

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال یازدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۳، بهار و تابستان ۱۳۹۵

ص ۱۴۵-۱۲۵ تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۸

تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی در تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی

یاسر رضایپور میرصالح*، استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اردکان، یزد، ایران

y.rezapour@ardakan.ac.ir

محمد پورعابدینی اردکانی، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان، یزد، ایران

سید حسین موسوی ندوشن، کارشناسی مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اردکان، یزد، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم و خودکارآمدی در تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی شهرستان‌های اردکان و میبد انجام شد. این پژوهش، مطالعه‌ای توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان دوره اول و دوم ابتدایی شهرستان‌های اردکان و میبد در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل می‌دادند که بالغ بر ۴۲۰ نفر بودند. از این میان، با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده ۳۱۷ نفر برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه کلاس من فریزر (۱۹۸۲)، خودکارآمدی مدیریت کلاس ایمر و هیکن (۱۹۹۱)، مقیاس کارآمدی تدریس گیسون و دمبو (۱۹۸۴)، و منبع کنترل معلم رز و میدوی (۱۹۸۷)، جمع آوری و با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی (بتا) بجز مقدار بتای بین منبع کنترل و احساس کارآمدی در تدریس معنی دار و مدل پیش‌فرض ارتباط بین متغیرها از برازش خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که منبع کنترل درونی معلم به‌طور غیرمستقیم از راه افزایش خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم بر جو محیطی کلاس تأثیر مثبتی می‌گذارد. خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم نیز هم به‌طور مستقیم، و هم به‌طور غیرمستقیم با تأثیر گذاشتن بر احساس کارآمدی معلم در تدریس، بر جو محیطی کلاس تأثیر معنی‌داری دارد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش منبع کنترل درونی در معلمان، خصوصاً با تأکید بر مهارت‌های مدیریت کلاس و نظم می‌توان هم‌زمینه‌های افزایش خودکارآمدی در تدریس و کنترل کلاس را به‌وجود آورد و هم جو محیطی کلاس را بهبود بخشید.

واژه‌های کلیدی: منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، خودکارآمدی در تدریس، جو محیطی کلاس، معلمان دوره ابتدایی.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2015, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

جو کلاس، محیطی است که توسط استادان و معلمان، همکلاسی‌ها و سایر عوامل مدارس یا دانشگاهی خلق می‌شود و زمانی که کلاس به لحاظ فیزیکی، عاطفی، هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر علت، نامطبوع و نامساعد باشد، دارای جوی منفی است (آندرسون، همیلتون و هاتی^۱، ۲۰۰۴) و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی (زدان^۲، ۲۰۱۰) و یادگیری دانش‌آموزان (شینا و فا، ابراهیمی قوام، اسدزاده، ۱۳۹۳) تأثیر زیانباری می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک دانش‌آموزان از کلاس خود بر انگیزش تحصیلی (پاتریک، کاپلان و ریان^۳، ۲۰۱۱)، راهبردهای یادگیری، وارد شدن به فعالیت‌های یادگیری و کلاسی (کمپبل^۴، ۲۰۰۸)، مشارکت والدین در کمک به دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (آدامسکی، فریزر و پیرو^۵، ۲۰۱۳)، تأثیر می‌گذارد. جو محیطی کلاس می‌تواند هیجان‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان برانگیزاند؛ اما هیجان‌های دانش‌آموزان نیز ممکن است بر محیط کلاس و رفتارهای کلاسی آنها تأثیرگذار باشد (هانگ و همکاران، ۲۰۱۴). محیط و فضای آزاد کلاس، میل به حرکت و فعالیت زیاد در شاگردان، وابستگی شدید برنامه به ابزارها و امکانات آموزشی خاص و جو کلاسی، شرایطی را برای معلمان به وجود می‌آورد که آنها را تشویق می‌کند در بهبود جو محیطی کلاس توجه خاصی داشته باشند. از این رو، یک معلم باید عوامل مؤثر بر ایجاد جو محیطی مطلوب در کلاس درس را بشناسد و با ایجاد آنها برای بهبود جو کلاس بکوشد.

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر جو کلاس، ساختار نظم و توانایی معلم در ایجاد نظم در کلاس است. به احساس معلم نسبت به توانایی خود در ایجاد و کنترل نظم در کلاس، خودکارآمدی مدیریت نظم کلاس گفته می‌شود (ایمر و هیکن^۶، ۱۹۹۱). اردوگان^۷ و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که رفتار همراه با احساس احترام و توجه معلم، در اصلاح رفتار دانش‌آموزان مؤثر است و برعکس ارجاع دانش‌آموزان به مدیر مدرسه، فرستادن آنان به بیرون از کلاس، و ماندن در راهرو بدون نظارت، بی‌توجهی نسبت به مشکلات دانش‌آموزان و شکایت کردن از آنان؛ از جمله رفتارهای

1- Anderson, Hamilton, & Hattie

2- Zedan

3- Patrick, Kaplan, & Ryan

4- Campbell

5- Adamski, Fraser, & Peiro

6- Emmer & Hickman

7- Erdogan

منفی معلمان به‌شمار می‌رود که تأثیری نامطلوب بر دانش‌آموزان می‌گذارد. بی‌انضباطی مشکلات متعددی را برای دانش‌آموزان به‌وجود آورده، زمینه ناکامی آنان را فراهم می‌آورد. این ناکامی را حتی می‌توان در عملکرد معلمان و میزان پرخاشگری در آنها مشاهده کرد. بنابراین، خودکارآمدی معلم در مدیریت نظم کلاس می‌تواند از بروز این مسائل جلوگیری کرده، جوّ بهتری را برای کلاس به‌وجود آورد (میشل و برادشاو^۱، ۲۰۱۳). معلمانی که در مدیریت نظم کلاس خودکارآمدی بالایی دارند، چهار اصل را در برخورد با دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند. نخستین اصل این است که رفتار دانش‌آموز را به‌طور دقیق شناسایی و علت‌یابی می‌کنند، سپس اهداف و انگیزه‌های بدرفتاری دانش‌آموز را در رویارویی با یک موقعیت کلاسی و یا انجام یک رفتار خاص شناسایی می‌کنند. در مرحله بعد، به‌منظور اصلاح رفتار دانش‌آموز می‌کوشند راهبردی مناسب داشته‌باشند و در نهایت، از همکاران مدرسه یا والدین دانش‌آموز برای اجرای بهتر راهبرد خود کمک می‌گیرند (ادورادز و واتر^۲، ۲۰۱۰). هنگامی که معلم، خودکارآمدی مدیریت نظم بالایی داشته باشد، فضای کلاس از حالت خشک و انعطاف‌ناپذیر خارج می‌شود، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی بیشتر می‌شود، دانش‌آموزان در مباحث کلاسی بیشتر به‌هم کمک می‌کنند و در نتیجه، جوّ صمیمانه‌تری در کلاس به‌وجود می‌آید (لويس^۳ و همکاران، ۲۰۰۸). نتایج دو مطالعه در ایران نیز نشان داد که مدیریت کلاس درس پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای جوّ یادگیری در کلاس درس است (رجایی‌پور، کاظمی و آقاحسینی، ۱۳۸۷؛ صمدی و همکاران، ۱۳۸۷). بنابراین، با توجه به این مباحث می‌توان گفت که خودکارآمدی مدیریت نظم کلاس به‌طور مستقیم بر جوّ کلاس تأثیرگذار است.

خودکارآمدی مدیریت نظم کلاس علاوه بر اینکه به‌طور مستقیم می‌تواند با جوّ محیطی کلاس ارتباط داشته باشد، به‌طور غیرمستقیم با افزایش بهره‌وری شیوه‌های تدریس معلم و احساس معلم در خودکارآمدی در تدریس نیز می‌تواند کیفیت جوّ کلاس را افزایش دهد. معلمی که دارای خودکارآمدی بالایی در مدیریت نظم کلاس است، باعث می‌شود در کلاس محیطی به‌وجود آورد که بهتر بتواند شیوه‌های تدریس مؤثر خود را تحقق بخشد (لیندبلوم-یالانی و همکاران^۴، ۲۰۰۶). در

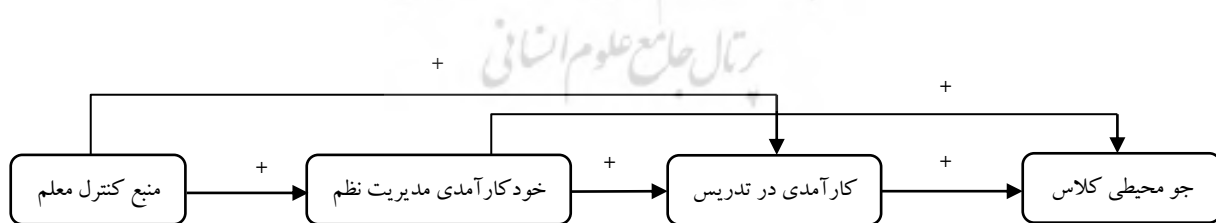
1- Mitchell & Bradshaw

2- Edwards & Watts

3- Lewis

4- Lindblom-Ylänne

بسیاری از مواقع، ما شاهد هستیم که معلمان از شیوه‌های بسیار مناسب و خلاقانه‌ای برای تدریس مطالب کلاسی استفاده می‌کنند؛ اما این شیوه‌ها اثرگذاری لازم را ندارند و معلم پس از مدتی چون کارایی آنها را در عمل نمی‌بیند، ناامید شده، از آنها استفاده نمی‌کند. بررسی دلایل احتمالی این موضوع نشان می‌دهد، احتمالاً یکی از دلایل مهم این مسأله این است که معلم در کنار شیوه‌های تدریس، در کنترل جو کلاس و نظم حاکم بر آن ناتوان بوده و به‌علت از هم پاشیدگی نظم و قوانین حاکم بر کلاس، دانش‌آموزان در دریافت مطالب ناتوان عمل کرده، شیوه تدریس اثربخشی خود را از دست می‌دهد (مارش و روچی^۱، ۱۹۹۷). به عبارتی دیگر، وقتی یک معلم در مدیریت نظم کلاس احساس می‌کند خودکارآمدی بالاتری دارد و دست به انجام راهبردهایی می‌زند که نظم کلاس را بخوبی مدیریت می‌کند، پیرو آن، شیوه‌هایی که از آنها برای تدریس استفاده می‌کند نیز بیشتر مؤثر افتاده و در نتیجه، معلم در انجام آنها احساس می‌کند دارای خودکارآمدی بالاتری در تدریس است (ریم-کافمن و ساویر^۲، ۲۰۰۴). زمانی که خودکارآمدی تدریس در معلم نیز افزایش پیدا کرد، در نتیجه آن شاهد کیفیت بیشتر تدریس معلم، مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فرایند تدریس معلم، یادگیری بهتر دانش‌آموزان و افزایش همکاری آنها با یکدیگر در مباحث کلاسی خواهیم بود (گینز^۳، ۲۰۰۹) و همه اینها به نوبه خود باعث بهبود جو محیطی حاکم بر کلاس می‌شوند (کولی^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی نشان دادند که شیوه‌های مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی با خودکارآمدی آنها ارتباط معنی‌داری دارد. نتایج یک مطالعه دیگر نیز نشان داد که خودکارآمدی معلم در تدریس و مدیریت کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنی‌داری دارد (سرمندی و همکاران، ۱۳۸۹).



شکل ۱: مدل پیش‌فرض ارتباط بین متغیرهای مورد مطالعه

-
- 1- Marsh & Roche
 - 2- Rimm-Kaufman & Sawyer
 - 3- Gibbs
 - 4- Collie

اما یکی از متغیرهایی که بر خودکارآمدی معلم در مدیریت نظم کلاس نقش دارد، منبع کنترل شخصی معلم است. منبع کنترل در چهارچوب نظریه راتر (۱۹۶۶) مطرح می‌شود. منبع کنترل به میزان اعتقاد فرد در مورد کسب پاداش از طریق کوشش شخصی اطلاق می‌شود. افرادی که از منبع کنترل درونی برخوردارند، بر این باورند که کنترل کافی بر زندگی خود و رویدادهای آن دارند و مطابق همین باور نیز رفتار می‌کنند. آنها در تکالیف خود عملکرد بهتری دارند، کمتر تحت نفوذ دیگران قرار می‌گیرند و برای مهارت‌ها و پیشرفت‌های خود ارزش بالاتری قائل هستند. افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، بر این باورند که بر آنچه بر ایشان روی می‌دهد، کنترل ندارند و رویدادها را به منابع بیرونی از خود مثل شانس، سرنوشت و صاحبان قدرت نسبت می‌دهند. در واقع، این افراد فکر می‌کنند که دریافت تقویت آنها به لطف دیگران و یا شانس وابسته است. افراد دارای منبع کنترل بیرونی معتقدند که تقویت توسط افراد دیگر کنترل شده و آنها مقابل این نیروهای بیرونی ناتوانند (لفکورت^۱، ۲۰۱۴). با توجه به این تعریف، معلمانی که از منبع کنترل درونی برخوردارند، معتقدند که علت آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد (چه چیزهای مثبت و چه چیزهای منفی)، ناشی از فعالیت‌ها و ویژگی‌های شخصی خودشان است و بنابراین، خود نیز می‌توانند آن را تحت کنترل بگیرند؛ اما برعکس، معلمانی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، معتقدند که وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، ناشی از عوامل مختلفی هستند که بسیاری از این عوامل از کنترل آنها خارجند (بتورت^۲، ۲۰۱۳). معلمانی که دارای منبع کنترل درونی هستند، خودکارآمدی تدریس بالاتری دارند (پارکی^۳ و همکاران، ۱۹۸۸)، با فرسودگی شغلی کمتری مواجه می‌شوند (خاکزادان، ۱۹۸۵) و رضایت شغلی بیشتری دارند (برزگر و اربابی، ۱۳۹۴). معلمانی که از منبع کنترل درونی برخوردارند، از هم‌پاشیدگی نظم کلاس را ناشی از عوامل دورنی و ویژگی‌های فردی خود می‌دانند و معتقدند روی این عوامل کنترل دارند و می‌توانند با تغییر آنها، نظم بهتری را در کلاس به وجود آورند (میلز^۴، ۱۹۸۴). بنابراین، می‌توان انتظار داشت، منبع کنترل رفتار معلم بر احساس خودکارآمدی او بر مدیریت نظم کلاس تأثیر گذارد. منبع کنترل درونی موجب می‌شود یک معلم احساس کند نظم کلاس تحت تأثیر عواملی است که وی روی آنها

1- Lefcourt
2- Betoret
3- Parkay
4- Maples

کنترل دارد؛ در حالی که منبع کنترل بیرونی معلم موجب می‌شود او احساس کند نظم کلاس بیشتر تحت تأثیر عواملی چون تربیت خانوادگی و وضعیت فرهنگی دانش آموز است و وی روی آنها کنترلی ندارد (کوک^۱، ۲۰۱۲). الگوی تأثیر متغیرهای منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت نظم کلاس، خودکارآمدی معلم در تدریس بر جوّ محیطی کلاس را می‌توان به صورت مدل پیش فرضی که در شکل ۱ آورده شده است، نشان داد.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در ایران پژوهش زیادی درباره این موضوع انجام نشده است. برزگر و اربابی (۱۳۹۴) و خاکزادگان (۱۳۸۵) به ترتیب رابطه منبع کنترل معلمان را با رضایت شغلی و فرسودگی شغلی بررسی کردند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که منبع کنترل درونی با رضایت شغلی رابطه معنی دار مثبت و با فرسودگی شغلی رابطه معنی دار منفی دارد. وفا، ابراهیمی و اسدزاده (۱۳۹۳) در مطالعه خود نشان دادند که هرچه خودکارآمدی معلمان بالاتر می‌رفت، ادراک دانش آموزان از جو کلاس نیز بهبود می‌یافت. اسپری^۲ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای، به بررسی نقش جوّ انگیزشی کلاس بر میزان پذیرش نظم از سوی دانشجویان پرداخت. نتایج مطالعه وی نشان داد که هرچه یک معلم بتواند جو انگیزشی بهتری را در کلاس به وجود بیاورد، دانشجویان نظم کلاسی را بیشتر رعایت خواهند کرد. مورسیا^۳ (۲۰۰۵) نیز گزارش کرد که جو کلاس با جهت گیری هدف دانش آموزان و نظم کلاسی ارتباط دارد. کولی و همکاران (۲۰۱۲) ارتباط بین جو مدرسه، یادگیری دانش آموزان، کارآمدی معلمان و رضایت شغلی آنها را بررسی کردند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که جو مدرسه، رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان را افزایش می‌دهد و از این طریق، یادگیری بهتر دانش آموزان را در پی دارد. کوک (۲۰۱۲) نشان داد که منبع کنترل معلم تعیین کننده نحوه فعالیت‌های کلاسی دانش آموزان است. وی گزارش کرد که منبع کنترل دورنی معلمان با مدیریت بهتر کلاس درس و ارتباط بهتر بین دانش آموزان با یکدیگر، و بین معلم و دانش آموزان ارتباط دارد و موجب عملکرد بهتر دانش آموزان در کلاس می‌شود. مهاجری، شریف و مهاجری (۱۳۹۱) نیز نشان دادند که قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان که توانایی آنها در تدریس مؤثر را نیز شامل می‌شد، با عملکرد تحصیلی دانش آموزان ارتباط معنی داری دارد. با توجه به اهمیت جو کلاس در عملکرد

1- Cook

2- Spray

3- Murcia

تحصیلی دانش‌آموزان، هدف از پژوهش حاضر تعیین تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم و خودکارآمدی در تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری است. فرضیه‌های پژوهش بر اساس مدل پیش فرض ارائه شده در بالا عبارتند از:

- ۱) منبع کنترل معلم بر خودکارآمدی مدیریت کلاس و منظم تأثیری مستقیم دارد.
- ۲) خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم بر کارآمدی تدریس معلمان تأثیری مستقیم دارد.
- ۳) کارآمدی تدریس معلم بر جو کلاس تأثیری مستقیم دارد.
- ۴) خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم بر جو محیطی کلاس تأثیری مستقیم دارد.
- ۵) منبع کنترل معلم بر کارآمدی تدریس معلمان تأثیری مستقیم دارد.
- ۶) منبع کنترل معلم از طریق تأثیر بر خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم از طریق تأثیر بر کارآمدی تدریس، بر جو کلاس تأثیری غیرمستقیم دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان ابتدایی شهرستان‌های اردکان و میبد در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل می‌دادند که بالغ بر ۴۲۰ نفر بودند. با توجه به اینکه فهرست مدارس ابتدایی و تعداد کلاس‌های هر مدرسه در سازمان آموزش و پرورش شهرستان‌ها موجود بود، از بین جامعه، ۳۱۷ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. بر اساس معیار حجم نمونه در جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰)، ۲۰۱ نفر برای حجم نمونه کافی بود؛ اما برای افزایش اعتبار پژوهش، از نمونه‌ای بیش از این مقدار، برای شرکت در پژوهش استفاده شد. داده‌ها با استفاده از چهار پرسشنامه به شرح زیر جمع‌آوری، و با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری^۲ تجزیه و تحلیل شد.

الف) پرسشنامه کلاس من^۳: این پرسشنامه توسط فیشر و فریزر^۴ در سال ۱۹۸۱ به منظور ارزیابی جو کلاسی طراحی و دارای ۲۵ سؤال است که به صورت دوگزینه‌ای بله و خیر نمره‌گذاری

1- Krejcie & Morgan

2- structural equation modeling

3- My Class Inventory (MCI)

4- Fisher & Fraser

می‌شود. این پرسشنامه دارای ۵ زیرمقیاس رضایت از کلاس، وجود اختلاف نظر، عملکرد کلاسی مناسب، مشکلات کلاسی و همبستگی کلاسی است که برای محاسبه نمره کلی پرسشنامه، گویه‌های مربوط به زیرمقیاس اختلاف نظر و مشکلات کلاسی معکوس نمره گذاری می‌شوند. این پرسشنامه توسط معلم پاسخ داده می‌شود و گویه‌های آن شامل عباراتی است که ابعاد مختلف جو کلاس را ارزیابی می‌کنند، مانند: «در کلاس من دانش آموزان از کارهای کلاسی لذت می‌برند» و «دانش آموزان در کلاس من زیاد با یکدیگر جنگ و جدل می‌کنند». سازندگان این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، روایی سازه^۱ این مقیاس را با در نظر گرفتن پنج بعد آن تأیید کردند (فیشر و فریزر، ۱۹۸۱). این پرسشنامه با پرسشنامه محیط یادگیری^۲ روایی همگرایی معنی دار داشت. همچنین، نمره‌های این پرسشنامه با نمره‌های عملکرد تحصیلی نیز روایی همگرایی مثبتی داشت (فریزر، ۱۹۸۲). آلفای کرونباخ این پرسشنامه بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۳ در زیر مقیاس‌های آن به دست آمد که نشان دهنده همسانی درونی سؤال‌های آن بود (فریزر، ۱۹۸۲). آلفای کرونباخ پرسشنامه کلاس من در پژوهش حاضر نیز از ۰/۶۲ تا ۰/۸۹ به دست آمد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی معلم در مدیریت کلاس و نظم:^۳ این پرسشنامه توسط ایمر و هیکن^۴ در سال ۱۹۹۱ ساخته شده و شامل ۱۴ سؤال است که مهارت معلم را در مدیریت و برقرای نظم در کلاس مورد پرسش قرار می‌دهند، مانند: «من می‌توانم با دانش آموزان به گونه ای تعامل داشته باشم که نشان دهم در کسب رفتارهای درست از سوی آنها جدی هستم» یا «من با اطمینان می‌دانم اولین جلسه سال تحصیلی را چگونه شروع کنم که دانش آموزان تا آخر سال یادگیرنده رفتار مناسبی داشته باشند». گویه‌ها در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) نمره گذاری می‌شوند. این پرسشنامه از یک ساختار تک عاملی برخوردار است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ و ضریب پایایی باز آزمون این پرسشنامه به فاصله یک هفته از دو بار اجرای آزمون ۰/۷۹ بود. نمره‌های این پرسشنامه با شیوه‌های مثبت تدریس معلم ارتباطی معنی دار داشت (ایمر و هیکن، ۱۹۹۱). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد.

1- construct validity

2- Learning Environment Inventory

3- Self-efficacy Scale for Classroom Management and Discipline

4- Emmer & Hickman

ج) پرسشنامه منبع کنترل معلم^۱: رز و میدوی^۲ در سال ۱۹۸۷ این پرسشنامه را بر اساس پرسشنامه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶) طراحی کردند که شامل ۲۸ سؤال است و هر سؤال به دو بخش تقسیم می‌شود. پاسخ فرد به یک بخش نشان‌دهنده منبع کنترل بیرونی و به بخش دیگر نشان‌دهنده منبع کنترل درونی است؛ برای مثال: «زمانی که نمره دانش‌آموزان شما بهتر می‌شود، احتمالاً بیشتر به این خاطر است که: الف) شما شیوه‌هایی برای انگیزه دادن به آنها به کار برده‌اید؛ ب) دانش‌آموزان تلاش بیشتری برای درس خواندن کرده‌اند». به هر بخش در هر سؤال نمره ۱ تعلق می‌گیرد. نمره فرد در منبع کنترل درونی یا بیرونی با استفاده از مجموع پاسخ‌هایی که در هر بخش داده است، محاسبه می‌شود. بررسی روایی پیش‌بین این پرسشنامه نشان داد که نمره‌های افراد در پرسشنامه خلاقیت در آموزش همبستگی معنی‌دار مثبتی با منبع کنترل درونی و همبستگی معنی‌دار منفی با منبع کنترل بیرونی داشت. پایایی آزمون به شیوه کودر ریچاردسون برای منبع کنترل بیرونی ۰/۸۱ و برای منبع کنترل درونی ۰/۷۱ به دست آمد (رز و میدوی، ۱۹۹۸). البته، در مطالعات همبستگی می‌توان نمره آزمون را بر اساس یکی از ابعاد آن (برای مثال، منبع کنترل درونی) محاسبه کرد. در این صورت، نمره‌های بالا نشان‌دهنده آن منبع کنترل و نمره‌های پایین نشان‌دهنده منبع کنترل دیگر (بیرونی) است. آلفای این پرسشنامه با استفاده از روش کودر ریچاردسون برای منبع کنترل درونی ۰/۷۹ و برای منبع کنترل بیرونی ۰/۸۵ به دست آمد.

د) پرسشنامه کارآمدی تدریس^۳: این پرسشنامه توسط گیسون و دمبو^۴ (۱۹۸۴) طراحی شده و شامل ۱۶ گویه است که در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه از دو زیرمقیاس کارآمدی تدریس فردی^۵ و کارآمدی تدریس^۶ تشکیل شده که با جمع نمره‌های دو زیرمقیاس نمره کلی پرسشنامه قابل محاسبه است. کارآمدی تدریس فردی نشان‌دهنده خودکارآمدی بالای معلم و باور وی نسبت به این است که تدریس مؤثر او در کلاس در نتیجه تلاش‌های فردی، احساس مسئولیت و مهارت‌های وی است؛ برای مثال: «وقتی دانش‌آموزی نتواند تکلیفش را بدرستی انجام دهد، معمولاً می‌توانم متناسب با سطح

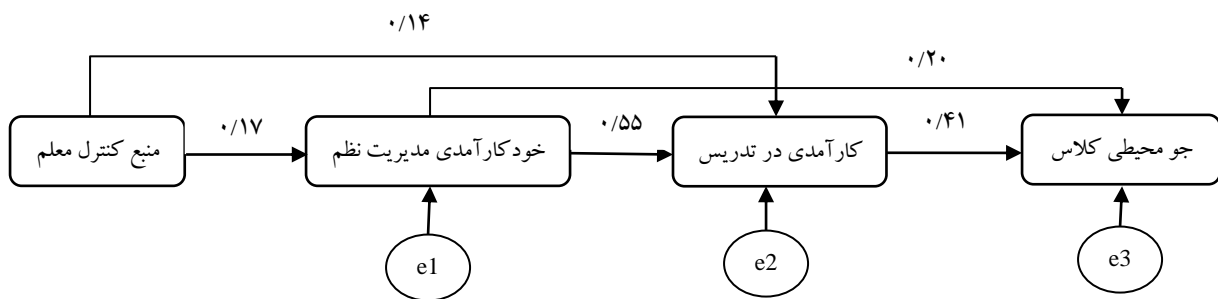
1- Teacher Locus of Control (TLC)
2- Rose & Medway
3- Teaching Efficacy Scale (TES)
4-Gibson & Dembo
5- Personal Teaching Efficacy
6- Teaching Efficacy

توانایی‌اش، تکلیف را تنظیم کنم». کارآمدی تدریس نیز منعکس‌کننده باور معلم نسبت به این است که هرگونه توانایی او در تدریس مؤثر به دانش‌آموزان بر اثر عوامل خارج از دسترس او همچون محیط خانه، زمینه خانوادگی و همراهی و مشارکت والدین در تکالیف درسی دانش‌آموز است و معادل مفهوم انتظار پیامد^۱ در نظریه خودکارآمدی بندورا^۲ (۱۹۷۸) است؛ برای مثال: «ساعت‌ها حضور در کلاس من تأثیر کمتری بر دانش‌آموزان نسبت به تأثیر محیط خانه آنها دارد». نمره‌های بالا در کارآمدی تدریس فردی نشان‌دهنده خودکارآمدی بالا و نمره‌های پایین در کارآمدی تدریس نشان‌دهنده انتظار پیامد پایین یا کارآمدی تدریس پایین است. گیسون و دمبو (۱۹۸۴) آلفای کرونباخ زیرمقیاس کارآمدی تدریس فردی را ۰/۷۸ و کارآمدی تدریس را ۰/۷۵ و نمره کل پرسشنامه را ۰/۷۹ به دست آوردند. ساختار دوعاملی آزمون با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی تأیید شد. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با کارآمدی تدریس فردی ارتباط مثبت و با کارآمدی تدریس ارتباط منفی داشت (گیسون و دمبو، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۲ برای کارآمدی تدریس فردی و ۰/۸۰ برای کارآمدی تدریس به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار منبع کنترل معلم (۲/۹۲ ع ۱۴/۹۴)، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم (۶۴/۰۷ ع ۱۱/۵۳)، کارآمدی در تدریس (۷/۳۰ ع ۶۳/۱۵) و جوّ محیطی کلاس (۳/۵۴ ع ۱۸/۵۹) بود. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی برازش مدل مفروضی که بر اساس پیشینه نظری در شکل ۱ ترسیم شده بود، از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد (جدول ۱، شکل ۲). بررسی شاخص‌های برازش مدل و سطح معنی‌داری وزن‌های رگرسیونی نشان داد که مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار است و همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شده‌اند.

تأثیر منبع کنترل معلم، خود کارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خود کارآمدی... / ۱۳۵



شکل ۲: ضرایب مسیر (وزن‌های رگرسیونی استاندارد شده) و متغیرهای خطا در مدل برازش شده

همان‌طور که اشاره شد، بررسی وزن‌های رگرسیونی در جدول ۱ نشان می‌دهد که تمام مسیرهای مدل پیش فرض معنی دار است ($p < 0.01$) و پنج فرضیه اول تأیید شده‌اند. به عبارتی دیگر، منبع کنترل معلم بر خود کارآمدی مدیریت کلاس و نظم وی تأثیر دارد، خود کارآمدی مدیریت کلاس و نظم معلمان نیز بر کارآمدی تدریس آنها تأثیر مستقیمی دارد، کارآمدی تدریس معلم نیز بر جو کلاس تأثیر دارد، منبع کنترل معلم بر کارآمدی تدریس معلمان تأثیر مستقیمی دارد و در نهایت، خود کارآمدی مدیریت کلاس و نظم معلم بر جو محیطی کلاس تأثیر مستقیمی دارد.

جدول ۱: وزن‌های رگرسیونی مدل برازش شده

سطح معنی داری	وزن‌های رگرسیونی استاندارد شده	C.R	خطای استاندارد S.E	وزن‌های رگرسیونی غیراستاندارد	مسیرها
۰/۰۰۰۱	۰/۱۷۵	۳/۰۷۲	۰/۱۹۸	۰/۶۱۰	منبع کنترل معلم <- مدیریت نظم
۰/۰۰۰۱	۰/۵۵۱	۸/۸۲۱	۰/۰۴۰	۰/۳۴۹	مدیریت نظم <- کارآمدی تدریس
۰/۰۲۸	۰/۱۴۱	۲/۷۷۷	۰/۰۹۹	۰/۲۷۷	منبع کنترل معلم <- کارآمدی تدریس
۰/۰۰۰۱	۰/۱۹۶	۲/۶۴۶	۰/۱۸۵	۰/۴۹۰	مدیریت نظم <- جو کلاس
۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۶	۵/۸۶۷	۰/۰۳۴	۰/۱۹۷	کارآمدی تدریس <- جو کلاس
۰/۰۰۰۱		۹/۳۵۴	۱۳/۷۹۹	۱۲۹/۰۷۸	خطای e1
۰/۰۰۰۱		۹/۳۵۴	۳/۷۷۶	۳۵/۳۲۵	خطای e2
۰/۰۰۰۱		۹/۳۵۴	۱/۱۱۷	۱۰/۴۴۷	خطای e3

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل مفروض در پژوهش

شاخص‌ها	۲	DF	sig	۲/DF	GFI	NFI	RFI	IFI	CFI	RMSEA
مقدار	۱/۷۰۹	۱	۰/۱۹۱	۱/۷۰۹	۰/۹۹۳	۰/۹۷۷	۰/۹۳۲	۰/۹۹۵	۰/۹۹۵	۰/۰۳۷

به منظور آزمون فرضیه ششم پژوهش «منبع کنترل معلم از راه تأثیر بر خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم از راه تأثیر بر کارآمدی تدریس، بر جو کلاس تأثیر غیرمستقیمی دارند»، شاخص‌های برازش مدل بررسی شد که در جدول ۲ گزارش شده‌اند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مقدار χ^2 معنی‌دار نیست. همچنین، شاخص χ^2/DF که نسبتی از χ^2 دو به درجه آزادی مدل است، برابر با ۱/۷۰۹ است. شایان ذکر است که برای این شاخص مقادیر ۱ تا ۵ به منظور برازش مدل مناسبند. بنابراین، این شاخص‌ها از برازش خوب مدل نشان دارند. شاخص‌های نیکویی برازش^۱ (GFI) شاخص برازش هنجار شده^۲ (NFI)، شاخص برازش نسبی^۳ (RFI)، شاخص برازش افزایشی^۴ (IFI) و شاخص برازش تطبیقی^۵ (CFI) نیز همگی بالای ۰/۹۰ هستند که برای برازش مدل مطلوب تلقی می‌شوند. در نهایت، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۶ (RMSEA) نیز که باید کمتر از ۰/۰۵ باشد، در مدل حاضر ۰/۰۳۷ به دست آمد که مطلوب تلقی می‌شود. بنابراین، به‌طور کلی، بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل نهایی به دست آمده از برازش خوبی برخوردار است و فرضیه آخر پژوهش نیز تأیید می‌شود و می‌توان گفت که منبع کنترل معلم از راه تأثیر بر خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم از راه تأثیر بر کارآمدی تدریس، بر جو کلاس تأثیر غیرمستقیمی دارند.

1- Goodness of Fit Index (GFI)

2- Normal Fit Index (NFI)

3- Relative Fit Index (RFI)

4- Incremental Fit Index (IFI)

5- Comparative Fit Index (CFI)

6- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم به طور مستقیم بر جو محیطی کلاس تأثیر دارد. این یافته با نتایج مطالعات مورسیا (۲۰۰۵)، گوتیرز^۱ و همکاران (۲۰۱۰) و اسپری (۲۰۰۲) همسو بود. یکی از شاخصه‌های جو محیط کلاس عدم مشکل و وجود هرج و مرج در کلاس است که می‌توان گفت مهمترین عامل کنترل آن نیز توانایی معلم در مدیریت نظم در کلاس است (گوتیرز و همکاران، ۲۰۱۰). مدیریت نظم در کلاس درس باعث می‌شود که مرزهای^۲ بین دانش‌آموزان و مرزهای بین معلم و دانش‌آموزان نه آنقدر انعطاف‌ناپذیر و خشک باشد که هیچ‌گونه ارتباط متقابل نزدیکی بین افراد در کلاس شکل نگیرد و نه آنقدر باز و نفوذپذیر باشد که قاعده‌ها، اصول و حرمت‌های بین دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان و معلم خدشه‌دار شود و ارتباطات نامناسب و خارج از معمول بین دانش‌آموزان و معلم در کلاس شکل بگیرد (آرتیموا^۳ و همکاران، ۱۹۹۹). بنابراین، در کلاسی که معلم بخوبی توانایی این را دارد که قاعده و نظم را حفظ کند، دانش‌آموزان چهارچوب‌های رفتاری خود را می‌دانند و صمیمیت و ارتباط نزدیک خود را حفظ می‌کنند (مورسیا، ۲۰۰۵). به علاوه، جدای از صمیمیت، وجود مشکلات^۴ کلاسی و اختلاف نظر^۵ نیز جزو شاخص‌های جو کلاسی هستند (فریزر، ۱۹۸۲) که خودکارآمدی نظم در کلاس توسط معلم مستقیماً بر آنها اثر می‌گذارد؛ بدین صورت که وجود نظم در کلاس باعث می‌شود دانش‌آموزان قاعده‌های لازم را برای برخورد با یکدیگر در نظر بگیرند و در جوی^۶ مسالمت‌آمیز اختلافات و کدورت‌های درونی خود را حل و از مشکلات بین‌فردی اجتناب کنند (مولنا^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که افزایش خودکارآمدی معلمان در مدیریت نظم کلاس می‌تواند جو محیطی کلاس را بهبود بخشد و می‌توان با ارائه دوره‌های آموزشی به معلمان در مورد شیوه‌های مدیریت نظم کلاس و برخورد با دانش‌آموزان مخل نظم کلاس، در بهبود جو محیطی کلاس کوشید و در نتیجه، پیامدهای مثبت جو مناسب کلاس

1- Gutiérrez
2- Borders
3- Artemeva
4- Difficulty
5- Friction
6- Maulana

همچون ارتباط خوب دانش‌آموزان با یکدیگر و یادگیری بهتر دانش‌آموزان (پاتریک و همکاران، ۲۰۱۱) را انتظار داشت.

نتایج بررسی برآزش مدل مفروض در پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم در معلم، علاوه بر اینکه به‌طور مستقیم بر جو محیطی کلاس تأثیر می‌گذارد، به‌طور غیرمستقیم با افزایش احساس کارآمدی وی در تدریس بر بهبود جو محیطی کلاس تأثیر می‌گذارد. این یافته با نتایج مطالعات کولی و همکاران (۲۰۱۲)، ایمنز و زولن^۱ (۱۹۹۵)، چنگ^۲ و همکاران (۲۰۱۰)، وفا، قوام و حسن‌زاده (۱۳۹۳) همسو بود. وفا و همکارانش (۱۳۹۳) استدلال می‌کنند که یک معلم خودکارآمد در کلاس به‌عنوان یک الگو به رفتارهایی مناسب دست می‌زند و با به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی مناسب و مدیریت درست در کلاس، جو مناسبی برای تعاملات مثبت بین خود و شاگردان در کلاس ایجاد می‌کند. دانش‌آموزان با درک این خودکارآمدی معلم، انگیزه‌های لازم را برای به‌کارگیری راهبردهایی برای بهبود وضعیت کلاسی و تحصیلی خود پیدا می‌کنند. از طرفی دیگر، خودکارآمدی بالا در تدریس باعث می‌شود سطح پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ارتقا یابد و همین افزایش انگیزه در بین دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی بالای آنها همبستگی و اتحاد یک کلاس را برای پیشبرد بهتر اهداف تدریس معلم بالا می‌برد که خود می‌تواند مبنایی برای ارتقای کیفی جو کلاس باشد (هوی و هانوم^۳، ۱۹۹۷).

خودکارآمدی در تدریس تعیین‌کننده بسیاری از عوامل مربوط به دانش‌آموز و محیط مدرسه؛ از جمله جو محیطی کلاسی است. خودکارآمدی تدریس در معلم باعث می‌شود وی مهارت‌های تدریس بهتری را برای دانش‌آموزان به‌کار گیرد و در نتیجه، عملکرد و فعالیت کلاسی را در بین آنها افزایش دهد. این معلمان با ارائه الگوهای تدریس بهتر، پویایی و ارتباط زیادی را در بین دانش‌آموزان به‌وجود می‌آوردند و در نتیجه، بر همبستگی کلاسی که از عوامل جو محیطی کلاسی است، اثر مثبتی می‌گذارند (کولی و همکاران، ۲۰۱۲). چنگ و همکاران (۲۰۱۰) نیز برای تبیین ارتباط مثبت میان خودکارآمدی معلم و جو مدرسه به این نکته اشاره کردند که معلمانی که در تدریس خودکارآمدی بهتری دارند، برای اینکه تدریس اثربخشی داشته باشند، با دانش‌آموزان

1- Imants & Zoelen

2- Chong

3- Hoy & Hannum

رابطه‌ای صمیمی و متقابل برقرار می‌کنند. این رابطه صمیمی متقابل باعث می‌شود بر جو محیطی کلاس و مدرسه نیز تأثیر مثبت گذاشته شود و ارتباط صمیمی بین دانش‌آموزان و معلم افزایش یابد. بنابراین، با توجه به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که علاوه بر آموزش معلمان در نحوه مدیریت نظم کلاس، آموزش شیوه‌های مختلف تدریس به منظور کارآمد شدن معلمان در شیوه‌های مختلف تدریس نیز می‌تواند به‌عنوان مکمل مدیریت نظم کلاس، به معلم کمک کند تا جو بهتری در کلاس درس به وجود آورد و موجب عملکرد بهتر دانش‌آموزان در سایه نظم بالای کلاس و ارائه تدریس بهتر در کلاس شود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که منبع کنترل به‌طور غیرمستقیم از راه افزایش خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم بر بهبود جو محیطی کلاس تأثیرگذار است. به عبارتی دیگر، منبع کنترل درونی معلم (نمره‌های بالا در پرسشنامه نشان‌دهنده منبع کنترل درونی بیشتر در معلم بود) به افزایش خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم در معلمان منجر شده که این احساس خودکارآمدی بالا، افزایش کیفیت تدریس و در نتیجه، افزایش کیفیت جو کلاس را در پی داشته‌است. این یافته با نتایج مطالعه فرهنگام و دارکلی^۱ (۱۹۹۳)، سادوسکی و وودوارد^۲ (۱۹۸۳) و رز و میدوی^۳ (۱۹۸۱) همسوست. برای تبیین این یافته می‌توان گفت که افزایش کیفیت جو محیطی کلاس می‌تواند ناشی از ویژگی‌های یک معلم دارای منبع کنترل درونی باشد. معلمانی که منبع کنترل درونی بالاتری دارند، به این علت که اتفاقات پیرامون خود را در درون خود جستجو می‌کنند، معمولاً در کنترل خشم خود مهارت بیشتری دارند، به دنبال راه حل‌های بهتری برای برخورد با دانش‌آموزان هستند، از مشکلات و مسؤولیت‌های خود آگاه بوده، کنترل مؤثرتری بر کلاس درس خود دارند (رز و میدوی، ۱۹۸۱). به همین دلیل انتظار می‌رود این معلمان در بهبود جو محیطی کلاس مؤثرتر عمل کنند. منبع کنترل معلم می‌تواند بر نگرش او به نحوه کنترل دانش‌آموز نیز اثر بگذارد؛ به این صورت که منبع کنترل درونی باعث می‌شود معلم مسؤولیت رفتارهای دانش‌آموزان را به‌عهده خود آنها بگذارد و معتقد باشد که این خود دانش‌آموزان هستند که باید از درون احساس کنند به پیشرفت تحصیلی نیاز دارند و باید برای موفقیت خود گام بردارند. این‌گونه معلمان کنترل

1- Furnham & Drakeley

2- Sadowski & Woodward

3- Rose & Medway

کمتری روی دانش‌آموزان اعمال می‌کنند و دانش‌آموزان آنها از آزادی عمل بیشتری در کلاس درس برخوردارند (لونبرگ و کاداوید، ۱۹۹۲). در نتیجه این امر، انتظار می‌رود جو محیطی کلاسی در معلمانی که دارای منبع کنترل درونی هستند، بهتر از معلمانی باشد که دارای منبع کنترل بیرونی هستند و کنترل بیشتری را از بیرون بر رفتارهای دانش‌آموزان اعمال می‌کنند. از طرفی دیگر، معلمان دارای منبع کنترل درونی بر این باورند که عوامل مخل بر نظم کلاسی تحت کنترل آنها قرار دارد؛ بنابراین، با کنترل آنها می‌توانند نظم کلاس و در نتیجه، جو محیطی کلاس را نیز به کنترل خود درآوردند. این یافته نشان می‌دهد که مقدمه تمام برنامه‌هایی که باید برای ارتقای مدیریت نظم کلاس و کارآمدی تدریس معلم ریخته شود، کمک به معلمان برای داشتن منبع کنترل درونی در شغل آنهاست. منبع کنترل می‌تواند بر دو عامل دیگر؛ یعنی خودکارآمدی مدیریت نظم و کارآمدی تدریس معلم نیز تأثیر بگذارد و اتخاذ یک منبع کنترل مناسب در شغل از سوی معلمان نسبت به دو عامل دیگر اولویت بیشتری دارد.

در مجموع، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش منبع کنترل درونی در معلمان، خصوصاً با تأکید بر مهارت‌های مدیریت کلاس و نظم می‌توان هم زمینه‌های افزایش خودکارآمدی در تدریس و کنترل کلاس را به وجود آورد و هم به بهبود جو محیطی کلاس اقدام کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های ضمن خدمت به منظور آگاهی معلمان با ویژگی‌های منبع کنترل فردی و مدیریت کلاس، نقش آنها در ایجاد جو محیطی کلاس و همچنین، راهکارهای افزایش آنها توسط سازمان آموزش و پرورش برگزار شود. با وجود این، پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که باید در تعمیم یافته‌ها به این محدودیت‌ها دقت داشت: نخست اینکه، مطالعات داخلی معدودی به بررسی شیوه‌های مدیریت کلاس توسط معلم پرداخته بودند که بررسی پیشینه پژوهش را در این زمینه دچار مشکل می‌ساخت. دوم اینکه، شیوه‌های مدیریت کلاس در هر مقطع تحصیلی ممکن است متفاوت باشند. به همین علت، تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر فقط محدود به معلمان دبستان است. و در نهایت اینکه شیوه‌های مدیریت کلاس و جو محیطی کلاس در پژوهش حاضر از نظر معلمان ارزیابی شده‌اند؛ در حالی که این متغیرها از نظر دانش‌آموزان ممکن است متفاوت باشند. در واقع، به این علت که معمولاً خود معلمان

تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی... / ۱۴۱

شیوه‌های مدیریتی و جو کلاس خود را به شکل مثبتی ارزیابی می‌کنند، بررسی نظرهای دانش‌آموزان در این زمینه می‌تواند بیشتر به واقعیت نزدیک باشد. بنابراین، برای تعمیم بهتر یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در مقاطع دیگر تحصیلی و با استفاده از ابزارهای سنجش دیگری انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به صورت آزمایشی، اثربخشی آموزش شیوه‌های مدیریت کلاس یا شیوه‌های ایجاد منبع کنترل درونی را در معلمان ارزیابی کنند.

منابع

- اسماعیلی، محمدرضا؛ کتابیان، شهره و شعله خداداد. (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران. *فصل‌نامه مدیریت رفتار سازمانی در ورزش*، ۱(۱)، ۲۸-۲۱.
- برزگر بفرویی، کاظم و یونس اربابی. (۱۳۹۴). رابطه بین منبع کنترل و تئیدگی شغلی با رضایت شغلی در معلمان و کارکنان مدارس استثنایی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۲۹، ۲۴-۱۵.
- خاکزادان، زهرا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین منبع کنترل و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی مدارس دولتی شهر نیشابور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رجایی پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و تقی آقاحسینی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۴(۱)، ۴۰-۲۳.
- سرمدی، محمدرضا؛ صیف، محمد حسن؛ طالبی، سعید و صمد عابدی. (۱۳۸۹). بررسی عوامل همبسته با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی بر اساس نتایج آزمون TIMSS-R و ارائه الگوی تحلیل مسیر برای بررسی تأثیر هر یک از عوامل بر پیشرفت تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۵(۱)، ۳۰-۱.
- صمدی، پروین؛ رجایی پور، سعید؛ آقاحسینی، تقی و، حسن قلاوندی. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۱-۲)، ۱۷۵-۱۵۵.

قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی. اصفهان: جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.

مهاجری، مزده؛ شریف، مصطفی و احمد مهاجری. (۱۳۹۱). رابطه بین قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی، ۷(۱)، ۲۷-۴۸.

وفا، شینا؛ ابراهیمی قوام، صغری و حسن اسدزاده. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس درس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. فصل‌نامه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۴(۱۴)، ۱۰۴-۱۲۶.

Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013). Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. *Learning Environments Research*, 16(3), 315-328.

Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7(3), 211-225.

Artemeva, N., Logie, S., & St-Martin, J. (1999). From page to stage: How theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301-316.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1, 237-269.

Betoret, F. D. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.

Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social° emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cook, L. D. (2012). Teacher locus of control: Identifying differences in classroom practices. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6(3), 285-296.
- Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management (2nd ed)*. Milton, Qld.: John Wiley & Sons.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, G. T., Saltan, F., Gok, A., & Yildiz, I. (2010). A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 881-891.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of the my class inventory. *Science Education*, 65(2), 145-156.
- Fraser, B. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI)*. Third Version. Available 14 January 2016 at: files.erIc.ed.gov/fulltext/ED223649.pdf.
- Furnham, A., & Drakeley, R. J. (1993). Work locus of control and perceived organizational climate. *The European Work and Organizational Psychologist*, 3(1), 1-9.
- Gibbs, C. (2009). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(02), 597-608.

- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Imants, J., & Zoelen, A. V. (1995). Teachers sickness absence in primary schools, school climate and teachers sense of efficacy. *School Organization*, 15(1), 77-86.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Education and Psychology Measurement*, 30(3), 607-10.
- Lefcourt, H. M. (2014). *Locus of control: Current trends in theory & research*. New York: Psychology Press.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(3), 285-298.
- Lunenburg, F. C., & Cadavid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology*, 19(1), 13-22.
- Maples, M. F. (1984). Self-Concept, locus of control, and self-discipline: Valuable constructs for effective classroom management. *Journal of Humanistic Education and Development*, 23(2), 80-87.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher° student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(01), 33-49.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610.

- Murcia, J. A. M. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teachers gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied Sports Sciences (IJASS)*, 17(2), 44-58.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research & Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74(6), 375-381.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Sadowski, C. J., & Woodward, H. R. (1983). Teacher locus of control and classroom climate: A cross-lagged correlational study. *Psychology in the Schools*, 20(4), 506-509.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8(1), 5-20.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75-88.