http://jcp.khu.ac.ir

فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۲، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۳ مقاله علمی- پژوهشی

بررسی دانش فراشناختی در رابطه‌ی مدیریت کلاس بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی

* **محمد نقی فراهانی**: (نویسنده مسئول)، استاد روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران. faramn37@yahoo.com
مهران عبادی: دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه دولتی تاجیکستان.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۴/۲۰ پذیرش اولیه: ۱۳۹۴/۶/۱۵ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۶/۱۵

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی نقش دانش فراشناختی در رابطه‌ی بین مدیریت کلاس درس یاددهندگان و پیشرفت یادگیری زبان دوم (انگلیسی) یادگیرندگان بود. جامعه‌ی این پژوهش کلیه‌ی دانشجو معلمان زبان انگلیسی مراکز تربیت معلم استان مازندران بود که شامل ۱۸۰۰ نفر بودند. از بین این افراد ۲۲۱ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردید. نمونه‌های انتخاب شده به ۳ مؤلفه از پرسشنامه‌ی مدیریت کلاس درس و پرسشنامه‌ی باورهای فراشناختی پاسخ دادند. نمره‌های پیشرفت زبان انگلیسی دانش‌آموزان سه کلاس این معلمان گرفته و نمره‌ی میانگین آن برای شاخص پیشرفت زبان انگلیسی یادگیرندگان محاسبه گردید. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که در گام‌های اولیه، مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس وارد معادله می‌شوند. این متغیرها از میان متغیرهای پیش‌بینی کننده، بیشترین همبستگی را با پیشرفت زبان دانش‌آموزان داشته است به گونه‌ای که حدود ۵۲ درصد از واریانس پیشرفت زبان به تنهایی توسط این متغیرها قابل پیش‌بینی است. در آخرین گام، متغیر فراشناخت وارد معادله شد و حدود یک درصد به پیش‌بینی افزود و در مجموع ۵۳ درصد از واریانس توسط این متغیرها نمره‌ی پیشرفت زبان انگلیسی را پیش‌بینی می‌کرد. این نتایج نشان داد اگرچه نقش اساسی در پیشرفت زبان انگلیسی به مدیریت کلاس درس بستگی دارد، ولی عامل فراشناخت نیز به افزایش این پیش‌بینی کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها: فراشناخت، مدیریت کلاس، زبان انگلیسی، پیشرفت تحصیلی.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 2, No. 4, Winter 2015

The Role of Metacognitive Knowledge in the Relationship between Class Management and Academic Achievement in English Language

***Farahani, M.N.** (Corresponding author) Professor of Psychology, Department of Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran. faramn37@yahoo.com
Ebadi, M. PhD student in Psychology, Department of Psychology, University of Tajikistan.

Abstract

In the present research, the role of metacognitive knowledge in the relationship between class management of teachers and academic achievement of second language (English Language) learners was investigated. Population of this study included all English student teachers of teacher training centers in Mazandaran province, Iran. Of this population (n: 1800), 221 student teachers were selected through multistage cluster sampling method. These subjects responded to three sub-scales of the class management questionnaire and metacognitive beliefs questionnaire. Then the scores of these teachers' students in English language were taken into account and the mean of these scores was considered as a criterion for the academic achievement of the English learners. The results of stepwise regression analysis showed that the class management variables entered into the equation in the first steps. Of the predicting variables, these variables (class management variables) had the most correlation with the academic achievement in English language so that 52 percent of the variance of English achievement was predicted only by these variables of the class management. In the last stage, metacognitive variable entered into the equation which added 1 percent to the prediction, so totally these variables predicted 53 variance of the English achievement. These results showed that although class management had the most important role in the academic achievement of English language learners, metacognitive factor also helped to the increase of this prediction.

Keywords: Metacognition, Class Management, English Language, Academic Achievement.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

مقدمه

وظیفه‌ی اصلی فرایند آموزش، تدریس به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند؛ لذا، کلیه‌ی تلاش‌های معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. امروزه روش‌هایی نوین در تدریس بر مبنای نظریه‌ها و پژوهش‌های تربیتی ارائه شده است تا به کمک آن‌ها معلم بتواند این فرایند را هرچه بهتر به سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد؛ اما موفقیت و کارآیی این روش‌ها مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب کلاسی است، که این مسأله در حد زیادی به این بستگی دارد که معلم چه نوع سبک مدیریتی در کلاس را انتخاب کرده باشد (جرمین[1]، ۲۰۰۲). به همین دلیل، به بیان لانگ، فری و وین استین، «مدیریت کلاس» برای خلق بهترین محیط ممکن به منظور یادگیری، اولویت نخست در مسئولیت‌های معلم کلاس به شمار می‌آید (مارتین و شوهو[2]، ۲۰۰۳). یک نظام مدیریتی جامع می‌تواند کلاس‌های سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی‌که یادگیری بهینه انجام می‌شود (جرمین، ۲۰۰۲). اوریم، کوکه و انسیا[3] (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که سبک‌های رهبری معلمان در کلاس نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و سبک مدیریت معلمان نقش مهمی در درگیری دانش‌آموزان در کلاس و پیشرفت تحصیلی آنان دارد. کانتر، جورجن باومرت و کالر[4] (۲۰۰۷) نشان دادند که نقش معلمان و کنترل معلمان به طور مثبت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است. کایکسی[5] (۲۰۰۹) نشان داد که بین ابعاد مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. دیجیک و استوجیلیکویک[6] (۲۰۱۲) نشان دادند زمانی‌که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی‌که معلمان مداخله‌گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. آدیمو[7] (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان داد که بین مهارت‌ها و تکنیک‌های مدیریت کلاس اثربخش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

یکی از مهم‌ترین پیشرفت‌های نیمه دوم قرن بیستم، در زمینه یادگیری، پیدایش نظریه‌هایی است که بر نقش فرایندهای عالی مؤثر بر مهار و هدایت فرایندهای شناختی تأکید می‌کنند. این فرایندهای عالی‌تر، فراشناخت نام دارند. یکی از دلایل مهم عدم آموزش مهارت‌های فراشناختی در کلاس و عدم تأکید بر راهبردهای شناختی و فراشناختی، آن است که معلمان برای این راهبردها ارزش قائل نیستند یا درباره‌ی آن‌ها آگاهی ندارند، بنابراین اگر هدف آموزش و پرورش تربیت دانش‌آموزانی باشد که بتوانند مسئولیت یادگیری خویش را به عهده بگیرند، لازم است این ویژگی در معلمان پرورش یابد و برنامه‌های تربیت معلم باید این نگرش را تغییر دهند (هافمن[8]، به نقل از فولاد چنگ، ۱۳۸۴). در مطالعات اولیه در خصوص محیط‌های یادگیری کلاسی، جنس، نوع مدرسه، موقعیت مکانی و تفاوت‌های مربوط به قومیت و نژاد مورد بررسی قرار می‌گرفتند، اما امروزه بیشتر بر محیط‌های یادگیری فراشناختی تأکید می‌شود (توماس[9]، ۲۰۱۳). تحقیقات مختلفی در مورد نقش فراشناخت بر پیشرفت تحصیلی انجام شده است. برای مثال پلانتس[10] (۲۰۱۳) مشاهده کرد که دو عامل دانش شناخت و تنظیم شناخت روی هم ۱۲٪ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند و امینی (۱۳۹۳) به این نتیجه رسید که ۱۱٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی توسط راهبردهای شناختی و فراشناختی تبیین می‌شود. یافته‌های پژوهش‌های دیگر (پرینس، وینمن و الشوت[11]، ۲۰۱۲؛ کوتینو[12]، ۲۰۱۲؛ و وینمن و اسپانس[13]، ۲۰۱۴) نیز بر همبستگی بین فراشناخت و پیشرفت تحصیلی تأکید دارد.

در مجموع، مهارت‌های فراشناختی در دو مقوله قرار می‌گیرند: خودارزشیابی[14] و خودمدیریتی[15] که توانایی مدیریت توسعه شناخت فرد را منعکس می‌سازد (هربرت[16]، ۲۰۱۴). مدیریت اثربخش مستلزم ظرفیت‌های مدیریت بر خود و مدیریت بر محیط است. در حقیقت مدیریت بر خود مقدمه و پیش نیاز مدیریت بر محیط و دیگران است. همان‌گونه که وبستر[17] (۲۰۰۲) نیز اشاره کرده است، معلمان برای خودمدیریتی بهتر نیازمند آگاهی‌ها و توانایی‌های فراشناختی هستند (به نقل از کوپر[18]، ۲۰۰۴). مهارت‌های فراشناختی از طریق تأثیر بر

1. Germine
2. Martin & Shoho
3. Evrim, Gokce & Ensia
4. Kunter, Jurgen Baumert & Koller
5. Kaykci
6. Djigic & Stojiljkovic
7. Adeyemo
8. Hofman
9. Thomas
10. Plants
11. Prins, Veenman & Elshout
12. Coutinho
13. Veenman & Spaans
14. Self evaluation
15. Self management
16. Herbert
17. Webster
18. Cooper

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

اعتماد به نفس موجب تقویت خودباوری و خودکارآمدی فرد شده و مهارت‌های کلی وی را بهبود می‌بخشد (کلیتمن و استانکوف[1]، ۲۰۰۷).

استونسون[2] (۲۰۰۸) فراشناخت را به مدیریت تشبیه کرده است و اظهار داشته است که فراشناخت همانند مدیریت، در برگیرنده‌ی عناصری نظیر؛ ۱) اطمینان از درک مسأله پیش از حل عجولانه آن، ۲) برنامه‌ریزی، ۳) نظارت یا باقی ماندن در مسیر و این که ضمن حل مسأله اوضاع به خوبی پیش می‌رود، و ۴) تخصیص منابع یا تصمیم‌گیری در مورد این‌که چه کاری باید انجام شود و چه میزان وقت باید صرف یک مسأله شود.

معلمانی که در تصمیم گیری‌های خود از مهارت‌های فراشناخت استفاده می‌کنند سه پرسش اساسی را برای خود مطرح می‌کنند: ۱) چه کاری باید انجام دهم؟، ۲) چه دلیلی برای انجام آن وجود دارد؟، ۳) نتیجه چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ (کومار[3]، ۲۰۰۱). در حقیقت معلمان دارای نگرش و صلاحیت‌های فراشناخت معلمانی هستند که در اجرای وظایف عمومی و خاص خود، خود مدیریت بوده و در سه مراحل قبل از عمل، حین عمل، و بعد از عمل برمبنای فراشناخت حرکت می‌کنند، و با درک بیشتر و عمیق‌تر وظایف خود در عرصه‌های ذکر شده، و نیز ارائه‌ی الگویی از ظرفیت‌های فراشناختی برای دانش آموزان، اهداف آموزش و پرورش را تحقق می‌بخشند. یکی از نقاط قوت فراشناخت قابل آموزش بودن آن است. پژوهشگران معتقدند که فراشناخت را هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم می‌توان آموزش داد (پاریس، بایرنز و پاریس[4]، ۲۰۱۴).

بنابراین، بهبود مهارت‌های فراشناختی و خودتنظیم کنندگی معلمان، پتانسیل آنان را در حل مسائل مدیریتی و آموزشی ارتقاء داده (مارشال مایز[5] و همکاران، ۲۰۰۰) انگیزه‌ی آن‌ها را بهبود بخشیده (برایانت[6]، ۲۰۰۶) و از طریق تقویت خودآغازگری، خود مشاهده‌گری، خودکنترلی و خود قضاوتی در آن‌ها ضریب اطمینان تصمیمات و اقدامات آن‌ها را افزایش می‌دهد. با عنایت به نقش رویکردهای فراشناختی در بهبود مدیریت بر خود و دیگران (بیگس و مور[7]؛ به نقل از گوردون[8]، ۱۹۹۶؛ مدل فراشناختی آموزش و مدیریت جورجیای شمالی[9]، ۲۰۰۰) نقش و اهمیت مدیریت کلاس در تربیت دانش آموزان و (میرکمالی، ۱۳۸۶) بازنگری در شیوه-های مدیریت به ویژه مدیریت آموزشی در جهان فراپیچیده امروزی و متناسب سازی آن با الزامات عصر دانایی ضروری می‌نماید.

نگاهی به پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که داشتن دانش فراشاختی برای مدیریت و به طور خاص مدیریت کلاس، بسیار حائز اهمیت است و در عین حال داشتن مهارت‌های مدیریت کلاس برای پیشرفت تحصیلی دانش-آموزان، مهم و اساسی می‌باشد، اما پژوهشی که این متغیرها را در کنار هم بررسی کرده باشد وجود ندارد. لذا این پژوهش به بررسی دانش فراشناختی و سبک‌های مدیریت کلاس معلم و رابطه‌ی آن‌ها با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان می‌پردازد.

روش

تحقیق حاضربه لحاظ هدف، از نوع بنیادی و به لحاظ روش، توصیفی ازنوع علّی غیرآزمایشی است. جامعه‌ی تحقیق شامل تمامی دانشجو – معلمان کاردانی و کارشناسی رشته‌ی زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان در استان مازندران در سال ۹۳-۱۳۹۲ بود. از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۲۲۱ نفر بر اساس جدول مورگان به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده با میانگین و انحراف معیار و آزمون‌های رگرسیون گام به گام انجام شد. دامنه‌ی سنی دانشجو معلمان زن در تحقیق بین ۳۵-۲۳ سال بود (میانگین ۲۵,۲۷ و انحراف معیار ۷/۱). دامنه‌ی سنی معلمان مرد ۴۵-۲۲ سال بود (میانگین ۲۵/۱۵ و انحراف معیار ۳/۱).

ابزار

۱- *پرسشنامه‌ی باورهای فراشناختی* (MCQ30): یک پرسشنامه ۳۰ گویه‌ای خودگزارش‌دهی است. پاسخ‌ها در این مقیاس بر پایه‌ی مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (۱= موافق نیستم تا ۴= خیلی زیاد موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای پنج خرده مقیاس می‌باشد که عبارتند از: ۱) باورهای مثبت درباره‌ی نگرانی، ۲) باورهای کنترل ناپذیری و خطر،

[1]. Kleitman & Stankov
[2]. Stevenson
[3]. Kumar
[4]. Paris, Byrnes & Paris
[5]. Marshal Maes
[6]. Brayant
[7]. Bigs & Moor
[8]. Gordon
[9]. North Georgia college and university

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

۳) اطمینان شناختی، ۴) باورهای فراشناختی نیاز به کنترل افکار، و ۵) باورهای فراشناختی خودآگاهی شناختی. همه‌ی خرده مقیاس‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند و نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده‌ی سطوح بالاتر در هر یک از زیر مقیاس‌ها می‌باشد. پایایی آن به روش بازآزمایی برای کل آزمون پس از ۱۸ تا ۲۲ روز ۰/۷۵ و برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۵۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (ولز و دیگران، ۲۰۰۴). دامنه نمره‌ها برای هر یک از زیرمقیاس‌ها بین صفر تا هجده قرار دارد. ضریب همسانی درونی این آزمون در ایران به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. همبستگی خرده مقیاس‌های آن با کل آزمون در دامنه ۰/۵۸ تا ۰/۸۷ و همبستگی آن‌ها با یکدیگر بین ۰/۲۶ تا ۰/۶۲ محاسبه شده است (شیرین‌زاده دستگیری، ۱۳۸۵). آلفای کرونباخ برای تحقیق کنونی ۰/۸۲ می‌باشد.

۲- *پرسشنامه‌ی مدیریت کلاس*: شایستگی‌های حرفه‌ای به مجموعه‌ی دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که از طریق آن‌ها معلمان دنبال بهبود کارآیی و ارائه‌ی کیفیت سطح بالا و ایجاد کننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، گفته می‌شود (استرانگ،۲۰۰۲).

صاحب‌نظران و پژوهشگران متعددی به بررسی این شایستگی‌ها پرداخته‌اند، که از جمله می‌توان به دانیلسون (۲۰۰۷)، استرانگ (۲۰۰۷، ۲۰۰۹)، مک ایوان (۲۰۰۴)، آندرسون (۲۰۰۴)، و گو (۲۰۰۷) اشاره نمود.

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) از چارچوپ‌های تدریس اثربخش دانیل (۲۰۰۷) و شایستگی‌های حرفه‌ای مؤثر معلمان استرانگ (۲۰۰۷) به ساخت ابزاری برای مدیریت کلاس در ایران استفاده کردند که با استفاده از تحلیل عاملی به ۷ مؤلفه‌ی اصلی شامل پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت سازمان‌دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان دست یافتند. در این تحقیق با توجه به هدف‌های مورد نظر در این تحقیق از ۳ مؤلفه‌ی برنامه‌ریزی و آمادگی شامل ۱۵ آیتم، مدیریت سازمان‌دهی کلاس درس شامل ۱۰ آیتم و نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان با ۱۵ آیتم استفاده شده است. پرسشنامه‌ی مذکور یک پرسشنامه‌ی لیکرت با ۵ درجه خیلی کم تا خیلی زیاد درجه‌بندی شده است. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌های ۳ گانه با ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۹۸ گزارش شده است (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۳). در تحقیق کنونی ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌ها به ترتیب۰/۸۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۲ به‌دست آمده است.

۳- *نمره پیشرفت زبان انگلیسی*: برای به‌دست آوردن نمره‌ی زبان دانش‌آموزان، از نمره زبانی که معلمان در نیم‌سال اول تحصیلی در ۲ بخش نمره‌ی کتبی و شفاهی داده بودند استفاده گردید. از بین ۳ کلاسی که معلمان آن‌ها به عنوان نمونه انتخاب شده بودند، نمره‌ی کل این سه کلاس محاسبه و میانگین آن به عنوان نمره‌ی پیشرفت زبان انگلیسی فراگیران لحاظ گردید.

شیوه‌ی اجرا

برای گردآوری داده‌ها ابتدا از بین مراکز تربیت معلم موجود و فعال در استان مازندران که دارای دانشجوی دوره‌های کاردانی و کارشناسی در رشته‌ی زبان انگلیسی به صورت پیوسته و ناپیوسته بودند، دانشجو- معلمان شناسایی شده و به ۲۲۱ نفر از معلمان پرسشنامه‌ی حاوی سؤالات فراشناختی و مهارت‌های مدیریت کلاس داده شد تا میزان تأثیر دانش فراشناختی را بر مهارت‌های مدیریت کلاس بسنجد. سپس نمرات درس زبان انگلیسی سه کلاس دانش‌آموزان همان معلم با کمک حوزه‌ی آموزش اداره آموزش و پرورش استخراج گردید تا تأثیر مهارت مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی بر میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران در درس زبان انگلیسی بررسی شود. تمامی پرسشنامه‌ها در یک ساختار یکسان آماده شده و بر روی گروه نمونه به صورت فردی اجرا گردید. پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها ۲۰ دقیقه زمان نیاز داشت.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ نشان داده شده است. سپس با استفاده از آزمون رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی به پیش‌بینی میزان تأثیر دانش فراشناختی بر مهارت مدیریت کلاس معلمان زبان انگلیسی پرداخته و در نهایت با استفاده از نمرات درس زبان انگلیسی همان معلمان، تأثیر دو متغیر دانش فراشناختی و مهارت مدیریت کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار گرفت.

در جدول ۱ شاخص میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای فراشناخت شامل ۵ مؤلفه‌ی ۱) باورهای مثبت درباره‌ی نگرانی، ۲) باورهای کنترل ناپذیری و خطر، ۳) اطمینان شناختی، ۴) باورهای فراشناختی نیاز به کنترل افکار،

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

	تعداد	انحراف معیار	میانگین
باور	۲۲۱	۳/۸۸	۱۳/۷۰
کنترل	۲۲۱	۳/۷۱	۱۳/۶۱
اطمینان	۲۲۱	۳/۷۷	۱۱/۸۵
نیاز	۲۲۱	۳/۲۰	۱۶/۳۱
آگاهی	۲۲۱	۲/۶۹	۱۷/۸۵
نمره کل فراشناخت	۲۲۱	۹/۸۴	۷۳/۵۹
مدیریت کلاس	۲۲۱	۱۵/۹۹	۱۵۰/۳۰
نظارت	۲۲۱	۷/۱۱	۵۵/۵۳
سازماندهی	۲۲۱	۴/۸۱	۳۸/۸۱
شایستگی	۲۲۱	۷/۳۳	۵۶/۲۳
نمره زبان انگلیسی	۲۲۱	۲/۰۵	۱۵/۵۰

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

	فراشناخت	مدیریت کلاس	نظارت	سازماندهی	شایستگی	نمره زبان
	۱	۰/۰۸۲	۰/۰۷۶	-۰/۰۱۲	۰/۰۸۶	۰/۱۴۱*
فراشناخت	۰,۰۰۰	۰/۱۱۳	۰/۱۳۱	۰/۴۳۱	۰/۱۰۱	۰/۰۱۸
	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱
	۰/۰۸۲	۱	۰/۸۵۶**	۰/۷۲۳**	۰/۷۸۶**	۰/۷۵۲**
مدیریت کلاس	۰/۱۱۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱
	۰/۰۷۶	۰/۸۵۶**	۱	۰/۵۳۲**	۰/۶۵۲**	۰/۶۶۹**
نظارت	۰/۱۳۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱
	-۰/۰۱۲	۰/۷۲۳**	۰/۵۳۲**	۱	۰/۶۱۵**	۰/۵۵۴**
سازماندهی	۰/۴۳۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱
	۰/۰۸۶	۰/۸۷۶**	۰/۶۵۲**	۰/۶۱۵**	۱	۰/۶۲۶**
شایستگی	۰/۱۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱
	۰/۱۴۱*	۰/۷۵۲**	۰/۶۶۹**	۰/۵۵۴**	۰/۶۲۶**	۱
نمره زبان	۰/۰۱۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱	۲۲۱

و ۵) باورهای فراشناختی خودآگاهی شناختی و هم‌چنین نمره‌ی کل حاصل از مؤلفه‌های فراشناختی آمده است. در این جدول ۳ مؤلفه‌ی مدیریت کلاس شامل مؤلفه‌ی برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت سازمان‌دهی کلاس درس و نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و هم‌چنین نمره‌ی پیشرفت زبان دانش‌آموزان بیان شده است.

همان‌طور که در جدول ماتریس همبستگی نشان داده شده است، تمره‌ی زبان با تمامی متغیرهای مدیریت کلاس همبستگی بالا و معنادار دارد، ولی با نمره‌ی فراشناخت همبستگی معنادار کمتری دارد و این در حالی است که هیچ‌کدام از متغیرهای مدیریت کلاس درس با نمره‌ی فراشناخت همبستگی معنادار ندارند. برای بررسی یک رگرسیون سلسله مراتبی در درجه اول، متغیرهای کلاس درس به ترتیب اهمیت وارد معادله شده و در نهایت نقش رابطه‌ای فراشناخت را در پیش‌بینی نمره‌ی زبان انگلیسی دانش‌آموزان بررسی می‌کند.

همان‌طور که در جداول ۳ و ۴ آمده است، در یک رگرسیون گام به گام در گام اول متغیر نظارت از مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس وارد معادله می‌شود. این متغیر از میان متغیرهای پیش‌بینی کننده، بیشترین همبستگی را با پیشرفت زبان دانش‌آموزان داشته است به گونه‌ای که در حدود ۴۵ درصد از واریانس پیشرفت زبان به تنهایی توسط این متغیر قابل پیش-

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون سلسله مراتبی

مدل	R	R Square	خطای استاندارد برآورد
گام اول	۰/۴۴۶	۰/۴۴۸	۰/۶۶۹ [a]
گام دوم	۰/۵۰۶	۰/۵۱۱	۰/۷۱۵ [b]
گام سوم	۰/۵۲۴	۰/۵۳۱	۰/۷۲۹ [c]
گام چهارم	۰/۵۳۱	۰/۵۳۹	۰/۷۳۴ [d]

a. Predictors: (Constant), نظارت

b. Predictors: (Constant), نظارت و شایستگی

c. Predictors: (Constant), نظارت، شایستگی و سازماندهی

d. Predictors: (Constant), نظارت، شایستگی، سازماندهی و فراشناخت

جدول ۴. خلاصه رگرسیون

مدل		مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
گام اول	رگرسیون	۴۱۶/۷۹	۱	۴۱۶/۷۹	۱۷۷/۷۷	۰/۰۰۰ [a]
	باقی‌مانده	۵۱۳/۴۶	۲۱۹	۲/۳۴		
	کل	۹۳۰/۲۵	۲۲۰			
گام دوم	رگرسیون	۴۷۵/۰۰	۲	۲۳۷/۵۰	۱۱۳/۷۲	۰/۰۰۰ [b]
	باقی‌مانده	۴۵۵/۲۵	۲۱۸	۲/۰۸		
	کل	۹۳۰/۲۵	۲۲۰			
گام سوم	رگرسیون	۴۹۳/۸۴	۳	۱۶۴/۶۱	۸۱/۸۵	۰/۰۰۰ [c]
	باقی‌مانده	۴۳۶/۴۱	۲۱۷	۲/۰۱		
	کل	۹۳۰/۲۵	۲۲۰			
گام چهارم	رگرسیون	۵۰۱/۶۰	۴	۱۲۵/۴۰	۶۳/۱۹	۰/۰۰۰ [d]
	باقی‌مانده	۴۲۸/۶۵	۲۱۶	۱/۹۸		
	کل	۹۳۰/۲۵	۲۲۰			

بینی است. در گام دوم، متغیری که بیشترین همبستگی را بعد از نظارت داشته است وارد معادله رگرسیونی می‌شود. متغیر شایستگی در اداره کلاس درس بعد از نظارت در حدود ۵ درصد از واریانس پیشرفت زبان انگلیسی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند، که در مجموع با مؤلفه‌ی نظارت، در حدود ۵۰ درصد از واریانس را پیش‌بینی می‌کنند. در سومین گام، متغیری که بیشترین همبستگی را با پیشرفت زبان انگلیسی دارد وارد معادله رگرسیونی می‌شود. مؤلفه‌ی سازماندهی و مواد آموزشی کلاس درس بعد از دو مؤلفه‌ی دیگر مدیریت کلاس درس، در حدود ۲ درصد از پیشرفت زبان دانش‌آموزان را پیش بینی می‌کند و در مجموع با دو مؤلفه‌ی دیگر ۵۲ درصد از متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کنند. در آخرین گام، متغیر فراشناخت وارد معادله می‌شود و در حدود یک درصد به پیش‌بینی می‌افزاید که در مجموع ۵۳ درصد از واریانس نمره‌ی پیشرفت زبان انگلیسی را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر دانش فراشناختی و مهارت مدیریت کلاس دانشجو– معلمان دانشگاه فرهنگیان مازندران و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بود. هانتلی (۲۰۰۸) شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه‌ی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای مربوط به محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است. این دو بعد یعنی دانش حرفه‌ای، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری نقش تعیین‌کننده در پیشرفت دانش‌آموزان دارد. همان‌طور که در تحقیق کنونی به‌دست آمده است، نقش شایستگی در بعد نظارت و ارزشیابی و هم‌چنین سازماندهی کلاس درس از مؤلفه‌های تعیین کننده در پیشرفت دانش‌آموزان هستند. در بعد نظارت، معلم از طریق توضیح تکالیف به زبان روشن و مرتبط با اهداف درس و تناسب آموزش با سطوح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به پیشرفت درسی آنان کمک می‌کند. شناخت معلم از ویژگی‌های فردی از لحاظ توانایی پیشرفت تحصیلی و سبک‌های یادگیری علاوه بر این با ارزیابی دائم و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

ارتباط دادن تکالیف با محتوای درسی و تغییرات لازم بر اساس بازخوردهایی که از دانش‌آموزان می‌گیرد، می‌تواند نقش تعیین‌کننده در پیشرفت درسی آنان داشته باشد.

علاوه بر این، در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی معلم می‌تواند با بیان نتایج درس به زبان ساده و ارتباط دادن آموزش به موقعیت‌های زندگی واقعی دانش‌آموزان نقش تعیین کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی آنان داشته باشد. در بعد نظارت و برنامه‌ریزی، معلم می‌تواند با طراحی هدف‌ها و سؤال‌ها و فعالیت‌ها دانش‌آموزان را ترغیب به بهره‌گیری از سطوح بالا و پایین هدف‌های شناختی متناسب با محتوا کمک کند. در تحقیق حاضر نشان داده شد که علاوه بر دو بعد نظارت و ارزشیابی از لحاظ شایستگی‌ها در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس، معلم می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت زبان آنان داشته باشد. فعالیت‌هایی همچون آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس و نیز تشویق و ترغیب رفتارهای مثبت و بیان انتظار رفتار مثبت از طرف معلم و وضع قوانینی به منظور تعامل معلم و دانش‌آموز و هم‌چنین وضع قوانینی برای پیشرفت و بهبودی رفتار یادگیری دانش‌آموزان کمک فراوانی به پیشرفت درسی آنان خواهد کرد.

سه بعد مدیریت کلاس درس در مجموع بیش از ۵۰ درصد از واریانس پیشرفت درس زبان انگلیسی را تبیین می‌کنند که درصد خیلی زیادی می‌باشد، ولی مدیریت کلاس درس همان‌طور که گراویل[1] و همکاران (۲۰۰۲) اعلام داشته‌اند، تحت تأثیر فراشناخت بوده که از طریق مهارت‌های خود نظارتی و خود تنظیم کنندگی نقش کلیدی در خود مدیریتی افراد و در مدیریت کلاس درس ایفا می‌کند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و خودآگاهی دو بعد مهم فراشناخت هستند که افراد را به سوی خود مدیریتی سوق می‌دهند، چون افرادی که خودآگاهی کمتری دارند به توانایی‌های خود کمتر اعتماد دارند و کمتر قادر به مدیریت بر خود هستند. این پژوهشگران به نقل از زیمرمن و شونک، هشت مؤلفه برای فراشناخت بیان کرده‌اند: خودکارآمدی، خودآگاهی، چابکی، خودنظارتی، تنظیم اهداف، خودانگیزشی، توجه و انتخاب. آن‌ها بر این باورند که این مؤلفه‌ها به ویژه مؤلفه‌ی خودکارآمدی و خودآگاهی از عوامل مهم مدیریت بر خود و به تبع آن مدیریت کلاس هستند. در این تحقیق نشان داده شده است که دو بعد خودکارآمدی و خودآگاهی از عوامل تعیین کننده‌ی مدیریت کلاس درس می‌باشند. معلمین از طریق ارتقای خود کارآمدی که از طریق قابلیت‌های تدریس به‌دست می‌آید، می‌توانند به افزایش کارکردی خود و بالطبع در پیشرفت درسی دانش‌آموزان کمک کنند. هم‌چنین تحقیقات (هربرت، ۲۰۱۴)، (وبستر، ۲۰۱۲)، (کوپر، ۲۰۰۴) و (کلیتمن و استانکوف، ۲۰۰۷) نیز گویای همین مطلب می‌باشد. همان‌طور که کومار (۲۰۰۱) در پژوهش خود پیرامون تأثیر فراشناخت بر تصمیم‌گیری‌های مدیریتی، ضمن اشاره به کلیدی بودن تصمیم‌گیری در وظایف مدیریت کلاس، اظهار داشته است که معلمان موفق هنگام تصمیم‌گیری، از توانایی‌ها و مهارت‌های فراشناختی استفاده می‌کنند. براساس نتایج پژوهش وی، فراشناخت بر عملکرد معلمان و به ویژه در مهارت‌های حل مسأله و تصمیم‌گیری آن‌ها تأثیر جدی دارد و معلمانی که در زمینه‌ی فراشناخت آموزش دیده‌اند نسبت به سایر معلمان و کارشناسان از قدرت تصمیم‌گیری بهتری برخوردار هستند.

بنابراین، بهبود مهارت‌های فراشناختی و خودتنظیم کنندگی معلمان، پتانسیل آنان را در حل مسائل مدیریتی و آموزشی ارتقاء داده (مارشال مایز[2] و همکاران، ۲۰۰۰) انگیزه آن‌ها را بهبود بخشیده (برایانت[3]، ۲۰۰۶) و از طریق تقویت خودآغازگری، خود مشاهده‌گری، خودکنترلی و خود قضاوتی در آن‌ها، ضریب اطمینان تصمیمات و اقدامات آن‌ها را افزایش می‌دهد و در نهایت موجب پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شود؛ یافته‌های مربوط به پژوهش‌های دیگر (پرینس، وینمن و الشوت، ۲۰۱۲؛ کوتینو، ۲۰۱۲؛ وینمن و اسپانس، ۲۰۱۴) نیز بر همبستگی بین فراشناخت و پیشرفت تحصیلی تأکید دارد.

با عنایت به نقش رویکردهای فراشناختی در بهبود مدیریت برخود و دیگران (بیگس و مور؛ به نقل از گوردون، ۱۹۹۶؛ مدل فراشناختی آموزش و مدیریت جورجیای شمالی[4]، ۲۰۰۰) نقش و اهمیت مدیریت کلاس در تربیت دانش‌آموزان (میرکمالی، ۱۳۸۶)، بازنگری در شیوه‌های مدیریت به ویژه مدیریت آموزشی در جهان فراپیچیده امروزی و متناسب سازی آن با الزامات عصر دانایی ضروری می‌نماید.

تقدیر و تشکر

از تمامی معلمان، دانشجویان و مسئولین آموزش و پرورش و

[1]. Gravill

[2]. Marshal Maes

[3]. Brayant

[4]. North Georgia college and university

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]

دانشگاه فرهنگیان در استان مازندران کـه صـبورانه مـا را در اجرای این تحقیق یاری رساندند، تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

Abdollahi, B., Dadjoy Tavakoli, A., & Youselyani, G.H. (2014). Identification and validation of professional competence of effective teachers. Journal of educational innovations, 13, 49, 25-47. [Persian]

Adeyemo, S.A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. European Journal of Educational Studies, 4(3), 367-381.

Artzt, A.F., & Armour-Thomas, E. (2004). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. Instructional science, 1-2, 5-25.

Cooper, S.S. (2004). Metacognition in the Adult Learner, Retrieved April 30, 2007 from:http://www.lifecirclesinc.com/metacognition.htm

Department of teacher education. (2000). Met cognitive model. North Georgia College and university. Available at: www.njcsu.edu/academic/educate/educ/unitdesc.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29(1), 819 – 828.

Evrim, E.A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 612–617.

Fooladchang, M. (2005). Metacognition and its usage in educational counseling. Journal of consultant message, 4, 7, Varaye Danesh. [Persian]

Germine, Y. (2002). An Investigation into the Influences of Teacher`s Classroom Management Beliefs and Practices on Classroom Procedures. www.aare.edu.au/03pap/ you03353.pdf.

Gordon, J. (1996). "Tracks for Learning: Met cognition and Learning Technologies." Australian Journal of Educational Technology Available at: http: //cleo. murdoch. edu. au/ gen/aset/ jet/ajet12.

Gravill, J. (2002). "Met cognition and IT: The Influence of self-efficacy and Self-awareness" Americas Conference on Information 2002.

Herbert, S., & Terrace, S. (2014). Prospective and retrospective metacognitive abilities in rhesus mankeys, New York., U.S.A.

Jackson, N.J. (2003). Guide for Busy Academics: A tool to evaluate self-regulatory behaviors in learning processes. Available at: http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?

Kaykci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 1215–1225.

Martin, N.K., Shoho, A., & Yin, Z. (2003). Attitudes & Beliefs Regarding Classroom Management Styles: The Impact of Teacher Preparation vs. Experience. Research in the Schools, 10(2), 29-34.

Mirkamali, M. (2005). Human relationship in school. Tehran, Yastaron Press. [Persian]

Paris, S.G., Byrnes, J.P., & Paris, A.H. (2014). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement (pp. 253-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Plants, R.T. (2013). The relationship of motivation and metacognition to academic performance in graduate medical education. A dissertation presented for the doctor of education degree. The University of Memphis.

Prins, F.J., Veenman, M.V.J., & Elshout, J.J. (2013). The impact of intellectual ability and metacognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. Learning and Instruction, 16, 374- 387.

Stevenson, R.J. (2008). Met cognitive/Cognitive Strategy. The Case for Constructivist Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Thomas, G.P. (2013). Conceptualization, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments. Learning Environments Research, 6(2), 175–197.

Veenman, M.V.J., & Spaans, M.A. (2014). Relation between intellectual and meta-cognitive skills: Age and task differences. Learning and Individual Differences, 15(1 & 2), 159-176.

Walters, W.J. (2002). Metacognitive abilities as a predictor of success on a provincial literacy test M.A., University of Toronto (Canada), 70.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.4.6.5]