

پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی  
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان  
سال چهارم، شماره اول، شماره پیاپی ۹، بهار و تابستان ۱۳۸۷  
ص ۲۳-۴۰

## بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان

سعید رجایی پور، عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان  
[Rajaeepur@yahoo.com](mailto:Rajaeepur@yahoo.com)  
ایرج کاظمی، عضو هیأت علمی گروه آمار دانشگاه اصفهان  
تقی آقا حسینی، دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ و نمونه آماری شامل ۴۰ نفر بود که در طول سال تحصیلی هر دو یا سه هفته یک‌بار و در مجموع ۱۲ جلسه مورد مشاهده مستقیم قرار گرفتند. ابزارهای جمع آوری داده‌ها شامل دو چک لیست (فهرستواره) مشاهده بوده که به صورت عینی و مصداقی تهیه شده است. یافته‌های 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 پایین‌تر از حد متوسط انجام داده‌اند. جو یادگیری کلاس نیز بالاتر از حد متوسط بوده است. نتایج تحقیق 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 ( $p=0/0001$ ). بنابراین، در مجموع  $71/6$  درصد واریانس مربوط به جو یادگیری به وسیله مدیریت کلاس درس تبیین می‌شود. همچنین تحلیلها نشان داد که متغیرهای دموگرافیک رابطه ای با جو یادگیری ندارند.

**واژه‌های کلیدی:** مدیریت کلاس درس، سازماندهی کلاس درس، رهبری کلاس درس، ارزشیابی کلاس درس، جو یادگیری.

## مقدمه

کلاس درس خط مقدم جبههٔ تعلیم و تربیت است که مسؤولیت ادارهٔ آن و تحقق اهداف آموزشی و درسی به عهدهٔ معلم است. بنابراین، معلمان در نقش مدیر کلاس ایفای نقش می‌کنند. توجه به معلمان با این رویکرد دیدگاهی جدید، ولی نسبتاً توسعه یافته است. در این دیدگاه معلمان مدیرانی هستند که برای حفظ نظم و کنترل کلاس درس و فعالیتهای آموزشی کارکردهای مدیریتی را به کار می‌گیرند. با وجود این، دارا بودن مهارتهای مدیریتی، یکی از تواناییهای ضروری شغل معلمی است که کمتر به آن توجه شده است (برلینر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸).

کلاس درس به عنوان یک گروه و سیستم اجتماعی، محلی برای آموزش و تعلیم و تربیت است. گروههای کلاسی به عنوان یک گروه ثانوی دارای باورها، هنجارها و ارزشهای مشترکی هستند که اصطلاحاً یک اجتماع کوچک<sup>۲</sup> خوانده می‌شوند. کلاس درس کانون توجه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و روانشناسان تربیتی برای ایجاد فرصتهای یادگیری و تسهیل فرآیند یاددهی یادگیری و مورد علاقهٔ مدیران آموزشی برای افزایش اثربخشی و کارایی معلمان است.

معلمان در کلاسهای درس به عنوان یک مدیر، مسؤول ادارهٔ کلاس درس و ایجاد شرایط لازم برای رشد همه جانبهٔ دانش آموزان هستند. صاحب نظران تربیتی به مجموعه مهارتهایی که معلمان برای رسیدن به محیط آموزشی جذاب و سازنده و اثربخش به آنها نیازمندند، مدیریت کلاس درس می‌گویند (اولیوا<sup>۳</sup>، ۱۳۷۹) مدیریت کلاس درس مانند دیگر موقعیتهای اجتماعی و گروهی مستلزم انجام کارکردهای مدیریت؛ یعنی طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی است. تحقق این کارکردها جو کلاس را برای یادگیری و آموزش فراهم می‌کند. موقعیت کلاس درس دارای ویژگیهای خاصی است که تفکیک کارکردها از یکدیگر به سختی امکانپذیر است، ولی تحقق کلیهٔ کارکردها در فرآیند ادارهٔ کلاس درس ضروری است. ادارهٔ

---

1. Berliner  
2. Community  
3. Oliva

کلاس درس همیشه یکی از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده است، چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. نتایج و یافته‌های مؤسسه گالوپ از دهه ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۹ نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس یکی از عمده‌ترین مسائل و مشکلات معلمان است (اولیوا، ۱۳۷۹). مطالعات گود و برافی<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کلاسهایی که بخوبی مدیریت می‌شوند بیشتر است. در این کلاسها دانش آموزان بیشتر فعالیت می‌کنند و فرآیند یاددهی-یادگیری در سطح بالایی سازمان یافته است.

مدیریت کلاس درس طبق طبقه بندی پارسونز از سازمانها در سطح فنی قرار دارد. بنابراین، طراحی و سازماندهی و عمل به طور همزمان توسط معلم صورت می‌گیرد بنابراین، بین تحقق کارکردهای مدیریت در کلاس درس تقدم و تأخر عمده‌ای به چشم نمی‌خورد. در این خصوص، مولینز<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) معتقد است که کلاس درس یک سیستم اجتماعی است که کلیه عناصر و اجزای سیستمهای اجتماعی را مانند باورها، احساس، هدف، هنجار، پایگاه، منصب، نقش، اقتدار، مقام پاداش، تنبیه، نقش، فشار و تسهیلات در خود دارد، ولی آنقدر با یکدیگر وابستگی متقابل دارند که جدا از یکدیگر قابل تشخیص نیستند. به همین لحاظ، کارکردهای مدیریت کلاس درس نیز آنچنان با یکدیگر در هم تنیده اند که به آسانی قابل تمیز از یکدیگر نیستند. بنابراین، مدیریت کلاس درس دارای ویژگیها و ظرافتهای خاصی است که کارکردهای مدیریتی در آن به صورت خاصی جلوه‌گر می‌شود. مدیریت در کلاس درس چه به مفهوم اداره کردن یا انجام دادن و یا یک مسئله در نظر گرفته شود، باید کارکردهای مدیریتی؛ یعنی طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی را متحقق سازد تا جو یادگیری در کلاس اثر بخش گردد.

مدیریت کلاس درس مانند دیگر مدیریت‌ها تاکنون با دو رویکرد و پارادایم متفاوت تعریف شده است در پارادایم نیوتونی<sup>۳</sup> بر نظریات کلاسیک مدیریت، نظریات رفتاری، شرطی سازی ها

---

1. Good & Brophy

2. Mullins

3. Newtonian paradigm

نتیجه‌مداری، اقتدار سازمانی، کنترل مقتدرانه و ارزشهای پایانی تأکید می‌شود و در مقابل، در پارادایم پست نیوتونی<sup>۱</sup> بر نظریات مدیریت کیفیت جامع سازمان یاد دهنده، سازمان یادگیرنده یادگیری سازمانی، کنترل کیفی، رهبری پویا، دانش آموزمداری، مهارتهای حل مسأله، مهارتهای اجتماعی، الگوهای فعال تدریس، ایجاد نگرشهای مطلوب و ارزشیابی مستمر تأکید می‌شود. در رویکردهای نیوتونی، تعاریف ارائه شده از مدیریت کلاس درس برگرفته از نظریات کلاسیک مدیریت است. دانیل<sup>۲</sup> (۱۹۸۰) معتقد است مدیریت کلاس تهیه تدارکات و اتخاذ شیوه‌های لازم برای ایجاد و حفظ محیطی اثربخش است.

راگ<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) نیز مدیریت کلاس درس را برنامه‌ریزی برای هر چه بیشتر درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری می‌داند. ویلیامز و استرنبرگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) نیز مدیریت کلاس درس را مجموعه‌ای از تکنیکها و مهارتهایی می‌دانند که به معلمان امکان می‌دهد دانش‌آموزان را به طور اثربخش کنترل نمایند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود. به نظر صفوی (۱۳۸۱) مدیریت کلاس درس هدایت دانش‌آموزان از طریق به کارگیری کارکردهای مدیریت یعنی برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی جهت تحقق اهداف آموزشی است. در رویکردهای پست نیوتونی مدیریت کلاس درس عبارت است از حفظ و ارتقای مستمر استانداردهای آموزشی و تربیتی در یک جو انسانی به منظور رضایت هر چه بیشتر ارباب رجوع یعنی دانش‌آموزان، اولیا و مدیران ارشد است. برنامه کیفی ملی مالکولم بالدريج<sup>۵</sup> (۲۰۰۳). توجه به همه تعاریف نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس مستلزم انجام فعالیتها و کارکردهای معین و مشخصی است، ولی بخشی از تعاریف به تعداد محدودی از کارکردها و برخی دیگر کل کارکردها را در نظر گرفته‌اند. آن مجموعه از تعاریفی که مدیریت کلاس درس را مقدمه تدریس تلقی نموده‌اند تعاریف خود را محدود به طراحی و سازماندهی و کنترل نموده‌اند، ولی تعاریفی

---

1. Post Newtonian paradigm

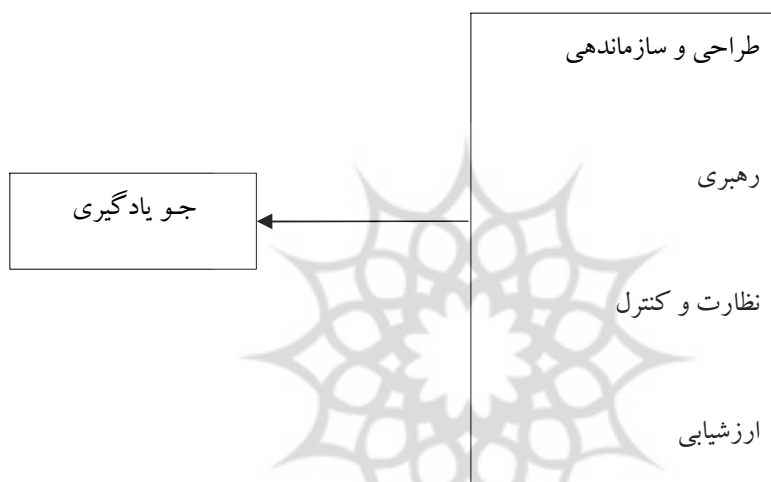
1. Daniel

2. Wragg

3. Williams&Strenberg

4. Malcolm Baldrige National Quality Program

که کلاس را در کل، یک سیستم اجتماعی در نظر گرفته اند، به کل کارکردها اشاره نموده اند. نکته دیگر تعاریف این است که همگی آنها معتقدند انجام کارکردهای مدیریت کلاس درس منجر به جو یادگیری جذاب و اثربخش می گردد. بنابراین مسأله اصلی این پژوهش این است که معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان تا چه میزان هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس را محقق نموده اند و در مجموع، مدیریت کلاس درس تا چه حد می تواند جو یادگیری کلاس درس را تبیین نماید؟ این مدل را می توان به صورت شکل (۱) نشان داد.



شکل ۱: رابطه مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری

هدف کلی این پژوهش تعیین میزان ارتباط بین مدیریت کلاس درس و مؤلفه‌های آن با جو یادگیری است و هدفهای جزئی این پژوهش تعیین میزان تحقق هر کدام از مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی) و جو یادگیری در مدارس دوره راهنمایی است.

### سؤالیهای پژوهش

- ۱- معلمان هر کدام از مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی) و جو یادگیری را به چه میزان محقق نموده اند؟
- ۲- آیا بین مدیریت کلاس درس و جو یادگیری رابطه معناداری وجود دارد؟

۳- آیا بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی) و جو یادگیری رابطه چندگانه معناداری وجود دارد؟

## روش

در این پژوهش از روش همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان دوره راهنمایی نواحی پنجگانه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ بوده تعداد کل آنان ۵۹۷۲ نفر بوده که در ۳۱۳۴ کلاس درس مشغول انجام وظیفه بوده‌اند. برای تعیین حجم نمونه ابتدا مطالعه مقدماتی بر روی ۲۰ نفر از معلمان انجام گرفت و سپس با استفاده از فرمولهای آماری حجم نمونه برآورد گردید. این محاسبات حجم نمونه را تقریباً ۴۰ نفر برآورد نمود.

گال و همکاران<sup>۱</sup> (۱۳۸۳) معتقدند در تحقیقات همبستگی و پیش بینی به ازاء هر متغیر مستقل باید ۱۰ نفر انتخاب شوند. بنابراین، در این پژوهش با توجه به مطالعه مقدماتی و برآورد حجم نمونه و بررسی چهار مؤلفه به عنوان متغیر مستقل، ۴۰ نفر از معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان به روش طبقه‌ای تصادفی متناسب با حجم به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. ضمناً تحلیل‌های آماری نشان داد که توان آماری ۰/۸۲۴ است. بنابراین، حجم نمونه کفایت می‌کند. از این تعداد ۱۰ درصد آنها در ناحیه یک، ۱۳/۳ درصد در ناحیه دو، ۲۳/۳ درصد در ناحیه سه، ۲۶/۷ درصد در ناحیه چهار، ۲۶/۷ درصد در ناحیه پنج مشغول انجام وظیفه بوده‌اند و در مجموع ۵۳ درصد آنها را مردان و ۴۷ درصد آنها را زنان تشکیل می‌دهند.

در این پژوهش از دو ابزار استفاده شده است. برای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس از یک چک لیست (فهرستواره) ۸۰ سؤالی استفاده شده است که میزان تحقق هر کدام از مؤلفه‌ها را بر روی طیف لیکرت که از ۱ تا ۵ نمره گذاری گردیده بود، مورد مشاهده و سنجش قرار داده است. به عبارت دیگر، برای مؤلفه طراحی و سازماندهی ۲۰ سؤال کاملاً عینی و مصداقی با توجه به شاخصهای امر<sup>۲</sup> به نقل از امینی (۱۳۸۰) و برای مؤلفه رهبری ۲۰ سؤال با توجه به

1. Gall

2. Emmer

شاخصهای ناکامورا<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) و برای مؤلفه نظارت و کنترل ۲۰ سؤال با توجه به شاخصهای فونتانا<sup>۲</sup> (۱۳۸۲) و برای مؤلفه ارزشیابی ۲۰ سؤال با توجه به شاخصهای گوسکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) تهیه شده است. و یک چک لیست (فهرستواره) ۲۰ سؤالی برای اندازه گیری جو یادگیری با توجه به شاخصهای بلیک و دسی<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) تهیه شده است. برای تعیین روایی صوری و محتوایی این سؤالا دو فرم ارزیابی با توجه به طیف لیکرت<sup>۵</sup> تهیه و برای چهار نفر از اساتید دانشگاه ارسال شده است. میانگین ارزیابی متخصصان در مورد روایی صوری و محتوایی چک لیست (فهرستواره) مؤلفه های مدیریت کلاس درس بر اساس طیف لیکرت ۴/۸۵ و برای جو یادگیری ۴/۷۵ بوده است. با توجه به این که کل نمره مقیاس ۵ بوده است، ابزارها در سطح بسیار زیاد مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی این فهرستواره (چک لیست) نیز به روش ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شده است. ضریب پایایی (چک لیست) مؤلفه های مدیریت کلاس درس ۰/۹۱۲ و ضریب پایایی جو یادگیری ۰/۸۹ به دست آمده است، بنابراین، ابزارها از پایایی بسیار خوبی برخوردارند.

برای جمع آوری اطلاعات یک تیم مجرب مشاهده گر از هفته دوم سال تحصیلی تا پایان سال تحصیلی، جمعاً دوازده جلسه به صورت متناوب (هر دو یا سه هفته یکبار) کلاسهای درس معلمان انتخاب شده را مورد مشاهده مستقیم قرار داده اند. برای افزایش دقت مشاهده گران قبل از شروع مشاهده، دو جلسه مشترک برگزار شده و بر روی نحوه درجه بندی و سنجش متغیرها اتفاق نظر به عمل آمده است.

در این پژوهش رفتارها به وسیله دو مشاهده گر مورد مشاهده قرار گرفته و چک لیستهای (فهرستواره‌های) تنظیمی ثبت و تکمیل گردیده است. به عبارت دیگر، شش جلسه از جلسات کلاس درس توسط یک مشاهده گر و شش جلسه توسط مشاهده گر دیگری مورد مشاهده قرار گرفته است. ضمناً این مشاهده گران از نتایج مشاهدات یکدیگر مطلع نبودند.

- 
1. Nakamura
  2. Fontana
  3. Guskey
  4. Blake & Deci
  5. Likert

همچنین پس از نیمی از مشاهدات، یک جلسه مشترک دیگری تشکیل و پیرامون چگونگی ثبت مشاهدات بحث و گفتگو شد و در مورد تکمیل چک لیست‌ها (فهرستواره‌ها) هماهنگی مجددی به عمل آمد، و در نهایت هر کدام از مشاهده گران چک لیست (فهرستواره) نمره گذاری شده را که حاصل میانگین مشاهدات آنها بوده، ارائه داده اند که مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

در این پژوهش برای اطمینان از اطلاعات به دست آمده، ابتدا ضریب توافق بین نظرات دو مشاهده گر محاسبه گردید. ضرایب توافق بین نظرات مشاهده گران به روش گیلفورد<sup>۱</sup> انجام شد. حداقل ضریب توافق ۰/۸۱۲ و حداکثر ضریب توافق ۰/۸۷۵ بوده است. بنابراین، با توجه به این که ضرایب توافق در حد نسبتاً بالایی است، تحلیلها بر اساس میانگین نظر مشاهده گران انجام شده است.

در این پژوهش برای توصیف نمونه از شاخصهای آمار توصیفی (جداول توزیع فراوانی، میانگین انحراف معیار، واریانس) و برای آزمون سؤالیهای پژوهش از آزمونهای t تک نمونه‌ای و برای فرضیات پژوهش از رگرسیون ساده و رگرسیون چند گانه استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان مؤلفه‌های طراحی و سازماندهی ( $\bar{X} = 3/26$ ) رهبری ( $\bar{X} = 3/24$ )، نظارت و کنترل ( $\bar{X} = 3/41$ ) و جو یادگیری ( $\bar{X} = 3/33$ ) را کمی بالاتر از حد متوسط و کارکرد ارزشیابی ( $\bar{X} = 2/84$ ) را پایین تر از حد متوسط و در مجموع مدیریت کلاس درس ( $\bar{X} = 3/17$ ) را کمی بالاتر از حد متوسط متحقق نموده‌اند. برای تعمیم این نتایج از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است. این میانگین‌ها همگی حداقل در سطح ( $\alpha = 0/05$ ) معنادار بوده است. بنابراین، می‌توان آنها را به جامعه آماری تعمیم داد.

تحلیل‌های مربوط به فاصله اطمینان نشان می‌دهد که حداقل با اطمینان ۹۵ در صد میانگین طراحی و سازماندهی بین ۳/۱۵ تا ۳/۶۱ و میانگین رهبری بین ۳/۲ تا ۳/۶۷ و میانگین نظارت و کنترل بین

---

1. Guilford



بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری ... ۳۱/

۳/۶۹ تا ۳/۹۶ و میانگین ارزشیابی بین ۲/۵۳ تا ۲/۷۲ و میانگین مدیریت کلاس درس ۳/۱۹ تا ۳/۴۹ و میانگین جو یادگیری بین ۳/۴۴ تا ۳/۸۸ است. نتایج این آزمونها در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: شاخصهای مربوط به مدیریت کلاس درس و مؤلفه‌های آن و جو یادگیری

متغیرها	شاخصها	$\bar{X}$	S	dF	$\mu_0$	tob	tc	p
طراحی و سازماندهی	۳/۲۱	۰/۵۴	۳۹	۳	۲/۰۴	۲/۰۲	۰/۴۴	
رهبری	۳/۲۴	۰/۵۲	۳۹	۳	۲/۵۳	۲/۰۲	۰/۱۷	
نظارت و کنترل	۳/۴۱	۰/۳۵	۳۹	۳	۶/۵۲	۲/۰۲	۰/۰۰	
ارزشیابی	۲/۸۴	۰/۴۵	۳۹	۳	-۱/۸	۲/۰۲	۰/۶۹	
مدیریت کلاس درس	۳/۱۷	۰/۴	۳۹	۳	۲/۳۳	۲/۰۲	۰/۲۷	
جو یادگیری	۳/۳۳	۰/۵۸	۳۹	۳	۳/۱۳	۲/۰۲	۰/۰۴	

تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که بین مدیریت کلاس درس و جو یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (I = . / ۸۸ و p = ۰ / ۰۰۰). ضریب تعیین ۰/۷۷۵ بوده است. این ضریب بدین معنی است که ۷۷/۵ درصد از تغییرات مربوط به جو یادگیری به وسیله مدیریت کلاس درس قابل توصیف و توضیح است.

نتایج این آزمونها در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲: آزمون رگرسیون ساده بین مدیریت کلاس درس و جو یادگیری

شاخصها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
رگرسیون	۷/۶۴	۱	۷/۶۴	۹۶/۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۳/۰۲	۳۸	۰/۰۷۹		
کل	۱۰/۶۴۲	۳۹			

مدل	R	R <sup>۲</sup>	R <sup>۲</sup> سازگار شده
کل متغیرها	۰/۸۸	۰/۷۷۵	۰/۷۶۷

تحلیل رگرسیون چند گانه نشان می دهد که بین ترکیبی از متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ( $R=0/846$  و  $p=0/000$ ). ضریب تعیین  $0/716$  بوده است این ضریب نشان می دهد که مؤلفه‌های کلاس درس در تعامل با یکدیگر می‌توانند  $71/6$  درصد از جوّ یادگیری را تبیین نمایند. ضرایب استاندارد بتا و مدل رگرسیون نشان می‌دهد که طراحی و سازماندهی با جوّ یادگیری ( $Beta=0/508$  و  $p=0/000$ ) و نظارت و کنترل با جوّ یادگیری ( $Beta=0/407$  و  $p=0/002$ ) همبستگی مثبت و معناداری داشته اند، ولی مؤلفه‌های رهبری ( $beta=0/273$  و  $p=0/07$ ) و ارزشیابی ( $beta=0/09$  و  $p=0/42$ ) به طور جداگانه با جوّ یادگیری رابطه معناداری نداشته‌اند. بنابراین، می توان مدل رگرسیون را به صورت زیر نوشت.

$$Y = 0/868 + 0/589 X_1 + 0/583 X_2$$

نتایج این آزمونها در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳: آزمون رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جوّ یادگیری

Sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخصها منابع
0/001	46/66	5/092	2	10/184	رگرسیون
		0/109	37	4/037	باقیمانده
			39	14/221	کل

مدل	R	R <sup>2</sup>	R2 سازگار شده
کل متغیرها	0/846	0/716	0/701

ادامه جدول ۳:

مدل	B	Beta	SE	t	P
مقدار ثابت	0/868	0/402	0/51	1/7	0/097
طراحی و سازماندهی	0/589	0/508	0/144	4/086	0/001
نظارت و کنترل	0/583	0/407	0/209	3/27	0/002
رهبری	0/273	0/273	0/164	0/816	0/628
ارزشیابی	0/09	0/09	0/109	1/99	0/380

## بحث و 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 - یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. انجام این فعالیت ها مستلزم مدیریت کردن کلاس درس است. مدیریت 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 اثربخشی 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 دوره راهنمایی نواحی پنجگانه شهر اصفهان کارکرد طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل را بالاتر از حد متوسط و کارکرد ارزشیابی را پایین تر از حد متوسط متحقق نموده اند. این کارکردها توانسته اند جو یادگیری را نیز بالاتر از حد متوسط محقق سازند. همچنین 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 به کارگیری 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 ارزشیابی کمتر از همه کارکردها تحقق یافته است و میزان تحقق کارکردهای رهبری و طراحی و سازماندهی در مرتبه دوم قرار گرفته و با یکدیگر تفاوت معناداری را نشان نمی دهند. بنابراین، نتایج و یافته های این پژوهش نشانگر این است که معلمان در کلاسهای درس فعالیتهای و وظایف مربوط به مدیریت کلاس درس را حداقل در حد متوسط انجام می دهند. در غیراین صورت، کلاسهای درس به عنوان یک سیستم اجتماعی قادر به تحقق اهداف آموزشی نبودند.

در این خصوص، بررسی‌های برلینر (۱۹۸۲) در مورد فعالیتهای معلمان در کلاسهای درس نشان داد که معلمان بخش قابل توجهی از فعالیتهای مربوط به کارکرد طراحی و سازماندهی و نظارت و کنترل را انجام می‌دهند. مطالعات گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که کلاسهایی که معلمان آنها را بخوبی طراحی و سازماندهی نموده‌اند، از اثر بخشی بالاتری برخوردارند. به عبارت دیگر، بین مؤلفه طراحی و سازماندهی و جو یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که در همه کلاسها تا حدودی طراحی و سازماندهی وجود دارد ولی کلاسهایی که به صورت دقیق و اثربخش سازماندهی شده‌اند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. در این نوع کلاسها تکالیف هدفدار، معین و منظمی انجام می‌شود.

به نظر اولیوا (۱۳۷۹) طراحی و سازماندهی جزو مقدمات مدیریت کلاس درس است و برای ایجاد فرصت یادگیری ضروری است. بنابراین، معلمان با توجه به میزان مهارتشان در هدف گذاری و سازماندهی و آگاهی و نگرششان به کلاس درس تا حدودی این کارکرد را انجام می‌دهند. فضلی خانی (۱۳۸۲) معتقد است هدف گذاری، تدوین اهداف، استفاده از رسانه‌ها و نحوه ارائه مطالب از جمله فعالیتهایی است که معلمان به صورتهای مختلف و با میزان‌های متفاوتی انجام می‌دهند.

به نظر ناکامورا (۲۰۰۰) موقعیت هر کلاس درس در نهایت با میزان مشارکت دانش آموزان در فرآیند یاددهی- یادگیری مشخص می‌شود و این امر مستلزم رهبری در کلاس درس است. بنابراین هر گونه موفقیت و پیشرفتی در سطح کلاس درس تا حدودی نشانه تحقق کارکرد رهبری در کلاس است که به وسیله معلمان انجام می‌شود. ناکامورا (۲۰۰۰) پس از بررسی پژوهش‌های مربوط به رهبری کلاس درس اظهار می‌دارد که معلمان برای مشارکت اولیا و دانش آموزان در فرآیند یاددهی- یادگیری تلاش قابل توجهی را انجام می‌دهند. به نظر این پژوهشگران، توجه به تغییر، پذیرش دانش آموزان، گوش کردن به نظرات دانش آموزان، تعیین رسالت برای کلاس درس و مشارکت دانش آموزان در فعالیتهای آموزشی، نشانه رهبری در کلاس درس است که کم

و بیش در کلاسهای درس انجام می‌شود. همچنین مطالعات شوب<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که احترام به دانش‌آموزان، شناسایی نقاط قوتشان و تقدیر از آنها نشانه رهبری کلاس درس است که معمولاً معلمان برای تحقق آنها تلاشهای جدی به عمل می‌آورند.

نظارت و کنترل به عنوان متمم سایر کارکردها و تضمین کننده 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 دیگر کارکردها مورد توجه قرار می‌دهند. از طرف دیگر، بخش عمده‌ای از تعاریف مدیریت کلاس درس این مفهوم را با کنترل مترادف می‌دانند.

به نظر راگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) هرگونه فعالیت اجتماعی، از جمله فعالیتهای دانش‌آموزان در کلاس درس مستلزم کنترل از طریق تنظیم و تدوین قواعد و مقررات است. وی معتقد است زندگی اجتماعی بدون قواعد و مقررات و کنترل غیرممکن است. با وجود این، بعضی از قوانین روشن و واضح و بعضی تلویحی و مبهم هستند، بنابراین، هرچه معلمان در بیان صریح قواعد و مقررات ارتباط اثربخش با دانش‌آموزان بیشتر تلاش کنند، به کنترل کلاس کمک زیادتری نموده‌اند.

گود و برافی<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) معتقدند آگاهی و هوشیاری معلم نسبت به کل کلاس، به کارگیری علامات مشخص و تعریف شده به منظور جلب توجه دانش‌آموزان، نگهداری فعالیتهای کلاسی در یک حالت زنده، فعال و شاداب و ایجاد تنوع در فعالیتهای کلاسی در کنترل دانش‌آموزان مؤثر است.

اچسون و گال<sup>۴</sup> (۱۳۸۰)، قونتانا<sup>۳</sup> (۱۳۸۲)، بت ریس و فنی مور<sup>۳</sup> (۱۳۸۱)، کارولین اورتسون<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) و ویلیامز و استرنبرگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند. امینی<sup>۳</sup> (۱۳۸۰) به نقل از اندرسون نیز معتقد است، فعالیتهای معلمان را در انجام کارکرد کنترل می‌توان به فعالیتهای بازدارنده و واکنش تقسیم کرد. فعالیتهای بازدارنده

---

1. Shobe

2. Acheson & Gall

3. Bettriss & Pheni more

4. Carolin Evereston

شامل تدوین مقررات و استفاده از رفتارهای خاص، دو عامل مهم بازدارندگی محسوب می‌شوند و برخوردهای مستقیم و جدی یا بی‌نظمی‌ها فعالیت واکنشی تلقی می‌شوند. به نظر وی، هر چه معلمان از فعالیتهای بازدارنده استفاده کنند، به کنترل کلاس کمک بیشتری می‌کنند.

ارزشیابی تعیین ارزش یا تعیین کیفیت کردن است. ارزشیابی به منظور قضاوت و داوری تصمیم‌گیری یا پاسخگویی انجام می‌شود. سیف به نقل از نیتکو<sup>۱</sup> می‌نویسد: در ارزشیابی‌های کلاسی کیفیت میزان دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که از دانش‌آموزان پس از آموزش انتظار می‌رود به آنها دست یافته باشند. بنابراین، ارزشیابی از میزان تحقق اهداف آموزشی یکی از کارکردهای ضروری مدیریت کلاس درس است که به وسیلهٔ معلمان تا حدودی انجام می‌شود. شاید دلیل اینکه معلمان دورهٔ راهنمایی شهر اصفهان این کارکرد را کمتر از متوسط انجام می‌دهند، وجود آیین نامهٔ امتحانات باشد که ارتقا به کلاسهای بالاتر را ساده گرفته است. از طرفی ممکن است معلمان نقش ارزشیابی مستمر در مدیریت کلاس را نیز بخوبی درک نکرده باشند. به نظر رستگار (۱۳۸۳) ارزشیابیهای مستمر بخشی از فرآیند آموزش و مدیریت کلاس درس است که معلمان با انجام آن خطاها و نواقص و مشکلات احتمالی را در حین فعالیتهای آموزشی برطرف می‌نمایند. مطالعات استیگنز<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) نیز نشان داد که معلمان در استفاده از ارزشیابی مستمر با مشکلات و ناتوانی‌هایی مواجهند؛ به همین علت، بخوبی از این کارکرد استفاده نمی‌کنند. پژوهشهای گوسکی (۲۰۰۴)، ویگینز<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که آزمونهای کوتاه کلاسی که برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و استفاده معلم برای اصلاح شیوهٔ آموزشی به طور منظم صورت می‌گیرد، علاوه بر تأثیر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به مدیریت کلاس درس نیز بسیار کمک می‌کند.

همچنین نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدیریت کلاس درس و ترکیبی از مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس به عنوان متغیر مستقل، با جو یادگیری به عنوان متغیر وابسته رابطه

---

1. Nitko

2. Stiggins

3. Wiggins

مثبت دارند. همچنین نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که این متغیرها در تعامل با یکدیگر رابطه چندگانه معناداری با جو یادگیری دارند. این مؤلفه‌ها در مجموع ۷۳/۵ درصد از تغییرات واریانس مربوط به یادگیری را توصیف و تبیین می‌نمایند. بنابراین، معلمان برای رسیدن به جو یادگیری باید تلاش کنند مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس را بخوبی متحقق نمایند.

نتایج و یافته‌های فرعی این پژوهش نشان داد که بین میزان تحقق مدیریت کلاس درس با توجه به متغیرهای دموگرافیک تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته‌های حاصل از آزمون رگرسیون چندگانه با مبانی نظری مدیریت کلاس درس و پژوهشهای مربوط به مدیریت کلاس درس انطباق و هماهنگی کامل دارد. کلیه تعاریف مربوط به مدیریت کلاس درس معتقدند تحقق کارکردهای مدیریت کلاس درس موجب جو یادگیری مطلوبی در کلاس درس می‌گردد.

پژوهش‌های گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که اثر بخشی کلاسهای که بهتر مدیریت می‌شدند، بیشتر از کلاسهای بود که کارکردهای مدیریت را بخوبی انجام نمی‌دادند. به نظر این صاحب‌نظران، کلاسهای درس که کارکردهای مدیریت کلاس درسی را انجام می‌دادند، کلاسهای جذاب، وظیفه‌مدار و سازمان یافته بودند که در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می‌نمودند. در این کلاسها، رابطه معلم و شاگرد مثبت و مبتنی بر احترام متقابل است و انتظارات آموزشی از شاگردان شفاف بوده و ساختار مناسبی برای تحقق انتظارات پیش بینی و فراهم شده است. همچنین معلم و شاگرد هر دو برای تحقق اهداف آموزشی احساس مسؤولیت می‌کنند.

### پیشنهادهای عملی

با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر وجود رابطه مثبت بین مدیریت کلاس درس و جو یادگیری به مسؤولان و مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی بلند مدت و کوتاه مدتی را برای بهبود و ارتقای مهارتهای معلمان در زمینه مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس پیش بینی نمایند. با توجه به اینکه معلمان در انجام کلیه مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس تقریباً در حد متوسط عمل می‌کنند در کلیه مؤلفه‌ها فرصت اصلاح و بهبود دارند، بنابراین، برای تحقق جو یادگیری اثر بخش باید تکنیکها و روشهای اصول مدیریت را در کلاس درس اعمال نمایند.

با توجه به اینکه مؤلفه طراحی و سازماندهی بیشترین تأثیر را بر جو یادگیری داشته است؛ معلمان برای ارتقای مهارت خود در این زمینه می‌توانند اقدام به تهیه پوشه کار نمایند. در این پوشه مواردی چون جداول برنامه‌ریزی شده سالانه، ماهانه، هفتگی و روزانه و برنامه چگونگی ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان، برنامه‌ای برای چگونگی سازماندهی کلاس در دروس و موضوعات مختلف، برنامه‌ای برای چگونگی تشویق دانش‌آموزان، طرح درس روزانه، برنامه‌ای برای جایگزینی رفتارهای ویژه به جای فعالیت‌های یکنواخت، در نظر گرفته شود. با توجه به اینکه نظارت و کنترل بعد از مؤلفه طراحی و سازماندهی بیشترین تأثیر را بر جو یادگیری داشته است به معلمان پیشنهاد می‌شود برای ارتقای این مهارت انتظارات خود را کاملاً مشخص کنند و برای کلاس قواعد و مقررات لازم را با مشارکت دانش‌آموزان به صورت انعطاف پذیر وضع نموده بر اجرای دقیق آنها تأکید نمایند.

### منابع

- آندرسون، لورین، دبلیو. (۱۳۸۰). افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس، ترجمه محمد امینی. تهران: انتشارات مدرسه.
- اچسون، ا، کیت، و مردیت، دامین، گال. (۱۳۸۰). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، کاربرد فنون کلینیکی در نظارت و راهنمایی، کارورزی و آموزشهای پیش و ضمن خدمت. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: نشر کمال تربیت.
- اسپالدینگ، چریل. (۱۳۷۷). انگیزش در کلاس درس. ترجمه محمدرضا نائیبیان و اسماعیل بیابانگرد. تهران: انتشارات مدرسه.
- اولیوا، پیتر، اف. (۱۳۷۹). نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز. ترجمه غلامرضا احمدی و سعیده شهابی. اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- بت ریس، اس. فنی مور. (۱۳۸۱). مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش آموز محوری. ترجمه کیانوش هاشمیان. تهران: انتشارات دانشگاه الزهراء (س).
- راگ، ادوارد کنراد. (۱۳۸۲). مدیریت کلاس در دبستان. ترجمه علیرضا کیامنش و کامران گنجی. تهران: انتشارات رشد.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۳). ارزشیابی در خدمت آموزش: تهران: انتشارات مدرسه.



بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری... ۳۹/

سلیمی، قربانعلی. (۱۳۷۸). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در آموزش و پرورش. اصفهان: نشر سپاهان.  
سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.  
شعبانی، حسن. (۱۳۷۸). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: انتشارات  
سمت.

صفوی، امان‌الله. (۱۳۷۸). کلیات روشها و فنون تدریس. تهران: انتشارات معاصر.  
فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۲). روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، تهران: وزارت آموزش و  
پرورش، انتشارات تربیت.

فونتانو، دیوید. (۱۳۸۲). کنترل کلاس. ترجمه ساده حمزه و مجید محمدی. تهران: انتشارات رشد.  
کرلینجر، فرد، ان. (۱۳۷۴). مبانی پژوهش در علوم رفتاری. ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر  
نجفی زند. تهران: انتشارات آوای نور.

گال، مردیت؛ و بورگ، والتر، و گال، جویس. (۱۳۸۳). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم  
تربیتی و روانشناسی. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت و دانشگاه  
شهید بهشتی.

Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. New  
York: Longman.

Black, A. E. Deci, E. L. (2003). *Learning climate questionnaire*. Retrived  
from: <http://auton-Learn.html.rochester.edu/SDT/measures/>.

Blegan, B. (2003). *Creating a climate for learning: Effective classroom  
management techniques*. Retrived form: <http://www.Educationworld.com/a-curr/curr155.Shtml>.

Dane, F. (1990). *Research methods*. Belmont: California Brook Cole  
Publishing Company.

Duke, Daniel, L. (1980). *Classroom management*. Chicago: University of  
Chicago Press.

Evereston, Carolin, M. (1987) *Managing classrooms: A framework for  
teachers*. New York: Random House.

- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1995). **Teacher student relationship**. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Gus k. & Thomas, R. (2003). How classroom assessment improves learning. *Educational Leadership*, 60(5).
- Mullins, Laurie J. (1991). *Management and organizational behavior*. London: Pitman Publishing.
- Malcolm, Baldrige National Quality Program (2003). **Classroom profile**. Retrived from: <http://www.baldrige in education. Net/class/Faculty. html>.
- Nakamur, A. R. (2000). *Healthy classroom management*. Canada: Routledge.
- Shobe, R. (2003). A classroom management technique. *Journal of Correctional Education*, vol. 54.
- Stinginess, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement, Issues and Practices*. vol 18.
- Williams, S. (2000). *Classroom management*. Retrived from: <http://muskingum. edu/~ cal ~data base /organization. html/>.
- Wragg, E. C. (1989). *Classroom teaching skills*. London: Rutledge Falmer.
- Wragg, E. C. (1993). *Primary teaching Skills*, London: Routledge, Falmer.
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. New York, Routledge Falmer.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. Sanfrancisco: Routledge.