

## رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی

دکتر رحیم رضانی نژاد<sup>۱</sup>، دکتر مهرعلی همتی نژاد<sup>۲</sup>، محمد همتی نژاد<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۹/۴/۷

تاریخ دریافت مقاله: ۸۸/۶/۱۷

### چکیده

پژوهش حاضر رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریت کلاس آنان را بررسی می‌کند. از مجموع ۱۷۸ نفر معلم تربیت بدنی مرد و زن در مقاطع راهنمایی و متوسطه شهرستان رشت (۱۰۷ نفر زن و ۷۱ نفر)، ۱۴۸ نفر در این پژوهش شرکت کردند (۸۲ درصد). برای انجام پژوهش از پرسشنامه خودکارآمدی ۱۶ سؤالی جفری جی مارتین (۲۰۰۳) در چهار بُعد دانش‌آموز، فضا، زمان و سازمان و پرسشنامه ۲۰ سؤالی روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی مک کورماک (۱۹۹۷) با گزینه‌های پنج ارزشی لیکرت استفاده شد. ثبات درونی این پرسشنامه‌ها، با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۰ محاسبه و تأیید شد. داده‌های تحقیق با استفاده از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن، t مستقل و همچنین آزمون یومن ویتنی در سطح معنی‌داری  $P \leq 0/05$  تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد بین خودکارآمدی معلمان و روش مدیریت پیشگیرانه آن‌ها رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ( $R = -0/23$ )، ولی رابطه خودکارآمدی معلمان با مدیریت حمایتی و مدیریت اصلاحی معنی‌دار نیست. همچنین بین بُعد رفتار دانش‌آموزان در خودکارآمدی و سه روش مدیریت پیشگیرانه ( $R = 0/21$ )، حمایتی ( $R = 0/33$ ) و اصلاحی معلمان ( $R = 0/16$ ) رابطه مثبت و معنی‌داری مشاهده می‌شود، در حالی که بین بُعد فضا با روش مدیریت اصلاحی و مدیریت پیشگیرانه معلمان رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، نتایج پژوهش نشان می‌دهد بین بُعد فضا و روش مدیریت حمایتی معلمان ( $R = -0/16$ )، بُعد زمان و همه روش‌های مدیریت معلمان ( $R = -0/38$  تا  $R = -0/22$ ) و بُعد سازمان و روش مدیریت پیشگیرانه ( $R = -0/60$ ) رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بین ابعاد خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی (رفتار دانش‌آموزان، زمان، فضا و سازمان) و همچنین روش‌های مدیریت آن‌ها در کلاس‌های تربیت بدنی (روش مدیریت اصلاحی، پیشگیرانه و حمایتی) در دو مقطع راهنمایی و متوسطه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

**کلیدواژه‌های فارسی:** خودکارآمدی، معلمان تربیت بدنی، روش‌های مدیریت کلاس.

۱ و ۲. دانشیار دانشگاه گیلان (۱. نویسنده مسئول) Email: rramzani@guilan.ac.ir – Email: ma\_hemati@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد مدیریت ورزشی دانشگاه گیلان Email: mohammad1126@yahoo.com

### مقدمه

در هر سازمان، مهم‌ترین عامل در نیل به اهداف، نیروی انسانی است و شکی نیست که موفقیت و پیشرفت سازمان‌ها به نیروی انسانی آن‌ها بستگی دارد (۱). وزارت آموزش و پرورش از سازمان‌های مهمی است که نیروی انسانی آن اغلب، افرادی پرتلاش و متعهدند و اگر شرایط کاری و انگیزشی آن‌ها مساعد باشد، استعداد و مهارت خود را بیشتر در خدمت آن سازمان به کار خواهند گرفت (۲). معلمان تربیت بدنی نیز از طریق فعالیت‌های جسمانی و حفظ بهداشت و تندرستی دانش آموزان، در دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت عمومی وظیفه دشواری دارند و باید از سطح مطلوب توانمندی‌های فردی و مدیریتی برخوردار باشند (۳).

براساس تئوری شناختی- اجتماعی بندورا<sup>۱</sup> عوامل اصلی تعیین کننده موفقیت معلمان، قضاوت‌های آن‌ها در مورد خودکارآمدی‌شان است. معلمان با توجه به توانایی‌های شناختی و مهارت‌های مسئله‌گشایی که برای عملکرد کارآمد ضروری است، درباره خودکارآمدی خود داوری می‌کنند. تحقیقات در زمینه تربیت بدنی، علم تمرین و علوم ورزشی نشان داده‌اند که آگاهی درباره خودکارآمدی، هم در شروع تمرین و هم در اجرای ورزش نقش مهمی ایفا می‌کند (۴). از طرف دیگر، اداره خوب کلاس مهم‌ترین پیش‌نیاز آموزش اثربخش است. این موضوع در کلاس‌ها و برنامه‌های تربیت بدنی و ورزش اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا شرایط این کلاس‌ها با سایر فعالیت‌های آموزشی مدرسه متفاوت است. محیط و فضای آزاد کلاس، میل به حرکت و فعالیت زیاد در شاگردان، وابستگی شدید برنامه به ابزارها و امکانات آموزشی خاص شرایط ویژه‌ای را برای معلمان تربیت بدنی به وجود می‌آورد؛ از این رو، معلمان تربیت بدنی باید به روش‌های کلاس‌داری و تدریس به خوبی مجهز شوند (۵)؛ زیرا برنامه‌ریزی دقیق و انجام امور کلاس به‌طور طبیعی و مرتب از اتلاف وقت و انرژی معلم جلوگیری می‌کند.

معلمان موفق کسانی هستند که برای رسیدن به نتایج مطلوب، طبق معیارهای حرفه‌ای و آموزشی از هر ساعت تربیت بدنی و ورزش به بهترین شکل استفاده می‌کنند (۶). معلم تربیت بدنی با توجه به ابزاری که در اختیار دارد، سعی می‌کند با ایجاد دگرگونی‌های مطلوب در افراد، استعداد‌های آن‌ها را شکوفا کند و دانش‌آموزان را به سر حد کمال برساند؛ بنابراین با توجه به نقش ارزنده تربیت بدنی در تأمین سلامتی و تندرستی جمعی و روانی افراد جامعه، بازنگری در برنامه‌ها و شیوه‌های مدیریت کلاس تربیت بدنی مدارس ضروری به نظر می‌رسد (۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هر چه سطح خودکارآمدی بالاتر باشد، دامنه فرصت‌ها و عملکرد شغلی و

علاقه به آن بیشتر است. خودکارآمدی کم ممکن است عملکردهای شغلی را محدود کند و باعث تردید در مورد کارآمدی عملکرد آموزشی و تدریس یا مدیریت کلاس شود (۸)؛ بنابراین خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی اهمیت بسیاری در فعالیتهای متنوع تربیت بدنی دارد. از طرف دیگر، هم در عرصه ملی و هم در عرصه بین‌المللی، کیفیت آموزش موضوعی مهم است و نظام تعلیم و تربیت هر جامعه درصدد است تا این نیاز را با شیوه‌های آموزشی و نظارت‌های هدفمند به سمت بهبود کیفیت آموزش و تربیت صحیح معلمان دنبال کند. مطالعات زیادی در مورد اثرات تدریس مؤثر بر جنبه‌های رفتاری تدریس متمرکز شده است که مدیریت کلاس را از مهم‌ترین عناصر تدریس خوب، روشن و برجسته می‌کند (۹).

راس (۱۹۹۴) با مطالعه ۸۸ پژوهش به بررسی تأثیر معلم در دوره‌های پیش از کالج پرداخت و روابط احتمالی بین حس خودکارآمدی معلم و رفتارهای آنان را تأیید کرد (۱۰). گیسیون و دمبو (۱۹۵۴) نیز نتیجه گرفتند که معلمانی که حس خودکارآمدی بیشتری دارند، توانایی‌های تدریس بیشتری نیز دارند و فرصت‌های بیشتری برای عملکرد موفق دانش‌آموزان به وجود می‌آورند (۱۱). زیمرمن (۱۹۵۵) نشان داد خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان با سطح تلاش و استقامت آنان در کلاس مرتبط است. وی همچنین نتیجه گرفت هرچه خودکارآمدی معلمان بیشتر باشد، دانش‌آموزان نیز خودکارآمدی بیشتری خواهند داشت؛ زیرا ارزیابی دانش‌آموزان از خود بیشتر به اعمال و رفتارهای معلمان با آن‌ها بستگی دارد (۱۲).

به‌طور کلی، از دیدگاه جفری مارتین (۲۰۰۳)، خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی به چهار بعد تقسیم می‌شود: بعد دانش‌آموز به نگرش دانش‌آموزان به فعالیت بدنی مربوط می‌شود و یکی از عوامل سنجش خودکارآمدی معلم، مدیریت دانش‌آموزانی است که از فعالیت بدنی لذت نمی‌برند و علاقه و تمایل یا نگرش مثبتی به آن ندارند. عامل فضای آموزشی یا ورزشی کلاس تربیت بدنی نیز می‌تواند ابزار ارزیابی معلمان از خود باشد. در شرایطی که به‌دلیل نبود فضای کافی برای فعالیت بدنی، مشکلاتی برای آموزش به‌وجود می‌آید، خودکارآمدی معلمان نیز کاهش می‌یابد و چون مدارس از لحاظ دارا بودن امکانات و فضا برای درس تربیت بدنی، متفاوت‌اند، ممکن است خودکارآمدی آن‌ها نیز متفاوت باشد. بعد سوم زمان است و زمانی که در اختیار معلم تربیت بدنی گذاشته می‌شود، ممکن است ناکافی باشد. البته، ممکن است زمان به‌دلیل برنامه‌ریزی اشتباه یا برنامه‌ریزی در شرایط خاص، ناکافی باشد. این محدودیت نیز خودکارآمدی معلمان را کاهش می‌دهد. بعد چهارم به سازمان (مدرسه) مربوط می‌شود. عامل سازمان معرف مدیر، معاون و سایر معلمان مدرسه است. ممکن است دیدگاه سازمان یا مدیریت مدرسه و عملکرد آن‌ها در مورد فعالیت و تربیت بدنی با یکدیگر متفاوت باشد (۱۳).

ممکن است شیوه‌های مدیریت کلاس نیز مانند خودکارآمدی معلمان به این ابعاد وابسته باشد؛ به همین دلیل شاید خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی با مدیریت کلاس آنان رابطه داشته باشد. مک کورماک (۱۹۹۷) روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی را در سه دسته تقسیم‌بندی کرده است: در روش‌های پیشگیرانه، معلم تربیت بدنی برای جلوگیری یا پیشگیری از رفتارهای ناهنجار دانش‌آموزان از شیوه‌ها و روش‌هایی مانند نظارت بر کلاس، کنترل و زیر نظر قرار دادن شاگردان، تنبیه کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت یا نادیده گرفتن برخی رفتارهای دانش‌آموز استفاده می‌کند. روش دوم، روش حمایتی است که استفاده از ارتباطات مؤثر کلامی و روابط مثبت اجتماعی با شاگردان را در بر می‌گیرد؛ به این ترتیب به دانش‌آموز القا می‌شود که تحت حمایت عاطفی - اجتماعی معلم قرار دارد. ابزارهای این روش نیز تقویت و تشویق دانش‌آموز، تعیین و تنظیم مقررات خاص و یا قراردادهای موقتی مثل تعیین سرگروه است. روش‌های اصلاحی، سومین شیوه مدیریت کلاس است. در این روش، گاهی اوقات معلم تربیت بدنی ترجیح می‌دهد با بیان روشن و صریح نظرات خود، راهنمایی‌های لازم را برای آشکار کردن انتظارات خود از دانش‌آموزان ارائه دهد. این روش مستلزم داشتن ارتباط کلامی مؤثر با دانش‌آموزان است که به منظور بهبود یا اصلاح باورهای آنان به کار گرفته می‌شود (۹).

استون (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان داد که تبادل اندیشه و همراهی با دانش‌آموزان و استفاده از فنون جدید یادگیری در ارتقای محیط مؤثر کلاس درس نقش دارد. همچنین، دانش‌آموزان آسیب‌پذیر تا حد زیادی از معلمانی بهره می‌برند که به آن‌ها اهمیت می‌دهند و مایل و مصمم‌اند که در محیط یادگیری تفاوتی واقعی به وجود آورند (۱۴). رضانی نژاد و همکاران (۱۳۸۲) نیز در پژوهشی دریافتند از بین روش‌های مختلف کلاس‌داری، معلمان بیشتر از روش ارتباط مثبت عاطفی - اجتماعی و نظارت و کنترل بر کلاس استفاده می‌کنند. مقایسه سه بعد از مدیریت کلاس در بین ویژگی‌های مختلف معلمان، تفاوت معنی‌داری نشان نداد و فقط دبیران زن بیشتر از روش نظارت و کنترل استفاده می‌کردند (۱۵).

با توجه به این مطالب، به نظر می‌رسد شیوه‌های مدیریت افرادی که خودکارآمدی بیشتری دارند، متأثر از میزان درک آن‌ها از خودکارآمدی‌شان است. استپلس (۱۹۹۹) در تحقیقی روی ۳۷۶ کارمند دریافت در کارکنانی که تجربیات مدیریتی در سازمان داشته‌اند، روابط خوبی میان خودکارآمدی و سابقه شغلی، بهبود عملکرد و استفاده از شیوه‌های مدیریتی خاص مشاهده می‌شود (۱۶). از آنجا که معلمان باورهای خودکارآمدی خود را بر مبنای ارزیابی عملکردهایشان شکل می‌دهند، خودکارآمدی آنان در مدیریت کلاس نیز کاهش می‌یابد (۱۷). فریدمن و فاربر (۱۹۹۲) دریافتند معلمانی که خود را در اداره کلاس و ایجاد نظم و ترتیب ناتوان می‌پندارند

(خودکارآمدی کمتری دارند)، در مقایسه با خودکارآمدی قوی‌تری دارند، کمتر از شیوه‌هایی مانند برخورد منطقی و داشتن ارتباط مؤثر کلامی برای اداره کلاس سود می‌برند (۱۸). همچنین هیپ (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان و مدیران مدرسه و سبک‌های مدیریتی آن‌ها پرداخت و به این نتیجه رسید که استفاده از شیوه خاص مدیریت و رهبری در کلاس و مدرسه رابطه مستقیمی با میزان خودکارآمدی فردی معلم و مدیر مدرسه دارد (۱۹). برورز و تامیک (۱۹۹۸) نیز در مطالعات خود درباره خودکارآمدی معلمان در مدیریت کلاس به این نتیجه رسیدند که افزایش رفتار ناهنجار دانش‌آموز، خودکارآمدی معلم را در اداره کلاس کاهش می‌دهد و سبب می‌شود معلم از رفتارهایی مانند تنبیه و محرومیت‌های کوتاه و طولانی در برابر دانش‌آموزان استفاده کند (۲۰).

پژوهش حاضر علاوه بر ارزیابی میزان خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی، به بررسی روش‌های رایج مدیریت کلاس در میان آن‌ها می‌پردازد. با وجود تحقیقات انجام شده در دو بخش خودکارآمدی معلمان و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی و با توجه به اهمیت هر دو موضوع در مورد مدیریت کلاس‌ها، تاکنون تحقیقی در زمینه بررسی رابطه آن‌ها انجام نشده است؛ بنابراین محقق بر آن شد تا به بررسی رابطه بین خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریتی آنان در اداره کلاس بپردازد. اجرای این تحقیق و تحقیقات مشابه این امکان را فراهم می‌کند که بتوان برخی از نارسایی‌های موجود در آموزش و همچنین مسائل مربوط به معلمان تربیت بدنی و ورزش در مدارس را تا حدی آشکار ساخت.

### روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری این تحقیق را کلیه معلمان تربیت بدنی مرد و زن در مقاطع راهنمایی و متوسطه شهرستان رشت تشکیل می‌دهند. تعداد کل معلمان تربیت بدنی شهرستان رشت، در هر دو مقطع ۱۷۸ نفر بود که ۱۰۷ نفر زن (۵۵ نفر دبیر راهنمایی و ۵۲ نفر دبیر متوسطه) و ۷۱ نفر مرد (۳۷ نفر دبیر راهنمایی و ۳۴ نفر دبیر متوسطه) بودند. نمونه آماری تحقیق برابر با جامعه آماری در نظر گرفته شد (تمام شمار). از میان ۱۷۸ پرسشنامه توزیع شده، ۱۴۷ پرسشنامه (۸۲ درصد) جمع‌آوری شد. در این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه ۱۶ سؤالی جفری جی مارتین (۲۰۰۳) در چهار بُعد دانش‌آموز، فضا، زمان و سازمان ساخته شده است و به ترتیب دارای ثبات درونی ۰/۸۶، ۰/۷۵، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ است. هر یک از چهار بُعد این پرسشنامه، چهار سؤال دارند. چهار سؤال اول پرسشنامه مربوط به بُعد دانش‌آموز، ۵ تا ۸ مربوط به بُعد فضا، ۹ تا ۱۲ مربوط به بُعد زمان و ۱۳ تا ۱۶ مربوط به بُعد

سازمان یا مدرسه است. ضمناً سلمانی و همکاران (۱۳۸۷) ثبات درونی این ابزار را ۰/۸۶ اعلام کردند. پرسشنامه دوم، پرسشنامه روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی از مقاله‌ای با همین مضمون نوشته مک کورماک (۱۹۹۷) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال و شامل ۳ بخش است و مک کورماک روایی و اعتبار این آن را به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۷ اعلام کرد. ضمناً، رضائی نژاد و همکاران (۱۳۸۲) در تحقیق خود ثبات درونی این ابزار را ۰/۸۰ گزارش کردند.

به دلیل لیکرتی بودن مقیاس‌های پرسشنامه‌ها، برای آزمون فرضیه‌های تحقیق ابتدا از آزمون آماری کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی توزیع داده‌ها استفاده شد. در مواردی که توزیع داده‌ها طبیعی بود، برای آزمون فرضیه‌های مربوط از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و در مواردی که توزیع داده‌ها غیرطبیعی بود، از آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. در فرضیه‌های مربوط به مقایسه گروه‌ها در مواردی که توزیع طبیعی بود، برای آزمون فرض از آزمون آماری t مستقل استفاده شد. همچنین در استفاده از آزمون t به نتایج آزمون لوین در بررسی تجانس واریانس گروه‌ها توجه شد و در مواردی که توزیع غیرطبیعی بود، از آزمون یومن ویتنی در سطح معنی‌داری  $P \leq 0.05$  استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد خودکارآمدی معلمان با روش مدیریت پیشگیرانه آن‌ها رابطه منفی و معنی‌داری دارد، ولی رابطه آن با مدیریت حمایتی معنی‌دار نیست. ضمناً بین خودکارآمدی معلمان و روش مدیریت اصلاحی آن‌ها رابطه معنی‌داری مشاهده نشد (جدول ۱).

جدول ۱. رابطه خودکارآمدی معلمان و روش‌های مدیریت کلاس

روش‌های مدیریت کلاس	پیشگیرانه	حمایتی	اصلاحی
ضریب همبستگی	-۰/۲۳**	-۰/۱۴۶	-۰/۰۸
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۵	۰/۰۷۸	۰/۳۲

\*  $P \leq 0.05$

نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن نشان داد بین بُعد رفتار دانش‌آموزان در خودکارآمدی و روش مدیریت پیشگیرانه، حمایتی و اصلاحی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، بین بُعد فضا و روش مدیریت اصلاحی معلمان رابطه معنی‌داری وجود ندارد. نتایج آزمون

همبستگی پیرسون نیز نشان داد رابطه بین بُعد فضا و روش مدیریت پیشگیرانه معلمان معنی داری نیست، در حالی که بین بُعد فضا و روش مدیریت حمایتی معلمان رابطه منفی و معنی دار و بین بعد زمان و همه روش های مدیریت معلمان نیز رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین بعد سازمان و روش مدیریت پیشگیرانه رابطه منفی و معنی داری وجود دارد، ولی این رابطه با سایر روش های مدیریت معلمان معنی دار نبود (جدول ۲).

جدول ۲. رابطه ابعاد خودکارآمدی معلمان و روش های مدیریت کلاس

اصلاحی	حمایتی		پیشگیرانه		روش های مدیریت کلاس	
	ضرب	سطح	ضرب	سطح		
معنی داری	همبستگی	معنی داری	همبستگی	معنی داری	همبستگی	رفتار دانش آموزان
۰/۰۴۱	۰/۱۶۹*	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴*	۰/۰۱۰	۰/۲۱۲*	فضا
۰/۴۶۷	-۰/۰۶	۰/۰۵۲	-۰/۱۶*	۰/۱۹	-۰/۱۱	زمان
۰/۰۰۷	-۰/۲۲*	۰/۰۰۱	-۰/۳۷۳**	۰/۰۰۱	-۰/۳۸۷*	سازمان
۰/۸۴۷	-۰/۰۱۶	۰/۶۳۱	۰/۰۴	۰/۰۵۲	-۰/۶*	

$P \leq 0.01$  \*\*  $P \leq 0.05$  \*

نتایج آزمون یومن ویتنی برای مقایسه دو بعد خودکارآمدی معلمان، یعنی رفتار دانش آموزان و زمان، در دو مقطع تحصیلی متوسطه و راهنمایی نشان داد بین معلمان مقطع متوسطه و راهنمایی تفاوت معنی داری وجود ندارد (جدول ۳). همچنین نتایج آزمون t مستقل نشان داد تفاوت دو بعد دیگر خودکارآمدی معلمان در دو مقطع دبیرستان و راهنمایی معنی دار نیست (جدول ۴).

جدول ۳. مقایسه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی در بعد دانش آموزان و زمان

در مقاطع مختلف تحصیلی

سطح معنی داری	Z	میانگین رتبه	مقطع	
۰/۶۰	-۰/۵۱	۷۲/۲۵	متوسطه	دانش آموزان
		۶۸/۷۹	راهنمایی	
۰/۲۸	-۱/۰۶	۷۷/۶۱	متوسطه	زمان
		۷۰/۲۴	راهنمایی	

$P \leq 0.05$  \*

جدول ۴. مقایسه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی در ابعاد فضا و سازمان در مقاطع مختلف تحصیلی

سطح معنی داری	t	میانگین	مقطع	
۰/۶۶۶	۰/۴۳۲	۱۰/۰۹	متوسطه	فضا
		۹/۸۶	راهنمایی	
۰/۹۹	-۰/۰۱۱	۱۱/۴۸	متوسطه	سازمان
		۱۱/۴۹	راهنمایی	

\*  $P \leq 0.05$ 

نتایج آزمون یومن ویتنی در مقایسه به کارگیری روش اصلاحی مدیریت معلمان در دو مقطع تحصیلی متوسطه و راهنمایی نشان داد که تفاوت معنی داری بین این روش در دو مقطع وجود ندارد (جدول ۵).

جدول ۵. مقایسه روش مدیریت اصلاحی معلمان تربیت بدنی در مقاطع مختلف تحصیلی

سطح معنی داری	Z	میانگین رتبه	مقطع	
۰/۱۲	-۱/۵۲	۶۸/۷۹	متوسطه	رفتار اصلاحی
		۷۹/۴۲	راهنمایی	

\*  $P \leq 0.05$ 

نتایج آزمون t مستقل نیز نشان داد در به کارگیری روش پیشگیرانه و حمایتی در دو مقطع دبیرستان و راهنمایی تفاوت معنی داری وجود ندارد (جدول ۶).

جدول ۶. مقایسه روش های مدیریتی حمایتی و پیشگیرانه معلمان تربیت بدنی

در مقاطع تحصیلی مختلف

سطح معنی داری	t	میانگین	مقطع	
۰/۵۹۶	-۰/۵۳۱	۳/۸۲	متوسطه	رفتار پیشگیرانه
		۳/۸۷	راهنمایی	
۰/۷۳۵	-۰/۳۳۹	۳/۷۲	متوسطه	رفتار حمایتی
		۳/۷۵	راهنمایی	

\*  $P \leq 0.05$



### بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان داد خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی شهر رشت در حد متوسط قرار دارد. با اینکه ۶۴ درصد آزمودنی‌ها دارای مدرک لیسانس و بالاتر بودند و سابقه شغلی ۵۵ درصد آن‌ها نیز بیش از ۱۰ سال بود، انتظار می‌رفت معلمان خودکارآمدی بیشتری احساس کنند. البته این موضوع ناامیدکننده است که معلمان با احساس و درک خودکارآمدی متوسط در کلاس‌های تربیت بدنی حاضر می‌شوند، به‌ویژه اینکه درباره رابطه مثبت خودکارآمدی معلمان با مدرک تحصیلی و سابقه یا تجربه آن‌ها، ثبات بیشتری در تحقیقات مختلف وجود دارد (۲۰، ۲۱).

در میان ابعاد خودکارآمدی، معلمان تربیت بدنی احساس کارآمدی، تسلط و توانایی بیشتری بر دانش‌آموز و فضا داشتند و بعد زمان و سازمان (مدرسه) در مرتبه‌های بعدی بودند. این موضوع نیز بدیهی به نظر می‌رسد؛ چون زمان و سازمان در کنترل معلمان تربیت بدنی قرار ندارند، در صورتی که آن‌ها می‌توانند کارآمدی و توانایی خود را به خوبی بر دانش‌آموزان، فضا و امکانات آموزشی مدرسه اعمال نمایند.

از نظر روش‌های مدیریت کلاس نیز معلمان تربیت بدنی، به ترتیب از روش مدیریت پیشگیرانه، حمایتی و اصلاحی استفاده می‌کردند. روش پیشگیرانه، عمدتاً نوعی رفتار پیش‌فعال است که معلم با پیش‌بینی فعال و قبل از وقوع هر حادثه یا رویداد مخل و آسیب رسان به کلاس می‌کوشد نظارت بیشتری بر کلاس اعمال کند. البته در روش حمایتی از ارتباطات مؤثر کلامی و روابط مثبت اجتماعی، تقویت و تنظیم مقررات موقتی استفاده می‌شود و در نهایت، معلم با روش مدیریت اصلاحی می‌کوشد پس از بروز مشکل یا اختلال در کلاس، وارد عمل شود و به سرعت نظرات، دستورات و راهنمایی‌های خود را اعلام و اعمال نماید. با توجه به این تفسیر، به نظر می‌رسد روش‌های مدیریت حمایتی و پیشگیرانه مدیریت کلاس مؤثرترند و معلمان تربیت بدنی نیز از این دو روش بیشتر استفاده کرده‌اند.

قبل از بحث و بررسی یافته‌های تحقیق، توضیح این نکته بسیار مهم است که تحقیقات کمی درباره خودکارآمدی در ورزش انجام شده است (به نقل از ۲۲) و بیشتر تحقیقات بر رابطه خودکارآمدی با تندرستی، عملکرد، پیشرفت تحصیلی و بهداشت روانی متمرکز شده‌اند (به نقل از ۱۵). البته در مورد معلمان، بیشتر به خودکارآمدی معلمان غیرتربیت بدنی توجه شده است. پس از آن نیز خودکارآمدی معلمان در مراحل مختلف استخدام و رابطه آن با تحلیل رفتگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شده است (۱۷، ۲۳).

یافته‌های تحقیق نشان داد بین خودکارآمدی و روش مدیریت پیشگیرانه معلمان، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد، ولی بین خودکارآمدی معلمان با مدیریت حمایتی و مدیریت اصلاحی

رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. در مورد رابطه بین ابعاد خودکارآمدی معلمان و روش‌های مدیریت کلاس، نتایج پژوهش نشان داد بین بعد رفتار دانش‌آموزان در خودکارآمدی و روش مدیریت پیشگیرانه، حمایتی و اصلاحی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، در حالی که بین بعد فضا و روش مدیریت حمایتی معلمان رابطه منفی و معنی‌دار و بین بعد زمان و همه روش‌های مدیریت معلمان نیز رابطه منفی و معنی‌داری مشاهده شد. در نهایت، مشخص شد بعد سازمان با روش مدیریت پیشگیرانه رابطه منفی و معنی‌دار دارد، ولی با سایر روش‌های مدیریت معلمان رابطه معنی‌داری ندارد.

اگرچه خودکارآمدی معلمان فقط با مدیریت پیشگیرانه آن‌ها رابطه منفی و معنی‌داری دارد، ولی در برخی تحقیقات رابطه مثبت خودکارآمدی با شیوه‌های مدیریت تأیید شده است (۱۶، ۱۷). از طرف دیگر، زیمرمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) نیز رابطه مثبتی بین خودکارآمدی معلمان با نگرش و استقامت در کلاس پیدا کرد. همچنین صلاحیت شناختی معلم یا توانایی علمی او (بخشی از خودکارآمدی معلم) با کیفیت کنترل و اداره کلاس رابطه مثبت دارد (۲۴) و معلمان دارای خودکارآمدی قوی، به دنبال مشارکت فعال و بیشتر دانش‌آموزان هستند (۲۵)؛ بنابراین، از آنجا که معلمان تربیت بدنی خودکارآمدی قابل قبولی داشتند، کمتر از شیوه مدیریت پیشگیرانه استفاده کرده‌اند. با توجه به تعریف و توضیح این نوع مدیریت، معلمان تربیت بدنی با افزایش خودکارآمدی بر نظارت نزدیک دانش‌آموزان، تنبیه کوتاه‌مدت و غیره کمتر تأکید می‌کنند. اگر مدیریت پیشگیرانه به مثابه روشی مستقیم و مداخله‌گرانه در نظر گرفته شود، این یافته با نتایج سید عباس زاده (۱۳۷۱) هم‌خوانی دارد؛ چون وی رابطه مثبتی بین کنترل غیرمستقیم دانش‌آموزان و سابقه کار معلمان یافته بود (۲۶).

با توجه به چهار سطح فعالیت معلم تربیت بدنی در کلاس (۲۷)، ایجاد نظم و کنترل، اولین و ابتدایی‌ترین فعالیت معلم در مدرسه است که فعالیت غیرآموزشی و مدیریتی محسوب می‌شود؛ بنابراین، معلمان تربیت بدنی شهر رشت کمتر به این سطح از فعالیت می‌پردازند و احتمالاً بیشتر بر سایر فعالیت‌های کلاسی متمرکز می‌شوند، اما نکته مهم این است که چرا بین خودکارآمدی این معلمان با مدیریت حمایتی (تعامل و ارتباط مثبت) رابطه معنی‌داری وجود ندارد، در صورتی که به نظر می‌رسد این معلمان بیشتر به سبک تعاملی روی می‌آورند (۲۰).

بر خلاف پژوهش حاضر که به‌طور کامل ابعاد مختلف خودکارآمدی مربیان و روش‌های مدیریت کلاس را بررسی کرده است، مطالعات زیادی در این باره انجام نشده است. با وجود این راس<sup>۲</sup>

1. Zimmerman  
2. Rass

(۱۹۹۴) روابط احتمالی بین حس خودکارآمدی معلم و رفتارهای آنان را نشان داد و پیشنهاد کرد که معلمان دارای خودکارآمدی بیشتر، رویکردها و استراتژی‌های آموزشی جدید را یاد می‌گیرند و آموزش می‌دهند، از تکنیک‌های مدیریتی‌ای استفاده می‌کنند که خودمختاری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، به دانش‌آموزانی که پیشرفت کمتری دارند کمک‌های ویژه‌ای می‌کنند، درک دانش‌آموزان را از مهارت‌های تحصیلی خود افزایش می‌دهند، اهداف دست‌یافتنی را تنظیم می‌کنند و در نهایت، در رویارویی با عدم موفقیت دانش‌آموزان پایداری می‌کنند (۱۰).

نتایج تحقیق هیپ<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) در استفاده از شیوه خاص مدیریت و رهبری در کلاس و رابطه مستقیم آن با میزان خودکارآمدی فردی معلم (۱۹) یا تحقیق برورز و تامیک<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) در مورد رابطه بین رفتار ناهنجار دانش‌آموز و کاهش خودکارآمدی معلم در اداره کلاس و استفاده از رفتارهایی مانند تنبیه و محرومیت‌های کوتاه و طولانی در برخورد با دانش‌آموز (۱۷) و در نهایت، تحقیق فریدمن و فاربر<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) در مورد رابطه خودکارآمدی معلمان و استفاده از شیوه‌هایی مانند برخورد منطقی و ارتباط مؤثر کلامی در اداره کلاس (۱۸) نشان می‌دهد که در تمامی این پژوهش‌ها، رابطه‌ای کلی و عمومی بین خودکارآمدی مربیان و مدیریت کلاس وجود دارد.

قوی‌ترین بعد خودکارآمدی معلمان، بعد دانش‌آموزان بود که رابطه مثبت و معنی‌داری با هر سه روش مدیریت کلاس داشت. در این تحقیق، معلمان با احساس توانایی زیاد در مدیریت رفتار دانش‌آموزان، بیشتر از هر سه روش مدیریتی استفاده کرده‌اند. این موضوع نیز قابل توجه است؛ چون بر اساس یافته‌های رضانی نژاد و همکاران (۱۳۸۲)، بی‌نظمی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان جزء اولین مشکلات کلاس‌های تربیت بدنی شهر رشت معرفی شده بود (۲۸) و خودکارآمدی معلمان در این بعد سبب شده است که آن‌ها بتوانند هر سه روش مدیریت را به کار گیرند. روابط و همبستگی بین ابعاد مختلف خودکارآمدی و روش‌های مدیریت کلاس بسیار متنوع و بی‌ثبات است؛ مثلاً رابطه منفی و معنی‌دار بین خودکارآمدی در بعد امکانات و فضای آموزشی مدرسه (دومین اولویت در میان ابعاد خودکارآمدی معلمان) با مدیریت حمایتی یا رابطه منفی و معنی‌دار بعد سازمان در خودکارآمدی با روش مدیریت پیشگیرانه و همچنین وجود برخی روابط غیرمعنی‌دار نشان می‌دهد که هنوز نمی‌توان توجیه مناسب و نظر نهایی را در این زمینه اعلام کرد؛ چون بر اساس مبانی نظری، معلمان با خودکارآمدی قوی تمایل بیشتری به مدیریت حمایتی و پیشگیرانه دارند و خودکارآمدی زیاد در دو بعد دانش‌آموز و فضا

- 
1. Hipp
  2. Browsers & Tommic
  3. Fridmann & Farber

(به‌عنوان دو بعدی که بیشتر تحت مدیریت و کنترل معلم است) باید روابط باثباتی با انواع روش‌های مدیریت نشان دهد.

یافته‌های پژوهش نشان داد بین ابعاد خود کارآمدی معلمان تربیت بدنی (رفتار دانش‌آموزان و زمان، فضا و سازمان) در دو دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. سلمانی و همکاران (۱۳۸۷) نیز نشان دادند بین خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و دوره تدریس رابطه معنی‌داری وجود ندارد که با نتایج پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد (۱۵). نتایج پژوهش نشان داد بین روش‌های معلمان در مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی (روش مدیریت اصلاحی، پیشگیرانه و حمایتی) در دو دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. سید عباس زاده (۱۳۷۱) گزارش کرد بین روش کنترل کلاس معلمان دبستان، راهنمایی و متوسطه رابطه معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت نشان‌دهنده غیرمستقیم بودن روش کنترل کلاس‌ها در دبستان، در مقایسه با دوره راهنمایی و در مقطع راهنمایی، در مقایسه با متوسطه است که با نتایج پژوهش حاضر هم‌خوانی ندارد (۲۶). با وجود اینکه معلمان تربیت بدنی دوره متوسطه، اغلب دارای مدرک کارشناسی بودند و با توجه به یافته‌های تحقیق عالی و یزدی که معلمان تربیت بدنی با مدرک کارشناسی بیشتر به سبک تعاملی روی می‌آورند (۲۰)، انتظار می‌رفت که آن‌ها بیشتر از مدیریت حمایتی استفاده کنند؛ بنابراین، به نظر می‌رسد با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان سه دوره تحصیلی، استفاده از روش‌های مختلف مدیریت ضروری است. البته، این موضوع را می‌توان به ماهیت کلاس‌های تربیت بدنی مرتبط دانست که بدون توجه به دوره تحصیلی و ویژگی‌های دانش‌آموزان، باید از روش‌های مدیریت مشابهی استفاده شود.

شاید بتوان با توجه به ویژگی و ماهیت خاص کلاس‌های تربیت بدنی، این یافته‌ها را توجیه کرد؛ چون به نظر می‌رسد حتی با وجود خودکارآمدی زیاد یا کم، در فعالیت‌های متنوع کلاس‌های تربیت بدنی باید از روش‌های مختلف مدیریت کلاس استفاده کرد. از طرف دیگر، این روابط در حد ضعیفی قرار دارند و نمی‌تواند این مورد اظهار نظر قطعی کرد که چگونه خودکارآمدی معلمان می‌تواند با روش‌های مدیریت کلاس مرتبط باشد.

به‌طور کلی، احساس خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی تا حدی به ویژگی‌های خاص کلاس تربیت بدنی مانند فضای آموزشی، زمان کافی، حمایت مدرسه و نگرش دانش‌آموزان وابسته است و هر چه این ابعاد مطلوب و مثبت باشد، خودکارآمدی معلمان نیز بیشتر می‌شود و خود کارآمدی قوی نیز سبب می‌شود معلمان کمتر از شیول مدیریت پیشگیرانه استفاده کنند.

### منابع:

۱. مجلل، هما، (۱۳۵۴). تحقیقی پیرامون کارآیی آموزش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
۲. مهدی زاده تهرانی، رضا، (۱۳۷۶). توصیف نظرات معلمان تربیت بدنی مدارس شهر اصفهان در رابطه با برخی از عوامل مؤثر در افزایش کارایی آن‌ها. دانشگاه تربیت معلم تهران.
۳. قیومی، محمد، (۱۳۸۲). بررسی و مقایسه نتایج آزمون علمی فرهنگی و ورزشی معلمان تربیت بدنی مرد سراسر کشور در سال‌های ۱۳۷۹-۱۳۸۰-۱۳۸۱ دفتر تحقیقات و توسعه معاونت تربیت بدنی و تندرستی. مجله نیرو و نشاط، دفتر دهم، شماره یک: ۲۵-۳۳.
4. Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
۵. رضانی نژاد، رحیم، (۱۳۸۸). «تربیت بدنی در مدارس». چاپ پنجم، تهران: سمت.
۶. مشرف جوادی، بتول، (۱۳۷۶). «تربیت بدنی و ورزش در مدارس». چاپ اول، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۷. شیار، جمشید، (۱۳۷۱). بررسی نظرات معلمان تربیت بدنی شهرستان آمل در زمینه‌های کلاس‌های آموزش ضمن خدمت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
8. Bores-Rangel, E., Church, A.T., Szendre, D., FC. (1990). Self-efficacy in Relation to Occup Consideration and Academic Performance in School Equivalency Students. *Journal of Coun Psychology*, 37: 407-418.
9. McCormack, A. (1997). Classroom Management Problems, Strategies and Influences in Physical Education. *European Physical Education Review*, 3(2).
10. Ross, J.A. (1994). Beliefs that Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
11. Gibson, S., Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A. Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76: 569-582.
12. Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. In: *Self-efficacy in Changing Societies* (pp.202-231). Cambridge, England: Cambridge University Press.
13. Jeffrey J.M., Hodges Kulinna, P. (2003). The Development of a Physical Education Teachers Physical Activity Self-efficacy Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22: 219-232.

14. Stone, L. (1994). An Investigation of Classroom Management and how it Promotes a Positive Learning Environment. *Social Behavior and Personality*, 31: 224-238.
۱۵. سلمانی، ابراهیم، همتی نژاد، مهرعلی، رحمانی نیا، فرهاد، (۱۳۸۷). بررسی رابطه آموزش‌های ضمن خدمت با خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی. حرکت، ۳۱: ۱۹۳-۲۰۴.
16. Staples, D. (1999). A Self-efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Organization science*, 10(6):758-776.
17. Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management, 16(2): 239-253.
18. Fridman, I.A., Farber, B.A. (1992). Professional Self-concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 86: 28-35.
19. Nir, A.E. (2006). School Principals Leadership Style and Teachers Self-efficacy. *Planning and Changing*, 2.
۲۰. عالی، آمنه، (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴.
21. Hoppner, M.J. (1994). An Empirical Investigation of the Effects of a Teaching Practicum on Prospective Faculty. *Journal of Counseling and Development*, 72: 500-509.
22. Feltz, D.L., Short, S.E., Sullivan, P.J. (2008). *Self-efficacy in Sport*. Champaign: Human Kinetics.
23. Erel, D. (2005). *The Concept of Self-efficacy and Self-efficacy-performance Relationship*. Ankara University SBF.
24. Tschannen-Moran, M., Woodfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 738-805.
25. Onofre, M. (2001). Practical Knowledge, Self-efficacy and Quality of Teaching a Multicase Study in PE Teachers. Paper presented at AIESEP International Congress, Madrid.
۲۶. سید عباس زاده، میر محمد، (۱۳۷۱). معلمان و روش‌های کنترل کلاس. فصلنامه علمی-پژوهشی دانشکده علوم تربیتی، سال پانزدهم، شماره ۱-۲.
۲۷. مسیبه، فتح اله، (۱۳۸۰). چهار سطح اداره کلاس درس تربیت بدنی. ماهنامه تربیت بدنی، ۲(۶).
۲۸. رضائی نژاد، رحیم، همتی نژاد، مهرعلی، مالکی گندمانی، رضا، (۱۳۸۲). بررسی مشکلات کلاس‌های تربیت بدنی از دیدگاه معلمان. المپیک، ۲۴: ۴۱-۵۰.