

رابطه بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

مطالعه موردی: یکی از مراکز آموزش عالی نیروهای مسلح

The relationship between self-efficacy and classroom management style universities and institutions of higher education faculty members

Case Study: One of the higher education centers of the armed forces

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۳/۰۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۱/۱۲

Rezayat Gh. PhD, Goli H. MSc[✉]

غلامحسین رضایت^۱، حسن گلی[✉]

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to investigate the relationship between self-efficacy members of universities and higher education institutions with their classroom management style.

Method: The study objective in terms of applied research and based on the nature and method is a correlation. Statistical research, professors and faculty members of the armed forces was one of the centers of higher education. It randomly sampling method and sample size was 100 people.

Results: The results of this study indicated a significant correlation between self-efficacy and classroom management style, there are also factors such as the Individual competencies, social competencies and teaching competencies with classroom management style have a direct and significant correlation, however, between Research competencies no significant relationship with classroom management style.

Discussion: With regard to the relationship between self-efficacy and classroom management style should be effective for the classroom in universities and higher education institutions to improve the efficacy of faculty planning was necessary.

Keywords: Self-efficacy; Classroom management style; members Faculty universities

چکیده

مقدمه: هدف کلی این تحقیق بررسی رابطه خودکارآمدی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با سبک مدیریت کلاس آنان بود.

روش: این پژوهش از نظر هدف، تحقیقی کاربردی و بر مبنای ماهیت و روش، نوعی تحقیق همبستگی است. جامعه آماری تحقیق اساتید و اعضای هیئت علمی یکی از مراکز آموزش عالی نیروهای مسلح بود. روش نمونه‌گیری، تصادفی ساده و حجم نمونه ۱۰۰ نفر بود.

نتایج: نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد، بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد همچنین مؤلفه‌های خودکارآمدی از جمله شایستگی‌های فردی، شایستگی‌های اجتماعی و شایستگی تدریس با سبک مدیریت کلاس ارتباط مستقیم و معناداری داشته، ولی بین شایستگی‌های پژوهشی با سبک مدیریت کلاس ارتباط معناداری مشاهده نشد.

بحث: با توجه به رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس اعضای هیئت علمی، بایستی برای اثربخش نمودن کلاس‌ها در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای ارتقای خودکارآمدی اعضای هیئت علمی برنامه‌ریزی لازم را انجام داد.

کلید واژه‌ها: خودکارآمدی، سبک مدیریت کلاس، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها

[✉] Corresponding Author: University of Imam Hossein^(AS),
Tehran, Iran
E-mail: hasangoli614@yahoo.com

۱- دانشگاه جامع امام حسین^(ع)، تهران، ایران
[✉] دانشگاه جامع امام حسین^(ع)، تهران، ایران

مقدمه

با توجه به توضیحات فوق، خودکارآمدی یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد فردی و حرفه‌ای استادان است که می‌تواند، بر ابعاد مختلف شغلی و حرفه‌ای آنان از جمله بر چگونگی اداره کلاس و سبک مدیریت کلاس آنان اثرگذار باشد. اداره کلاس درس همیشه یکی از عمده‌ترین مسائل استادان و معلمان بوده است، چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است (رجایی‌پور، کاظمی و آقاحسینی، ۱۳۸۷). لذا این اثربخشی به سبک مدیریت کلاس استادان بستگی زیادی دارد، سبک مدیریت کلاس یکی از سازه‌های مهم در مدیریت آموزش و یکی از عمده‌ترین دغدغه‌ها و نگرانی‌های استادان در تمام سطوح، به‌خصوص در سطح استادان تازه‌کار است.

سازمان‌های آموزشی همواره اقداماتی را به منظور بهبود مستمر فعالیت‌های خود، پیش‌بینی و اجرا می‌نمایند تا بتوانند، بر فرایند یاددهی- یادگیری تأثیر بگذارند. از آنجاکه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها به عنوان تأثیرگذاران اصلی در این فرایند به حساب می‌آیند، لذا هرگونه پژوهش که بتواند در جهت شناخت ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر این حیطه باشد، ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به اینکه کلاس درس، مرکزی برای نظام پویای تعامل انسان است و هر روز هزاران رفتار کلامی و غیرکلامی، به‌طور فردی و جمعی، در کلاس درس اتفاق می‌افتد که در جای خود قابل تأمل است، لذا این فعالیت باید به‌گونه‌ای طراحی شود که از طریق آن فرصت‌های یادگیری بیشتری فراهم شود و مهارت‌های اجتماعی و مشارکتی فراگیران توسعه یابد. ولفگانگ و گلیکمن، ۱۹۸۶ تعریفی جامع از مدیریت کلاس ارائه داده‌اند؛ به گفته آن‌ها «مدیریت کلاس، یعنی کلیه

در روانشناسی «خودکارآمدی» به باورهای افراد در مورد توانایی‌ها و قابلیت‌های فردی شان در مواجهه با موقعیت‌های چالشی و تنش‌زا گفته می‌شود که نقش مهمی در زندگی فردی، اجتماعی و عملکرد شغلی آنان دارد. این باورها و در اصطلاح عامیانه باور به اینکه «من می‌توانم» و یا در شکل اجتماعی آن باور به «ما می‌توانیم» تعبیر می‌شود. به نظر هنسون^۱ (۲۰۰۱) خودکارآمدی استادان/مدرسان یکی از عوامل مؤثری است که معمولاً با رفتار مثبت آموزشی و موفقیت فراگیران ارتباط دارد. همچنین از نظر هییکس^۲ (۲۰۱۲) یکی از نقاط کانونی تحقیقات جدید درخصوص موفقیت مدرسان در کلاس درس، توجه به خودکارآمدی آنان است.

یکی از نهادهای مهم اجتماعی دانشگاه است که نقشی مهم و حیاتی در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جوامع، همچنین تربیت نسل خلاق و نوآور برای کشورها را بر عهده دارد. اگر این را بپذیریم که از مجموع نهادهای اجتماعی، نهاد دانشگاه، از ارزش و اهمیت بیشتری در توسعه جوامع و کشورها برخوردار است، حال این پرسش مطرح می‌شود که در میان عناصر تشکیل دهنده این نهاد کدام عنصر اهمیت و تأثیرگذاری بیشتری دارد، بی تردید می‌توان، گفت که استادان در رأس ارکان و عناصر این نهاد قرار می‌گیرند؛ زیرا آنان کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت به شمار آمده و اهداف نظام آموزش عالی، با حضور و به واسطه آنان تحقق می‌پذیرد. در این میان تأثیری که استادان خودکارآمد در ایفای این نقش بر عهده‌دارند، از جمله موضوعات مهمی است که همواره مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار داشته است.

کاسظمی و شفقی (۱۳۹۰) معتقدند: "خودکارآمدی مفهومی است که به احساس شایستگی و کفایت شخصی در مورد سطح توانایی فرد دلالت داشته و بر نحوه مقابله فرد با زندگی تأثیر می‌گذارد". همچنین مسعودی، افضلی، اعتمادی‌فر و مقدسی (۱۳۸۷) خودکارآمدی را به‌عنوان درجه‌ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های خاص دانسته‌اند. به نظر اثرزاده، بجانی و ملکی‌نیا (۱۳۹۰) نیز خودکارآمدی، باور فرد درباره توانایی و قدرت لازم برای انجام وظیفه خاص است.

لانینبرگ^۳ (۲۰۱۱) خودکارآمدی را اعتقاد به توانمندی‌های خود برای تحقق وظیفه‌ای خاص می‌داند. گالاگر^۴ (۲۰۱۲) نیز خودکارآمدی را به‌عنوان ادراک افراد از توانایی‌شان برای انجام اقدامات لازم برای رسیدن به نتایج مطلوب تعریف کرده است. با جمع‌بندی تعاریف فوق و تلخیص آن‌ها، منظور از خودکارآمدی در این تحقیق احساسی پایدار و باثبات از شایستگی، بسندگی و قابلیت‌های فردی در مواجهه با تمام رویدادهای زندگی است.

خودکارآمدی در بسیاری از حوزه‌های عملکردی انسان از جمله رفتار شخصی و حرفه‌ای وجود دارد. به‌طور خاص در زمینه‌های آموزشی، خودکارآمدی استاد/مدرس، باور او در توانایی برنامه‌ریزی آموزشی و دستیابی به اهداف آموزشی است و این امر در صورتی محقق می‌شود که استاد/مدرس به توانایی خود در آموزش فراگیران به صورت اثربخش و کارآمد باور داشته باشد. برای روشن شدن مطلب بایستی میان خودکارآمدی و «صلاحیت»^۵ استاد/مدرس تمایز قائل شویم. خودکارآمدی مفهومی گسترده‌تر از صلاحیت است و باعث می‌شود که استاد/مدرس از دانش و مهارت‌های خود استفاده موفقیت‌آمیزی داشته باشد.

تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار فراگیران و یادگیری است» (نقل از مارتین و بالدوین^۳، ۱۹۹۶).

نتایج مطالعات انجام‌شده، (شهیدی، باعزت و حدادنیا، ۱۳۹۳؛ و اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱) نشان می‌دهد، ویژگی‌های فردی استادان و مدرسان یکی از عوامل تأثیرگذار بر مدیریت کلاس آنان است. لذا مسئله این پژوهش آن است که بین خودکارآمدی اعضای هیئت علمی و سبک مدیریت کلاس آن‌ها رابطه وجود دارد؟

روانشناسان از جمله بندورا (۱۹۹۷) معتقدند که عوامل مختلفی از جمله باورهای افراد بر عملکرد آنان مؤثر است. یکی از این باورها، خودکارآمدی است. خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی می‌تواند، افراد را در کسب موفقیت کمک کرده و مسیر رسیدن به موفقیت را برایشان هموار سازد؛ بنابراین شناخت این عامل و راه‌های تقویت آن برای پیشبرد اهداف در زندگی افراد اهمیت فراوانی دارد (ترک‌اردلانی، ۱۳۸۹).

خودکارآمدی از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه‌جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان‌شناختی اشاره دارد، تأکید می‌کند. براساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه‌جانبه بر انگیزش و رفتار خود اثر می‌گذارند (به نقل از عبدالمهی، ۱۳۸۵).

تقویت کنند. مدلی که آنان برای خودکارآمدی اعضای هیئت علمی عنوان کرده‌اند شامل چهار مؤلفه اصلی شایستگی‌های فردی، شایستگی‌های تدریس، شایستگی‌های پژوهشی و شایستگی‌های اجتماعی بود. در این تحقیق منظور از خودکارآمدی استادان و مدرسان، باور آنان به داشتن توانایی‌ها و مهارت‌های لازم به منظور تأثیرگذاری بر فرآیند یاددهی-یادگیری و انجام موفقیت‌آمیز وظایف حرفه‌ای خود یعنی تربیت و آموزش فراگیران، برای رسیدن به اهداف تعیین شده است.

منابع خودکارآمدی:

گالاگر (۲۰۱۲) پنج سازوکار تقویت خودکارآمدی را شامل تجربیات موفق^{۱۱}، مدل‌سازی/تجارب نیابتی^{۱۲}، تجارب مصور (تصوری)^{۱۳}، اقناع اجتماعی^{۱۴}، حالات فیزیولوژیکی و هیجانی^{۱۵} معرفی می‌نماید. میزان تأثیرگذاری هر یک از موارد مذکور متفاوت است و همچنین افراد ترکیبی از موارد را ممکن است در جهت رسیدن به اهدافشان مورد استفاده قرار دهند.

تجربیات موفق: تجربیات موفقیت‌آمیز قبلی افراد، مهم‌ترین عامل بروز و توسعه خودکارآمدی است. این نوع تجارب باعث افزایش اعتمادبه‌نفس افراد و در نتیجه باعث تقویت خودکارآمدی آن‌ها می‌گردد. برعکس، تجربه شکست در افراد بر میزان خودکارآمدی آنان تأثیر منفی دارد.

مدل‌سازی/تجارب نیابتی: بر اساس مشاهده تجربیات موفق دیگران و الگو قرار دادن افراد موفق در زمینه‌های مختلف زندگی، بر خودکارآمدی افراد تأثیر می‌گذارد.

تجارب مصور: یکی از روش‌هایی است که اخیراً به آن پرداخته شده و آن عبارت است از اینکه افراد با تجسم خود به موفقیت و یا قهرمان بودن بر میزان

به عبارتی خودکارآمدی استاد/مدرس یک ویژگی خودتنظیمی قوی است که استادان و مدرسان را قادر می‌سازد از ظرفیت‌های خود برای بالا بردن میزان یادگیری فراگیران استفاده نمایند (گاورا^{۱۰}، ۲۰۱۰).

آرمور و همکاران^۷ (۱۹۷۶)، خودکارآمدی استادان و مدرسان را باور آن‌ها به توانایی‌شان برای تأثیرگذاری بر فرآیند یادگیری فراگیران عنوان کرده‌اند. دلینگر، بابت، اولیور و ایلت^۸ (۲۰۰۸) نیز خودکارآمدی استادان و مدرسان را باورهای فردی آنان برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف آموزشی مربوطه در کلاس درس تعریف کرده‌اند. جعفری، کرمی و سلیمانی (۲۰۱۲) نیز خودکارآمدی استاد/مدرس را باور او به داشتن توانایی‌های لازم برای کمک به یادگیری فراگیران تعریف کرده‌اند.

شانن-موران، هوی و هوی^۹ (۱۹۹۸) خودکارآمدی استادان را به‌عنوان "باور استاد/مدرس به توانایی‌ها و مهارت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌های لازم برای انجام موفقیت‌آمیز فرآیند یاددهی و یادگیری در زمینه‌ای خاص" تعریف می‌کنند. به نظر فایو^{۱۰} (۲۰۰۳) خودکارآمدی مدرس به عنوان باوری است که انتظار می‌رود، رفتارها، تصمیم‌ها و انگیزه استادان و مدرسان را در خصوص تدریس هدایت نماید؛ به عبارت دیگر خودکارآمدی ریشه در توانایی استادان و مدرسان برای هدایت تصمیم‌های آنان در ایفای نقش خود دارد.

شاوران، رجایی‌پور، کاظمی و زمانی (۱۳۹۱) بیان می‌کنند استادانی که احساس خودکارآمدی دارند، احتمالاً با تلاش و مداومت بیشتری کار می‌کنند و در عین حال که از انجام دادن کارهای علمی لذت می‌برند، از تحرک و انگیزش بیشتری برخوردارند و آمادگی بیشتری دارند تا مهارت‌های درونی خود را

به اهداف مطلوب و مورد نظر فراهم می‌کند" (ص ۱۳). اولیوا (۱۳۷۹) معتقد است: به مجموعه مهارت‌هایی که مدرسان برای ایجاد محیط آموزشی جذاب، سازنده و اثربخش به آن‌ها نیازمندند، مدیریت کلاس گفته می‌شود، (به نقل از رجایی‌پور، کاظمی و آقاحسینی ۱۳۸۷).

از نظر مارتین، یین و بالدوین^{۱۶} (۱۹۹۸) مدیریت کلاس به تلاش‌های مدرسان برای سرپرستی و نظارت بر فعالیت‌های کلاس شامل یادگیری، تعامل اجتماعی و رفتار فراگیر اشاره دارد. همچنین از نظر قربانی‌زاده، حمدالهی و روحی خلخالی "مدیریت کلاس را می‌توان ایجاد موقعیتی دانست که در آن مجموعه‌ای از برنامه‌ریزی‌ها و اقداماتی خاص برای اثربخشی و کارایی تعلیم و تربیت انجام می‌پذیرد" (ص ۸۹). اِمر و استاو^{۱۷} (۲۰۰۱) معتقدند که مدیریت کلاس شامل اقداماتی است که توسط مدرس به منظور ایجاد نظم، درگیر کردن فراگیران و جلب همکاری آن‌ها به کار گرفته می‌شود.

در این تحقیق مدیریت کلاس به مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری استاد/مدرس اطلاق می‌گردد که برای هدایت، راهنمایی و تأثیرگذاری بر فعالیت‌های مرتبط با یاددهی - یادگیری، تعاملات اجتماعی و رفتار فراگیران در کلاس بروز و ظهور می‌یابد.

۱-۳ سبک‌های مدیریت کلاس:

مارتین، یین و مایال (۲۰۰۶) معتقدند سبک مدیریت کلاس، شیوه عملکرد معلم در مدیریت کلاس است که متأثر از باورها و عقاید معلمین درباره ماهیت رفتار فراگیران است (به نقل از جباری و حسینی ۱۳۹۲). از میان عناصر کلاس درس، نقش اساتید و مدرسان و سبک مدیریتی آنان در تحقق اهداف آموزشی و تربیت فراگیران بسیار مهم و اساسی است.

خودکارآمدیشان تأثیر می‌گذارند. با اینکه در این حالت تجربه واقعی موفقیت، وجود ندارد با این حال در بعضی مواقع بر خودکارآمدی افراد به خصوص ورزشکاران و درمان افراد دارای ترس‌های خاص تأثیر می‌گذارد.

اقناع اجتماعی: به عنوان یک عامل اجتماعی و به صورت ترغیب یا دلسرد کردن فرد توسط دیگران اعم از دوستان و یا افراد خانواده و یا فامیل باعث تغییر در میزان خودکارآمدی می‌گردد.

حالات فیزیولوژیکی و هیجانی: یا به عبارتی نشانه‌های جسمانی و عاطفی هم یکی از مواردی است که هر چند کم ولی بر میزان خودکارآمدی تأثیر دارد. باورهای خودکارآمدی افراد در هنگام تجربه درد، خستگی، استرس، افسردگی و دیگر حالات مرتبط و یا حتی برعکس این حالات از جمله شادی، ممکن است تغییر داشته باشد.

مدیریت کلاس:

بی‌گمان حرفه معلمی یکی از دشوارترین مشاغل محسوب می‌گردد؛ چه آنکه علاوه بر آگاهی از دانش تخصصی، هر معلمی باید از هنر و تجربه تدریس نیز برخوردار باشد. معلمان موفق به شیوه‌های متفاوتی عمل می‌کنند، اما دغدغه مشترک همه آن‌ها، مهارت اداره مؤثر و کارآمد کلاس به عنوان یکی از مهارت‌های مهم و ضروری برای استادان و معلمان است. از این رو مدیریت کلاس یکی از مؤثرترین عوامل و هسته‌های اصلی تدریس است که هم معلمان تازه‌کار و هم معلمان باتجربه باید همواره آن را بهبود بخشند.

مرتضوی‌زاده (۱۳۸۷) معتقد است "منظور از مدیریت کلاس ایجاد موقعیت و شرایطی است که مدرس برای برقراری نظم و آرامش، جلب توجه فراگیران، سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاس و مشارکت دادن فراگیران در فرایند یاددهی - یادگیری، برای دستیابی

کلاس، کنترل و زیر نظر قرار دادن فراگیران، تنبیه کوتاه مدت و طولانی مدت یا نادیده گرفتن برخی رفتارهای فراگیر استفاده می کند. سبک دوم، سبک حمایتی است که استفاده از ارتباطات مؤثر کلامی و روابط مثبت اجتماعی با شاگردان را در برمی گیرد؛ به این ترتیب به فراگیر القا می شود که تحت حمایت عاطفی - اجتماعی معلم قرار دارد. سومین شیوه مدیریت کلاس سبک های اصلاحی است. در این سبک، گاهی اوقات معلم ترجیح می دهد، با بیان روشن و صریح نظرات خود، راهنمایی های لازم را برای آشکار کردن انتظارات خود از فراگیران ارائه دهد. (رضای نژاد، همتی نژاد و همتی نژاد، ۱۳۹۰).

هوی، ۲۰۰۱ دو شیوه مدیریت کلاس شامل «سبک آمرانه یا معلم - محور» و «سبک آزادانه یا فراگیر - محور» را بیان نمود. سبک آمرانه، به رویکرد سنتی برمی گردد که معلمان گرایش دارند، فراگیران را به عنوان غیرمسئول و نیازمند انضباط، ببینند. بر این اساس، انتظار می رود فراگیران تصمیمات معلمان را بدون چون و چرا بپذیرند؛ اما در سبک آزادانه، فراگیران از طریق تعامل و تشریح مساعی در فعالیت های کلاسی، می آموزند که روابط بین فردی میان آن ها و معلمان، نزدیک و انسان دوستانه است و خود انضباطی و خودگردانی به جای کنترل خشک معلم، مورد تأکید قرار می گیرد (عرب زاده، کدیور، فرزند، کاووسیان و نیکدل، ۱۳۹۰).

عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) می نویسند: نظریه پردازان و پژوهشگران این حیطه، دسته بندی های متفاوت از سبک های مدیریت کلاس مطرح کرده اند، تفاوت این سبک ها، ناشی از خاستگاه نظری آن هاست؛ با مروری اجمالی، می توان سبک ها را به لحاظ مبانی نظری به دو دسته تقسیم کرد: سبک هایی که بر اساس

اساتید و مدرسان با سبک مدیریتی مناسب در کلاس درس، به شکل دهی و ایجاد رویه های آموزشی مطلوب و کارآمد کمک کرده و محیطی را به وجود می آورند که در آن فراگیران به صورت فعال و بانگیزه به فعالیت می پردازند تا زمینه تحقق اهداف تربیتی و آموزشی فراهم گردد.

نتیجه تحقیقات انجام شده توسط وانگ، هرتل و والبرگ^{۱۸} (۱۹۹۳) نیز نشان می دهد، یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در یادگیری سبک مدیریت کلاس است. سبک مدیریت کلاس می تواند، نقش عمده ای در فرایند تدریس ایفا نماید. همچنین انتخاب سبک مدیریت کلاس مناسب می تواند، تأثیر جدی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران داشته باشد. انتخاب و به کارگیری این سبک ها به عوامل متعددی از جمله ویژگی های فردی و شخصیتی استادان و مدرسان بستگی دارد.

مدیریت کلاس درس دارای سبک های متفاوتی است، معلم با آگاهی از اهداف آموزشی و شرایط محیطی - عاطفی متفاوت، سبک های مناسب را در کلاس درس به اجرا درمی آورد و با بهره گیری از تجارب خود بهترین و مناسب ترین سبک را با توجه به هدف ها و انتظارات برمی گزیند. معلم موفق کسی است که بتواند، موقعیت را به درستی ارزیابی کرده و سپس سبک مدیریت کلاس مناسب را بکار گیرد (جباری و حسینی، ۱۳۹۲).

مک کورماک، ۱۹۹۷ سبک های مدیریت کلاس های تربیت بدنی را به سه دسته شامل «سبک پیشگیرانه» «سبک حمایتی» و «سبک اصلاحی» تقسیم بندی کرده است. در سبک های پیشگیرانه، معلم برای جلوگیری یا پیشگیری از رفتارهای ناهنجار فراگیران از شیوه ها و سبک هایی مانند نظارت بر

سوء فراگیران و عدم مشارکت دادن فراگیران در تصمیم‌گیری‌های کلاسی؛ مسئولیت اداره کلاس و نظارت بر رفتار فراگیران را خود بر عهده می‌گیرد. در چنین جوی فراگیران هیچ نوع اختیار و مسئولیتی در فرایند یادگیری احساس نکرده؛ و بر این باورند، که فقط معلم می‌تواند، رفتار آن‌ها را کنترل، نظارت و اصلاح کند (امین یزدی و عالی، ۱۳۸۷).

سبک غیرمداخله‌گرانه: سبک مدیریتی که در آن معلم بر این باور است که باید مسئولیت‌ها را به فراگیران واگذار کرد تا آنان فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس داشته باشند و از علائق شخصی خود پیروی کنند (آریاپوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲).

سبک تعامل‌گرایانه: این رویکرد که حد واسط دو سبک فوق است، بر مبنای پیش‌فرض‌های مکتب روانشناسی اجتماعی، هم به فعالیت‌هایی تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد اثر می‌گذارد. در کلاس‌های تعاملی «همکاری» اصل اساسی و محور کار در کلاس است (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۷). طبق رویکرد تعامل‌گرایانه، معلم تعاملی کسی است که مسائل کلاس را از طریق مذاکره و استدلال منطقی با فراگیران حل می‌کند. با توجه به نظریه یادگیری اجتماعی که ارتباط دوطرفه بین فرد و محیط و تأثیر و تأثر آن‌ها را فرض می‌کند، سعی بر کمک به فراگیر در پذیرش مسئولیت رفتار، یادگیری و رشد خود دارد (امین یزدی و عالی، ۱۳۸۷).

هیکس (۲۰۱۲) در رساله دکتری خود با عنوان «خودکارآمدی و مدیریت کلاس درس: یک مطالعه همبستگی با توجه به عوامل مؤثر بر مدیریت کلاس درس» دریافت که بین خودکارآمدی معلم و ادراک رفتار فراگیران رابطه مستقیم وجود دارد؛ به عبارتی

نظریه‌های مدیریت طراحی‌شده و سبک‌هایی که برگرفته از نظریه‌های مدیریت کلاس و یادگیری است. سبک‌های نوع اول در نتیجه سبک رفتاری معلم حاصل شده و عمدتاً چهار سبک را به وجود می‌آورد. از این نوع به سبک بامریند^{۱۹} می‌توان اشاره کرد که با توجه به دو بعد کنترل و تعامل چهار سبک حاصل می‌شود.

گروه دوم، سبک‌هایی هستند که بر اساس نظریه‌های مدیریت کلاس و نظریه‌های یادگیری طراحی شده‌اند. به دلیل مواجه بودن سیستم مدیریت کلاس با فراگیران به جای کارمندان، می‌توان استنباط کرد که تکیه بر نظریه‌های یادگیری، رشد و مدیریت کلاس جهت مطالعه سبک‌های رفتاری معلمان، ضرورتی برای پژوهش در این حیطه به شمار می‌آید.

به عقیده ولفگانگ، معلمان بر اساس عقایدشان درباره رشد و یادگیری فراگیران، الگوی رفتاری خود را در مدیریت کلاس شکل می‌دهند که هر الگو یا سبک رفتاری می‌تواند اثرات متفاوتی بر رشد فراگیران به جای گذارد. وی با تکیه بر روانشناسی یادگیری و مدیریت کلاس، یک چارچوب مفهومی از سه سبک مدیریت کلاس شامل «سبک مداخله‌گرایانه» «سبک تعامل‌گرایانه» و «سبک غیر مداخله‌گرایانه» بر روی پیوستاری از کنترل ترسیم نمود. در این پیوستار هر چه از مداخله‌گرایی به سمت غیر مداخله‌گرایی پیش‌رویم، میزان کنترل کم و در مقابل مشارکت و مسئولیت فراگیران در کلاس افزایش می‌یابد. (امین-یزدی و عالی، ۱۳۸۷). با توجه به کاربرد گسترده سبک‌های فوق، در تحقیقات قبلی، در ادامه به تشریح این سه سبک می‌پردازیم.

سبک مداخله‌گرایانه: معلم مداخله‌گر، با تعیین قوانین انضباطی و اجرای آن برای کاهش رفتارهای

معلمان با خودکارآمدی بالا، رفتار فراگیران را بهتر درک کرده و در نتیجه عملکرد کلاسی را بهبود می‌بخشند. اما نتایج و یافته‌های وی نشان داد که بین سایر عوامل از جمله سن، جنسیت، مدرک تحصیلی، وجود یا عدم وجود یک برنامه نظارتی در سال اول تدریس و تعداد کلاس‌های واگذار شده در برنامه آموزشی ارتباط معناداری وجود ندارد.

در زمینه خودکارآمدی و سبک‌های مدیریت کلاس مطالعات متعددی صورت گرفته است که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد:

شهیدی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان «ارائه الگوی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان با مدیریت کلاس آنان در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی» دریافتند که خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان به صورت مستقیم، مثبت و معناداری با مدیریت کلاس رابطه دارند و بین خودکارآمدی و شایستگی‌ها نیز ارتباط متقابل مثبت و معناداری وجود داشت. همچنین باورهای خودکارآمدی استادان باعث می‌شود آن‌ها توانایی‌های خود را بهتر بشناسند و به وسیله آن‌ها بر یادگیری دانشجویان تأثیر گذاشته و از عهده وظایفی که موجب بهبود مدیریت کلاس می‌شوند مانند برقراری ارتباط در کلاس، انگیزش، رهبری کلاس، انضباط کلاس و درگیر کردن دانشجویان در یادگیری به خوبی برآیند. نتیجه دیگر اینکه شایستگی‌های استادان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای مدیریت کلاس آنان باشد. در مجموع می‌توان چنین گفت که متغیرهای خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان در دانشگاه هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق تأثیر متقابل بر متغیرهای دیگر تأثیر مثبتی بر مدیریت کلاس آنان دارد.

شاوران و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «تعیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های منتخب دولتی شهر اصفهان» دریافتند که اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی بر خودکارآمدی جمعی تأثیر دارد و میان مؤلفه‌های اعتماد و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی رابطه پنهان؛ میان اعتماد و خودکارآمدی جمعی و خودکارآمدی عضو هیئت‌علمی با خودکارآمدی جمعی روابط مثبت و معنادار وجود دارد.

اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱) با بررسی رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت‌بدنی آموزش‌وپرورش شهر تهران دریافتند که متغیر خودکارآمدی از قدرت پیش‌بینی معتبری برای تبیین سبک مدیریتی معلمان تربیت‌بدنی برخوردار است.

رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت‌بدنی و سبک‌های مدیریت کلاس‌های تربیت‌بدنی» دریافتند که بین خودکارآمدی معلمان و سبک مدیریت پیشگیرانه آن‌ها رابطه منفی و معناداری وجود دارد ولی رابطه خودکارآمدی معلمان با مدیریت حمایتی و مدیریت اصلاحی معنادار نیست. همچنین بین بُعد رفتار فراگیران در خودکارآمدی و سه سبک مدیریت پیشگیرانه، حمایتی و اصلاحی معلمان رابطه مثبت و معناداری مشاهده می‌شود، در حالی که بین بُعد فضا با سبک مدیریت اصلاحی و مدیریت پیشگیرانه معلمان رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین، نتایج پژوهش نشان می‌دهد بین بُعد فضا و سبک مدیریت حمایتی معلمان، بعد زمان و همه سبک‌های مدیریت معلمان و بُعد سازمان و سبک مدیریت پیشگیرانه

منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی» نتیجه گرفتند که خودکارآمدی و تعهد سازمانی به صورت مستقیم و معناداری با کیفیت تدریس رابطه دارند. همچنین ارتباط مثبت و معناداری بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی آنان وجود دارد.

برای دستیابی به مدل مفهومی تحقیق اقدامات زیر صورت گرفت:

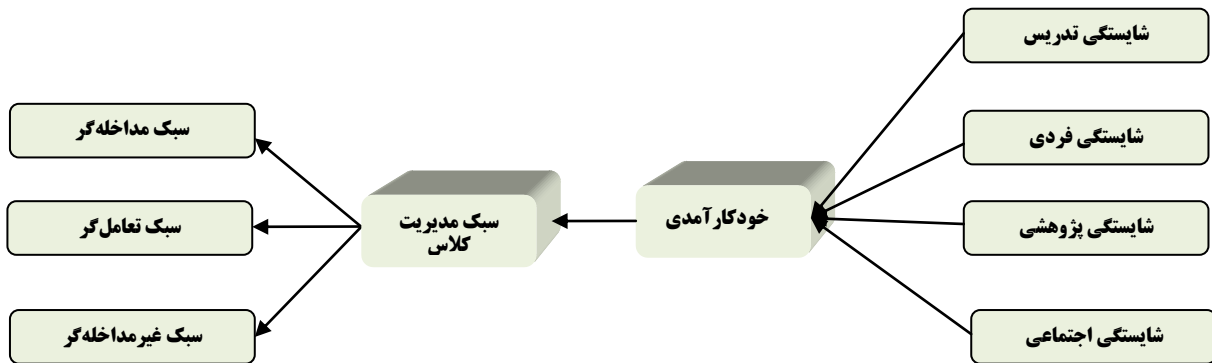
برای شناسایی ابعاد خودکارآمدی از نتایج تحقیق شاوران و همکاران (۱۳۹۱) استفاده شد. آنان طی تحقیقی، خودکارآمدی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها را در چهار بعد شایستگی فردی، شایستگی تدریس، شایستگی پژوهشی و شایستگی اجتماعی بیان کرده‌اند. با توجه به مبانی نظری و همچنین با توجه به جامع بودن و همچنین انجام تحقیق مذکور در مقاطع دانشگاهی، مدل شاوران و همکاران به عنوان یک مدل برای خودکارآمدی استادان و مدرسان در این تحقیق انتخاب گردید که همه فعالیت‌های مربوطه اعم از تدریس و پژوهش و همکاری با دیگران را در بر دارد.

با توجه به ابعاد و مؤلفه‌های ذکر شده در بالا در خصوص مدیریت کلاس و همچنین با توجه به تحقیقاتی که در این خصوص در پیشینه تحقیق آمده است، چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن با توجه به کامل بودن و استفاده از آن در تحقیقات مختلف از جمله مارتین و بالدوین (۱۹۹۸)، عالی و امین‌یزدی (۱۳۸۷)، جباری و حسینی (۱۳۹۲) و آریان‌پور و همکاران (۱۳۹۲) به عنوان مدل سبک مدیریت کلاس در این تحقیق مدنظر قرار می‌گیرد. لذا در این تحقیق سبک مدیریت کلاس شامل سه سبک مداخله‌گر، تعامل‌گر و غیرمداخله‌گر است. شکل ۱ نشان‌دهنده مدل مفهومی تحقیق است.

رابطه منفی و معنادار وجود دارد. درنهایت، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بین ابعاد خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی (رفتار فراگیران، زمان، فضا و سازمان) و همچنین سبک‌های مدیریت آن‌ها در کلاس‌های تربیت بدنی (سبک مدیریت اصلاحی، پیشگیرانه و حمایتی) در دو مقطع راهنمایی و متوسطه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جعفری، قورچیان، بهبودیان و شهیدی (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «ارائه الگوی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی» به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، تعهد سازمانی و شایستگی استادان به صورت مستقیم رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس دارند. در ضمن این متغیرها با ارتباط متقابل باهم و تقویت یکدیگر می‌توانند، باعث افزایش کیفیت تدریس شوند؛ این بدان معناست که باورهای خودکارآمدی استادان باعث می‌شود، آن‌ها توانایی‌های خود را بهتر بشناسند و به وسیله آن‌ها بر یادگیری دانشجویان تأثیر بگذارند، همچنین بر چگونگی تدریس آن‌ها به عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف استادان دانشگاه تأثیر مثبتی بگذارد و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند، مانند برنامه‌ریزی آموزش، مدیریت کلاس، انجام دادن مسئولیت‌های حرفه‌ای و ارزشیابی و مشارکت به خوبی برپایند. در جایی که استادان از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند، می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه هم در حد مطلوبی باشد.

شهیدی، جعفری، قورچیان و بهبودیان (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی در



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق

روش

تحقیق حاضر با توجه به هدف آن به‌عنوان یک تحقیق کاربردی و از نظر روش و ماهیت یک تحقیق همبستگی است. جامعه‌ی آماری تحقیق اساتید و اعضای هیئت‌علمی یکی از مراکز آموزش عالی نیروهای مسلح بود. روش نمونه‌گیری آن روش تصادفی ساده و حجم نمونه آن ۱۰۰ نفر بود. ابزار گردآوری داده‌های این تحقیق دو پرسشنامه شامل پرسشنامه استاندارد سبک مدیریت کلاس مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) شامل ۲۵ سؤال با طیف ۴ گزینه‌ای و پرسشنامه محقق ساخته خودکارآمدی شامل ۳۳ سؤال با طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت و ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۹ بود. سؤال‌های پرسشنامه خودکارآمدی

با استفاده از مبانی نظری تحقیق و مؤلفه‌های شایستگی فردی، شایستگی تدریس، شایستگی پژوهشی و شایستگی اجتماعی طراحی شد. همچنین برای تأیید اعتبار (روایی) محتوایی و صوری آن از نظرات اساتید راهنما و مشاور، همچنین ۱۰ نفر از اساتید و صاحب‌نظران این حوزه استفاده شد. در پرسشنامه سبک مدیریت کلاس نمرات در طیفی از نمره ۲۳ تا ۹۲ قرار می‌گیرند؛ به این ترتیب که نمره ۲۳-۴۶ نشانگر سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر، نمره ۴۶-۶۹ نشانگر سبک مدیریت کلاس تعاملی و نمره ۶۹-۹۲ نشانگر سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر بود که در جدول ۳-۳ نشان داده شده است.

جدول ۱- نمره‌گذاری پرسشنامه سبک مدیریت کلاس

نوع سبک مدیریت کلاس	غیرمداخله‌گر	تعاملی	مداخله‌گر
نمره‌گذاری	۲۳-۴۶	۴۶-۶۹	۶۹-۹۲

رابطه خودکارآمدی و سبک مدیریت کلاس و رگرسیون گام‌به‌گام استفاده گردید.

برای تحلیل داده‌های این تحقیق از هر دو نوع آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در این پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای مقایسه توزیع نمرات هر یک از مؤلفه‌های پژوهش با توزیع نرمال استفاده شد و پس از آن با توجه به نرمال بودن داده‌ها، از آزمون همبستگی پیرسون جهت تعیین

جدول ۲- همبستگی بین مؤلفه شایستگی فردی و سبک مدیریت کلاس

متغیر	شایستگی فردی
سبک مدیریت کلاس	$r = 0/319$
	$p = 0/001$
	$n = 100$

نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول شماره ۲) نشان می‌دهد که بین شایستگی فردی اعضای هیئت‌علمی با سبک مدیریت کلاس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۳- همبستگی بین مؤلفه شایستگی تدریس و سبک مدیریت کلاس

متغیر	شایستگی تدریس
سبک مدیریت کلاس	$r = 0/491$
	$p = 0/001$
	$n = 100$

نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول شماره ۳)، نشان می‌دهد که بین شایستگی تدریس اعضای هیئت‌علمی با سبک مدیریت کلاس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۴- همبستگی بین مؤلفه شایستگی پژوهشی و سبک مدیریت کلاس

متغیر	شایستگی پژوهشی
سبک مدیریت کلاس	$r = 0/125$
	$p = 0/214$
	$n = 100$

نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول شماره ۴) نشان می‌دهد که بین شایستگی پژوهشی اعضای هیئت‌علمی با سبک مدیریت کلاس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود ندارد، لذا این فرضیه مورد تأیید قرار نگرفت.

جدول ۵- همبستگی بین شایستگی اجتماعی و سبک مدیریت کلاس

متغیر	شایستگی اجتماعی
سبک مدیریت کلاس	$r = 0/26$
	$p = 0/009$
	$n = 100$

نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول شماره ۵) نشان می‌دهد که بین شایستگی اجتماعی اعضای هیئت‌علمی با سبک مدیریت کلاس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لذا این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۶- ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و سبک مدیریت کلاس

متغیر	خودکارآمدی
سبک مدیریت کلاس	$r = 0/391$
	$p = 0/001$
	$n = 100$

اعضای هیئت علمی و سبک مدیریت کلاس آنان تأیید می شود، همچنین ضریب همبستگی به دست آمده $r = 0/391$ نشان دهنده رابطه متوسط بین خودکارآمدی و سبک مدیریت کلاس است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول شماره ۵) نشان می دهد که بین اعضای هیئت علمی با سبک مدیریت کلاس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لذا این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت. در ادامه جدول ماتریس همبستگی آورده شده است.

به منظور بررسی رابطه خودکارآمدی و ابعاد آن با سبک مدیریت کلاس از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شده است. به این ترتیب که ابتدا بر اساس همبستگی پیرسون رابطه آن ها مطرح شده و سپس به منظور بررسی سهم هر کدام از متغیرها در تبیین سبک مدیریت کلاس از شیوه آماری رگرسیون استفاده شده است. با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۶ که در سطح $p \leq 0/01$ معنادار بود، می توان، نتیجه گرفت که فرض H_0 رد و فرضیه تحقیق مبنی بر وجود رابطه بین خودکارآمدی

جدول ۷- ماتریس همبستگی بین متغیرها و مؤلفه های خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس

مقیاس	خودکارآمدی	سبک مدیریت کلاس	شایستگی فردی	شایستگی تدریس	شایستگی پژوهشی	شایستگی اجتماعی
خودکارآمدی	۱	-	-	-	-	-
سبک مدیریت	$0/391^{**}$	۱	-	-	-	-
شایستگی فردی	$0/838^{**}$	$0/319^{**}$	۱	-	-	-
شایستگی تدریس	$0/888^{**}$	$0/491^{**}$	$0/665^{**}$	۱	-	-
شایستگی	$0/677^{**}$	$0/125$	$0/322^{**}$	$0/486^{**}$	۱	-
شایستگی	$0/761^{**}$	$0/260^{**}$	$0/576^{**}$	$0/613^{**}$	$0/390^{**}$	۱

اجتماعی با سبک مدیریت کلاس ارتباط مثبت و معنادار داشته ولی بین مؤلفه شایستگی پژوهشی و سبک مدیریت کلاس ارتباط معناداری وجود نداشت. در ادامه نتایج رگرسیون گام به گام (جدول شماره ۸) برای مؤلفه های تحقیق شرح داده شده است.

همان طور که در جدول شماره ۷ ماتریس همبستگی مشاهده می شود، همه مؤلفه های خودکارآمدی با همدیگر ارتباط مثبت و معنادار دارند؛ در عین حال متغیر خودکارآمدی و سه مؤلفه آن یعنی شایستگی فردی، شایستگی تدریس و شایستگی

جدول ۸ - نتایج کلی مدل رگرسیون گام به گام

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تبیین	ضریب همبستگی تعدیل شده
۱	۰/۴۹۱	۰/۲۴۱	۰/۲۳۳

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بینی کننده در کل قادر به تبیین ۲۴ درصد از تغییرات متغیر ملاک (سبک مدیریت کلاس) هستند. ۰/۴۹۱ توان پیش‌بینی متغیر ملاک را دارد. که نتیجه آزمون بعدی نشان‌دهنده این است که تنها متغیر شایستگی تدریس با ضریب استاندارد بتای ۰/۴۹۱ توان پیش‌بینی متغیر ملاک را دارد.

جدول ۹ - نتایج مربوط به ضرایب رگرسیون

مؤلفه	B	خطای استاندارد	Beta	t	سطح معناداری
عدد ثابت	۳۵/۴۱۹	۴/۹۲۴	-	۷/۱۹۳	۰/۰۰۱
شایستگی تدریس	۰/۶۶۱	۰/۱۱۹	۰/۴۹۱	۵/۵۷۵	۰/۰۰۱

مداخله‌گر گرایش پیدا می‌کند؛ گرایش به سمت سبک مداخله‌گر در اعضای نمونه را می‌توان، به نظامی بودن ماهیت برخی از کلاس‌های این دانشگاه مرتبط دانست. این در حالی است که اغلب پاسخگویان این تحقیق با توجه به میانگین نمرات سبک مدیریت کلاس و پراکندگی نمرات در اطراف نقطه تعاملی، دارای سبک مدیریت کلاس تعاملی بودند. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیق عالی و امین‌یزدی (۱۳۸۷) همسویی داشت. همچنین یافته‌های این تحقیق مبنی بر رابطه خودکارآمدی و سبک مدیریت کلاس با یافته‌های شهیدی و همکاران (۱۳۹۲)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱)، جعفری و همکاران (۱۳۹۱)، ابوتینه، خساونه و خلایله^{۲۰} (۲۰۱۱) و رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰) همسو بود؛ لیکن با تحقیق هیکس (۲۰۱۲) ناهمسو است.

علاوه بر این یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که اغلب استادان و مدرسان از لحاظ باورهای خودکارآمدی دارای میانگین نمرات بالایی (حدود ۴) بودند که با توجه به میانگین طیف لیکرت (۳)، نشان

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که از بین پنج متغیر، تنها مؤلفه شایستگی تدریس به معناداری آماری رسیده است و به عبارتی تنها متغیری است که توان پیش‌بینی متغیر ملاک (سبک مدیریت کلاس) را دارد، شایستگی تدریس است، لذا معادله رگرسیون عبارت خواهد بود از:

$$۳۵/۴۲ + شایستگی تدریس \times ۰/۶۶ = سبک مدیریت کلاس$$

نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از داده‌های تحقیق نشان داد که بین متغیرهای اصلی پژوهش یعنی خودکارآمدی و سبک مدیریت کلاس رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. از بین چهار مؤلفه خودکارآمدی سه مؤلفه آن شامل (شایستگی فردی، شایستگی تدریس و شایستگی اجتماعی) دارای رابطه مثبت و معنادار بودند و تنها در یکی از مؤلفه‌ها (شایستگی پژوهشی) ارتباط معنادار مشاهده نشد.

یافته‌ها حاکی از آن است که با افزایش خودکارآمدی، سبک مدیریت کلاس استادان و مدرسان از سبک غیرمداخله‌گر به سبک‌های تعاملی و

۲- اسماعیلی، محمدرضا، کتابیان، شهره و خداداد، شعله. (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت‌بدنی آموزش و پرورش شهر تهران، مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش. سال اول، شماره اول، صص ۲۸-۲۱.

۳- بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت، چاپ هشتم.

۴- ترک‌اردلانی، فاطمه. (۱۳۸۹). تأثیر خودکارآمدی بر موفقیت افراد در زندگی. رشد آموزش. دوره ششم، شماره ۲، صص ۷-۴.

۵- جباری، نگین و حسینی، حلیمه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس درس معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر کردکوی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. اولین کنفرانس ملی جایگاه مدیریت و حسابداری در دنیای نوین کسب‌وکار، اقتصاد و فرهنگ. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آبادکتول.

۶- جعفری، پریش، قورچیان، نادرعلی، بهبودیان، جواد و شهیدی، نیما. (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۴، صص ۸۲-۶۱.

۷- حافظ نیا، محمدرضا. (۱۳۹۲). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. چاپ نوزدهم، تهران: انتشارات سمت.

۸- رجایی‌پور، 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. سال چهارم، شماره اول، شماره پیاپی ۹، صص ۴۰-۲۳.

۹- رضائی‌نژاد، رحیم، همتی‌نژاد، مهرعلی و همتی‌نژاد، محمد. (۱۳۹۰). رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت‌بدنی و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت‌بدنی. پژوهش در علوم ورزشی. شماره ۱۱، صص ۲۶-۱۳.

۱۰- شاوران، حمیدرضا، رجایی‌پور، سعید، کاظمی، ایرج و زمانی، بی‌بی‌عشرت. (۱۳۹۱). تعیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، فصلنامه پژوهش و

از خودکارآمدی مناسب و امیدوارکننده برای اعضای نمونه بود. همچنین کمترین حد خودکارآمدی مربوط به مؤلفه شایستگی پژوهشی (۳/۴۵) بود که بیانگر این مطلب است که اعضای نمونه نیاز به تقویت باورها و نگرش‌های پژوهشی خود دارند که پیشنهاد می‌شود با برنامه‌ریزی مناسب نسبت به تقویت آن اقدام نمود.

همچنین یافته‌ها بیان می‌کنند که بالاترین میانگین نمره مربوط به مؤلفه شایستگی تدریس با میانگین ۴/۱۳ بود و این امر نشانه خوبی از باور به توانمندی تدریس در اعضای نمونه بوده که باعث شکوفایی امر تعلیم و تربیت از بعد حرفه‌ای و تخصصی در فراگیران خواهد گردید.

پی‌نوشت

- 1- Henson
- 2- Hicks
- 3- Martin & Baldwin
- 4- Gallagher
- 5- Competence
- 6- Gavora
- 7- Armor and Others
- 8- Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett
- 9- Tschannen-Moran, Hoy and Hoy
- 10- Fives
- 11- Mastery experiences
- 12- Modeling/ vicarious experiences
- 13- Imagined experiences
- 14- Social persuasion
- 15- Somatic/emotional cues
- 16- Martin, Yin, & Baldwin
- 17- Emmer & Stough
- 18- Wang, Haertel & Walberg
- 19- Baumrind
- 20- Abu-Tineh, Khasawneh and Khalailah

منابع

- ۱- اثرزاده، رضا، بجانی، حسین و ملکی‌نیا، عماد. (۱۳۹۰). بررسی خودکارآمدی نیروی انسانی در سازمان‌ها و ارائه الگوی مفهومی برای سنجش آن. دومانهنامه توسعه انسانی پلیس. سال هشتم، شماره ۳۷، صص ۱۱۷-۹۵.

خودکارآمدی و ایفای نقش مربیان دانشکده پرستاری و مامایی شهرکرد در آموزش بالین، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد؛ دوره ۱۰، شماره ۴، صص ۹۶-۱۰۴

20-Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., &Khalailah, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.

21-Armor, P., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., et al. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools (Los Angeles Unified School District). Santa Monica, CA: RAND.

22-Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., &Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.

23-Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

24-Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. In *American Educational Research Association Annual Conference*, Chicago.

25-Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 1, 314-320.

26-Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.

27-Henson, R. K. (2001). "Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas". Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas A & M University, college station, Texas.

28-Hicks, S. D. (2012). Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management (Doctoral dissertation, Liberty University).

29-Jaafari, P., karami,S., & Soleimani, N. (2012). The relationship among organizational climate, organizational learning and teachers' self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2212-2218.

برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۴، صص ۴۴-۱۹.

۱۱- شهیدی، نیما، باعزت، سارا و حدادنیا، سیروس. (۱۳۹۳). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان با مدیریت کلاس آنان در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی. مرودشت.

۱۲- شهیدی، نیما، جعفری، پروش، قورچیان، نادرعلی و بهبودیان، جواد. (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال چهارم، شماره ۳، صص ۴۴-۲۱.

۱۳- عالی، آمنه و امین‌یزدی، امیر. (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۳، صص ۱۰۳-۱۳۵.

۱۴- عبدالهی، بیژن. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان. تدبیر. سال هفدهم، شماره ۱۶۸، صص ۳۵-۴۰.

۱۵- عرب‌زاده، مهدی، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، کاووسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۰). رابطه یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس. روانشناسی معاصر. شماره ۶، صص ۴۹-۵۸.

۱۶- قربانی‌زاده، وجه ا...، حمدالهی، هاتف و روحی خلخالی، نیکوفر. (۱۳۹۰). مدیریت اثربخش کلاس، تحلیلی بر مبنای نظریه سه‌شاخگی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۱، صص ۸۷-۱۱۶.

۱۷- کاظمی، حمید و شفقی، منصوره. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت شناختی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان. اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد.

۱۸- مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌اله. (۱۳۸۷). مدیریت کلاس درس و روش‌های آن (۱). علوم تربیتی: رشد معلم؛ شماره ۱۹، صص ۱۴-۱۲.

۱۹- مسعودی، رضا، افضلی، سیدمحمد، اعتمادی‌فر، شهرام و مقدسی، جعفر. (۱۳۸۷). احساس

30-Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International journal of management, business, and administration*, 14(1),1-6.

31-Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993). An examination of the construct validity of the Inventory of Classroom Management Style. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.

32-Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom management training, class size and graduate study: do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

33-Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.