

تأثیر سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان متوسطه اول شهرستان راز و جرگلان

یحیی بهزادی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد بجنورد.

نام نویسنده مسئول:

یحیی بهزادی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۱

چکیده

در این پژوهش به بررسی تأثیر سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان متوسطه اول شهرستان راز و جرگلان پرداخته شد. روش تحقیق در این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان متوسطه اول شهرستان راز و جرگلان در نظر گرفته شد که تعداد آن‌ها برابر با ۲۲۰ نفر گزارش شد. نمونه آماری در این پژوهش با استفاده از جدول مورگان ۱۴۰ نمونه برآورد گردید و روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی ساده می‌باشد. جهت سنجش سبک‌های آموزشی از پرسشنامه گراشا و ریچمان (۱۹۹۶)، جهت سنجش مدیریت کلاس از پرسشنامه ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) و جهت سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه نشان - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده شد. نوع روایی پرسشنامه‌های پژوهش حاضر محتوایی می‌باشد و پایایی پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد. با توجه به این که مقدار آلفای کرونباخ متغیرهای سبک‌های آموزشی (۰,۹۵۳)، مدیریت کلاس (۰,۹۴۶) و خودکارآمدی معلمان (۰,۸۶۶) بدست آمد و بالاتر از ۰,۷ می‌باشد، ابزار از پایایی مناسب برخوردار می‌باشد. داده‌های حاصل از این پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS 2، از روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از فرضیه اصلی حاکی از آن بود که بین سبک‌های آموزشی و مدیریت کلاس با ضریب مسیر (۰,۲۰۰) رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد، متغیر سبک‌های آموزشی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۵٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. همچنین از بین مولفه‌های سبک‌های آموزشی، سبک تخصصی، سبک مدل شخصی، سبک تسهیل‌گری، سبک تعاملی به طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق متغیر خودکارآمدی) بر مدیریت کلاس تأثیر گذار است ولی تأثیر متغیر سبک اقتدار رسمی بر مدیریت کلاس معنادار نیست.

واژگان کلیدی: سبک‌های آموزشی، مدیریت کلاس، خودکارآمدی معلمان.

مقدمه

بدون شک نیروی انسانی، به‌ویژه معلمان از مهم‌ترین عناصر سازنده محیط‌های آموزشی و مهم‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است معلم است که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند؛ یا برعکس بهترین موقعیت و موضوع تدریس را به دلیل ناتوانایی‌اش به محیطی غیرفعال و غیر جذاب تبدیل کند (شعبانی، ۱۳۹۶: ۱۱۷). مدیریت کلاس درس، طیف وسیعی از تکنیک‌ها و روش‌هایی است که برای تسهیل در امر آموزش، بالا بردن توانمندی، ایجاد و تداوم فضایی دلپذیر و خوشایند در کلاس، ممانعت از رفتارهای ناپسامان و خلل آفرین و حاکمیت نظم و انضباط بر کلاس به کار برده می‌شود. این تکنیک‌ها متضمن مهارت‌های ارتباطی، مدیریتی و تدابیر آموزشی است (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۱). سبک مدیریتی کلاس عبارت است از کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری است (آریان‌پوران، ۱۳۹۲). در پاره‌ای از تعریف‌ها نیز سبک مدیریت، شیوه‌ای است که معلم برای کنترل دانش‌آموزان به کار می‌برد (ارشاد داهار^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). از نظر ولفکانگ^۲ (۱۹۹۵) سه نوع سبک مدیریت کلاس وجود دارد که عبارتند از سبک غیر مداخله‌گر (واگذاری مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آن‌ها از علایق شخصی خود)، تعامل‌گرا (کنترل و انضباط در سایه تعامل میان دانش‌آموز و معلم و سهیم شدن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس) و مداخله‌گر (تأکید بر اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس). بر پایه نظر بیشتر معلمان، اگر مدیریت کلاس به خوبی انجام نگیرد، حتی اگر آن‌ها به خوبی از مهارت‌های تدریس برخوردار باشند باز هم برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می‌شود و آنان قادر به آموزش و دانش‌آموزان نیز قادر به یادگیری نخواهد بود و معلمان از این بیمناک هستند (کانتز^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). عدم مدیریت صحیح کلاس موجب اختلال در یادگیری کلیه دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزان زمان بیشتری را برای یادگیری از دست می‌دهند به گونه‌ای که معلمان بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس خود را صرف مدیریت رفتار دانش‌آموزان و کنترل کلاس می‌کنند (آدیمو^۴، ۲۰۱۲). بنابراین معلم بخشی از سیستم اجتماعی کلاس درس است که وظیفه او اداره و کنترل کلاس، ایجاد نظم و انضباط، آموزش اثربخش و ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که با مجموعه قابل پیش‌بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل‌ها و برنامه‌های مشخص در کلاس، نیل به موفقیت را آسان و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت درمی‌آورد و از این طریق باعث عدم بروز مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌شود (سانتراک^۵، ۲۰۰۹). امروزه، روش‌های نوین تدریس از جمله روش‌های دانش‌آموز-محور یا روش مشارکتی و تعامل‌گرایانه توصیه می‌شود. در حقیقت، بدون اعمال سبک‌های مدیریت کلاس مشارکتی یا دانش‌آموز محور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد. با این توصیف، سبک آموزشی و تدریس می‌تواند بر مدیریت کلاس تأثیرگذار است. نقش معلم و روش تدریس او در فرآیند اجرای تدریس، مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود (کردافشار، ۱۳۹۱). همان گونه که داگلاس می‌گوید مهم‌ترین عامل در یادگیری دانش‌آموزان، تدریس معلم و سبک و روشی است که او برای بیان محتوای آموزشی به کار می‌برد (برهانی و همکاران، ۱۳۹۶). سبک تدریس معلم عبارت است از ویژگی‌های متمایزی که معلم نشان می‌دهد و از موقعیتی به موقعیت دیگر بدون توجه به محتوا پایدار می‌ماند (طالب‌زاده، ۱۳۸۸: ۱۰۹). سبک تدریس یا آموزش معلم، روش شناخته شده‌ای است که معلم با آن وظایف یادگیری را مشخص کرده و فرآیند تدریس را هدایت می‌کند و می‌توان آن را رجحان و تمایل به سمت رفتاری که باعث یادگیری می‌شود و متأثر از ارزش‌ها، نگرش‌ها، باورها

1. Arshad Dahar

2. Woolfolk

3. Kunter

4. Adeyem

5. Santrock

و پیشینه‌ی فرهنگی و اجتماعی معلمان است، در نظر گرفت (کبادایی^۶، ۲۰۰۷). محققان مختلفی چون سالمن^۷، (۲۰۰۱)، بن-تامس^۸، (۲۰۰۲)، کردافشار، (۱۳۹۱)، پاجارس^۹، (۱۹۹۲)، ریچاردسون^{۱۰}، و کاگان^{۱۱}، (۲۰۰۷) (نقل از برهانی و همکاران، ۱۳۹۶)، کانتی^{۱۲} (۲۰۰۴) نیز به این نکته اذعان داشته‌اند که در فرآیند تدریس، گزینش سبک و روش و روش تدریس معلم، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت (فیزیکی، روان‌شناختی، رفتاری و ...) اوست که در شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگردان تأثیر می‌گذارد.

یکی از متغیرهای روان‌شناختی که می‌تواند در رابطه بین سبک‌های روش تدریس و مدیریت کلاس معلمان می‌تواند تأثیر بسزایی داشته باشد خودکارآمدی معلمان است. تحقیقات نشان می‌دهد حس قوی خودکارآمدی با توانمندی معلمان (ویسی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۵)، شیوه‌های آموزش مهارت‌های تفکر (یالکین و اردوغان^{۱۴}، ۲۰۱۶)، سبک مدیریت کلاس (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۶) رابطه دارد. خودکارآمدی امروزه در جنبه‌های مختلف زندگی، جایگاه والایی داشته و در طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات و تصمیم‌گیری نقش مهمی دارد (مادوکس^{۱۵}، ۲۰۰۲). افراد دارای خودکارآمدی ضعیف به جای برخورد با موانع، از آن‌ها اجتناب می‌کنند و به صورت غیرواقع‌بینانه معیارهای بالایی برای خود برمی‌گزینند که منجر به شکست پیاپی آنان می‌شود (کارشکی و پاک‌مهر، ۱۳۹۰). باورهای خودکارآمدی بیشتر به عنوان مؤلفه‌های اصلی رفتار و به‌خصوص تغییر رفتار توصیف می‌شوند (سانگ، والک، براک و تاندر^{۱۶}، ۲۰۱۰). تیئرنی^{۱۷} (۲۰۰۲) معتقد است خودکارآمدی یعنی باور فرد به توانایی‌اش در ایجاد پیامدهای خلاق. بندورا^{۱۸} (۱۹۸۶) خودکارآمدی را باور افراد به توانایی‌هایشان برای انجام یک کار خاص می‌داند، چنانچه در پژوهش‌های صورت گرفته خودکارآمدی ادراکی معلمان با افزایش انگیزه دانش‌آموزان و گرایش مثبت به مدرسه همبسته است (میسکل و مک‌دونالد، ۱۹۸۶). خودکارآمدی معلمان همچنین می‌تواند عاملی برای افزایش درگیری آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و کوشش‌های آن‌ها در رویارویی با مشکلات و به نوعی تأیید صلاحیت حرفه‌ای آنان باشد (راس، ۱۹۸۶). بررسی پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس معلمان می‌باشد. برهانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که خودکارآمدی معلمان به‌طور مثبت و معنادار قدرت پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر سبک‌های تدریس معلمان دارند. نوری زاده و باغبان پور آذری (۱۳۹۴) نشان دادند که بین خودکارآمدی تحصیلی با سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر دبیران متوسطه شهر تبریز رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با سبک مدیریت کلاس غیر مداخله‌گر دبیران متوسطه شهر تبریز رابطه مثبت و معنی‌دار بدست آمد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با سبک مدیریت کلاس تعامل گر دبیران متوسطه شهر تبریز رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. رضایت و گلی (۱۳۹۵) نشان دادند، 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.

هدف آموزش و پرورش در عصر حاضر، به عکس گذشته تنها تعلیم دروس و مطالب فکری نیست، بلکه پرورش جسم و روان، به طور کلی مدنظر است. برآورد نیازهای روانی، اجتماعی و جسمانی بخش اعظم تربیت کودکان امروز را در برمی‌گیرد. اگرچه تربیت جسمانی دانش‌آموزان در مدارس از سال‌های پیش مقرر شده و در این زمینه امکاناتی در مدارس فراهم آمده است، ولی

6. Kabadayi

7. Salman

8. Bentams

9. Pajares

10. Rechardsoon

11. Kagan

12. Conti

13. Veisi

14. Yalcın & Erdogan

15. Maddux

16. Sang, Valcke, Braak & Tondeur

17. Tierney

18. Bandura

مسئله روان دانش‌آموزان هنوز به شکل صحیح مورد توجه قرار نگرفته است. لزوم توجه به این مسئله (بعد روانی تربیت) به این سبب است که اساس شخصیت هر فرد در دوران کودکی و نوجوانی پیریزی می‌شود. به عبارت دیگر توجه به نیازهای روانی و عاطفی در این دوره از ضروریات تربیتی است. اگر در شیوه رسیدگی به این نیازها اختلال ایجاد شود، اثرات آن در طول زندگی و سازگاری نوجوانان با محیط و برقراری روابط صحیح با دیگران آشکار خواهد شد. با ورود دانش‌آموزان به محیط مدرسه دنیایی جدید در برابرش نمودار می‌شود و تحت تأثیر یک رشته عوامل محیطی و انسانی مؤثر مانند معلمان و همسالان قرار می‌گیرد که در شکل‌گیری شخصیت او از مهم‌ترین عوامل به شمار می‌روند. در این زمینه نقش معلم نمود بیشتری دارد، هرچند که نقش همسالان نیز دارای اهمیت است. وجود همین ارتباط تنگاتنگ کلاس درس به منزله یک نظام اجتماعی تلقی می‌شود که دارای جایگاه‌ها، باورها، هنجارها، اهداف، نقش‌ها و انتظارات است (شعبانی، ۱۳۹۶: ۱۴۲). همان‌طور که هر نظامی نیازمند نوعی مدیریت است که بدون آن نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد، کلاس درس هم از این قاعده مستثنی نیست و در جای خود نیازمند گونه‌ای از مدیریت است؛ با وجود این مدیریت است که نظام کلاسی به سوی اهداف تربیتی خود گام برمی‌دارد. از مدیریت این نظام به عنوان «مدیریت کلاس» یاد می‌شود. اداره کلاس در امر تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت است و از گذشته‌های دور نیز به منزله یکی از مسئولیت‌های اساسی معلم به حساب می‌آمده است؛ چرا که مهارت‌های اداره کلاس و چگونگی تدریس معلم بر رفتار، احساس، تفکر و یادگیری‌های دانش‌آموزان تأثیر اساسی می‌گذارد. در اغلب دیدگاه‌ها و تعاریف سنتی مدیریت کلاس، مترادف با واژه انضباط به کار رفته است. محققان بسیاری از جمله جرمین^{۱۹} (۲۰۰۲) وانمود می‌کنند که اصطلاح انضباط کلاس درس و مدیریت کلاس به نظر مترادف می‌رسند. به‌علاوه از دیدگاه ویلیامز^{۲۰} (۲۰۰۰) مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌هایی است که به معلمان امکان می‌دهد که بتوانند دانش‌آموزان را کنترل نمایند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود (شعبانی، ۱۳۹۶: ۱۴۳). ولی برخی دیگر از جمله راگ^{۲۱} معتقدند که کنترل فقط یکی از جنبه‌های اداره کلاس است؛ چراکه مدیریت کلاس شامل کارکردهای سازمانی است که معلمان را ملزم به برنامه‌ریزی کرد، انتخاب موضوعات درسی، سازمان‌دهی، هماهنگی، قضاوت، برقراری ارتباط و انتخاب راهبردهای ممکن برای تدریس می‌کند (راگ، ترجمه کیامنش و گنجی، ۱۳۸۴: ۲۸). طرفداران رویکرد پست نیوتنی، مدیریت کلاس درس را حفظ ارتقای مستمر استانداردهای تربیتی در فضایی انسانی برای رضایت معلمان و دانش‌آموزان می‌دانند (شعبانی، ۱۳۹۶: ۱۴۳). بر همین اساس سبک آموزشی معلمان می‌تواند تأثیر بسیاری بر مدیریت کلاس داشته باشد. روش تدریس یکی از مباحث اساسی و بنیادی تعلیم و تربیت است انتخاب روش تدریس به نوع آگاهی معلم از فلسفه و نگرش‌های تعلیم و تربیت بستگی دارد. انتخاب روش تدریس یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است. معمولاً معلم بعد از انتخاب محتوا و قبل از تعیین وسیله و خط‌مشی، روش مناسب تدریس خود را انتخاب می‌کند (شعبانی، ۱۳۹۶). عدم توجه به روش‌های مناسب تدریس در مدارس می‌تواند اثرات بسیار بدی بر مدیریت و نظم کلاس و در نتیجه میزان یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد.

هدف اساسی در مدیریت کلاس دانش‌آموز-محور این است که دانش‌آموزان چگونگی مدیریت رفتار خود را یاد بگیرند. تحول یافتن رفتار دانش‌آموزان از اجبار کرد آنان برای عمل به دستورات معلم تا رسیدن به خودنظم‌دهی و کنترل رفتار خود، یک یادگیری اساسی در مدیریت کلاس است. همان‌طور که گفته شد در جریان کنترل خویش است که دانش‌آموزان احساس مسئولیت، یعنی توانایی برآوردن نیازهای خود بدون زیرپا گذاشتن حقوق و نیازهای دیگران را یاد می‌گیرند. کنترل خود زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموزان از روی تصمیم و انتخاب شخصی خویش نتایج رفتار خود را قبول کند و هدف‌ها و ترجیح‌های معینی برای خود تعیین نماید. کمک به شکل‌گیری مدیریت و کنترل خویش در دانش‌آموزان یکی از وظایف مهم تربیتی معلم است. با دستیابی به این مهارت‌هاست که دانش‌آموزان به کسب موفقیت درسی و ایجاد روابط صحیح با دیگران و نظم دادن به زندگی خود خواهد رسید (لطف‌آبادی، ۱۳۹۳: ۲۸۰). برای اینکه دانش‌آموزان بدین هدف برسند می‌بایستی به توانایی خویش در این زمینه ایمان داشته باشند که به آن به اصطلاح «خودکارآمدی» گفته می‌شود که نقشی بسیار اساسی در شکل‌گیری رفتار فرد ایفا می‌نماید و از منابع گوناگون مانند توفیق‌ها، شکست‌های خود فرد و مشاهده الگوهای متعدد موفق و ناموفق هم‌سطح خود و ترغیب کلامی

¹⁹. Germin²⁰. Williams²¹. Wragg

سرچشمه می‌گیرد. اشخاصی که دارای این باور هستند و از سطح کارآمدی بالایی برخوردارند بیشتر می‌کوشند، لذا بیشتر هم موفق می‌شوند و نسبت به کسانی که سطح کارآمدی ضعیفی دارند، پشتکار بیشتری هم از خود نشا می‌دهند. افرادی که دارای کارآمدی شخصی سطح بالایی هستند بر امور کنترل بیشتری دارند و عدم اطمینان کمتری را تجربه می‌کنند. از آنجا که افراد از رویدادهایی که به آن‌ها کنترل ندارند می‌ترسند در نتیجه از آن‌ها نامطمئن هستند، افرادی که دارای کارآمدی شخصی تصویری سطح بالایی هستند، کمتر می‌ترسند (السو و هرگنهان^{۲۲}، ۲۰۰۹، ترجمه سیف، ۱۳۹۷: ۴۱۰). لذا با توجه به اهمیت سبک‌های آموزشی و تأثیری که می‌تواند بر مدیریت کلاس معلمان داشته باشد و با توجه به مبانی نظری و پیشینه، این پژوهش به دنبال آزمون فرضیه‌های زیر می‌باشد.

فرضیه اصلی: سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

فرضیه‌های جزئی اول: سبک تخصصی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

فرضیه‌های جزئی دوم: سبک اقتدار رسمی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

فرضیه‌های جزئی سوم: سبک مدل شخصی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

فرضیه‌های جزئی چهارم: سبک تسهیل‌گری بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

فرضیه‌های جزئی پنجم: سبک تعاملی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

روش تحقیق

بر اساس موضوع و اهداف مورد مطالعه، این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان متوسطه اول شهرستان راز و جرگلان می‌باشند که تعداد آن‌ها برابر با ۲۲۰ نفر گزارش شد. نمونه آماری نیز با استفاده از جدول مورگان ۱۴۰ نمونه برآورد گردید و روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی ساده می‌باشد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه‌ها به شرح زیر می‌باشد:

پرسشنامه سبک‌های آموزشی (گراشا و ریچمان، ۱۹۹۶): این پرسشنامه حاوی ۴۰ سؤال و در ۵ مولفه شامل سؤالات سبک تخصصی، سبک اقتدار رسمی، سبک مدل شخصی، سبک تسهیل‌گری و سبک تعاملی طراحی شده است.

پرسشنامه مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶): این پرسشنامه توسط عالی و امین یزدی (۱۳۸۴) به فارسی برگردانده شده است که دارای ۲۵ سؤال می‌باشد. طبق الگوی ولفانگ، نمره بالا در این طیف نشان‌گر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیر مداخله‌گر است. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه‌ی میانی این طیف میان دو سبک دیگر جای دارد. به‌طوری که نمرات ۲۵ تا ۴۰ مربوط به غیر مداخله‌گر و ۴۱ الی ۷۵ مربوط به تعامل‌گرا و ۷۶ الی ۱۰۰ مربوط به سبک مداخله‌گر است.

پرسشنامه خودکارآمدی معلمان تشانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱): برای اندازه‌گیری خودکارآمدی معلم از نسخه‌ی ۱۲ گویه‌ای تشانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده می‌شود. پرسشنامه دارای سه زیر مقیاس راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش آموزان می‌باشد.

هر سه پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر استاندارد می‌باشند همچنین به تأیید متخصصان امر (اساتید) رسید و روایی آن سنجیده شده است. به عبارت دیگر روش اعتبار صوری و محتوایی برای ارزیابی و سنجش روایی پرسشنامه استفاده شده است.

برای بررسی پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، به ترتیب سبک‌های آموزشی (۰/۹۵۳)، مدیریت کلاس (۰/۹۴۶) و خودکارآمدی معلمان (۰/۸۶۶) بدست آمد. داده‌های حاصل از این پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Smart PLS 2، به روش معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

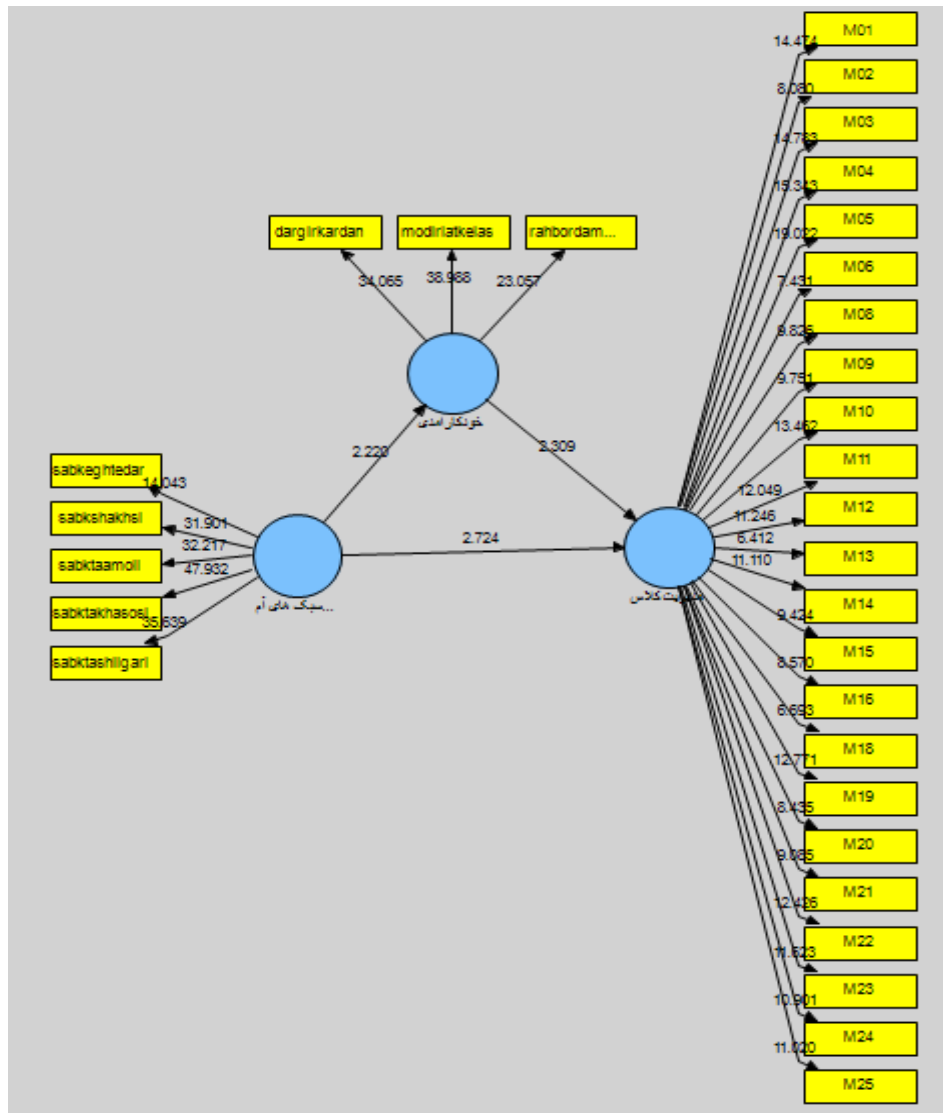
یافته‌ها

در بخش آمار استنباطی به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، روابط بین متغیرها و به عبارتی تعمیم نتایج بدست‌آمده از نمونه به جامعه آماری پژوهش، از مدل‌سازی معادلات ساختاری^{۲۳}، استفاده شده است.

فرضیه اصلی: سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

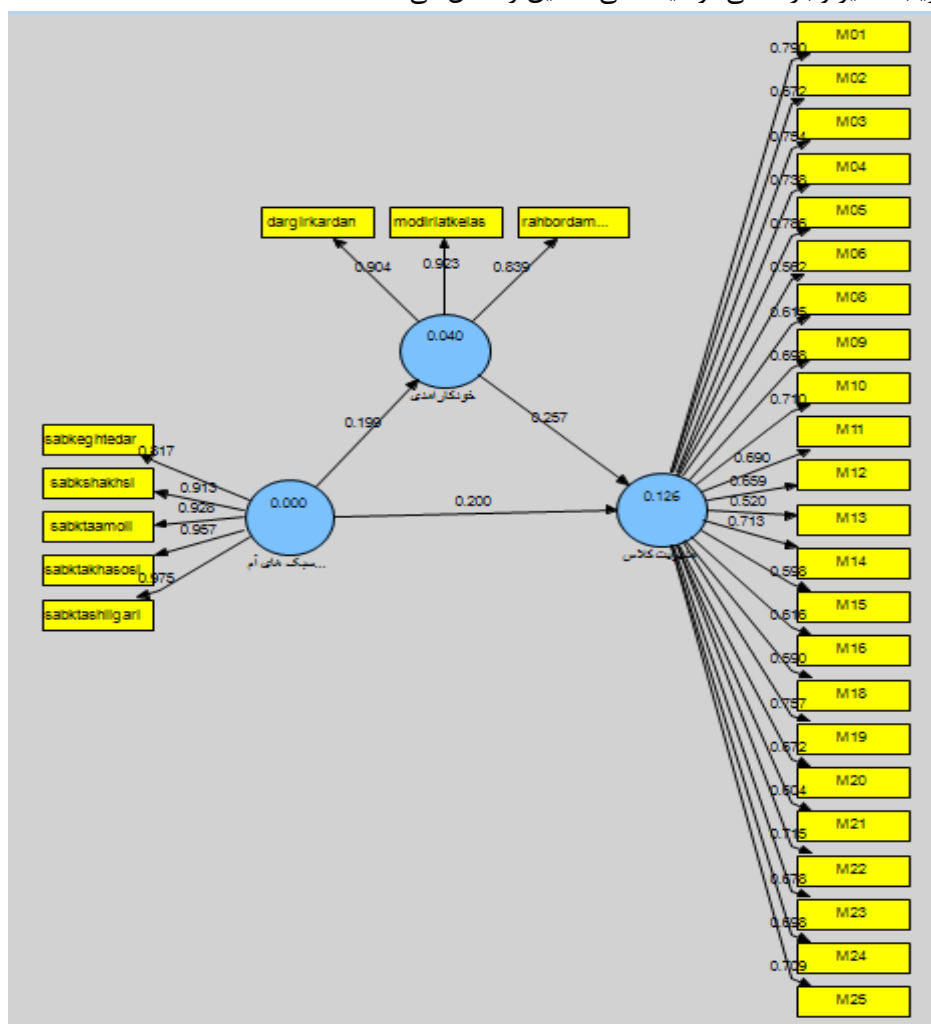
با توجه به نمودار (۱) ضریب معناداری سه مسیر میان متغیرهای سبک‌های آموزشی، مدیریت کلاس و خودکارآمدی (۲،۷۲۴، ۲،۲۲۰ و ۲،۳۰۹) از ۱،۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس و همچنین تأثیر غیرمستقیم سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌باشد و باعث تأیید فرضیه فوق می‌شود.

همچنین نمودار (۲) شدت تأثیرات را نشان می‌دهد. با توجه به نمودار ضریب استاندارد شده مسیر میان متغیر سبک‌های آموزشی و مدیریت کلاس (۰،۲۰۰) بیانگر این مطلب است که سبک‌های آموزشی به میزان ۲۰ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند. از سوی دیگر دو ضریب ۰،۱۹۹ و ۰،۲۵۷ نیز نشان می‌دهند که متغیر سبک‌های آموزشی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۵٪ (0.199×0.257) بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نمودار (۱) نتایج آزمون تی فرضیه اصلی تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۱): نتایج آزمون تی فرضیه اصلی تحقیق

نمودار (۲) ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه اصلی تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۲): ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه اصلی تحقیق

جدول (۱) نتایج مربوط به بررسی فرضیه اصلی تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۱): نتایج تحلیل فرضیه اصلی

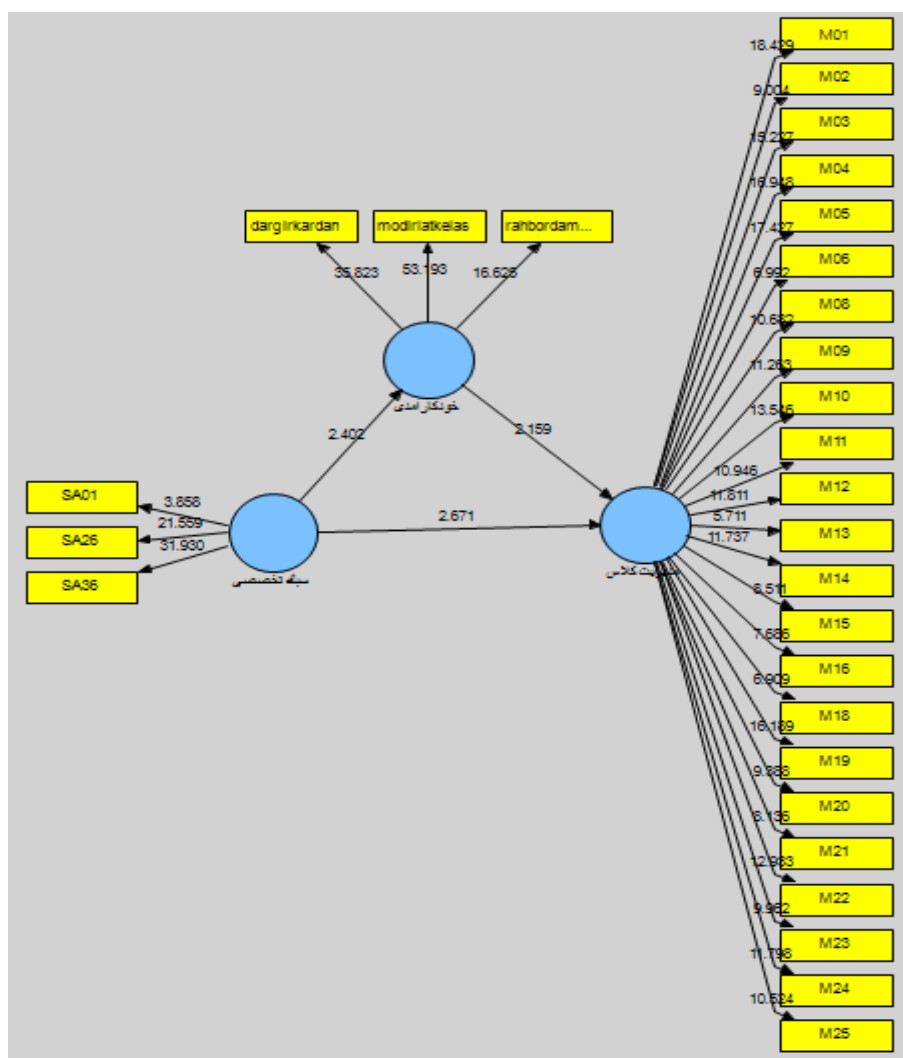
نتیجه	عدد معناداری (آماره آزمون)	ضریب مسیر	مسیر مستقیم
تائید	۲,۷۲۴	۰,۲۰۰	سبک‌های آموزشی ← مدیریت کلاس
تائید	۲,۲۲۰	۰,۱۹۹	سبک‌های آموزشی ← خودکارآمدی
تائید	۲,۳۰۹	۰,۲۵۷	سبک‌های آموزشی ← خودکارآمدی ← مدیریت کلاس

فرضیه فرعی اول: سبک تخصصی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار

است.

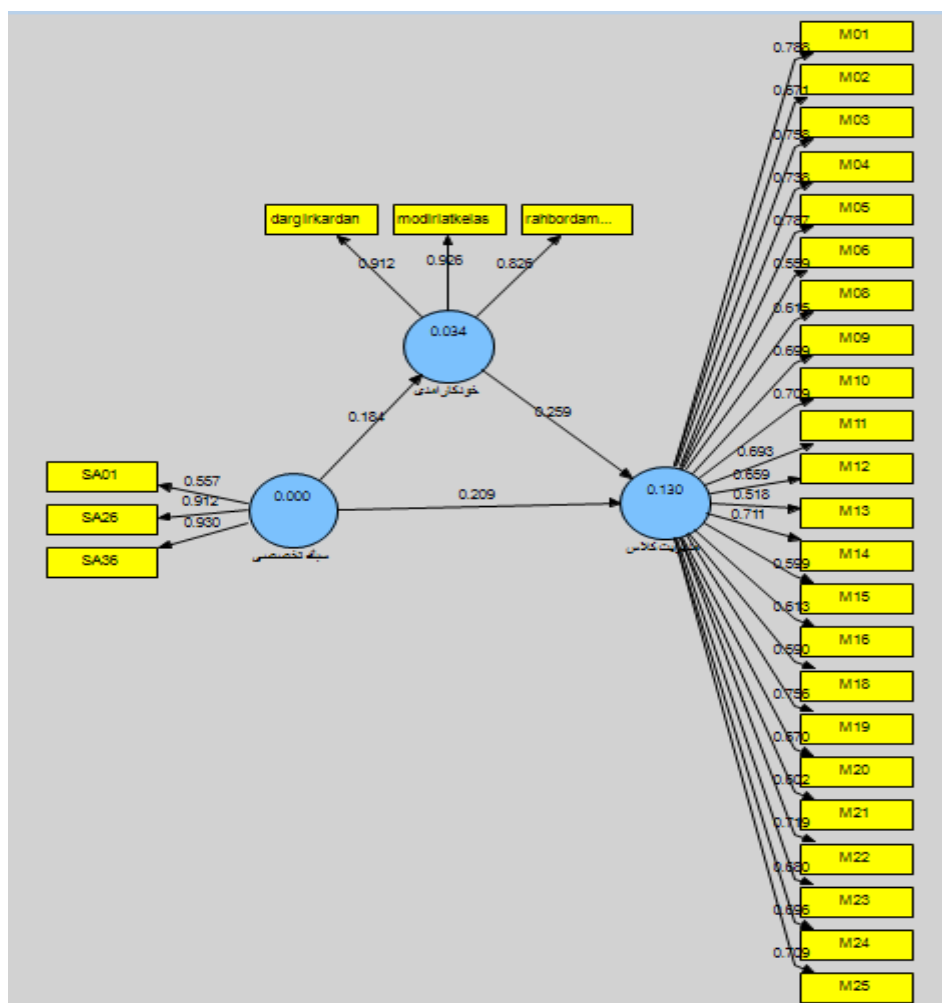
با توجه به نمودار (۳) ضریب معناداری سه مسیر میان متغیرهای سبک تخصصی، مدیریت کلاس و خودکارآمدی (۲,۶۷۱)، (۲,۴۰۲ و ۲,۱۵۹) از ۱,۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر سبک تخصصی بر مدیریت کلاس و همچنین تأثیر غیرمستقیم سبک تخصصی بر مدیریت کلاس از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌باشد و باعث تأیید فرضیه فوق می‌شود.

همچنین نمودار (۴) شدت تأثیرات را نشان می‌دهد. با توجه به نمودار ضریب استاندارد شده مسیر میان متغیر سبک تخصصی و مدیریت کلاس (۰,۲۰۹) بیانگر این مطلب است که سبک تخصصی به میزان ۲۰,۹ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند. از سوی دیگر دو ضریب ۰,۱۸۴ و ۰,۲۵۹ نیز نشان می‌دهند که متغیر سبک تخصصی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۴,۸٪ ($۰,۱۸۴ \times ۰,۲۵۹$) بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نمودار (۳) نتایج آزمون تی فرضیه فرعی اول تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۳): نتایج آزمون تی فرضیه فرعی اول تحقیق

نمودار (۴) ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی اول تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۴): ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی اول تحقیق

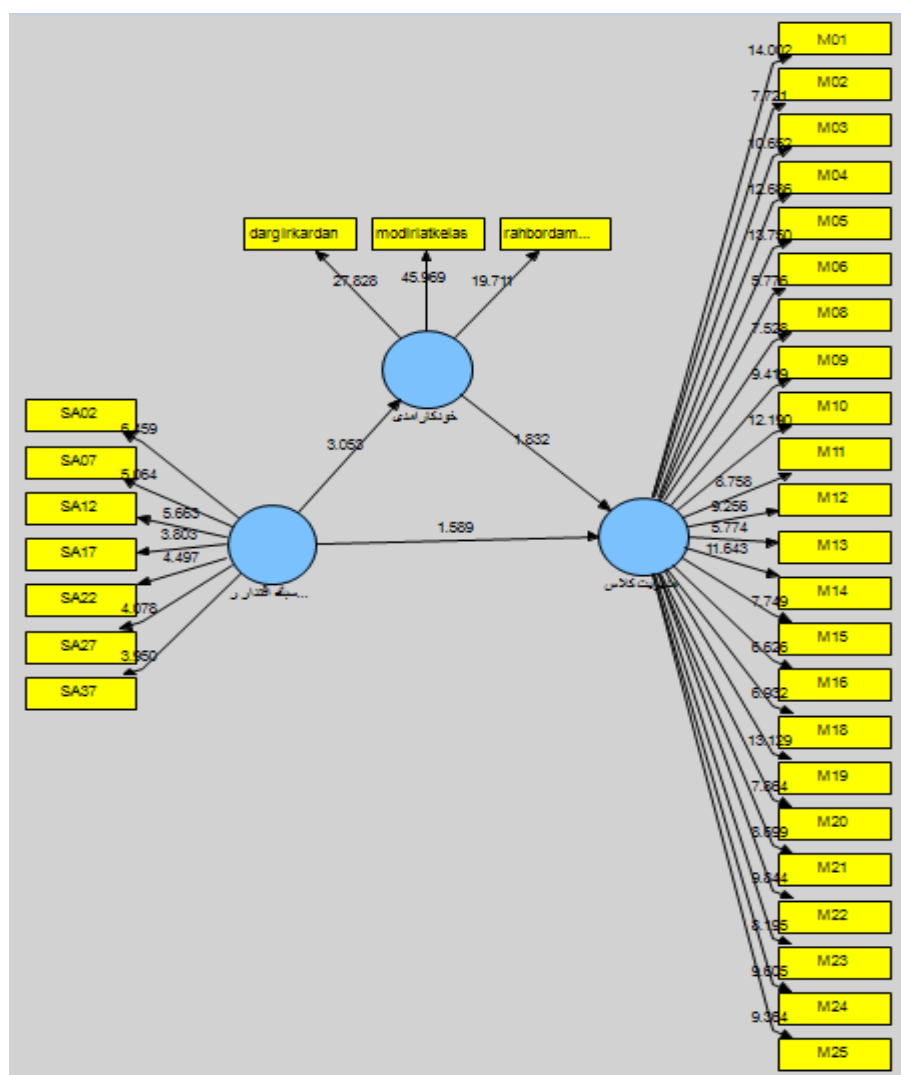
جدول (۲) نتایج مربوط به بررسی فرضیه فرعی اول تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۲): نتایج تحلیل فرضیه فرعی اول

نتیجه	عدد معناداری (آماره آزمون)	ضریب مسیر	مسیر مستقیم
تأیید	۲,۶۷۲	۰,۲۰۹	سبک تخصصی ← مدیریت کلاس
تأیید	۲,۴۰۲	۰,۱۸۴	سبک تخصصی ← خودکارآمدی
تأیید	۲,۱۵۹	۰,۲۵۹	سبک تخصصی ← خودکارآمدی ← مدیریت کلاس

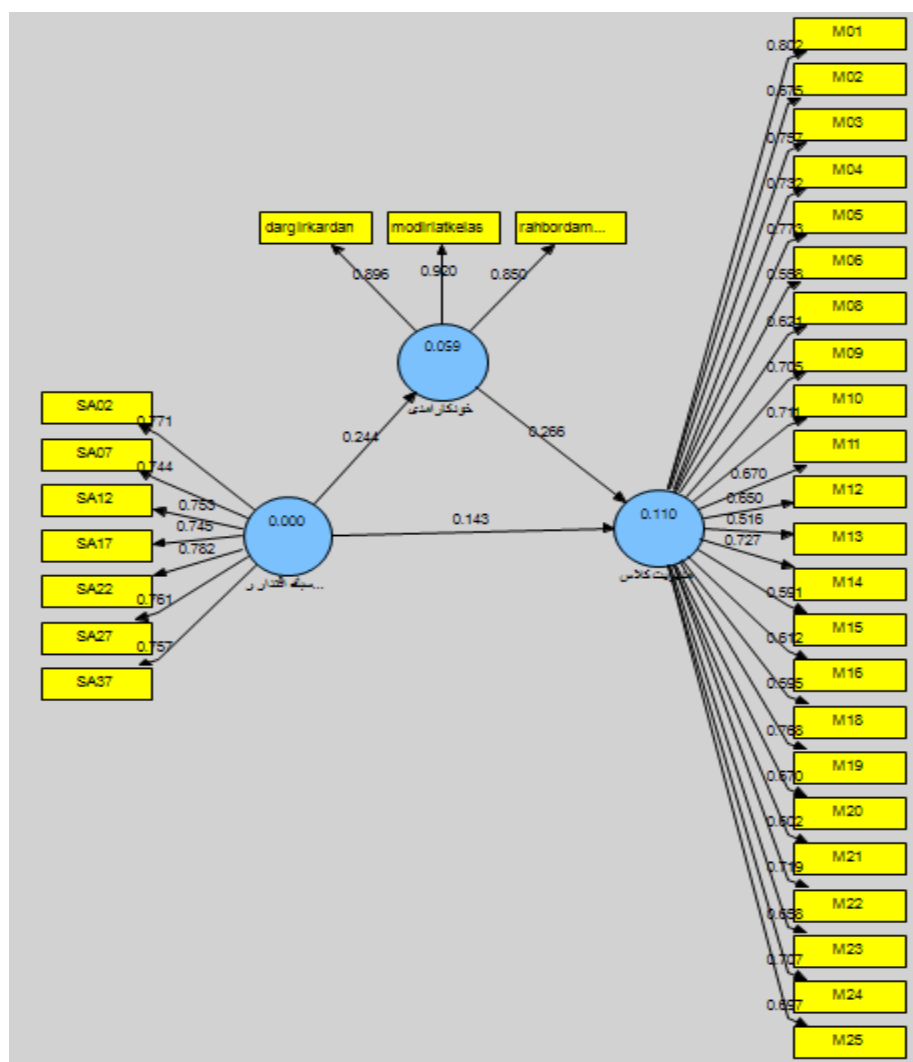
فرضیه فرعی دوم: سبک اقتدار رسمی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است.

با توجه به نمودار (۵) ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای سبک اقتدار رسمی، مدیریت کلاس و خودکارآمدی (۱,۵۸۹)، (۱,۸۳۲) از ۱,۹۶ کمترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار نبودن تأثیر مستقیم سبک اقتدار رسمی بر مدیریت کلاس و غیرمستقیم سبک اقتدار رسمی بر مدیریت کلاس از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی می‌باشد بنابراین فرضیه فوق رد می‌شود. نمودار (۵) نتایج آزمون تی فرضیه فرعی دوم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۵): نتایج آزمون تی فرضیه فرعی دوم تحقیق

نمودار (۶) ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی دوم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۶): ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی دوم تحقیق

جدول (۳) نتایج مربوط به بررسی فرضیه فرعی دوم تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۳): نتایج تحلیل فرضیه فرعی دوم

نتیجه	عدد معناداری (آماره آزمون)	ضریب مسیر	مسیر مستقیم
رد	۱,۵۸۹	۰,۱۴۳	سبک اقتدار رسمی ← مدیریت کلاس
تأیید	۲,۰۵۳	۰,۲۴۴	سبک اقتدار رسمی ← خودکارآمدی
رد	۱,۸۳۲	۰,۲۶۶	سبک اقتدار رسمی ← خودکارآمدی ← مدیریت کلاس

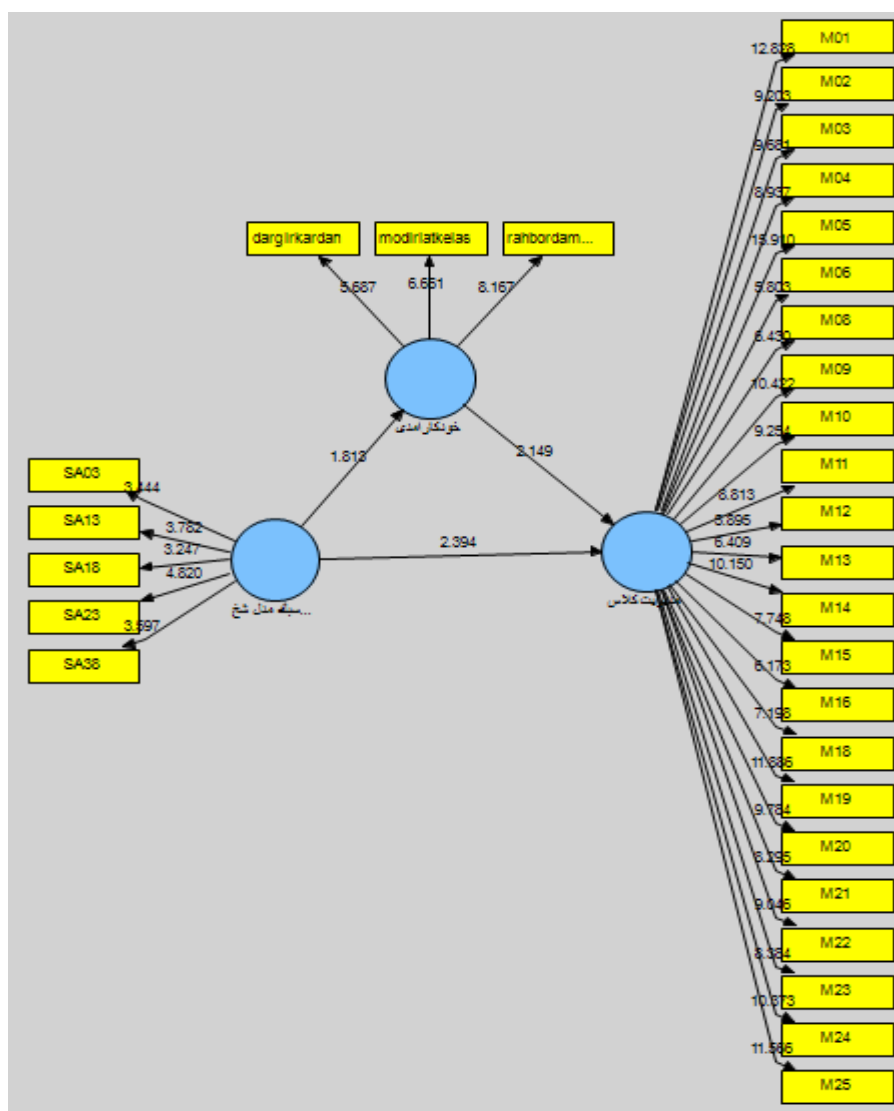
فرضیه فرعی سوم: سبک مدل شخصی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان

تأثیرگذار است.

با توجه به نمودار (۷) ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای سبک مدل شخصی، مدیریت کلاس و خودکارآمدی (۲,۳۹۴)، (۲,۱۴۹) از ۱,۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر سبک مدل شخصی بر مدیریت کلاس و همچنین تأثیر غیرمستقیم سبک مدل شخصی بر مدیریت کلاس از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌باشد و باعث تأیید فرضیه فوق می‌شود.

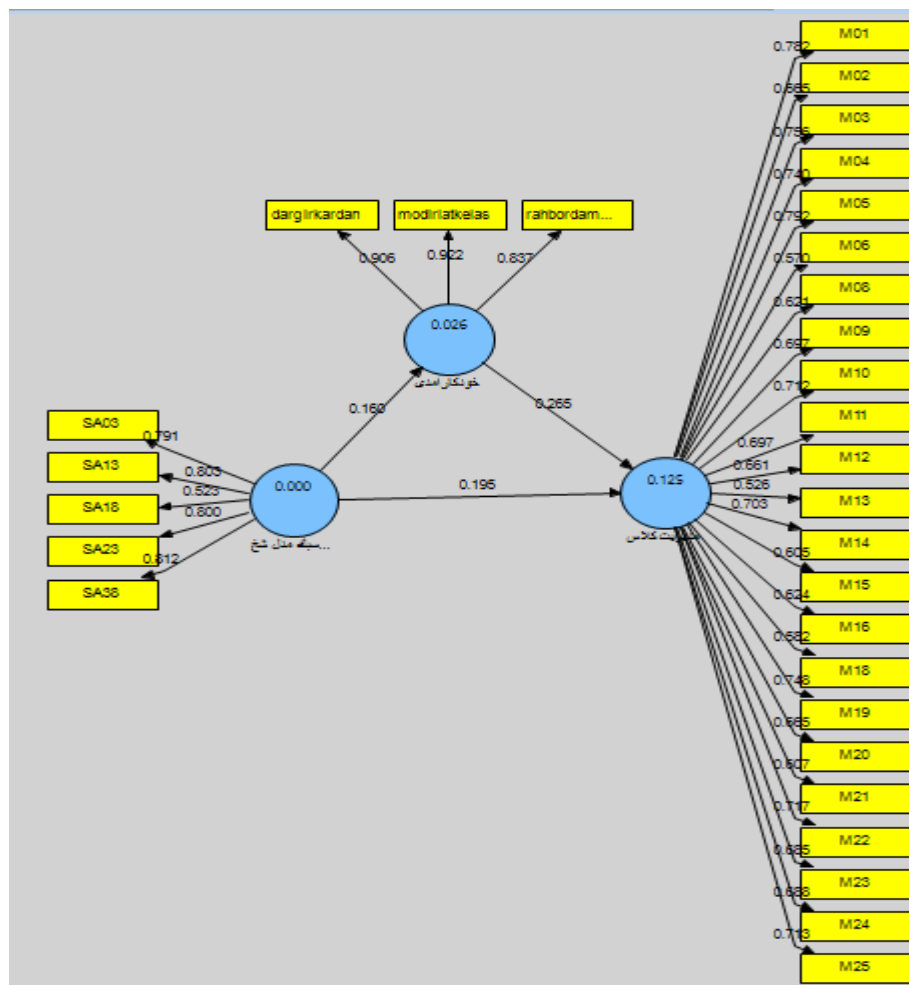
همچنین نمودار (۸) شدت تأثیرات را نشان می‌دهد. با توجه به نمودار ضریب استاندارد شده مسیر میان متغیر سبک مدل شخصی و مدیریت کلاس (۰,۱۹۵) بیانگر این مطلب است که سبک مدل شخصی به میزان ۱۹,۵ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند. از سوی دیگر دو ضریب ۰,۲۶۵ و ۰,۱۶۰ نیز نشان می‌دهند که متغیر سبک مدل شخصی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۴,۲٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد.

نمودار (۷) نتایج آزمون تی فرضیه فرعی سوم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۷): نتایج آزمون تی فرضیه فرعی سوم تحقیق

نمودار (۸) ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی سوم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۸): ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی سوم تحقیق

جدول (۴) نتایج مربوط به بررسی فرضیه فرعی سوم تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۴): نتایج تحلیل فرضیه فرعی سوم

نتیجه	عدد معناداری (آماره آزمون)	ضریب مسیر	مسیر مستقیم
تائید	۲,۳۹۴	۰,۱۹۵	سبک مدل شخصی ← مدیریت کلاس
رد	۱,۸۱۳	۰,۱۶۰	سبک مدل شخصی ← خودکارآمدی
تائید	۲,۱۴۹	۰,۲۶۵	سبک مدل شخصی ← خودکارآمدی ← مدیریت کلاس

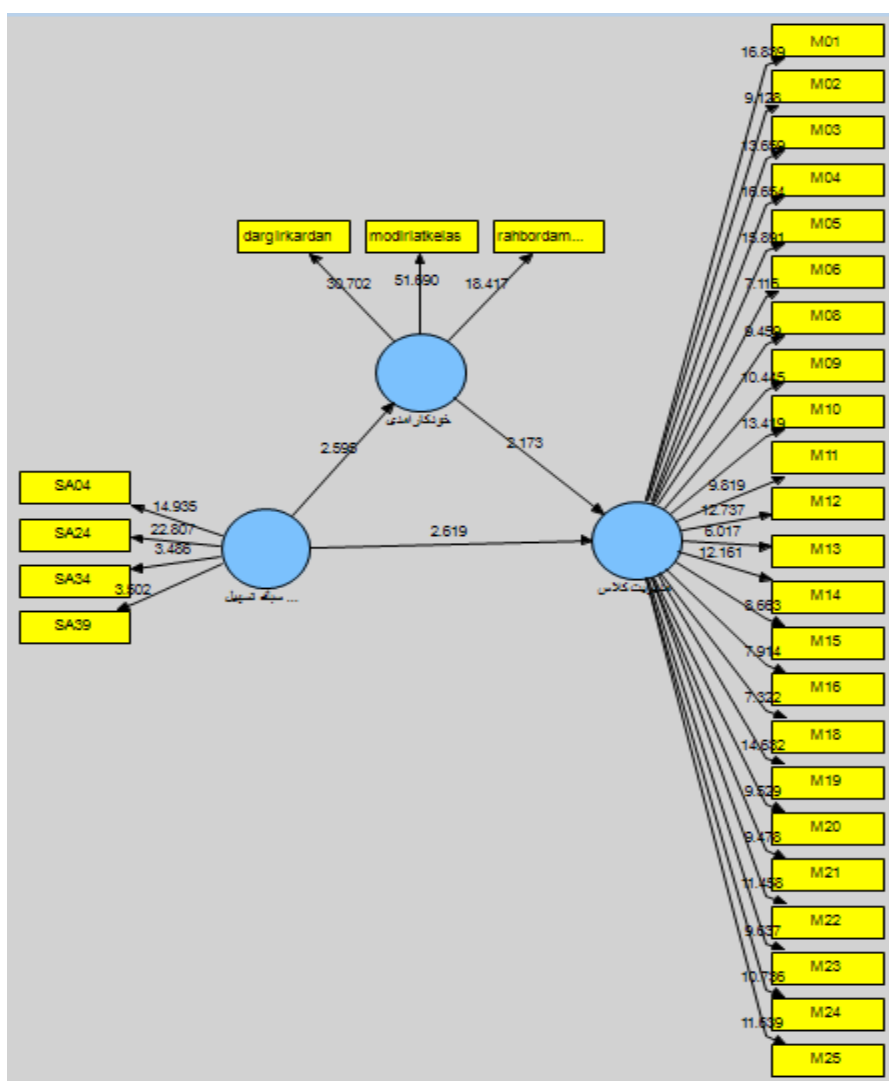
فرضیه فرعی چهارم: سبک تسهیل گری بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان

تأثیرگذار است.

با توجه به نمودار (۹) ضریب معناداری سه مسیر میان متغیرهای سبک تسهیل‌گری، مدیریت کلاس و خودکارآمدی (۲,۶۱۹)، (۲,۵۹۵ و ۲,۱۷۳) از ۱,۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر سبک تسهیل‌گری بر مدیریت کلاس و همچنین تأثیر غیرمستقیم سبک تسهیل‌گری بر مدیریت کلاس از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌باشد و باعث تأیید فرضیه فوق می‌شود.

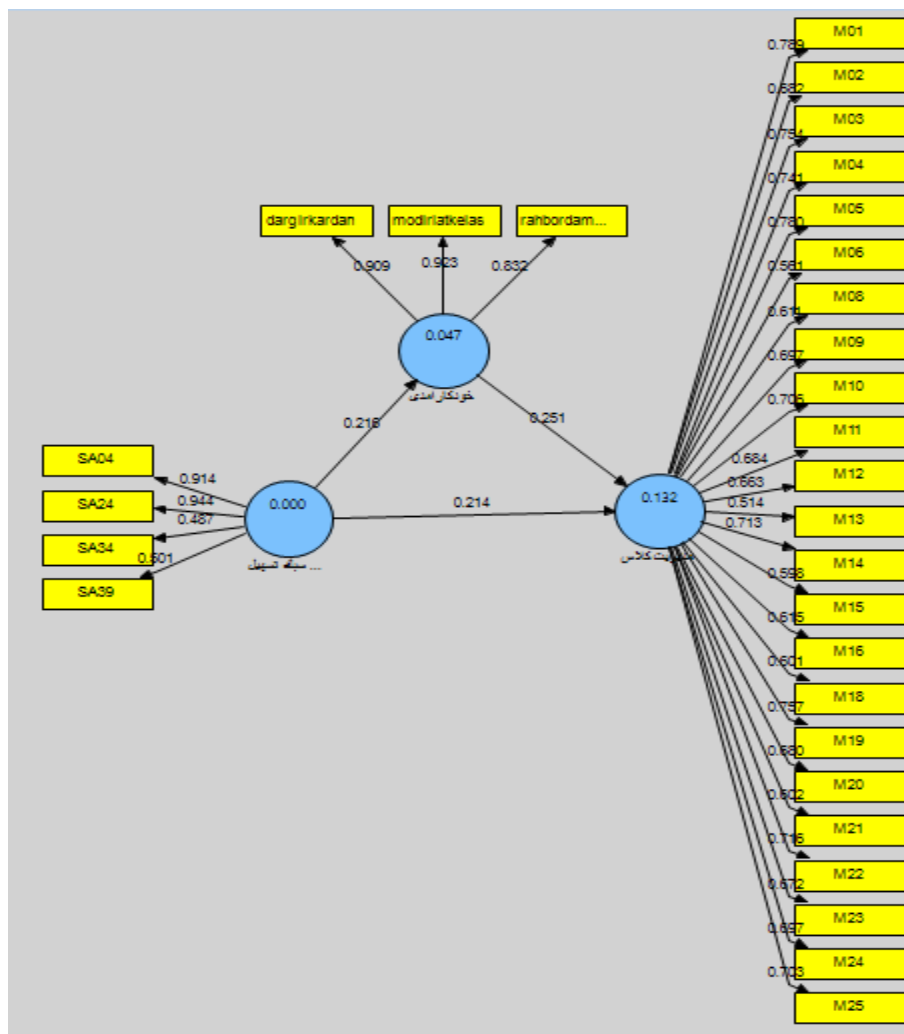
همچنین نمودار (۱۰) شدت تأثیرات را نشان می‌دهد. با توجه به نمودار ضریب استاندارد شده مسیر میان متغیر سبک تسهیل‌گری و مدیریت کلاس (۰,۲۱۴) بیانگر این مطلب است که سبک تسهیل‌گری به میزان ۲۱,۴ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند. از سوی دیگر دو ضریب ۰,۲۱۸ و ۰,۲۵۱ نیز نشان می‌دهند که متغیر سبک تسهیل‌گری به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۵,۵٪ ($0,251 \times 0,218$) بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد.

نمودار (۹) نتایج آزمون تی فرضیه فرعی چهارم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۹): نتایج آزمون تی فرضیه فرعی چهارم تحقیق

نمودار (۱۰) ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی چهارم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۱۰): ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی چهارم تحقیق

جدول (۵) نتایج مربوط به بررسی فرضیه فرعی چهارم تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۵): نتایج تحلیل فرضیه فرعی چهارم

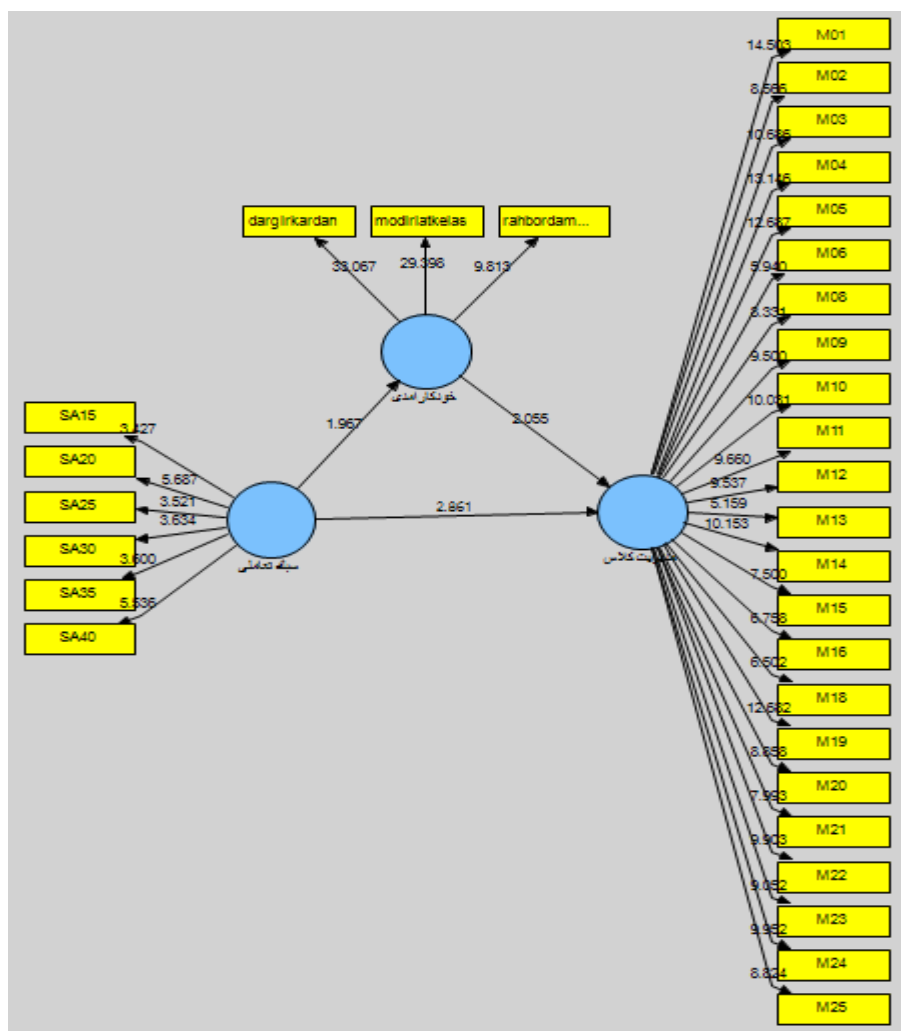
نتیجه	عدد معناداری (آماره آزمون)	ضریب مسیر	مسیر مستقیم
تأیید	۲,۶۱۹	۰,۲۱۴	سبک تسهیل‌گری ← مدیریت کلاس
تأیید	۲,۵۹۵	۰,۲۱۸	سبک تسهیل‌گری ← خودکارآمدی
تأیید	۲,۱۷۳	۰,۲۵۱	سبک تسهیل‌گری ← خودکارآمدی ← مدیریت کلاس

فرضیه فرعی پنجم: سبک تعاملی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار

است.

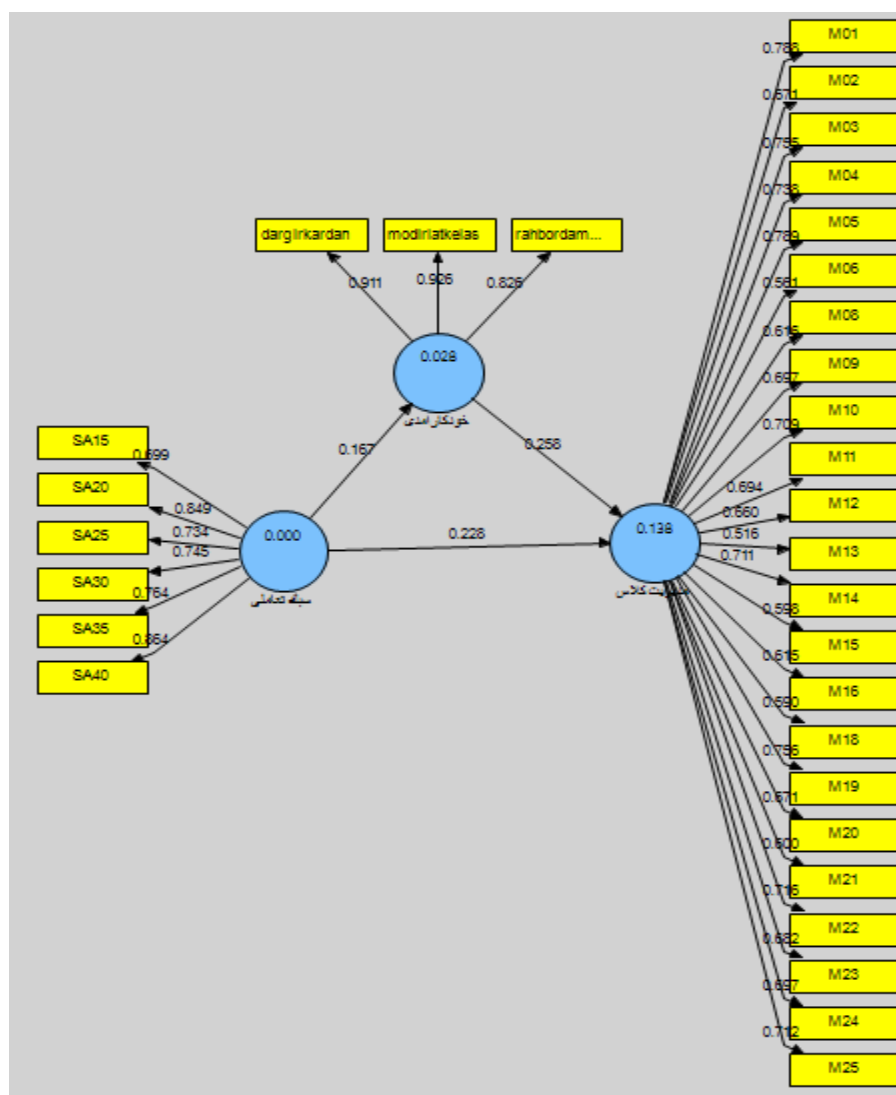
با توجه به نمودار (۱۱) ضریب معناداری سه مسیر میان متغیرهای سبک تعاملی، مدیریت کلاس و خودکارآمدی (۲,۸۶۱، ۱,۹۶۷ و ۲,۰۵۵) از ۱,۹۶ بیشترین که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر سبک تعاملی بر مدیریت کلاس و همچنین تأثیر غیرمستقیم سبک تعاملی بر مدیریت کلاس از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌باشد و باعث تأیید فرضیه فوق می‌شود.

همچنین نمودار (۱۲) شدت تأثیرات را نشان می‌دهد. با توجه به نمودار ضریب استاندارد شده مسیر میان متغیر سبک تعاملی و مدیریت کلاس (۰,۲۲۸) بیانگر این مطلب است که سبک تعاملی به میزان ۲۲,۸ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند. از سوی دیگر دو ضریب ۰,۱۶۷ و ۰,۲۵۸ نیز نشان می‌دهند که متغیر سبک تعاملی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۴,۳٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نمودار (۱۱) نتایج آزمون تی فرضیه فرعی پنجم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۱۱): نتایج آزمون تی فرضیه فرعی پنجم تحقیق

نمودار (۱۲) ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی پنجم تحقیق را نشان می‌دهد.



نمودار (۱۲): ضریب مسیر و بار عاملی فرضیه فرعی پنجم تحقیق

جدول (۶) نتایج مربوط به بررسی فرضیه فرعی پنجم تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۶): نتایج تحلیل فرضیه فرعی پنجم

نتیجه	عدد معناداری (آماره آزمون)	ضریب مسیر	مسیر مستقیم
تائید	۲,۸۶۱	۰,۲۲۸	سبک تعاملی ← مدیریت کلاس
تائید	۱,۹۶۷	۰,۱۶۷	سبک تعاملی ← خودکارآمدی
تائید	۲,۰۵۵	۰,۲۵۸	سبک تعاملی ← خودکارآمدی ← مدیریت کلاس

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از حاصل از فرضیه اصلی نشان داد که سبک‌های آموزشی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است. ضریب مسیر میان متغیر سبک‌های آموزشی و مدیریت کلاس (۰,۲۰۰) بیانگر این مطلب است که سبک‌های آموزشی به میزان ۲۰ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند و متغیر سبک‌های آموزشی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۵٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش برهانی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایت و گلی (۱۳۹۵)، ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵)، رزم آرا و همکاران (۱۳۹۴)، نوری زاده و باغبان پور آذری (۱۳۹۴)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱)، استوجیلیکویک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد سبک تخصصی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است. ضریب مسیر میان متغیر سبک تخصصی و مدیریت کلاس (۰,۲۰۹) بیانگر این مطلب است که سبک تخصصی به میزان ۲۰,۹ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند و متغیر سبک تخصصی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۴,۸٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش برهانی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایت و گلی (۱۳۹۵)، ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵)، رزم آرا و همکاران (۱۳۹۴)، نوری زاده و باغبان پور آذری (۱۳۹۴)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱)، استوجیلیکویک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. از دیگر نتایج پژوهش حاضر این است سبک مدل شخصی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است. ضریب استاندارد شده مسیر میان متغیر سبک مدل شخصی و مدیریت کلاس (۰,۱۹۵) بیانگر این مطلب است که سبک مدل شخصی به میزان ۱۹,۵ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند و متغیر سبک مدل شخصی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۴,۲٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش برهانی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایت و گلی (۱۳۹۵)، ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵)، رزم آرا و همکاران (۱۳۹۴)، نوری زاده و باغبان پور آذری (۱۳۹۴)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱)، استوجیلیکویک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد سبک تسهیل‌گری بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است. ضریب مسیر میان متغیر سبک تسهیل‌گری و مدیریت کلاس (۰,۲۱۴) بیانگر این مطلب است که سبک تسهیل‌گری به میزان ۲۱,۴ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند و متغیر سبک تسهیل‌گری به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۵,۵٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش برهانی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایت و گلی (۱۳۹۵)، ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵)، رزم آرا و همکاران (۱۳۹۴)، نوری زاده و باغبان پور آذری (۱۳۹۴)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱)، استوجیلیکویک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. نتایج نشان داد سبک تعاملی بر مدیریت کلاس معلمان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی معلمان راز و جرگلان تأثیرگذار است. ضریب مسیر میان متغیر سبک تعاملی و مدیریت کلاس (۰,۲۲۸) بیانگر این مطلب است که سبک تعاملی به میزان ۲۲,۸ درصد از تغییرات متغیر مدیریت کلاس را به طور مستقیم تبیین می‌کند متغیر سبک تعاملی به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی، به میزان ۴,۳٪ بر متغیر مدیریت کلاس تأثیر دارد. نتایج فرضیه فوق با نتایج پژوهش برهانی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایت و گلی (۱۳۹۵)، ایوبی و پناهی شهری (۱۳۹۵)، رزم آرا و همکاران (۱۳۹۴)، نوری زاده و باغبان پور آذری (۱۳۹۴)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱)، استوجیلیکویک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. با توجه به یافته‌ها و نتایج پیشنهادات زیر در این مورد ارائه می‌گردد:

- به دلیل اهمیت نقش متغیرهای شخصی از قبیل خودکارآمدی، در مدیریت کلاس معلمان به سیاست‌گذاران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود تا با مهم شمردن متغیرهای شخصی و الگوپذیری از کشورهای توسعه یافته، به طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای و نیز برنامه‌های آماده‌سازی معلمان با محوریت خودکارآمدی اقدام نمایند.

- دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت به‌خصوص کسانی که در دانشگاه‌های فرهنگیان (مراکز تربیت معلم) به امر آموزش معلمان مبادرت می‌ورزند نسبت به پرورش استعدادها و نهفته این افراد از جمله؛ خودکارآمدی آن‌ها اقدام نمایند، زیرا همان‌طور که این تحقیق هم به آن دست یافت خودکارآمدی معلم موجب مدیریت بهتر کلاس می‌گردد.

- فعال کردن بحث‌های حرفه‌ای در محیط مدرسه و اهمیت دادن به فعالیت‌های حرفه‌ای گروه‌های آموزشی برای تبادل تجربه‌ها، نظرها و پیشنهادهای حرفه‌ای در بین معلمان.
- معلمان دانش و تجربه خود را با دانش‌آموزان به اشتراک‌گذاری
- دادن اختیارات به معلمان در زمینه تدریس جهت استفاده از ایده‌ها و تجارب شخصی در کلاس‌ها
- برای مدیریت بهتر کلاس‌ها توسط معلمان، سبک تعامل‌گرا به عنوان مؤثرترین سبک آموزشی در کلاس‌ها در میان معلمان ترویج و از طریق کارگاه‌های آموزشی و یا آموزش‌های ضمن خدمت، به معلمان آموزش داده شود

منابع و مراجع

- [۱] آریاپوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز؛ دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی، مجله روان شناسی مدرسه، دوره ۲، شماره ۱.
- [۲] السون، متیو و هرگنها، بی. آر. (۲۰۰۹). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف (۱۳۹۷). تهران: انتشارات دوران.
- [۳] اسماعیلی، محمد رضا؛ کتابیان، شهره و خداداد، شعله (۱۳۹۱). رابطه ی خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران، مجله مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش، دوره ۱، شماره ۱، صص ۲۱-۲۸.
- [۴] برهانی، شیما؛ دهقانی، مرضیه و صمدی، پروین (۱۳۹۶). بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف در شهرستان رودبار، مجله رویکردهای نوین آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۱، صص ۲۵-۴۵.
- [۵] برهانی، شیما؛ دهقانی، مرضیه؛ صمدی، پروین. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف در شهرستان رودبار، رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۴۵-۲۵.
- [۶] راگ، ادواردکنراد (۱۳۸۴). مدیریت کلاس در دبستان علیرضا کیامنش و کامران گنجی، تهران: انتشارات رشد.
- [۷] رضایت، غلامحسین؛ گلی، حسن. (۱۳۹۵). رابطه بین خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس اعضای هیئت علمی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی، نشریه روانشناسی نظامی، ۷(۲۵)، ۶۶-۵۱.
- [۸] شعبانی، حسن (۱۳۹۶) مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- [۹] طالب‌زاده، محسن (۱۳۸۸)، تدریس و یادگیری در آموزش بزرگسالان و آموزش عالی، چاپ هفدهم، تهران، سمت.
- [۱۰] کارشکی، حسین و پاکمهر، حمیده (۱۳۹۰). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت روان دانشجویان علوم پزشکی، مجله حکیم، صص ۱۸۰-۱۸۷.
- [۱۱] کردافشار، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- [۱۲] لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۳). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- [۱۳] نوری زاده، اکبر و رویا باغبان پور آذری، ۱۳۹۴، بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سبک های مدیریت کلاس در مدارس متوسطه ناحیه ۲ شهر تبریز، دومین کنفرانس بین المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی، استانبول، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.
- [14] Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- [15] Arshad Dahar, MA., Ahmed Faize., Niwaz, A., Athar Hussain, M. & 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.
- [16] Conti, G. J. (2004). Identifying your teaching Style. In Galbraith, M.(ed) Malabar, FL: Krieger Publishing Company
- [17] Germin, Y. (2002). An investigation into the influences of teachers' classroom management beliefs and practices on classroom procedures. *Journal of Science Education*, 1, 15-50.
- [18] Kunter, M., Jürgen Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.
- [19] Kabadayi, A. (2007). Analyzing the cognitive teaching styles of preservice and cooperating preschool teachers in turkey. *Early Child Development and Care*, 77, 275-293.

- [20] Maddux J E.(2002). Self- efficacy: the power of believing you can. The handbook of positive psychology. Newyork: oxford university press: 277-287.
- [21] Richardson, E. D. (1999). Adventure Based Theory and Self Efficacy Theory: Test of Treatment Model for Late Adolescents with Depressive Symptomatology,Dissertation of Virginia Polytechnic Institute and State University
- [22] Sang, Guoyuan؛ Valcke, Martin؛ Braak, Johan van؛ Tondeur, Jo(2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. Computers and Education.
- [23] Santrock, J.W. (2009). Educational psychology. America, New York: Mc Graw Hill.
- [24] Tierney-Farmer, S.M. (2002).Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. Academy of Management Journal, 45: 1137–1148.
- [25] Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H. & Jamalinesari, A. (2015). The Relationship between Iranian EFL Teachers' Empowerment and Teachers' Self-Efficacy.Social and Behavioral Sciences, 185, 437- 445.
- [26] Yalçın,I.&Erdoğan,T.(2016).TherelationshipamongTeachers' classroompracticesfor teachingthinkingskills,teachers'self-efficacy towardsteachingthinkingskillsand teachers'teachingstyles.Thinking Skills and Creativity. 2016, 6(2), 53-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc>.