

The Comparison of classroom Methods on Metacognitive Strategic Skills, Emotional Dyslexia of Iranian and Non-Iranian Students

Mohammad Mahdi Mozafari¹

Corresponding Author, Assistant Professor, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Kolsum Roshan Ghias²

MA Graduate in Educational Management, and Social Studies, Shiraz University, Iran.

Abstract

This study aims at comparing the class management methods on dyslexia emotional, metacognitive strategic skills in Iranian and foreign students. The statistical population included all Iranian and foreign students in Shiraz University who studied there at 2016-17 academic year. Among 700 students, 120 Iranian students and 120 foreign students were selected through random cluster sampling. The way for gathering information in the class management method was a researcher made questionnaire and for the variable of metacognitive strategic skills the self-report questionnaire of Sperling was used. Its validity was examined by a panel of experts and its reliability was calculated by Cronbach's Alpha. The data were analyzed via ANOVA, Spearman correlation, and independent samples t-test. Martin and Baldwin (1993) proposed a simple and comprehensive definition for the classroom management concept. According to this definition, classroom management is a multi-dimensional structure which encompasses three broad dimensions: personality, teaching, and discipline. What has attracted the attention of scholars in classroom management methods is the difference in the methods of classroom management. Classroom management by teachers has different methods. The most important styles are non-interventionist, interventionist, and interactive methods. The study used a survey based method. Since there was no experimental or interventional manipulation in this study, this research was descriptive and in terms of purpose, was among applied research. The research population consisted of foreign and Iranian students who studied at Shiraz University at 2016-17 academic year.

¹. Email: mozzaffari@soc.ikiu.ac.ir

². Email: saghi7726@yahoo.com

Received on: 03/08/2018

Accepted on: 20/10/2018

pp.113-128

Random cluster sampling was used for participant selection and two questionnaires were used to collect data. Management involved the skills of people in three aspects of humanity, technical and perceptual skills that cannot be achieved without individual experiences, a great deal of insight, and spending a long time. According to the interactive classroom management approach, classroom issues are resolved through negotiation and rational reasoning with students. Based on the theory of social learning, the two-way communication between the individual and the environment and its effects will lead to the acceptance of responsibility for learning behavior and student growth. In such a classroom, discipline and control are created in an interactive process between teachers and students, and students contribute to the planning and organization of the classroom. Wening (2014) reported that when there is more control in the classroom management and less interaction between teachers and students, the students will be irresponsible and inactive in social interactions. Findings showed that class management methods (interventionist, interactive, non-interventionist) in two groups of Iranian and foreign students had a significant difference. The methods of class management were in higher level among Iranian students. Among Iranian students, interactive method had the highest mean and the non-interventionist method had the lowest mean. Among foreign students, the interactive method had the highest mean and the interventionist method had the lowest mean.

Keywords: class management methods, interventionist, interactive, non-interventionist

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال هفتم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

مقایسه‌ی سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی، هیجانی نارساخوانی دانشجویان ایرانی و غیر ایرانی

محمد مهدی مظفری^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه مدیریت صنعتی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ه)

کلثوم روشن قیاس^۲

دانش آموخته‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی، هیجانی نارساخوانی دانشجویان غیرایرانی و ایرانی انجام شد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان غیرایرانی و ایرانی دانشگاه شیراز است که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. از میان ۷۰۰ دانشجوی ایرانی و غیرایرانی، تعداد ۱۲۰ دانشجوی ایرانی و ۱۲۰ دانشجوی غیرایرانی با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه‌ی کرجسی و مورگان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه‌گیری با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای در دانشکده‌های شهر شیراز بود. ابزار گردآوری داده‌ها در سبک مدیریت کلاس پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته بود و متغیر مهارت‌های راهبردی فراشناختی نیز با استفاده از پرسش‌نامه‌ی خود گزارشی اسپرلینگ که روایی آن با روش پانل متخصصان و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است، ارزیابی گردید. داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل واریانس، اسپیرمن و تی مستقل تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش بیانگر این مطلب است که بین سبک‌های مدیریت کلاس (مداخله‌گر، تعاملی و غیر مداخله‌گر) در دو گروه (دانشجویان غیرایرانی و ایرانی) تفاوت معناداری وجود دارد، بدین ترتیب که سبک‌های مدیریت کلاس (مداخله‌گر، تعاملی و غیر مداخله‌گر) در بین دانشجویان ایرانی در مقایسه با دانشجویان غیرایرانی در سطح بالایی قرار دارد. همچنین، از دیدگاه دانشجویان (ایرانی-غیرایرانی) دانشگاه شیراز در رابطه با سبک مدیریت کلاس در سه حوزه‌ی (غیرمداخله‌گر، مداخله‌گر، تعاملی)، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا در بین دانشجویان ایرانی بیشترین میانگین و سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر کمترین میانگین را داشت و در بین دانشجویان غیرایرانی، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا بیشترین میانگین و سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر کمترین میانگین را داشته است.

کلیدواژه: سبک‌های مدیریت کلاس، مداخله‌گر، تعاملی و غیر مداخله‌گر.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۱۶

^۱. رایانامه: mozaffari@soc.ikiu.ac.ir

^۲. رایانامه: saghi7726@yahoo.com

صص. ۱۱۳-۱۲۸

۱. مقدمه

در یک نگاه کلی، رکن اصلی آموزش عالی، تدریس به دانشجویانی است که قادر به یادگیری در دروس مختلف هستند؛ به همین دلیل تمامی کادر آموزشی به‌ویژه اساتید، تمام توان و تلاش خود را حول این فعالیت و اصل اساسی به‌کار می‌برند. امروزه روش‌های نوینی در تدریس و آموزش و بر مبنای نظریه‌ها و پژوهش‌های تربیتی ارائه شده است تا به کمک آن اساتید بتوانند این فرایند را به بهترین شکل، به سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهند؛ اما موفقیت و اثربخشی این شیوه مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب کلاس درس است؛ یعنی فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش، پذیرش و همراهی دانشجویان با اساتید (Alavi, Germin, 2002; 2012).

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، به‌کار برده می‌شود (Esmaeili, 2012). این فنون دربرگیرنده‌ی مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است که نقش مهمی در ایجاد انگیزش و پیشرفت خواندن و درک مطلب دارد و اساتید تلاش‌هایی برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس درس در زمینه‌ی تعاملات اجتماعی دارند که رفتار دانشجویان را به طور موثر کنترل می‌کنند (Aryan pooran, 2013; Martin, 2003). در این راستا، مارتین در پژوهشی با عنوان «مدیریت کلاس دانش‌آموزمحور» به تشریح رابطه‌ی آموزش و مدیریت کلاس درس می‌پردازد. وی استدلال می‌کند که به‌دلیل وجود ارتباط تنگاتنگ و متقابل بین مدیریت کلاس و آموزش، نباید آن‌ها را جدا از هم بررسی کرد (Martin, 2006).

۲. پیشینه‌ی تحقیق

مارتین و بالدوین (۱۹۹۳) تعریف ساده و جامعی از مفهوم کلاس درس پیشنهاد می‌کنند. بر طبق این تعریف مدیریت کلاس درس، ساختاری چند بعدی است که در برگیرنده‌ی سه بعد وسیع است: شخصیتی، تدریسی و انضباطی. بعد شخصیتی، در بردارنده‌ی باورهای معلم در مورد شخصیت دانش‌آموزان و فعالیت‌های معلمان است که برای پیشرفت شخصیتی دانش‌آموزان لازم است. این بعد به درک معلمان از ماهیت کلی توانایی‌ها، انگیزش و ویژگی‌های شناختی، رفتاری و انگیزش و شرایط فیزیکی دانش‌آموزان مرتبط است. بعد تدریس، دربرگیرنده‌ی فعالیت‌های یادگیری معلم در کلاس درس جهت ایجاد، حفظ و همچنین آرایش فیزیکی مکان و استفاده از زمان است. بعد انضباطی، به فعالیت‌هایی اشاره دارد که توسط معلم برای ایجاد استانداردهای مناسب رفتار در کلاس درس انجام می‌شود (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

آنچه در موضوع سبک‌های مدیریت کلاس درس، توجه پژوهش‌گران و اندیشمندان را به خود جلب کرده است وجود تفاوت در سبک‌های مدیریت کلاس درس است. همان‌گونه که اشاره شد، مدیریت کلاس درس به وسیله‌ی اساتید و معلمان، دارای سبک‌های مختلفی است. از جمله مهم‌ترین این سبک‌ها می‌توان به سبک

غیرمداخله‌گر (واگذاری مسئولیت‌هایی به دانشجویان و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آن‌ها از علایق شخصی خود)، تعامل‌گرا (کنترل و انضباط در سایه‌ی تعامل میان دانشجویان و اساتید و سهیم شدن دانشجویان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس) و مداخله‌گر (تأکید بر اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتارهای دانشجویان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس درس) اشاره کرد (Aryan pooran, 2013). یکی از عواملی که مدرسان در امر آموزش باید مورد توجه قرار دهند، فراهم کردن مهارت‌های فراشناختی، هیجانی و انگیزشی است. مهارت‌های فراشناختی به معنای آگاهی فراگیر از دانش و توانایی خود است.

یادگیرندگان توسط مهارت‌های راهبردهای فراشناختی، به تنظیم فرایندهای درونی توجه، یادگیری، یادآوری و تفکر می‌پردازند. زمانی که دانشجو با محرک و مسائل مختلفی مواجه می‌شود، به‌طور فعالانه‌ای معنی آنچه را که پردازش می‌کند، می‌فهمد (Reed, 2013). به‌طور کلی راهبردهای فراشناختی و مؤلفه‌های هیجانی به مثابه‌ی تدابیر و ترفندهایی هستند که برای نظارت و کنترل مهارت‌های شناختی و هدایت آن‌ها به‌کار می‌روند. اهمیت و تأثیرگذاری راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کم و کیف یادگیری دانشجویان و دانش‌آموزان در تحقیقات زیادی مورد تأیید قرار گرفته است (Hucker, 2003; Hunt, 2004).

با افزایش مهارت فراشناختی افراد، توانایی آن‌ها در تنظیم شناخت خود بهبود می‌یابد و این خودتنظیمی شناختی سبب پیشرفت یادگیری مؤثرتر می‌شود (Sperling, 2001; Panaoura & Philippou, 2003; Page & bailey, 2003). همچنین (Motavali, 1997)، (Ebrahimi, 1998)، (Shahni, 2005) و (Seif, 2006) همگی نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به افراد موجب بهبود عملکرد آنان در تکالیف درسی و پیشرفت تحصیلی می‌شود. راهبرد فراشناخت، اصطلاحی است که اولین بار توسط فلاول^۱ مورد استفاده قرار گرفت، تا دانش شخص را در مورد فرایندها و تولیدات شناختی یا هرچیز مربوط به آن توصیف کند (Boulay, 2010).

دومین مدل فراشناخت به وسیله‌ی براون (۱۹۷۸) طراحی شد که در آن دو بعد فراشناخت فرض شده است: دانش از شناخت و تنظیم شناخت. از نظر براون مؤلفه‌ی دانش دارای سه سطح است: دانش اخباری، فرایندی و وضعیت (Alinoora, 2013). اسکراو (۱۹۹۴) با نظر به مدل براون پنج مهارت فراشناختی را برمی‌شمارد و آن‌ها را این چنین توضیح می‌دهد: مهارت برنامه‌ریزی (برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری و تخصیص منابع)، سازماندهی (شرح دادن، خلاصه کردن و تمرکز‌گزینی)، نظارت (ارزیابی مداوم یادگیری خود و کاربرد راهبردها)، ارزیابی (تحلیل عملکرد) و اشکال زدایی. درباره‌ی راهبرد فراشناختی، تعاریف مختلفی ارائه شده است، مانند: آگاهی شخص نسبت به فرایندها و راهبردهای شناختی (Mokhtari & Reichard, 2002) و نیز دانش و کنترلی که در مورد تفکر و فعالیت‌های یادگیری اعمال می‌شود (Cross & Paris, 2010).

^۱. Flavell

بنابراین مدرسان بر اساس نوع سبک مدیریت کلاس، بر مهارت‌های شناختی و هیجانی دانشجویان تأثیر می‌گذارند. از آنجایی‌که اساسی‌ترین ابزار یادگیری زبان جدید خواندن و درک مطلب است (Sen, 2009)، آموزش و تربیت خوانندگان فعال، باانگیزه و خودگردان، یکی از اهداف اصلی برنامه‌های خواندن و آموختن زبان در مقاطع دانشگاهی می‌باشد (Pintrich, Marx & Boyle, 1993).

خواندن دارای دو اصل اساسی رمزگشایی^۱ و درک مطلب^۲ است (Halahan et al, 2005; Alizadeh et al, 2011). تبدیل حروف چاپ شده به زبان گفتاری یا معادل‌های زبان گفتاری؛ رمز گشایی است (Kirmizi, 2010). همچنین ساخت یک نمایش ذهنی از اطلاعات متن و تفسیر آن، به‌عنوان درک مطلب تعریف شده است (Van Keer & Verhaeghe, 2005). ناتوانی در خواندن و درک مطلب یکی از حوزه‌های بسیار مهم و اساسی است که معمولاً مشکلات بیشتری برای دانشجویان غیرایرانی به وجود می‌آورد (Taroyan et al, 2007).

مهارت راهبردهای فراشناختی و هیجانی می‌تواند به دانشجویان غیرایرانی، در رفع مشکلات و ناتوانی در نارساخوانی و نحوه‌ی کاربرد مهارت‌های خواندن و درک مطلب یاری دهد. آموزش مهارت‌های فراشناختی و هیجانی به‌منظور کمک به دانشجویان نارساخوان در سازماندهی الگو فکری^۳، خودسنجی^۴، رفتارهای یادگیری، خودآموزی^۵، خود راهبردی^۶ و خودآگاهی^۷ صورت می‌گیرد (Berdine, 2000). هرچند پژوهش‌های کمی در زمینه‌ی سبک مدیریت کلاس درس به‌عنوان مهم‌ترین عامل مرتبط به مهارت‌های شناختی، رفتاری و هیجانی تأکید می‌کند، کایکسی در پژوهشی نشان داد که بین ابعاد مهارت‌های مدیریت کلاس مدرسان و اساتید و بی‌انضباطی دانش‌آموزان و دانشجویان رابطه وجود دارد (Kaykci, 2009). (کایسکی، ۲۰۰۹)؛ دیجی جیک و استوجیل کویک (۲۰۱۱) نشان دادند وقتی که مدرسان سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا را به‌کار می‌برند، دانش‌آموزان و دانشجویان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که مدرسان مداخله‌گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

آدیمو (۲۰۱۲) در پژوهشی روی ۲۰ معلم و ۸۰ دانش‌آموز نشان داد که بین مهارت‌ها و فنون اثربخش مدرسان در مدیریت کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد (Adeyemo, 2012). علوی لنگرودی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای به «مقایسه‌ی باورها و نگرش‌های معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک» پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد

-
1. decoding
 2. comprehending
 3. intellectual Models
 4. self- rating
 5. self- Instruction
 6. self - Direct
 7. Self - Awareness

مدرسان تحصیل کرده در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، تمایل بیشتری به سبک تعاملی و مدرسان تحصیل کرده در رشته‌های غیرمرتبط با آموزش و پرورش، گرایش بیشتری به سبک مداخله‌گرا دارند (Alavi, 2012).

همچنین نظری (۱۳۹۴) تحقیقی با عنوان «اثر بخشی سبک مدیریت دموکراسی قانون‌مدار کلاس درس بر میزان عزت نفس دانش‌آموزان پسر» ارائه نموده است که نتایج نشان‌دهنده‌ی افزایش عزت نفس (عمومی، خانوادگی، اجتماعی و شغلی- تحصیلی) دانش‌آموزان با به‌کارگیری سبک مدیریت کلاس دموکراسی قانون‌مدار در کلاس درس است (Nazari, 2015). با توجه به این‌که ضرورت نظام آموزشی موفق، گسترش مهارت‌های لازم در دانشجویان است، در سال‌های اخیر با مطرح شدن دیدگاه‌های فراشناختی و هیجانی، نظریات جدیدی درباره‌ی رفع مشکلات نارساخوان به آنان ارائه گردیده است که این امر تا حدودی تبیین‌کننده‌ی اهمیت فراگیری و نحوه‌ی کاربرد در یادگیری زبان جدید خواندن و درک مطلب است.

همچنین محققان بسیاری از قبیل (Montago, 2000)، (Elisabeth, 2003)، (Desoute, 2001) و (Malaki, 2005) اقدام به انجام پژوهش‌هایی در زمینه‌ی انجام مداخلات شناختی و فراشناختی برای دانشجویان، به‌منظور بهبود یادگیری خواندن و درک مطلب کرده‌اند. لذا در این مقاله به بررسی و مقایسه‌ی سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های فراشناختی، هیجانی نارساخوانی دانشجویان غیرایرانی و ایرانی پرداخته شده است.

۳. روش تحقیق

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع پیمایشی است. از آنجاکه در این پژوهش، مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته، این پژوهش در زمره‌ی مقالات توصیفی قرار می‌گیرد و از حیث هدف، در زمره‌ی پژوهش‌های کاربردی است. جامعه‌ی پژوهش رادانشجویان غیرایرانی و ایرانی تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در دانشگاه شیراز مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ی پژوهش حاضر، بر اساس جدول کرجسی و مورگان شامل ۱۲۰ دانشجوی ایرانی و ۱۲۰ دانشجوی غیرایرانی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسش‌نامه استفاده شد که شامل موارد ذیل است:

جهت سنجش سبک‌های مدیریت کلاس، از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته استفاده شده است که بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن و با الگوگیری از پرسش‌نامه‌ی اساتید در خصوص کلاس (ABCC) از (Martin, 1998) طراحی شده است. پرسش‌نامه‌ی (ABCC) به سنجش باورهای اساتید درباره‌ی مدیریت کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله‌گرا، تعاملی و غیرمداخله‌گرا) می‌پردازد. این پرسش‌نامه دارای ۲۵ پرسش در سه مقیاس (مدیریت رفتار، افراد و آموزش) است و مقیاس پاسخ‌ها، چهارگزینه‌ای (همیشه، معمولاً، تا اندازه‌ای و هرگز) است.

برای سنجش مهارت‌های راهبردی فراشناختی دانشجویان، از پرسش‌نامه‌ی خودگزارشی اسپرلینگ استفاده شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۲ پرسش است و مقیاس پاسخ‌ها، سه گزینه‌ای (همیشه، گاهی اوقات و هرگز) می‌باشد.

روایی پرسش‌نامه (سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های راهبردی فراشناختی)، از طریق دریافت نظرات متخصصان درباره‌ی صحت گویه‌ها و هماهنگی با ابعاد متغیر بررسی شد که در مجموع با توجه به فراوانی پاسخ‌های مناسب، درستی گویه‌های پرسش‌نامه تأیید شد. جهت تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد که ضریب محاسبه شده برای پرسش‌نامه‌ی سبک‌های مدیریت کلاس ۰,۸۳ و برای پرسش‌نامه‌ی مهارت‌های راهبردی فراشناختی دانشجویان ۰,۹۱ بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شده است. در سطح آمار توصیفی از مشخصه‌های آماری درصد و میانگین و در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های آماری تحلیل واریانس، اسپیرمن و تی مستقل استفاده شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

در ادامه به بررسی یافته‌های توصیفی و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود.

۴.۱. یافته‌های توصیفی

بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده، (۶۱ درصد) در گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال، (۳۶,۳۳ درصد) در گروه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال (۲,۶۷ درصد) در گروه سنی ۴۰ تا ۵۰ سال بوده‌اند. رشته‌ی تحصیلی ۱۵,۳۳ درصد پاسخ‌گویان زبان فارسی، ۷۵,۳۳ درصد رشته‌ی زبان انگلیسی، ۹,۳۴ درصد زبان فرانسه بود. سابقه‌ی کار پاسخ‌دهندگان بین ۱۰-۱ سال (۶۹,۶۷ درصد)، ۲۰-۱۰ (۲۷,۶۷ درصد)، ۲۵-۲۰ سال (۲,۶۶ درصد) متغیر بود.

۴.۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها

تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های شناختی، هیجانی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی چگونه است؟

جهت جمع‌آوری اطلاعات بین دو گروه (دانشجویان غیرایرانی و ایرانی) پرسش‌نامه‌ی سبک مدیریت کلاس تکمیل شده است، برای پاسخ‌گویی به این پرسش که آیا بین دو گروه (دانشجویان غیرایرانی و ایرانی) در سبک مدیریت کلاس تفاوت وجود دارد یا نه؟

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی سبک مدیریت کلاس در دو گروه (دانشجویان غیرایرانی و ایرانی)

| متغیرها | غیر مداخله‌گر | مداخله‌گر | تعامل‌گر |
|---------------------|------------------|-----------|----------|
| دانشجویان ایرانی | میانگین | ۳۵,۳۸ | ۳۸,۹۸ |
| | انحراف استاندارد | ۶,۲۵ | ۷,۵۹ |
| دانشجویان غیرایرانی | میانگین | ۲۹,۷۶ | ۳۴,۵۴ |
| | انحراف استاندارد | ۵,۴۵ | ۶,۲۳ |

در جدول فوق شاخص‌های توصیفی سبک مدیریت کلاس در دو گروه (دانشجویان غیرایرانی و ایرانی) مورد بررسی قرار گرفت که در بین دانشجویان ایرانی سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا (۳۸,۹۸) بیشترین میانگین و سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر (۳۵,۳۸) کمترین میانگین را دارا است. در میان دانشجویان غیرایرانی، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا (۳۴,۵۴) بیشترین میانگین و سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر (۲۳,۴۵) کمترین میانگین را دارد.

به‌منظور انتخاب روش آماری مناسب، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون (کولموگروف-اسمیرنوف) یا (K-S) بررسی شد.

جدول ۲. آزمون فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

| متغیر | گروه | کولموگروف-اسمیرنوف | سطح معنی داری |
|-----------|---------------------|--------------------|---------------|
| فراشناختی | دانشجویان ایرانی | ۰,۸۷ | ۰,۲۰۰ |
| | دانشجویان غیرایرانی | ۰,۶۵ | ۰,۲۰۰ |
| هیجانی | دانشجویان ایرانی | ۰,۹۸ | ۰,۰۲۵** |
| | دانشجویان غیرایرانی | ۰,۷۶ | ۰,۲۲۰ |

همان‌طور که از یافته‌های جدول فوق استنباط می‌شود، متغیرهای مهارت‌های راهبردی فراشناختی و هیجانی در سطح معناداری بیش از مقدار ملاک ۰,۰۵ در آزمون (K-S) می‌باشد، در نتیجه تمامی متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری، داری توزیع نرمال است. بنابراین می‌توان جهت تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دو گروه دانشجویان ایرانی و غیرایرانی از لحاظ سبک مدیریت کلاس، از روش تحلیل واریانس چندمتغیره بهره گرفته شد. قبل از به‌کارگیری این آزمون فرضیه‌های این آزمون به وسیله‌ی آزمون باکس، لامبدای ویلکز و آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور، برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس، مؤلفه‌های هوش هیجانی در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون باکس استفاده شد. نتایج آزمون باکس در جدول ذیل آمده است:

جدول ۳. نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس سبک مدیریت کلاس

| آزمون باکس | F | سطح معنی داری |
|------------|-------|---------------|
| ۶,۸۹۲ | ۱,۱۲۵ | ۰,۳۵۲ |

جدول فوق مقدار سطح معناداری ($p > 0.05$) را نشان می‌دهد که گویای شرط همگنی ماتریس واریانس - کواریانس است ($F = 1,125$ و $p > 0.05$). برای تعیین معنی‌داری اثر گروه بر سبک مدیریت کلاس، از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شده است که نتایج حاصل در جدول ذیل گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل واریانس چندمتغیره سبک مدیریت کلاس

| آزمون | ارزش | F | درجه‌ی آزادی خطا | درجه‌ی آزادی اثر | سطح معنادار | مجذور ایتنا |
|---------------|-------|-------|------------------|------------------|-------------|-------------|
| لامبدای ویلکز | ۰,۸۴۷ | ۹,۳۶۴ | ۱۸۰ | ۲ | ۰,۰۰۱ | ۰,۱۵۳ |

$F = (9,364)$ ، درجه‌ی آزادی ۱۳۸؛ $P < (0,001)$ نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که حداقل در یکی از سبک مدیریت کلاس (مداخله‌گر، تعاملی و غیرمداخله‌گر) در بین دو گروه، تفاوت معنادار وجود دارد. برای بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های سبک مدیریت کلاس در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون در جدول ذیل آمده است:

جدول ۵. نتایج آزمون جهت بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های سبک مدیریت کلاس

| متغیرها | F | Df ₂ | سطح معنی‌داری |
|--------------|-------|-----------------|---------------|
| غیرمداخله‌گر | ۲,۴۲۸ | ۱۳۸ | ۰,۲۱ |
| مداخله‌گر | ۲,۴۲۰ | ۱۳۸ | ۰,۱۲ |
| تعاملی | ۲,۲۵۳ | ۱۳۸ | ۰,۲۱ |

جدول فوق‌گویی آن است که واریانس‌های سبک مدیریت کلاس در دو گروه (دانشجویان ایرانی و غیرایرانی)، با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند که این نتیجه پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج به‌دست آمده از آزمون‌های باکس، لامبدای ویلکز و لون، تحلیل‌های مربوط به اثرات بین‌آزمودنی‌ها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج به‌دست آمده در جدول ذیل قابل مشاهده است.

جدول ۶. تحلیل واریانس چند متغیر اثرات گروه بر سبک مدیریت کلاس

| متغیر وابسته | SS | DF | MS | F | معنی‌داری | مجذور ایتنا |
|--------------|---------|----|---------|--------|-----------|-------------|
| غیرمداخله‌گر | ۷۸۳,۲۲۵ | ۲ | ۷۸۳,۲۲۵ | ۲۳,۱۰۰ | ۰,۰۰۱ | ۰,۱۲۸ |
| مداخله‌گر | ۳۰۸,۰۲۴ | ۲ | ۳۰۸,۰۲۴ | ۲۵,۵ | ۰,۰۰۵ | ۰,۰۴۲ |
| تعاملی | ۴۱,۳۲۵ | ۲ | ۴۱,۳۲۵ | ۳۱,۱۴۰ | ۰,۰۰۲ | ۰,۱۱۲ |

بر اساس جدول فوق، بین دو گروه (دانشجویان ایرانی و غیرایرانی)، در سبک غیرمداخله‌گر $F = 23,100$ ، درجه‌ی آزادی ۱۱۳۸ و سطح معناداری $(0,001)$ تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که نمره‌ی سبک غیرمداخله‌گر دانشجویان غیرایرانی به‌طور معناداری پایین‌تر از دانشجویان ایرانی است. متغیر گروه ۰,۱۲۸ درصد، واریانس مؤلفه‌ی سبک غیرمداخله‌گر را تبیین می‌کند. بین دو گروه دانشجویان (ایرانی و غیرایرانی) در سبک مداخله‌گر $F = 25,5$ ، درجه‌ی آزادی ۱۳۸ و سطح معناداری $(0,005)$ تفاوت معنادار وجود دارد. به این صورت که نمره‌ی سبک مداخله‌گر دانشجویان غیرایرانی به‌طور معناداری پایین‌تر از دانشجویان ایرانی است. متغیر گروه ۰,۰۴۲ درصد، واریانس سبک مداخله‌گر را تبیین می‌کند. بین دو گروه

دانشجویان (ایرانی و غیرایرانی) در سبک تعاملی؛ $F=۲۹,۶$ ، درجه‌ی آزادی ۱۳۸ و سطح معنی‌داری $(۰,۰۰۳)$ ، تفاوت معنادار وجود دارد. به این صورت که در سبک تعاملی، به طور معناداری نمره‌ی دانشجویان غیرایرانی، پایین‌تر از دانشجویان ایرانی است. متغیر گروه ۰,۳۱ درصد، واریانس سبک تعاملی را تبیین می‌کند.

تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی چگونه است؟

جدول ۷. سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی

| سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های شناختی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی | | | | | | خیلی کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | جمع |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------|---------|---------------------|------|-----------|-----|
| ۱۰۰ | ۵ | ۶۰ | ۲۰ | ۷,۵۰ | ۷,۵۰ | | | | | | |
| ۱۰۰ | ۹,۶۲ | ۵۹,۶۱ | ۳۰,۷۷ | ۰ | ۰ | دانشجویان غیرایرانی | زیاد | | | | |
| ۱۰۰ | ۳,۶۴ | ۱۴,۵۴ | ۶۰ | ۲۱,۸۲ | ۰ | دانشجویان ایرانی | متوسط | | | | |
| ۱۰۰ | ۲,۵۵ | ۲۱,۴۳ | ۵۶,۱۲ | ۱۵,۳۱ | ۴,۵۹ | دانشجویان غیرایرانی | کم | | | | |
| ۱۰۰ | ۱۶,۶۷ | ۱۶,۶۷ | ۳۸,۸۹ | ۵,۵۶ | ۲۲,۲۱ | دانشجویان ایرانی | خیلی کم | | | | |
| ۱۰۰ | ۰ | ۴۸,۳۹ | ۲۲,۵۸ | ۲۲,۵۸ | ۶,۴۵ | دانشجویان غیرایرانی | خیلی کم | | | | |
| ۱۰۰ | ۳۱,۱۹ | ۳۷,۱۹ | ۱۶,۱۵ | ۶,۳۳ | ۹,۱۴ | دانشجویان ایرانی | خیلی کم | | | | |
| ۱۰۰ | ۲۵,۴۹ | ۲۶,۳۶ | ۲۱,۷۱ | ۱۳,۴۸ | ۱۲,۹۶ | دانشجویان غیرایرانی | خیلی کم | | | | |
| ۱۰۰ | ۳۲,۰۹ | ۲۶,۶۰ | ۱۲ | ۱۵ | ۵,۳۱ | دانشجویان ایرانی | خیلی کم | | | | |
| ۱۰۰ | ۱۰,۵۱ | ۲۱,۱۰ | ۱۲,۱۶ | ۳۰,۰۲ | ۲۶,۲۱ | دانشجویان غیرایرانی | خیلی کم | | | | |
| سطح معنی‌داری | | | | | | مقدار | | | | | |
| ۰,۰۲۳ | | | | | | ۰,۵۵۴ | | | | | |
| ۰,۰۲۳ | | | | | | ۰,۵۶۹ | | | | | |
| ۰,۰۲۱ | | | | | | ۰,۴۵۱ | | | | | |
| ۰,۰۲۱ | | | | | | ۰,۴۰۴ | | | | | |
| | | | | | | گاما | | دانشجویان ایرانی | | | |
| | | | | | | اسپیرمن | | دانشجویان غیرایرانی | | | |
| | | | | | | گاما | | | | | |
| | | | | | | اسپیرمن | | | | | |

جدول ۸. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین دانشجویان ایرانی و غیرایرانی

| مؤلفه | گروه | میانگین | انحراف معیار | آزمون برابری واریانس | | آزمون برابری میانگین | |
|--|---------------------|---------|--------------|----------------------|----------|----------------------|--------------|
| | | | | F | معناداری | t | درجه‌ی آزادی |
| سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی | دانشجویان ایرانی | ۳,۹۱ | ۰,۶۹ | ۴۵,۲۵ | ۰,۰۰۲ | ۴۰,۴۱ | ۱۳۸ |
| | دانشجویان غیرایرانی | ۳,۸۳ | ۰,۸۷ | | | | |

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان، سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی نارساخوان در سطح معنی‌داری کمتر از ۰,۰۵، تأثیر و رابطه‌ی مستقیمی دارد؛ یعنی با اعمال آموزش کاربردی می‌توان مهارت‌های راهبردی فراشناختی را افزایش داد.

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که میانگین دانشجویان ایرانی و غیرایرانی (۳,۸۳، ۳,۹۱) و مقدار t (۴,۴۱) در سطح معنی‌داری ۰,۰۴ است که کمتر از ۰,۰۵ است. این عدد نشان دهنده‌ی رد فرض صفر و برابر بودن میانگین دو گروه است. از آنجایی که میانگین دانشجویان ایرانی بیشتر است؛ لذا سبک‌های مدیریت کلاس از دیدگاه دانشجویان ایرانی، بیشتر از دانشجویان غیرایرانی بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی تأثیر دارد.

تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های هیجانی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی چگونه است؟

جدول ۹. سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های هیجانی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی

| جمع | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | | |
|---------------|-----------|-------|-------|-------|---------|---------------------|--|
| ۱۰۰ | ۲۷,۲۷ | ۲۳,۱۴ | ۱۹,۸۳ | ۱۹,۸۳ | ۹,۹۳ | خیلی زیاد | سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های هیجانی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی |
| ۱۰۰ | ۵۱,۵۱ | ۱۰,۵۳ | ۲۷,۶۰ | ۵,۸۵ | ۳,۵۱ | زیاد | |
| ۱۰۰ | ۴۱,۴۴ | ۲۵ | ۱۵,۷۵ | ۷,۵۳ | ۱۰,۲۸ | زیاد | |
| ۱۰۰ | ۴۵,۴۲ | ۱۴,۹۰ | ۱۸,۶۲ | ۱۰,۵۳ | ۱۰,۵۳ | زیاد | |
| ۱۰۰ | ۲۲,۳۰ | ۳,۱۰ | ۳,۳۰ | ۱۱,۲۰ | ۵,۱۰ | متوسط | |
| ۱۰۰ | ۲۳,۵۵ | ۲۰,۶۸ | ۳۴,۲۳ | ۱۳,۶۲ | ۶,۹۲ | متوسط | |
| ۱۰۰ | ۲۱,۸۲ | ۲۰,۷۱ | ۳۰,۷۳ | ۱۴,۵۴ | ۱۲,۲۰ | کم | |
| ۱۰۰ | ۱۳,۲۳ | ۳۴,۸۴ | ۲۸,۷۱ | ۱۳,۲۲ | ۱۰ | کم | |
| ۱۰۰ | ۲۱,۵۰ | ۳۲,۲۵ | ۳۲,۰۱ | ۷,۷۰ | ۷,۰۷ | خیلی کم | |
| ۱۰۰ | ۳۰,۱۷ | ۱۲,۴۸ | ۲۴,۵۴ | ۲۰,۴۰ | ۲۱,۴۱ | کم | |
| سطح معنی‌داری | | | | مقدار | | | |
| ۰,۰۲ | | | | ۰,۲۶۱ | | دانشجویان ایرانی | گاما |
| ۰,۰۲ | | | | ۰,۲۸۸ | | | اسپیرمن |
| ۰,۰۴ | | | | ۰,۲۵۶ | | دانشجویان غیرایرانی | گاما |
| ۰,۰۴ | | | | ۰,۲۷۶ | | | اسپیرمن |

نتایج به‌دست آمده گویایی این مطلب است که از نظر دانشجویان ایرانی و غیرایرانی، سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های هیجانی نارساخوان در سطح معنی‌داری کمتر از ۰,۰۵، تأثیر و رابطه‌ی مستقیمی دارد؛ یعنی با اعمال آموزش کاربردی می‌توان مهارت‌های هیجانی را افزایش داد.

جدول ۱۰. آزمون تی مستقل برای مقایسه‌ی میانگین دانشجویان غیرایرانی و ایرانی

| مؤلفه | گروه | میانگین | انحراف معیار | آزمون برابری واریانس | | آزمون برابری میانگین | |
|---|---------------------|---------|--------------|----------------------|----------|----------------------|--------------|
| | | | | F | معناداری | t | درجه‌ی آزادی |
| سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های هیجانی | دانشجویان ایرانی | ۴,۲۱ | ۰,۹۱ | ۳۱,۸۹ | ۰,۰۰۱ | ۵,۹۸ | ۱۳۸ |
| | دانشجویان غیرایرانی | ۴,۰۸ | ۰,۸۷ | | | | |

نتایج حاصل شده نشان دهنده‌ی این مطلب است که سبک‌های مدیریت کلاس دانشجویان ایرانی و غیرایرانی با میانگین ۴,۲۱ و ۴,۰۸ است و مقدار تی ۵,۹۸ است که در سطح معناداری ۰,۰۱، کمتر از ۰,۰۵ است. این نتیجه نشان دهنده رد فرض صفر و برابر بودن میانگین دو گروه است. از آنجایی که مقدار میانگین دانشجویان ایرانی بیشتر است، تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های هیجانی از دیدگاه دانشجویان ایرانی نیز بیشتر است.

۵. نتیجه‌گیری

آنچه که معلمان، اساتید، مدیران و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و آموزش عالی به‌عنوان موضوعی مهم و اساسی به آن توجه دارند، عامل سبک مدیریت کلاس است که به عنوان پیچیده‌ترین موضوع در بهبود کیفیت آموزش شناخته شده است. عمل مدیریت مستلزم مهارت افراد در سه جنبه‌ی انسانی، فنی و ادراکی است که این مهارت‌ها بدون کسب تجربه‌ی فردی امکان‌پذیر نیست، مگر با بصیرت بسیار و صرف وقت طولانی. این نکته هم قابل اشاره است که مهارت‌های فوق به‌صورت ذاتی در افراد وجود ندارد، در نتیجه علاوه بر خود مدیریت به‌عنوان یک رشته‌ی علمی، عمل مدیریت هم مستلزم مهارت‌هایی است که باید به روش علمی کسب شود. به‌طور کلی مدیریت کلاس درس عبارت است از رهبری دانش‌آموزان از طریق طراحی و سازماندهی منابع، فعالیت‌ها و محیط کلاس، نظارت بر پیشرفت امور و پیش‌بینی مسائل بالقوه، به‌منظور افزایش اثربخشی و کارایی عملکرد کلاس درس. این پژوهش همان‌گونه که ذکر شد در پی بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردهای فراشناختی، هیجانی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی در شهر شیراز بود. در بررسی شاخص‌های توصیفی سبک‌های مدیریت کلاس دانشجویان ایرانی، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا (۳۸,۹۸) بیشترین میانگین و سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر (۲۹,۷۶)، کمترین میانگین را داشت و در بین دانشجویان غیرایرانی سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا (۳۴,۵۴)، بیشترین میانگین و سبک

مدیریت کلاس مداخله‌گر (۲۳،۴۵)، کمترین میانگین را داشت. با توجه به یافته‌های تحقیق، سطح مهارت‌های راهبردی فراشناختی دانشجویان با سبک مدیریت کلاس تعاملی، در مقایسه با سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر و مداخله‌گر، تاثیرات بسزایی در رفع نارساخوانی دانشجویان ایرانی و غیرایرانی دارد. به عبارت دیگر سبک مدیریت کلاس تعاملی می‌تواند محیط مناسبی برای رشد مهارت‌های راهبردهای فراشناختی دانشجویان باشد. طبق رویکرد مدیریت کلاس تعاملی، مسائل کلاس از طریق مذاکره و استدلال منطقی با دانشجویان حل و فصل می‌شود. با توجه به نظریه‌ی یادگیری اجتماعی ارتباط دو طرفه بین فرد و محیط و اثرات آن موجب پذیرش مسئولیت رفتار، یادگیری و رشد دانشجویان می‌شود. در چنین کلاسی، کنترل و انضباط در یک فرایند تعاملی بین اساتید و دانشجویان به وجود می‌آید و دانشجویان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس درس سهیم‌اند. اساتید به دانشجویان 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 دانشجویان کلاس، افزایش تعاملات منطقی بین اساتید و دانشجویان و ترغیب آن‌ها به استدلال منطقی و توجیه عقاید خود و پذیرش قوانین منطقی، پذیرش مسئولیت در یادگیری و رفتار در کلاس و درنهایت رشد یک نظام، از نتایج مثبت آن است (Martin, 2012; Wening, 2014). درنهایت همه‌ی این عوامل در نتیجه‌ی محیط اجتماعی پویا به وجود می‌آید و موجبات افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و مهارت‌های فراشناختی را در سطح دانشگاه و بین قشر فرهیخته فراهم می‌سازد.

در مقابل، روش مدیریت کلاس مداخله‌گر، با تعیین قوانین انضباطی و اجرای آن برای کاهش بدرفتاری دانشجویان و عدم مشارکت دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، مسئولیت اداره‌ی کلاس و نظارت بر رفتار دانشجویان را خود استاد یا معلم بر عهده می‌گیرد. در چنین فضایی دانشجویان هیچ‌نوع اختیار و مسئولیتی در فرایند یادگیری احساس نمی‌کنند و باور دارند که تنها اساتید هستند که می‌توانند رفتار آن‌ها را کنترل، نظارت و اصلاح کنند. کارل ونینگ^۱ در پژوهش خود گزارش می‌دهد که هرچه بعد کنترل در مدیریت کلاس پررنگ‌تر و در مقابل تعامل اساتید و دانشجویان کاهش یابد، دانشجویان کم تجربه‌تر، بی‌مسئولیت‌تر و در تعاملات اجتماعی بی‌اثر و قدری غیرفعال می‌شوند (Wening, 2014).

مقایسه‌ی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت راهبردی فراشناختی، هیجانی نارساخوان

دانشجویان غیرایرانی و ایرانی

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا)، نتایج مقایسه بین سبک مدیریت کلاس (مداخله‌گر، تعاملی و غیرمداخله‌گر) در بین دانشجویان غیرایرانی و ایرانی به شرح ذیل می‌باشد:

^۱. Wening

آنچه که آشکار است این‌که مدیریت کلاس در سه سبک مداخله‌گر، تعاملی و غیرمداخله‌گر و در دو گروه دانشجویان غیرایرانی و ایرانی تفاوت وجود دارد. به این صورت که سبک‌های مدیریت کلاس (مداخله‌گر، تعاملی و غیرمداخله‌گر) در بین دانشجویان غیرایرانی کمتر از دانشجویان ایرانی است. یعنی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس (مداخله‌گر، تعاملی و غیرمداخله‌گر) در بین دانشجویان ایرانی در سطح بالایی قرار دارد که این نشان دهنده‌ی وجود برنامه‌های آموزشی معتبر است که بر اساس توانمندی‌های دانشجویان تدوین شده است. به‌طور کلی استفاده از مهارت‌های راهبردی فراشناختی و مؤلفه‌های هیجانی، نه‌تنها تجهیز کردن دانشجویان به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و فرایندهاست؛ بلکه تواناسازی آن‌ها بر تفکر منطقی و رفع ضعف‌ها برای خودشان نیز می‌باشد.

پژوهش‌های مثل (Montago, 2000)، (Elisabeth, 2003)، (Desute, 2001) و (Malaki, 2005)، نشان دادند که اقدامات فعالیت‌های شناختی و فراشناختی دانشجویان به بهبود یادگیری خواندن و درک مطلب تأکید دارد. نتایج تحقیقات (Kaykci, 2009) و (Adeyemo, 2012) و (Alavi Langaroudi, 2012) با نیز با نتایج پژوهش حاضر همسوئی معنی‌داری دارد.

در ادامه به بررسی سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های راهبردی فراشناختی، هیجانی نارساخوان دانشجویان غیرایرانی و ایرانی پرداخته شد که یافته‌ها نشان دهنده‌ی این مطالب می‌باشد: تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر مهارت‌های شناختی، هیجانی در بین دانشجویان ایرانی در سطح بالایی قرار دارد. نتیجه‌ی یاد شده به وسیله‌ی تحقیقات خارج از کشور مثل: (Montago, 2008)، (Elisabeth, 2007) و تحقیقات داخل کشور مثل: (Ramezani, 2010)، (Beshavord, 2011)، (Esmaeili, 2011) و (Rahim poor, 2012) تأیید می‌شود.

فهرست منابع:

- آریان پوران، سعید، عزیزی، فرامز و دیناروند، حسن. (۱۳۹۲). رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۲۳)، صص: ۴۱-۲۳.
- ابراهیمی قوام آبادی، صغری. (۱۳۷۷). اثربخشی سه روش آموزشی راهبردهای یادگیری آموزش دوجانبه، توضیح مستقیم و چرخه‌ی افکار بر درک مطلب، حل مسأله، دانش فراشناخت، خود پندار تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین‌تر از ۱۵ شهر تهران. پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- اسماعیلی، محمدرضا، کتابیان، شهره و خداداد، شعله. (۱۳۹۱). رابطه‌ی خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران. *مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش*، ۱(۱)، صص: ۲۸-۲۱.
- بشاورد، سعید. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر عملکرد حل مسأله ریاضی دانش‌آموزان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: آگاه.
- شهینی بیلاق، منیجه، سهرابی، فریبا و شکر کن، حسین. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش بارش مغزی بر خلاقیت دانشجویان با کنترل هوش. *علوم تربیتی و روانشناسی*. ۱۱۲(۱)، صص: ۲۶-۱.
- رحیم پور، شهرام. (۱۳۹۱). بررسی نقش آموزش اجزا دانش فراشناخت در حل مسائل ریاضی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- رضائی، محمد. (۱۳۸۹). آموزش ترمیمی برای دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن. گروه پژوهشی ناتوانی‌های یادگیری و اختلالات رفتاری، تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- علوی لنگرودی، سید کاظم، سلیمانی، زهرا. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورها و نگرش‌های معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۲)، صص: ۱۳۶-۱۱۵.
- متولی، سید محمد. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان اول دبیرستان‌های دخترانه شهرستان فردوس، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، سعید. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری حل مسئله ریاضی سال اول متوسطه، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- نریمانی، محمد، نوری، رویا و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی اثربخشی راهبردهای آگاهی واج شناختی و چندحسی فرنالدر بر پیشرفت مهارت‌های خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان. *فصلنامه علمی و پژوهشی ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱۰۴)، صص: ۱۲۰-۱۰۴.
- نظری، حشمت‌اله، امینی منش، سجاده، پارسا، عبدالله و شیخی، سعید. (۱۳۹۴). اثربخشی سبک مدیریت دموکراسی قانون‌مدار کلاس درس بر میزان عزت نفس دانش‌آموزان پسر، *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۵(۱)، صص: ۱۳۲-۱۲۱.

References:

- Adeyemo, S. A.** (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Alavi Langaroudi, S. K. & Soleimani, Z.** (2012). The Comparison of beliefs and Approaches of Teachers about Class Management considering Demographic Features. *New Approach in Education Management*. (2) 4. Pages 115-136.
- Aryan Pouran, S., Azizi, F., & Dinarvand, H.** (2013). The Relationship of Class Management Method of Teachers with Motivation and Progress of Math in Grade Five of Elementary School. *School Psychology* 2 (23).
- Bashavard, S.** (2011) The Effect of Teaching Cognitional and Metacognitional Strategies on the Function of Math Problem Solving in Educable Mentally Retarded Students, MA Thesis, University of Tehran.
- Boulay, B. D., Luckin, K. A. R., Martinez-Miron, E., Méndez, G. R., & Carr, A.** (2010). Towards Systems That Care: A Conceptual Framework based on Motivation, Metacognition and Affect. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 20,197229.IOS Press.
- Cross, D. R. & Paris, S. G.** (2010). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 80(2), 131-142.

- Djigic, G. & Stojiljkovic, S.** (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 819 – 828.
- Ebrahimi Ghavam Abadi, S.** (1998). Effectiveness of Three Educational Methods of Bilateral Learning Strategies, Direct Description and The Cycle of Thought on Comprehension, Problem Solving, The Science of Metacognition, Educational self-concept and Learning speed in the Girl Students of Second Grade of Guidance School with the Average below 15 in Tehran, PhD Thesis, Allameh Tabatabaei University.
- Elisabeth, D. G.** (2007). Effects of cognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *The Ohio State University*, 143 pages.
- Esmaeili, M., Ketabian, S., & Khodadad, Sh.** (1391). The Relationship of self-efficacy with Class Management Method of Physical Education Teachers in Tehran, *Management and Organizational Behavior in Sport* 1(1) Page 21-28.
- Germin, Y.** (2002). An investigation into the influences of teachers, classroom management beliefs and practices on classroom procedures. 33-53.
- Halahan, D. P., Lloyd, Ch., Kaufman, J., Veic, M., & Martinz, E.** (2005). Ventilation disorders, translated by Alizadeh, H., Hemati Alamdarlo, G., Rezaei Dehnavi, S., & Shojaei, S. (2011). Tehran: Arasbaran publication. (Persian)
- Hunt, M.** (2004). Do you know how you think ?*Journal of educational psychology*. 69.428-431.
- Hucker, K. J.** (2002). A connectionist view of cognition. *Science*, 236,992-996.
- Kirmizi, F. S.** (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4752–4756.
- Kaykci, K.** (2009). The effect of classroom management skills of elementary schoolteachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215.
- Martin, K. N., Yin, Z., & Mayal, H.** (2006). Classroom management teaching experience and gender: Do these variables impact teaching ,attitudes and beliefs toward classroom management style? An unpublished paper the University of Texas at San Antonio.
- Maleki, S.** (2005). The Effects of teaching Cognitional and Metacognitional Strategies on Increasing the learning of Problem Solving in the First Grade of High School, MA thesis, University of Tehran.
- Montague, M.** (2000). *Solve it! A practical approach to teaching mathematical problem solving skills*. Reston, VA: Exceptional Innovations.
- Montague, M. & Bos, C.** (2008). Cognitive and metacognitive strategy instruction on mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 230-248.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A.** (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94, 249 – 259.
- Motavali, S. M.** (1997). Studying the Effects of Teaching Metacognitional Strategies on Reading, Reading Comprehension and The Speed of Learning in the girl Students of First Grade of High School in Ferdos, MA thesis, University of Allameh Tabatabaei.
- Narimani, M., Nouri, R., & Abolghasemi, A.** (2014). The Comparison of the effectiveness in Awareness Strategies in Phonology and Multidimensional of Fernald

- on the Improvement of Reading Skills and Reading Comprehension in Dyslexic Students, Learning Disabilities. (104)4.
- Nazari, H., Amini Manesh, S., Parsa, A., & Sheikhi, S.** (2015). The Effectiveness of Management Method of Rule-based Democracy in Classroom on the Level of Self esteem on Boy Students. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*. (1)5. Pages 121-132.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A.** (2015). Beyond cold conceptual change The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Panaoura, A. & George, ph.** (2003). young pupil's Metacognitive ability in mathematics. http://dm.umipi.it/~didattica/CERME3/WG3/papers_doc/TG3_panaoura.doc.
- Page, Jennifer. & Mitchell b.** (2003). Metacognition strategies. university of southern Mississippi. www.umi.com.
- Rahimpour, S.** (2012). Studying the Role of Teaching the Elements of Metacognition Science in Solving Math Problems. MA Thesis, University of Shiraz.
- Ramezani, M.** (2010). Recovery Training for Students with Reading Disorders, Learning Disability and Behavioral Disorders Research Group, Tehran: Exceptional Educational Organization.
- Sen, H. S.** (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2301–2305.
- Seif, A.** (2006). *Breeding Psychology (Psychology of Education)*. Tehran: Agaah.
- Shahni Yeylugh, M., Sohrabi, F., & Shekar Kan, H.** (1384). The Effect of Teaching Brainstorming Training on the Innovation of University Students with Controlling Intelligence, *Educational Science and Psychology*. (1)12.
- Sperling, A., Payne, B., Miler, S., & Murphy, E.** (2002). Measures of children's knowledge and Regulation of cognition . *Journal of contemporary Educational psychology*. 27: 51- 79.
- Taroyan, N. A., Nicolson, R. I., & Fiwcett, A. J.** (2007). " Behavioral and neuro physiological correlates of dyslexia in the continuous performance task. " *Clinical Neurophysiology*, 118, (4), 845-855.
- Van Keer, H. & Verhaeghe, J. P.** (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 543–562.
- Wening J. c.** (2014). Classroom management. *ISU physics teacher Education program* p. 311.