

۱۰-۳

# مطالعات تربیتی وروانشناسی

مجله علمی - پژوهشی



دانشگاه گیلان  
دانشکده علوم تربیتی  
وروانشناسی



انجمن ایرانی تعلیم و تربیت

دوره نهم شماره اول سال ۸۷

(۴)

۳/۴ = ۱/۱۵

۲,۹۵

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

# مطالعات تربیتی و روانشناسی

## دانشگاه فردوسی مشهد

مجله علمی - پژوهشی

دوره نهم شماره اول سال ۱۳۸۷

ISSN: ۱۶۰۸-۲۸۴۲

(تاریخ انتشار این شماره: مرداد ۸۷)

پروانه انتشار نشریه شماره ۱۲۴۱۱۴۰۵ مورخ ۸۳/۲/۱۲

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می شود  
و به استناد مجوز شماره ۳/۲۹۱۰/۲۷۲ مورخ ۸۳/۴/۳ کمیسیون محترم  
نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.

این مجله در پایگاههای اطلاعاتی زیر نمایه می شود:  
- پایگاه استنادی علوم ایران (ISC)  
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)

## فهرست مندرجات

صفحه	نویسنده	عنوان
۵	دکتر محمد سعید عبدخدائی - دکتر علی اکبر سیف - دکتر یوسف کریمی - دکتر اسماعیل بیابانگرد	تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های مطالعه بر افزایش انگیزش
۲۱	دکتر داوود حسینی نسب - فاطمه احمدیان - دکتر محمد حسین روانبخش	بررسی رابطه‌ی شیوه‌های فرزند پروری با خود کارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان
۳۹	مریم مقیمی - دکتر بهروز مهرام - دکتر محمود سعیدی رضوانی - دکتر حمیدرضا آقامحمدیان	بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و خصیصه‌ای کارکنان سازمان آموزش و پرورش خراسان رضوی بر میزان مشارکت آنها در نظام پیشنهادها
۵۷	دکتر عباس بازرگان - فاخته اسحاقی	تحلیل فرایند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی
۷۳	دکتر سید امیر امین یزدی - آمنه عالی	بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش آموزان
۹۱	دکتر پروین نیان	مقاله علم در حکمت متعالیه
۱۰۳	دکتر علی ذکاوتی فراگزلو	تأملی بر اندیشه‌های تربیتی کمینوس
۱۲۷	ایلناز سجادیان - دکتر حمید طاهر نشاط دوست - دکتر حسین مولوی - دکتر محسن معروفی	تأثیر آموزش روش ذهن آگاهی بر میزان علائم اختلال وسواس - اجبار در زنان شهر اصفهان
۱۳۳	فاطمه شهامت - دکتر پروین کدیور - دکتر ولی‌ا. فرزاد	رابطه سبک‌های شناختی و پیشرفت دانش آموزان در دروس ریاضی و شیمی در محیط یادگیری با کمک کامپیوتر در مقایسه با محیط سنتی
۱۵۷	دکتر بهرامعلی قنبری هاشم آبادی - حسین باقری	بررسی میزان کارایی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر افزایش آن در نوجوانان
۱۶۷	احمد لعلی فاز - عباس عسکری	توان پیش‌بینی هوش هیجانی و متغیرهای جمعیت‌شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تیزهوش

به عقیده ولنگانگی، مسلمان بر اساس صفاییدشان دربارهٔ رشد و یادگیری بجهت الگویی رفتاری خود را در مدیریت کلاس شکل می‌دهند که هر الگو یا سبک رفتاری می‌تواند اثرات متفاوتی بر رشد دانش‌آموزان به جای گذارد. وی با تکیه بر روش‌شناسی یادگیری و مدیریت کلاس، یک چارچوب مفهومی از سه رویکرد مدیریت کلاس بر روی پیوستاری از کنترل ترسیم کرده است که به ترتیب عبارتند از: «مداخله گریبان»<sup>۲</sup>، «تعمیل گریبان»<sup>۳</sup> و غیر مداخله گریبان<sup>۴</sup>. در این پیوستار هر چه از مداخله گریبان به سمت غیر مداخله گریبان پیش رویم، میزان کنترل کم و در مقابل مشارکت و مسئولیت دانش‌آموز در کلاس افزایش می‌یابد.

سبک مدیریتی معلمان بر این اساس که کدام رویکرد بر اصطادات و فعل آنان مسلط است، مشخص می‌شود. حال با نظر به این سه سبک، سوال اصلی پژوهش این است که؛ کدام سبک مدیریت کلاس می‌تواند زمینه‌ساز رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان باشد؟ مقایسه سطح مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دختر و پسر و مطالعه رابطه فراشناخت و نمره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از دیگر اهداف پژوهش است.

**مروری بر پیشینه پژوهش**

محیط کلاس درس شامل عوامل و متغیرهای گوناگونی است که می‌تواند اثرات متفاوتی بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان داشته باشد. چند مدل و نظریه در زمینه رشد فراشناخت ارائه شده است که در بین این عوامل گوناگون کلاس درس، متغیرهای اثر بخش بر ارتقاء مهارت‌های فراشناختی را برمی‌شمارد. از جمله؛

- اسکراو و شمن<sup>۵</sup> در مقاله خود تحت عنوان «نظریه‌های فراشناختی»؛ چارچوبی از نظریه‌های افراد دربارهٔ شناخت خود ارائه می‌دهد و بدین وسیله فرایند ارتقاء فراشناخت را ترسیم می‌کند. به عقیده آنها سه عامل در ایجاد و پایه گذاری فراشناخت فرد دخالت دارد؛ یادگیری‌های فرهنگی<sup>۶</sup> (به معنای درونی شدن فرهنگ از طریق یادگیری اجتماعی)، ساخت‌یابی فردی<sup>۷</sup> (یعنی شکل‌دهی ساختارهای ذهنی توسط خود فرد) و تعامل با همسالان<sup>۸</sup> (که فرایند سازماندهی اجتماعی است). طبق این مدل، دانش فراشناختی فرد از

1. People Management
2. Behavior Management
3. Interventionist
4. Interactionist
5. Non-Interventionist
6. Moshman
7. Cultural Learnings
8. Individual construction
9. Homogeneity Interaction

با نظر به تأیید فرضیه‌های مختلف درباره تأثیر مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی بر یادگیری و عملکرد این سوال مطرح می‌شود که این مهارت‌ها چگونه رشد می‌یابند و چه روش‌ها و شرایطی برای ارتقاء آنها مورد نیاز است؟

در پاسخ به این پرسش هو دیندگاه کلی را می‌توان مطرح کرد؛ دیدگاه اول، تکیه بر پژوهش‌های سمند پاریس<sup>۱</sup> و همکارانش (۱۹۸۸، ۱۹۸۷، ۱۹۸۴، ۱۹۸۳)؛ کورنر<sup>۲</sup> و بیورکوریوسکی<sup>۳</sup> (۱۹۸۷)، پالینسکار<sup>۴</sup> و براون (۱۹۸۲) و غیره دارد که طبق این پژوهش‌ها، راهبردها و مهارت‌های فراشناختی آموزشی‌اند. بر این اساس برنامه‌های آموزشی زیادی برای بهبود توانایی‌ها و راهبردها یا راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان پیشنهاد شده و اثر بخشی آنها مورد آزمون قرار گرفته است (لوشین، ۲۰۰۴؛ اسکراو و شمن، ۱۹۹۵).

اما برخی نظریه‌پردازان دیدگاه متفاوتی دارند. به عقیده آنها، تأثیر روش‌های آموزش مستقیم بر رشد فراشناخت واضح نیست. حتی اگر آگاهی فراشناختی افراد به دنبال آموزش مستقیم افزایش یابد؛ احساس در مقایسه با دانش فراشناختی خودساخته، فایده کمتری برای دانش‌آموزان خواهد داشت (اسکراو و شمن، ۱۹۹۵).

با نظر به دیدگاه دوم درباره رشد فراشناخت، گزینه وسیع‌تری از متغیرهای محیط کلاس درس در ارتقاء مهارت‌های فراشناختی اهمیت می‌یابند. لذا هدف این پژوهش، مطالعه ارتباط متغیرهای اجتماعی محیط یادگیری و کلاس درس، با رشد مهارت‌های فراشناختی است. در این راستا نیاز به معرفی از کلاس درس است که دامنه گسترده‌ای از فرایندها و تعاملات کلاسی را دربرگیرد یعنی علاوه بر آموزش، شامل کلیه تعاملات دانش‌آموزان با معلم و با یکدیگر، محیط فرهنگی- اجتماعی و روانشناختی کلاس را نیز شود. این متغیر را می‌توان مدیریت کلاس<sup>۵</sup> دانست.

طبق تعریف ولنگانگی<sup>۶</sup> و گلیکمن<sup>۷</sup> (۱۹۸۶)، مدیریت کلاس، کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاسی است که شامل آموزش، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان است. مارتن<sup>۸</sup> و بن<sup>۹</sup>، مدیریت کلاس را به عنوان چیزی بر فعالیت‌های کلاسی توصیف می‌کنند که به وجود آورندهی جو اجتماعی - روانشناختی کلاس است و دارای سه جنبه است؛ مدیریت آموزش<sup>۱۰</sup>؛ مدیریت افراد<sup>۱۱</sup> و مدیریت رفتار<sup>۱۲</sup> (مارتین و بن، ۲۰۰۴).

1. Paris
2. Kartz
3. Borkowski
4. Palincsar
5. Classroom management
6. Wolfgang
7. Glickman
8. Martin
9. Yin
10. Instruction Management

## بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان

### چکیده

هدف این پژوهش، مطالعه تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس معلم، بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان است. در این پژوهش سه نوع سبک مدیریت کلاس (سبک مداخله‌گر، سبک تعاملی و سبک غیرمداخله‌گر) در نظر گرفته شده است. جامعه تحقیق، کلیه کلاس‌های پایه پنجم در مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه ناحیه شش آموزش و پرورش مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۴ می‌باشد. سبک مدیریت کلاس معلمان با استفاده از یک پرسشنامه محقق ساخته در نمونه ۶۰ نفری معلمان سنجیده شد و متغیر فرا شناخت نیز با استفاده از پرسشنامه خود-گزارش‌دهی اسپرلینگ و همکاران در نمونه ۳۰۷ نفری دانش‌آموزان ارزیابی گردید. براساس نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها، فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه: «دانش‌آموزان معلمین تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان معلمین مداخله‌گر از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند» تأیید گردید. همچنین یافته‌ها، نشان می‌دهد؛ مهارت نظارت فراشناختی دانش‌آموزان پسر بطور معناداری بالاتر از دختران است و بین فراشناخت دانش‌آموزان و نمره پیشرفت تحصیلی (معدل) آنان، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: فراشناخت، مهارت‌های فراشناختی، سبک‌های مدیریت کلاس، دانش‌آموزان

### مقدمه

شناخت عوامل مؤثر بر یادگیری، جهت ارتقاء سطح عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یک هدف اساسی در اغلب پژوهش‌های تربیتی بوده است که به دنبال آن، مدل‌های مختلفی از یادگیری مدرسه ارائه شده است. نکته حایز اهمیت این است که در اکثر این مدل‌ها، متغیرهای مربوط به توانایی دانش‌آموزان در مقایسه با دیگر متغیرها اولویت دارد؛ از جمله، مدل برونر (۱۹۶۶)، بلوم (۱۹۷۶)،

۱- استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

۲- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

در گروه‌های ناممکن یادگیری، تفاوت ماندگاری با گروه کنترل دارد. به این معنا که دانش‌آموزان می‌توانند برخی استدلال‌ها را از محیط اجتماعی اطراف الگوبرداری کنند.

با نظر به مدل اسکراو، بورکویسکی، نظریه رشد شناختی ویگوتسکی و همچنین نتایج پژوهشی مورلی مانند: تعامل با برادرگروه، یادگیری‌های فرمگی، تعامل با همسالان و ساخت‌دهی فردی و نیز کسب نظام خود مبتنی، همگی می‌توانند محیط مناسب برای ارتقاء مهارت‌های فرانشختی را فراهم کنند.

از سوی دیگر، در بین شبکه‌های مدیریت کلاس، بک، تعاملی که با تکیه بر اصول مکب روانشناسی یادگیری و نظریه‌های مدیریت کلاس از جمله: انضباط مشارکی آلبرت و دریکرز<sup>۱</sup> (۱۹۸۹)، واقعیت‌درمانی و مدرسه بدون شکست و پیام گلر (۱۹۷۵، ۱۹۸۶، ۱۹۹۲)، انضباط همراه با سرت کورون و پندل<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، روش‌هایی را برای مدیریت تعاملی کلاس طراحی کرده‌اند؛ کاربرد روش‌های مشارکی و گروهی در یادگیری، تشکیل جلسات کلاسی برای حل مسائل آموزشی و اجتماعی کلاس، تعیین قوانین کلاسی، بصورت دموکرات و سهم‌سولیت در یادگیری و رفتار و ارزیابی از خود. در مجموع، به اعتقاد این نظریه‌پردازان کاربرد صحیح این روش‌ها می‌تواند منجر به رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در یادگیری و کنترل رفتار خود، کسب نظام خود مبتنی، خود-ارزیابی و خود-تنظیمی و... شود (وانگانیگ، ۲۰۰۴). این پیام‌ها می‌توانند محیط مناسبی را با توجه به نظریه‌های مطرح شده در زمینه رشد فرانشخت فراهم آورند.

با نگاهی به مباحث مطرح شده، فرضیه پژوهش حاکی از این است که دانش‌آموزان مسلمین تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان مسلمین جداگانه‌گر و غیر جداگانه‌گر از مهارت‌های فرانشختی بالاتری برخوردارند.

### روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. از آنجا که در این پژوهش جداگانه یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته، طرح پژوهشی در زمره طرح‌های توصیفی است؛ و از حیث هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی است. برای تعیین جامعه آماری، با توجه به تأثیر احتمالی متغیرهایی چون منطقه آموزشی، پایه تحصیلی دانش‌آموزان، و نوع مدرسه، بر فرانشخت، این متغیرها به‌عنوان متغیرهای کنترل جهت همگن‌سازی جامعه مورد مطالعه مد نظر قرار گرفته و تأثیر حیثیت به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده مطالعه شده است. در نتیجه جامعه آماری، پژوهش حاضر، کلیه کلاس‌های، پایه نهم مدارس دولتی دخترانه و سرانه ناحیه ۶ آموزش و پرورش شهر مشهد، در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳ تعیین گردید. طیف بررسی

1. Albert & Dreikurs  
2. Curwin & Mendler

درونی شدن فرهنگ از طریق یادگیری اجتماعی ساخته می‌شود و متاهم مشترک اجتماعی از طریق آموزش رسمی و غیر رسمی به کودکان انتقال داده می‌شوند. خود افراد نیز ساختارهای شخصی را بنا می‌کنند تا مهارت‌ها و راهبردهای شناختی خود را توسعه و دانش فرانشختی خود را منظم کنند و نیز بتوانند شرایط را بوجود آورند تا در یادگیری، خود-تنظیم شوند. تعامل با همسالان که افرادی با سطح مشابه شناخت هستند؛ باعث بهبود عملکرد فرد در تکالیف شناختی می‌شود (اسکراو و شلن، ۱۹۹۵).

- روانشناس روسی، لوسمنویچ ویگوتسکی<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) نیز در نظریه رشد شناختی خود، با بحث درباره انتقال از دیگر - تنظیمی به خود - تنظیمی، نقش محیط‌های اجتماعی بر ایجاد و رشد عملکردهای عالی ذهنی چون فرانشخت را تشریح می‌کند. به عقیده وی، یادگیری‌های اجتماعی و درونی‌سازی که در تعامل با برادرگروه، از جمله والدین، مسلمان و همسالان رخ می‌دهد، سبب توسعه هوشیاری فکری و انتقال از دیگر - کنترلی به خود - کنترلی افراد می‌شود (الیورا، ۲۰۰۰؛ یاز آوری، ۱۳۸۲). در نتیجه رشد شناختی فرد بدون در نظر گرفتن محیط فرمگی - اجتماعی او قابل درک نخواهد بود. به گفته لفسکی<sup>۲</sup> و مک کلور<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، قانون کلی رشد در نظریه ویگوتسکی این است که هر کارکرد عالی ذهنی پیش از آنکه به صورت یک فرایند روانشناختی در شخص رخ دهد، ابتدا در یک سطح اجتماعی وجود دارد (سیف، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر، رشد اجتماعی یک جنبه اولیه از رشد ذهنی است. به همین دلیل می‌توان این نظریه را به‌عنوان یک رویکرد محلی به فرانشخت نام برد (راسه، ۱۹۹۹).

- بورکویسکی (۱۹۹۰) نیز، به جنبه‌های اجتماعی و عاطفی فرانشخت اشاره می‌کند. بنا به مدل وی از فرانشخت، عوامل شناختی، فرانشختی، عاطفی و اجتماعی، با یکدیگر در تعاملند و رشد را پیش می‌برند. بورکویسکی توضیح می‌دهد، چه‌مانی که احساس خوب درباره خود و توانایی‌هایشان دارند دارای نظام خود مبتنی می‌شوند و این احساس سوزمندی، موفقیت‌انگیزی مناسبی برای فعال شدن سیستم‌های فرانشختی و افزایش دانش فرانشختی است. این نظام خود، در تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد و با سیستم‌های فرانشختی رابطه مکمل و متعامل دارند (الیوت، ۱۹۹۲).

در این زمینه تعدادی پژوهش می‌توان نام برد از جمله: جرتراد<sup>۴</sup> (۱۹۹۳)، در پروژه META، اثربخشی تعاملات کلاسی بین معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر را در رشد قابلیت‌های فرانشختی دانش‌آموزان را نشان داده است. مک‌دونالد<sup>۵</sup> (2005)، به بررسی ارتقاء مهارت‌های فرانشختی از طریق یادگیری مشارکتی، پرداخت و نتیجه گرفت که مهارت‌های فرانشختی و عملکرد حل مسأله دانش‌آموزان

1. Lev Semenovitch Vygotsky  
2. Fescco  
3. McClure  
4. Gertrude  
5. McDonald

انجام شده، تعداد کل کلاس‌های پایه پنجم مدارس دولتی در این ناحیه، ۱۲۹ کلاس و تعداد کل دانش‌آموزان، ۳۳۶۲ نفر است.

روش نمونه‌گیری در پژوهش، چندمرحله‌ای است، که در سه مرحله انجام شده است. در مرحله اول، روش انجام پیمایش اولیه، اندازه نمونه از میان کلاسها با استفاده از فرمول زیر مشخص شد:

$$n = \frac{N \cdot t^2}{d^2}$$

به دلیل مشخص نبودن میانگین جامعه، یک نمونه ۳۰ نفری از مصلحان کلاس‌های پنجم برای محاسبه  $\bar{x}$  و میانگین گروهی از آنان به عنوان  $\bar{y}$  در نظر گرفته شد و پرستشنامه مدیریت کلاس اجرا شد؛ که با توجه به این اطلاعات مقدار  $k$  میزان  $159 = 69 - 67$ ،  $d = 41.43$  و ولزاس این نمونه ۳۰ نفری  $S^2 = 41.43$  بدست آمد. در نتیجه حجم نمونه با توجه به مقدار  $k$  و سطح اطمینان ۹۵ درصد، ۶۰ کلاس بطور تصادفی انتخاب شد.  $n = \frac{(1.69)^2 \times 41.43}{(1.6)^2} = 307$  در مرحله دوم، تعداد دانش‌آموزان نمونه با استفاده از همین روش، ۳۰۷ نفر تعیین گردید:  $n = \frac{(1.96)^2 \times 307}{(0.035)^2}$  که از هر کلاس تقریباً ۵ دانش‌آموز انتخاب و گروه‌های پنج نفره از اسماطه مدل، همتا شدند.

#### ابزار پژوهش

- جهت سنجش سبک‌های مدیریت کلاس از پرستشنامه محقق ساخته استفاده شده است، که براساس چهارچوب نظری ولنگانگ و گلکین و با الگوگیری از پرستشنامه باورهای مصلحان در خصوص کنترل کلاس (ABCC) از مارتین و همکاران (۱۹۸۸) طراحی شده است. پرستشنامه (ABCC) به سنجش باورهای معلم درباره کنترل کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله گرا، تعاملی و غیر مداخله گرا) می‌پردازد. محقق با ترجمه و تبدیل آن به ابزاری جهت سنجش سبک‌های مدیریت کلاس، مورد استفاده قرار داده است.

پرستشنامه دارای ۲۵ گویه در سه مقیاس (مدیریت رفتار، افراد و آموزش) است و مقیاس پاسخ‌ها، چهار گزینه‌ای است (همیشه - معمولاً - تا اندازه‌ای - هرگز). نحوه پاسخ‌گویی به پرستشنامه به روش خود-گزارش‌دهی است. نمرات در یک طیف از ۲۵ تا ۱۰۰ نمره می‌گیرند. طبق الگوی ولنگانگ، نمره بالا در این طیف نشانگر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیرمداخله‌گر است. سبک تعامل گرا نیز در نظمه میانی این طیف بین دو سبک دیگر جای دارد.

روایی پرستشنامه به دو روش محاسبه شده است: الف) کسب نظر متخصصان درباره صحت گویه‌ها و هماهنگی با ابعاد نظریه که در مجموع با توجه به فراوانی پاسخ‌های مناسب، درستی گویه‌های پرستشنامه تایید شد.

ب) اجرای تحلیل عامل بر داده‌های حاصل از اجرای پرستشنامه جهت بررسی روانی سازش: نتایج این تحلیل نشان می‌دهد ۹ عامل مقدار ویژه‌ای بالاتر از ۱ دارند و در حدود ۷۰٪ از واریانس متغیر اندازه‌گیری شده را تبیین می‌کنند. در مرحله بعد، با توجه به نمودار اسکری ۳ عامل چرخش شدند. بررسی ساختار عاملی پس از چرخش واریانس نشان می‌دهد که عامل اول متغیرهای مدیریت آموزش را اندازه‌گیری می‌کند (۱۳ گویه روی این عامل بار عاملی بالایی دارند)، عامل دوم متغیرهای مدیریت افراد را اندازه‌گیری می‌کند (۸ گویه روی این عامل بار عاملی بالایی دارند) و عامل سوم متغیرهای مدیریت رفتار را اندازه‌گیری می‌کند (۶ گویه روی این عامل بار عاملی بالایی دارند). در نتیجه همه گویه‌های پرستشنامه بر روی عوامل دارای بار عاملی می‌باشند. همچنین همبستگی متناوری بین عوامل یک و دو ( $r = 0.31$ )، دو و سه ( $r = 0.56$ ) و یک و سه ( $r = 0.18$ ) وجود دارد. در مجموع نتایج، حمایت مناسبی از روانی سازش در پرستشنامه مدیریت کلاس فراهم می‌کند. جهت تبیین باایی پرستشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. طبق پروتئاد نرم افزار SPSS ضریب آلفا برای ۲۵ گویه پرستشنامه در نمونه تحقیق، ۰/۸۸ می‌باشد؛ که نشان‌دهنده باایی متناوری این پرستشنامه است.

- برای سنجش مهارت‌های فرایشتی دانش‌آموزان، از پرستشنامه (Fr.MAD) نسخه A از اسپرلینگ و همکاران استفاده شده که مناسب برای سنین ۸ تا ۱۱ سال است. این پرستشنامه خود-گزارش‌دهی با مقیاس لیکرت است و فرایشت را با نظر به سه سطح دانش فرایشتی و پنج مهارت تنظیم فرایشتی ارزیابی می‌کند. پرستشنامه ۱۲ گویه دارد با سه گزینه برای پاسخ (هرگز، گاهی اوقات و همیشه) و نمره فرایشتی هر فرد در طیفی از ۱۲ تا ۳۶ نمره می‌گیرد.

روایی پرستشنامه، طبق مطالعه اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۱)، حاکی از این است که بین سؤالات آزمون همبستگی درونی وجود دارد و پرستشنامه می‌تواند هر دو عامل (دانش و مهارت) را محاسبه کند. همچنین بین پرستشنامه Fr. MAD نسخه A و پرستشنامه حل مسئله از فورزان و دیگران (۱۹۹۱) همبستگی متناوری  $r = ۰.۳۲$  و با شاخص استروائیهایی فرادک مطلبی<sup>۱</sup> (اسپیت ۱۹۹۰) همبستگی میانه  $r = ۰.۳۰$  و با شاخص آگاهی خواندن<sup>۲</sup> (جاگویر و پارس، ۱۹۸۷) همبستگی میانه مشاهده شده است  $r = ۰.۲۲$ . برای سنجش روانی نسخه ترجمه شده پرستشنامه مربوطه، دو روش به کار رفته است:

الف) کسب نظر متخصصان درباره درستی گویه‌های پرستشنامه تایید شد.

ب) اجرای تحلیل عامل بر داده‌های حاصل از اجرای پرستشنامه جهت بررسی روانی سازش: نتایج این تحلیل نشان می‌دهد ۵ عامل مقدار ویژه‌ای بالاتر از ۱ دارند و در حدود ۵۴٪ از واریانس متغیر اندازه‌گیری

جدول شماره ۱۱: شاخص‌های آماری مدیریت کلاس

انحراف استاندارد	میانگین	حبیلا	حد پایین	نماده	مدیریت کلاس
6.43689	67.4167	87	53	60	

طبق جدول، میانگین نمره مدیریت کلاس مصلان ۶۲.۴۲ با انحراف استاندارد ۶.۴۳ است. حد پایین و بالای نمرات به ترتیب ۵۳ و ۸۷ می‌باشد. در نتیجه، سبک غیرمداخله‌گر در بین مصلان مشاهده نشد.

دومین متغیر تحقیق، فرانشاخت است که به عنوان متغیر وابسته در گروه دانش‌آموزان بررسی شده است. جدول شماره ۱۲ شاخص‌های آماری این متغیر را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱۲: شاخص‌های آماری فرانشاخت

انحراف استاندارد	میانگین	حبیلا	حد پایین	نماده	فرانشاخت
2.52471	28.8436	36.00	22.00	307	

با توجه به اطلاعات جدول، میانگین نمره فرانشاخت دانش‌آموزان ۲۸.۸۸ با انحراف استاندارد ۲.۵۲ است. حد پایین نمرات ۲۲ و حد بالای نمرات ۳۶ می‌باشد. تحلیل داده‌های پژوهش به شرح زیر است: الف) جهت آزمون فرضیه تحقیق، دو گروه ۳۰ نفره دانش‌آموزان مصلان مداخله‌گر مقایسه شدند. جدول زیر نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱۳: شاخص‌های آماری فرانشاخت در گروه‌ها

خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	نماده	مدیریت کلاس	فرانشاخت
.27682	1.51620	30.3333	30	تمامی	
.45165	2.47377	27.8667	30	مداخله‌گر	

جدول شماره ۱۴: آزمون تی برای مقایسه فرانشاخت

تفاوت معنای استاندارد	تفاوت میانگین	مستاداری (دو دامنه)	لوجه آزادی	f	مستاداری	F	فرانشاخت
.52973	2.4667	.000	58	4.656	1.56	2.070	
.52973	2.4667	.000	48.094	4.656			

شده را تعیین می‌کنند. در مرحله بعد، با توجه به نمودار اسکری، ۲ عامل جبرئش شدند. بررسی ساختار عاملی پس از جبرئش واریماکس نشان می‌دهد که عامل اول، تنظیم فرانشاختی را اندازه‌گیری می‌کند (۶ گویه بر روی این عامل بار عاملی مناسب دارند) و عامل دوم، دانش فرانشاختی را اندازه‌گیری می‌کند (۶ گویه بر روی این عامل بار عاملی بالاتری دارند) همچنین همبستگی مستاداری بین دو عامل وجود دارد (  $r = 0/65$  ) و مجموع تالیج، حمایت مناسبی از روایی سازه در پرسشنامه فرانشاخت ایجاد می‌کند.

جهت تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. طبق پروتئاد نرم افزار SPSS ضریب آلفا برای ۱۲ گویه پرسشنامه در نمونه تحقیق، ۰/۶۹ می‌باشد. که نشان‌دهنده پایایی مستاداری این پرسشنامه می‌باشد.

### اجرای پژوهش

پژوهش در دو مرحله انجام گرفت است. در مرحله اول، به منظور انجام پیمایش اولیه، پرسشنامه فرانشاخت در بین نمونه ۳۰۷ نفری دانش‌آموزان و پرسشنامه مدیریت کلاس در بین مصلین ۶۰ کلاس مربوطه اجرا و نتایج ثبت گردید. در مرحله دوم، گروه‌های مقایسه با توجه به نمره مصلان در پرسشنامه مدیریت کلاس مشخص شدند: گروه اول، دانش‌آموزان مصلان که بالاترین نمره‌ها را در آ پایایی طیف نمرات کسب کرده‌اند (به عنوان مصلان سبک مداخله‌گر)؛ گروه دوم، دانش‌آموزان مصلان که نزدیکترین نمره را به نقطه ۵۰٪ طیف نمرات پرسشنامه بدست آورده‌اند (نمیت عنوان مصلان سبک تعامل‌گر) تعیین شدند و سومین گروه در آ پایین طیف نمرات به عنوان مصلان سبک غیرمداخله‌گر هستند. با توجه به اینکه نمره صحیح یک از مصلان نمونه پژوهش، در محدوده نمرات ۲۵ تا ۵۰ نمره می‌توان نتیجه گرفت در بین مصلان، سبک غیرمداخله‌گر مشاهده شد. بنابراین فرضیه تحقیق در بین دو گروه مداخله‌گر و مداخله‌گر آزمون شد. از بین این افراد، ۶ نفر از مصلینی که بالاترین نمره و ۶ نفر که پایینترین نمره را داشتند انتخاب و نمره فرانشاخت دانش‌آموزان آنها که در مجموع، دو گروه ۳۰ نفره بودند مقایسه گردید.

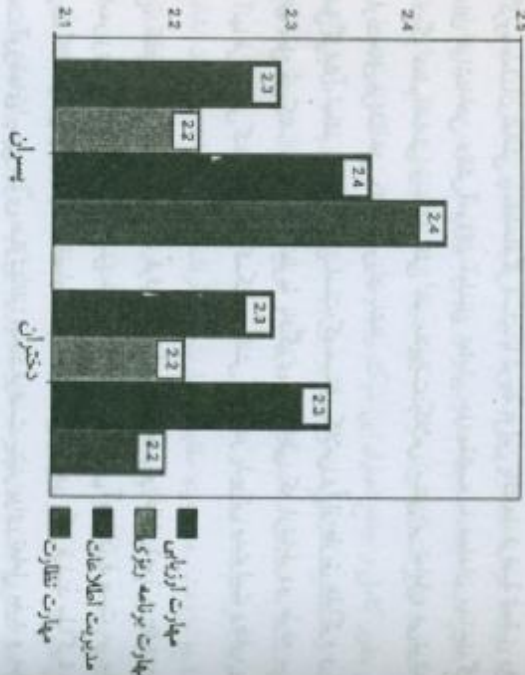
### یافته‌های پژوهش

متغیر مدیریت کلاس به‌عنوان متغیر مستقل تحقیق در نمونه مصلان مورد پیمایش واقع شده است. جدول ۱۱ شاخص‌های آماری این متغیر نشان می‌دهد.



نتایج آزمون تی نشان می‌دهد، بین مهارت نظارت در گروه پسران با میانگین ۲۳/۴ و گروه دختران با میانگین ۲۲ با توجه به مقدار تی با درجه آزادی ۳۰۵ برابر با ۲/۳۲۲ و معناداری ۰/۰۰۰ در سطح آلفای ۰/۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد. بدین ترتیب مهارت نظارت فرانشانسی پسران به طور معناداری از دختران در بین دانش‌آموزان پنجم ابتدایی بیشتر است، نمودار زیر این تفاوت‌ها را نشان می‌دهد:

نمودار شماره ۱: نمایش تفاوت مهارت‌های فرانشانسی دختران و پسران



ج) بررسی رابطه بین فرانشانسی و نمره پیشرفت تحصیلی (معدل) دانش‌آموزان با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون مطالعه شده. جدول زیر نتایج آن را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۹: نتایج آزمون همبستگی فرانشانسی و معدل

فروتنان	معدل
فروتنان	1,000
همبستگی پیرسون	240
معدل	240
فروتنان	1,000
معدل	0,000
فروتنان	307
معدل	307

جدول شماره ۵: آزمون تی برای مقایسه تنظیم فرانشانسی

تنظیم	F	معناداری	t	درجه آزادی	مستاداری (دو دنباله)	میانگین	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت خطای استاندارد
تنظیم	6.856	.011	2.375	58	.021	.9667	.40707	.40707	.40707
فروتنان			2.375	46.994	.022	.9667			

یافته‌های جدول شماره ۵، نشان می‌دهد میانگین نمره فرانشانسی در گروه تمامی ۳۰/۳۳ و در گروه مطالعه گر ۱۷/۸۷ است؛ نتایج آزمون تی در جدول شماره ۵، بیانگر وجود تفاوت معنادار بر اساس (58)  $t = 4.121$  و  $p = 0.000$  در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ می‌باشد. نتایج آزمون تی جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد: تفاوت میانگین در گروه با  $p = 2.38 = 0.021$  و  $t = 2.375$  در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. در مجموع یافته‌ها تأیید می‌کند، با اطمینان ۹۹ درصد میانگین نمره فرانشانسی دانش‌آموزان گروه اول (معدل) تمایلی از میانگین نمره فرانشانسی دانش‌آموزان گروه دوم (معدل) مطالعه گر) بیشتر است و با اطمینان ۹۵ درصد میانگین مهارت‌های تنظیم فرانشانسی گروه اول نسبت به گروه دوم بیشتر می‌باشد. در نتیجه فرضیه تحقیق بنی بر بالاتر بودن میانگین رشد مهارت‌های فرانشانسی دانش‌آموزان معلمین تمامی در مقایسه با دانش‌آموزان معلمین مطالعه گر با ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود.

ب) تفاوت در سطح مهارت‌های فرانشانسی (مهارت ارزیابی، برنامه‌ریزی، نظارت و سازماندهی و مدیریت اطلاعات) پسران و دختران، با استفاده از آزمون تی چند متغیره مورد بررسی قرار گرفته است؛ جدول زیر نتایج این آزمون را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۶: نتایج آزمون تی چند متغیره برای مقایسه مهارت‌های فرانشانسی دختران و پسران

	F	معناداری	t	درجه آزادی	مستاداری (دو دنباله)	میانگین	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد
ارزیابی	.974	.324	.063	305	.950	.0030	.07937	
برنامه ریزی	1.469	.226	.147	305	.884	.0120	.08180	
نظارت	7.531	.006	4.321	305	.000	.2385	.05519	
مدیریت اطلاعات	2.500	.115	.668	305	.504	.0332	.04974	

ریکتر و در مقابل تامل معلم و دانش‌آموز کاهش یابد، دانش‌آموزان کم تجربه، بی مسئولیت و در بهاملت اجتماعتی بی اثر و قدری غیر فعال می‌شوند (وینگنگ، ۲۰۰۴). وقتی دانش‌آموز در یادگیری خود و نظارت بر رفتارش هیچ مسئولیتی نداشته باشد، به احتمال زیاد نوحولی که ویگوتسکی آن را انتقال از دیگر - تنظیمی به خود - تنظیمی می‌نامد کمتر رخ می‌دهد.

بطور خلاصه، طبق نظریه ویگوتسکی، اسکرا، بزرگسکی و دیگر نظریه‌پردازان و محققین فرایضت، پرورش دانش‌آموزان خود - تنظیم، نیازمند ایجاد شرایط محیطی و اجتماعتی پایدار است که هر لحظه توسعه فرایضت را برمی‌انگیزد. تأیید فرضیه تحقیق نشانگر آن است که تفاوت در سبک مدیریت معلم سبب ایجاد محیط متفاوت برای دانش‌آموزان می‌شود. معلمین تاملی در این نمونه، (طبق نتایج پرستشانه مدیریت کلاس)، هر چند که احتمالاً از سبک تاملی و نظریه‌های مطرح در این باب آگاه نباشند و بطور کامل و جامع اصول این سبک را در مدیریت کلاس به کار نبرند؛ اما با داشتن افدکی تفاوت در باورها و عملکرد کلاسی‌شان و نحوه برخورد با مسائل کلاس و اداره آن، توانسته‌اند محیط اجتماعتی پویاتری نسبت به معلمان مداخله‌گر ایجاد کنند و بدین وسیله امکان توسعه مهارت‌های فرایضت‌های دانش‌آموزان فراهم شده است.

- نتایج پژوهش در زمینه مقایسه مهارت‌های فرایضت‌های دختران و پسران نشان داد که بین مهارت نظارت در گروه پسران و گروه دختران تفاوت معنادار وجود دارد. مهارت نظارت فرایضت‌های پسران به طور معناداری از دختران در بین دانش‌آموزان پنجم ابتدایی بیشتر است.

طبق نمودار ۱، میانگین نمره پسران و دختران در مهارت‌های برنامه‌ریزی، ارزیابی و مدیریت اطلاعات تقریباً با هم مساوی است؛ اما مهارت نظارت، در حالی که در گروه پسران بیشترین میانگین را در مقایسه با دیگر مهارت‌ها دارد در بین دختران، دارای کمترین میانگین است. مهارت نظارت فرایضت‌های، اشاره به آگاهی نرود از درک خود، عملکرد و تکلیف و توانایی درگیر شدن در خود آزمایی در حین یادگیری دارد. محققین چون گلنبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) پرسلی<sup>۲</sup> و گاتالا<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) گزارش داده‌اند که توانایی نظارت شخصی به آسانی رشد می‌کند (اسکرا و شمن، ۱۹۹۵). نتایج تحقیق کار<sup>۴</sup> و جروب<sup>۵</sup> وجود تفاوت‌های جنسیتی را تأیید می‌کند. آنها در یک مطالعه تحقیقی، تفاوت‌های جنسیتی در کاربرد راهبردهای حل مسئله ریاضی را بررسی کردند. آنان گزارش دادند که دانش‌آموزان دختر با احتمال بیشتری از راهبردهای آشکار<sup>۶</sup> در حل مسائل استفاده می‌کنند؛ مانند: شردن یا انگشتان و مقایسه کردن؛ اما

1. Glanberg
2. Pressley
3. Chatala
4. Carr
5. Jessup
6. overt strategies

طبق جدول، رابطه بین متغیر فرایضت و نمره پیشرفت تحصیلی با توجه به مقدار ضریب همبستگی (۲ = 0.24) و معناداری (p = 0.000) در سطح آلفای ۰.۰۰۱ معنادار می‌باشد. در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد با افزایش فرایضت‌ها، نمره پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد.

**بحث و نتیجه‌گیری**

نتایج آزمون فرضیه پژوهش، بیانگر وجود تفاوت معنادار بین فرایضت و تنظیم فرایضت‌های دانش‌آموزان در دو گروه معلمان تاملی و مداخله‌گر است. با توجه به این یافته‌ها، فرضیه تحقیق دال بر بالا بودن سطح مهارت‌های فرایضت‌های دانش‌آموزان مسلمین تاملی در مقایسه با معلمان مداخله‌گر، تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر معلم تاملی و بطور کلی جو مدیریت کلاس مبتنی بر تامل، می‌تواند محیط مناسبی برای رشد مهارت‌های فرایضت‌های دانش‌آموزان باشد.

طبق رویکرد تامل‌گرایان، معلم تاملی کسی است که مسائل کلاس را از طریق مذاکره و استدلال منطقی با دانش‌آموزان حل می‌کند. با توجه به نظریه یادگیری اجتماعتی که ارتباط دو طرفه بین فرد و محیط و تأثیر و تأثر آنها فرض می‌کند، سعی بر کمک به دانش‌آموز در پذیرش مسئولیت رفتار، یادگیری و رشد خود دارد.

در چنین کلاسی، کنترل و انضباط در یک فرایند تاملی بین معلم و دانش‌آموز موجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس سهیم‌اند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر عملکرد خویش نظارت کنند و درباره رفتارشان قضاوت کنند. ارزیابی نیز در یک فرایند مذاکره دو طرفه صورت می‌گیرد. دست‌آوردهای چنین مهارت‌ها از: ایجاد فرصت بیشتر برای تامل مفید و سازمانده در بین دانش‌آموزان کلاس، افزایش تاملات منطقی بین معلم و دانش‌آموزان و ترضیب آنها به استدلال منطقی و توجه عقاید خود و پذیرش قوانین منطقی، پذیرش مسئولیت در یادگیری و رفتار در کلاس و در نهایت رشد یک نظام خود سبب است (ولنگنگ، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۴). در مجموع این عوامل که منجر به نتیجه محیط اجتماعتی پویاست، به احتمال زیادی می‌تواند موجب ارتقاء مهارت‌های خود - تنظیمی شناختی را فراهم سازد.

در مقابل معلم مداخله‌گر، با تعیین قوانین انضباطی و اجرای آن برای کاهش بد رفتاری دانش‌آموزان و عدم مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، مسئولیت اداره کلاس و نظارت بر رفتار دانش‌آموز را خود بر عهده می‌گیرد. در چنین جوی دانش‌آموزان هیچ نوع اختیار و مسئولیتی در فرایند یادگیری احساس نمی‌کنند؛ و باور دارند، فقط معلم است که می‌تواند رفتار آنها را کنترل، نظارت و اصلاح کند. کارل وینگنگ<sup>۱</sup> در پژوهش خود گزارش می‌دهد که هر چه بعد کنترل در مدیریت کلاس بر

1. Wening

نتایج پژوهش در زمینه ارتباط بین نحوه فرآیند و معدل کلاسی به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی نیز نشان می‌دهد بین این دو متغیر رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان استدلال کرد دانش‌آموزانی که دارای سطح بالایی از دانش و مهارت فرآیند تحصیلی هستند، موفقیت تحصیلی بیشتری کسب می‌کنند. غالب تحقیقات فرآیند، در زمینه ارتباط فرآیند و راندهای فرآیند با موفقیت تحصیلی و یادگیری انجام گرفته و نتایج این پژوهش‌ها بیانگر ارتباط تنگاتنگی این دو متغیر می‌باشد.

مهمترین پیامد این یافته‌ها، جلب توجه نظریه‌پردازان محیط تعلیم و تربیت به تلاش برای ارتقاء فرآیند به عنوان ابزاری مفید در بهبود یادگیری است. مسلمان می‌تواند برای کمک به دانش‌آموزان ضعیف در یادگیری، به جای تأکید بر تکرار و تدریس بیشتر که موجب خستگی و بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان و در نتیجه شکست بیشتر می‌شود، تلاش خود را در جهت ایجاد فرصت برای رشد این مهارت‌ها سوق دهد و بدین وسیله ابزار مناسبی برای یادگیری مستقل و خود-تنظیم در اختیار آنها بگذارد.

منابع

آقازاده، محمدرضا احمدیان، محمد (۱۳۷۷). مبانی نظری و کاربردهای آموزش نظریه فرآیند، تهران: نشر سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.

فللول، جان (۱۳۷۷). رشد شناختی، ترجمه فرهاد مامری، تهران: انتشارات رشد.

نیاز آذری، کیومرث (۱۳۸۲). فرآیند در فرایند یاددهی و یادگیری، تهران: نشر فرزانگی، ماسن، پاول هنری و دیگران (۱۳۸۰). ترجمه مهیند باسائی، تهران: نشر مرکز.

Carr, m.& Jessup, D. L. (1997). Gender Different in Mathematics Strategy Use *Journal of Educational Psychology*. 89: 318-328.

Eleonora, P. L., (2003). The concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development* 7(1):44-61.

Elliott, Alison, (1993). *Metacognitive Teaching Strategies*. <http://aare.edu.au/93pup/eliia93054.txt>

Gertrude, Hennessey M. (1993). *Student Ideas Their Conceptualization*. ERIC Identifier: ED 361209.

دانش‌آموزان پسر با احتمال بیشتری راهبردهای پنهان<sup>۱</sup> را در حل مسأله به کار می‌برند؛ مانند استراتژی بازتابی از حافظه یا یافتن راه‌حل<sup>۲</sup> در نتیجه پسران توانایی بیشتری در کاربرد راهبردهای فرآیند (کار و جزوه)، ۱۹۹۵. همچنین بر طبق اطلاعات توانایی نظارت از طریق تربیت و تمرین بهبود می‌یابد. چنانچه مطالعه هارتینگتون<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) درباره توانایی پیهمه‌مانی پایه‌های پنجم و ششم در حل مسائل کامپیوتری، نشان می‌دهد که آموزش و تمرین مبتنی بر خود-نظارتی، بر عملکرد حل مسأله آنان تأثیر دارد (اسکر او و ممتن، ۱۹۹۵).

با توجه به اینکه آموزش و تمرین در ارتقاء مهارت نظارت فرآیند، نقش اساسی دارد؛ شاید بتوان این تفاوت را در نحوه عملکرد مسلمان مرد با دانش‌آموزان و یا نحوه عملکرد معلم (زن یا مرد) با دانش‌آموزان پسر جستجو کرد، که ناشی از تفاوت‌های جنسیتی دختران و پسران است. زیرا میزان استقلال که معلم به دانش‌آموزان در انجام تکالیف می‌دهد در رشد این مهارت تأثیر دارد. چنانکه کاربتر (۱۹۸۳) در مطالعه تفاوت‌های جنسی در نحوه برخورد و انتخاب تکالیف در می‌یابد، دختران بیشتر مایلند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که بزرگسالان سازمان‌دهی کرده‌اند. در حالی که، پسران غالباً فعالیت‌های با ساخت کمتر را انتخاب می‌کنند. این تفاوت در مساعدات موسنون و دیگران (۱۹۸۵)، مربوط به کودکان هست تا ده ساله در یکی از روی روزانه مشهورتر بود. در این اردو فعالیت‌های مشابهی در اختیار کودکان بود که در بعضی از آنها بزرگسالان در سازمان‌دهی آن دخالت داشتند و در بعضی دیگر بزرگسالان در سازمان‌دهی آن دخالتی نداشتند. دختران در ۶۰ درصد موارد در فعالیت‌های شرکت کردند که بزرگسالان آن را سازمان‌دهی کرده بودند (هنری ماسن، ۱۳۸۰).

با در نظر گرفتن این تفاوت‌های عملکردی در بین دختران و پسران، شاید بتوان چنین استنباط کرد که دانش‌آموزان پسر به دلیل تمایل بیشتر به استقلال در انجام تکالیف و انگیزه کمتر به راهنمایی و نظارت لفظی معلم، سریعتر به مهارت خود-نظارتی شناختی در یادگیری می‌رسند و در مقابل دانش‌آموزان دختر به دلیل گرایش بیشتر به انجام تکالیف ساخت یافته، نظارت و راهنمایی بیشتری از معلم طلب می‌کنند؛ و این فرایند می‌تواند موجب تأخیر در رسیدن به خود-نظارتی در یادگیری شود. به عبارت دیگر این تفاوت‌های باقی‌مانده می‌تواند منتهی به وجود آمدن نگرش‌های خاصی در بزرگسالان شود که در رفتار و انتظاراتشان از دانش‌آموزان پسر و دختر بروز می‌کند و زمینه‌ساز ایجاد فرهنگی می‌شود که راهنمایی و حمایت بیشتر از دختران و دادن استقلال بیشتر به پسران را در انجام تکالیف توصیه می‌کند. در نتیجه محیط اجتماعی-فرهنگی، می‌تواند سبب توسعه دامنه تفاوت‌های دختران و پسران در توانایی خود-تنظیمی و خود-نظارتی در یادگیری شود.

1. Covert strategies  
2. Harrington

- Mc Donald, C. S (2005). *Fomenting Metacognitive skills through cooperative learning*.  
[http://hiceducation.org/Edu\\_Proceedings/Chancharai%20S%20McDonald.pdf](http://hiceducation.org/Edu_Proceedings/Chancharai%20S%20McDonald.pdf).  
Magsud, M(1997). Effect of Metacognitive skills on academic achievement. *Journal of Educational psychology* 17(4): 235-246.  
Martin, K.Nany and zening yin (2004).construct validation of the Attitude &Beliefs on classroom management control inventory. *Journal of Classroom Interaction*. 33 (2): 6-15.  
Page,Jennifer and Mitchell bailey (2003). *Metacognition strategies*. university of southern Mississippi. [www.umi.com](http://www.umi.com)  
Panaoura,Areti and George philippou (2003). *young pupil's Metacognitive ability inmathematics*.  
[http://dm.umi.pi.it/~didattica/CERMME3/WG3/papers\\_doc/TG3\\_panaoura.doc](http://dm.umi.pi.it/~didattica/CERMME3/WG3/papers_doc/TG3_panaoura.doc).  
Ramp, L. C. & Guffey, S. J (1999). *Metacognition, A New Implementation Models for Learning*. ERIC Identifier: ED 440088.  
Schraw, G., & Dennison (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 19: 460-475.  
Schraw, G. & Moshman, D (1995). Metacognition theorie. *Educational Psychology Review*. 7: 351-371.  
Sperling, A. Payne, at el (2002). Measures of children's knowledge and Regulation of cognition. *Journal of contemporary Educational psychology*. 27: 51- 79  
Sternberg, J,Robert (1998). Metacognition , abilities. And developing expertise. *Instructional science*. 26: 127-140.  
Veenman, Marcel. V.J.at el (2004).the relation between intellectual and metacognitive skills. *Learning & instruction*. 14: 1- 89.  
Wening J.carl (2004). *Classroom management*. ISU physics teacher Education program pty 311.  
Wang, M. C., Walberg, H. J.& Herbert,G. D (1990).What Influences Learning?. *Journal of Educational Research*. 84(1): 30-43.  
Wolfgang, C. H (١٠٠٢). *Solving discipline and classroom Management problems* (6nd ed).New York: John Wiley & sons, INC.