

رابطه سبک‌های تفکر و سبک‌های تدریس با مدیریت کلاس  
(مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه ارومیه)

The Relationship between Thinking and Teaching Styles with  
Classroom Management (Case Study: Faculty Members of  
Urmia University)

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۷/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۰۵/۰۸

Moosa Piri  
Latif Pourfarhadi

موسی پیری\*  
لطیف پورفرهادی\*\*

**Abstract:** This descriptive-correlational research examined the relationship between faculty members' thinking and teaching styles and their classroom management. The statistical population comprised 421 faculty members of Urmia University, among whom 143 individuals were selected as the statistical sample using the stratified random sampling method. Three questionnaires, including Thinking Styles, Teaching Styles and Classroom Management Styles, were used to collect the research data. The validity of questionnaires was determined by thematic experts and their reliability was confirmed using Cronbach's Alpha Coefficient (0.835, 0.829, and 0.657, respectively). Data analysis was done using Pearson Correlation and Regression through resorting to SPSS Software. The results showed that, among different types of teaching styles, the expert teaching style could significantly predict the class management style. It was also found that the teaching style could predict (up to 10%) the classroom management style. Other findings showed that thinking style could boost the predictive power of classroom management style by an average of 2.8%. However, the latter statistic was not significant.

**Key words:** Faculty members, Urmia University, thinking style, classroom management, teaching style.

**چکیده:** این پژوهش با هدف بررسی رابطه سبک‌های تفکر و سبک‌های تدریس با مدیریت کلاس اجرا شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل ۴۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه ارومیه بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی ۱۴۳ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه؛ سبک‌های تفکر، سبک‌های تدریس و سبک مدیریت کلاس استفاده شد. روایی پرسشنامه‌ها متخصصان موضوعی تأیید کردند. پایایی پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که به ترتیب ۰/۸۳۵، ۰/۸۲۹ و ۰/۶۵۷ به دست آمد. تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون با کمک نرم‌افزار SPSS انجام گرفت. نتایج نشان داد از بین انواع سبک تدریس، سبک تدریس خبره به‌طور معنی‌داری می‌تواند سبک مدیریت کلاس را پیش‌بینی کند. همچنین مشخص شد که سبک تدریس می‌تواند به میزان ۱۰ درصد سبک مدیریت کلاس را پیش‌بینی کند. دیگر یافته‌ها نشان داد که سبک تفکر می‌تواند به میزان ۲/۸ درصد قدرت پیش‌بینی کنندگی سبک مدیریت کلاس را افزایش دهد هرچند که این میزان معنی‌دار نیست.

**واژگان کلیدی:** اعضای هیئت علمی، دانشگاه ارومیه، سبک تفکر، مدیریت کلاس، سبک تدریس.

\* دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز

(نویسنده مسئول: piri\_Moosa@yahoo.com)

\*\* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه ارومیه

## مقدمه

آموزش مؤثر از مهم‌ترین دغدغه‌های دیرینه در امر تعلیم و تربیت، بوده و است (بخشایش، ۱۳۹۲). همین امر انگیزه لازم و کافی برای پژوهشگران به وجود آورده است که طیف گسترده‌ای از عوامل مختلف فردی، اجتماعی، سازمانی، محتوایی و غیره را به‌تنهایی و در ارتباط با هم بررسی و مطالعه کنند. مطالعه و توجه به این عوامل، همزاد شروع تحصیل و تدریس در جوامع متمدن بشری بوده و هنوز هم موردتوجه است؛ برای نمونه، مداخله سطح و گستره تفکر انتقادی استاد به‌عنوان بخشی از روش تدریس او را ۲۵۰۰ سال پیش سقراط مطرح کرده (جمشیدیان قلعه سفیدی و خمیجانی فراهانی، ۱۳۸۸) و هنوز هم موضوعی مهم و درخور توجه است. نقطه محوری تمام اقدامات و عوامل تأثیرگذار در امر آموزش، استاد یا مدرس است که تأثیر خود را در محیط کلاس و در فرایند تدریس به‌جای می‌گذارد. در این فرایند عوامل مختلف، درجه اهمیت متفاوتی دارند که در بین آنها نحوه مدیریت کلاس از عوامل مرجح است. برای نمونه می‌توان به یافته‌های عالی و امین‌یزدی، ۱۳۸۷؛ اشجاری، زاهد بابلان و رضایی شریف، ۱۳۹۳؛ امینی، رحیمی و غلامیان برزکی، ۱۳۹۴؛ بخشایش، ۱۳۹۲؛ خلخالی، سلیمان‌پور و فردی، ۱۳۸۹؛ رجائی‌پور، کاظمی و آقاحسینی، ۱۳۸۷؛ رضایی و حقانی، ۱۳۹۴ اشاره کرد.

یافته‌های پژوهشی زیادی نشان می‌دهد که مدیریت مؤثر کلاس حتی بسیار بیشتر از عواملی چون بهره‌هوشی یادگیرندگان و وضعیت یا طبقه اجتماعی آنان تأثیرگذار است (کتینگر و کوهرلر، ۲۰۰۶؛ استوگ، مونتگ، لندمارک و کندرا، ۲۰۱۵). مدیریت کلاس درس از نظر دجگیگ و استوجیلکوویک<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) محیطی امن و انگیزاننده برای یادگیری است که نشان از شخصیت، رفتار حرفه‌ای و توانمندی‌های مدرس دارد. داهار و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز آن را فرایندی شامل طراحی پیشرفته، اجرا، ارزیابی در طول اجرا و ارزیابی نهایی می‌دانند که در آن عوامل مربوط به فراگیران و محیط آنها لحاظ شده و به پیشرفت تحصیلی فراگیران ختم می‌شود. خلخالی، سلیمان‌پور و فردی (۱۳۸۹) نیز تصریح کردند که کلاس درس به‌عنوان کوچک‌ترین

1. Gettinger & Kohler

2. Stough, Montague, Landmark & Kendra

3. Djigić & Stojiljković

4. Dahar et al

خرده‌نظام آموزشی، پیرو تحولات و تغییرات اجتماعی و آموزشی در حال تغییر است (به نقل از رجائی‌پور، کاظمی و آقاحسینی، ۱۳۸۷). در حقیقت، می‌توان گفت مدیریت کلاس درس، مفهومی چندبعدی و شامل سه جنبه اساسی «شخصیت، تدریس و نظم و انضباط» است (امینی، رحیمی و غلامیان برزکی، ۱۳۹۴). گلیکمن و تاماشیرو (۱۹۸۰) چهارچوبی برای توضیح باورهای معلم نسبت به مدیریت کلاس درس در قالب سه روش ارائه داده‌اند: مداخله‌گرا<sup>۱</sup>، غیر مداخله‌گرا<sup>۲</sup> و تعاملی<sup>۳</sup> (به نقل از اوریم، گوکچه و انیسا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹).

مدل «نظم کلاسی» جونز<sup>۵</sup> (۱۹۸۷) نمونه‌ای از یک مدل مداخله‌گراست. این مدل از مدل‌های نئواسکینری بوده و فرض بر این دارد که حتماً باید دانش‌آموزان و دانشجویان را کنترل کرد تا یاد بگیرند چگونه رفتار کنند. درحالی‌که مدل آموزش مؤثر معلم که گوردن<sup>۶</sup> (۱۹۷۴) ارائه کرده، رویکردی غیرمداخله‌گرانه بوده و در آن فرض بر این است دانش‌آموزان یا دانشجویان خودتنظیم<sup>۷</sup> هستند بنابراین می‌توانند یاد بگیرند که چگونه رفتار خود را مدیریت کنند. از دیگر مدل‌های نظم قضاوتی گادراکول<sup>۸</sup> (۱۹۹۱) رویکردی تعاملی است که در آن بر دو موضوع تمرکز می‌شود؛ یکی اینکه چگونه استاد نظام‌های رفتاری را در کلاس درس ایجاد کند و دیگر اینکه چگونه دانشجویان را در قوانین کلاس و تنظیم کردن رفتار شخصی آنان درگیر کند (استوگ و همکاران، ۲۰۱۵). یافته‌های تحقیقات گذشته نشان می‌دهند که مدیریت کلاس تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون شخصیت مدرس، محیط کلاس و محتوای تدریس قرار می‌گیرد؛ ازاین‌رو، یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر مدیریت کلاس، سبک تفکر استادان است.

سابقه علمی مطالعه درباره سبک تفکر به نیمه دوم قرن بیستم بازمی‌گردد. افراد با سبک ویژه خودشان در مورد چگونگی انجام کارها فکر می‌کنند. سبک تفکر یکی از ویژگی‌های اصلی انسان است. سبک‌های تفکر، ترجیح‌های شناختی هستند که بر

1. Interventionist
2. Non interventionist
3. Interactive
4. Evrim, Gokce & Enisa
5. Jones
6. Gorden
7. Self-regulating
8. Gathercoal

نحوه رفتار و احساسات تأثیر می‌گذارند. افراد فقط یک سبک تفکر خاص ندارند، بلکه دارای نیم‌رخ‌های از سبک‌های تفکر متفاوت هستند و فردی موفق است که سبک‌های ترجیحی وی بتواند بین محیط، نیازها و توانایی‌های وی تطابق ایجاد کند. زمانی بین سبک‌ها، توانایی‌ها و تقاضاهای محیط ارتباط مناسبی برقرار می‌شود که افراد بتوانند برای انجام وظایف از سبک ترجیحی خود استفاده کنند یا سبک ترجیحی خود را تغییر دهند. به عبارت دیگر، سبک‌ها می‌توانند تغییر کنند یا در موقعیت‌های خاص، سبکی که دارای کارآمدی بیشتری است، انتخاب شود (ترابی و سیف، ۱۳۹۰، ۳۷۰).

استرنبرگ، شیوه‌های متفاوت افراد در پردازش اطلاعات را «سبک‌های تفکر» نام‌گذاری کرد. از نظر او سبک تفکر، روش رجحان یافته تفکر است و یک توانایی نیست، بلکه به چگونگی استفاده فرد از توانایی‌هایش مربوط است (سیف، ۱۳۹۱، ۳۸۴).

سبک‌های تفکری که استرنبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) مطرح کرده بر پایه نظریه خودگردانی ذهنی شکل گرفته است. او در نظریه خودگردانی ذهنی معتقد بود که سبک‌ها روش‌های رجحان یافته‌ای برای استفاده از توانایی‌های شناختی‌اند و نشان می‌دهند که افراد به چه شکل توانایی‌های خویش را در زندگی روزمره به کار می‌گیرند. از نظر او، سیزده سبک تفکر در پنج بعد قابل تفکیک هستند:

- ۱- کارکردها شامل سبک قانون‌گذارانه<sup>۲</sup> یا ارزشیابانه؛
- ۲- شکل‌ها شامل سبک‌های سلسله‌مراتبی<sup>۳</sup> شاهانه<sup>۴</sup>، جرگه‌سالاری یا گروه‌سالاری<sup>۵</sup> و بی‌قانونی<sup>۶</sup>؛
- ۳- سطح‌ها شامل سبک‌های تفکر کلی<sup>۷</sup> و جزئی<sup>۸</sup>؛
- ۴- حوزه‌ها شامل سبک‌های درونی و بیرونی؛

1. Sternberg
2. Judicial
3. Hierarchical
4. Monarchic
5. Oligarchic
6. Anarchic
7. Global
8. Local

۵- گرایش‌ها شامل آزاداندیشی<sup>۱</sup> و محافظه‌کارانه<sup>۲</sup> (به نقل از رفعتی، ۱۳۹۱، ۶). سیزده سبک تفکری را که استرنبرگ مطرح کرده، می‌توان به سه سبک کلی تفکیک کرد: سبک‌های تفکر نوع اول، مولد خلاقیت بوده و سطوح بالاتری از پیچیدگی شناختی را طلب می‌کند. این سبک کلی شامل سبک‌های قانونی، قضایی، سلسله‌مراتبی، کلی و آزاداندیشی است؛ سبک تفکر نوع دوم، آن دسته از سبک‌هایی است که فرد را به تبعیت از هنجار رهنمون ساخته و سطوح پایین‌تری از پیچیدگی شناختی را در برمی‌گیرد. این سبک‌ها مشتمل بر سبک‌های اجرایی، جزئی، شاهانه و محافظه‌کارانه است؛ درنهایت، سبک‌های بی‌قانونی، جرگه‌سالاری، درونی و بیرونی نیز سبک تفکر نوع سوم هستند. این سبک می‌تواند با توجه به موقعیت، شامل ویژگی‌های سبک یک یا دو شود (حسینی هفشجانی و صالح صدق‌پور، ۱۳۹۰).

از سوی دیگر، سبک تدریس استادان به‌عنوان متغیر تأثیرگذار بر مدیریت کلاس در این پژوهش، مورد مطالعه قرار گرفته است. به گفته قربانی (۱۳۹۴) شیوه تدریس از دو جهت تأثیرگذار است: اول اینکه طی آن مطالبی علمی به‌طور مستقیم به یادگیرنده منتقل می‌شود؛ دوم جنبه پنهانی تأثیرگذاری آن است که یادگیرندگان در طی آن نحوه تعامل معلم و نیز الگوهای فلسفی و اجتماعی وی را می‌بینند و تقلید می‌کنند. این الگوهای پنهان، بسیار مهم و مورد توجه فیلسوفان تربیتی بوده و اساساً منشأ بخش مهمی از تحولات نظام آموزشی و کالبد آموزشی جهان، همین الگوها هستند. بدین ترتیب می‌توان گفت نه‌تنها چگونگی تدریس محتوای درسی، بلکه حالت، رفتار، کنش، نگرش و ... استاد، نحوه مدیریت کلاس درس را تعیین می‌کنند. مارزانو و مارزانو<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) با اشاره به این واقعیت که عوامل متعددی در فرایند تدریس اثربخش مؤثر است، معتقد بودند که مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در این زمینه به فعالیت‌ها و اقدامات معلمان، استادان و مجریان برنامه‌های درسی در قالب مدیریت کلاس درس مربوط است.

سبک‌های تدریس شامل رفتارهای شخصی استاد و مواد آموزشی مورد استفاده در انتقال اطلاعات به فراگیران است. عده‌ای از استادان از سبک کاربردی خود تا حدودی آگاه هستند و برحسب مزیت آن را به کار می‌برند. با توجه به اینکه استادان به مهارت

1. Liberal

2. Conservative

3. Marzano & Marzano

علمی و فنی خاص نیاز دارند تا در مدیریت کلاس موفق شوند، لازم است راه‌های کوتاه‌تر و هموارتری را برای ارتقای این امر در نظر بگیرند (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۱). گراشا و گراشا<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) سبک‌های تدریس استادان آموزش عالی را به شرح زیر برشمرده‌اند:

خبیره، متخصص یا کارشناس<sup>۲</sup>: این استادان دارای آگاهی و تجربه‌هایی هستند که دانشجویان به آن نیاز دارند. تلاش آنها برای حفظ موقعیتشان به‌عنوان یک متخصص، ارائه دانش و ارتقای کیفیت علمی دانشجویان از طریق رقابت بین آنهاست. آنها علاقه‌مند به انتقال اطلاعات و اطمینان از آمادگی کامل دانشجویان هستند. محدودیت این سبک آن است که اگر بیش از اندازه استفاده شود دانش استاد می‌تواند تهدیدی برای دانشجویان کم‌تجربه باشد.

آمرانه<sup>۳</sup>: این استادان بین دانشجویان به سبب دانش و نقش آنها به‌عنوان عضو هیئت علمی، از محبوبیت مطلوبی برخوردارند. توجه ایشان به بازخورد (فیدبک) منفی و مثبت رفتار، دستیابی به هدف‌ها و رعایت قوانین توسط دانشجویان است. آنها راه‌های استاندارد، قابل قبول و درست را برای انجام امور پیشنهاد می‌کنند و بر راه‌های قابل قبول و انتظارات روشن در اموری که باید انجام شوند، تأکید دارد. این روش به‌طور استاندارد غیرقابل انعطاف و سرسخت است و برای دانشجویان ایجاد انگیزش نمی‌کند.

مدل فردی<sup>۴</sup>: ایشان معتقد به مثال‌های شخصی و ارائه یک مدل نمونه، برای چگونگی فکر کردن و عمل کردن دانشجویان هستند. روی هم رفته، راهنمایی‌ها و کسب مهارت مستقیم را در انجام امور نشان می‌دهند و دانشجویان را به مشاهده و سپس رقابت تشویق می‌کنند. در این سبک تأکید بر نظارت مستقیم و مستمر است و این استادان بر این باورند که روش تدریس آنها بهترین راه برای راهنمایی دانشجویان است، در صورتی که اگر آنها به استانداردها و توقعات مورد نظرشان نرسند احساس بی‌کفایتی خواهند کرد.

1. Grasha & Grasha

2. Expert

3. Formal Authority

4. Personal model

تسهیل‌کننده<sup>۱</sup>: در این روش، تأکید بر تعاملات دانشجوی و استاد است. دانشجویان با پرسیدن، بیان عقاید، پیشنهاد منطقی و تشویق آنها به توسعه بصیرت و انتخاب ارزیابی می‌شوند. روی هم رفته به توسعه ظرفیت دانشجوی برای کسب استقلال در عمل و مسئولیت اشاره دارد. استاد با دانشجوی به صورت مشاوره‌ای کار کرده و او را راهنمایی و دلگرم می‌کند. انعطاف‌پذیری شخصی، تأکید بر نیازها و هدف‌های دانشجویان و جلب رضایت، از مزایای این سبک است.

وکالتی یا محول‌کننده<sup>۲</sup>: این استادان به توسعه ظرفیت دانشجویان در انجام امور به طور مستقل علاقه‌مندند. دانشجویان به‌طور مستقل روی پروژه‌ها کار می‌کنند و استاد به‌عنوان شخص مطلع و کاردان در زمان لازم در دسترس است. مشارکت دانشجویان برای پیشرفت حرفه‌ای و ایجاد اعتماد و اطمینان باعث اعتماد دوسویه می‌شود.

استادان به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی در اعتباربخشی و افزایش کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها نقش مهمی دارند و حساس‌ترین نقش را در تعیین سطح کیفیت آموزش ایفا می‌کنند. به‌طوری‌که برنامه‌های درسی دانشگاهی به‌وسیله آنان از نظریه به عمل تبدیل می‌شود که برای این تغییر روش تدریس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی، ابزاری مفید برای ایجاد یادگیری بامعنا در دانشجویان است. این امر مهم به کمک دو متغیر سبک‌های تفکر و مدیریت کلاس درس استادان برای نیل به هدف‌های آموزش عالی در سطح دانشگاه‌ها کمک قابل توجهی می‌کند. بنابراین، با توجه به اهمیت بررسی نحوه تدریس در آموزش عالی، مهم‌ترین مسئله پژوهش حاضر این است که استادان دانشگاه ارومیه با توجه به رشته‌های دانشگاهی و موضوعات مورد تدریس، در فرایند یاددهی - یادگیری، از چه سبک‌های تدریس و تفکر برخوردارند؟ و سبک‌های تفکر و تدریس چه ارتباطی با مدیریت کلاس استادان دارد؟

#### پیشینه پژوهش

کرمی، رجائی و نامخواه (۱۳۹۳) پژوهشی را با عنوان «بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان» در این زمینه، اجرا کردند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که معلمان به سبک تدریس فعال بیش از سبک

<sup>۱</sup>. Facilitator

<sup>۲</sup>. Delegator

تدریس غیرفعال گرایش داشتند و در مجموع، سطح تفکر انتقادی معلمان مطلوب بود. بین دو سبک تدریس فعال و غیر فعال، گرایش به تفکر انتقادی معلمان تنها با سبک تدریس فعال، رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. صداقت، پورکریمی و محمدی (۱۳۹۳) رابطه شایستگی و سبک‌های تفکر مدیران جهاد دانشگاهی را بررسی کردند. بر اساس یافته‌ها بین شایستگی مدیران و سبک‌های تفکر، سلسله‌مراتبی، ناسالار و بیرونی، همبستگی‌های مثبت معنی‌دار و بین شایستگی و سبک تفکر درونی، همبستگی منفی معنی‌دار دیده شد. حاتمی، احمدزاده و فتحی‌آذر (۱۳۹۲) ضمن مطالعه و توصیف استادان دانشگاه در خصوص کاربرد تفکر انتقادی در فرایند تدریس دریافتند که بیشتر اعضای هیئت علمی، مفهوم تفکر انتقادی را اعمال تردید عاقلانه دانسته‌اند. همچنین، آنها تفکر انتقادی را در مهارت‌های اطلاعات کافی، پرسشگری، جامعیت فکر، انعطاف در تفکر، تحلیل‌گر بودن و مهارت شنود مطرح کرده‌اند. علاوه بر آن، بیشتر اعضای هیئت علمی بر اکتسابی بودن تفکر انتقادی و نقش مهم تدریس در این امر تأکید داشتند. در مطالعه دیگری محمدی و پورقاز (۱۳۹۲) رابطه سبک‌های تفکر با منابع قدرت مدیران مدرسه‌ها را بررسی کردند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که بین سبک تفکر آزاداندیش و قدرت تخصص، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین سبک‌های تفکر و منابع قدرت مدیران به تفکیک جنسیت، سطح تحصیلات و سابقه خدمت مدیریتی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

درویش قدیمی و رودباری (۱۳۹۰) در پژوهش خود سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های تابعه دانشگاه علوم پزشکی ایران را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد بیشتر اعضای هیئت علمی دانشکده‌های مورد بررسی، در ارائه مفهوم به صورت کاربردی، یادگیری عمقی، پردازش شناختی به صورت اجرایی و فعالیت‌های مشارکتی را ترجیح داده‌اند. همچنین هیچ‌گونه ارتباط معنی‌داری بین سبک تدریس با دانشکده محل تدریس، سابقه تدریس و مرتبه علمی به دست نیامد. رزاقی‌نژاد، بخشی و مشایخی (۱۳۸۹) در پژوهشی، سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد کاربرد سبک‌های تدریس خبره و وکالتی توسط اعضای هیئت علمی، در حد زیاد و سبک‌های تدریس آمرانه، فردی و تسهیل‌کننده، در حد متوسط است. سبک تدریس ترجیحی اعضای هیئت علمی با مدرک کارشناسی ارشد، دکتری و دکتری تخصصی پزشکی؛ سبک‌های خبره و وکالتی و با مدرک کارشناسی، سبک وکالتی و تسهیل‌کننده بود. سبک تدریس اولیه



اعضای هیئت علمی دانشکده پزشکی، خبره و وکالتی؛ دانشکده دندانپزشکی، سبک وکالتی؛ دانشکده پرستاری، سبک خبره، تسهیل‌کننده و وکالتی و اعضای هیئت علمی بالینی مراکز آموزشی درمانی، سبک خبره، آمرانه، تسهیل‌کننده و وکالتی بود.

شیخ‌زاده و ثمری (۱۳۸۹) روش‌های تدریس استادان را بر اساس دیدگاه دانشجویان و استادان دانشگاه آزاد اسلامی استان آذربایجان غربی بررسی کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، جنبه‌های قدرت ارتباط، روش تدریس دانش‌پژوهشی و شخصیت فردی استاد از مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش است. همچنین مشخص شد که تعداد استادان با روش‌های تدریس فعال بیش از استادانی است که به روش‌های تدریس غیرفعال تدریس می‌کنند. بین روش تدریس و فعالیت‌های پژوهشی رابطه معنی‌داری وجود دارد یعنی استادانی که با روش‌های تدریس فعال تدریس می‌کنند نسبت به استادان دیگر، فعالیت‌های پژوهشی بیشتری دارند. همچنین بین نوع روش تدریس استادان و استفاده از طرح درس، رابطه معنی‌داری دیده نشد. استادان دارای روش‌های تدریس فعال به متغیرهایی مانند ایجاد روابط انسانی، پذیرش انتقاد سازنده دانشجویان توجه بیشتری دارند.

دجگیک و استوجیلکوویک (۲۰۱۲) با بررسی سبک‌های مدیریت کلاسی به این نتیجه دست یافتند که مزایا و ابعاد مثبت سبک مدیریت تعاملی در مقایسه با سبک‌های مداخله‌گر و غیر مداخله‌گر بسیار بیشتر است. همچنین استادان و دانشجویان از فضاهای آموزشی ناشی از سبک تعاملی بسیار رضایت دارند. همچنین اوریم و همکاران (۲۰۰۹) ضمن تأکید بر نقش و تأثیر قابل ملاحظه مدیریت کلاس درس بر ایجاد و رشد انگیزه تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های درسی و افزایش سطح پیشرفت یادگیرندگان، این نکته را نیز تأیید کردند که بین باورهای معلمان و سبک شیوه مدیریت کلاس آنها رابطه وجود دارد.

بررسی پیشینه تجربی پژوهش‌ها نشان داد که پژوهش مدونی درخصوص سه متغیر سبک‌های تفکر و تدریس با مدیریت کلاس به‌طور هم‌زمان اجرا نشده است. بنابراین، با توجه به اهمیت تدریس در ارتقای سطح علمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان و کمبود پژوهش‌ها در این زمینه، ضروری به نظر رسید که طی این پژوهش، رابطه سبک‌های تفکر و تدریس با مدیریت کلاس استادان دانشگاه بررسی شود.

**فرضیه پژوهش:** در پژوهش حاضر، این فرضیه مطرح شد که؛ بین سبک تفکر و سبک تدریس با مدیریت کلاس استادان دانشگاه ارومیه رابطه معنی داری وجود دارد.

### روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. دلیل استفاده از این روش، بررسی رابطه متغیرهای پژوهش بود. جامعه آماری پژوهش، استادان دانشگاه ارومیه به تعداد ۴۲۱ نفر بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۱۴۳ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم، انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. برای گردآوری داده‌های پژوهش، از سه پرسشنامه سبک مدیریت کلاس، سبک تدریس و سبک تفکر استفاده شد. پرسشنامه سبک مدیریت کلاس، شامل ۲۰ پرسش که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شده بود و نگرش استادان را در نحوه مدیریت کلاس مورد سنجش قرار می‌داد. روایی و پایایی این پرسشنامه را در جامعه ایرانی، پژوهشگران متعددی از جمله، عالی و امین‌یزدی (۱۳۸۴) و بخشایش (۱۳۹۲) بررسی و تأیید کرده‌اند. در پژوهش عالی و امین‌یزدی، پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه را متخصصان موضوعی تأیید کردند و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲۹ به دست آمد. پرسشنامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶)، دارای ۴۰ پرسش بوده و بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. روایی و پایایی آن در میان مدرسان جامعه ایرانی تأیید شده است که برای نمونه می‌توان به پژوهش مرادی مقدم، فرزین و یزدان‌پناه (۱۳۹۲) اشاره کرد. در این پژوهش، روایی پرسشنامه را متخصصان موضوعی، تأیید کردند و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۵ به دست آمد. پرسشنامه سبک تفکر، دارای ۲۵ پرسش بود و بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شد. روایی پرسشنامه را متخصصان موضوعی، تأیید کردند و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵۷ به دست آمد. داده‌ها با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون در نرم‌افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

### یافته‌های پژوهش

جنسیت پاسخگویان این پژوهش، ۳۴ نفر (۲۳/۸ درصد) زن و ۱۰۹ نفر (۷۶/۲ درصد) مرد بود.

آمار توصیفی متغیرهای پژوهش (سبک تدریس، سبک تفکر و مدیریت کلاس)

جدول (۱) شاخص‌های آماری مؤلفه‌های متغیر سبک تدریس

گویه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
سبک تدریس آمرانه	۱۴۳	۳/۲۳۳	۰/۶۶۴	۰/۴۴۱
سبک تدریس فردی	۱۴۳	۳/۲۲۳	۰/۷۳۴	۰/۵۳۹
سبک تدریس خبره	۱۴۳	۳/۵۸۶	۰/۵۹۰	۰/۳۴۸
سبک تدریس تسهیل‌کننده	۱۴۳	۳/۲۳۵	۰/۷۳۵	۰/۵۴۰
سبک تدریس وکالتی	۱۴۳	۲/۹۶۲	۰/۶۱۶	۰/۳۸۰

با توجه به جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمره پاسخگویان در متغیر سبک تدریس آمرانه به ترتیب برابر (۳/۳۲۳) و (۰/۶۶۴)، به ازای متغیر سبک تدریس فردی به ترتیب برابر (۳/۲۲۳) و (۰/۷۳۴)، به ازای متغیر سبک تدریس خبره به ترتیب برابر (۳/۵۸۶) و (۰/۵۹۰)، به ازای متغیر سبک تدریس تسهیل‌کننده به ترتیب برابر (۳/۲۳۵) و (۰/۷۳۵) و به ازای سبک تدریس وکالتی نیز به ترتیب برابر (۲/۹۶۲) و (۰/۶۱۶) است.

جدول (۲) شاخص‌های آماری مؤلفه‌های متغیر سبک تفکر

گویه‌ها	تعداد پرسش	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
سبک تفکر آزاداندیش	۵	۱۴۳	۱۳/۴۹	۴/۱۲۳	۱۶/۹۹۸
سبک تفکر قانونی	۵	۱۴۳	۱۵/۳۷	۳/۸۲۷	۱۴/۶۴۳
سبک تفکر قضاوتی	۵	۱۴۳	۱۴/۹۱	۴/۳۰۷	۱۸/۵۴۸
سبک تفکر کلی	۵	۱۴۳	۱۴/۳۸	۳/۶۰۳	۱۲/۹۸۵
سبک تفکر سلسله‌مراتبی	۵	۱۴۳	۱۶/۱۵	۳/۸۰۸	۱۴/۴۹۷

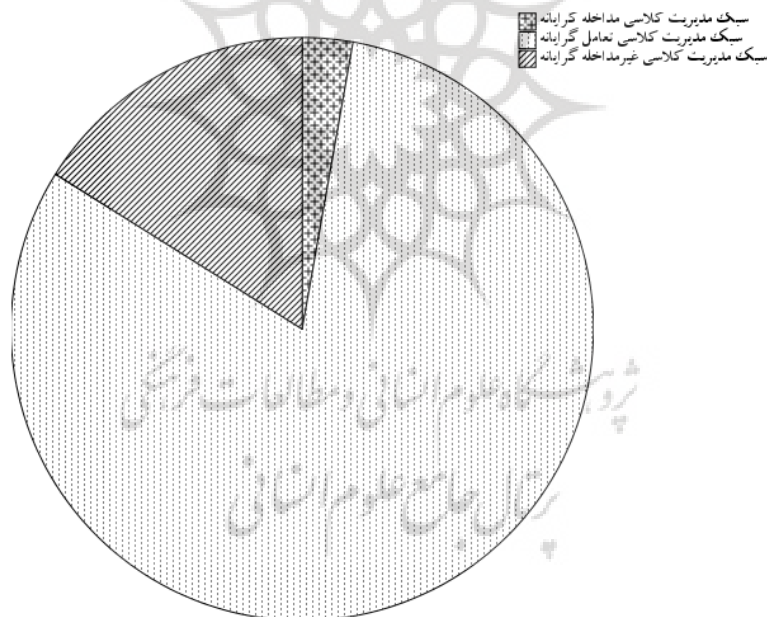
با توجه به جدول (۲) میانگین نمره‌های پاسخگویان در متغیر سبک تفکر آزاد برابر ۱۳/۴۹ و انحراف استاندارد برابر ۴/۱۲۳ است؛ همین مقادیر به ازای سبک تفکر

قانونی به ترتیب برابر (۱۵/۳۷ و ۳/۸۲۷)، به ازای سبک تفکر قضاوتی برابر (۱۴/۹۱ و ۴/۳۰۷)، به ازای سبک تفکر کلی به ترتیب برابر (۱۴/۳۸ و ۳/۶۰۳) و به ازای سبک تفکر سلسله‌مراتبی به ترتیب برابر (۱۶/۱۵ و ۳/۸۰۸) است.

جدول (۳) شاخص‌های آماری متغیر مدیریت کلاس

گونه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
سبک مدیریت کلاس	۱۴۳	۶۳/۴۴	۱۲/۷

همان‌طور که در جدول (۳) و نمودار (۱) دیده می‌شود به نظر چهار نفر (۲/۸ درصد) از استادان مورد بررسی در دانشگاه ارومیه، سبک مدیریت کلاسی آنان مداخله‌گرایانه، ۱۱۶ نفر (۸۱/۱ درصد) دارای سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا و ۲۳ نفر (۱۶/۱ درصد) سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌گرایانه است.



نمودار (۱) توزیع فراوانی نمره‌های پاسخگویان برحسب مدیریت کلاس

پیش از تحلیل داده‌ها پیش‌فرض‌های روش‌های آماری بررسی شد. تحلیل‌ها نشان داد هیچ تحطی از مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش صورت نگرفته است.

**فرضیه پژوهش:** بین سبک تفکر و سبک تدریس با مدیریت کلاس استادان دانشگاه ارومیه رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۴) رابطه سبک تدریس و سبک تفکر با مدیریت کلاس

سبک	سبک تسهیل کننده	سبک خبره	سبک شخصی	سبک آمرانه	سبک تدریس	گویه‌ها
-۰/۱۲۳	۰/۱۲۰	۰/۲۸۲	۰/۱۰۵	۰/۱۸۲	ضریب همبستگی پیرسون	سبک مدیریت کلاس
۰/۱۴۳	۰/۱۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۱۲	۰/۰۲۹	سطح معنی‌داری	
سلسله مراتبی	کلی	قضائی	قانونی	آزاداندیش	سبک‌های تفکر	
-۰/۰۱۳	-۰/۰۲۵	-۰/۱۳۱	-۰/۱۵۵	۰/۰۹۳	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۸۷۷	۰/۷۶۷	۰/۱۱۹	۰/۰۵	۲۶۷	سطح معنی‌داری	

یافته‌های جدول (۴) نشان می‌دهد که سبک تدریس آمرانه با مدیریت کلاس ( $r=0/182$ ;  $p=0/029 < 0/05$ ) و سبک تدریس خبره با مدیریت کلاس ( $r=0/105$ ;  $p=0/001 < 0/05$ ) همبستگی مثبت و معنی‌داری دارند. ولی بین مدیریت کلاس با بقیه سبک‌های تدریس همبستگی معنی‌دار دیده نشد. همچنین از بین سبک‌های تفکر تنها سبک تفکر قانونی با مدیریت کلاس همبستگی معنی‌دار دارد ( $r=0/093$ ;  $p=0/05 < 0/05$ ). بقیه سبک‌های تفکر با مدیریت کلاس رابطه‌ای ندارد.

جدول (۵) نتایج معنی‌داری مدل رگرسیون برای پیش‌بینی مدیریت کلاس استادان

معنی‌داری تغییر F	تغییرات F	R <sup>2</sup>	R	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع تغییرات	گام
۰/۰۰۹	۳/۲۳۷	۰/۱۰۶	۰/۳۲۵ <sup>a</sup>	۵	۲۱۷۲/۷۰۴	رگرسیون	گام اول
				۱۳۷	۱۸۳۸۸/۵۴۱	باقی مانده	سبک‌های تدریس
				۱۴۲	۲۰۵۶۱/۲۴۵	جمع	
۰/۵۰۵	۰/۸۶۷	۰/۱۳۴	۰/۳۶۶ <sup>b</sup>	۱۰	۲۷۵۷/۶۶۱	رگرسیون	گام دوم
				۱۳۲	۱۷۸۰۳/۵۸۴	باقی مانده	سبک‌های تدریس و سبک‌های تفکر استادان
				۱۴۲	۲۰۵۶۱/۲۴۵	جمع	
<b>a</b> پیش‌بینی کننده(ها): (ثابت) سبک تدریس (آمرانه، تسهیل کننده، خبره، فردی و وکالتی) <b>c</b> متغیر وابسته (ملاک): مدیریت کلاس							

در جدول (۵) با توجه به این که  $R^2$  درصد واریانس مشترک سبک‌های تدریس و سبک‌های تفکر در پیش‌بینی مدیریت کلاس استادان است بنابراین، در گام اول رگرسیون سبک‌های تدریس استادان ۱۰/۶ واریانس مدیریت کلاس استادان را پیش بینی می‌کند، در گام دوم سبک‌های تدریس و سبک‌های تفکر استادان به‌طور مشترک ۱۳/۴ درصد واریانس مدیریت کلاس را تبیین می‌کنند.

جدول شماره (۶) ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی مدیریت کلاس استادان

مدل	متغیر	B	خطای معیار	Beta	آماره t	سطح معنی داری
گام اول سبک‌های تدریس	ثابت	۳۶/۷۱۳	۸/۲۶۴		۴/۴۴۳	۰/۰۰۰
	سبک تدریس آمرانه	۱/۲۴۹	۱/۸۸۸	۰/۰۶۹	۰/۶۶۱	۰/۵۱۰
	فردی	-۰/۱۱۶	۱/۶۸۵	-۰/۰۰۷	-۰/۰۶۹	۰/۹۴۵
	خبره	۴/۸۰۶	۱/۹۹۷	۰/۲۳۶	۲/۴۰۷	۰/۰۱۷
	تسهیل‌کننده	۲/۳۱۱	۱/۵۶۹	۰/۱۴۱	۱/۴۷۳	۰/۱۴۳
	وکالتی	-۰/۵۵۷	۱/۶۲۶	-۰/۰۲۹	-۰/۳۴۲	۰/۷۳۳
گام دوم سبک‌های تدریس و سبک‌های تفکر استادان	ثابت	۴۶/۹۷۲	۱۱/۸۳۰		۳/۹۷۱	۰/۰۰۰
	سبک تدریس آمرانه	۱/۸۶۹	۲/۰۱۴	۰/۱۰۳	۰/۹۲۸	۰/۳۵۵
	فردی	-۰/۵۷۹	۱/۷۴۴	-۰/۰۳۵	-۰/۳۳۲	۰/۷۴۰
	خبره	۴/۱۵۶	۲/۰۵۸	۰/۲۰۴	۲/۰۱۹	۰/۰۴۵
	تسهیل‌کننده	۲/۴۳۹	۱/۵۹۶	۰/۱۴۹	۱/۵۲۸	۰/۱۲۹
	وکالتی	-۰/۴۳۳	۱/۶۸۵	-۰/۰۲۲	-۰/۲۵۷	۰/۷۹۷
	آزاد اندیش	-۱/۵۰	۱/۲۷۸	-۰/۰۱۰	-۰/۱۱۸	۰/۹۰۶
	قانونی	-۱/۶۶۳	۱/۳۵۶	-۰/۱۰۶	-۱/۲۲۷	۰/۲۲۲
	قضاوتی	-۱/۸۵۸	۱/۲۶۵	-۰/۱۳۳	-۱/۴۶۹	۰/۱۴۴
	کلی	-۰/۸۳۴	۱/۴۷۹	-۰/۰۵۰	-۰/۵۶۴	۰/۵۷۴
سلسله‌مراتبی	۱/۳۱۴	۱/۴۷۷	۰/۰۸۳	۰/۸۸۹	۰/۳۷۵	
<p><b>a</b> پیش‌بینی کننده(ها): (ثابت) سبک تدریس (آمرانه، تسهیل‌کننده، خبره، فردی و وکالتی)</p> <p><b>c</b> متغیر وابسته (ملاک): سبک مدیریت کلاس</p>						

در جدول (۶) با توجه به این که **b** ضریب رگرسیون حاصل از نمره‌های خام بوده، پس تحت تأثیر مقیاس اندازه‌گیری متغیر پیش‌بین قرار دارد، بنابراین از **Beta** استفاده شد که ضریب رگرسیون حاصل از نمره‌های استاندارد است. بر اساس نتایج حاصل از ضرایب **Beta** مشاهده می‌شود که متغیر سبک تدریس خبره در پیش‌بینی

متغیر وابسته مدیریت کلاس به طور معنی داری مؤثر است. این در حالی است که رابطه دیگر سبک‌های تدریس با مدیریت کلاس معنی دار نیست. با این وجود، مقدار بتای هر یک از سبک‌های تدریس نشان‌دهنده آن است که سبک تدریس تسهیل‌کننده بعد از سبک تدریس خبره، بیشترین تأثیرگذاری را داشته و سبک تدریس آمرانه در رتبه سوم تأثیرگذاری قرار دارد.

در مدل شماره دوم، سبک‌های تفکر نیز به معادله وارد شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که متغیر سبک تدریس خبره در پیش‌بینی متغیر وابسته مدیریت کلاس به طور معنی داری مؤثر است. ولی سبک‌های دیگر تدریس و سبک‌های تفکر با مدیریت کلاس معنی دار نیست. با این وجود بررسی مقدار بتای هر یک از سبک‌های تدریس نشان‌دهنده آن است که سبک تدریس تسهیل‌کننده و سبک تدریس آمرانه توانسته‌اند به ترتیب به میزان (۱۴/۹ درصد) و (۱۰/۳ درصد) بر مدیریت کلاس تأثیرگذار باشند. با بررسی سبک‌های تفکر نیز مشخص شد که هیچ‌یک از سبک‌های تفکر نتوانسته‌اند تأثیر معنی داری بر پیش‌بینی مدیریت کلاس داشته باشند در حالی که مقدار ضریب بتا نشان می‌دهد که سبک تفکر قانونی و سبک تفکر قضاوتی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی مدیریت کلاس داشته و سبک سلسله‌مراتبی نیز با میزان تأثیرگذاری ۸/۳ درصد در رتبه سوم قرار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

شناخت ویژگی‌های تدریس اثربخش از نظر آموزش‌دهنده در موفقیت کیفیت آموزشی دانشگاه و تربیت نیروهای انسانی فکور بسیار ارزشمند است. بر همین اساس در این مطالعه، رابطه سبک‌های تفکر و سبک‌های تدریس با مدیریت کلاس استادان دانشگاه ارومیه بررسی شد. یافته‌های توصیفی مربوط به سبک تفکر بیانگر آن است که سبک تفکر سلسله‌مراتبی در بالاترین سطح و سبک تفکر قانونی با میانگین  $(۰/۷۶۵ \pm ۳/۰۴۷)$  در مرتبه دوم قرار دارد. از سوی دیگر، سبک تفکر آزاداندیش با میانگین  $(۰/۸۲۵ \pm ۲/۶۹۷)$  در پایین‌ترین مرتبه قرار دارد. در تبیین این یافته می‌توان به نوع و کاربرد هر یک از سبک‌های تدریس و رابطه آن با وظایف استادی-دانشجویی اشاره کرد. بدین ترتیب که در سبک تفکر آزاداندیش فرد صاحب تفکر به دنبال امورات تازه و گنگ است و چنین کاری را به قصد لذت انجام می‌دهد. در حالی که در محیط دانشگاهی درست است که همواره در پی کسب دانش و کشف مرزهای جدید دانش



و حرکت در لبه‌های ناشناخته‌هاست و تا حدودی نیز در این امر لذت و شعف وجود دارد ولی محیط دانشگاهی محیطی است که دانشجویان را برای رسیدن به لبه‌های دانش آماده می‌کند. استادان ترجیح داده‌اند در امر کلاس‌داری، سبک تفکر سلسله سلسله‌مراتبی در اولویت اول باشد تا اینکه بتوانند کارهای زیادی را مانند پژوهش، آموزش، حل مسائل و مشکلات اجتماعی و غیره انجام دهند. به‌نوعی با اولویت‌بندی و در سلسله‌مراتب قرار دادن آن کارها، دانشجویان را نیز به این سمت و سو سوق داده و آنها را طوری تربیت کنند که بتوانند با در نظر گرفتن موقعیت‌های مختلف، انرژی و منابع خود را به موضوعات بااهمیت‌تر اختصاص داده و به ترتیب اولویت کارها را انجام دهند.

دیگر یافته‌های پژوهش نشان داد که سبک تدریس خبره با نمره  $(۰/۵۹۰ \pm)$  بالاترین رتبه و سبک تدریس وکالتی با نمره  $(۰/۶۱۶ \pm)$  کمترین رتبه را به خود اختصاص داده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان به ویژگی‌های نهفته در هر یک از این سبک‌ها اشاره کرد. در سبک تدریس خبره یا کارشناس، استاد به دنبال دستیابی به سه هدف عمده است: الف- اثبات خود به‌عنوان یک استاد که از دانش خوبی برخوردار است؛ ب- ارتقای کفایت و شایستگی علمی دانشجویان خود؛ ج- اطمینان از انتقال اطلاعات به دانشجویان. در سبک تدریس وکالتی، استاد همه کارها را به عهده دانشجویان گذاشته و تنها به‌عنوان شخص کاردان و متخصص در زمان مورد نیاز در دسترس است و در غیر این صورت، به کار خود مشغول است.

بخشی از یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که بین مدیریت کلاس با سبک تفکر قانونی، همبستگی معنی‌داری وجود دارد. در بررسی پیشینه پژوهشی هیچ‌گونه پژوهشی پیدا نشد که طی آن رابطه بین این دو متغیر مطالعه شده باشد. ولی می‌توان به یافته‌های پژوهش بخشایش (۱۳۹۲) اشاره کرد که دریافت مدیریت کلاس معلمان با ویژگی‌های آنان همبستگی معنی‌داری دارد. می‌توان به یافته‌های پژوهش رضایی و حقانی (۱۳۹۴) نیز اشاره کرد که طی مطالعه‌ای مروری دریافتند از مهم‌ترین فنون مدیریت کلاس، تعیین قوانین کلاسی با همراهی فراگیران و اجرای این قوانین در کلاس درس است.

همچنین یافته‌ها نشان دادند که بین مدیریت کلاس و سبک تدریس آمرانه و سبک تدریس خبره، همبستگی معنی‌داری وجود داشته و مقدار ضریب همبستگی به ترتیب برابر  $۰/۱۸۲$  و  $۰/۲۸۲$  است. پژوهشی به دست نیامد که در آن رابطه سازه‌های

مدیریت کلاس و سبک تدریس استادان بررسی شده باشد. ولی در این رابطه، می‌توان به یافته‌های پژوهش چاوشی و همکاران (۱۳۸۸) اشاره کرد که طی آن دریافتند ۷۱/۶ درصد از استادان در حیطه محیط کلاس از سبک انعطاف‌پذیر (در حال گذر) استفاده می‌کنند.

یافته‌های مدل اول رگرسیون، دلالت بر آن دارد که بین سبک تدریس و مدیریت کلاس، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با کمک سبک تدریس به‌خوبی می‌توان مدیریت کلاس را پیش‌بینی کرد؛ چراکه یافته‌های مربوط به ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که با کمک این متغیر می‌توان ۱۰/۶ درصد از تغییرات مدیریت کلاس را توضیح داد. بررسی ضرایب استاندارد شده یا مقادیر بتا دلالت بر آن دارد که سبک تدریس خبره، بیشترین میزان تأثیر را در پیش‌بینی مدیریت کلاس داشته ( $\beta = ۰/۲۳۶$ )؛ و به دنبال آن سبک تدریس تسهیل‌کننده به مقادیر ( $\beta = ۰/۱۴۱$ ) در رتبه دوم قرار دارد. یافته‌های مربوط به سطح معنی‌داری، نشان می‌دهد که تنها سبک تدریس خبره به‌صورت معنی‌دار تأثیرگذار بوده و در معادله رگرسیون وارد شد. از آنجا که تحقیقی مشابه موضوعات مورد بحث در این پژوهش پیدا نشد، نمی‌توان یافته‌های این پژوهش را با یافته‌های تحقیقات مشابه مقایسه کرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با در نظر گرفتن وضعیت جاری در روابط دانشجویان و استادان، شاید این سبک را بتوان به‌عنوان سبکی ایدئال در نظر گرفت؛ چراکه دانشجویان (البته باید دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی را مستثنا کرد) دوره بیرستان را تمام کرده و وارد محیط دانشگاه شده‌اند و در این دوره، ارتباط و ذهنیت دانشجویان با دوره دبیرستان به‌خودی‌خود متفاوت می‌شود. بنابراین، استادان می‌کوشند ضمن آنکه با نشان دادن توان علمی خود در دانشجویان نوعی حس رقابت برای تحصیل دانش به وجود آورند با ثابت کردن دانش خود جایگاه خود را نیز در کلاس ثابت کنند. از سوی دیگر، با بررسی دقیق‌تر مشخص شد که سبک تدریس تسهیل‌کننده با ( $\beta = ۰/۱۴۱$ ) در رتبه دوم تأثیرگذاری بوده، ولی قدرت تأثیرگذاری (پیش‌بینی‌کنندگی) آن معنی‌دار نیست. این مسئله می‌تواند به‌خوبی رویکرد استادان را در گذر دادن دانشجویان از محوریت استاد در کلاس درس به سمت خوداتکایی دانشجویان نشان دهد، چراکه در تحلیل‌ها مشخص شد که سبک تدریس فردی با ( $\beta = ۰/۰۰۷$ ) در رتبه آخر تأثیرگذاری بر مدیریت کلاس و پیش‌بینی آن دارد.

در مدل دوم رگرسیون، وقتی که سبک تفکر به رگرسیون اضافه شد مشخص شد که هیچ‌یک از متغیرهای مستقل، توان پیش‌بینی کنندگی معنی‌دار مدیریت کلاس را ندارند. ولی بررسی دقیق‌تر نشان داد که با افزودن متغیر سبک تفکر، میزان تغییرات ضریب تبیین به میزان ۰/۰۲۸ افزایش یافته است. در بررسی مقادیر  $\beta$  نیز مشخص شد که سبک تفکر قضاوتی بیشترین تأثیرگذاری را دارد ( $\beta = ۰/۱۳۳$ ) و سبک تفکر قانونی در رتبه دوم تأثیرگذاری قرار دارد ( $\beta = ۰/۱۰۶$ ) هر چند که مقدار این تأثیرگذاری معنی‌دار نیست. در این رابطه می‌توان به یافته‌های پژوهشی مهدوی راد (۱۳۹۱) اشاره کرد که نشان داد روش‌های تدریس متکی بر سبک‌های تفکر باعث افزایش اثربخشی آموزش می‌شود. محمدی و پورقاز (۱۳۹۲) نیز طی پژوهشی دریافتند که بین سبک تفکر آزاداندیش و قدرت تخصص، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در این زمینه می‌توان گفت که سبک تفکر می‌تواند سبک و شیوه رفتار فرد را در حوزه مورد نظر تحت تأثیر قرار دهد. در پژوهش حاضر نیز سبک تفکر توانسته سبک تدریس را تحت تأثیر قرار دهد که هر دو در کنار هم می‌توانند قدرت پیش‌بینی کنندگی مدیریت کلاس را افزایش دهند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای سبک تفکر قضاوتی، بیشتر توجه خود را بر قضاوت و ارزیابی افراد و کارها متمرکز می‌کنند و در کلاس درس نیز که دانشجویان از دوره دبیرستان به دانشگاه وارد شده‌اند استادان با کنترل و ارزیابی دانشجویان، سعی در سوق دادن آنان به سمت یادگیری و اطمینان از یادگیری علم دارند. همچنین در مرتبه دوم قرار داشتن سبک تفکر قانونی، اهمیت و اعتبار خلاقیت از نظر استادان را نشان می‌دهد؛ چراکه فرد دارای سبک تفکر قانونی از انجام کارهایی که نیاز به خلاقیت و طراحی دارد، لذت می‌برد.

با عنایت به اینکه اعضای هیئت علمی اصلی‌ترین عنصر تأثیرگذار در فرایند یاددهی - یادگیری دانشگاهی هستند و با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر، می‌توان گفت سبک تدریس خبره، بین سبک‌های دیگر تدریس، نقش مهم و مؤثری در مدیریت کلاس استادان دارد. بر این اساس، توجه به توسعه سبک‌های تدریس و مؤلفه‌های آن در استادان دانشگاه ضرورت و اهمیت دارد. از طرفی، سبک تفکر همراه با سبک تدریس می‌تواند مدیریت کلاس استادان را به‌خوبی پیش‌بینی کند. ارتقای فرایند یادگیری و تغییر رفتار دانشجویان به ارتقای موفقیت‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی آنها منجر می‌شود؛ بنابراین، برنامه‌ریزان، مدیران و آموزشگران نظام آموزش عالی باید در جهت بهبود و توسعه شیوه‌های نوین تدریس، تفکر و مدیریت کلاس استادان تلاش کنند.

## منابع

- اشجاری، مریم؛ زاهد بابلان، عادل و رضایی شریف، علی (۱۳۹۳). رابطه سبک مدیریت کلاس و انگیزه پیشرفت با یادگیری خودگردان دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان مرند. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۸ (۴)، ۲۱ - ۳۳.
- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید و غلامیان برزکی، زهرا (۱۳۹۴). بررسی سبک‌های مدیریت کلاس درس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کاشان. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۲ (۱)، ۳۸ - ۴۸.
- بخشایش، علیرضا (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد. *فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۲)، ۱۸۵ - ۱۹۸.
- ترابی، فاطمه و سیف، دیبا (۱۳۹۰). نقش سبک‌های تفکر در پیش‌بینی ابعاد خلاقیت در دانشجویان استعداد درخشان و ممتاز. *مجله علوم رفتاری*، ۶ (۴)، ۳۶۹ - ۳۷۶.
- جمشیدیان قلعه‌سفیدی، توران و خمیجانی فراهانی، علی‌اکبر (۱۳۸۸). رابطه زبان مادری، جنسیت و سن با سطح تفکر انتقادی. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۱۴ (۵۵)، ۴۵ - ۶۱.
- چاوشی، الهام؛ صالحی، بتول؛ عبادی، زهرا و روستازاده، مژگان (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سبک‌های تدریس اساتید و سبک‌های یادگیری دانشجویان مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۶ (۳)، ۳۰ - ۴۲.
- حاتمی، جواد؛ احمدزاده، بتول و فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۹۲). دیدگاه استادان دانشگاه در خصوص کاربرد تفکر انتقادی در فرایند تدریس. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۳)، ۱۰۳-۱۱۹.
- حسینی هفشجانی، تورج و صالح صدق‌پور، بهرام (۱۳۹۰). بررسی تأثیر سبک‌های فکر بر میزان یادگیری مبانی فناوری اطلاعات و ارتباطات. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۸ (۲)، ۲۶ - ۳۱.
- خلخالی، علی؛ سلیمان‌پور، جواد و فردی، معصومه (۱۳۸۹). ارائه مدلی جهت استقرار مدیریت کلاس درس سالم. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱ (۲)، ۶۰ - ۷۱.

- درویش قدیمی، فرشته و رودباری، مسعود (۱۳۹۰). سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های تابعه دانشگاه علوم پزشکی ایران. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۸)، ۹۱۷-۹۲۵.
- رزاقی‌نژاد، محمدحسین؛ بخشی، حمید و مشایخی، ناصر (۱۳۸۹). بررسی سبک‌های تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. *مجله پزشکی هرمزگان*، ۱۴ (۳)، ۲۶-۴۱.
- رجائی‌پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و آقاحسینی، تقی (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، ۴ (۱)، ۲۳-۴۰.
- رضایی، حبیب‌اله و حقانی، فریبا (۱۳۹۴). فنون مدیریت کلاس: راهنمایی برای اداره کردن کلاس درس. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۵ (۲۷)، ۱۹۲-۲۰۴.
- رفعتی، مریم (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک‌های تفکر و سبک‌های یادگیری در دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر تهران تفکر و کودک. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۳ (۲)، ۱-۱۷.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۱). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، ویرایش ششم. تهران: دوران.
- شیخ‌زاده، مصطفی و ثمری، شاهین (۱۳۸۹). بررسی روش‌های تدریس استادان دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳ (۴)، ۷۰-۹۴.
- صداقت، مریم؛ پورکریمی، جواد و محمدی، راحله (۱۳۹۳). رابطه شایستگی و سبک‌های تفکر مدیران: مطالعه موردی جهاد دانشگاهی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۴ (۲)، ۲۳-۴۷.
- عالی، آمنه و امین‌یزدی، سید امیر (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۱)، ۱۰۳-۱۳۵.
- قربانی، علی (۱۳۹۴). تحلیل پدیدارشناسانه الگوهای تدریس و تأثیر آن بر طراحی معماری کلاس درس. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۴ (۵۵)، ۱۱۳-۱۳۸.
- کرمی، مرتضی؛ رجائی، ملیحه و نامخواه، مرضیه (۱۳۹۳). بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در معلمان مقطع متوسطه و نقش آن در سبک تدریس آنان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲ (۱۳)، ۴۵-۶۸.

محمدی، امین و پورقاز، عبدالوهاب (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های تفکر با منابع قدرت مدیران مدارس. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۳)، ۱۱۷ - ۱۳۸.

مهدوی راد، حجت‌الله (۱۳۹۱). اثر روش‌های تدریس متکی بر سبک‌های تفکر در ارتقاء اثربخشی آموزشی عقیدتی - سیاسی. *فصلنامه پژوهشی-کاربردی پژوهش و اندیشه*، ۵ (۲)، ۱۰ - ۲۴.

ویسکرمی، حسن‌علی؛ گراوند، هوشنگ؛ ناصریان حاجی‌آبادی، حمید؛ افشاری‌زاده، سید احسان؛ منتظری، رسول و محمدزاده قصر، اعظم (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی کارکردهای سبک تفکر با یادگیری خودراهبر در دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۴ (۲)، ۵۳ - ۶۲.

URL: <http://rme.gums.ac.ir/article-۹۹-۱-fa.html>

Dahar, M. A.; Faize, F. A.; Niwaz, A.; Hussain, M. A. & Zaman A. (2010). Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Panjab (Pakistan). *International Journal of Academic Research*, 2 (6), 459-462.

Djigić, G. & Stojiljković, S. (2012). Design learning protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 65-74.

Gettinger, M. & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 72-95.

Evrin, E. A.; Gokce, K. & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Pocedia- Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 819-828.

Grasha, F. & Grasha, L. R. (1996). *Teaching with style*. Alliance publishers. Available from:  
URL: [http://homepages.ius.edu/kwigley/teaching\\_with\\_style.pdf](http://homepages.ius.edu/kwigley/teaching_with_style.pdf).

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2008). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.

- Sternberg, R. J. (1998). Mental self-government, a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 197- 198.
- Stough, M.; Montague, L.; Landmark, J. & Kendra, W. D. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 15 (5), 36-48.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی