

## بررسی جو یادگیری اثر بخش بر اساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس

محمد علی قاضیان\*<sup>۱</sup>، صادق ستوان<sup>۲</sup>، مجتبی دهدار<sup>۳</sup>، عبدالله عالی شیرمرد<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup>\* کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد واحد ارومیه، ایران

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری جامعه شناسی فرهنگی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، ایران

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، ایران

<sup>۴</sup> دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، ایران

\* mohammadali.ghazian1351@gmail.com

### چکیده

هدف از این مقاله بررسی جو یادگیری اثر بخشی بر اساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس در شهرستان تکاب می باشد. روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی بوده و جامعه آماری پژوهش ۷۶۶ نفر از کلیه معلمان مقطع متوسطه (اعم از زن و مرد) شاغل در آموزش و پرورش می باشد که بر اساس جدول کوکران ۲۵۶ نفر به روش نمونه گیری تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه، فیش نامه و ... استفاده شده و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی از تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار SPSS انجام گرفته است. نتایج پژوهش نشان می دهد که رابطه مثبت و معناداری بین متغیرهای مستقل (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی کلاس درس) و متغیر وابسته جو یادگیری وجود دارد و هم چنین نگاهی به ضرایب رگرسیون حکایت از آن دارد که رهبری  $\beta = ۰.۴۶$ ، نظارت و کنترل  $\beta = ۰.۵۷$  و ارزشیابی کلاس درس با  $\beta = ۰.۳۸$  می توانند جو یادگیری اثر بخش را به صورت مثبت و معناداری پیش بینی کنند.

واژگان کلیدی: جو یادگیری اثر بخش، مدیریت کلاس، شهرستان تکاب

### ۱- مقدمه

کلاس درس خط مقدم جبهه تعلیم و تربیت است که مسئولیت اداره آن و تحقق اهداف آموزشی و درسی به عهده معلم است. بنابراین معلمان در نقش مدیر کلاس ایفای نقش می کنند. توجه به معلمان با این رویکرد، دیدگاهی جدید و نسبتاً توسعه یافته است. در این دیدگاه، معلمان مدیرانی هستند که برای حفظ نظم و کنترل کلاس درس و فعالیت های آموزشی، کارکردهای مدیریتی را به کار می گیرند. با وجود این، دارا بودن مهارت های مدیریتی، یکی از توانایی های ضروری شغل معلمی است که کمتر به آن توجه شده است (برلینر، ۱۹۸۸: ۵۴). طبق نظر اکثر معلمان اگر مشکلات رفتاری در کلاس بطور فراوان رخ دهد، برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می شود و آنان قادر به آموزش نخواهند بود. مهمتر آنکه، حتی اگر معلمان از مهارت های تدریس به خوبی بهره مند باشند، باز هم از شروع بدرفتاری دانش آموزان در کلاس بیمناک اند (لویز، ۱۹۹۷: ۱۵۳). معلمان در کلاس های درس به عنوان یک مدیر، مسئول اداره کلاس درس و ایجاد شرایط لازم برای رشد همه جانبه دانش آموزان هستند. صاحب نظران تربیتی به مجموعه مهارت هایی که معلمان برای رسیدن به محیط آموزشی جذاب، سازنده و اثربخش به آنها نیازمنداند، مدیریت کلاس درس می گویند (اولیوا، ۱۳۷۹: ۲۰۵). مدیریت کلاس درس مانند دیگر موقعیت های اجتماعی و گروهی مستلزم انجام کارهای مدیریتی، یعنی طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت است.

تحقق این کارکردها، جو کلاس را برای یادگیری و آموزش فراهم می‌کند. موفقیت کلاس درس دارای ویژگی‌های خاصی است که تفکیک کارکردها از یکدیگر به سختی امکان پذیر است، ولی تحقق کلیه کارکردها در فرآیند اداره کلاس درس ضروری است. اداره کلاس درس همیشه یکی از عمده ترین مسایل معلمان بوده است، چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است.

نانسی مارتین در مقاله خود با عنوان «مدیریت کلاس دانش آموز-محور» به تشریح آموزش و مدیریت کلاس می‌پردازد. وی استدلال می‌کند که به دلیل وجود ارتباط تنگاتنگ و متقابل میان مدیریت کلاس و آموزش، نباید آنها را جدا از هم بررسی کرد. این ادعا بر این دلیل استوار است که این دو متغیر تأثیر همزمان در ایجاد جو کلاس دارند. اما متأسفانه این ارتباط نادیده گرفته می‌شود و با وجود این که امروزه، کاربرد روش‌های نوین تدریس از جمله روش‌های دانش آموز-محور / آموزش‌های مشارکتی و همیارانه پیوسته توصیه می‌شود، در مدیریت کلاس، رویکردهای سنتی، همچنان پابرجاست، این در حالی است که بدون مدیریت کلاس مشارکتی یا دانش آموز-محور، تدریس مشارکتی یا دانش آموز-محور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد (مارتین، ۲۰۰۳: ۴۴).

معلمان برای یاددهی مطالب به دانش آموزان می‌بایست رفتار دانش آموزان را به اندازه‌ی کافی اداره و کنترل نمایند. آنها باید بطور مرتب از مهارت‌های حرفه‌ای و شخصی خود به تناسب استفاده کنند. معلمان دائماً باید تصمیم بگیرند دانش آموزان چه مطالب و محتوایی را چگونه یاد بگیرند؟ کدام شاگردان تشویق شوند؟ چه کسانی و به چه سؤالاتی پاسخ دهند؟ چه قواعد و مقرراتی را باید رعایت کنند؟ فعالیت‌های کلاسی، فردی یا گروهی باشد؟ دانش آموزان با یکدیگر و با معلم چگونه رابطه برقرار نمایند؟ هم چنین معلمان باید تصمیم بگیرند چگونه تنش‌ها و بحران‌های فردی و گروهی را مدیریت و کنترل کنند؟ از چه نوع اقتداری بیشتر استفاده کنند؟ در نقش کارفرما، کنترل کننده، مربی / تسهیل کننده ظاهر شوند؟ این فعالیت‌ها در کلاس درس مستلزم به کارگیری فرآیندهای مدیریت اثربخش و کارا است.

واژه «مدیریت کلاس» در اغلب تعاریف سنتی، هم معنا با واژه انضباط به کار رفته است. می‌توان مدیریت کلاس درس را رهبری دانش آموزان از طریق بکارگیری کارکردهای مدیریت یعنی برنامه ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی کلاس درس و مدیریت کلاس درس جهت تحقق اهداف که همان ایجاد جو یادگیری اثر بخش است در نظر گرفت. در اداره کلاس درس طراحی و سازماندهی موضوعی اساسی و ضروری و مستلزم درگیر شدن فکر معلم برای چگونگی سازماندهی بهتر است. سازماندهی به نظم و ترتیب درسی و اجتماعی دانش آموزان در کلاس درس مربوط می‌شود. این فعالیت مستلزم صرف وقت و توجه به روش‌هایی است که می‌تواند از مشکلات رفتاری دانش آموزان جلوگیری و رفتارهای اجتماعی و مناسب دانش آموزان را بهبود بخشد. بنابراین، سازماندهی نکردن کلاس درس بی‌توجهی به جریان تدریس و یادگیری را موجب می‌شود (آندرسون، ۱۹۸۹: ۶۶).

رهبری یکی از کارکردهای ضروری معلم در کلاس درس است. معلم به عنوان رهبر کلاس باید با استفاده از امکانات موجود زمینه‌ی تحقق اهداف آموزشی را فراهم کند (سلطانی، ۱۳۸۲: ۱۵۵). نظارت و کنترل کلاس درس بر حسب هدف‌های آموزشی وسیله‌ای هدف دار برای کمک به اداره‌ی کلاس و بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری است. بنابراین نظارت فعالیت‌های اثر بخش برای بهبود کلاس درس است (وایلزو باندی، ۱۹۸۱: ۷۶).

طبق گزارش پژوهش‌ها، بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس صرف حل مسائل انضباطی و اداره کلاس می‌شود (الیز، ۲۰۰۳: ۴۴)، به همین دلیل، به بیان لانگ، فری و وین استین، «مدیریت کلاس» برای خلق بهترین محیط ممکن به منظور یادگیری، اولویت نخست در مسئولیت‌های معلم کلاس به شمار می‌آید (مارتین و شوهو، ۲۰۰۳: ۵۰). مدیریت جامع کلاس، میزان اشتغال دانش آموزان در فعالیت‌های برنامه درسی را افزایش می‌دهد و از هدر رفتن زمان برای رفع مشکلات رفتاری جلوگیری می‌کند. به عقیده بروفی (۲۰۰۶)، یک نظام مدیریتی جامع می‌تواند کلاس‌های سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی که یادگیری بهینه انجام می‌شود. همچنین وجود یک مجموعه قابل پیش بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل‌ها و برنامه‌های مشخص در کلاس، نیل به موفقیت را آسان می‌کند و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت در می‌آورد (بارتا و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۵). در نتیجه معلم می‌تواند با شناخت و اجرای مدیریت صحیح، تأثیر و کارایی تدریس را افزایش و مشکلات رفتاری دانش آموزان را کاهش دهد (بهری، ۱۳۷۹: ۹۶).

مسئله‌ای که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد این است که آیا معلمان به عنوان مدیران کلاس درس، در صورتی که براساس کارکردهای مدیریتی مدنظر در این پژوهش (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل، ارزشیابی کلاس درس و

مدیریت کلاس درس) به اداره کلاس درس بپردازند، می توانند جو و فضای کلاسی را مدیریت کرده و حداکثر فرصت را برای رشد و یادگیری فراهم کنند؟ بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که معلمان تا چه میزان هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس را محقق کرده اند؟ و در مجموع مدیریت کلاس درس تا چه حد می تواند جو یادگیری کلاس درس را تبیین کند؟

## ۲- پیشینه پژوهش

رجائی پور و همکاران (۱۳۸۷) پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین مؤلفه های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان» انجام دادند که جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ بوده است. نمونه آماری شامل ۴۰ نفر معلم بوده که در طول سال تحصیلی هر دو / سه هفته یک بار و در مجموع ۱۲ جلسه مورد مشاهده مستقیم قرار گرفتند. ابزارهای جمع آوری داده ها شامل دو چک لیست (فهرست واره) مشاهده بود که به صورت عینی و صدافی تهیه شده بود. یافته های پژوهش نشان داد که معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان مؤلفه طراحی و سازماندهی، رهبری و نظارت را کمی بالاتر از حد متوسط و مؤلفه ارزشیابی را پائین تر از حد متوسط انجام داده اند. جو یادگیری کلاس نیز بالاتر از حد متوسط بوده است. نتایج پژوهش نشان داد که، مدیریت کلاس درس با جو یادگیری همبستگی مثبت و معناداری دارد ( $R=0/88$ ). نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که ضریب همبستگی چندگانه  $0/846$  و ضریب تعیین  $0/716$  بوده است ( $P=0/001$ ). بنابراین، در مجموع  $71/6$  درصد واریانس مربوط به جو یادگیری به وسیله مدیریت کلاس درس تعیین می شود. هم چنین تحلیل ها نشان داد که متغیرهای دموگرافیک رابطه ای با جو یادگیری ندارند. در مطالعه ای تحت عنوان «بررسی عوامل مؤثر در مدیریت اثر بخش کلاس درس بر اساس نظرات دبیران مقطع متوسطه شهرهای استان بوشهر» توسط شنبدی (۱۳۷۶) صورت گرفته است، نتایج حاصل از بررسی سئوالات پژوهش با توجه به آزمون کای اسکور نشان داد که، عوامل چهارگانه «تهیه و اجرای طرح درس» به میزان  $90/7$  درصد، «سازماندهی و تعیین راهبردهای تدریس» به میزان  $90/7$  درصد، «رهبری، ترغیب، و ایجاد انگیزش»، به میزان  $96$  درصد و «نظارت و ارزشیابی مستمر به فعالیت های دانش آموزان» به میزان  $88$  درصد در سطح زیاد و خیلی زیاد بر افزایش اثربخشی مدیریت کلاس درس مؤثر می باشد. مقایسه عوامل چهارگانه با استفاده از روش آماری رگرسیون نشان داده که عوامل نظارت و ارزشیابی مستمر بر فعالیت های فراگیران، رهبری، ترغیب و ایجاد انگیزش، تهیه و اجرای طرح درس و سازماندهی و تعیین راهبردهای تدریس، به ترتیب، بیشترین تأثیر را در افزایش اثر بخش مدیریت کلاس دارند، بین نظرات دبیران بر اساس متغیرهای سابقه تدریس، رشته تحصیلی و نوع مدرک (دبیری و غیر دبیری)، در مورد عوامل چهارگانه مؤثر بر عوامل اثربخشی مدیریت کلاس، تفاوت معنی داری وجود نداشت، اما دبیران زن بیشتر از دبیران مرد، رهبری، ترغیب و ایجاد انگیزش و هم چنین نظارت و ارزشیابی مستمر بر فعالیت های فراگیران را در افزایش اثربخشی مدیریت کلاس مؤثر دانسته اند. نتایج به دست آمده از اولویت بندی میزان اهمیت عوامل مطرح شده در پرسشنامه نشان داد که براساس نظرات پاسخگویان، «ایجاد انضباط مؤثر در کلاس» و «انتخاب روش ها و فنون تدریس مناسب» بیشترین تأثیر و «پاسخ سریع به بی انضباطی دانش آموزان» کمترین تأثیر را در اثر بخشی مدیریت کلاس درس دارند. یکی از مهمترین مطالعات در مورد مدیریت کلاس درس به وسیله هوث (۱۹۹۳) با کمک تعدادی از پژوهشگران در لندن انجام گرفته است. هوث معتقد بود که مدیریت کلاس درس یک جنبه ی مهمی از تدریس و آموزش است. مدیریت کلاس درس مستلزم طراحی و سازماندهی، کنترل و نظارت بر فعالیت های دانش آموزان، رهبری و ارزشیابی است. هوث معتقد بود، اگر کارکردهای مدیریت کلاس درس به خوبی اعمال شود می تواند دانش آموزان را در فعالیت های آموزشی و جریان فرآیند یاددهی - یادگیری درگیر نماید. به همین دلیل این پژوهش بر روی شناسایی نوع فعالیت های معلمان، دانش آموزان و تعامل بین آنها تکیه نموده است. در این مطالعه ۳۰ مدرسه دولتی در دوره متوسطه (راهنمایی) و جمعاً ۶۰ معلم در ۴ جلسه کلاس مورد مطالعه قرار گرفتند. این مشاهدات به صورت منظم و ساختمانده، نیمه منظم و آزاد انجام و در بعضی موارد مصاحبه هم صورت گرفت. نتایج این پژوهش در مورد نوع فعالیت نشان داد که  $9/7$ ٪ معلمان به تنهایی،  $20/9$ ٪ معلم و شاگرد با هم و  $63/4$ ٪ شاگردان به تنهایی فعالیت می کردند و معلم نظارت می کرد و  $2/3$ ٪ شاگردان فعالیت می کردند ولی معلم نظارت نمی کرد و  $1/5$ ٪ انتقال مطالب با فعالیت همراه بوده و انتقال مطالب در  $2/5$ ٪ بدون فعالیت خاص انجام می شد. همچنین این پژوهش در مورد میزان درگیر شدن دانش آموزان در فرآیند یاددهی ° یادگیری نشان داد که میانگین کل نمره ی درگیر شدن دانش آموزان ۷۱ بوده و پایین ترین نمره درگیر شدن دانش آموزان ۲۸ و بالاترین نمره درگیر شدن در کلاس درس ۹۲ بوده است. کارولین ام اورستون (۱۹۸۷) در

مطالعه‌ای تحت عنوان «مدیریت کلاس درس مدارس متوسطه در ایالت نیویورک» به این نتایج رسید که مدیریت اثر بخش، نیازمند به کارگیری کارکردهای مدیریت بخصوص کنترل و نظارت در کلاس درس است. به نظر وی معلمان اثر بخش معلمانی بودند که کلاس را به گونه‌ای سازماندهی می‌نمودند که می‌توانستند به خوبی وضعیت دانش آموزان و نحوه انجام تکالیف آنها را تحت نظر قرار دهند. به عبارت دیگر همه چیز قابل رویت و شناسایی بود. این معلمان کلاس درس را به گونه‌ای سازماندهی کرده بودند که عوامل خارجی مانند مشاهده بی بیرون از پنجره، نشستن روبروی درب و مواردی از این قبیل به حداقل می‌رسید. نتایج این تحقیق نشان داد که مدیریت و کنترل کلاس نیازمند وجود قواعد و مقررات واضح و آشکار است. تنظیم دقیق این قواعد و مقررات برای مدیریت یک کلاس اثر بخش ضروری و واجد اهمیت است. این پژوهش برای اثربخش شدن نظارت و کنترل موارد زیر را پیشنهاد می‌نماید:

۱- تجزیه و تحلیل دقیق قواعد و مقررات کلاس درس برای دانش آموزان ضروری است.

۲- قواعد و مقررات باید به بیانی ساده و واضح به دانش آموزان تفهیم شود.

۳- رعایت قواعد و مقررات باید به تدریج به دانش آموزان آموزش داده شود.

نظارت مداوم بر رعایت قواعد و مقررات توسط دانش آموزان و ثبت و نگهداری دقیق رفتارهای آنها ضروری است. دو محقق به نام های «روزن شاین» و «فیورست» بعد از یک دهه کاوش، یازده فرضیه یا اصول پیشنهادی را جمع‌بندی کردند که تحقیقات گذشته ارتباط آنها را با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نشان می‌دهد که بازده متغیر مزبور به قرار زیر هستند:

۱- وضوح: روشنی مطالب ارائه شده توسط معلم به لحاظ شناختی؛

۲- تنوع: استفاده معلم از مطالب متنوع در خلال درس مانند استفاده از مطالب آموزشی، آزمون های مختلف / تغییر در سطح

شناختی مطالب؛

۳- شوق و ذوق: میزان برانگیختگی، اصالت یا انرژی که معلم در کلاس بروز می‌دهد؛

۴- رفتارهایی در جهت انجام وظیفه: میزانی که معلم به نقش ارائه درس به کلاس، راهنمایی شغلی یا تحصیلی می‌پردازد؛

۵- توانایی شاگرد برای یادگیری مطالب شاخص: ارتباط میان مطالب مطرح شده در کلاس و ... عملکرد شاخص شاگرد؛

۶- استفاده از عقاید شاگرد و استفاده کلی از روش بی فرمان: پذیرش، تغییر، کاربرد، مقایسه و جمع‌بندی عبارات شاگرد؛

۷- انتقاد: وجود یک رابطه قوی اما منفی میان انتقاد معلم و پیشرفت شاگرد: انتقاد شامل خشونت، رد شدید، یا نیاز معلم به

توجیه مرجعیت خود است؛

۸- استفاده از تفسیرهای ساخت دهنده (پیش سازمان دهنده‌ها): معلم داریست های شناختی، برای درس کامل یا طراحی شده

فراهم می‌کند؛

۹- انواع سئوالات مورد پرسش: سئوالات بر حسب سطح شناخت به زیاد، کم و سئوالات متناسب با تکلیف و گروه طبقه بندی

می‌شود؛

۱۰- بررسی: پاسخ های معلم که شاگرد را به بسط سئوالاتش ترغیب کند؛

۱۱- سطح و دشواری آموزشی: درک شاگرد از سطح دشواری.

مطالعه متغیرهای فوق آغازگر جستجو برای شرایطی شد که یادگیری شاگردان و تدریس اثر بخش را تضمین نماید (واپلز و

باندی، ۱۳۸۲: ۶۵).

### ۳- روش شناسی

روش این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. از آنجا که در این پژوهش، مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته است، طرح پژوهشی در زمره طرح های توصیفی و از نظر هدف کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان مقطع متوسطه (اعم از زن و مرد) شاغل در آموزش و پرورش شهرستان تکاب در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ که تعداد آنها ۷۶۶ نفر می باشد. برای نمونه گیری از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای استفاده شده است. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول کوکران با سطح اطمینان ۹۵ درصد و دقت احتمال (خطای مجاز اندازه گیری) ۵٪ و واریانس بدست آمده از پیش آزمون (مطالعه مقدماتی) ۲۵۶ نفر بدست آمد. ابزارهای جمع آوری داده ها پرسشنامه، مصاحبه، فیش نامه و ... می باشد و جهت اندازه گیری متغیرها پرسشنامه براساس طیف لیکرت که شامل ۲۰ سؤال برای هر کارکرد می باشد تدوین شده، یعنی برای کارکرد طراحی و سازماندهی ۲۰ سؤال کاملاً عینی و مصدافی با توجه به شاخص های امر و همکاران (۱۹۹۵) و برای کارکرد رهبری ۲۰ سؤال با توجه به شاخص های ناکامورا

(۱۹۹۲) و برای کارکرد نظارت و کنترل ۲۰ سؤال با توجه به شاخص های فونتانا (۱۳۸۲) و برای کارکرد ارزشیابی ۲۰ سؤال با توجه به شاخص های گوسکی (۲۰۰۳) و برای جو یادگیری ۲۰ سؤال کاملاً عینی و مصداقی با توجه به شاخص های بلیک و دسی (۲۰۰۳) تهیه شده که مجموعاً ۱۰۰ سؤال برای پنج مؤلفه در نظر گرفته شده است. روایی گویه های پرسشنامه از لحاظ روایی صوری و محتوایی توسط گروه پژوهش دکتر صمدی و همکاران (۱۳۸۷) ارزیابی گردیده که براساس طیف لیکرت معادل ۴/۸۵ بوده و در سطح بسیار بالایی تأیید شده است. و پایایی (قابلیت اطمینان) به معنای میزان سازگاری نتایج حاصل از اجرای اندازه گیری در شرایط مشابه می باشد. برای محاسبه ضریب پایایی نیز توسط گروه پژوهش صمدی و همکاران (۱۳۸۷) به روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده که ضریب به دست آمده ۰/۹۸۵ می باشد. بنابراین ابزار اندازه گیری در این پژوهش از پایایی بسیار خوبی (عالی) برخوردار است. و برای تجزیه و تحلیل داده ها از آماره های توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و نمودارها) و از آماره های استنباطی (جداول فراوانی، نمودارها، میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شده و در قالب نرم افزار Spss استفاده گردید.

### یافته های پژوهش

از ۶۰ نفر نمونه آماری انتخاب شده در پژوهش حاضر، ۴۱ نفر از پاسخگویان، مرد و ۱۹ نفر زن می باشند. جدول زیر توزیع فراوانی پاسخ دهندگان را از نظر نوع جنس نشان می دهد.

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد پاسخ دهندگان بر حسب جنسیت

جنسیت آماره	فراوانی	درصد فراوانی	درصد تجمعی
زن	۱۹	۳۱/۷	۳۱/۷
مرد	۴۱	۶۸/۳	۱۰۰/۰
کل	۶۰	۱۰۰/۰	

### توصیف متغیر سطح تحصیلات

برای سنجش سطح تحصیلات نمونه مورد بررسی، بعد از جمع آوری داده های مربوطه، متغیر سطح تحصیلات را به ۳ گزینه کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و بالاتر طبقه بندی کرده ایم، جدول زیر توزیع تحصیلات پاسخ دهندگان را نشان می دهد.

جدول ۲- توزیع معلمان بر حسب سطح تحصیلات

سطح تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی	درصد تجمعی
کاردانی	۵	۸/۳	۸/۳
کارشناسی	۴۴	۷۳/۳	۸۱/۷
کارشناسی ارشد و بالاتر	۱۱	۱۸/۳	۱۰۰/۰
کل	۶۰	۱۰۰/۰	

### توصیف متغیر سابقه خدمت

برای سنجش سابقه خدمت در این پژوهش، این متغیر را به ۳ گزینه کمتر از ۱۰ سال، ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲۱ سال به بالا طبقه بندی کرده ایم که جدول زیر توزیع متغیر سابقه خدمت پاسخ دهندگان را نشان می دهد.

جدول ۳- توزیع فراوانی و درصد معلمان بر حسب سابقه خدمت

سابقه خدمت	فراوانی	درصد فراوانی	درصد تجمعی
کمتر از ۱۰ سال	۱۳	۲۱/۷	۲۱/۷
۱۱ تا ۲۰ سال	۲۷	۴۵/۰	۶۶/۷
۲۱ سال به بالا	۲۰	۳۳/۳	۱۰۰/۰
کل	۶۰	۱۰۰/۰	

### توصیف متغیر رشته ی تحصیلی

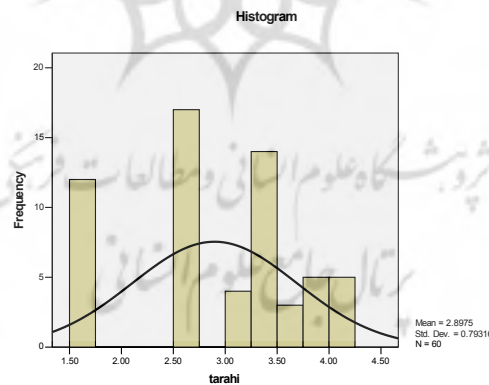
برای سنجش رشته ی تحصیلی در این پژوهش این متغیر را به ۲ گزینه ی علوم انسانی و علوم پایه طبقه بندی کرده ایم که جدول زیر توزیع متغیر رشته ی تحصیلی پاسخ دهندگان را نشان می دهد.

جدول ۴- توزیع فراوانی و درصد معلمان بر حسب رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	درصد تجمعی
علوم انسانی	۴۳	۷۱/۷	۷۱/۷
علوم پایه	۱۷	۲۸/۳	۱۰۰/۰
کل	۶۰	۱۰۰/۰	

### آمار استنباطی

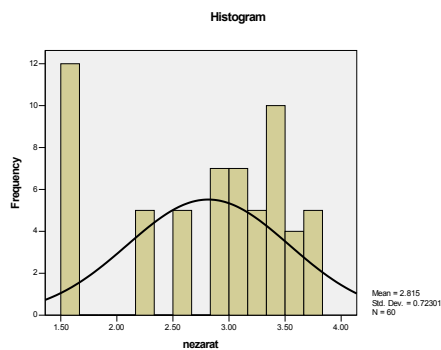
#### بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مؤلفه ی طراحی و سازماندهی



#### نمودار ۱- توزیع نمرات مؤلفه ی طراحی و سازماندهی

همانگونه که در نمودار ۱ مشاهده می شود توزیع این نمرات تقریباً نرمال است. میانگین نمرات ۲/۸۹، انحراف استاندارد ۰/۷۹۳ و حجم نمونه ۶۰ نفر می باشد.

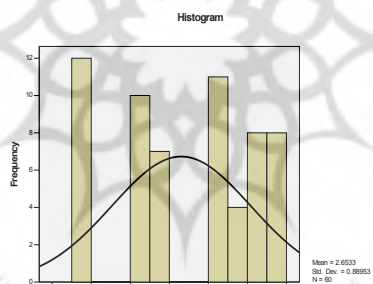
### بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مؤلفه ی رهبری



نمودار ۲- توزیع نمرات مؤلفه ی رهبری

همانگونه که در نمودار ۲ مشاهده می شود توزیع این نمرات تقریباً نرمال و میانگین آنها  $2/90$ ، انحراف استاندارد برابر  $0/758$  و حجم نمونه  $60$  نفر می باشد.

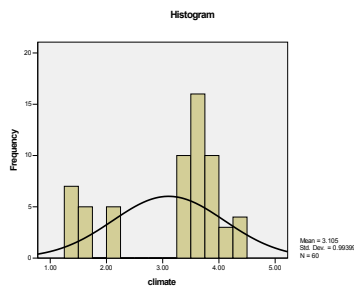
### بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مؤلفه ی نظارت و کنترل



نمودار ۳- توزیع نمرات مؤلفه ی نظارت و کنترل

همانگونه که در نمودار ۳ مشاهده می شود توزیع این نمرات تقریباً نرمال است و میانگین آن برابر با  $2/81$ ، انحراف استاندارد برابر با  $0/723$  و حجم نمونه  $60$  نفر می باشد.

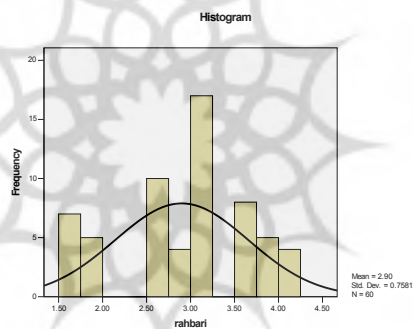
### بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مؤلفه ی ارزشیابی



نمودار ۴- توزیع نمرات مؤلفه ی ارزشیابی

همانگونه که در نمودار ۴ مشاهده می شود توزیع این نمرات تقریباً نرمال است و میانگین آن برابر با ۲/۶۵، انحراف استاندارد برابر با ۰/۸۸۹ و حجم نمونه ۶۰ نفر می باشد.

### بررسی نرمال بودن توزیع نمرات جو یادگیری



نمودار ۵- توزیع نمرات جو یادگیری

همانگونه که در نمودار ۵ مشاهده می شود توزیع این نمرات تقریباً نرمال است و میانگین آن برابر با ۳/۱۰، انحراف استاندارد برابر با ۰/۹۹۳ و حجم نمونه ۶۰ نفر می باشد.

### فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: بین طراحی و سازماندهی کلاس درس و جو یادگیری اثربخش رابطه معناداری وجود دارد.

### جدول ۵- نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین طراحی و سازماندهی و جو یادگیری اثربخش

متغیر	فراوانی	r	r <sup>2</sup>	سطح معنی داری
طراحی و سازماندهی جو یادگیری اثربخش	۶۰	۰/۷۷	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱

براساس نتایج جدول ۵ مقدار آماره آزمون  $r$  برای بررسی رابطه بین طراحی و سازماندهی با جو یادگیری اثربخش برابر با ۰/۷۷ =  $r$  که در سطح  $(P=۰/۰۰۰۱)$  معنی دار است. پس بنابراین واریانس تبیین بین دو متغیر برابر با ۰/۵۹ است.



**فرضیه دوم:** بین رهبری کلاس درس و جو یادگیری اثربخش رابطه معناداری وجود دارد.

**جدول ۶- نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین رهبری و جو یادگیری اثربخش**

متغیر	فراوانی	r	r <sup>2</sup>	سطح معنی داری
رهبری جو یادگیری اثربخش	۶۰	۰/۹۰	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱

براساس نتایج جدول ۶ مقدار آماره آزمون T برای بررسی رابطه بین رهبری با جو یادگیری اثربخش برابر با  $T=20/90$  که در سطح  $(P=0/0001)$  معنی دار است. پس بنابراین واریانس تبیین بین دو متغیر برابر با ۰/۸۱ است.

**فرضیه سوم:** بین نظارت و کنترل کلاس درس و جو یادگیری اثربخش رابطه معناداری وجود دارد.

**جدول ۷- نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین نظارت و کنترل و جو یادگیری اثربخش**

متغیر	فراوانی	r	r <sup>2</sup>	سطح معنی داری
نظارت و کنترل جو یادگیری اثربخش	۶۰	۰/۹۲	۰/۸۴	۰/۰۰۰۱

براساس نتایج جدول ۷ مقدار آماره آزمون T برای بررسی رابطه بین نظارت و کنترل با جو یادگیری اثربخش برابر با  $T=20/92$  که در سطح  $(P=0/0001)$  معنی دار است. پس بنابراین واریانس تبیین بین دو متغیر برابر با ۰/۸۴ است.

**فرضیه چهارم:** بین ارزشیابی کلاس درس و جو یادگیری اثربخش رابطه معناداری وجود دارد.

**جدول ۸- نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین ارزشیابی و جو یادگیری اثربخش**

متغیر	فراوانی	r	r <sup>2</sup>	سطح معنی داری
ارزشیابی کلاس درس جو یادگیری اثربخش	۶۰	۰/۸۳	۰/۶۸	۰/۰۰۰۱

براساس نتایج جدول ۸ مقدار آماره آزمون T برای بررسی رابطه بین ارزشیابی کلاس درس با جو یادگیری اثربخش برابر با  $T=20/83$  که در سطح  $(P=0/0001)$  معنی دار است. پس بنابراین واریانس تبیین بین دو متغیر برابر با ۰/۶۸ است.

**فرضیه پنجم:** بین مؤلفه های مدیریت کلاس درس با جو یادگیری اثربخش رابطه چندگانه وجود دارد.

**جدول ۹- نتایج آزمون رگرسیون بین متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک**

متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	f	p	r	r <sup>2</sup>	$\beta$	T	p
طراحی و سازماندهی	جو یادگیری اثربخش	۱۰۳/۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴	۰/۸۸	-۰/۴۹	-۲/۸۶	۰/۰۰۶
رهبری						۰/۴۶	۳/۳۹	۰/۰۰۱
نظارت و کنترل						۰/۵۷	۴/۵۰	۰/۰۰۰۱
ارزشیابی کلاس درس						۰/۳۸	۲/۰۲	۰/۰۴

براساس نتایج جدول ۹ مقدار آماره آزمون برای بررسی رابطه مؤلفه های مدیریت کلاس درس با جو یادگیری اثربخش برابر با  $F=103/93$  که در سطح  $(p=0/0001)$  معنی دار است. مقدار  $F=28$  بیان می کند که ۸۸ درصد از واریانس جو یادگیری اثربخش براساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس تبیین می شوند. هم چنین نگاهی به ضرایب رگرسیون حکایت از آن دارد که رهبری  $(\beta = 0/46)$ ، نظارت و کنترل  $(\beta = 0/57)$  و ارزشیابی کلاس درس با  $(\beta = 0/38)$  می توانند جو یادگیری اثربخش را به صورت مثبت و معنی داری پیش بینی کنند.

**فرضیه ششم:** بین نظرات دبیران در خصوص مدیریت کلاس درس بر حسب متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت و سطح تحصیلات) تفاوت وجود دارد.

**جدول ۱۰- شاخص‌های آماری مدیریت کلاس درس بر حسب جنسیت**

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معنی داری
مرد	۹/۱۴	۲/۳۵	۵۸	۰/۶۱	۰/۵۴
زن	۹/۵۵	۲/۵۴			

براساس نتایج جدول ۱۰ مقدار آماره آزمون t برابر با ۰/۶۱ که در سطح ( $p > ۰/۰۵$ ) معنی دار نیست یعنی بین نظرات دبیران مرد و زن در خصوص مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**جدول ۱۱- آنالیز واریانس یک طرفه**

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۴/۲۵	۲	۷/۱۲	۱/۲۴	۰/۲۹
درون گروهی	۳۲۵/۴۴۱	۵۷	۵/۷۰		
کل	۳۳۹/۶۹۷	۵۹			

براساس نتایج جدول ۱۱ مقدار آماره آزمون f برابر با ۱/۲۴ که در سطح ( $p > ۰/۰۵$ ) یعنی ۰/۲۹ معنی دار نیست یعنی بین سطح تحصیلات در مورد مدیریت کلاس درس تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**جدول ۱۲- آنالیز واریانس یک طرفه**

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۶/۹۴	۲	۸/۴۷	۱/۴۹	۰/۲۳
درون گروهی	۳۲۲/۷۵	۵۷	۵/۶۶		
کل	۳۳۹/۶۹	۵۹			

براساس نتایج جدول ۱۲ مقدار آماره آزمون f برابر با ۱/۴۹ که در سطح ( $p > ۰/۰۵$ ) یعنی ۰/۲۳ معنی دار نیست یعنی بین سابقه خدمت دبیران در مورد مدیریت کلاس درس تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**فرضیه هفتم:** بین نظرات دبیران در خصوص جو یادگیری اثربخش بر حسب متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت و سطح تحصیلات) تفاوت وجود دارد.

**جدول ۱۳- شاخص‌های آماری جو یادگیری اثربخش بر حسب جنسیت**

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T	سطح معنی داری
مرد	۹/۱۴	۲/۳۵	۵۸	-۰/۱۵	۰/۸۸
زن	۹/۵۵	۲/۵۴			

براساس نتایج جدول ۱۳ مقدار آماره آزمون t برابر با -۰/۱۵ که در سطح ( $p > ۰/۰۵$ ) معنی دار نیست یعنی بین نظرات دبیران مرد و زن در خصوص جو یادگیری اثربخش تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۱۴- آنالیز واریانس یک طرفه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۲/۹۹	۲	۱/۴۹		
درون گروهی	۵۵/۲۹	۵۷	۰/۹۷	۱/۵۴	۰/۲۲
کل	۵۸/۲۹	۵۹			

براساس نتایج جدول ۱۴ مقدار آماره آزمون f برابر با ۱/۵۴ که در سطح ( $p > ۰/۰۵$ ) یعنی ۰/۲۲ معنی دار نیست یعنی بین سابقه خدمت دبیران در مورد جو یادگیری اثربخش تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۱۵- آنالیز واریانس یک طرفه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۱/۵۶	۲	۵/۷۸		
درون گروهی	۴۶/۷۲	۵۷	۰/۸۲	۷/۰۵	۱/۰۰۲
کل	۵۸/۲۹	۵۹			

براساس نتایج جدول ۱۵ مقدار آماره آزمون f برابر با ۷/۰۵ که در سطح ( $p > ۰/۰۵$ ) با سطح معنی داری ۱/۰۰۲ معنی دار بوده، یعنی بین جو یادگیری اثربخش با سطح تحصیلات تفاوت معنی داری وجود دارد.

## نتیجه گیری

کلاس درس به عنوان سازمانی رسمی درصدد تحقق اهداف آموزشی و تربیتی است. معلمان در کلاس درس مسئول ایجاد نظم و آرامش، استفاده از منابع و مواد کمک آموزشی، استفاده از راهبردهای یاددهی<sup>۵</sup> یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. انجام این فعالیت ها مستلزم مدیریت کردن کلاس درس است. مدیریت کردن کلاس درس با انجام کارکردهایی چون طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی امکان پذیر است. نتیجه تعامل کلیه کارکردهای مدیریت کلاس درس، جو یادگیری اثربخش است که ایجاد می شود. جو کلاس درس یک ویژگی محسوس است که با ورود به هر کلاس درس مشخص می شود، و نتیجه کارکردهای مدیریت کلاس درس است که در نهایت بر پیشرفت تحصیلی و بازده نهایی کلاس تأثیر می گذارد. نتایج و یافته های این پژوهش نشان داد که معلمان مقطع متوسطه شهرستان تکاب کارکرد نظارت و کنترل، رهبری و ارزشیابی را در حد قوی و بسیار بالا و کارکرد طراحی و سازماندهی را بالاتر از حد متوسط محقق کرده اند. این کارکردها توانسته اند جو یادگیری را نیز بالاتر از حد متوسط محقق سازند. هم چنین داده ها و اطلاعات نشان می دهند که پراکندگی نمرات در کارکرد نظارت و کنترل از همه کمتر و پراکندگی در جو یادگیری از همه کارکردها بیشتر است. به عبارت دیگر، معلمان در بکارگیری کارکرد نظارت و کنترل با همدیگر تجانس بیشتری دارند و در ایجاد جو یادگیری تجانس کمتری را نشان می دهند. نتایج و یافته های حاصل از پژوهش نشان داد که کارکرد نظارت و کنترل بیش از همه کارکردها و کارکرد طراحی و سازماندهی کمتر از همه کارکردها تحقق یافته است و میزان تحقق کارکردهای رهبری و ارزشیابی به ترتیب در مراحل بعدی قرار گرفته است. نتایج و یافته های این پژوهش مؤید این مسئله است که معلمان در کلاس های درس وظایف و فعالیت های مربوط به مدیریت کلاس درس را حداقل در حد متوسط انجام می دهند، در غیر این صورت، کلاس های درس به عنوان یک سیستم اجتماعی قادر به تحقق اهداف آموزشی نبودند. مطالعات گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد، کلاس هایی که معلمان آنها را به خوبی طراحی و سازماندهی کرده اند اثر بخشی بالاتری دارند، به عبارت دیگر بین مؤلفه ی طراحی و سازماندهی با جو یادگیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. در این رابطه بررسی های برلینر (۱۹۸۲) درباره فعالیت های معلمان در کلاس های درس نشان داد که معلمان بخش قابل توجهی از فعالیت های مرتبط با کارکرد طراحی و سازماندهی و نظارت و کنترل را انجام می دهند. به نظر احمدی و شهابی (۱۳۷۹) به نقل از اولیوا طراحی و سازماندهی جزو مقدمات مدیریت کلاس درس است و برای ایجاد فرصت یادگیری ضروری است، بنابراین، معلمان با توجه به میزان مهارت خود در هدف گذاری، سازماندهی، آگاهی و نگرش خود به کلاس درس تا حدودی این کارکرد را انجام می دهند. به نظر ناکامورا (۲۰۰۰) موفقیت هر کلاس در نهایت با میزان مشارکت دانش آموزان در فرآیند یاددهی<sup>۵</sup> یادگیری مشخص می شود و این

امر مستلزم رهبری در کلاس است. بنابراین هرگونه پیشرفت و موفقیت در سطح کلاس درس تا حدودی نشانه تحقق کارکرد رهبری در کلاس است که بوسیله معلمان انجام می‌شود. ایشان پس از بررسی پژوهش‌های مرتبط با رهبری اظهار می‌دارد که معلمان برای مشارکت اولیا دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی<sup>۵</sup> یادگیری تلاش قابل توجهی را انجام می‌دهند. در این پژوهش توجه به تغییر، پذیرش دانش‌آموزان، گوش دادن به نظرات دانش‌آموزان، تعیین رسالت برای کلاس درس و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی نشانه‌ی رهبری در کلاس درس معرفی شده که کم و بیش در کلاس‌های درس انجام می‌شود. هم‌چنین مطالعات رابرت شوب (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که احترام به دانش‌آموزان، شناسایی نقاط قوت دانش‌آموزان، و تقدیر از آنها نشانه‌ی رهبری در کلاس درس است که معمولاً معلمان برای تحقق آنها تلاش‌های جدی به عمل می‌آورند. نظارت و کنترل به عنوان متمم سایر کارکردها و تضمین‌کننده‌ی اجرای برنامه‌های آموزشی بیش از پیش مورد توجه معلمان است. از طرفی معلمان در هر موقعیتی نمی‌خواهند کنترل کلاس را از دست بدهند. شاید به همین دلیل کارکرد کنترل و حفظ اقتدار خود را بیش از سایر کارکردها توجه می‌کنند. از طرف دیگر، بخش عمده‌ای از تعاریف مدیریت کلاس درس، این مفهوم را با کنترل مترادف می‌دانند. گود و برافی (۱۹۹۵) معتقدند آگاهی و هوشیاری معلم نسبت به کل کلاس، به کارگیری علامات مشخص و تعریف شده به منظور جلب توجه دانش‌آموزان، نگهداری فعالیت‌های کلاس در یک حالت زنده، فعال و شاداب و ایجاد تنوع در فعالیت‌های کلاس در کنترل دانش‌آموزان مؤثر است. بهرنگی (۱۳۸۰) به نقل از اچسون و گال و حمزه محمدی (۱۳۸۲) به نقل از فونتنا، کیانوش (۱۳۸۱) به نقل از بت ریس و فنی مور، ریچاردسون (۲۰۰۱) و ویلیامز (۲۰۰۲) تدوین قواعد و مقررات مشخص برای کنترل کلاس درس را لازم می‌دانند. ارزشیابی به منظور قضاوت و داوری تصمیم‌گیری یا پاسخ‌گویی انجام می‌شود (سیف، ۱۳۸۴) به نقل از نتیکو می‌نویسد، در ارزشیابی‌های کلاس، کیفیت میزان دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که از دانش‌آموزان پس از آموزش انتظار می‌رود و به آنها دست یافته باشند، بنابراین ارزشیابی از میزان تحقق اهداف آموزشی یکی از کارکردهای ضروری مدیریت کلاس درس است که تا حدودی به وسیله معلمان انجام می‌شود. به نظر رستگار (۱۳۸۲) ارزشیابی‌های مستمر بخشی از فرآیند آموزشی و مدیریت کلاس درس است. که معلمان با انجام دادن آن، خطاها و نواقص و مشکلات احتمالی را در حین فعالیت‌های آموزشی برطرف می‌کنند. مطالعات استیگنز (۱۹۹۹) نیز نشان داد که معلمان در استفاده از ارزشیابی مستمر با مشکلات و ناتوانی‌هایی مواجه هستند، به همین دلیل به خوبی از این کارکرد استفاده نمی‌کنند. هم‌چنین نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین مدیریت کلاس درس و ترکیبی از مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس به عنوان متغیر مستقل با جو یادگیری به عنوان متغیر وابسته رابطه مثبت وجود دارد. هم‌چنین نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که این متغیرها در تعامل با یکدیگر رابطه چندگانه معنی‌داری با جو یادگیری دارند. این مؤلفه‌ها در مجموع ۰/۸۸ از تغییرات واریانس مرتبط با یادگیری را توصیف و تبیین می‌کنند. بنابراین، معلمان برای رسیدن به جو یادگیری باید تلاش کنند تا مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس را به خوبی محقق کنند. نتایج و یافته‌های فرعی این پژوهش نشان داد که بین میزان تحقق مدیریت کلاس درس با توجه به متغیرهای دموگرافیک تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یافته‌های حاصل از آزمون رگرسیون چندگانه با مبانی نظری مدیریت کلاس درس و پژوهش‌های مرتبط با آن انطباق و هماهنگی کامل دارد. کلیه تعاریف مربوط به مدیریت کلاس درس بیان می‌کنند که تحقق کارکردهای مدیریت کلاس درس موجب جو یادگیری مطلوبی در کلاس درس می‌گردد. پژوهش‌های گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که اثربخشی کلاس‌هایی که بهتر مدیریت می‌شدند بیشتر از کلاس‌هایی بود که کارکردهای مدیریت را به خوبی انجام نمی‌دادند. هم‌چنین نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس، به عنوان متغیر مستقل با جو یادگیری به عنوان متغیر وابسته، به صورت جداگانه رابطه مثبت وجود دارد.

## منابع

۱. صمدی پروین؛ رجایی پور سعید؛ کاظمی ایرج؛ آقا حسینی تقی؛ قلاوندی حسن (۱۳۸۷)، «تبیین جو یادگیری اثر بخش براساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه»، مجله اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۲، صص ۱۵۵-۱۷۶.
۲. وایلز جان، جوزف باند، (۱۳۸۲)، «نظارت در مدیریت، برنامه ریزی و راهنمایی تعلیماتی»، محمد رضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال.
۳. رجائی پور سعید؛ کاظمی ایرج؛ آقا حسینی تقی (۱۳۸۷)، «بررسی رابطه بین مؤلفه های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان»، مجله پژوهش های تربیتی و روان شناختی، شماره اول، سال چهارم، صص ۲۳-۴۰.
۴. شنبندی مرتضی (۱۳۷۶)، «بررسی عوامل مؤثر در مدیریت اثر بخش کلاس درس براساس نظرات دبیران»، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
۵. سلطانی، ایرج، (۱۳۸۲)، «نظارت و راهنمایی آموزش»، چاپ اول، اصفهان: نشر ارکان.
۶. آندرسون، لورین، (۱۳۸۰)، «افزایش اثر بخشی معلمان در فرآیند تدریس»، محمد امینی، تهران: انتشارات مدرسه.
۷. بهاری، منوچهر (۱۳۷۹)، «مدیریت کلاس»، مجله مدیریت در آموزش و پرورش، دوره دوم، شماره ۲، صص ۳۷-۴۰.
۸. Barbetta, P. M., Norona, K. L., & Bicard, D. F. (۲۰۰۵). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, ۴۹(۳), ۱۱-۱۹.
۹. Brophy, J.E. (۲۰۰۶). Classroom organization and management. The Elementary School Journal, ۸۳, ۴.
۱۰. Huth, R. (۲۰۱۵). A Strategy for Classroom Management Success. Journal on Best Teaching Practices. Vol ۲, No, ۲, pp.۵۰-۳۸.
۱۱. Martin, Z. (۲۰۰۳). Attitudes & Beliefs regarding classroom Management: The Impact of Teacher preparation vs. Experience. Research in the schools, Vol ۳, No ۶, pp.۵۲-۳۸.
۱۲. Reese, J. (۲۰۰۷). The four Cs of successful classroom management. Music Educators Journal, ۲۴-۲۹.
۱۳. Richardson, V., & Fallona, C. (۲۰۰۱). Classroom management as method and manner. Journal of Curriculum Studies, ۶, ۷۲۸-۷۰۵.
۱۴. Brliner, DC(۱۹۸۸), The development of expertise in pedagogy whashington, Dc Aactive publication.