

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
 سال چهارم- شماره ۲- تابستان ۹۲
 صص ۱۱۵-۱۳۶

مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به

ویژگی‌های دموگرافیک

دکتر سید کاظم علوی لنگرودی^۱، زهرا سلیمانی^۲
 تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۶/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۰/۲۹

چکیده

هدف از این پژوهش، مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان پیرامون مدیریت کلاس براساس ویژگی‌های دموگرافیک معلمان پایه پنجم ابتدایی شهرستان یزد بوده است. روش پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش معلمان پایه پنجم ابتدایی شهرستان یزد شامل ۳۴۲ نفر بودند که از بین آنها تعداد ۱۲۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و براساس فرمول کوکران انتخاب شده بودند. ابزار پژوهش عبارت از پرسشنامه باورهای معلمان در زمینه مدیریت و کنترل کلاس (ABCC) با ۲۵ گویه بود. روایی ابزار با کسب نظر متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی حاصل گردید. پایایی پرسشنامه نیز از راه آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ برآورد گردید. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها آزمون t مستقل بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که تفاوت بین باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس براساس جنسیت و سابقه تدریس، معنادار نیست. تفاوت بین باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس بر اساس رشته تحصیلی معنادار است؛ به این معنا که معلمان تحصیل کرده در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، تمایل بیش‌تر به سبک تعاملی و معلمان تحصیل کرده در رشته‌های غیرمرتبط با آموزش و پرورش، گرایش بیش‌تری به سبک مداخله‌گرایی دارند. بین باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس و مدرک تحصیلی آنان نیز تفاوت معناداری وجود دارد؛ به این معنی که معلمان دارای مدرک لیسانس نسبت به معلمان دارای مدرک دیپلم و فوق‌دیپلم، گرایش بیش‌تری به سبک تعاملی دارند. در مجموع یافته‌های پژوهش بر اهمیت نقش آموزش معلمان در ایجاد تحول و تغییر در نگرش‌ها و باورهای معلمان در کنترل کلاس تأکید دارند.

واژه‌های کلیدی: کنترل کلاس، نگرش، سبک‌های کنترل (مداخله‌گرا، غیر مداخله‌گرا، تعامل‌گرا)، ابعاد کنترل (آموزش، رفتار، افراد)

۱- استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد
 ۲- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد
 *- نویسنده مسئول: kalavi@yazduni.ac.ir

مقدمه

مأموریت اصلی فرآیند آموزش و پرورش، تدریس به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند؛ به همین دلیل، تمامی تلاش‌های معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. امروزه روش‌های نوین در تدریس بر مبنای نظریه‌ها و پژوهش‌های تربیتی ارائه شده است تا به کمک آنها معلم بتواند این فرآیند را هر چه بهتر به سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد، اما موفقیت و کارایی این روش‌ها مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب کلاسی است؛ یعنی فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش، پذیرش و همراهی دانش‌آموزان با معلم (Germin, 2002, p2). طبق نظر اکثر معلمان، اگر مشکلات رفتاری در کلاس به گونه فراوان رخ دهد، برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می‌شود و آنان قادر به آموزش و دانش‌آموزان نیز قادر به یادگیری نخواهند بود. مهم‌تر آنکه، حتی اگر معلمان از مهارت‌های تدریس به خوبی بهره‌مند باشند، باز هم از شروع بدرفتاری دانش‌آموزان در کلاس بیمناک هستند (Lewis & et al, 2000). اکثر پژوهش‌های نیز نشان می‌دهند که بدرفتاری دانش‌آموزان، و به دنبال آن اداره و کنترل کلاس، یکی از بزرگترین چالش‌ها و دغدغه‌های بیش‌تر معلمان است، بخصوص آنهایی که حرفه معلمی را تازه شروع کرده‌اند (Fowler & Saraple, 2010, Reupert & Sokal & etal, 2003, Smith, 2000, Manning & Bucher, 2003, Weinstein, 1996, Woodcock, 2010). نانسی مارتین^۱ (۲۰۰۳)، در مقاله خود با عنوان "مدیریت کلاس دانش‌آموز-محور"^۲ به تشریح رابطه آموزش و مدیریت کلاس می‌پردازد. وی استدلال می‌کند که به دلیل وجود ارتباط تنگاتنگ و متقابل بین مدیریت کلاس و آموزش، نباید آنها را جدا از هم بررسی کرد. این ادعا به این دلیل است که این دو متغیر تأثیر همزمان در ایجاد جو کلاس دارند. متأسفانه این ارتباط نادیده گرفته شده و با وجود اینکه امروزه، کاربرد روش‌های نوین تدریس از جمله روش‌های دانش‌آموز-محور یا آموزش‌های مشارکتی و همیارانه پیوسته توصیه می‌شود، در مدیریت کلاس، رویکردهای سنتی، همچنان پابرجاست؛ این در حالی است که بدون مدیریت کلاس مشارکتی یا دانش‌آموز-محور، تدریس مشارکتی یا دانش‌آموز-محور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد. (Martin, 2008, p106 quoted by Amin yazdi & Alee).

اصطلاح "کنترل"، بخصوص اگر بر کلاس درس اطلاق شود، خوشایند هیچ کس نیست، چون تداعی‌کننده انعطاف‌ناپذیری و سلطه معلم است، ولی یافتن یک واژه جایگزین و عملی نیز کار آسانی نیست. منظور از کنترل کلاس در این پژوهش، فرآیند اداره کلاس می‌باشد. در این پژوهش اصطلاحات کنترل، مدیریت و اداره کلاس، همگی دربردارنده معنی واحدی می‌باشند.

^۱ Nancy Martin

^۲ Student oriented Classroom Management

مسأله "باورها و نگرش‌های معلم نسبت به کنترل کلاس درس" از دیرباز به مثابه یکی از موضوعات پیچیده و مهمتری، شناخته شده است. تشکیل و اداره کلاس با ۳۰ نفر دانش‌آموز یا بیش‌تر از وقت‌گیرترین و حساس‌ترین فعالیت‌های حرفه‌ای یک معلم می‌باشد، دلیل این پیچیدگی و اهمیت را می‌توان تغییر و تحولات و تفاوت‌های فردی هر یک از فراگیران دانست. معلم باید با شناخت علایق و استعدادهای دانش‌آموزان، با آنها ارتباط برقرار نماید تا در اداره کلاس موفق باشد (Redestin,2004,p145). به همین دلیل به بیان وانگ و همکاران^۱ (۱۹۹۰)، مدیریت کلاس، برای خلق بهترین محیط ممکن بمنظور یادگیری دانش‌آموزان، اولویت نخست در مسئولیت‌های معلم کلاس به شمار می‌آید.

واژه "کنترل کلاس"^۲ در اغلب تعاریف سنتی، مترادف با واژه انضباط^۳ به کار رفته است. به عنوان مثال دویل^۴ (۱۹۸۶)، کنترل کلاس را "درمان بدرفتاری‌ها و اختلالاتی که در محیط آموزشی رخ می‌دهد" تعریف می‌کند. به عقیده وی، هدف کنترل کلاس ایجاد و حفظ نظم اجتماعی بمنظور آموزش و یادگیری بهتر است (Zacherman,2000). اگر چه اغلب اصطلاح کنترل کلاس و انضباط به جای یکدیگر به کار برده می‌شوند، اما این دو اصطلاح هم معنا نیستند. مثلاً انضباط اشاره دارد به ساختارها و قوانین برای رفتار دانش‌آموزان و تلاش برای مطمئن ساختن اینکه دانش‌آموزان مطابق با این قوانین عمل می‌کنند، در حالی که کنترل کلاس اصطلاحی است برای توصیف تمامی تلاش‌های معلم برای سرپرستی تمام فعالیت‌های کلاس که شامل فعالیت‌های یادگیری، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین، کنترل کلاس شامل انضباط می‌شود، اما محدود به آن نیست (Yilmaz&Cavas,2008,p46). مشکلات انضباطی در کلاس که ناشی از نبودن مقررات یا اجرا نشدن آن و در واقع نبود یک سبک مدیریتی مناسب و مؤثر است، از بزرگ‌ترین آفت‌های مدارس است. در این راستا مدارس ابتدایی به عنوان یکی از سازمان‌های آموزشی که هدفش رشد شخصیت، آموزش، توانمندسازی و تربیت اجتماعی افراد است از این مسأله مستثنی نیست. برای اداره کلاس تعریف‌های بسیاری آمده است که در بیش‌تر این تعریف‌ها بر فرآیند یادگیری/آموزش، چگونگی برپایی نظم در کلاس درس، شیوه تشویق و تنبیه و مانند اینها تأکید شده است (Dabiri Isfahani,2006,p15). وولفلک^۵ (۱۹۹۵)، (Cited by Demir,2009,p585)، بیان می‌کند که مدیریت کلاس شامل روش‌هایی است که بمنظور ایجاد محیط یادگیری مؤثر و مثبت به کار گرفته

^۱.Wanget al

^۲. Classroom Control

^۳. Discipline

^۴. Doyle

^۵. Woolfolk

می‌شود و در واقع رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس درس یکی از دلایل معنادار موفقیت یا شکست معلمان در مدیریت کلاس، است. اگر دانش‌آموزان مطابق با قوانین مورد انتظار کلاس رفتار کنند به این معنی است که هیچ مشکل مدیریتی در کلاس وجود ندارد. اما اگر یک معلم به‌گونه فراوانی رفتارهای مشکل‌آفرین را از دانش‌آموزان مشاهده کند به این معنی است که مشکلات معنادار بسیاری در مدیریت کلاس آن معلم وجود دارد. به‌گونه کلی محققان کنترل کلاس را به عنوان دامنه کاملی از تلاش‌های معلم برای تحت پوشش قرار دادن فعالیت‌های کلاسی که شامل یادگیری، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان است، توصیف می‌کنند (Good, Burden, 2000; Everson, 2003; Ritter & Honcock, 2007; Rupert & Woodcock, 2010). آنچه در بحث مدیریت کلاس توجه پژوهشگران را جلب کرده، وجود تفاوت‌ها در رفتارهای مدیریتی معلمان است. به عقیده ولفگانگ، معلمان بر اساس عقایدشان درباره رشد و یادگیری بچه‌ها، الگوی رفتاری خود را در مدیریت کلاس تشکیل می‌دهند که هر الگو با سبک رفتاری می‌تواند اثرات متفاوتی بر رشد و یادگیری دانش‌آموزان به جای گذارد. وی با تکیه بر روان‌شناسی یادگیری و مدیریت کلاس، یک چهارچوب مفهومی از سه رویکرد مدیریت کلاس بر روی پیوستاری از کنترل ترسیم کرده است که به ترتیب عبارتند از: مداخله-گرایانه^۱، تعامل‌گرایانه^۲ و غیر مداخله‌گرایانه^۳. در این پیوستار هر چه از مداخله‌گرایی به سمت غیرمداخله‌گرایی پیش رویم، مقدار کنترل کم و در مقابل، مشارکت و مسئولیت دانش‌آموزان در کلاس افزایش می‌یابد. سبک مدیریتی معلمان، بر این اساس که کدام رویکرد بر اعتقادات و عمل آنان مسلط است، مشخص می‌شود (Ritter & Honcock, 2007). به عقیده گود و بروفی (2000, p35) "یک نظام مدیریتی جامع می‌تواند کلاس‌های سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی که یادگیری بهینه انجام می‌شود، زیرا کلاسی که در آن اولین گام یادگیری (یعنی نظم و انضباط و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری)، اعمال نگردد، به یقین نتایج مطلوبی نخواهد داشت". ضعف معلم در کنترل کلاس باعث عدم تمایل دانش‌آموزان به نظم‌پذیری در کلاس، مدرسه، خانواده و در نتیجه در جامعه می‌شود و پیامدهای گوناگون و فراوانی برای دانش‌آموزان در حیطه‌های آموزشی، اجتماعی و خانوادگی در بردارد. علاقه نداشتن به نظم‌پذیری حتی در دانش‌آموزانی که دچار مشکلات حاد و بهنجار نیستند زمینه قانون‌گریزی، خودکم‌بینی و تخلفات بیش‌تری را در آنان فراهم می‌آورد (Salimi, 2003, p96). اصلی‌ترین پیامد مشکلات مدیریت کلاس برای معلمان احساس دلسردی و شکست آنان است. برای رویارویی با این امر معلمان باید با استفاده از روش کارآمد و نظام‌مند، در

¹. Interventionist

². Interactionalist

³. Non-interventionist

مورد مدیریت رفتار تفکر کنند. علاوه بر این موارد، اداره صحیح کلاس درس از مسائل مهم آموزشی است، زیرا معلم از این راه می‌تواند رفتارهای مخرب و مزاحم را اصلاح نماید و با ایجاد محیطی آرام و بدون تنش و درگیری، شرکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش دهد، بدین طریق فعالیت‌های دانش‌آموزان با موفقیت انجام می‌شود و در نتیجه پیشرفت تحصیلی، حاصل می‌گردد (Seyf, 2008, p552). منظور از ویژگی‌های معلم^۱ در این پژوهش، ویژگی‌های مربوط به جنسیت (مرد یا زن بودن)، مدرک تحصیلی (دیپلم و فوق دیپلم، کارشناسی)، سابقه تدریس (صفر تا ۵ سال = تازه‌کار؛ ۶ سال و بیش‌تر = باتجربه) و رشته تحصیلی آنها (مرتبط با آموزش و پرورش و غیر مرتبط با آموزش و پرورش)^۲ می‌باشد. حال پرسش اصلی پژوهش این است که آیا باورها و نگرش‌های معلمان پایه پنجم ابتدایی شهرستان یزد نسبت به کنترل کلاس (مداخله‌گرایانه، تعامل‌گرایانه، عدم مداخله‌گرایانه)، با ویژگی‌های مربوط به آنان (رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، جنسیت و سابقه تدریس) رابطه دارد.

پیشینه پژوهش

از زمانی که تعلیم و تربیت بوجود آمده است، معلمان به رفتار دانش‌آموزان توجه داشته‌اند. حتی سقراط شکایت داشت که دانشجویان او، رفتارهای بدی دارند و به اولیای خود بی‌احترامی می‌کنند. این نگرانی فزاینده وجود دارد که رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان امروز، به مراتب بیش‌تر و شدیدتر از گذشتگان باشد، ولی شواهد اندکی برای اثبات این نظریه وجود دارد. در واقع مدیریت یکی از کارکردهای ضروری معلم در کلاس درس است. معلم به عنوان مدیر کلاس باید با استفاده از امکانات موجود زمینه تحقق اهداف آموزشی را فراهم کند. چگونگی برخورد معلم با دانش‌آموزان و استفاده از سبک مدیریت مناسب اهمیت ویژه‌ای دارد. مدیریت کلاس درس، نفوذ و تأثیر معلم بر دانش‌آموزان است به صورتی که دانش‌آموزان با میل و علاقه و رغبت برای تحقق اهداف آموزشی تلاش کنند (Samadi & al., 2008, p12). مدیریت کلاس درس مانند دیگر مدیریت‌ها تاکنون با دو رویکرد و پارادایم متفاوت تعریف شده است؛ در پارادایم نیوتونی^۳ بر نظریات کلاسیک مدیریت، نظریات رفتارگرا، شرطی‌سازی‌ها، نتیجه‌مداری، اقتدار سازمانی، کنترل مقتدرانه و ارزش‌های پایانی

^۱. Teacher Characteristics

^۲. این دو گروه شامل رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش (یعنی دیپلم دانشسرای مقدماتی، فوق دیپلم تربیت معلم و لیسانس آموزش ابتدایی، روان‌شناسی و علوم تربیتی) و رشته‌های غیرمرتبط (شامل رشته‌های دیپلم انسانی، تجربی، ریاضی، رشته‌های کارشناسی مانند ادبیات، علوم اجتماعی، فیزیک، تاریخ، کامپیوتر و ...) می‌شوند.

^۳. Newtonian Paradigm

تأکید می‌شود و در مقابل در پارادایم پست نیوتونی^۱ بر نظریات مدیریت کیفیت جامع^۲، سازمان یاددهنده^۳، سازمان یادگیرنده^۴، یادگیری سازمانی^۵، کنترل کیفی، رهبری پویا، دانش‌آموز‌مداری، مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های اجتماعی، الگوهای فعال تدریس، ایجاد نگرش‌های مطلوب و ارزشیابی مستمر تأکید می‌شود. در رویکردهای نیوتونی، تعریف ارائه شده از مدیریت کلاس درس برگرفته از نظریات کلاسیک مدیریت است (Rajayepoor & al., 2008, p8). ولفگانگ و گلیکمن (۲۰۰۱)، با تعریف مدیریت کلاس به عنوان "تمامی تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس از جمله تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری" ابتدا چهار جنبه برای مدیریت کلاس برشمرده‌اند: محیط روانشناختی (تعاملات دانش‌آموزان)، آموزش (سازماندهی تدریس)، ارتباطات (سیستم بازخورد) و ساختار کلاس (قوانین و تکالیف). پس از آن مارتین و همکاران (۲۰۰۶)، با استناد به چارچوب مفهومی ولفگانگ و گلیکمن، جنبه‌های مدیریت کلاس را در سه بعد سازماندهی کرده‌اند:

الف) مدیریت آموزش^۶؛ که شامل جنبه‌هایی چون؛ نظارت بر محیط کلاس، ساخت‌دهی فعالیت‌های روزانه برنامه درسی و تخصیص مواد آموزشی برای دانش‌آموزان است، چگونگی انجام این وظایف و مقدار نقش دانش‌آموزان در انجام دادن آنها، در جو عمومی کلاس و سبک مدیریت کلاس تأثیری به‌سزایی دارد (Martin & al., 2006, p9).

ب) مدیریت افراد^۷؛ این بعد به اعتقاد معلم درباره دانش‌آموزان و تلاش‌های معلم برای توسعه روابط روابط با دانش‌آموزان مرتبط است، به گزارش پژوهشگرانی چون گلاسر (۱۹۸۶) و وین استین (۱۹۹۶)، کیفیت رفتار معلم و شاگرد، تأثیر بسیاری بر موفقیت علمی دانش‌آموزان دارد. چنانکه وین استین (۱۹۹۶)، استدلال می‌کند؛ "معلمان خوب زمانی را صرف شناختن دانش‌آموزان و علایق آنها می‌کنند و بر اساس این شناخت، ارتباط دوستانه، در قالب یک دوست و یک بزرگسال مسئول با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند" (Martin & al., 2006, p9).

ج) مدیریت رفتار^۸؛ منظور، کاربرد سنجیده و منظم اصول یادگیری برای تغییر دادن رفتار است (Lefransova, 2008, p133)، که مبتنی بر شرطی‌سازی کنشگر اسکینر^۹، بمنظور کنترل و اداره رفتار

1. Post Newtonian Paradigm
2. Total Quality Management
3. Teaching Organization
4. Learning Organization
5. Organizational Learning
6. Instruction Management
7. People Management
8. Behavior Management
9. Operant Conditioning

رفتار دانش‌آموزان می‌باشد (Ahadi&Kakavand,2009,p104). مدیریت رفتار که ارتباط تنگاتنگی با مدیریت افراد دارد، بخش مهمی از مدیریت کلاس است. این جنبه شامل استراتژی‌های انضباطی است که بمنظور جلوگیری از بدرفتاری دانش‌آموزان به کار می‌رود. فرآیندهایی چون تعیین قوانین، تعیین ساختار پاداش و فراهم کردن فرصت‌هایی برای "خود- انضباطی"^۱ دانش‌آموزان در این حیطه جای دارد (Martin & et al.,2006,p8).

نظریه‌پردازان و پژوهشگران، دسته‌بندی‌های متفاوتی از سبک‌های مدیریت کلاس، مطرح کرده‌اند. از جمله بامریند^۲ (۱۹۷۱)، (quitted by Carl J. Wenning,2004,p2)، چهار نوع سبک مدیریت کلاس معلم را با توجه به دو بعد کنترل و مشارکت نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱- چهار نوع سبک مدیریت کلاس با توجه به بعد کنترل و مشارکت

مشارکت بالا		مشارکت پایین	
کنترل بالا	سبک مقتدر	سبک قدرت طلب	سبک زیاده‌رو و افراطی
کنترل پایین	سبک آسان‌گیر		

منبع: (بامریند، ۱۹۷۱، به نقل از جی ونینگ، ۲۰۰۴)

در این زمینه ولفگانگ و گلیکمن نیز (۱۹۸۶) و پس از آن به‌گونه کامل‌تر ولفگانگ (۱۹۹۵)، چارچوبی را بیان کرده‌اند که دارای دقت و جامعیتی است که توجه پژوهشگران را جلب کرده است. این سبک‌ها عبارتند از:

الف) رویکرد غیرمداخله‌گرا: رویکرد غیرمداخله‌گرایی در مدیریت کلاس، بر پایه نظریه انسانگرایی در روان‌شناسی استوار است. در این رویکرد بر اساس باور انسان‌گرایان فرض بر این است که کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد، چرا که رشد تحت گزینه پدید می‌آید (Martin&Shoho,2000,p11). در رویکرد انسان‌گرای کارل راجرز^۳، تأکید بر پذیرش و "توجه مثبت و غیر مشروط"^۴ است، پذیرش کودک از سوی مادر یا دانش‌آموز از سوی معلم. این پذیرش و محبت، مثبت و غیرمشروط است، یعنی مشروط به رفتار خوب یا بد کودک نیست. راجرز این توجه را لازمه رسیدن به رشد همه جانبه و خودشکوفایی می‌داند. یعنی معلم انسان‌گرا، به دانش‌آموزان نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز اشتباه است یا چه کاری برای حل-خویش هستند (Shaabani Varaki,2000,p169). لوئیز (Cited by Karimi&fathiazar,2006,p22)، بیان می‌کند که انضباط اجباری، از رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه جلوگیری کرده،

^۱. Self-discipline

^۲. Baumrind

^۳. Carl Rogers

^۴. Unconditional positive Regard

آنها را از کارهای مدرسه جدا می‌کند، در حالی که رفتار مناسب و دادن فرصت به دانش‌آموزان، می‌تواند رشد مسئولیت‌پذیری و کنترل درونی دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد. نولز^۱، نیز چنین نظری دارد. وی بر پاسخگویی به نیازهای فراگیران و رویکرد فراگیر-محور تأکید می‌کند (Jarvis, 1999, p181). روش‌های تدریس انسان‌گرایان شامل بحث گروهی، تدریس تیمی و روش اکتشافی می‌باشد (Zandvanian, 2008, p136). برن^۲ (۱۹۶۴)، هریس^۳ (۱۹۶۷)، گینت^۴ (۱۹۷۲) و گوردن^۵ (۱۹۷۴)، از طرفداران رویکرد غیرمداخله‌گرایی هستند (Martin & Shoho, 1999).

ب) رویکرد مداخله‌گرایان: این رویکرد در مقابل غیرمداخله‌گرایان قرار می‌گیرد. سیف (2008, p554)، از این سبک به عنوان سبک مستبدانه^۶ یا تحکم‌آمیز^۷ یاد می‌کند. از آنجا که دانش‌آموزان این‌گونه کلاس‌ها آزادی، برابری و احترام متقابل را تجربه نمی‌کنند، هیچ‌یک از این رفتارها را نمی‌آموزند و تنها رفتار تحکم‌آمیز و داده‌ها از بالاتر و زورگویی به پایین‌تر را که از ویژگی‌های شاخص سبک استبدادی است، یاد می‌گیرند. سانتراک (2006, p459)، در این باره می‌گوید: "کلاس‌هایی که با سبک تحکم‌آمیز اداره می‌شوند، پر محدودیت و تنبیهی هستند. تأکید این کلاس‌ها به عوض آموزش و یادگیری، بر حفظ انضباط است. معلمان مستبد بر دانش‌آموزان خود، کنترل زیادی اعمال می‌کنند و با آنها ارتباط کلامی زیادی برقرار نمی‌نمایند. دانش‌آموزان، یادگیرندگان منفعلی هستند، دست به ابتکار نمی‌زنند، همواره دچار اضطراب می‌شوند و مهارت‌های ارتباطی ضعیفی دارند". نظریه رفتارگرایی پایه نظری این رویکرد است. شرطی‌سازی کلاسیک، شرطی‌سازی فعال، تنبیه، تقویت و محرک و پاسخ^۸ و... از اصطلاحات کلیدی این نظریه هستند. معلم در نظریه رفتارگرایی، نقش کلیدی و تعیین‌کننده دارد. یکی از معروف‌ترین نظریه‌های مدیریت کلاس مبتنی بر رویکرد مداخله‌گرایی، تئوری "انضباط قاطع"^۹ لی‌کانتر^{۱۰} است. در این نظریه، تأکید بر این نکته است که معلم حق دارد ساختار کلاس درس خود را تعیین کند، دستور انضباطی و انتظارات رفتاری دانش‌آموزان را مشخص کند و از این روند حمایت کند

1. M. Knowles

2. Eric Berne

3. Thomas Harris

4. Haim Ginott

5. Thomas Gordon

6. Dictatorship

7. Authoritarian

8. Stimulate & Response

9. Assertive Discipline

10. Lee Canter

(Chambers&Henson,2001). فردریک جونز^۱ (۱۹۸۷) و جیمز دابسن^۲ (۱۹۹۲)، از طرفداران رویکرد مداخله‌گرایی هستند (Martin &Shoho,1999,p8).

ج) رویکرد تعامل‌گرایان^۳: این رویکرد در بین دو رویکرد بالا (مداخله‌گرایان و عدم مداخله‌گرایان) قرار دارد و بر مبنای پیش‌فرض‌های نظریه روانشناسی اجتماعی^۴، قرار دارد. طبق این نظریه دانش‌دانش آموزان از راه رابطه فعال با دیگران (معلم یا همکلاسی)، می‌آموزند. این نظریه هم بر فعالیت-هایی تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد اثر می‌گذارد. کلاس‌هایی که با این سبک اداره می‌شوند، کنترل و انضباط در فرآیندی تعاملی بین معلم و دانش‌آموز بوجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس سهیم هستند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند (Glasser,1994,p129). در کلام چنین معلمی به جای خشونت، محبت نهفته است. شاگردان چنین معلمی، نه به خاطر فشار و اجبار، بلکه به علت نفوذ او، تشویق به همکاری می‌شوند (Dricorz&Casel,1999,p38). هم‌چنین ارزیابی در یک فرآیند مذاکره دوطرفه صورت می‌گیرد (Glasser,1994,p129). سیف (۲۰۰۸)، دینک مایر و کارلسون (۲۰۰۹)، از این سبک به عنوان سبک اقتدار‌گرایانه^۵ یا سبک دموکراسی قانون‌مدار^۶ یاد کرده‌اند و به عنوان موفق‌ترین سبک مدیریت در همه گروه‌های اجتماعی، از جمله خانواده و کلاس درس، شناخته شده است. کلاس تعاملی، نه همانند مداخله‌گرایان، معلم-محور است و نه همانند غیر مداخله‌گرایان، دانش‌آموز محور، بلکه این "همکاری" است که اصل اساسی و محور کار در کلاس است (Germin,2002,p2). در نمودار (۱)، مقایسه‌ای بین سه رویکرد کنترل کلاس از لحاظ خاستگاه نظری، انجام گرفته است و جدول (۱)، ویژگی‌های هر سه سبک را با توجه به ابعاد مدیریت کلاس نشان می‌دهد.

^۱. Fredric Jones

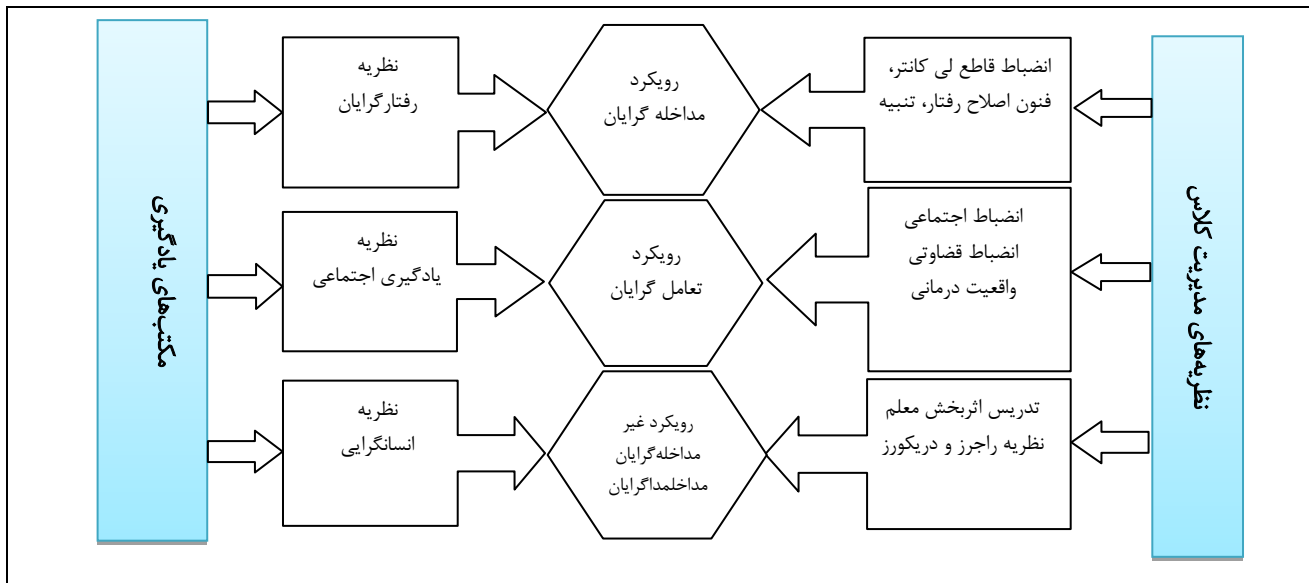
^۲. James Dobson

^۳. Interactionalist Approach

^۴. Social Psychology

^۵. Authoritative Style

^۶. Rule-governed democracy Style



نمودار شماره ۱- خاستگاه نظری رویکردهای مدیریت کلاس (امین یزدی و عالی، ۲۰۰۸)

جدول شماره ۲- مشخصه‌ها و ابعاد سبک‌های مدیریت کلاس

مشخصه	سبک‌های مدیریت کلاس		ابعاد	
	مداخله‌گر	تعامل‌گرا		غیر مداخله‌گرا
مدیریت: آموزگاران	معلم، نظارت مداوم بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. معلم، موضوعات درسی، تکالیف و فعالیت‌های کلاس را از قبل سازماندهی می‌کند. معلم، مسئول تخصیص مواد آموزشی است.	دانش‌آموزان فعالیت‌های روزانه را پیشنهاد می‌کنند. معلم و دانش‌آموز در تعیین اهداف درسی، برنامه کلاسی و سازماندهی مواد آموزشی مشارکت دارند. دانش‌آموزان یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند.	دانش‌آموزان فعالیت‌های روزانه را تعیین می‌کنند. دانش‌آموزان مواد آموزشی کلاس را انتخاب می‌کنند. دانش‌آموزان مسئولیت نظارت بر یادگیری خود را بر عهده دارند.	ابعاد مدیریت: کلاس
مدیریت: افراد	معلم، گروه‌ها را هدایت می‌کند. تعاملات کلاسی در حیطه برنامه درسی است.	گروه‌ها با نظر دانش‌آموزان سازماندهی می‌شود. حل مسائل انضباطی در یک فرآیند مذاکره صورت می‌گیرد و تعاملات گروهی اهمیت دارد.	دانش‌آموزان در پیروی از علایق خود آزادند. حفظ احترام و روابط دوستانه در کلاس اهمیت دارد.	
مدیریت: رفتار	معلم قوانین کلاس را تعیین می‌کند. معلم سیستم پاداش را مشخص می‌کند.	معلم و دانش‌آموزان در تعیین قوانین کلاس مشارکت دارند. دانش‌آموزان درباره رفتار خود قضاوت می‌کنند.	دانش‌آموزان قوانین کلاس را مشخص می‌کنند. ارزیابی پیشرفت دانش‌آموز در مقایسه با خودش صورت می‌گیرد.	

(امین یزدی و عالی، ۲۰۰۸)

یافته‌های مارتین و بالدوین (۱۹۹۴)، با عنوان تأثیر سطح تجربه تدریس بر شیوه‌های مدیریت کلاس نشان می‌دهد که معلمان تازه‌کار به‌گونه معناداری مداخلات بیش‌تری را نسبت به معلمان با تجربه اعمال می‌کنند. به عبارت دیگر، معلمانی که سابقه تدریس بیش‌تری دارند به سبک‌های تعامل‌گرا در اداره کلاس بیش‌تر گرایش دارند. مارتین و همکاران (۲۰۰۶)، پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مدیریت کلاس، تجربه تدریس و جنسیت بر سبک‌های مدیریت کلاس در تگزاس انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت‌های معنی‌داری بین معلمان زن و مرد و معلمان باتجربه و تازه‌کار در نمره‌های زیر مقیاس مدیریت آموزش وجود دارد. معلمان زن مداخلات بیش‌تری نسبت به معلمان مرد در مدیریت کلاس به کار می‌برند. هم‌چنین معلمان باتجربه به‌گونه معنادارتری کنترل بیش‌تری نسبت به معلمان تازه‌کار بر مدیریت کلاس اعمال می‌کنند. رابطه معنی‌داری کمی بین جنسیت و آموزش مدیریت کلاس وجود داشت. معلمان مردی که هیچ آموزشی در زمینه مدیریت کلاس ندیده بودند نسبت به معلمان مردی که مقداری آموزش دریافت کرده بودند گرایش بیش‌تری به مداخله در مدیریت کلاس داشتند؛ در حالی که بین معلمان زن، که آموزش مدیریت کلاس دریافت کرده بودند و آنهایی که این آموزش را دریافت نکرده بودند، هیچ تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است. جانیک ریتر و هانکک (۲۰۰۷)، به "بررسی رابطه بین مدرک تحصیلی، سطح تجربه و گرایش‌های مدیریت کلاس (مداخله‌گرا، عدم مداخله‌گرا و تعامل-گرا)"، در جنوب شرقی ایالت متحده پرداخته‌اند. تحلیل نتایج نشان می‌دهد که مدرک تحصیلی و سطح تجربه هر کدام به تنهایی در گرایش‌های مدیریت کلاس معلمان تأثیر ندارند و ترکیبی از این متغیرها (مدرک و سطح تجربه)، اثرات قابل توجهی بر گرایش‌های معلمان نسبت به سبک مداخله-گرا، عدم‌مداخله‌گرا و تعامل‌گرا دارد. یافته‌های هوانگ (۲۰۰۹) با همین عنوان، یافته‌های ریتر و هانکک را تأیید می‌کند. در ایران نیز پژوهش‌های چندی انجام شده است از جمله می‌توان به پژوهش سیدعباس‌زاده (۱۹۹۴)، (Cited by Ahmadi & et al., 2007)، اشاره کرد، که با عنوان معلمان و روش‌های کنترل کلاس در تهران انجام شده است. قسمتی از نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که هرچه سابقه تدریس معلم، سن و تحصیلات بالاتری داشته باشد، کنترل کمتری را بر کلاس درس اعمال می‌کند و به دانش‌آموزان آزادی عمل بیش‌تری می‌دهد. فرخ نژاد (۲۰۰۱)، پژوهشی با عنوان "نظرات دبیران مدارس متوسطه شهر شیراز در مورد عوامل مؤثر بر مدیریت اثربخش کلاس درس"، انجام داده است. هدف پژوهش، مطالعه مقدار تأثیر عوامل چهارگانه ۱- تهیه و اجرای طرح درس، ۲- سازماندهی و تهیه راهبردهای تدریس، ۳- رهبری ترغیب و انگیزش، ۴- نظارت و ارزشیابی بر فعالیت‌های دانش‌آموزان بر مدیریت کلاس است. هم‌چنین تفاوت بین نظرات دبیران با توجه به متغیرهای جنسیت، سابقه تدریس، رشته تحصیلی و نوع مدرک آنها

نیز بررسی شده است که نشان می‌دهد؛ بین نظرات دبیران بر اساس متغیرهای مذکور، در مورد عوامل چهارگانه، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. امین یزدی و عالی (۲۰۰۵)، در پژوهشی که بمنظور بررسی تأثیر سبک مدیریتی کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان انجام داده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که در بین سبک‌های مدیریت کلاس، دانش‌آموزان معلمان تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان مداخله‌گرا از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند، هم‌چنین یافته‌های آنان نشان می‌دهد که بین فراشناخت و معدل آنان (پیشرفت تحصیلی)، رابطه مثبت و معناداری ($F=0/24$)، وجود دارد. امین یزدی و عالی (۲۰۰۸)، پژوهشی دیگر با عنوان "تأثیر ویژگی‌های معلمان از جمله (جنسیت، سابقه تدریس، رشته تحصیلی) بر سبک مدیریت کلاس، در مشهد" انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت بین سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس مدرک تحصیلی معنادار بوده؛ یعنی معلمان دارای مدرک کارشناسی بیش‌تر به سبک تعاملی تمایل دارند در حالی که معلمان دارای مدرک دیپلم به سبک مداخله‌گرا گرایش دارند. هم‌چنین تفاوت بین سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس رشته تحصیلی نیز معنادار بوده است؛ به این معنی که معلمان گروه رشته‌های آموزش و پرورش نسبت به معلمان گروه رشته‌های غیرمرتبط، گرایش بیش‌تری به سبک تعاملی دارند. لیکن بین سابقه خدمت و جنسیت معلمان با سبک مدیریت کلاس، رابطه معناداری مشاهده نشده است.

اهداف پژوهش

۱. مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس (تعامل‌گرا، مداخله‌گرا، عدم مداخله-گرا) با رشته تحصیلی متفاوت.
۲. مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان زن و مرد در مورد کنترل کلاس.
۳. مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس با مدرک تحصیلی متفاوت.
۴. مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس با سابقه تدریس متفاوت.

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به کنترل کلاس با رشته تحصیلی گوناگون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۲. بین باورها و نگرش‌های معلمان زن و مرد، نسبت به کنترل کلاس تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۳. بین باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به کنترل کلاس با مدرک تحصیلی گوناگون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۴. بین باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به کنترل کلاس با سابقه تدریس گوناگون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش‌شناسی

روش این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی بود، زیرا به مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان پرداخته بود. از آنجا که در این پژوهش، مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته است، طرح پژوهشی در زمره طرح‌های توصیفی و از نظر هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی است. جامعه آماری پژوهش، تمامی معلمان کلاس‌های پایه پنجم مدارس ابتدایی شهر یزد شامل ۳۴۲ کلاس (معلم) بود. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده گردید. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. حجم نمونه با سطح اطمینان ۹۵ درصد و دقت احتمالی (خطای مجاز اندازه‌گیری) ۵ درصد و واریانس بدست آمده از پیش‌آزمون (مطالعه مقدماتی) ۱۲۰ نفر بدست آمد. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، پرونده تحصیلی دانش‌آموزان برای محاسبه عملکرد آنها در دروس ریاضی، علوم، فارسی و نیز عملکرد کل کلاس بود. هم‌چنین پرسشنامه سبک‌های مدیریت کلاس (نگرش‌ها و باورهای معلم در مورد کنترل کلاس) (ABCC) با ۲۵ گویه در سه مقیاس مدیریت آموزش، مدیریت افراد و مدیریت رفتار بود. روایی پرسشنامه با کسب نظر از صاحب‌نظران علوم تربیتی و روانشناسی حاصل شده بود. جهت تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی کل ۰/۶۸ و نیز برای خرده‌مقیاس‌های مدیریت آموزش، مدیریت افراد و مدیریت رفتار به ترتیب ضریب آلفای ۰/۷۳، ۰/۵۷ و ۰/۵۳ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، نمودار و جدول) و آمار استنباطی (آزمون t برای گروه‌های مستقل) در قالب نرم افزار (SPSS) ۱۶ استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

در جدول سه و چهار، تعداد، میانگین و انحراف استاندارد ویژگی‌های معلم (جنسیت، سابقه تدریس، رشته و مدرک تحصیلی) و کنترل کلاس، برای آزمودنی‌های پژوهش درج شده‌اند.

جدول شماره ۳- میانگین و انحراف استاندارد ویژگی‌های معلمان با توجه به کنترل کلاس

ویژگی‌های معلم	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
جنسیت	زن	۶۵	۵/۸۴
	مرد	۵۵	۶/۲۹
سابقه تدریس	تازه‌کار	۱۸	۹/۱۵
	با تجربه	۱۰۲	۵/۴۶
رشته تحصیلی	مرتبط	۱۰۲	۵/۸۸
	غیرمرتبط	۱۸	۵/۸۲
مدرک تحصیلی	دیپلم و فوق دیپلم	۳۷	۴/۵۱
	لیسانس	۸۳	۶/۵۳
کنترل کلاس		۱۲۰	۶/۰۳

جدول شماره ۴- تعداد و درصد معلمان بر اساس سبک‌های کنترل کلاس

درصد	تعداد	سبک‌های کنترل کلاس
۸	۱	عدم مداخله‌گرا
۸۰	۹۶	تعامل‌گرا
۱۹/۲	۲۳	مداخله‌گرا
۱۰۰	۱۲۰	کل

از بین ۱۲۰ معلم شرکت کننده در پژوهش، ۱ نفر مداخله‌گرا (۰/۸٪)، ۹۶ نفر تعامل‌گرا (۸۰/۰٪) و ۲۳ نفر (۱۹/۲٪)، مداخله‌گرا می‌باشند.

ب) یافته‌های استنباطی: در این قسمت به ترتیب، یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها در جداول زیر ارائه شده است.

فرضیه اول: بین باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به کنترل کلاس با رشته تحصیلی گوناگون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول شماره ۵- آزمون t برای دو نمونه مستقل برای مدیریت کلاس بر اساس رشته تحصیلی معلمان

F	سطح معناداری	t	درجه آزادی	معناداری دوسویه	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪	سطح پایین‌تر	سطح بالاتر	
۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	-۲/۷۴	۱۱۸	۰/۰۰۷	-۴/۱۱	۱/۵۰	-۷/۰۹	-۱/۱۴	۱/۱۴	فرض همگنی واریانس‌ها
		-۲/۷۶	۲۳/۵۴	۰/۰۱۱	-۴/۱۱	۱/۴۹	-۷/۱۹	-۱/۰۳	۱/۰۳	فرض ناهمگنی واریانس‌ها

بمنظور آزمون فرض تفاوت باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس بر اساس این متغیر، رشته تحصیلی به دو گروه رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش و رشته‌های غیرمرتبط تقسیم شده است. طبق نتایج، میانگین مدیریت کلاس معلمان دارای رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، ۶۹/۰۴ با انحراف استاندارد ۵/۸۸ و میانگین مدیریت کلاس معلمان دارای رشته‌های غیرمرتبط با آموزش و پرورش ۷۳/۱۶ با انحراف استاندارد ۵/۸۲ می‌باشد. معناداری این تفاوت در جدول (۵)، نشان داده شده است. نتیجه نشان می‌دهد که مقدار t با درجه آزادی ۱۱۸ برابر با -۲/۷۴ و $P=۰/۰۰۷$ با فرض برابری واریانس‌ها در سطح ($p<۰/۰۵$)، معنادار است. به این معنا که معلمان دارای رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، مداخلات کمتری را در مدیریت کلاس نسبت به معلمان دارای رشته‌های غیرمرتبط با آموزش و پرورش، به کار می‌برند، به عبارت دیگر "معلمانی که در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش تحصیل کرده‌اند، تمایل بیش‌تری به سبک تعاملی دارند".

فرضیه دوم: بین باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس و سابقه تدریس آنان تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۶- آزمون t برای دو نمونه مستقل برای مدیریت کلاس بر اساس سابقه تدریس

فاصله اطمینان ۹۵٪		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	معناداری دوسویه	درجه آزادی	سطح معناداری	F	فرض همگنی واریانس‌ها
سطح بالاتر	سطح پایین‌تر							
۳/۷۴	-۲/۶۹	۱/۶۲	۰/۵۲	۰/۷۴	۱۱۸	۰/۲	۴/۳	فرض همگنی واریانس‌ها
۵/۴۹	-۴/۴۳	۲/۳۵	۰/۵۲	۰/۸۲	۱۶/۶۷	۰/۲		فرض ناهمگنی واریانس‌ها

جهت آزمون فرضیه دوم از آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده گردید. میانگین مدیریت کلاس معلمان تازه کار ۷۰/۱۲ با انحراف استاندارد ۹/۱۵ و میانگین مدیریت کلاس معلمان باتجربه ۶۹/۵۹ با انحراف استاندارد ۵/۴۶ می‌باشد. مقدار تفاوت میانگین‌ها ۰/۵۲ است، که این تفاوت در سطح $(p > 0.05)$ ، معنادار نمی‌باشد. به عبارت دیگر بین باورها و نگرش‌های معلمان باتجربه و تازه‌کار، تفاوتی وجود ندارد.

فرضیه سوم: بین باورها و نگرش‌های معلمان زن و مرد نسبت به کنترل کلاس تفاوت معنا-داری وجود دارد.

جدول شماره ۷- آزمون t برای دو نمونه مستقل برای مدیریت کلاس بر اساس جنسیت معلمان

فاصله اطمینان ۹۵٪		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	معناداری دوسویه	درجه آزادی	سطح معناداری	F	فرض همگنی واریانس‌ها
سطح بالاتر	سطح پایین‌تر							
۰/۹۱	-۳/۴۹	۱/۱۱	-۱/۲۹	۰/۲۵	۱۱۷	-۱/۱۶	۰/۱۵	فرض همگنی واریانس‌ها
۰/۹۲	-۳/۵۱	۱/۱۲	-۱/۲۹	۰/۲۵	۱۰۹/۵۶	-۱/۱۵		فرض ناهمگنی واریانس‌ها

جهت آزمون فرضیه سوم از آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده گردید. میانگین مدیریت کلاس معلمان زن، ۶۹/۰۷، با انحراف استاندارد ۵/۸۴ و میانگین مدیریت کلاس معلمان مرد ۷۰/۳۷، با انحراف استاندارد ۶/۲۹ به دست آمده است. مقدار تفاوت میانگین‌ها ۱/۲۹- است که این تفاوت در سطح $(p > 0.05)$ ، معنادار نمی‌باشد؛ یعنی "در مدیریت کلاس معلمان زن و مرد، تفاوت وجود ندارد".

فرضیه چهارم: بین باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس با مدرک تحصیلی گوناگون، تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۸- آزمون t برای دو نمونه مستقل برای مدیریت کلاس بر اساس مدرک تحصیلی

فاصله اطمینان ۹۵٪		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	معناداری دوسویه	درجه آزادی	سطح معناداری	F	فرض همگنی واریانس‌ها
سطح بالاتر	سطح پایین‌تر							
۴/۷۹	-۰/۰۶	۱/۲۲	۲/۳۶	۰/۰۵۶	۱۸	۱/۲	۴/۸	فرض همگنی واریانس‌ها
۴/۴۶	۰/۲۶	۱/۵	۲/۳۶	۰/۰۲۸	۸۷/۶	۲/۳		فرض ناهمگنی واریانس‌ها

جهت آزمون فرضیه چهارم از آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده گردید. میانگین مدیریت کلاس معلمان دارای مدرک دیپلم و فوق دیپلم، ۷۱/۳۵ و میانگین مدیریت کلاس معلمان دارای مدرک لیسانس، ۶۸/۹۸، می‌باشد. مقدار تفاوت میانگین‌ها، ۲/۳۶ است که در سطح ($P < 0/05$)، معنادار می‌باشد. به این معنی که، معلمان دیپلم و فوق دیپلم، مداخلات بیش‌تری را در کنترل کلاس نسبت به معلمان لیسانس، به کار می‌برند و گرایش به سبک مداخله‌گرا دارند، اما معلمان لیسانس، گرایش به سبک تعامل‌گرا دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، رابطه باورها و نگرش‌های معلم در مورد کنترل کلاس (مداخله‌گرایی، تعامل-گرایی، عدم‌مداخله‌گرایی) با ویژگی‌های معلمان (جنسیت، سابقه تدریس، رشته تحصیلی و مدرک تحصیلی)، پایه پنجم ابتدایی شهر یزد، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهشی به این ترتیب است که، یافته‌های مربوط به رشته تحصیلی معلمان بیانگر تفاوت معنادار نگرش‌ها و باورهای معلمان در بین دو گروه است. به این معنی معلمانی که در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش تحصیل کرده‌اند، نمره کمتری در پرسشنامه کسب کرده و نگرش مدیریتی آنان گرایش بیش‌تری به سبک تعاملی دارد، اما معلمانی که در رشته‌های غیرمرتبط تحصیل کرده‌اند، نمره بالاتری در پرسشنامه کسب کرده، نگرش مدیریتی آنها گرایش به سبک مداخله‌گرا دارد. نتایج این فرضیه تأکید بر نقش آموزش در تغییر نگرش معلمان دارد. دینس مور در بررسی عوامل مؤثر در نگرش‌ها و باورهای معلم در مورد کنترل کلاس، به نقش مقدار آمادگی معلم برای تدریس اشاره می‌کند که بر سبک مدیریتی معلم تأثیر دارد. وی این مقدار آمادگی را حاصل آموزش‌های آکادمیک می‌داند، هر چه رشته تحصیلی معلم بیش‌تر با حرفه او مرتبط باشد و معلم را برای کار در کلاس بیش‌تر آماده کند، توانایی معلم برای کنترل کلاس و تسلط بر جو کلاس بیش‌تر خواهد بود (Dinsmore, 2003). نتایج این فرضیه با یافته‌های امین یزدی و عالی (۲۰۰۸)، سیدعباس-زاده (۱۹۹۴) و دینس مور (۲۰۰۳) همخوان است و با یافته‌های فرخ‌نژاد (۲۰۰۱) ناهمخوان است. بین سابقه تدریس (باتجربه، تازه‌کار)، به عنوان یک متغیر و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس رابطه‌ای وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های (ریتر و هانکک، ۲۰۰۷)، هوانگ (۲۰۰۹)، امین یزدی و عالی (۲۰۰۸) و فرخ‌نژاد (۲۰۰۱)، همخوان است و با یافته‌های مارتین و بالدوین (۱۹۹۴) و سیدعباس‌زاده (۱۹۹۴)، ناهمخوان است. از دیگر نتایج پژوهش، معنادار نبودن تفاوت بین نگرش‌ها و باورهای معلمان زن و مرد در مورد کنترل کلاس است. شاید به این دلیل که آموزش‌هایی که معلمان زن و مرد در طول دوران تحصیل و آموزش‌های ضمن خدمت در نظام آموزش و پرورش (در کشور ما)، دریافت می‌کنند، یکسان و شبیه به هم است و به همین دلیل در نحوه مدیریت

کلاس آنان تفاوتی مشاهده نشده است. نتیجه این فرضیه مؤید یافته‌های پژوهش کانتر و همکاران (۲۰۰۷)، امین یزدی و عالی (۲۰۰۸) و فرخ‌نژاد (۲۰۰۱) است و با یافته‌های مارتین و همکاران (۲۰۰۶) و سیدعباس زاده (۱۹۹۵)، ناهمخوان است. نتایج حاصل از مقایسه نگرش‌ها و باورهای معلمان در مورد کنترل کلاس بر اساس مدرک تحصیلی (سطح تحصیلات) معنادار است، به این معنی که نمره مدیریت کلاس معلمان با مدرک دیپلم و فوق دیپلم در پرسشنامه باورها و نگرش‌های معلمان در مورد کنترل کلاس، به‌گونه معناداری، بالاتر از نمره مدیریت کلاس معلمان لیسانس، است. این نتیجه نشان می‌دهد که گرایش معلمان دیپلم و فوق دیپلم بیش‌تر به سبک مداخله‌گرا و گرایش معلمان لیسانس، بیش‌تر به سبک تعاملی است. این یافته بیانگر تأثیر مثبت آموزش‌های دانشگاهی بر سبک کلاس معلمان است. با اینکه این آموزش‌ها شاید از لحاظ برخوردار بودن از موضوعات مدیریت کلاس، زیاد غنی نباشد، اما آشنایی با نظریه‌های یادگیری و رشد و روش‌ها و فنون تدریس، توانسته است در سبک مدیریتی معلمان، تفاوت ایجاد کند (امین یزدی و عالی، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش مارتین و شوهو (۱۹۹۹)، نیز نشان داده است که معلمان سنتی، به‌گونه معناداری مداخله‌گرا تر از معلمان تازه‌کارند. در پژوهش آنها معلمان تازه‌کار، معلمانی بودند که از آموزش‌های جدید برخوردار بودند و منظور از معلمان سنتی، معلمانی بودند که آموزش‌های سنتی دریافت کرده‌اند و از علوم جدید بهره‌مند نبودند. نتیجه این فرضیه با یافته‌های مارتین و شوهو (۱۹۹۹)؛ امین یزدی و عالی (۲۰۰۸) و سیدعباس‌زاده (۱۹۹۵، ۱۹۹۴) همخوان می‌باشد و با یافته‌های ریتز و هانکک (۲۰۰۷)؛ هوانگ (۲۰۰۹) و فرخ‌نژاد (۲۰۰۱)، ناهمخوان می‌باشد. در کل نتایج این پژوهش بر آموزش معلمان در تغییر نگرش‌های معلمان برای کنترل کلاس درس تأکید دارد. بین سابقه تدریس (باتجربه، تازه‌کار) به عنوان یک متغیر و نحوه مدیریت کلاس معلمان پایه پنجم، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. نتیجه این فرضیه با یافته‌های (ریتز و هانکک، ۲۰۰۷)، هوانگ (۲۰۰۹)، امین یزدی و عالی (۲۰۰۸) و فرخ‌نژاد (۲۰۰۱)، همخوان می‌باشد و با یافته‌های مارتین و همکاران (۲۰۰۶)، مارتین و بالدوین (۲۰۰۳ و ۱۹۹۴)، و سیدعباس زاده (۱۹۹۵، ۱۹۹۴)، ناهمخوان می‌باشد. احتمالاً این ناهمخوانی ناشی از تفاوت در نمونه پژوهش است.

با توجه به تأثیر رشته تحصیلی و مدرک تحصیلی در ایجاد تفاوت معنادار در نگرش‌ها و باورهای معلمان در مورد کنترل کلاس (سبک مدیریت کلاس)، به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان و مجریان نظام تعلیم و تربیت، پیشنهاد می‌شود:

- با برگزاری کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت و با افزودن بحث مدیریت کلاس به سرفصل دروس مراکز تربیت معلم و رشته‌های تربیت دبیری، برای ارتقای سبک رفتاری معلمان در مدیریت کلاس اقدام شود.

- با توجه به حساسیت و اهمیت حرفه معلمی، به مسئولان محترم آموزش و پرورش توصیه می‌شود برای گزینش معلمان- مخصوصاً کسانی که در مقطع ابتدایی تدریس می‌کنند- افراد را با توجه به رشته تحصیلی و با توجه به تخصص آنان انتخاب و گزینش کنند. به عبارت دیگر معلمانی که رشته‌های آنان مرتبط با آموزش و پرورش است برای مدارس ابتدایی انتخاب کنند تا شاهد پیشرفت و تحول سریع‌تر آموزش و پرورش کشورمان باشیم.
- برخورداری از تحصیلات حداقل کارشناسی، به عنوان یک ملاک ضروری در گزینش و ارزشیابی معلمان، در نظر گرفته شود.
- در نهایت به دانش‌آموختگان مراکز تربیت معلم و رشته‌های تربیت دبیری پیشنهاد می‌گردد که به داشتن مدرک بسنده نکرده، به کسب مهارت‌ها و فنون لازم در مورد مدیریت کلاس اقدام کنند. همچنین به معلمان مقطع ابتدایی که رشته‌های آنان مرتبط با آموزش و پرورش نیست توصیه می‌شود که از تجارب مفید همکاران خود که در رشته‌های مرتبط تحصیل کرده‌اند، استفاده کنند و مطالعات و تخصص خود را در زمینه مدیریت کلاس و برخورد با دانش‌آموزان افزایش دهند.

References:

- Ahadi, H. & Kakavand, A. (2009). *Learning Disorders (from theory to action)*. Tehran: arasbaran. (Published Persian).
- Ahmadi, S.A., Rejaeepoor, S. & Mohamadi, shariat (2007). *The study of students' disciplinary anomalies and and presentation of a proper disciplinary model in Shahreza female primary schools*. (Knowledge and research in educational science, Azad university of Khorasgan) No.16: 115-138. (Published Persian).
- Amin yazdi, A. & Alee, A. (2008). *Effects of teacher characteristics on class management style*. (Quarterly journal of education), 24 (1): p103-135. (Published Persian).
- Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chamberse, Sh. M & Henson, R. K. (2001). *Personality types and teaching efficacy*. ERIC.identifier: ED 452184.
- Dabiri Isfahani, O. (2006). *The study of teacher's class management methods based on students gender*. (Quarterly journal of new thoughts on education, Alzahra university), vol. 2, No. 1 & 2: p43-69. (Published Persian).
- Demir, S. (2009). *Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools*. Journal of Social and Behavioral Sciences, 1 (1): 584° 589.

- Dericors, R. & Casel, P. (2009). *Discipline without tear*. (Translators: Minoo Vaseghi & Maryam Dadash Zadeh). Tehran: Roshd. (Published Persian).
- Dincmayer, D. S. & Karlson, J. (2009). *Consultation: Creating school-based intervation*. (Translators: Taghi Ebrahim Poor, Ahmad Etemadi & Roaya Rasooli), yazd: Yazd University. (Published Persian).
- Dinsmore, T. S.(2003). *Classroom management*. ERIC, Identifier: ED 478771.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. InM. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rded.). New York: Macmillan.
- Everson, A. M. (2003). *Building competence in classroom management and discipline*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Farokh Nezhad, N. (2001). *The study of the effective factors on efficient class management from the viewpoints of high school teachers*. (M.A. Thesis of Shiraz University). (Published Persian).
- Fowler, J & Saraple, O. (2010). *Classroom management: wheat ELT students expect*. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3(1):94-97.
- Germin, Y. (2002). *An investigation into the influences of teachers, classroom management beliefs and practices on classroom procedures*. 33-53.
- Glasser, V. (1994). *Schools without failure* (Translator: Sadeh Hamzeh). Tehran: Roshd. (Published Persian).
- Good, T. L & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Hoang, T. (2009). *The contributions of teachers credentialing routes and experience levels on classroom management*. *Journal of Instruction*, 2(1): 3-16.
- Jurvis, P. (1999). *Adult and continuing education*. (Translator: Gholamali Sarmad), Tehran: Samt. (Published Persian).
- Karimi, B.& Fathi Azar, E. (2006). *The effect of teacher's proper behavior on student's mistreating and anti-authoritative styles in Tabriz primary schools*. (Daneshvar rafter: scientific- research journal of Shahed university), vol. 13, No. 18, p 21-23. (Published Persian).
- Kunter, M ., Baumert, J & Koller, O. (2007). *Effective classroom management and the development of subject-related interest*. *Journal of Learning and Instruction* 17 (1): 494-509.
- Lefransova, G. R. (2008). *Human learning theories*. (Translator: Yahya Seyd Mohammadi) Tehran: Ravan. (Published Persian).
- Lewis, T., Sugai, G& Colvin, G. (2000). *The effects of pre corrective and active supervision on the recess behavior or elementary students*. *Journal of Education and Treatment of Children*, 23(2):109-121.
- Manning, M. L & Bucher, K. T. (2003). *Classroom management: Models,*

applications and cases. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Martin, N & Baldwin, B. (1994). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX.(ERIC Document Reproduction Service No. ED387471).

Martin, N & Shoho, A. R. (1999). *Beliefs regarding classroom management styles :Differences Between Traditional and Alternative certification teacher*. Journal of Classroom Interaction 33:1-12.

Martin, N & Shoho, A. (2000). *Teacher experience, training and age: The influence of teacher characteristics on classroom management style*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 440963).

Martin, K.N., Yin, Z & Mayal, H. (2006). *Classroom management teaching experience and gender: Do these variables impact teaching ,attitudes and beliefs toward classroom management style?* An unpublished paper the University of Texas at San Antonio .

Rajaeepoor, S., Kazemi, I. & Aghahosseini, T. (2008). *The study of the relationship between class management characteristics and learning atmosphere in Isfahan junior High schools*. (Educational and psychological research Journal). Isfahan University, No. 1, p 155-176. (Published Persian).

Redestin, P. R. (2004). *Educational Psychology*. (Translator: Shahaboddin Mashayekhi). Tehran: Pazhooheshkadeh Hozeh&Daneshgah. (Published Persian).

Reupert, A& Woodcock, S. (2010). *Success and near misses:Pre-service teachers' use, confidence and success invarious classroom management strategies*. Journal of Teaching and Teacher Education, 26(1): 1261 -12.

Ritter, J.T & Hancock, D. R. (2007). *Exploring the relationship between certification of source , experience Levels and classroom management orientations of classroom teacher*. USA colleof North Carolina at charlotte, charte, NC28223 0001,USA,Received 25 August 2004.

Salimi, S. H. (2003). *The effect of teachers behavior on students disciplines in school*. (Review quarterly journal of education innovation), No. 6, p 96-108. (Published Persian).

Samadi, P., Rejaeepoor, S., Aghahosseini, T. & Ghalavandi, H. (2008). *Explavation of effective learning atmosphere based on class management characteristics in Orumiyeh Junior High schools*. (quarterly journal of new thoughts on education, Alzahra university), Vol. 4, No. 1&2:p 155-176. (Published Persian).

Santruck, J.W. (2006). *Education Psychology*. (Translator: Morteza

Omidian). Yazd: yazd university. (Published Persian).

Seyed Abbas Zadeh, M. M. (1995). *The study of novice teacher's attitudes towards students' managing methods compared to experienced teachers*. (Humanistic science journal) Alzahra University, No.13&14: p139-156. (Published Persian).

Seyf, A. A. (2008). *New Educational Psychology (Learning and teaching psychology)*. Tehran: Dowran. (Published Persian).

Shaabani Varaki, B. (2000). *Teaching- learning approaches (Concepts foundations and theories)*. Mashhad: Astan Ghods Razavi. (Published Persian).

Smith, B. (2000). *Emerging themes in problems experienced by Student teachers: A framework for analysis*. Journal of College Student, 34(4), 633° 641.

Sokal, L., Smith, D. G & Mowat, H. (2003). *Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management*. Journal of High School, 86(3), 8° 18.

Wang, M. C., Walberg. H. J & Herbert, G. D. (1990). *What influences of learning?.* Journal of Educational Research, 84(1) 6-15.

Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Wenning, C.J. (2004). *Classroom management styles*. isu physics Teacher Education program, phy311.

Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (2001). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Yazdi, A. & Alee, A. (2008). *The study of the effects of class management style on the development of students meta cognitive skills*. (Educational and psychological studies. Journal of Mashhad University). vol. 9, No. 1: p73-90. (Published Persian).

Yilmaz, H & Cavas, P. H. (2008). *The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers science teaching efficacy and classroom management beliefs*. Journal of Mathematics, science & Technology Education, 4(1): 45-54.

Zacherman, J. T. (2000). *Student science teacher account of a well-remembered event about classroom management*. ERIC Identifie: ED 438283.

Zandvanian, A. (2008). *Identification and analysis of philosophical mentality of teachers teaching adults in Yazd province*. (Ph.D. Thesis Shahid Chamran University). (Published Persian).

