



نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های
فراشناختی دانش‌آموزان
ناصر محمدی احمدآبادی^۱ و پریسا اعرابی^{۲*}

The Mediating Role of Teachers' Self-Efficacy in the Relationship Between
Classroom Management Styles and Students' Metacognitive Skills
Naser Mohamadiahmadabadi¹ and Parisa Aarabi^{2*}

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۰۳

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between classroom management styles and students' metacognitive skills with the mediating role of teachers' self-efficacy. The research method is quantitative and correlational. The population of this study consisted of all teachers and students of the second year of high school in Fin, Hormozgan, including 59 teachers (25 women and 34 men) and 359 students (123 girls and 236 boys). From among this population, according to Cochran's formula, 51 teachers and 185 students were selected using cluster sampling method. The research instruments of this study were three questionnaires of self-efficacy (Scherer & Adams, 1982), class management styles (Wolfgang & Glickman, 1986), and state metacognition (O'Neill & Abedi, 1996). The data were analyzed using descriptive statistics such as mean and standard deviation and inferential statistical test of Pearson correlation and path analysis using SPSS version 21 and LISREL 8.8. Based on the results of t-test (22.03) and path coefficient of 0.154, there is a significant relationship between class management styles and metacognitive skills with the mediating role of self-efficacy. There is also a positive and significant relationship between classroom management styles and students' metacognitive skills (1.144). But no significant relationship was found between self-efficacy and the students' metacognitive skills (0.379).

Keywords: Teacher Self-Efficacy, Classroom Management Styles, Students' Metacognitive Skills

1. Assistant professor in the department of psychology and educational sciences, Payame Noor University, Iran.
2. MA student of curriculum development, Payame Noor University, Iran

*Corresponding Author, Email: parisaarabi22@yahoo.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی متغیر خودکارآمدی معلمان است. روش پژوهش، کمی از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش را کلیه معلمان و دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان شامل ۵۹ معلم (۲۵ زن و ۳۴ مرد) و ۳۵۹ دانش‌آموز (۱۲۳ دختر و ۲۳۶ پسر) تشکیل دادند. از این بین طبق فرمول کوکران تعداد ۵۱ معلم و ۱۸۵ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار سنجش این پژوهش، سه پرسشنامه خودکارآمدی شرر و آدامز (۱۹۸۲)، سبک‌های مدیریت کلاس ولفکام و گلیکمن (۱۹۸۶) و فراشناخت حالتی آنیل و عابدی (۱۹۹۶) بود. داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش آماری توصیفی میانگین و انحراف معیار و آزمون آماری استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از SPSS نسخه ۲۱ و Lisrel8.8 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر اساس نتایج آزمون t و ضریب مسیر بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ اما رابطه معناداری بین خودکارآمدی معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان یافت نشد.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی معلمان، سبک‌های مدیریت کلاس، مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان

۱. استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران
 ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام‌نور، ایران
- * نویسنده مسئول:

مقدمه

کودکان بخشی از دوران ابتدایی زندگی خود را در محیط مدرسه و در تعامل با معلم و همکلاسی‌های خود می‌گذرانند. از این‌رو، رفتار معلم و سبک‌های مدیریت آنان نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان دارد. قبل از اینکه معلم بخواهد به دانش‌آموزان بیاموزد که مسئول یادگیری خود باشند و بر یادگیری خود نظارت داشته باشند باید خودش را باور داشته و توانایی‌های بالقوه خود را شناسایی کند و بتواند بهترین روش تدریس و سبک مدیریت کلاس درس را انتخاب کرده و در استراتژی‌های مختلف بهترین عملکرد ممکن را داشته باشد. یکی از مؤلفه‌هایی که باعث افزایش کارایی معلمان می‌شود، خودکارآمدی و باور و درک آنان از توانایی خودشان است. محققان و پژوهشگران مطالعات بسیاری در مورد باورهای خودکارآمدی و مهارت‌های فراشناختی انجام داده‌اند؛ اوزگار^۱ (۲۰۲۱) باورهای خودکارآمدی را به عنوان پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های فراشناختی دانشجویان مورد بررسی قرار داد. هافمن و بارلو^۲ (۲۰۰۲) معتقدند هر فرایندی که منجر به شناخت فرد از خود شود، در نظریه‌های شناختی مهم تلقی می‌شوند و کمک می‌کند تا فرد به درک درستی از خود برسد. موریس^۳ (۲۰۰۲) در نظریه شناختی اجتماعی بندورا خودکارآمدی را به‌عنوان نقطه اصلی نگرش‌ها از توانایی‌های فرد برای انجام عملی که کاملاً مطابق میل فرد است، تعریف کرده است. همچنین بندورا خودکارآمدی را قضاوت فرد از خود در توانایی انجام فعالیت‌ها در موقعیت‌های مختلف می‌داند. پروین و جان^۴ (۲۰۰۱) معتقدند هنگامی که فرد در حال برنامه‌ریزی و بررسی انجام کاری است قضاوت‌های خودکارآمدی وی بر نگرش او در مورد توانایی یا عدم توانایی او در انجام کار نقش اساسی دارد. شوارز و ماچ^۵ (۱۹۹۵) همانند بندورا خودکارآمدی را یک نیروی شخصی می‌دانند با این تفاوت که آن‌ها خودکارآمدی را توانایی فرد در رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا مطرح کرده‌اند (به نقل از کریمی، ۱۳۹۶).

از دیگر شرایط لازم که به نظر می‌رسد موجب تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان شود سبک‌های مدیریت کلاس است. به این صورت که، معلم شرایط و موقعیت کلاس، مدرسه و دانش‌آموزان خود را سنجیده و سبک مناسب را برای اداره کلاس انتخاب می‌کند. مدیریت کلاس، شامل فنون و روش‌هایی است که برای تسهیل و توانمندی در امور آموزشی، ایجاد و تداوم فضایی دلپذیر و خوشایند در محیط کلاس، ممانعت از رفتارهای نابسامان و خلل‌آفرین و حاکمیت نظم و انضباط بر کلاس درس به کار برده می‌شود (اسماعیلی، کتابیان و خداداد، ۱۳۹۱). طبق تعریف ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) مدیریت کلاس، کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های

1. Ozgur
2. Hafman & Barlow
3. Muris
4. Pervin & John
5. Schwarz & Mach

کلاسی است که شامل آموزش، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان است. به‌عنوان مثال، برخی معلمان برای اداره کلاس خود سبک مداخله‌گر را انتخاب می‌کنند؛ در این صورت، کلاس درس، معلم محور بوده و دانش‌آموز در امور کلاس نقشی ندارد و تابع معلم هستند. برخی معلمان، سبک غیرمداخله‌گر را انتخاب کرده و تصمیم‌گیرندگان کلاس دانش‌آموزان می‌باشند که در این صورت موجب می‌شود دانش‌آموزان نتوانند اهداف اصلی را تشخیص دهند و به فرعیات بپردازند؛ اما معلمان با خودکارآمدی بالا سبک تعامل‌گرا را انتخاب می‌کنند و تصمیمات و تمهیدات کلاس این معلمان با تعامل و تبادل نظر میان دانش‌آموزان و معلم اتخاذ می‌شود. در این صورت است که دانش‌آموز نیز وارد فرایند یادگیری شده و جو کلاس از محیطی برای یاددهی-یادگیری دانش‌آموز به محیطی برای یادگیری معلم و دانش‌آموز تبدیل می‌شود و دانش‌آموزان و معلمان توأمان می‌توانند به آموزش یکدیگر بپردازند (بیزدی و عالی، ۱۳۸۷).

اصطلاح فراشناخت برای اولین بار توسط فلاول (۱۹۷۶) وارد حیطه روانشناسی شناختی شد. وی این اصطلاح را به عنوان هرگونه دانش یا عمل شناختی که موضوع آن فعالیت‌های شناختی و تنظیم است تعریف می‌کند. در نظام آموزشی و مدارس، دانش‌آموزانی هستند که بر فرایند یادگیری خودآگاهی ندارند و نمی‌توانند به‌خوبی برای آن برنامه‌ریزی کنند و راهبردهای مناسبی برای یادگیری بهتر مباحث درسی انتخاب کرده و میزان پیشرفت خود را ارزیابی نمایند؛ این نشان‌دهنده پایین بودن یا نبود مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان است. مهارت‌های فراشناختی شامل آگاهی، راهبردهای شناختی، برنامه‌ریزی و بررسی خود است. دانش‌آموزانی که راهبردهای فراشناختی را آموخته‌اند در آگاهی به امور جاری خود کاملاً آگاه هستند و دقیقاً می‌دانند چه کاری را می‌خواهند انجام دهند. دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی روش‌های مناسبی جهت یادگیری و به حافظه سپردن آموخته‌های خود بر می‌گزینند، با برنامه‌ریزی دقیق و منظم، به کارهای خود سر و سامان داده و مطابق با یک الگوریتم منطقی حرکت می‌کنند و از فرایند بررسی خود کمک می‌گیرند و خود و فعالیت‌هایشان را ارزیابی می‌کنند و اگر لازم باشد برخی از اقدامات خود را اصلاح می‌نمایند (سیف، ۱۳۹۵). خودکارآمدی معلم، باعث می‌شود تا در موقعیت‌های مختلف بهترین انتخاب را انجام دهد و شرایط موفقیت‌آمیزی را برای معلم به‌وجود آورد. زیرا معلمانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند باور دارند که می‌توانند در شرایط مختلف بهترین انتخاب را داشته باشند؛ اما معلمان دارای خودکارآمدی پایین در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند و باعث عدم کارایی آنان می‌شوند و در هدایت فرایند آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان ضعیف عمل می‌کنند. معلمان خودکارآمد تحت‌تأثیر شرایطی محیطی قرار نمی‌گیرند؛ بلکه به‌خوبی از شرایط کلاسی و وضعیت جسمانی و روانی دانش‌آموزان خود آگاه بوده و شرایط کلاس تحت کنترل آنان است و از همه مهم‌تر به این توانایی خود باور داشته و همیشه از آن بهره می‌گیرند (پور اسد، ۱۳۹۲). از دیگر فرایندهایی که منجر به شناخت فرد از خود می‌شود فراشناخت است. فلاول و هارلو فراشناخت را

یادگرفتن برای یادگیری تعریف کرده‌اند (خراسانی، ۱۳۹۵). به‌طور کلی می‌توان گفت مهارت‌های شناختی و فراشناختی هر دو قابل یادگیری هستند اما برخی از دانش‌آموزان خودشان این مهارت‌ها را می‌آموزند ولی برخی دیگر به‌تنهایی نمی‌توانند از پس این مهارت‌ها بربیایند و نیاز دارند تا در این زمینه به آن‌ها آموزش داده شود (سیف، ۱۳۹۵).

در مورد متغیرهای پژوهش به صورت مستقیم و غیر مستقیم مطالعاتی انجام شده است که در ادامه به ذکر چند مورد از آنها پرداخته شده است. کلانتری‌پور و مدیری خامنه (۱۴۰۰) در پژوهشی به مدل سازی الگوی همبستگی بین روش‌های مقابله با استرس، استراتژی‌های مدیریت کلاسی معلمان و تأثیر آنها در موفقیت نهایی زبان‌آموزان پرداختند. بر اساس نتایج آنها، معلمان بیشتر از استراتژی‌های مثبت استفاده می‌کنند و از میان سبک‌های مدیریت و مقابله، تکنیک‌های حل مساله و حفظ آرامش در مقایسه با مقولات منفی به ترتیب بیشترین استفاده را داشته‌اند. علاوه بر این، نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری، تأثیر مثبت مدیریت کلاس و سبک‌های مقابله معلمان بر یادگیری زبان‌آموزان را نمایان کرد. با این حال، سبک‌های مقابله بر ارتباط بین مدیریت کلاس درس معلمان و دستاوردهای نهایی یادگیرندگان تأثیر مداخله‌گری نداشتند. میکائیلی و رهبری غازی (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که برنامه مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری و باورهای فراشناختی تأثیر مثبت معناداری داشت. در پژوهشی دیگر، طالبی خانسری (۱۳۹۹) دریافت که متغیرهای شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت گوش‌دادن بهترین پیش‌بینی‌کننده برای متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی است و بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر چابکسر رابطه وجود دارد. موسوی (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتایج رسیده که بین نوآوری‌های برنامه‌های درسی با مهارت فراشناختی (دانش و تنظیم شناختی) و ابعاد آن در بین معلمان دوره ابتدایی رابطه معنی‌دار وجود دارد و میزان مهارت فراشناختی معلمان بالاتر از سطح متوسط بود. در پژوهش دیناروند و گلزاری (۱۳۹۸) مشخص شد که میزان نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی کلی و مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمانی که از تدریس معکوس استفاده کرده‌اند به‌طور معناداری بیش از معلمانی است که از روش سنتی در کلاس خود بهره برده‌اند. شریعت‌باقری و شمسایی (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین سبک مدیریت کلاس معلمان با خلاقیت و بین سبک مدیریت کلاس معلمان با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین خلاقیت دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه با بهزیستی روان‌شناختی آنان رابطه وجود دارد. صفری (۱۳۹۷) به شناسایی رابطه باورهای فراشناختی و خودکارآمدی حرفه‌ای با صلاحیت حرفه‌ای دبیران پرداخت. طبق نتایج این تحقیق، ارتباط باورهای فراشناختی و خودکارآمدی حرفه‌ای با صلاحیت حرفه‌ای دبیران، مستقیم و معنادار است. همچنین بین خودکارآمدی حرفه‌ای، باورهای مثبت درباره نگرانی، و باورهای صلاحیت شناختی با صلاحیت حرفه‌ای دبیران، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. در

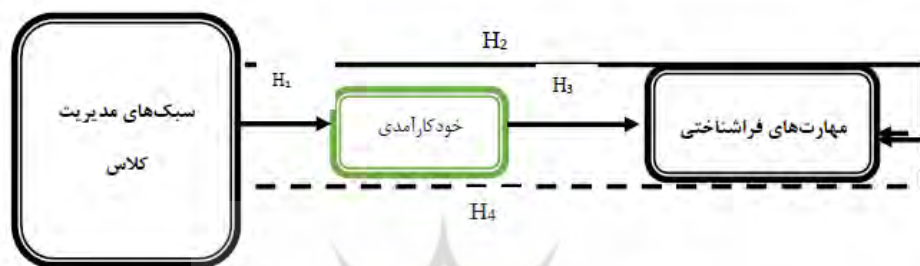
پژوهش ابجدیان (۱۳۹۶) نتایج نشان داد که اثر جهت‌گیری اجتنابی بر درس‌نگری مستقیم، مثبت و معنادار و بر خودکارآمدی و شاگردنگری مستقیم، منفی و معنادار است و خودکارآمدی بر درس‌نگری اثر مستقیم، منفی و معنادار و بر شاگردنگری اثر مستقیم، مثبت و معنادار دارد. جهت‌گیری تبحری بر خودکارآمدی و شاگردنگری دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار و بر درس‌نگری دارای اثر مستقیم، منفی و معنادار است. جهت‌گیری عملکردی بر درس‌نگری اثر مستقیم، مثبت و بر شاگردنگری و خودکارآمدی اثر مستقیم، منفی و معنادار دارد. همچنین جهت‌گیری‌های اجتنابی، تبحری و عملکردی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی تدریس بر درس‌نگری و شاگردنگری اثر غیرمستقیم دارند. در مطالعات جعفری، خراسانی و عبدی (۱۳۹۶) یافته‌ها حاکی از همبستگی معنی‌دار بین شایستگی، خودکارآمدی مدیریت کلاس، نگرش مدیریت کلاس و عوامل دموگرافیک (تجربه تدریس و مرتبه علمی) با یکدیگر است. یافته‌ها همچنین نشان داد که شایستگی اعضای هیئت علمی می‌تواند نگرش مدیریت کلاس درس را پیش‌بینی نماید. بر اساس الگوی معادله ساختاری، میزان پیش‌بینی نگرش مدیریت کلاس درس از طریق شایستگی ۰/۵۶ است. بررسی‌های کریمی (۱۳۹۶) که بر روی میزان خودکارآمدی معلمان، انگیزه پیشرفت و فراشناخت دانش‌آموزان صورت پذیرفت، نشان داد که، میزان خودکارآمدی معلمان و همچنین فراشناخت و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر از حد انتظار بود. همچنین بین فراشناخت و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که، متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی از قدرت پیش‌بینی معتبری برای تبیین سبک مدیریتی معلمان تربیت بدنی برخوردارند. همچنین بین معلمان زن و مرد، در هر سه سبک مدیریتی (حمایتی، اصلاحی و پیشگیرانه) تفاوت معناداری وجود نداشت. اما در برخی ابعاد هوش هیجانی و خودکارآمدی تفاوت معنادار مشاهده شد. در مطالعات خارجی، اوزگار (۲۰۲۱) به بررسی نقش باورهای خودکارآمدی بر روی مهارت‌های فراشناختی پرداخته است و طبق بررسی‌های انجام شده، دانش‌آموزان هنگام حل مسائل شیمی، سطح بالایی از خودکارآمدی شیمی و همچنین مهارت‌های فراشناختی را حفظ می‌کنند. به علاوه نشان داد که سطح مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان در حین حل مسائل رشد و تقویت می‌شوند. اندرسون و هانیا (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی نقش واسطه‌ای مهارت‌های فراشناختی، خودکارآمدی و خودپنداره در روند خلاقیت دانش‌آموزان پرداخت و به این نتایج دست یافت که خودکارآمدی دانش‌آموزان بر عواطف مرتبط با یادگیری و استراتژی‌های یادگیری فراشناختی تأثیر می‌گذارد و این به نوبه خود، بر عملکرد تحصیلی آنها اثرگذار است. علاوه بر این، احساسات مرتبط با یادگیری بر استراتژی‌های یادگیری فراشناختی تأثیر می‌گذارد، که به نوبه خود تأثیر عواطف را بر عملکرد

تحصیلی واسطه قرار می‌دهند. نینکوویچ و نژویچ فلوریچ^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی، به بررسی رهبری مدرسه تحول‌آفرینی و خودکارآمدی معلمان به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده کارایی جمعی معلم پرداختند. اگرچه محققان، نقش روابط همکاری معلمان در بهبود کیفیت آموزش را مورد تأیید قرار داده‌اند، کارایی جمعی معلم در پژوهش آموزشی نادیده گرفته شده است. چائو، چو، کریس و هو^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی، به بررسی، بهبود خودکارآمدی معلمان در استفاده از استراتژی‌های یادگیری و مدیریت کلاس در دانشجویان با نیازهای آموزشی ویژه در هنگ‌کنگ پرداختند. طبق نتایج تحقیق آنها، اعتماد به نفس معلمان و نوع مدرسه به‌عنوان پیشگوکننده‌ای مهم برای خودکفائی معلمان در آموزش فراگیر آنها تعیین شده است. پژوهش ییلدیز و آکان^۳ (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر استراتژی‌های فراشناختی بر آگاهی فراشناختی و خودکارآمدی معلمان پیش‌بینی‌کننده، با هدف بررسی تأثیر استراتژی‌های فراشناختی مورد استفاده در آموزش و پرورش علمی و فناوری بر آگاهی فراشناختی معلمان آینده، اعتقاد به خودکارآمدی و آموزش علم و اعتبار خودکارآمدی معلمان است. یافته‌های تحقیق نشان داد که استراتژی‌های فراشناختی، آگاهی فراشناختی معلمان آینده و اعتماد به نفس را در آنها افزایش می‌دهد، اما اعتقاد خودکارآمدی آموزش علم را به میزان زیادی افزایش نمی‌دهد. کورت، اکیسی و گونگور^۴ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به تجزیه و تحلیل تأثیر دوره مدیریت کلاس بر برداشت شخصی معلمان در مورد فرآیند تدریس از دانش‌آموزان پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که رابطه معناداری بین باورهای خودکارآمدی دانشجو معلمان نسبت به روند آموزش و مدیریت کلاس درس وجود دارد. بارکر، یونگ، دوبیا و مونی^۵ (۲۰۰۹) به مقایسه خودکارآمدی معلمان در مدارس بین دو گروه آزمایش و کنترل به این نتایج دست یافتند که بین خودکارآمدی معلم و مدیریت کلاس درس به‌عنوان عملکرد حرفه‌ای معلم رابطه معنی‌داری وجود دارد. به‌طوری‌که معلمانی که خودکارآمدی بالایی دارند، این باور را دارند که گستره مدیریت رفتار با دانش‌آموزان و در نتیجه ایستادگی در برابر چالش‌ها را دارند.

در مجموع پژوهش‌ها، تأثیر عوامل کلاسی و ویژگی‌های مربوط به معلمان از جمله خودکارآمدی، نوع شخصیت را بر تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان حائز اهمیت دانسته‌اند. لذا می‌توان گفت که سبک‌های مدیریت کلاس و خودکارآمدی معلم متغیرهایی هستند که ممکن است با رشد مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان مرتبط باشد. بنابراین شناخت عوامل مرتبط با سبک‌های اثربخش مدیریت کلاس به منزله پیش‌نیازی در طراحی روش‌های توسعه سبک‌ها و مهارت‌های مدیریتی اهمیت دارد. لذا با توجه به اهمیت سبک مدیریت معلمان برای آموزش و

-
1. Ninkovic & Knezevic Floric
 2. Chao, Chow, Chris & Ho
 3. Yildiz & Akdag
 4. Kurt, Ekici & Gungor
 5. Barker, Yeung, Dobia & Mooney

یادگیری مؤثر و همچنین ناکافی بودن پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، این مطالعه با هدف بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان صورت گرفته است. از این‌رو، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا متغیر خودکارآمدی معلمان در رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان نقش میانجی را ایفا می‌کند یا خیر؟ این سؤال کلی با فرضیات مطرح شده در زیر، دنبال می‌شود و مورد بررسی قرار می‌گیرد.



شکل (۱) مدل مفهومی تحقیق

فرضیات پژوهش

فرضیه اول: بین سبک‌های مدیریت کلاس و خودکارآمدی معلمان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین خودکارآمدی معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه چهارم: بین سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر، کمی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان و دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر فین استان هرمزگان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ است. جامعه این پژوهش را کلیه معلمان و دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان شامل ۵۹ معلم (۲۵ زن و ۳۴ مرد) و ۳۵۹ دانش‌آموز (۱۲۳ دختر و ۲۳۶ پسر) تشکیل دادند. از این بین، طبق فرمول کوکران تعداد ۵۱ معلم و ۱۸۵ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به دلیل گستردگی حجم جامعه، انتخاب شدند. ابزار سنجش این پژوهش سه پرسشنامه خودکارآمدی شرر و

آدمز (۱۹۸۲)، سبک‌های مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) و فراشناخت حالتی آنیل و عابدی (۱۹۹۶) بود که در ادامه به تشریح آنها پرداخته شده است.

برای سنجش متغیر خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی شرر و آدامز (۱۹۸۲) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال بوده و هدف آن سنجش میزان حس خودکارآمدی در معلمان است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه در مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ به صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، تقریباً مخالفم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) است. در تحقیق طباطبائی (۱۳۷۶) مشخص شد که پرسشنامه از روایی سازه خوبی برخوردار است. و ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شده است.

برای سنجش متغیر سبک مدیریت کلاس از پرسشنامه سبک مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن^۱ (۱۹۸۶) استفاده شد که در آن سه نوع سبک مداخله‌گر، سبک تعامل‌گرا و سبک غیرمداخله‌گر در نظر گرفته شده است. این پرسشنامه توسط امین یزدی و عالی (۱۳۸۴) به فارسی برگردانده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال است. نمره‌گذاری پرسشنامه در مقیاس فاصله‌ای است (هرگز-۱ تا اندازه‌ای-۲، معمولاً-۳ و همیشه-۴). در نتیجه نمرات در طیفی از ۲۵ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرند. طبق الگوی ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشان‌دهنده سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیرمداخله‌گر است. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این طیف میان دو سبک دیگر جای دارد. طوری که نمرات ۲۵ تا ۴۰ مربوط به سبک غیرمداخله‌گر و ۴۱ الی ۷۵ مربوط به سبک تعامل‌گرا و ۷۶ الی ۱۰۰ مربوط به سبک مداخله‌گر است. پژوهش کلانتری‌پور و مدیری‌خامنه (۱۴۰۰) نشان داد که پرسشنامه از روایی خوبی برخوردار است و میزان پایایی آن ۰/۷۸ محاسبه شده است. جهت اطمینان بیشتر برای سنجش روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر طبق نظر پنج نفر از خبرگان در این زمینه مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ به دست آمده است که حاکی از پایایی مورد تأیید است.

برای بررسی متغیر وابسته فراشناخت در این پژوهش از پرسشنامه ۲۰ سؤالی فراشناخت حالتی دانش‌آموزان استفاده شده است. این پرسشنامه توسط آنیل و عابدی (۱۹۹۶) ساخته شده و برای تدوین آن سه اصل اختصار، اعتبار و توانایی در نظر گرفته شد. آزمودنی‌های این پرسشنامه، دانش‌آموزان پایه هشتم تا دوازدهم و دانشجویان دوره کاردانی بودند و طبق نتایج تحلیل عاملی اکتشافی چهار زیرمقیاس آگاهی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و بررسی خود برای پرسشنامه مشخص شده است و برای هر زیرمقیاس، پنج عبارت اختصاص داده شده است. آزمودنی باید در یک مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت (از اصلاً تا خیلی زیاد) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از عبارات مشخص کند (آنیل و عابدی، ۱۹۹۶). هر عبارت از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره‌ها از ۲۰ تا ۸۰ در نوسان است. میکائیلی و رهبری (۱۴۰۰) روایی صوری این پرسشنامه را مورد تأیید

گزارش کردند و پایایی آن را ۰/۷۸ به دست آوردند. هاشمی (۱۳۹۹) روایی سازه این پرسشنامه را ۰/۷۹ و پایایی آن را ۰/۸۶ محاسبه کرده است. پایایی آن در پژوهش حاضر ۰/۸۲ محاسبه شده است که نشان از پایایی بالا و قابل اطمینان است.

در این پژوهش، جهت سنجش نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و از آزمون استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد. تمامی عملیات آماری پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ و Lisrel8.8 انجام گرفت.

یافته‌ها

در انجام تحلیل عاملی، ابتدا باید از این مسأله اطمینان حاصل شود که آیا می‌توان داده‌های موجود را برای تحلیل مورد استفاده قرار داد یا نه؟ بنابراین در ابتدا مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی بررسی شد. روش‌های مختلفی برای این کار وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به محاسبه مقدار KMO اشاره کرد که مقدار آن همواره بین ۰ تا ۱ در نوسان است. در صورتی که مقدار KMO کمتر از ۰/۵۰ باشد، داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب نخواهد بود و اگر مقدار آن بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۹ باشد، می‌توان با احتیاط بیشتر به تحلیل عاملی پرداخت. ولی در صورتی که مقدار آن بزرگتر از ۰/۷۰ باشد، همبستگی‌های موجود در بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب خواهد بود.

از سوی دیگر، برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی‌هایی که پایه تحلیل قرار می‌گیرد، در جامعه برابر با صفر نیست، از آزمون بارتلت استفاده شده است. به عبارت دیگر، با استفاده از آزمون بارتلت می‌توان از کفایت نمونه‌گیری اطمینان حاصل کرد. نتایج حاصل که در جدول (۱) نشان داده شده است، نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی‌های موجود بین داده‌ها برای تحلیل عاملی و کفایت نمونه‌گیری است. از این رو می‌توان به تحلیل عاملی، اقدام کرد.

جدول (۱) آزمون KMO و بارتلت

مقدار KMO	بارتلت (خی‌دو)	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۹۵	۲۶۶۳/۸۱	۱۸۵	۰/۰۰۰

با توجه به عدد KMO که بزرگتر از ۰/۷۰ است و معناداری آزمون بارتلت ($p < ۰/۰۵$) می‌توان گفت که داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب است و از شرایط مورد نیاز برخوردار است.

فرضیه اول: بین سبک‌های مدیریت کلاس و خودکارآمدی معلمان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۲) نتایج رابطه مستقیم و غیرمستقیم و ضرایب معناداری برای متغیرهای سبک‌های مدیریت کلاس و خودکارآمدی معلمان

مسیر	نشان	ضریب مسیر	سطح معناداری	نتیجه آزمون
سبک‌های مدیریت کلاس خودکارآمدی	CSSI--- SEQ	۰/۹۸	۵۸/۱۳	قبول

مطابق جدول (۲) می‌توان گفت ضریب مسیر رابطه میان سبک‌های مدیریت کلاس و خودکارآمدی ۰/۹۸ است. آماره t برای این ضریب نیز ۵۸/۱۳ است که مقدار آن بالاتر از آستانه معنی‌داری ۱/۹۶ به دست آمده است. لذا فرضیه اول این تحقیق؛ یعنی اثر مثبت و معنادار سبک‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلمان تأیید می‌شود.

فرضیه دوم: بین سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۳) نتایج رابطه مستقیم و غیرمستقیم و ضرایب معناداری برای متغیرهای سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان

مسیر	نشان	ضریب مسیر	سطح معناداری	نتیجه آزمون
سبک‌های مدیریت کلاس مهارت‌های فراشناختی	CSSI---MQ	۱/۱۴	۲/۷۸	قبول

همانطور که در جدول (۳) مشخص است، ضریب مسیر میان سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی ۱/۱۴ به دست آمده است. آماره t برای این رابطه ۲/۷۸ است که مقدار آن بالاتر از آستانه معنی‌داری ۱/۹۶ به دست آمده است. با توجه به موارد بالا، می‌توان نتیجه گرفت سبک‌های مدیریت کلاس معلمان بر مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری دارد. لذا فرضیه دوم این تحقیق تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: بین خودکارآمدی معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر فین هرمزگان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۴) نتایج رابطه مستقیم و غیرمستقیم و ضرایب معناداری برای متغیرهای سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان

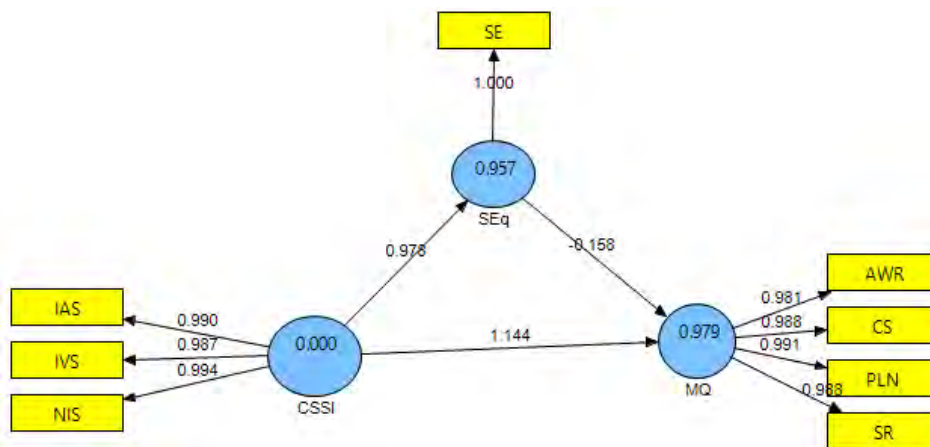
مسیر	نشان	ضریب مسیر	سطح معناداری	نتیجه آزمون
خودکارآمدی مهارت‌های فراشناختی	SEQ --- MQ	۰/۱۶	۰/۳۸	رد

بر اساس یافته‌های جدول (۴) و مدل برازش شده نشان، مقدار ضریب مسیر میان خودکارآمدی با مهارت‌های فراشناختی ۰/۱۶ است. از آنجاکه مقدار t برای این ضریب، ۰/۳۸ است، می‌توان نتیجه گرفت که ضریب به‌دست آمده معنادار نمی‌باشد. لذا فرضیه سوم تحقیق رد می‌شود. به عبارت دیگر خودکارآمدی معلمان با مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان رابطه معناداری ندارد. فرضیه چهارم: بین سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

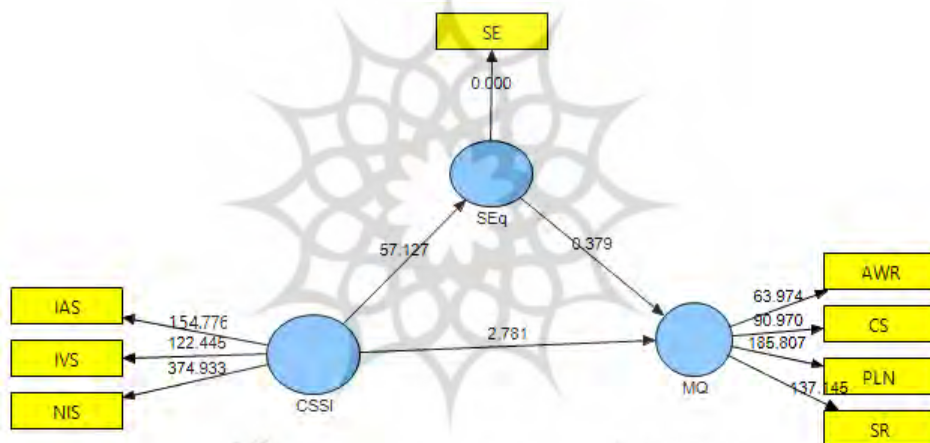
جدول (۵) نتایج رابطه مستقیم و غیرمستقیم و ضرایب معناداری برای متغیرهای سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی و میانجی‌گری خودکارآمدی

مسیر	نشان	ضریب مسیر	معناداری	نتیجه آزمون
سبک‌های مدیریت کلاس خودکارآمدی مهارت‌های فراشناختی	CSSI---SEQ---MQ	$۰/۱۵ = ۰/۱۶ * ۰/۹۸$	$۲۲/۰۳ = ۰/۳۸ * ۵۸/۱۳$	قبول

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، ضریب مسیر برای رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی با نقش میانجی خودکارآمدی ۰/۱۵ به‌دست آمد. آماره t برای این ضریب ۲۲/۰۳ است، لذا فرضیه چهارم این تحقیق تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، بین سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد.



شکل (۲) مدل ساختاری تحقیق در حالت استاندارد



شکل (۳) مدل ساختاری تحقیق در حالت معناداری

برای برآورد مدل از روش حداکثر احتمال و به منظور بررسی برازش مدل از شاخص نسبت مجذور خیدو بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل برازندگی (AGFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، خطای ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) استفاده شد.

جدول (۶) نتایج حاصل از بررسی نیکویی برازش مدل ساختاری تحقیق

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار	نتیجه
$\frac{x^2}{df}$ (شاخص نسبت مجذور خی دو بر درجه آزادی)	< ۳	۲/۳۸	مناسب
CFI (شاخص برازش تطبیقی)	> ۰/۹	۰/۹۵	مناسب
GFI (شاخص برازندگی)	> ۰/۹	۰/۹۷	مناسب
AGFI (شاخص تعدیل برازندگی)	> ۰/۹	۰/۹۷	مناسب
NFI (شاخص نرم‌شده برازندگی)	> ۰/۹	۰/۹۶	مناسب
NNFI (شاخص نرم‌نشده برازندگی)	> ۰/۹	۰/۹۴	مناسب
RMSEA (خطای ریشه میانگین مجذورات تقریب)	< ۰/۰۸	۰/۰۵۳	مناسب

نتایج بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری پژوهش که در جدول (۶) آمده است، نشان‌دهنده برازش مدل است، زیرا میزان RMSEA کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل ساختاری است. همچنین مقادیر CFI، GFI، AGFI، NFI، NNFI همگی بالاتر از ۰/۹ هستند. در جدول (۶)، ضرایب مسیر و معناداری بین متغیرهای پژوهش آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود، ضرایب مسیر برای هر هفت رابطه در سطح ۰/۰۵ (t بزرگتر از ۱/۹۶ و t کوچکتر از -۱/۹۶) معنادار به‌دست آمده است. همچنین رابطه مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل نهایی پژوهش که نشان‌دهنده میزان رابطه مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر روی یکدیگر است ارائه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سبک‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلمان اثر مثبت و معنادار دارد. این نتایج با پژوهش‌های کلانتری‌پور و خامنه (۱۴۰۰)، اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱)، ابجدیان (۱۳۹۶)، جعفری، خراسانی و عبدی (۱۳۹۶)، اوزگار (۲۰۲۱)، بارکر، یونگ، دوبیا و مونی (۲۰۰۹)، کورت، اکیسی و گونگور (۲۰۱۴)، چائو، چو، کریس و هو (۲۰۱۷)، و نیکوویچ و نژیویچ فلوریچ (۲۰۱۸) همخوانی دارد. بنابراین، هر چه میزان خودکارآمدی در بین معلمان بیشتر باشد توانایی انتخاب سبک‌های مدیریت بهتری خواهند داشت. بر اساس نتایج تحقیقات بارکر، یونگ، دوبیا و مونی (۲۰۰۹) که نشان‌دهنده این است که معلمان با خودکارآمدی بالا، بر این باورند که دارای گستره مدیریت رفتار با دانش‌آموزان و در نتیجه ایستادگی در برابر چالش‌ها را دارند. می‌توان این بخش از پژوهش را تبیین نمود. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سبک‌های مدیریت کلاس معلمان بر مهارت‌های

فرانشناختی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های موسوی (۱۳۹۹)، امین‌یزدی و عالی (۱۳۸۷)، کریمی (۱۳۹۶) و صفری (۱۳۹۷) همخوانی دارد. در نتیجه، هر چه معلم از سبک‌های مدیریت تعامل‌گرا استفاده کند موجب بهبود و رشد مهارت‌های فرانشناختی دانش‌آموزان می‌شود. سبک مدیریت کلاس تعاملی می‌تواند محیط مناسبی برای رشد مهارت‌های راهبردهای فرانشناختی دانش‌آموزان باشد. طبق رویکرد مدیریت کلاس تعاملی، مسائل کلاسی از طریق مذاکره و استدلال منطقی با دانش‌آموزان حل و فصل می‌شود. با توجه به نظریه یادگیری اجتماعی ارتباط دو طرفه بین فرد و محیط و اثرات آن موجب پذیرش مسئولیت رفتار، یادگیری و رشد دانش‌آموزان می‌شود. در چنین کلاسی، کنترل و انضباط در یک فرایند تعاملی بین معلمان و دانش‌آموزان به وجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس درس سهیم‌اند. معلمان به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند تا بر عملکرد خود نظارت و رفتارشان را قضاوت کنند. ارزیابی در یک فرایند مذاکره‌ای دوطرفه صورت می‌گیرد. دست‌آوردهای ایجاد چنین فضایی عبارت است از: ایجاد فرصت بیشتر برای تعامل مفید و سازنده در بین دانش‌آموزان کلاس، افزایش تعاملات منطقی بین معلمان و دانش‌آموزان و ترغیب آنها به استدلال منطقی و توجیه عقاید خود و پذیرش قوانین منطقی، پذیرش مسئولیت در یادگیری و رفتار در کلاس و سرانجام رشد یک نظام، از نتایج مثبت آن است (مارتین، ۲۰۱۴) در نهایت، همه این عوامل در نتیجه محیط اجتماعی پویا به وجود می‌آید و مهارت‌های خودتنظیمی و مهارت‌های فرانشناختی را در سطح مدرسه و دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

مدل برازش شده نشان می‌دهد مقدار ضریب مسیر میان خودکارآمدی معلمان با مهارت‌های فرانشناختی دانش‌آموزان معنادار نیست. به عبارت دیگر، خودکارآمدی بر مهارت‌های فرانشناختی تأثیری ندارد.

به علاوه تحلیل مسیر نشان داد که بین سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و مهارت‌های فرانشناختی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. از این رو، خودکارآمدی معلم می‌تواند نقش میانجی در رابطه مهارت‌های فرانشناختی و سبک‌های مدیریت کلاس داشته باشد و باعث ارتقای آن گردد. یافته‌های این بخش از پژوهش با پژوهش‌های هاشمی (۱۳۹۹)، میکائیلی و رهبری (۱۴۰۰)، (۱۳۹۹)، اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱)، صفری (۱۳۹۷) ابجدیان (۱۳۹۶)، چائو، چو، کریس و هو (۲۰۱۷)، اوزگار (۲۰۲۱) و اندرسون و هانیا (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

بر اساس یافته‌های پژوهشی، پیشنهاد می‌شود تا دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی برای افزایش میزان خودکارآمدی و انتخاب سبک‌های مناسب مدیریت کلاس برگزار گردد و معلمان با ایجاد تجربه‌های موفق و سبک‌های موفق کلاسی و با تشویق کلامی خودکارآمدی را در دانش‌آموزان ایجاد کنند. معلمان در انتخاب سبک‌های مدیریت کلاس به مهارت‌های فرانشناختی

دانش‌آموزان نیز توجه کنند و از سبک‌هایی مانند سبک‌های تعاملی استفاده کنند که باعث تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان گردد.

منابع

- ابجدیان، محمد. (۱۳۹۶). *ارائه مدل پیش‌بینی سبک‌های مدیریت کلاس بر اساس جهت‌گیری هدفی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس معلمان مقطع ابتدایی شهر شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.
- اسماعیلی، محمدرضا؛ کتابیان، شهره و خداداد، شعله. (۱۳۹۱). *رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران*. مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش، (۱)، ۲۱-۲۸.
- امین‌یزدی، امیر و عالی، آمنه. (۱۳۸۷). *بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان*. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، (۱)، ۲۲-۲۰.
- پور اسد، زهرا. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه سبک‌های مدیریتی (وظیفه‌مدار و رابطه‌مدار) مدیران با خلاقیت و خودکارآمدی معلمان زن مدارس ابتدایی شهرستان رشت از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- جعفری، اسماعیل؛ خراسانی، اباصلت و عبدی، حمید. (۱۳۹۶). *الگوی ساختاری رابطه شایستگی و خودکارآمدی مدیریتی کلاس درس و نگرش مدیریت کلاس درس در اعضای هیئت‌علمی*. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۰ (۲۶)، ۱۰-۲۳.
- خراسانی، حمید. (۱۳۹۵). *بررسی نقش راهبردهای فراشناخت و انگیزش تحصیلی بر پیش‌بینی خلاقیت در دانش‌آموزان پایه هفتم دامغان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان.
- دیناروند، علی و گلزاری، زینب. (۱۳۹۸). *تأثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان*. فناوری آموزش، (۱)، ۱۴-۱۵۶.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی پرورش وین روانشناسی یادگیری*. تهران: نشر دوران.
- شریعت باقری، محمد مهدی و شمسایی، آزاده. (۱۳۹۸). *رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان*. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، (۲)، ۲۶۲-۲۲۷.
- صفری، سیده سمیرا. (۱۳۹۷). *شناسایی رابطه باورهای فراشناختی و خودکارآمدی حرفه‌ای با صلاحیت حرفه‌ای دبیران متوسطه شهر الشتر*. توسعه حرفه‌ای معلم، (۳)، ۳۲-۱۹.
- طالبی‌خانسری، لیلا. (۱۳۹۹). *رابطه بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی بانگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر چابکسر*. فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش، (۳)، ۲-۱۱۳-۱۳۱.
- کریمی‌خوشحال، عذرا. (۱۳۹۶). *بررسی میزان خودکارآمدی معلمان، انگیزه پیشرفت و فراشناخت*

- دانش‌آموزان، دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- کلانتری پور، مهسا و مدیری خامنه، سیما. (۱۴۰۰). مدل‌سازی الگوی همبستگی بین روشهای مقابله با استرس، استراتژی‌های مدیریت کلاسی معلمان و تأثیر آنها در موفقیت نهایی زبان آموزان، *مجله تحقیقات آموزش زبان ایران*، ۹(۱)، ۱۰۷-۱۲۱.
- موسوی، ستاره. (۱۳۹۹). بررسی ارتباط بین میزان کاربرد نوآوری‌های برنامه درسی با مهارت‌های فراشناختی در معلمان دوره ابتدایی. *آموزش پژوهی*، ۶(۲۳)، ۶۷-۸۰.
- میکائیلی نیلوفر و رهبری غزالی، نسرين. (۱۴۰۰). اثربخشی یک برنامه مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری و باورهای فراشناختی در افراد وابسته به مواد. *فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی*. ۱۵ (۵۹)، ۱۵۷-۱۷۲
- هاشمی زهره. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و درمان فرا شناختی بر عود افکار منفی دانش‌آموزان استعداد درخشان با اختلال اضطراب و افسردگی همایند. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳ (۶)، ۶۲۸-۶۳۸.
- Anderson, R. C., & Haney, M. (2020). *Reflection in the creative process of early adolescents: the mediating roles of creative metacognition, self-efficacy, and self-concept*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Barker, K., Yeung, A. S., Dobia, B., & Mooney, M. (2009). Positive behaviour for learning: Differentiating teachers' self-efficacy. *AARE Conference*, Canberra, Australia, 29 November to 3 December 2009
- Chao, C. N. G., Chow, W. S. C., Chris, F., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.
- Kurt, H., Ekici, G., & Gungor, F. (2014). The Effect of Classroom Management Course on Self-efficacy of Student Teachers Regarding Teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 791-795.
- Murise, P. (2002). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in children, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-148.
- Ninkovic, S. R., & Knezevic Floric, O. C. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Ozgur, S. D. (2021). Chemistry Self-Efficacy Beliefs as Predictors of Students' Metacognitive Skills When Solving Chemistry Problems. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 132-147.
- Pervin, L. A. & O. P. John (2001). *Personality: theory & Research*, 8th ed. New york: wileg.
- Yildiz, H., & Akdag, M. (2017). The Effect of Metacognitive Strategies on Prospective Teachers' Metacognitive Awareness and Self Efficacy Belief. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 30-40.