی ($r = ۰/۴۳$) و ادراک از ساختار کلاس درس ($r = ۰/۵۸$) رابطه مثبت و معنی‌داری از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد و همچنین باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس ($r = ۰/۳۷$) نیز رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ دارند.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	هوش اجتماعی	باورهای خودکارآمدی	ادراک از ساختار کلاس
هوش اجتماعی	۴/۲۸	۱		
باور خودکارآمدی	۳/۳۲	**۰/۴۳	۱	
ادراک از ساختار	۴/۰۸	**۰/۵۸	**۰/۳۷	۱

**۰/۰۱ < P

از آنجاکه ضرایب همبستگی متغیرها معنی‌دار بود امکان استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) فراهم شد.

در الگوی معادلات ساختاری برای مشخص شدن چگونگی و میزان تأثیر متغیرهای مکنون (پنهان) بر یکدیگر از الگوی استاندارد و برای نشان دادن معناداری این تأثیرات از الگوی معناداری استفاده می‌شود و برای ارزیابی برازش مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده می‌شود. به‌طور کلی برای ارزیابی برازش مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد.

برای گردآوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه استفاده شد که شامل پرسشنامه‌های هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس می‌باشد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد و پایایی پرسشنامه‌ها نیز از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ به دست آمد که نشان می‌دهد هر سه پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار هستند.

پرسشنامه هوش اجتماعی؛ در جهت بررسی هوش اجتماعی در بین دانشجویان از پرسشنامه تهیه شده توسط Silver و همکاران (۲۰۰۱) بهره گرفته شد. این پرسشنامه حوزه‌های سه‌گانه هوش اجتماعی (پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی) را مورد سنجش قرار می‌دهد و متشکل از ۲۱ گویه است. در سؤالات ۱، ۳، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای با گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، تا حدی مخالفم، نظری ندارم، تا حدی موافقم، کاملاً موافقم به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ تعلق می‌گیرد و در بقیه گویه‌ها به صورت برعکس (۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱) نمره‌گذاری می‌گردد [۱۹].

در پژوهش Tabatabaie و همکاران [۲۰]، ضریب پایایی ۰/۷۲ برای مقیاس هوش اجتماعی گزارش شده است.

پرسشنامه باورهای خودکارآمدی؛ در پژوهش حاضر برای سنجش باورهای خودکارآمدی دانشجویان از پرسشنامه باورهای خودکارآمدی Zajacova و همکاران [۲۱] بهره گرفته شد.

پرسشنامه مذکور دارای ۴ عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه می‌باشد. در پژوهش Shokri و همکاران، ضریب همسانی درونی عاملی کلی باورهای خودکارآمدی برابر با ۰/۹۴ به دست آمد [۲۲].

ادراک از ساختار کلاس؛ این پرسشنامه بخشی از پرسشنامه Midgley و همکاران (۲۰۰۰) برای شناخت ادراک دانشجویان از ساختار هدفی کلاس می‌باشد که شامل ۱۴ سؤال بوده و سه مؤلفه ساختار هدف تبصری (۶ سؤال)، ساختار هدف رویکرد- عملکرد (۳ سؤال) و ساختار هدف اجتناب - عملکرد (۵ سؤال) را بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً درست تا کاملاً غلط) می‌سنجد [۵]. Vaisi and Talepasand [۱۰] ضرایب پایایی را برای ساختار هدفی تبصری

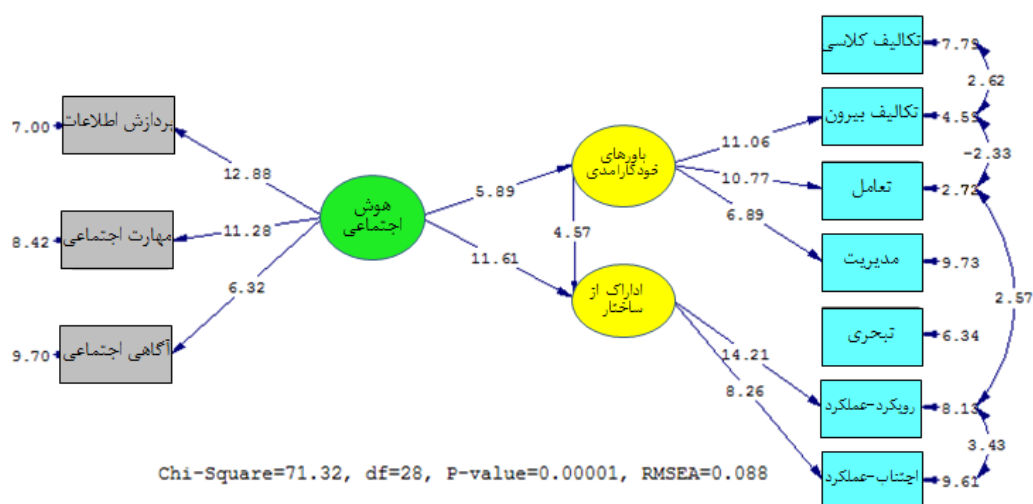
در مورد معنادار بودن اعداد به دست آمده الگو می توان گفت از آنجا که آزمون فرضیات در سطح اطمینان ۰/۹۵ انجام می شود، اعدادی معنادار خواهد بود که بین ۱/۹۶ و ۱/۹۶- نباشد. همان طور که تصویر ۲ نشان می دهد تمام ارتباطات اصلی مدل معنادار می باشد. الگوی استاندارد چگونگی و میزان این تأثیرات را مشخص می کند. تصویر ۳ الگوی ساختاری در حالت استاندارد را نشان می دهد:

جدول ۲: شاخص های برازندگی مدل معادلات ساختاری

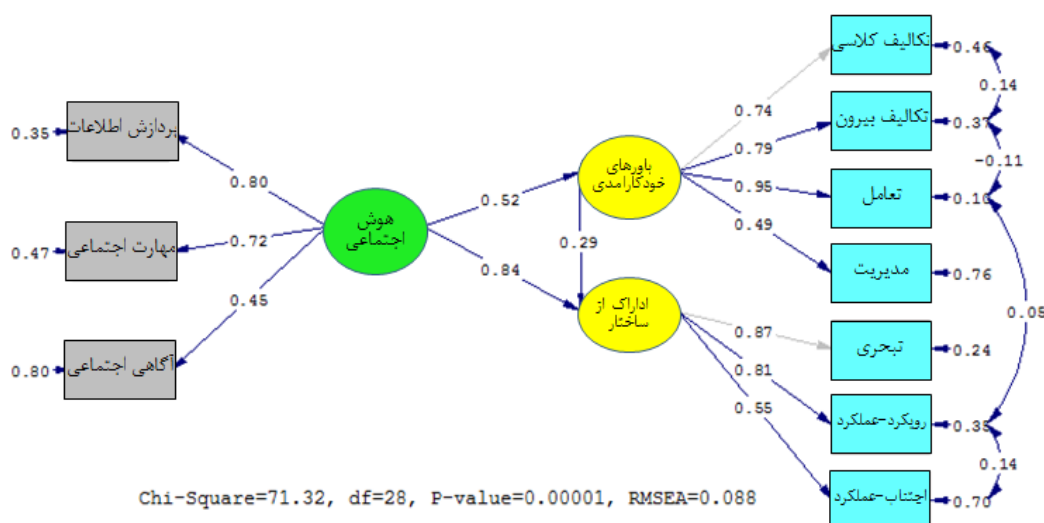
شاخص ها	χ^2/d f	GFI	NFI	NNF	CFI	RMSE A
دامنه پذیرش مقدار محاسبه شده	۵-۱	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	< ۰/۰۸
		>	>	>	>	
	۲/۵۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۰۸۸

در این پژوهش برای ارزیابی مدل از شاخص های خي دو، نسبت خي دو به درجه آزادی، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI) و شاخص ریشه دوم برآورد خطای واریانس تقریب (RMSEA) استفاده شد؛ که نتایج در جدول ۲ آورده شده است.

همان طور که جدول ۲ نشان می دهد، بر اساس دیدگاه Kline [۱۸] تمامی شاخص های مدل از برازش مناسبی برخوردار است؛ بنابراین تمامی شاخص ها، الگوی معادلات ساختاری را تأیید می نمایند. بعد از بررسی چگونگی برازش مدل با داده های جمع آوری شده و اطمینان از برازش در مرحله دوم بارهای عاملی و ضرایب مسیر در مدل ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. همان طور که گفته شد برای مشخص شدن معناداری این تأثیرات از الگوی معناداری استفاده می شود. الگوی معادلات ساختاری در حالت معناداری در تصویر ۲ آورده شده است:



تصویر ۲: الگوی معادلات ساختاری در حالت معناداری



تصویر ۳: الگوی معادلات ساختاری در حالت استاندارد

در تبیین آن می‌توان به تفاوت جامعه آماری دو پژوهش اشاره نمود که در پژوهش دوم دانش آموزان سوم راهنمایی مورد بررسی قرار گرفتند که به طبع از میزان ارتباط اجتماعی پایین‌تری نسبت به دانشجویان برخوردار می‌باشند. همچنین یافته پژوهش Saadat, Kalantari & Ghamarani [۱۷] را می‌توان دال بر تأیید یافته حاضر پنداشت، زیرا آنان در پژوهش خود دریافتند که صفات شخصیت جامعه‌سستیزی و ماکیاولی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان رابطه معنادار و منفی دارد و از آنجایی که هوش اجتماعی از جنبه‌های مثبت شخص محسوب می‌گردد و شخصیت جامعه سستیز از موارد منفی تلقی شده، صحت‌های است بر نتیجه حاصله می‌باشد. همچنین بر طبق نتایج احصاء شده بین هوش اجتماعی دانشجویان با ادراک آنان از ساختار کلاس درس ($r = 0/58$) رابطه معنادار وجود داشت، این نتیجه به نتیجه پژوهش Noshadi and Sheykholeslami [۲۷] همسو می‌باشد، زیرا آنان دریافتند که بین ساختار کلاس و سازگاری با دانشگاه رابطه معنادار برقرار است که یکی از ابعاد سازگاری با دانشگاه نیز «سازگاری اجتماعی» یعنی چگونگی مدیریت تجارب بین فردی، در آن ذکر شده است.

از دیگر یافته‌های پژوهش وجود ارتباط معنادار بین باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس ($r = 0/37$) بود، از آنجایی که Bandura، خودکارآمدی را باور فرد به توانایی انجام عملکرد مورد نظر می‌داند [۲۸]، می‌توان چنین استنباط نمود که افراد دارای خودکارآمدی بالا نسبت به اهداف تبحری و موفقیت در عملکرد و تکالیف کلاسی به شیوه مناسب‌تری عمل می‌نمایند، کما اینکه در پژوهش گذشته نیز نشان داده شده است که دانشجویان دارای خودکارآمدی بالاتر، آسیب‌پذیری کمتری در برابر فرسودگی تحصیلی دارند [۲۹].

همچنین با توجه به اینکه رابطه بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار به دست آمد، برای بررسی تأثیر هوش اجتماعی بر باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس و همچنین نقش میانجی باورهای خودکارآمدی بر رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مدل ساختاری طراحی‌شده از برازش مطلوبی در تمام شاخص‌ها برخوردار است، بررسی مقادیر استانداردشده و مقادیر T-value مسیرهای مدل ساختاری نیز، فرضیات تحقیق را مورد تأیید قرارداد.

بر اساس نتیجه فرضیه اول پژوهش مشخص گردید که هوش اجتماعی دانشجویان بر ادراک آنان از ساختار کلاس درس تأثیر مستقیم و معنی‌دار قابل‌توجهی دارد بنابراین می‌توان گفت هوش اجتماعی به‌خوبی می‌تواند ادراک دانشجویان از ساختار کلاس درس را تحت تأثیر قرار دهد. زیرا غالباً خودکارآمدی به باور نسبت به توانمندی‌های درونی و اعتمادبه‌نفس تعریف می‌گردد [۱۷]، که همین مجموعه توانمندی‌ها می‌تواند در ایجاد انگیزه و ادراک افراد از ساختار کلاس نقش مؤثری ایفاء نماید. کما اینکه در پژوهش‌های قبلی نیز به این موضوع اشاره شده است که به نسبت افزایش احساس حمایت اجتماعی دانشجویان، سازگاری با محیط دانشگاه نیز افزایش می‌یابد [۳۰].

نتایج فرضیه دوم نشان داد که هوش اجتماعی دانشجویان بر باورهای خودکارآمدی آنان تأثیر مستقیم و معنی‌دار قابل‌توجهی دارد، بنابراین

یافته‌های تصویر ۳ نشان می‌دهد بار عاملی (ضریب لامبدا) تمام متغیرهای آشکار (مؤلفه‌ها) بالاتر از $0/30$ می‌باشد، بنابراین به خوبی می‌توانند متغیرهای پنهان (هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس) را اندازه‌گیری کنند. همچنین ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده نشان می‌دهد که هوش اجتماعی $0/52$ از تغییرات باورهای خودکارآمدی و $0/84$ از تغییرات ادراک از ساختار کلاس درس را تبیین می‌کند و باورهای خودکارآمدی $0/29$ از تغییرات ادراک دانشجویان از ساختار کلاس درس را تبیین می‌کند. بر این اساس سه فرضیه اول تحقیق تأیید می‌شوند زیرا در همه آن‌ها مقدار T-value از $1/96$ بیشتر است (تصویر ۲) و ضریب اثر (B) نیز در هر مورد از حداقل مقدار ضریب اثر، یعنی $0/12$ برای مسیرهای مستقیم [۲۳] بیشتر است. برای بررسی نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس، اثر غیرمستقیم هوش اجتماعی بر ادراک از ساختار کلاس درس محاسبه شد که مقدار آن $0/15$ به دست آمد. به منظور تعیین معناداری این رابطه غیر مستقیم، از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو [۲۴] استفاده شد که نتایج در جدول ۳ آورده شده است:

جدول ۳: نتایج آزمون بوت استرپ برای معنی‌داری روابط غیرمستقیم

مسیر	بوت	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
هوش اجتماعی بر ادراک از ساختار از طریق باورهای خودکارآمدی	۰/۰۰۷	۰/۱۳۲	۳/۷۳	۴/۲۲

مطابق جدول ۳ برای مسیر هوش اجتماعی بر ادراک از ساختار کلاس درس از طریق باورهای خودکارآمدی حد پایین فاصله اطمینان برابر $3/73$ و حد بالای آن برابر $4/22$ می‌باشد و سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان برابر $0/95$ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، بنابراین رابطه غیرمستقیم هوش اجتماعی بر ادراک از ساختار کلاس درس معنادار بوده و فرضیه چهارم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

بحث

لزوم توجه به اقشار دانشجویان به عنوان آینده‌سازان کشور، همچنین اهمیت و تأثیر ویژگی‌های روان‌شناختی، اجتماعی آنان در ادراک از ساختار کلاس پژوهشگران پژوهش حاضر را بر آن داشت تا به بررسی رابطه بین هوش اجتماعی با ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ساختار کلاس درس با نقش میانجی باورهای خودکارآمدی، پرداخته شود. البته شایان ذکر است که نتایج مطالعه پژوهشگران تاکنون، بر عدم دریافت شواهدی مبتنی بر انجام پژوهشی با این عنوان داشت، لذا در این بخش با توجه به محدودیت‌ها ارائه مطالعات همخوان و ناهمخوان سعی شده، در نتایج کلی اشاره گردد.

نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی ($r = 0/43$) ارتباط معنی‌دار وجود دارد، که با یافته پژوهش Fakhimiazar and Noruzi [۲۵] مبنی بر ارتباط معنی‌دار هوش اجتماعی با خودکارآمدی همسو می‌باشد، اما با یافته پژوهش Abdollahipour, Saberzadeh & Arta [۲۶] همسو نمی‌باشد، که

نتیجه‌گیری

از آنجایی که در عصر حاضر، لزوم چگونگی ارتباط با دنیای اطراف و برخورداری از اعتمادبه‌نفس جهت پیشرفت و موفقیت در حیطه آموزشی به‌ویژه نظام آموزش عالی بر کسی پوشیده نیست و با توجه به اینکه نتایج بر ارتباط معنادار هوش اجتماعی و باورهای خودکارآمدی با ادراک از ساختار کلاس دانشجویان، تبیین تغییرات ادراک از ساختار کلاس به‌وسیله هوش اجتماعی و باورهای خودکارآمدی اشاره داشت، پیشنهاد می‌گردد که در راستای بهبود کیفیت یاددهی – یادگیری نظام آموزش عالی و دستیابی به توسعه پایدار در کارزار جهانی، کارگاه‌های آموزشی هوش اجتماعی و باورهای خودکارآمدی برای دانشجویان تدارک دیده شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به ابزار پرسشنامه خود گزارشی پژوهش اشاره نمود، که پیشنهاد می‌گردد از روش‌های مصاحبه نیمه ساختاریافته نیز در پژوهش‌های آتی بهره گرفته شود.

سپاسگزاری

نویسندگان مطالعه حاضر، از کلیه دانشجویان شرکت کننده در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند.

تأییدیه اخلاقی

در مرحله اجرای پرسشنامه ضمن محفوظ ماندن حق شرکت مشارکت‌کنندگان، به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه بوده و فقط در راستای اهداف پژوهش مورد تأکید قرار می‌گیرد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارضی در منافع بین نویسندگان و مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی وجود ندارد.

می‌توان گفت هوش اجتماعی به‌خوبی می‌تواند باورهای خودکارآمدی دانشجویان را پیش‌بینی کند. در واقع این یافته دلالت بر این موضوع دارد که با افزایش، کاهش میزان برخورداری از هوش اجتماعی و موفقیت در چگونگی برقراری ارتباط اجتماعی، میزان اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی فرد نیز دچار تغییر می‌گردد.

نتایج احصاء شده در باب فرضیه سوم پژوهش نشان داد که باورهای خودکارآمدی بر ادراک دانشجویان از ساختار کلاس درس تأثیر مستقیم و معنی‌داری دارد؛ ازاین‌رو، هر چه افراد از اعتمادبه‌نفس بالاتری برخوردار بوده یا خودکارآمدی در نزد آنان بیشتر جلوه نمایند برای دستیابی به تبحر در تکالیف و در مجموعه فعالیت‌های کلاسی اقدام می‌نمایند.

به عبارتی می‌توان اذعان داشت که با افزایش خودکارآمدی اطمینان در دانشجویان می‌گیرد مبنی بر اینکه قادر خواهند بود در انجام تکالیف و وظایف محوله در محیط آموزشی به خوبی عمل نمایند [۳۰]. همچنین نتایج فرضیه چهارم نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس را مورد تأیید قرارداد؛ بر اساس نتایج این فرضیه هوش اجتماعی از طریق باورهای خودکارآمدی بر ادراک از ساختار کلاس درس تأثیر غیرمستقیم دارد و به عبارتی باورهای خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس را تقویت می‌کند؛ هوش اجتماعی فرد را به سمت‌وسوی سرمایه اجتماعی سوق می‌دهد، سرمایه اجتماعی نیز به‌مراتب موجبات افزایش باور به خودکارآمدی بودن را تسهیل نموده و از آنجایی که باورهای خودکارآمدی در تمام اعمال و رفتار اجتماعی، شناختی و به‌ویژه تحصیلی دانشجویان مؤثر است، ادراکات آنان را در زمینه ساختار کلاس درس افزایش داده و آنان را به انتخاب و پذیرش تکالیف دشوارتر و تلاش برای موفقیت در زمینه محیط آموزشی ترغیب می‌نماید.

References

1. Rastegar A, Zare H, Sarmadi M, Hosseini F. A Study of Perceived Classroom Structure and Academic Procrastination of Traditional and Virtual Education Students of University of Tehran. *Approach New Educ Manage*. 2014;9(4):151-64.
2. Bazargan A. Higher Education Standards: from Ideal to Reality. 2015;8(30):11-23.
3. Yamini M, Kadivar P, farzad V, Moradi A. the Relationship between Perception or Social Constructive Learning Environment and Thinking Styles with Deep Approach to Learning and Learning out Comes. *J Psychol*. 2009;3(12):139-71.
4. Abdollahzadeh G, Sharifzadeh MS. Diagnosing of Academic Quality in Gorgan University of Agricultural Sciences and Natural Resources: Student Opinion Survey. *High Educ Letter*. 2016;8(32):137-63.
5. Hejazi E, Lavasani M, Babaei A. The relationship between perceptions of classroom goal structure, thinking styles, approaches to learning and academic achievement in students. *JSR*. 2011;2(30):28-38.
6. Farmahini Farahani M, Abdolmaleki J, Rashidi Z. An investigation of the effect of emotional intelligence, self-regulation learning and classroom goal orientation on educational progress of the male students of the first year of high school in Qorve. *J Train Learn Res*. 2008;1(30):85-98.
7. Navidi A, Toiserani F. Structural Model of Relations between Classroom Environments Achievement Goals, Reflective Thinking, Mathematics Performance among High School Girls. *J Technol Educ*. 2014;8(3):183-92.
8. Mohsenpoor M. The role of perception of the class purpose structure and the goal orientation of progress in predicting learning strategies for high school students. *Q J Educ*. 2009;99:123-44.
9. Monjezy R. Perception of Classroom Structure, Goal Orientation and Mathematic Self-Efficacy with Mathematic Academic Achievement. Tehran, Iran: Tehran University; 2014.
10. Vaisi K, Talepasand S. Relationship between Achievement Goal Orientation, Perceived Classroom Goal Structures, Cognitive and Metacognitive Strategies with Math Achievement. *QJ Cogn Strateg Learn*. 2014;2(1):67-81.
11. Mahnna S, Michaeli Manee F, Essazadegan A. Investigating the Structural Relationships between Perceptions of School Climate and Achievement Goals with Academic Self-Efficacy. *J Sch Psychol*. 2015;4(1):156-64.
12. Midgley C, Maehr ML, Hruza LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman KE, et al. Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. Michigan, US: University of Michigan; 2000.
13. Nasiri Valikbani F, Geilani M, Skandari A. The Relationship among Social intelligence, Civil and Educational Behavior, and Educational Effectiveness of Graduate Students in Bu-Ali Sina University. *QJ New App Educ Adm*. 2014;5(17):175-88.
14. Rezaie A. The Tromsø Social Intelligence Scale: Factorial Structure and Reliability of the Persian Version of Scale in the Students Population. *J Mod Psychol Res*. 2011;5(20):65-82.

15. Dana A, Nili M, Badali M. The impact of using e-portfolio on students' general self-efficacy. *Higher Educ Lett*. 2014;6(24):97-113.
16. Jafarisan H, Pakmehr H, Aghili A. Effectiveness of Searching Model on Students' Self-Esteem Beliefs in Solving Physics Problems. *Q Educ Psychol*. 2012;7(22):1-20.
17. Saadat S, Kalantari M, Ghamarani A. Relationship between Dark Triad Personality (i.e., Machiavellianism, Narcissism, and Psychopathy) and Students' Academic Self-Efficacy. *Educ Strateg Med*. 2017;10(4):255-62.
18. Kline RB. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* 3th ed. New York, US: Guilford Press; 2010.
19. Rezaie A, Khalilzadeh A. the Relationship between Social Intelligence Managers with Job Satisfaction of Teachers in Schools. *J Instruct Eval*. 2009;2(7):121-45.
20. Tabatabaie Z, Ojenezhad A, Ghaltash A. the Relationship between Social Intelligence with Entrepreneurship Skills and Creativity among Technical High School Students in Shiraz. *Q J New App Educ Adm*. 2015;6(21):85-102.
21. Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Res High Educ*. 2005;46(6):677-706. DOI: : [10.1007/s11162-004-4139-z](https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z)
22. Shokri O, Tolabi S, Ghanaei Z, Taghvaeinia A, Kakabaraei K, Fouladvand K. Psychometric Study of Self-Efficacy Beliefs Questionnaire. *J Educ Learn Stud*. 2011;3(2):45-61. DOI: : [10.22099/jsli.2012.208](https://doi.org/10.22099/jsli.2012.208)
23. Homan HA. *Structural Equation Modeling with LISREL Application*. Tehran, Iran: SAMT Publication; 2009.
24. Preacher KJ, Hayes AF. Contemporary Approaches to Assessing Mediation in Communication Research. 2008:13-54. DOI: : [10.4135/9781452272054.n2](https://doi.org/10.4135/9781452272054.n2)
25. Fakhimiazar S, Noruzi MR. Investigating the Relationship between Multiple Intelligence and General Self-efficiency of the Personnel in Producing, Commercial, and Industrial Units. *QJ Pr Manage*. 2013;7(26):175-96.
26. Abdollahipour H, Saberzadeh SM, Arta T. the Relationship between Social Intelligence and Academic Self-Efficacy in Male and Female Students of the Third Grade of Guidance in Toukehovar District of Minab City. *Hum Sci Res J*. 2016;3(11):223-33.
27. Noshadi S, Sheykholeslami R. Relationship between Class Structure and Adjustment to University: Mediating Role of Academic Burnout. *J Educ Psychol Stud*. 2017;14(25):123-52.
28. Cheraghi F, Hassani P, Riazi H. Correlation Study of Nursing Students' Self-Efficacy with Clinical Performance. *Sci J Hamadan Nurs Midwifery Fac*. 2011;19(1):35-45.
29. Sharififard F, Nourozi K, Hosseini M, Asayesh H, Nourozi M, Ashraf Rezaei N. the Relationship between Academic Burnout and Academic Self-Efficacy among Nursing and Paramedics College Students. *J Urmia Nurs Midwifery Fac*. 2014;12(8):792-9.
30. Alipour Birgandi S, Sahaghi H, Jelodari A. the Relationship between Perceived Social Support and Academic Self-Efficacy with Social Adjustment. *Dev Strateg Med Educ*. 2015;2(1):26-37.