



The Relationship between Teachers' Professional Role in Classroom Management Style and Social Support Network with Students' Academic Self-Efficacy

A. Hejazi^{*1}, F. Alipour², A. H. Nikpi^r

1. Associate professor, department of educational management, Farhangian University, Tehran, Iran, 0000000156962784

2. Assistant professor, department of educational management, Farhangian University, Tehran, Iran, 0009000264046801

3. MA in educational management, Farhangian University, Tehran, Iran, 0009000412678553

ABSTRACT

Background and Objectives: The teacher is the main focus of classroom management and by establishing communication with students, can play an effective role in their psychological and social development. One of the dimensions of this development is students' academic self-efficacy. The present study aimed to investigate the relationship between teachers, professional role in classroom management style and social support network with students' academic self-efficacy. **Methods:** The present study was descriptive-correlational and applied in terms of purpose. The statistical population of this study is all teachers and students of the first secondary schools for boys in Bijar city in Academic year 1401-1402, with 2761 students and 150 teachers. The statistical sample size was based on the Krejci and Morgan (1970) table, using multi-stage cluster sampling method for 339 students and simple random sampling method for 113 teachers. The data were collected using the classroom management style questionnaire (Wolfgang & Glickman, 1986), the social support questionnaire (Wax Phillips et al., 1986), and the academic self-efficacy questionnaire (Jinks & Morgan, 1999). To examine the hypotheses, T-test, Pearson correlation, and multiple linear regression were used using SPSS version 16. **Findings:** The results of the study showed that there is a direct significant relationship between the variables of social support and classroom management and self-efficacy, and also a significant and positive correlation was observed between the criterion variables and the predictor variable at the $P \leq 0.05$ level. The results of the regression analysis showed that the predictor variables of social support and classroom management with a regression coefficient of 0.19 and a standard regression coefficient of 0.43 can significantly predict academic self-efficacy. Classroom management with a beta statistic of 0.33 has a greater contribution to predicting academic self-efficacy. **Conclusion:** Considering the relationship between social support and teachers' classroom management and self-efficacy, necessary planning should be done to create a safe, supportive, and dynamic environment to make the classroom effective and improve students' academic self-efficacy.

Keywords:

. Classroom management
. Social support network
. Academic self-efficacy
. The professional role of teachers

Authors:

1. azer1383@yahoo.com
2. f.alipour@cfu.ac.ir
3. a.nikpay@yahoo.com

Citation (APA): Hejazi. A., Alipour. F, Nikpi. A. H. (2024). The Relationship between Teachers' Professional Role in Classroom Management Style and Social Support Network with Students' Academic Self-Efficacy. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 9(4), 51-72.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17514.1771> 

Received: 2024/11/07

Revised: 2024/01/14

Accepted: 2025/02/16

Published online: 2024/12/21



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir



رابطه بین نقش حرفه‌ای معلمان در سبک مدیریت کلاس و شبکه حمایت اجتماعی با

خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

اسد حجازی^{۱*}، فرهاد علی پور^۲، امیرحسین نیک پی^۳

۱. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ۱۵۶۹۶۲۷۸۰۰۰۰۰۰۰۰

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ۰۰۰۹۰۰۰۲۶۴۰۴۶۸۰

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ۰۰۰۹۰۰۰۴۱۲۶۷۸۵۵

چکیده

پیشینه و اهداف معلم، محور اصلی مدیریت کلاس است که با برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌تواند در تحول روانی و اجتماعی آنان نقش مؤثری ایفا کند. یکی از ابعاد این تحول، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه نقش حرفه‌ای معلمان در سبک مدیریت کلاس و شبکه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش‌ها: روش پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی و از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه معلمان (۱۵۰ نفر) و دانش‌آموزان (۲۷۶۱ نفر) مدارس پسرانه متوسطه اول شهرستان بیجار در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می‌باشد حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای دانش‌آموزان ۳۳۹ نفر و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای معلمان ۱۱۳ نفر استفاده شده است. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه شیوه سبک مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) و پرسش‌نامه حمایت اجتماعی واکس فیلیپس و همکاران (۱۹۸۶) و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) به دست آمده است. جهت بررسی فرضیه‌ها از آزمون T، آزمون معناداری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۱۶ انجام گرفته است. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد: بین متغیرهای حمایت اجتماعی و مدیریت کلاس درس با خودکارآمدی، رابطه معنادار مستقیم وجود دارد؛ همچنین بین متغیرهای ملاک با متغیر پیش‌بین، همبستگی معنادار و مثبتی در سطح $P \leq 0/05$ مشاهده شد و نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای پیش‌بین حمایت اجتماعی و مدیریت کلاس درس با مقدار ضریب رگرسیون ۰/۱۹ و ضریب رگرسیون استاندارد ۰/۴۳ به صورت معنادار می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. مدیریت کلاس درس با مقدار آماره بتا ۰/۳۳ از سهم بیشتری برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی برخوردار است. نتیجه‌گیری: با توجه به رابطه حمایت اجتماعی و مدیریت کلاس درس معلمان با خودکارآمدی، باید برنامه‌ریزی لازم را در زمینه ایجاد فضایی امن، حمایتی و پویا برای اثربخش نمودن کلاس و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام داد.

واژه‌های کلیدی:

- مدیریت کلاسی
- شبکه حمایت اجتماعی
- خودکارآمدی تحصیلی
- نقش حرفه‌ای معلمان

نویسندگان:

1. azer1383@yahoo.com
2. f.alipoor@cfu.ac.ir
3. a.nikpay@yahoo.com

استناد به این مقاله: حجازی، اسد؛ علی پور، فرهاد و نیک پی، فرهاد. (۱۴۰۳). رابطه بین نقش حرفه‌ای معلمان در سبک

مدیریت کلاس و شبکه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۹(۴)، ۵۱-۷۲.

DOI: 10.48310/tpd.2025.17514.1771

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۸



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

هدف آموزش و پرورش در عصر حاضر، برعکس گذشته تنها تعلیم دروس و مطالب فکری نیست، بلکه پرورش جسم و روان، به‌طور کلی مدنظر است. برآورد نیازهای روانی، اجتماعی و جسمانی بخش اعظم تربیت کودکان امروز را در بر می‌گیرد. در این زمینه، معلمان به‌عنوان یکی از اجزای نظام آموزشی در ساختار مدرسه و در تعامل با سایر عناصر آموزشی، برای ایجاد محیط پویا و مؤثر، نقش اساسی دارند (Ehlert, 2023). با ورود دانش‌آموزان به محیط مدرسه، دنیایی جدید در برابر آن‌ها نمودار می‌شود و تحت تأثیر یک رشته عوامل محیطی و انسانی مؤثر مانند معلمان و همسالان قرار می‌گیرند که در شکل‌گیری شخصیت آن‌ها از مهم‌ترین عوامل به شمار می‌رود. در این زمینه، نقش معلم در مدیریت کلاس نمود بیشتری دارد (Shabani, 2010). همان‌طور که هر نظامی نیازمند نوعی مدیریت است که بدون آن نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد، کلاس درس هم از این قاعده مستثنی نیست و در جای خود، نیازمند گونه‌ای از مدیریت است؛ با وجود این مدیریت است که نظام کلاسی به سوی اهداف تربیتی خود گام برمی‌دارد. از مدیریت این نظام به‌عنوان «مدیریت کلاس» یاد می‌شود.

بنابراین اداره کلاس در امر تعلیم و تربیت بسیار حایز اهمیت است و از گذشته‌های دور نیز به منزله یکی از مسئولیت‌های اساسی معلم به حساب می‌آمده است؛ چراکه مهارت‌های اداره کلاس و چگونگی تدریس معلم بر رفتار، احساس، تفکر و یادگیری‌های دانش‌آموزان تأثیر اساسی می‌گذارد. در اغلب دیدگاه‌ها و تعاریف سنتی، مدیریت کلاس، مترادف با واژه انضباط به کار رفته است. محققان بسیاری از جمله Germin (۲۰۰۲) وانمود می‌کنند که اصطلاح انضباط کلاس درس و مدیریت کلاس، به نظر، مترادف می‌رسند. به‌علاوه Hamidi (۲۰۲۲) مدیریت کلاس را تمام کوشش‌های صورت گرفته معلم برای نظارت بر کارهای انجام‌گرفته در کلاس می‌داند. مدیریت کلاس، یک چرخه کنش و واکنش متقابل بین معلم و دانش‌آموز است که منتهی به نتیجه آموزشی خاصی می‌شود، یعنی اداره کلاس درس مستلزم برقراری ارتباط سازنده و مفیدی بین معلم با دانش‌آموزان است تا با این تعامل، شناخت ویژگی‌های شخصیتی و ذهنی و روانی، برای معلم آسان و مهیا شود و نسبت به هدایت آن‌ها اقدام نماید (Ameli, 2022). مدیریت کلاس، هنر به‌کاربردن دانش تخصصی و استفاده بهینه از مهارت‌های کلاس‌داری در اداره و کنترل دانش‌آموزان به سوی اهداف مطلوب و مورد نظر آن‌ها و جامعه است (Mohrhari, 2021). برخی دیگر از جمله راگ معتقدند که کنترل فقط یکی از جنبه‌های اداره کلاس است؛ چرا که مدیریت کلاس، شامل کارکردهای سازمانی است که معلمان را ملزم به برنامه‌ریزی، انتخاب موضوعات درس، سازمان‌دهی،

1. Classroom management

هماهنگی، قضاوت، برقراری ارتباط و انتخاب راهبردهای ممکن برای تدریس می کند (Wragg, 2004).

تعاریفی که ذکر شد تعاریفی است که بیشتر به حوزه دانش مدیریت تعلق دارند. درست است که این حوزه با مدیریت به معنای عام آن در برخی از کارکردها قرابت دارد ولی تفاوت شایان این دو گستره در این است که در مدیریت کلاس، روابط انسانی نمود بیشتری دارد ولی ممکن است در مدیریت سازمان های دیگر، جنبه های دیگر مدیریت دارای اهمیت بیشتر باشند. مدیریت کلاس به عنوان «کلیه تلاش های معلم برای سرپرستی فعالیت های کلاس از جمله تعاملات اجتماعی، رفتار دانش آموزان و یادگیری» به شمار می رود؛ به طور کلی چهار جنبه برای مدیریت کلاس درس بر شمرده اند: محیط روان شناختی، آموزش، ارتباطات و ساختار کلاس. پس از آن، (با استناد به چهارچوب مفهومی ولفگانگ و گلیکمن، جنبه های مدیریت کلاس را در سه بعد سازمان دهی کرده اند (Dahar, et al, 2010)؛

۱- مدیریت آموزش: نظارت بر محیط کلاس، سازمان دهی فعالیت ها و برنامه درسی، اختصاص مواد درسی برای شاگردان را می توان در حیطه این بعد قرار داد.

۲- مدیریت افراد: باور و کوشش هایی که معلم در رابطه با گسترده شدن تعاملات با دانش آموزان در کلاس انجام می دهد در حیطه این بعد قرار می گیرد.

۳- مدیریت رفتار: این بعد که ارتباط تنگاتنگی با مدیریت افراد دارد، بخشی مهم از مدیریت کلاس است. این جنبه شامل استراتژی های انضباطی است که به منظور جلوگیری از بد رفتاری دانش آموزان به کار می رود. فرایندهایی چون تعیین قوانین، تعیین ساختار پاداش و فراهم کردن فرصت هایی برای «خودانضباطی» دانش آموزان در این حیطه، جای دارد (Alee & yazdi, 2000).

در حوزه مدیریت کلاس نیز دیدگاه های متعدد وجود دارد که هریک از آنها به جنبه ای از مسئله پرداخته اند. از میان این نظریه ها، نظریه Levin & Nolan (1997) که مدیریت کلاس را به مثابه طیفی از عدم مداخله، تعامل گرا و مداخله گرا می دانند، شهرت بیشتر دارد: مفهوم نظریه عدم مداخله در مدیریت کلاس، مبتنی بر نظام اعتقادی، فلسفی و روانی خاصی است که به مشترکات انسانی و دانش آموزمحوری اشاره دارند. ایده اساسی این دیدگاه این است که دانش آموز باید مسئولیت اصلی کنترل رفتار خویش را عهده دار شود. حامیان این دیدگاه بر این باورند که دانش آموز، توانایی کنترل رفتار خود را دارد و اگر برای این امر، فرصتی به او داده شود، از عهده این کار برخواهد آمد. نقش معلم به عنوان مدیر کلاس آن است که ساختار کلاس را به گونه ای هماهنگ و سازمان دهی کند که کنترل رفتار دانش آموز تسهیل شود (Sarmadi & saif, 2010). علاوه بر این، در نظام کلاسی دانش آموزمحور، توسعه استقلال، خودانضباطی و یادگیری مداوم، ضروری است و این نظام، زمانی شکل می گیرد که محور آموزش و مدیریت کلاس، توجه به نیازهای اساسی دانش آموز باشد نه فقط کنترل آنها؛ معلمان در این نوع از مدیریت بر مسئولیت پذیری دانش آموز

در قبال رفتارهای خود بیشتر تأکید دارند. در این صورت، دانش‌آموز بیشتر می‌تواند رفتار معقولانه‌ای از خود نشان دهد؛ چراکه دخالت‌های بی‌مورد معلم، آزادی دانش‌آموز را که عاملی اساسی برای رشد خودکارآمدی آنان است کاهش خواهد داد (Wragg, 2004).

الگوی تعاملی در مدیریت کلاس، بر پایه این ایده اساسی استوار است که کنترل رفتار دانش‌آموز مسئولیت مشترک معلمان و فراگیران است و تنها نمی‌توان مسئولیت آن را به معلمان واگذار کرد. طرفداران این نظریه، بسیاری از یافته‌های روان‌شناختی مدیریت دانش‌آموزمحور را قبول دارند اما معتقدند که ماهیت گروهی کلاس مستلزم این است که معلم، نیازهای گروه را به‌عنوان یک کل، بر نیازهای فردی دانش‌آموز ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی آموزش به جای راهبردهای صرفاً فردی استفاده کند (Sarmadi & Sife, 2010).

سیستم مداخله‌ای کلاس نیز مبتنی بر نظریه رفتارگرایی است که بر این مبنا استوار است که کنترل رفتار دانش‌آموز، نخستین مسئولیت معلم است. همچنین معتقدند که دانش‌آموز می‌خواهد معلم، متصدی کلاس باشد و انتظار دارد معلم، مراقب رفتار فراگیرا باشد؛ چراکه مبنای انضباط مثبت کلاسی، ایجاد محیطی است که معلم می‌آفریند و دانش‌آموز را برمی‌انگیزد تا رفتار مناسب از خود نشان دهد (Farokhnejad, 2000). راگ درباره این نظریه بیان می‌کند: در این دیدگاه باور بر این است که وقتی رفتار مثبت اغلب به وسیله پاداش یا تأییدکردن، تقویت شود بهتر یاد گرفته می‌شود. نقش معلم نیز این است که کودکان را برای یادگیری رفتار اجتماعی مطلوب مدد رساند (Wragg, 2004). نقطه اتکای این دیدگاه، معلم و قوانین مدرسه است که در حوزه مدیریت کلاس به آن، مدیریت معلم‌محور یا مدرسه‌محور می‌گویند.

با توجه به آنچه اشاره شده و اینکه معلم نقش مهمی در نظارت و اداره کردن کلاس دارد، معلمان باید از سبک‌ها و راهبردهایی برای این کار استفاده کنند. راهبردها و سبک‌های مدیریت کلاس، نقشه راهی را در اختیار معلم به‌عنوان مدیر کلاس قرار می‌دهد تا بر اساس آن بتواند آموزشی مؤثر، محیطی نظام‌دار به همراه ارزشیابی از رشد دانش‌آموزان را در کلاس پیاده کند (Mohrhari, 2021). بنابراین هدف اساسی در مدیریت کلاس دانش‌آموزمحور این است که دانش‌آموز چگونگی مدیریت رفتار خود را یاد بگیرد. تحول یافتن رفتار دانش‌آموز، از اجبار کردن او برای عمل به دستورات معلم تا رسیدن به خودنظم‌دهی و کنترل رفتار خود، یک یادگیری اساسی در مدیریت کلاس است. برای اینکه دانش‌آموزان بدین هدف برسند باید به توانایی خویش در این زمینه ایمان داشته باشند که به آن، به اصطلاح، خودکارآمدی^۱ گفته می‌شود (Lotfabadi, 2010).

خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌ها است که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و تربیتی جای دارد. در میان این دیدگاه‌ها، دیدگاه شناختی-اجتماعی که تعیین‌کننده‌های کنش را از لحاظ شناختی، فراشناختی و انگیزشی بررسی می‌کند، نگاه‌های بسیاری

1. Self-efficacy

را به خود کشانده است. خودکارآمدی، از نظریه یادگیری اجتماعی بندورا نشأت می گیرد. بندورا نخستین بار در نظریه خود، مفهوم خودکارآمدی را مورد استفاده قرار داده است. خودکارآمدی، یکی از سازه های مهم تئوری شناختی-اجتماعی است که بندورا آن را قضاوت فرد در مورد توانایی خود در انجام یک عمل مشخص می داند (Farah Bakhsh et al, 2018). بندورا خودکارآمدی را انجام دادن مطلوب و مثبت یک فعالیت بر اساس ادراکات و ذهنیات هر فرد نسبت به شایستگی ها و توانایی های خود یا درجه باور و اعتقادی که در انجام دادن درست فعالیت ها که در هر فردی پدید می آید، می داند (Arabbian et al, 2014). ویسی نیز خودکارآمدی را به عنوان یکی از مهم ترین عوامل غیرعقلانی تعیین کننده عملکرد روان شناختی و تحصیلی در دانش آموزان و دانشجویان به شمار می آورد (Vesey, 2022). باورهای خودکارآمدی دارای سه بعد می باشند و از نظر سطح، عمومیت و نیرومندی با هم تفاوت دارند و ثابت شده است که این ابعاد نقش مهمی در اندازه گیری خودکارآمدی دارند.

۱- سطح: باورهای خودکارآمدی از لحاظ سطح، متفاوت است. به طوری که باورهای خودکارآمدی در حوزه ای ممکن است در حد فعالیت های ساده، متوسط و دشوار باشد؛ از این رو، انتخاب فعالیت ها باید مبتنی بر میزان و نیرومندی احساس خودکارآمدی افراد باشد. انتخاب نادرست فعالیت منجر به تضعیف احساس خودکارآمدی می شود. افراد در رویارویی با فعالیت ها و تکالیف خیلی ساده، احساس کاذب خودکارآمدی و در مواجهه با فعالیت ها و تکالیف خیلی دشوار، احساس ناخودکارآمدی خواهند کرد (Bandura, 1997).

۲- نیرومندی: یکی دیگر از ابعاد خودکارآمدی بعد نیرومندی است. باورهای خودکارآمدی ضعیف در اثر تجارب ناموفق به سهولت بی اعتبار می شود؛ اما افرادی که اعتماد بالایی به خود دارند در برابر مشکلات و سختی ها نیز کارآمدی خویش را حفظ می کنند؛ بنابراین احساس خودکارآمدی، هر چه نیرومندتر باشد ثبات و دوام آن بیشتر خواهد بود و همچنین رابطه بیشتری با رفتار پیدا می کند (Heydari, 2018).

۳- عمومیت: افراد ممکن است در حد یک حوزه یا فقط بخشی از آن حوزه، خود را کارآمد بدانند. باورهای خودکارآمدی در این بعد، متأثر از عواملی همچون شباهت فعالیت ها و حیطه بروز آن ها در رفتارهای عاطفی، کیفیت شرایط و ویژگی های افرادی است که آن رفتارها به آن ها مربوط می شود. مقاومت هایی که در برابر باورهای خودکارآمدی صورت می گیرد با دیگر سازه های مرتبط، بویژه در زمینه مفهوم سازی و اندازه گیری سازه ها مرتبط است. یکی از سازه های مرتبط، ولی متفاوت با خودکارآمدی، انتظار پیامد است.

یکی از شناخته شده ترین مدل های حمایت اجتماعی ادراک شده، نوع چندبعدی است که توسط (Zimet, Dahlem, Zimet & Farly, 1988) مطرح شده است و شامل حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم (نظیر معلمان و همکلاسی ها) می باشد. آن ها معتقدند

دانش‌آموزانی که والدین، دوستان و معلمان خود را حمایت‌کننده، ادراک می‌کنند، در مدرسه، رفتارهای مثبت بیشتری دارند. اگرچه به نظر می‌رسد حمایت ادراک‌شده از سوی معلم، شرط لازم برای پیامدهای تحصیلی مثبت است اما شرط کافی نیست. بنابراین پیامدهای رفتاری مثبت هنگامی افزایش می‌یابند که حمایت از سوی معلمان به همراه حمایت از سوی والدین و دوستان ادراک شود. این پژوهش‌گران دریافتند که بیشترین پیامدهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده برای دانش‌آموزان، افزایش میزان رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدی است. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند و انگیزه‌های لازم برای رفتار را پیدا کنند (Bendura, 1994).

همان‌گونه که اشاره شد خودکارآمدی تحصیلی بیانگر توانایی فرد در انجام موفقیت تکالیف، وظایف و رویدادهای تحصیلی می‌باشد که به منظور بررسی آن باید به عواملی مانند مدیریت آموزش، محیط آموزشی معلمان، روش‌ها و فنون تدریس و خانواده اشاره کرد (Pouraslan, 2022). یکی دیگر از عواملی که می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط داشته باشد، حمایت اجتماعی است. حمایت اجتماعی می‌تواند از منابع مختلفی مانند خانواده، دوستان، همسایگان، همکاران و سازمان‌ها نشأت گیرد (Luan et al, 2023). حمایت اجتماعی برای هر فرد یک ارتباط امن به وجود می‌آورد که احساس محبت و نزدیکی، از ویژگی‌های اصلی این روابط است (House, 2020). تحقیقات بیشتر نشان می‌دهد که هم درک حمایت هم دریافت واقعی آن، مهم هستند که نشان می‌دهد در دسترس بودن حمایت اجتماعی برای دانش‌آموزان ممکن است به‌عنوان یک منبع عمل کند حتی اگر از منابع پشتیبانی، برای کمک استفاده نشود (Taylor, 2020)؛ بدین‌رو، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون حمایت اجتماعی نیز می‌باشد؛ بررسی‌ها حاکی از آن است که حمایت اجتماعی به میزان دسترسی یک فرد به یک شبکه اجتماعی حمایت‌کننده و دسترسی به کمک و یاری از دیگر افراد تعریف می‌شود. حمایت اجتماعی، آسایش جسمی و عاطفی است که خانواده، دوستان، همکاران و دیگران به افراد می‌دهند (Kaniasty, 2020).

دیگر مطالعات تجربی، نقش تاثیرگذار مدیریت کلاس درس و حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان داده‌اند. سروش معتقد است خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده قدرتمندی از طیف گسترده‌ای از شاخص‌های عملکردی است، به‌عنوان مثال خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، انگیزش و اهداف، استفاده از انواع مختلف راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان مؤثر است (Soroush, 2022). Solberg & Tarres (2001) معتقدند حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون تشویق و تنبیه هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها بر میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد اثر بگذارد. پسخوراند دریافت‌شده از دیگران راجع به میزان توانایی

فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی‌شان را بالا ببرد و بر باور فرد به میزان توانایی او برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، کنترل و تسلط بر آن‌ها اثر بگذارد. با توجه به مطالب ذکرشده، شناسایی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتقای این مهم در تعلیم و تربیت نسل امروز باید مورد اهتمام جدی مسئولان قرار گیرد؛ چرا که دستیابی به این خودکارآمدی در دوره نوجوانی علاوه بر اثرات آنی در حوزه تحصیل و زندگی شخصی، زیربنای دستیابی به خودکارآمدی در بزرگسالی را شکل داده و به فرد نیز کمک می‌کند که تکالیفی نظیر: ازدواج، همسری، والدبودن، حتی وظایف و ارتقای شغلی را با موفقیت به انجام رساند (Qarib, et al, 2023). در تحقیقات قبلی، درخصوص موضوع مورد بررسی، توجه کمی به نقش حرفه‌ای معلمان در مدیریت کلاس درس و شبکه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شده است؛ از این‌رو، سؤال اصلی پژوهش حاضر، این است که: آیا می‌توان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را بر اساس مؤلفه‌های حمایت اجتماعی و سبک مدیریت کلاس معلمان پیش‌بینی کرد؟

پیشینه پژوهش

با توجه به اقتضائات عصر حاضر، نظریه‌پردازان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت از شناسایی و توجه به ادراکات فراگیران و خودکارآمدی آنان در فرایند آموزش نه تنها به مثابه امری ضروری، بلکه انکارناپذیر یادکرده‌اند (Luan, Hong, Cao, Dong, & Hou, 2023). این مهم را می‌توان در یافته‌های پژوهش (Moulton & brown & lent, 1991)^۱ ملاحظه کرد؛ زیرا آنان به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی دانش‌آموزان به میزان تقریبی، ۰.۱۴ از واریانس عملکرد تحصیلی آنان را تبیین می‌کند.

نتایج پژوهش (Yarmohamadzadeh & Fizolahi, 2016) نشان داد بین متغیرهای حمایت اجتماعی با خودکارآمدی، رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بین متغیرهای ملاک با متغیر پیش‌بین، همبستگی معنادار و مثبتی در سطح $P \leq 0/05$ مشاهده شد و نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای پیش‌بین حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با مقدار ضریب رگرسیون ۰/۲۰ و ضریب رگرسیون استاندارد ۰/۴۵ به صورت معنادار می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. حمایت اجتماعی با مقدار آماره بتا ۰/۳۰ از سهم بیشتری برای پیش‌بینی خودکارآمدی برخوردار است. Tamanaeefar and et al (2012) در نتایج مطالعاتشان بیان می‌کنند بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه معنادار وجود دارد. همچنین یافته‌های مطالعه Chen et al (2023) حاکی از آن است که حمایت اجتماعی، هویت حرفه‌ای، تعلق به مدرسه و سازگاری روان‌شناختی با یکدیگر همبستگی مثبت و معنادار دارند و حمایت اجتماعی

1. Moulton & brown & lent

بر هویت حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد و با اثر غیرمستقیم بر هویت حرفه‌ای از طریق تأثیر واسطه‌ای زنجیره‌ای سازگاری روان‌شناختی و تعلق به مدرسه تأثیر می‌گذارد. درزی و همکاران (۲۰۲۳) در نتایج یافته‌هایشان بیان می‌کنند که خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های تک‌پایه بیشتر از دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه است. Alishahi et al (2023) در پژوهشی دیگر با عنوان «نقش دانش معلمی و نگرش مرتبط با شغل معلمی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای و خودکارآمدی شغلی» معتقدند دانش معلمی و نگرش مرتبط با شغل معلمی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای و خودکارآمدی شغلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. Talibi Khansari (2019) نیز در پژوهش خود نشان داد که بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، رابطه وجود دارد. Sanabad et al (2019) در تحقیقی با عنوان «بررسی مهارت‌های سبک مدیریتی کلاس درس و خودکارآمدی» به این نتیجه رسیدند که آشنایی بیشتر معلمان با مهارت‌های مدیریتی کلاس باعث می‌شود آن‌ها بتوانند کلاس درس خود را بهتر مدیریت کنند. Khedrikhanabadi & et al (2014) در نتایج مطالعاتشان درخصوص رابطه مدیریت کلاس با خودکارآمدی دانش‌آموزان شهرستان همدان نشان دادند که رابطه میان مدیریت کلاس درس معلمان در دو سبک مدرسه‌محور و دانش‌آموز‌محور با خودکارآمدی، معنادار نیست.

در نتایج برخی مطالعات دیگر داخلی و خارجی، یافته‌ها حاکی از همبستگی معنادار بین شایستگی، خودکارآمدی، مدیریت کلاس، نگرش مدیریت کلاس و عوامل دموگرافیک (تجربه تدریس و مرتبه علمی) با یکدیگر است. Khadivi et al (2024) در نتایج تحقیقاتشان بیان می‌کنند که توجه به شایستگی‌های فرهنگی و حمایت اجتماعی می‌تواند منجر به رشد اخلاق حرفه‌ای معلمان شود؛ همچنین شهیدی و همکاران در نتایج یافته‌های خود نشان دادند که بین سبک مدیریت کلاس و انگیزش ریاضی، همبستگی و ارتباط معنادار وجود دارد و سبک مدیریت کلاس ۲۳ درصد از واریانس انگیزش ریاضی را تبیین می‌کند (Shahidi et al, 2022).

مصطفایی (۲۰۲۱) در پژوهشی با «عنوان خودکارآمدی تحصیلی در آموزش و ارزیابی ویژگی‌های روان‌شناختی درک‌شده در دانش‌آموزان» نشان داد که بین ویژگی‌های روان‌شناختی درک‌شده از دانش‌آموزان، با خودکارآمدی تحصیلی آنان همبستگی مثبتی وجود دارد و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند در صورت فراهم شدن محیط و امکانات و ارائه آموزش‌های فردی بهبود یابد. کوب^۱ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بین باورهای خودکارآمدی دانش‌جومعلمان نسبت به تدریس و مدیریت کلاس معلمان، رابطه معنادار و مستقیمی وجود دارد (Ahmadi et al, 2023). با توجه به پیشینه نظری مذکور، هم سبک مدیریت کلاس درس و هم شبکه حمایت اجتماعی به صورت جداگانه و گاه با همدیگر، در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش موثر دارند که نظریات و پیشینه پژوهش مبین این امر است. پس موضوع

1. Cobb

ارائه شده، از حمایت نظری لازم، برخوردار است که این نظریه لازم است در عرصه عمل در جامعه آماری مدارس متوسطه اول شهرستان بیجار به آزمایش گذاشته شود و تأیید تجربی آن حاصل گردد تا بتوان با استفاده از یافته های آن، استنباط هایی را به صورت آماری و نظری برای بهبود وضعیت مدارس درباره متغیرهای مذکور ارائه داد.

روش

روش تحقیق این پژوهش، توصیفی-همبستگی و از نظر هدف، جزو تحقیقات کاربردی می باشد. هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه حمایت اجتماعی و سبک مدیریت کلاس درس با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان است و بر اساس این هدف، خودکارآمدی به عنوان متغیر ملاک، و حمایت اجتماعی و مدیریت کلاس درس به عنوان متغیرهای پیش بین، در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان و دانش آموزان مدارس پسرانه متوسطه اول شهرستان بیجار در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می باشد که تعداد دانش آموزان ۲۷۶۱ نفر و ۱۵۰ نفر معلم است. حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای برای دانش آموزان، ۳۳۹ نفر و به روش نمونه گیری تصادفی ساده برای معلمان، ۱۱۳ نفر استفاده شده است. در این پژوهش برای اجرا و گردآوری داده ها از ابزار پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان^۱ (۱۹۹۹) و پرسش نامه مدیریت کلاسی ولفگانگ و گلیکمن^۲ (۱۹۸۶) و پرسش نامه حمایت اجتماعی واکس، فیلیپس (۱۹۸۶) استفاده شده است.

پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان، دارای ۳۰ پرسش و سه حوزه و خرده مقیاس: استعداد، کوشش و بافت است. گویه های این پرسش نامه با مقیاس لیکرت دارای پاسخ های چهارگزینه ای با نمره یک تا چهار طراحی شده است. ده گویه آن به خرده مقیاس استعداد، ده گویه به خرده مقیاس کوشش، و ده گویه به خرده مقیاس بافت اختصاص دارد. کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده اند، همچنین ضرایب پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ را کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) برای خودکارآمدی ۰.۷۶، بعد استعداد ۰.۶۶ و بعد بافت ۰.۶۰ به دست آورده اند. علاوه بر این، ثمریها (۲۰۱۲) در تحقیق خود با عنوان «بررسی رابطه خودتنظیمی، خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی» پایایی این پرسش نامه را ۰.۷۷ اعلام کرده است (مشایخی و محمدی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای کل پرسش نامه ۰/۸۷ به دست آمد.

برای اندازه گیری متغیر سبک های مدیریت کلاسی معلمان از پرسش نامه سبک مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) که اولین بار در ایران توسط عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) به فارسی

1. Jinks & morgan
2. Wolfgang & glickman

برگردانده شده و بر روی معلمان اجرا شده و هنجاریابی و اعتباریابی آن نیز توسط آن‌ها صورت گرفته است، استفاده شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۵ سؤال است که نمره‌گذاری آن در مقیاس فاصله‌ای (هرگز-۱، تا اندازه‌ای - ۲، معمولاً - ۳ و همیشه - ۴) انجام می‌گیرد کلاتری‌پور و مدیری خامنه (۱۴۰۰) نشان دادند که پرسش‌نامه از روایی خوبی برخوردار است و میزان پایایی آن ۰.۷۸ محاسبه شده است همچنین عالی و امین‌یزدی (۱۳۸۴) پایایی آن را از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰.۶۸ به دست آورده‌اند که حاکی از تأیید پایایی آن است (کوشان، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۸ به دست آمد.

برای اندازه‌گیری حمایت اجتماعی، از پرسش‌نامه واکس، فیلیپس، هالی، تامپسون، ویلیامز و استوارت (۱۹۸۶) بر مبنای تعریف کوب از حمایت اجتماعی استفاده شده است. بنا به تعریف کوب، حمایت اجتماعی به میزان برخورداری از محبت، مساعدت و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد اشاره دارد. این پرسش‌نامه دارای ۲۳ سؤال است. این پرسش‌نامه سه خرده‌مؤلفه دارد: حمایت خانواده، حمایت دوستان، و حمایت دیگران؛ نمره‌گذاری سؤالات ۱۳، ۲۱، ۱۰، ۳ و ۲۲ به شکل وارونه است. در پژوهش خباز و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای محاسبه‌شده برای این پرسش‌نامه ۷۴/۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۰ به دست آمد.

در تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده و آزمون فرضیه‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در این پژوهش داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویرایش ۱۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای بررسی سؤال‌های پژوهشی از آزمون همبستگی، رگرسیون و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها

آیا می‌توان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را بر اساس مؤلفه‌های حمایت اجتماعی و سبک مدیریت کلاس معلمان پیش‌بینی کرد؟ ابتدا یافته‌های توصیفی هر یک از متغیرها در جدول گزارش شده و سپس به تحلیل سؤال پرداخته شده است.

جدول (۱) نتایج آمار توصیفی نمرات حمایت اجتماعی و ابعاد آن، خودکارآمدی و ابعاد آن و سبک

مدیریت کلاس

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی
حمایت اجتماعی	۳۳۹	۸۴.۶۵	۱۴.۳۱	۳۷	۱۱۴	-۰.۵۱	-۰.۱۱
حمایت خانواده	۳۳۹	۳۱.۰۷	۷.۱۰	۸	۴۰	-۱.۰۴	۰.۷۱
حمایت دوستان	۳۳۹	۲۵.۴۳	۶.۳۳	۱۰	۳۵	-۰.۴۶	-۰.۶۱
حمایت دیگران	۳۳۹	۲۸.۱۱	۵.۱۹	۱۱	۴۰	-۰.۳۹	-۰.۰۴

ادامه جدول (۱) نتایج آمار توصیفی نمرات حمایت اجتماعی و ابعاد آن، خود کارآمدی و ابعاد آن و

سبک مدیریت کلاس

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	۳۳۹	۹۳.۶۴	۱۰.۴۰	۶۸	۱۱۳	-۰.۳۹	-۰.۳۵
استعداد	۳۳۹	۴۰.۲۴	۵.۸۰	۲۵	۴۹	-۰.۶۵	-۰.۰۹
بافت	۳۳۹	۴۰.۷۶	۴.۸۶	۲۵	۵۱	-۰.۲۷	-۰.۳۱
کوشش	۳۳۹	۱۲.۶۳	۲.۰۵	۷	۱۶	-۰.۲۷	-۰.۴۵
سبک‌های مدیریت کلاس	۱۱۳	۷۴.۳۸	۸.۱۰	۵۷	۹۸	۰.۳۵	-۰.۰۹

با توجه به داده‌های جدول (۱) شاخص‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، کمینه، بیشینه، ضریب چولگی و ضریب کشیدگی متغیر حمایت اجتماعی و ابعاد آن، خودکارآمدی و ابعاد آن و سبک مدیریت کلاس مدیران، ثبت شده است. در این نمونه، مقدار میانگین حمایت اجتماعی (کل) برابر ۸۴.۶۵ و انحراف معیار ۱۴.۳۱ به دست آمده است. همچنین ضرایب چولگی و کشیدگی به ترتیب برابر ۰.۵۱- و ۰.۱۱- هستند و با توجه به این که مقدار این ضرایب در بازه ۲، ۲- هستند می‌توان پذیرفت که منحنی فراوانی داده‌ها حمایت اجتماعی و ابعاد آن متقارن و از توزیع نرمال برخوردار می‌باشد؛ همچنین مقدار میانگین خودکارآمدی تحصیلی (کل) برابر ۹۳.۶۴ و انحراف معیار ۱۰.۴۰ به دست آمده است. ضرایب چولگی و کشیدگی به ترتیب برابر ۰.۳۹- و ۰.۳۵- هستند. با توجه به این که مقدار این ضرایب در بازه ۲، ۲- هستند؛ می‌توان پذیرفت که منحنی فراوانی داده‌ها خودکارآمدی و ابعاد آن متقارن و از توزیع نرمال برخوردار می‌باشد. مقدار میانگین سبک مدیریت کلاس نیز برابر ۷۴.۳۸ و انحراف معیار ۸.۱۰ به دست آمده است. همچنین ضرایب چولگی و کشیدگی به ترتیب برابر ۰.۳۵ و ۰.۰۹- هستند. با توجه به این که مقدار این ضرایب در بازه ۲، ۲- هستند، می‌توان پذیرفت که منحنی فراوانی داده‌های مدیریت کلاس، متقارن و از توزیع نرمال برخوردار می‌باشد.

تحلیل استنباطی

در این بخش، داده‌های حاصل از اجرای آزمون، با استفاده از آمار استنباطی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و با طرح مجدد فرضیه‌های مورد نظر با استناد به نتایج تجزیه و تحلیل، فرضیه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند:

با توجه به اینکه در این تحقیق حجم نمونه‌ها به اندازه کافی بزرگ بوده ($n=339$) لذا طبق قضیه حد مرکزی می‌توان پذیرفت که میانگین نمونه‌ها دارای توزیع نرمال هستند؛ همچنین مقادیر

ضرایب چولگی و کشیدگی محاسبه شده و در تمام موارد، این ضرایب در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارند؛ لذا می‌توان پذیرفت که منحنی داده‌ها متقارن بوده و فرض نرمال بودن تأیید می‌شود. آزمون فرضیه‌های تحقیق: فرضیه اول: به لحاظ سبک‌های مدیریتی کلاسی معلمان، تفاوت معناداری بین میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بیجار وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه فوق با توجه به نرمال بودن نمونه‌های تحت مطالعه، از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه مستقل یعنی آزمون T استفاده شده است. نتایج استفاده از آزمون T برای مقایسه میانگین نمونه‌ها در جدول زیر ثبت شده است:

جدول (۲) نتایج آزمون مقایسه میانگین خودکارآمدی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن در دو گروه معلمان با سبک‌های مدیریتی تعامل‌گرا و مداخله‌گرا

آزمون T برای مقایسه میانگین دو گروه مستقل						
متغیر	گروه	تعداد	میانگین	مقدار آماره آزمون T	درجه آزادی d.f	Sig نتیجه آزمون
استعداد	مداخله‌گرا	۱۴۷	۳۸.۷۵	۵.۷	۳۳۷	۰.۰۰۰۰ اختلاف معنادار است.
	تعامل‌گرا	۱۹۲	۴۲.۲۰			
بافت	مداخله‌گرا	۱۴۷	۳۹.۴۵	۵.۹	۳۳۷	۰.۰۰۰۰ اختلاف معنادار است.
	تعامل‌گرا	۱۹۲	۴۲.۴۸			
کوشش	مداخله‌گرا	۱۴۷	۱۲.۱۸	۴.۸	۳۳۷	۰.۰۰۰۰ اختلاف معنادار است.
	تعامل‌گرا	۱۹۲	۱۳.۲۲			
خودکارآمدی (کل)	مداخله‌گرا	۱۴۷	۹۰.۳۸	۷.۱	۳۳۷	۰.۰۰۰۰ اختلاف معنادار است.
	تعامل‌گرا	۱۹۲	۹۷.۹۱			

با توجه به مقادیر Sig در جدول فوق که همگی کوچکتر از ۰.۰۵ هستند، فرض صفر یعنی فرض یکسان بودن میانگین‌های دو گروه در سطح خطای ۵ درصد رد می‌شود. یعنی، وجود اختلاف معنادار بین میانگین خودکارآمدی و خرده‌مقیاس‌های آن در دو گروه معلمان با سبک‌های مدیریتی تعامل‌گرا و مداخله‌گرا پذیرفته می‌شود. همان‌طوری‌که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، میانگین خودکارآمدی و خرده‌مقیاس‌های آن در گروه معلمان با سبک مدیریتی تعامل‌گرا بیشتر از گروه مداخله‌گرا بوده است؛ بنابراین، در سطح خطای ۵ درصد می‌توان گفت که: به لحاظ سبک‌های مدیریتی کلاسی معلمان، تفاوت معناداری بین میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بیجار وجود دارد.

فرضیه دوم: شبکه حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بیجار اثر مستقیم دارد. برای آزمون فرضیه فوق با توجه به پذیرش فرض نرمال بودن نمونه‌ها، از آزمون معناداری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج محاسبات در جدول (۴) ثبت شده است:

جدول (۳) آزمون معناداری ضریب همبستگی بین حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها

شبکه حمایت اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن				
۱. حمایت خانواده	۲. حمایت دوستان	۳. حمایت دیگران	۴. شبکه حمایت اجتماعی (کل)	
۰.۲۹**	۰.۱	۰.۴۳**	۰.۳۵**	۱. استعداد
(۰.۰۰۰)	(۰.۰۶)	(۰.۰۰۰)	(۰.۰۰۰)	
۰.۳۴**	۰.۱۳*	۰.۳۴**	۰.۳۵۱**	۲. بافت خودکارآمدی و خرده‌مقیاس‌های آن
(۰.۰۰۰)	(۰.۰۲)	(۰.۰۰۰)	(۰.۰۰۰)	
۰.۱۸**	-۰.۱۱	۰.۲۹**	۰.۱۵**	۳. کوشش
(۰.۰۰۱)	(۰.۰۶)	(۰.۰۰۰)	(۰.۰۰۷)	
۰.۳۶**	۰.۰۹	۰.۴۶**	۰.۳۹**	۴. خودکارآمدی (کل)
(۰.۰۰۰)	(۰.۰۷)	(۰.۰۰۰)	(۰.۰۰۰)	

در جدول فوق، مقادیر ضرایب همبستگی بین حمایت اجتماعی و ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن ثبت شده است. مواردی که با علامت * مشخص شده‌اند در سطح خطای ۱ درصد، ضریب همبستگی معنادار بوده و موارد که با علامت * مشخص شده‌اند در سطح خطای ۵ درصد، معنادار بوده‌اند ولی در سایر موارد، ضرایب همبستگی، معنادار نبوده است. داده‌های جدول ۳ بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین حمایت اجتماعی و خودکارآمدی ($r = 0.39, p < 0.05$) است؛ همچنین بین حمایت خانواده و خودکارآمدی ($r = 0.36, p < 0.05$)؛ حمایت دوستان و خودکارآمدی ($r = 0.09, p < 0.07$) و حمایت دیگران و خودکارآمدی ($r = 0.46, p < 0.05$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول (۴) ماتریس همبستگی متغیرهای «خودکارآمدی تحصیلی»، «حمایت اجتماعی» و «سبک

مدیریت کلاس»

متغیرها	«خودکارآمدی تحصیلی»	«حمایت اجتماعی»	«سبک مدیریت کلاس»
خودکارآمدی تحصیلی	۱	۰/۳۹**	۰/۴۳**
حمایت اجتماعی	۰/۳۹**	۱	۰/۱۹**
سبک مدیریت کلاس	۰/۴۳**	۰/۲۹**	۱

داده‌های جدول بالا، ماتریس همبستگی بین متغیرهای «خودکارآمدی تحصیلی»، «حمایت اجتماعی» و «سبک مدیریت کلاس» را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات به‌دست‌آمده، بین «خودکارآمدی تحصیلی» و «سبک مدیریت کلاس» به میزان $0/43$ و بین «خودکارآمدی تحصیلی» با «حمایت اجتماعی»، $0/39$ رابطه مستقیم وجود دارد. در عین حال، متغیر خودکارآمدی تحصیلی با سبک مدیریت کلاس درس و حمایت اجتماعی، ارتباط مثبت و معنادار داشته و همبستگی بین این سه متغیر، با اطمینان ۹۹ درصد معنادار است.

در ادامه، نتایج رگرسیون گام به گام برای مؤلفه‌های پژوهش بیان شده است:

جدول (۵) نتایج کلی مدل رگرسیون گام به گام

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تبیین	ضریب همبستگی تعدیل‌شده
۱	$0/43$	$0/19$	$0/18$

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بینی‌کننده در کل، قادر به تبیین ۱۹ درصد از تغییرات متغیر ملاک (خودکارآمدی تحصیلی) هستند که نتیجه آزمون‌های بعدی، بیانگر این است که تنها متغیر سبک مدیریت کلاس درس با ضریب استاندارد بتای $0/43$ توان پیش‌بینی متغیر ملاک را دارد.

جدول (۶) آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون متغیر خودکارآمدی

تحصیلی از روی متغیرهای مدیریت کلاس درس و حمایت اجتماعی

منابع تغییرات	مجموع مربعات S.S	درجه آزادی d.f	میانگین مربعات M.S	F	Sig
رگرسیون	۴۲۰۰.۷۵	۲	۲۱۰۰.۳۷		
مانده‌ها	۱۷۹۹۵.۱۶	۳۳۶	۵۳.۵۶	۳۹.۳	۰.۰۰۰
کل	۲۲۱۹۵.۹۱	۳۳۸			

داده‌های جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون پیش‌بینی متغیر خودکارآمدی براساس شاخص‌های مدیریت کلاس درس و حمایت اجتماعی را نشان می‌دهد. آماره F این متغیر، برابر با $39/3$ است که از لحاظ آماری معنادار است ($p \leq 0/05$). این نتایج پیش‌بینی معنادار خودکارآمدی تحصیلی براساس متغیر سبک مدیریت کلاس درس و حمایت اجتماعی است. این مطلب، گویای آن است که حداقل، یکی از متغیرهای مستقل در پیش‌بینی متغیر وابسته مؤثر بوده است.

جدول (۷) جدول ضرایب رگرسیون ساده و استاندارد شده

ضرایب مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	مقدار T	مقدار Sig
B	Std. Error	Beta		
۴۲.۶۴۷	۳.۶۰۵	--	۱۱.۸۳	۰.۰۰۰
۰.۳۳۹	۰.۰۳۸	۰.۴۳۶	۸.۸۴	۰.۰۰۰
-۰.۰۷۶	۰.۴۰۴	-۰.۰۰۹	-۰.۱۸	۰.۸۵
اثر متقابل خودکارآمدی و متغیر تعدیل گر حمایت اجتماعی				

جدول ۷ جدول ضرایب متغیر مستقل است. این جدول، ضریب متغیر مستقل استاندارد نشده و استاندارد شده را نشان می دهد: سبک مدیریت کلاس درس با مقدار آماره بتا ۰/۴۳، از سهم بیشتری برای پیش بینی خودکارآمدی برخوردار است. با توجه به ستون معناداری (Sig) همان طوری که ملاحظه می شود وجود مقدار ثابت و متغیر مستقل سبک مدیریت کلاس درس در مدل رگرسیون در سطح خطای ۵ درصد معنادار بوده اما اثر متقابل خودکارآمدی و متغیر تعدیل گر حمایت اجتماعی در سطح خطای ۵ درصد در مدل رگرسیون معنادار نمی باشد. لازم به ذکر است که از ضرایب Bها برای پیش بینی تغییرات استفاده می کنند، در صورتی که از ضرایب Beta برای تعیین میزان اثر تغییر یک واحد متغیرهای مستقل بر روی متغیر وابسته استفاده می شود. ضریب تأثیر متغیر مستقل سبک مدیریت در متغیر وابسته خودکارآمدی تحصیلی برابر ۰.۴۰ می باشد. بنابر این الگوی رگرسیونی انتخاب شده به صورت زیر می باشد.

$$(\text{سبک مدیریت}) * 0.339 + 42.647 = \text{خودکارآمدی}$$

معادله فوق، معادله رگرسیون خطی چندگانه مناسب برای نشان دادن روابط بین متغیرهای مستقل و وابسته می باشد. نتایج جدول ضرایب رگرسیون نشان می دهد: متغیر حمایت اجتماعی، نقش تعدیل گر در بین رابطه سبک مدیریت و خودکارآمدی ندارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سبک مدیریت کلاس درس معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است. این یافته ها هم سو با مطالعات Khadivi et al (۲۰۲۴)، Shahidi et al (۲۰۲۲) و Sanabad et al (۲۰۱۹) است.

از سوی دیگر، با نتایج مطالعات Khedrikhanabadi & et al (۲۰۱۴) هم سو نیست. پژوهش های مربوط به مدیریت کلاس درس نشان می دهد که به کارگیری مدیریتی مناسب، تدوین قواعد و مقررات واضح و روشن و اثربخش، تفهیم مقررات به دانش آموزان با بیانی ساده و نظارت مداوم معلم بر رعایت قواعد و قوانین در اداره کلاس ها بسیار مؤثر است. بنابرین معلمان کلاس درس به عنوان

مدیر کلاس باید سبک‌ها و راهبردهای مدیریتی را انتخاب کنند که با شخصیت و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان مطابقت داشته باشد تا آن‌ها بتوانند مهارت‌های مختلفی را از طریق تمرین در کلاس به دست آورند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین حمایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از آزمون معناداری ضریب همبستگی بین شبکه اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ملاحظه شد که ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه حمایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی معنادار بوده است. این یافته‌ها منطبق با نتایج پژوهش Yarmohamadzadeh & Fizolahi (2016) است. بسیاری دیگر از محققان نیز عقیده دارند که حمایت اجتماعی، نقش مهمی در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. براساس تحقیقات صورت‌گرفته توسط Solberg & Tarres (2001) حمایت اجتماعی می‌تواند در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی، نقش مهمی داشته باشد. تحقیقات Taylor (2020) نیز نشان می‌دهد که هم درک حمایت هم دریافت واقعی حمایت اجتماعی، برای دانش‌آموزان و خودکارآمدی تحصیلی مهم هستند. در دسترس بودن حمایت اجتماعی برای دانش‌آموزان ممکن است به‌عنوان یک منبع عمل کند حتی اگر از منابع پشتیبانی، برای کمک استفاده نشود. خودکارآمدی تحصیلی، قضاوت فرد راجع به توانایی خود برای انجام انواع تکالیف آموزشی طرح‌شده، است. دانش‌آموزان با کارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با کارآمدی تحصیلی پایین‌تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف منجر می‌شود. دانش‌آموزان با کارآمدی تحصیلی بالاتر، عملکرد تحصیلی بهتری نیز دارند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، حمایت اجتماعی، نقش بسیار مهمی را در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر عهده دارد. حمایت اجتماعی می‌تواند فرایند یادگیری را تسهیل و پشتیبان خوبی در مسیر موفقیت آن‌ها محسوب شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، به لحاظ سبک‌های مدیریتی کلاسی معلمان (مداخله‌گرا و تعامل‌گرا)، تفاوت معناداری بین میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بیجار وجود دارد. در این مورد می‌توان چنین استدلال نمود که تعیین قوانین و مقررات از سوی معلمان در مدیریت کلاس درس و مشارکت ندادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، موجب می‌شود که دانش‌آموزان، اختیار و مسئولیتی در فرایند یاددهی-یادگیری نداشته باشند (سبک مدیریت مداخله‌گرا). Sanabad et al (۲۰۱۹) و Khedrikhanabadi & et al (۲۰۱۴) در نتایج تحقیقاتشان بیان می‌کنند که آشنایی بیشتر معلمان با مهارت‌های مدیریتی کلاس باعث می‌شود آن‌ها بتوانند کلاس درس خود را بهتر مدیریت کنند. نتایج پژوهش Khedrikhanabadi & et al (2014) درخصوص سبک مدیریت کلاس و خودکارآمدی تحصیلی، عکس یافته‌های این پژوهش را

نشان می‌دهد؛ اما Shahidi et al (2022) نشان دادند بین سبک مدیریت کلاس و انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی و ارتباط معنادار وجود دارد.

پیشنهادهای

* پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده و برای به دست آوردن نتایج جامع‌تر و گسترده‌تر باید محدوده مطالعه این موضوع گسترده‌تر شود و در محدوده جغرافیایی مکان‌های دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد.

* طبق یافته‌ها با توجه به وجود رابطه معنادار بین متغیرهای حمایت‌های اجتماعی و خودکارآمدی، پیشنهاد می‌شود با استفاده از ابزارهای انگیزشی لازم مانند حمایت‌های عاطفی و مشورتی، فراهم نمودن امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای پیشرفت، ایجاد حس اعتماد به نفس و خودباوری، زمینه‌های خودکارآمدی تحصیلی فراهم گردد.

* در راستای یافته‌های تحقیق، پیشنهاد می‌شود که در دبیرستان‌ها، دوره‌های آموزشی جهت خودباوری و رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برگزار شود.

* می‌توان با استفاده از آموزش‌های مناسب مدیریت و رفتار سازمانی در مدارس به معلمان، برای ارتقای عوامل مؤثر بر رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بهره برد.

* پیشنهاد می‌شود که با توجه به اهمیت سبک‌های مدیریت کلاسی، مدیریت کلاس درس، به‌عنوان سرفصل دروس دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان در دوره کارشناسی پیوسته و پودمان مهارت آموزان ماده ۲۸ گنجانده شود.

* ارائه بازخوردهای حمایتی مثبت در مورد عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در کنار سبک‌های مدیریتی کلاسی معلمان نیز می‌تواند ازجمله راه‌کارهای رسیدن به خودکارآمدی باشد چرا که این کار، خود، نوعی حمایت اجتماعی در راستای افزایش خودکارآمدی تحصیلی محسوب می‌شود.

* برنامه توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، به‌عنوان یک سیاست بهینه و مدیریت کلاس درس، به‌عنوان یک اصل مهم در برنامه‌های توسعه حرفه معلمان، مدنظر قرار داده شود.

* سازمان‌های آموزش و پرورش، برگزاری کارگاه‌های مهارت زندگی و بهره‌گیری از رسانه‌های مختلف، در راستای آموزش حمایت اجتماعی و تشویق خانواده‌ها را در دستور کار خود قرار دهند. هدف از برگزاری این کارگاه‌ها، اولاً، پیدا کردن آگاهی در مورد اهمیت حمایت اجتماعی؛ دوم، آرایه حمایت اجتماعی و تبیین تأثیرگذاری این حمایت از طرف معلمان و دیگر ارکان مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان است.

مشارکت نویسندگان

در پژوهش حاضر، نویسنده اول به‌عنوان استاد راهنما، نظارت مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده دوم، به‌عنوان استاد مشاور، نقش داشتند. نویسنده سوم، تدوین طرح تحقیق، گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته است.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید. پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی، حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرایند اجرای پژوهش، بر عهده پژوهش‌گران بوده است.

تعارض منافع

نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

References

- Ahmadi, M., Najafi, K. (2023). The mediating role of social support in the relationship between perfectionism and social self-efficacy. *Journal of Psychological Research in Management*, 9 (1), 201-224. (In Persian).
- Arabbian, A., Khodapanahi, MK., Heydari, M., Sadekpour, B. (2014). Examining the relationship between self-efficacy beliefs on mental health and academic success of students. *Psychology Quarterly*, 8 (32), 371-360. (In Persian).
- Alee, A., Yazdi, A. (2000). The effect of teacher characteristics on classroom management style. *Journal of Education and Training*, 24 (93), 103-135. (In Persian).
- Ameli, H. (۲۰۲۲). Investigating the relationship between classroom management styles and the quality of academic life and academic performance (case study: female students of the second secondary level of Chenaran city). Master's thesis. Senabad Golbahar Institute of Higher Education. Department of Educational Sciences. (In Persian).
- Amin Yazdi, A., and Ali, A. (2005). Study of the Effect of Classroom Management Styles on the Development of Students' Metacognitive Skills, *Ferdowsi University Educational and Psychology Quarterly*, 9 (1), 73-91. . (In Persian).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New york: W.h. Freeman
- Bandura, A. (1994). Self-effcacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* Vol. 4, pp. 71-81(. New York: Academic Press. & Company.
- Chen, Y., He, H., & Yang, Y. (2023). Effects of Social Support on Professional Identity of Secondary Vocational Students Major in Preschool Nursery Teacher Program: A Chain Mediating Model of Psychological Adjustment and School Belonging. *Sustainability*, 15(6), 5134. <https://doi.org/10.3390/su15065134>.

- Cobb, S. (۲۰۱۴). Social support as moderator of life stress. *Journal of Psychosomatic Medicine*, 3, 300-314.
- Dahar, MA., Faize, FA., Niwaz, A., & Zaman, A. (2010). Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Panjab. *International Journal of academic Research*, 6, 459-62. (In Persian).
- Darzi, M., Hassan Shams E. (2023) The Comparison of Self-efficacy, Achievement Motivation and Adaptive Behavior among Single-grade and Multi-grade Students in Elementary Schools, *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 12 (2), 177-194.
- Ehlert, M., Elmar S. (2023). Effective professional development in implementation processes – the teachers' view, *Teaching and Teacher Education*, Volume 134,
- Farah Bakhsh, S., Qabadian, M., Farah Bakhsh, M., Ghanbari, R. (2018). Investigating the effect of school climate on academic self-efficacy and academic self-efficacy of students with the mediation of classroom management style, *Pehadesh Pazhuhi Journal*, 7 (3), 227-242. (In Persian).
- Farrokhnejad, N. (2000). Study of Effective Classroom Management Factors from the Perspective of Secondary School Teachers in Noshahr City, Shiraz University, Deputy for Supplementary Education. (In Persian).
- Ghasemzadeh Alishahi, A., Nematian, MH., Razzaghi, M. (2023). The Role of Teacher Knowledge and Attitudes Related to Teacher Job on Professional Qualifications and Job Self-Efficacy Student-Teachers of Farhangian University of Tabriz, *Journal of Educational and Scholastic studies*, 13 (1), 1-17. (In Persian).
- Hamidi, T. (۲۰۲۲). Investigating the relationship between classroom management style and academic procrastination and academic enthusiasm of elementary school male students in Bardaskan city. Master's thesis. Islamic Azad University, Bardaskan branch. Elementary Education Department. (In Persian).
- House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual review of sociology*, 14(1), 293-318. doi:10.1146.14.080188.001453
- Heydari, M. (2018). The mediating role of responsibility in the relationship between parenting style and psychological well-being and academic self-efficacy of secondary school students in Isfahan city. Master's thesis. Ardakan University. Faculty of Education and Psychology. (In Persian).
- Khadivi, A., Kardan halvae. ZH, Asheghi .R. (2024). Structural Modeling of Competence-cultural Relationships and Professional Ethics of Elementary Teachers with the Mediating Role of Social Support. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(1), 135-153. (In Persian).
- Karademas, E. (۲۰۱۸). " Self-Efficacy, Social support and Well-Being: the Mediating Role of Optimism". *Journal of Personality and Individual Differences*, 40.
- Kaniasty, K. (2020). Social support, interpersonal, and community dynamics following disasters caused by natural hazards. *Current opinion in psychology*, 32, 105-109. doi:10.1016/j.copsyc.2019.07.026.
- Khodamoradi, T. (2021). Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic success with social self-efficacy (the study of Shahin Dej high schools). Master's thesis. Tabriz University. Faculty of Law and Social Sciences. (In Persian).

- Khodari Khanabadi, A., and Pourshafei, H. (2014). The relationship between teachers' classroom management and self-efficacy of elementary school students, *Quarterly Journal of Education*, No. 119, 157-176. (In Persian).
- Luan, L., Hong, J. C., Cao, M., Dong, Y., & Hou, X. (2023). Exploring the role of online EFL learners perceived social support in their learning engagement: A structural equation model. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1703-1714. doi:10.1080/10494820.2020.1855211.
- Lucy M. Cronin-Golomb, Patricia J. Bauer. (2023). Self-motivated and directed learning across the lifespan. *Acta Psychologica*. 232 (2): 103-816.
- Lotafabadi, H. (2009). Educational Psychology, Tehran: Samat Publications. . (In Persian).
- Mustafa'i, M. (2021). Examining the relationship between rumination and perfectionism and academic self-efficacy. Master's thesis. Payam Noor University of Kermanshah. Noor Javanroud Message Center. (In Persian).
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>.
- Mohrhari, M. (۲۰۲۱). Investigating the relationship between teachers' classroom management styles on academic motivation and the quality of classroom life of second year elementary school students. Master's thesis, field of educational sciences, education management and human resources improvement, non-governmental non-profit institute of higher education. (In Persian).
- Pouraslan, Y. (۲۰۲۲). Quarterly Journal of New Research Approaches in Management and Accounting, 6 (20), 2461-2452.
- Rag, E., Conrad. (2005). Classroom Management in Elementary School (Translated by Alireza Kiamanesh and Kamran Ganji, Tehran: Roshd Publications. (In Persian).
- Qarib T., Dawn, J., Mohammad, D., Nowroz A. (۲۰۲۳). The relationship between learning styles and creativity with the academic self-efficacy of first secondary students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 15(4), 330-340. (In Persian).
- Germin, Y. (2002). An investigation into the influences of teachers' classroom management beliefs and practices on classroom procedures. *Journal of Science Education*, 1, 15-50.
- Soroush, S., Reza, E., Parvin, M. (۲۰۲۲). Comparing the effectiveness of cooperative learning and academic self-regulation on academic self-efficacy and critical thinking in secondary school students of Ahvaz city. *Journal of Social Health*, 9(3), 52-66. (In Persian).
- Shahidi, N., Maryam K. (2022). The relationship between teacher's classroom management style and academic self-efficacy and achievement motivation of girls' high school students in Mamsani city. The 11th International Conference on New Research Achievements in Educational Sciences, Psychology and Social Sciences, Tehran. (In Persian).
- Sanabad, G., Mohammadi Ahmadabadi, N., Arabi, P. (2019). The mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between classroom management styles and students' metacognitive skills. *Journal of Teacher Professional Development*, 5(18), 105-120. (In Persian).
- Solberg, S. & Torres, J. (2001) "Role of Selfefficacy, Stress, Social Integration, Family Support in Latino College Student Persistence and Health". *Journal of Vocational Behavior*, 59: 53-63.
- Shabani, H. (2011). Educational and Developmental Skills (Teaching Methods and Techniques), Tehran, Samat Publications. (In Persian).

- Sarmadi, M., and Seif, M.(2011). Classroom Management. Tehran: Payam Noor Publications. (In Persian).
- Talibi Khansari, L. (2019). The relationship between classroom management practices and communication skills with the academic achievement motivation of elementary school students in Chabaksar city; *Education management and perspective*; 2 (3); 113-133. (In Persian).
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. The Oxford handbook of health psychology, 1, 189-214.
- Tamnaefar, M., Leith, H., and Mansouri Nik, A. (2013). The relationship between perceived social support and self-efficacy in students, *Journal of Social Psychology*, 8 (28), 31-39. (In Persian).
- Vesey, M. (۲۰۲۲). The relationship between resilience and social support with self-efficacy. Master thesis. Payam Noor University of Kurdistan Province. Payam Noor unit of Sanandaj.
- Yarmohammadzadeh, P., and Feiz Elahi, Z. (2016). Determining the relationship between social support, academic motivation and academic self-efficacy of high school students in Tabriz and Azarshahr, *Quarterly Journal of Applied Sociology*, 27 (1), 157-169. (In Persian).
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.