

## بررسی رابطه دانش مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی با نقش تعدیل‌گری خلاقیت

رضا میرعرب رضی<sup>۱\*</sup>، مصطفی عزیزی شمامی<sup>۲</sup>، فرخنده گرایلی<sup>۳</sup>

R. Mirarab<sup>1\*</sup>, M. Azizi<sup>2</sup>, F. Grayli<sup>3</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷-۰۷-۰۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

Received Date: 2019/02/02

Accepted Date: 2019/08/23

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه دانش مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی با نقش تعدیل‌گری خلاقیت انجام شد.

**روش:** روش پژوهش توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری معلمان مدارس متوسطه دوم شهرستان سوادکوه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که تعداد آن برابر با ۱۳۰ نفر بود و با استفاده از جدول کرجسی-مورگان، تعداد ۵۹ معلم مرد و ۵۴ معلم زن با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد استفاده شد. تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار Spss و Smart-PLS با آزمون‌های t تک نمونه و مدل معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی صورت گرفت. برای سنجش پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای پرسشنامه‌های دانش مدیریت کلاس (Ezadi (2008)، خستگی عاطفی (2016) Jang و خلاقیت (Randsip (1979) به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۹۷ و ۰/۹۲ به دست آمد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد دانش مدیریت کلاس معلمان کمی بالاتر از حد متوسط قرار دارد و معلمان بیشتر از سبک مدیریت آموزش برای مدیریت کلاس استفاده می‌کنند؛ وضعیت موجود خستگی عاطفی معلمان در حد متوسط و نسبتاً پایین و وضعیت موجود خلاقیت معلمان کمی بالاتر از حد متوسط قرار داشت. همچنین بین دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی معلمان ارتباط منفی و معنادار و بین خلاقیت با خستگی عاطفی معلمان ارتباط منفی و معنادار وجود داشت و در نهایت، یافته‌ها بیانگر آن بود که خلاقیت نقش تعدیل‌گر را در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی معلمان ندارد.

**کلیدواژه‌ها:** دانش مدیریت کلاس، خستگی عاطفی، خلاقیت، معلمان

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران، مازندران-ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه مازندران، مازندران-ایران

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه و بیان مسئله

در اوایل دهه ۱۹۷۰ مبحث خستگی عاطفی در ادبیات حوزه تدریس و آموزش مطرح شده است (Danielson, 2012). دانشمندان گفتند باید آگاهی‌های لازم را در رابطه با نحوه مدیریت کلاس درس، اقدامات مناسب برای جلوگیری از سوء رفتار و بی‌توجهی به دانش‌آموزان، تمرکز بر کلاس درس به‌عنوان یک گروه اجتماعی با تأکید بر پاسخگویی به همه دانش‌آموزان و ایجاد قوانین و رویه‌ها برای مشخص کردن آنچه دانش‌آموزان انتظار دارند در معلمان تقویت کرد. در سال‌های بعد سایر پژوهشگران دریافتند که مشکلات خستگی عاطفی در مدیریت کلاس درس، یکی از مشکلات و نگرانی‌های اصلی معلمان است و نگرانی‌های معلمان در این رابطه بر عملکرد آنان تأثیرگذار است (Johnson, 2014).

تدریس درواقع، از دو جنبه، یک فعالیت خستگی‌آور است. اول، کلاس‌های درس ویژگی‌های منحصربه‌فردی دارند. به‌عنوان مثال، انجام بسیاری از وظایف مستلزم پاسخ مناسب از معلم با توجه به موقعیت کلاس است، همان‌طور که فرآیند آموزش اتفاق می‌افتد به‌طور هم‌زمان، معلمان به مهارت‌های نظارت و مدیریت مناسب نیاز دارند، لذا ممکن است اختلالات غیرمنتظره‌ای در کلاس رخ دهد و فشار مداوم به معلم وارد آید. دوم، معلمان برای آموزش مؤثر باید مهارت‌های مختلفی را به‌کارگیرند مثلاً آن‌ها باید وظایف آموزشی و روش‌های مناسب را انتخاب کنند، قواعد و ساختارهایی را ایجاد کنند، کلاس را مدیریت کنند و دانش‌آموزان را به لحاظ احساسی و یادگیری فردی حمایت و پشتیبانی کنند (Seiz, Voss and Kunter, 2015). از دیدگاه (Evrin, 2000) دانش مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌هایی است که به معلمان امکان می‌دهد که بتوانند دانش‌آموزان را کنترل نمایند، محیطی مثبت برای یادگیری فراهم کنند، برنامه‌ریزی کنند، به انتخاب موضوعات درسی، سازمان‌دهی، هماهنگی، قضاوت، برقراری ارتباط و انتخاب راهبردهای ممکن برای تدریس بپردازند (Evrin, 2009). مدیریت کلاس درس را می‌توان در اصطلاح چتر گسترده‌ای دانست که تلاش‌های معلم را برای کنترل فعالیت‌های کلاس درس به‌مانند یادگیری، تعامل اجتماعی و رفتار فراگیر توصیف می‌نماید (Jafari, Khorasani and Abdi, 2018). اما عملکرد معلمان در مدیریت کلاس درس باعث پدیداری فشارهایی بر آن‌ها می‌شود، درواقع معلمان با به‌کارگیری روش‌های نامطمئن و حتی ناکارآمد، اول‌ازهمه خود را تحت‌فشار قرار می‌دهند و دچار خستگی عاطفی می‌شوند (Voss, Wagner, 2007; Ozdemir, 2007; Klusmann, Trautwein, Kunter, 2017; Baran, Cilsalar, Mesutoglu, 2017).

استرس و قصد ترک تدریس حرفه‌ای، احساسی است که اغلب معلمان درگیر آن هستند (Ryan, Nathaniel, Pendergast, Saeki, Segool, Schwing, 2017). اگر معلمان در مدیریت منابع شخصی خود و در تطبیق و تنظیم خود با شرایط کلاس درس موفق نباشند ممکن است به سطح بالایی از استرس و خستگی عاطفی برسند (Arens and Morin, 2016). همچنین یکی از نتایج مهم خستگی عاطفی کاهش کیفیت خدمات معلمان است و می‌تواند عاملی برای عدم‌مسئولیت‌پذیری، غیبت و تضعیف روحیه تلقی شود (Alavi and ghafoori, 2015). امروزه مؤلفه‌های خستگی عاطفی، مسخ

شخصیت و کاهش احساس کفایت به عنوان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی مطرح شده‌اند. خستگی عاطفی یا خستگی هیجانی همانند متغیر فشار روانی با از میان رفتن منابع هیجانی در فرد ایجاد می‌شود. زمانی که افراد خستگی هیجانی دارند حس می‌کنند هم از لحاظ هیجانی و هم از لحاظ جسمی، بیش از اندازه توانشان از خودشان کار کشیده‌اند و احساس تحلیل رفتگی قوا دارند. در این بعد (خستگی عاطفی) وقتی ذخیره‌های جسمانی فرد پایین می‌آید به موازات آن نیروی عاطفی فرد نیز تحلیل می‌رود و احساس‌هایی مانند افسردگی، درماندگی و نومییدی از خود آشکار می‌کند، خشنودی کاهش می‌یابد و رضایت کلی شخص از زندگی کاری کم می‌شود. (Maslach, 2001).

دو چالش عمده‌ای که معلمان در یادگیری چگونگی تنظیم موقعیت‌های پیچیده در کلاس درس با آن روبرو هستند، یکی یادگیری تنظیم منابع احساسی خود و دیگری یادگیری و توجه به مدیریت کلاس است. تحقیقات تجربی مکرراً دانش مدیریت کلاس را به عنوان یک پیش‌بینی کننده اصلی یادگیری دانش‌آموزان نشان داده‌اند. به طور مشابه ای خستگی عاطفی معلمان نه تنها برای معلمان ناخوشایند است، بلکه نشان داده شده است که بر رفتارهای کلاس درس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Voss et al., 2017). معلمانی که خستگی عاطفی را تجربه می‌کنند معمولاً از لحاظ نگرشی خسته هستند و به تدریج احساس می‌کنند که نمی‌توانند با کلاس درس و دانش‌آموز روبرو شوند. در چنین حالتی شغل معلمی به جای اینکه چالش‌انگیز، فعال و خلاق باشد، خسته‌کننده خواهد شد و معلم از کارش رضایتی نخواهد داشت (Baezat, Aflakifars, Shahidi, 2015). با توجه به پیچیدگی مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی این سؤال مطرح هست که معلمان به چه منابعی نیاز دارند تا کلاس‌های درس خود را به طور مؤثرتر مدیریت کنند. صرف نظر از برنامه درسی، فشار کلاس و محیط مدرسه، رفتار معلمان تحت کنترل خودشان است. در واقع، عاملیت فردی هنوز وجود دارد و می‌توان از طریق توانمندسازی و به کارگیری خلاقیت، پتانسیل‌هایی برای کاهش خستگی عاطفی ایجاد کرد (James, 2015). خلاقیت توانایی تولید روش‌های جدید یا تصور کردن ویژگی‌های منحصر به فرد، ایده‌ها یا مواردی است که می‌تواند به کاهش خستگی عاطفی کمک کند (Azizi, Bolandhematan, Saedi, 2019). خلاقیت شامل مشاهده، دیدن امکانات، پیدا کردن مشکلات، خطرات و خطاها در فرایند آموزش است (James, 2015).

غالب پژوهش‌ها نشان داده‌اند در کنار توجه به روش‌های علمی در دانش مدیریت کلاس درس باید خلاقیت را به عنوان عنصری مهم در این زمینه به حساب آورد (Rezapoorkamalabad and Bahrami, 2003). پژوهش‌هایی نیز نشان داده‌اند ارتباط مثبتی بین افزایش خلاقیت و کاهش استرس معلمان وجود دارد. هم‌چنین، بین تبادل دانش و بهره‌گیری از منابع گسترده دانش و تقویت قوای عاطفی رابطه‌ای مثبت و معنادار برقرار است (Zakavati Gharagzloo, 2016). از سوی دیگر، تصور می‌شود که افزایش دانش و آگاهی‌های معلمان باید بتواند خلاقیت آنان را برای امور آموزشی افزایش دهد. بر این اساس، مهم است که معلمان به توانایی‌های خود که بر اثر دانش مدیریت کلاس درس در آن‌ها

ایجادشده باور داشته و بتوانند از پس مسئولیت‌های خطیر خود در آموزش کارکنان برآیند و در این راه از قدرت و خلاقیت خود نیز به‌خوبی بهره‌گیرند. تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهند اغلب خدماتی که درزمینه‌ی سلامت روان در مدارس انجام می‌شود فقط پایه‌های روان‌شناختی داشته‌اند نه مبانی دانش تربیتی معلمان. به‌عبارت‌دیگر راهبردهای اساسی برای ارتقای سلامت معلمان مبتنی برافزایش دانش آن‌ها درزمینه‌ی مسائل مدیریت کلاس درس آن‌ها نبوده بلکه مشاوره‌ها و روان‌درمانی‌هایی درباره‌ی چگونگی رهایی از استرس شغلی بوده است (Khosravi danesh, Mazloumi, Zahraei, Rahimi Foroushani 2017; Chaplain, 2008; Maslach, 2001).

این مسئله اهمیت پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. البته در این زمینه پژوهش‌هایی انجام‌شده که می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

تحقیقی تحت عنوان «تغییر در دانش مدیریت کلاس معلمان و خستگی عاطفی و روحی در طول دوران آموزش» انجام شد. نتایج نشان داد که در طی مراحل آموزش، با افزایش دانش مدیریت کلاس معلمان در پژوهش، خستگی عاطفی و روحی آن‌ها کاهش یافت. همچنین در این تحقیق تفاوت‌های فردی مدنظر قرار داده شد. دانش مدیریت کلاس به‌وسیله‌ی ویژگی‌های فردی شناختی (مانند توانایی‌های شناختی، تمایل به بازتاب و انعکاس) معلمان قابل پیش‌بینی بود، درحالی‌که خستگی عاطفی و روحی توسط خصایص فردی غیر شناختی (مانند ثبات احساسی) قابل پیش‌بینی نبودند. همچنین بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی و روحی معلمان ارتباط معنادار مشاهده شد (Voss et al., 2017) در پژوهشی که با عنوان «بررسی دانش مدیریت کلاس درس: یک مطالعه موردی» انجام شد، چگونگی حفظ دانش مدیریت کلاس معلمان از طریق آموزش متنوع و انتقال تجارب موردنظر قرار گرفت. یکی از نتایج این پروژه نشان داد که دانش مدیریت کلاس درس می‌تواند خستگی عاطفی معلمان را کاهش دهد (Baran et al., 2017).

نتایج پژوهشی که با عنوان «خواسته‌های کاری، احساسی و فرسودگی عاطفی معلمان» انجام شد، نشان داد تدریس مستلزم خواسته‌های بسیاری از نوع عاطفی و بین فردی است. در این مطالعه، معلمان ابتدایی (۵۵۶ نفر) پرسشنامه الکترونیکی را که تمام متغیرهای مطالعه را اندازه‌گیری کرده بود، تکمیل کردند. مطابق با فرضیه‌ها، خواسته‌های شغلی عمومی (غیر عاطفی)، خواسته‌های احساسی، حمایت اجتماعی، هر یک به‌طور منحصربه‌فرد خستگی عاطفی را پیش‌بینی می‌کردند. یافته‌ها نشان داد پیچیدگی عوامل شغلی منجر به خستگی عاطفی در میان معلمان می‌شود. به‌طور خاص، مطالعه نشان داد که به کار بردن استراتژی‌هایی برای ارتقاء خودکارآمدی حرفه‌ای ممکن است به معلمان کمک کند تا برخی از خواسته‌های عاطفی مرتبط با نقش خود را مدیریت کنند (Koushan, 2014). در پژوهشی که به بررسی رابطه بین خودکارآمدی مدیریت کلاس و فرسودگی شغلی پرداخته شد، نتایج نشان داد که فرسودگی شغلی یکی از اجزای مؤثر بر فرسایش معلمان است و ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی دارای ارتباط معنی‌داری با مدیریت کلاس درس داشت. این نتایج بیانگر آن بود که

معلمان با سطوح بالای خودکارآمدی در مدیریت کلاس، به احتمال کمتری دچار فرسودگی شغلی می شوند (Aloe, Amo, Shanahan, 2014). در پژوهشی تحت عنوان «نقش اثربخشی مدیریت کلاس در پیش‌بینی خستگی عاطفی معلمان» به بررسی اثربخشی مدیریت کلاس، وضعیت تأهل، جنسیت و تجربه تدریس بر خستگی عاطفی در بین معلمان مدارس ابتدایی پرداخته شد. جامعه آماری پژوهش شامل ۳۴۵ معلم زن و ۱۷۸ معلم مرد بود. نتایج نشان داد که بین ابعاد خستگی عاطفی (خستگی هیجانی، زوال شخصیت و دستاوردهای فردی) ارتباط معناداری وجود دارد و اثربخشی مدیریت کلاس قابلیت پیش‌بینی و کاهش خستگی عاطفی معلمان را دارا می‌باشد (Ozdemir, 2007). با جمع‌بندی پژوهش‌ها و مبانی نظری در حوزه موردبررسی، مشخص می‌شود که مدیریت مؤثر کلاس درس می‌تواند منطقی با خستگی عاطفی معلمان در ارتباط باشد. یک نکته دیگر در این زمینه این است که در اغلب دیدگاه‌ها و تعاریف سنتی، مدیریت کلاس درس مترادف با واژه انضباط به کاررفته است و بنابراین معلمان ناخودآگاه با به‌کارگیری روش‌های تنبیهی سعی در آرام کردن کلاس خوددارند. این مسئله نه تنها از جانب دانش‌آموزان، با استرس‌ها و هیجانات منفی مواجه است، بلکه از جانب معلمان نیز قابل بررسی است. محققان بسیاری از جمله (James, 2015) می‌گویند که انضباط کلاس درس یا مدیریت کلاس بزرگ‌ترین مشکل و خاستگاه خستگی عاطفی مشکلات یک معلم در کلاس درس است.

مسئله اصلی تحقیق حاضر بررسی رابطه دانش مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی با نقش تعدیل‌گری خلاقیت در بین معلمان متوسطه است. با توجه به ادبیات تحقیق به نظر می‌رسد ناتوانی در تنظیم مؤثر کلاس و منابع عاطفی دو مانع عمده در اثربخشی معلمان محسوب می‌شوند. مدیریت کلاس درس به شیوه صحیح باعث می‌شود معلم بتواند از طریق ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب و کنترل مؤثر کلاس درس؛ محیطی فعال و سازنده به وجود آورده و شرایط لازم را برای یادگیری و تغییر و تحول شاگردان ایجاد کند. اما اگر معلمان نتوانند کلاس درس را مدیریت کنند و خود را با پیچیدگی‌های آن تنظیم کنند دچار استرس و خستگی عاطفی می‌گردند، خستگی عاطفی نه تنها بر رفتارهای کلاس درس معلمان بلکه به لحاظ عاطفی نیز برای دانش‌آموزان ناخوشایند است. از طرفی درگیر شدن در یک فعالیت خلاق و انجام آن لذت‌بردن برای معلمان می‌تواند در بهبود فرسودگی عاطفی معلمان و تنظیم منابع عاطفی‌شان مؤثر باشد. در این راستا تحقیق حاضر اهداف زیر را دنبال می‌کند:

- ۱- تعیین وضعیت موجود دانش مدیریت کلاس درس، خلاقیت و خستگی عاطفی معلمان
- ۲- تعیین رابطه دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی با نقش تعدیل‌گری خلاقیت

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف جزء تحقیقات کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش معلمان مدارس متوسطه دوم شهرستان سوادکوه مازندران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می‌باشند که تعداد آن‌ها برابر با ۱۳۰ نفر است. از این تعداد ۷۰ نفر را معلمان مرد و ۶۰ نفر را معلمان زن تشکیل می‌دهند. با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای بر اساس جدول کرجسی مورگان، تعداد ۵۹ معلم مرد و ۵۴ معلم زن به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و سپس در بین معلمان مرد و زن به‌صورت تصادفی پرسشنامه‌ها توزیع شد. در نهایت ۱۱۱ پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل شد، همچنین برای جمع‌آوری اطلاعات از روش میدانی (توزیع پرسشنامه) استفاده شده است. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه از نرم‌افزارهای Spss24 و مدل‌سازی معادلات ساختاری (Smart-PLS) استفاده شده است.

### ابزار سنجش

۱- پرسشنامه دانش مدیریت کلاس: جهت سنجش پرسشنامه دانش مدیریت کلاس از پرسشنامه ۲۴ سؤالی (Ezadi, 2008) در مقیاس چهاردرجه‌ای (هرگز، تا اندازه‌ای، معمولاً و همیشه) استفاده شده است. در پژوهش (Koushan, 2014) روایی پرسشنامه به دو روش محاسبه شده است: الف) کسب نظر متخصصان درباره صحت گویه‌ها و هماهنگی با ابعاد متغیر که در مجموع با توجه به فراوانی پاسخ‌های مناسب، درستی گویه‌های پرسشنامه تأیید شد. ب) اجرای تحلیل عاملی بر روی داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه جهت روایی سازه: این تحلیل مشخص کرد که همه گویه‌های پرسشنامه روی عوامل دارای بار عاملی می‌باشند. میزان روایی پرسشنامه سبک مدیریت کلاس ۰/۷۰ برآورده شده است. در پژوهش (Koushan, 2014) برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و نرم‌افزار SPSS16 استفاده شده است که ضریب آلفای ۰/۷۸ به‌دست آمد. نحوه نمره‌گذاری به این صورت است که به گزینه «همیشه» نمره (۴) و «هرگز» نمره (۱) اختصاص یافته است. دانش مدیریت کلاس بر اساس سه مؤلفه سبک مدیریت آموزش (گویه‌های ۱ تا ۱۳)، مدیریت افراد (گویه‌های ۱۴ تا ۲۰) و مدیریت رفتار (گویه‌های ۲۱ تا ۲۴) مورد سنجش قرار گرفته است. با توجه به طیف چهاردرجه‌ای لیکرت، جهت محاسبه نمرات و میانگین‌ها، حد متوسط میانگین فرضی برابر با (۲) لحاظ شده است.

پرسشنامه خستگی عاطفی: جهت سنجش پرسشنامه خستگی عاطفی معلمان از پرسشنامه ۸ سؤالی (Jang 2016) در مقیاس هفت‌درجه‌ای (هرگز، تقریباً هرگز، گهگاهی، در حد نیمی از زمان، مکرراً، تقریباً همیشه و همیشه) استفاده شده است. روایی توسط متخصصان تأیید شده و پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط نرم‌افزار SPSS خلاقیت ۰/۹۷ گزارش شد. نحوه نمره‌گذاری به این صورت است که به گزینه «همیشه» نمره (۶) و «هرگز» نمره (۰) اختصاص یافته است. با توجه به طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت، جهت محاسبه نمرات و میانگین‌ها، حد متوسط میانگین فرضی برابر با

(۴) لحاظ شده است. هر چه مقدار میانگین بالاتر از حد متوسط فرضی (۴) و نزدیک به عدد ۶ باشد به معنی بالا بودن میزان خستگی عاطفی معلمان است و پایین تر بودن از مقدار متوسط میانگین (۴) به معنی پایین بودن خستگی عاطفی معلمان است.

پرسشنامه خلاقیت: جهت سنجش پرسشنامه خلاقیت معلمان از پرسشنامه ۳۰ سؤالی (1979) Randsip در مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، متوسط، موافقم و کاملاً موافقم) استفاده شده است (Dallal Nasiri, Barzegar, Ahmadi, 2012). پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط نرم افزار spss خلاقیت ۰,۹۲ به دست آمد. نحوه نمره گذاری به این صورت است که به گزینه «کاملاً مخالفم» نمره (۱) و گزینه «کاملاً موافقم» نمره (۵) اختصاص یافته است.

### یافته‌های پژوهش

جدول (۱) آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	N	انحراف معیار	سطح معناداری (sig)	نتیجه آزمون
دانش مدیریت کلاس	۱۱۱	۰,۸۳۷	۰,۵۱	توزیع نرمال
خلاقیت	۱۱۱	۰,۴۲۶	۰,۰۶۲	توزیع نرمال
خستگی عاطفی	۱۱۱	۰,۸۷۴	۰,۲۰۰	توزیع نرمال

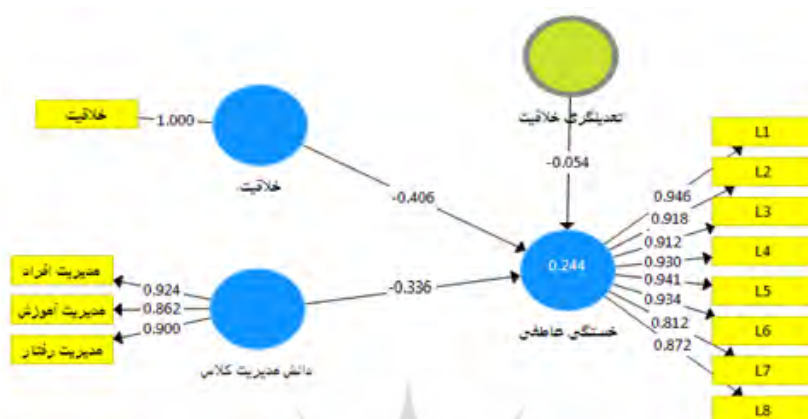
با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰,۰۵ می‌باشد متغیرها از توزیع نرمال برخوردار هستند؛ بنابراین استفاده از آزمون‌های پارامتریک جهت تحلیل فرضیه‌های اول و دوم پژوهش انتخاب مناسب تری است.

جدول (۲) آزمون t تک‌نمونه‌ای، بررسی وضعیت موجود دانش مدیریت کلاس، خلاقیت و

متغیر/مؤلفه‌ها	میانگین نظری	میانگین	انحراف استاندارد	df	t	سطح معناداری
دانش مدیریت کلاس	۲	۲,۵۰	۰,۸۳۷	۱۱۰	۶,۴۱۲	۰,۰۰۱
خستگی عاطفی	۴	۳,۸۳	۱,۸۷۴	۱۱۰	-۰,۹۳۰	۰,۳۵۴
خلاقیت	۳	۳,۶۲	۰,۴۲۶	۱۱۰	۱۵,۴۰۶	۰,۰۰۱

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که وضعیت دانش مدیریت کلاس معلمان با میانگین ۲,۵۰ به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط میانگین فرضی (۲) می‌باشد ( $t=6.42; p<0.05$ )، نتایج نشان می‌دهد که وضعیت خستگی عاطفی معلمان با میانگین ۳,۸۳، تفاوت معناداری با متوسط میانگین فرضی (۴) ندارد و در حد متوسط می‌باشد ( $t=0.93; p>0.05$ )، همچنین بررسی وضعیت موجود خلاقیت

معلمان نشان می‌دهد که وضعیت خلاقیت معلمان با میانگین ۳,۶۲ به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط میانگین فرضی (۳) و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد ( $t=15.40; p<0.05$ ).



شکل (۱): نقش تعدیل‌کننده خلاقیت در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی

نتایج گرافیکی ضرایب همبستگی و سطح معناداری مدل پژوهشی مرتبط با رابطه بین دانش مدیریت کلاس، خلاقیت با خستگی عاطفی معلمان (شکل ۱) در جدول (۳) ارائه شده است.

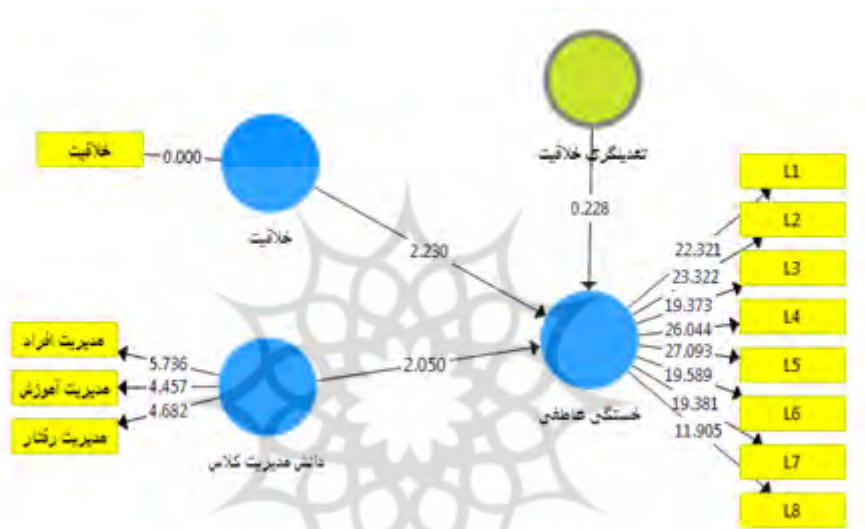
جدول (۳) بررسی رابطه بین دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی معلمان

مسیر	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	t-value	P-value
بررسی رابطه بین دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی	-۰,۳۳	۰/۱۰۸	۲,۰۵	۰,۰۴۱
بررسی رابطه بین دانش خلاقیت با خستگی عاطفی	-۰,۴۰	۰/۱۶۰	۲,۲۳	۰,۰۲۶
نقش تعدیل‌کننده خلاقیت	-۰,۰۵	--	۰,۲۲۸	۰,۸۲۰

جدول (۳) نشان‌دهنده رابطه بین دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی معلمان می‌باشد. مقدار ضریب همبستگی حاکی از آن است که بین دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد که مقدار آن برابر با -۰,۳۳ وجود دارد و حدود ۱۰,۸ درصد از واریانس بین دو متغیر مشترک می‌باشد ( $r=-0.33; P-Value < 0.05$ ). در خصوص رابطه بین خلاقیت با خستگی عاطفی معلمان، مقدار ضریب همبستگی حاکی از آن است که بین خلاقیت با خستگی عاطفی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد که مقدار آن برابر با -۰,۴۰ است و حدود ۱۶,۰ درصد از واریانس بین دو متغیر مشترک می‌باشد ( $r=-0.40; P-Value < 0.05$ ). همچنین نتایج گرافیکی (PLS) شکل (۱)



حاکمی از آن است که ضریب تأثیر نقش تعدیل‌کنندگی خلاقیت در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی معلمان برابر با  $-0.05$  می‌باشد، اما با توجه به اینکه مقدار ( $t\text{-Value} = 0.228$ ) کمتر از  $1.96$  و در سطح  $0.05$  معنادار نیست ( $P\text{-Value} = 0.820$ )؛ بر این اساس می‌توان گفت، با افزایش دانش مدیریت کلاس و خلاقیت معلمان، میزان خستگی عاطفی آن‌ها در سطح نسبتاً متوسطی کاهش پیدا می‌کند. در ادامه، مدل مفهومی برحسب مقادیر  $t\text{-value}$  جهت معناداری ارتباط بین متغیرها ارائه شده است که مقادیر بالاتر از  $(1/96)$  نشان‌دهنده معنادار بودن ارتباط بین دو متغیر و بارهای عاملی می‌باشد.



شکل (۲): مقادیر  $t\text{-value}$  جهت معناداری نقش تعدیل‌کننده خلاقیت در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی

مقدار  $t\text{-value}$  در شکل ۲ برای متغیر دانش مدیریت کلاس و خلاقیت بالاتر از  $1.96$  می‌باشد که در سطح  $0.05$  معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت بین دانش مدیریت کلاس و خلاقیت با خستگی عاطفی رابطه معناداری وجود دارد و با اطمینان ۹۵ درصد فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. همچنین با توجه به اینکه مقدار  $t\text{-Value}$  برای نقش تعدیل‌کننده خلاقیت کمتر از  $1.96$  و در سطح  $0.05$  معنادار نیست نقش تعدیل‌گری خلاقیت تأیید نمی‌شود. در ادامه، جهت تأیید مدل پژوهش، شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است.

ارزیابی برازش مدل پژوهش: ارزیابی مدل ساختاری PLS شامل دو مرحله است: در مرحله اول، ارزیابی مدل اندازه‌گیری مطرح می‌شود که در این مرحله پایایی و روایی مدل اندازه‌گیری تعیین می‌شود. در مرحله دوم نیز، آزمون مدل ساختاری مورد بررسی قرار می‌گیرد (محسنین و اسفیدانی،

۱۳۹۳). معیار GOF: این معیار مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، محقق می‌تواند برازش بخش کلی مدل را کنترل نماید. مقادیر ۰,۲۵، ۰,۰۱ و ۰,۳۵ به ترتیب حاکی از برازش کلی ضعیف، متوسط و قوی می‌باشد. مقدار GOF در مدل پژوهشی حاضر به شرح زیر می‌باشد:

$$GoF = \sqrt{\frac{R^2}{\sum \text{variance}}}$$

با توجه به اینکه مقدار GOF برابر با ۰,۴۴ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت سطح برازش کلی مدل در حد قوی و قابل قبول می‌باشد.

### آزمون پایایی

پایایی مدل اندازه‌گیری براساس سه شاخص پایایی متغیرهای مشاهده‌پذیر، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی<sup>۱</sup> مورد ارزیابی قرار گرفته است. مقدار قابل قبول برای پایایی متغیرهای مشاهده‌پذیر برابر با ۰,۴۰؛ و آلفای کرونباخ و پایایی مرکب برابر با ۰,۷۰ لحاظ شده است (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳). الف- پایایی متغیرهای مشاهده‌پذیر

جدول (۴) مربوط به بارهای عاملی متغیرهای مشاهده‌پذیر براساس شکل (۲) می‌باشد. با توجه به اینکه قدر مطلق بار عاملی متغیرهای مشاهده‌پذیر (سؤالات و مؤلفه‌ها) بالاتر از ۰,۴ می‌باشد؛ بنابراین پایایی مدل اندازه‌گیری دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی براساس متغیرهای مشاهده‌پذیر مورد تأیید می‌باشد.

جدول (۴): پایایی متغیرهای مشاهده‌پذیر براساس بارهای عاملی

متغیر	متغیرهای مشاهده‌پذیر	بار عاملی	t-Value
	مدیریت افراد	۰,۹۲	۵,۷۳
مؤلفه‌های دانش مدیریت کلاس	مدیریت آموزش	۰,۸۶	۴,۴۷
	مدیریت رفتار	۰,۹۰	۴,۶۸
	سؤال اول	۰,۹۴	۲۲,۳۲
	سؤال دوم	۰,۹۱	۲۳,۳۲
	سؤال سوم	۰,۹۱	۱۹,۳۷
سؤال‌های خستگی عاطفی	سؤال چهارم	۰,۹۳	۲۶,۰۴
	سؤال پنجم	۰,۹۴	۲۷,۰۹
	سؤال ششم	۰,۹۳	۱۹,۵۸
	سؤال هفتم	۰,۸۱	۱۹,۳۸
	سؤال هشتم	۰,۸۷	۱۱,۹۰
	حد قابل قبول		> ۰,۴۰

### 1. Composite Reliability

## ب- آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی

جدول (۵): آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرهای پژوهش

متغیر / مؤلفه‌ها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
دانش مدیریت کلاس	۰,۸۷	۰,۹۲
خستگی عاطفی	۰,۹۷	۰,۹۷
حد قابل قبول	(Alpha > 0.7)	(CR > 0.7)

نتایج پایایی متغیرهای پژوهش در جدول (۵) نشان می‌دهد که آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرهای دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی بالاتر از حد قابل قبول (۰,۷) و مورد تأیید است.

## آزمون روایی

الف) روایی همگرا: این شاخص میزان تبیین متغیر پنهان توسط متغیرهای مشاهده‌پذیر آن را موردسنجش قرار می‌دهد. معیار متوسط واریانس استخراج شده (AVE)، میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد. حداقل مقدار قابل قبول برای این شاخص ۰,۵ می‌باشد. نتایج مربوط به جدول (۶) بیانگر آن است که روایی همگرای دانش مدیریت کلاس (۰,۸۰) و خستگی عاطفی (۰,۸۲) بالاتر از ۰,۵۰ می‌باشد؛ بنابراین روایی همگرای مدل اندازه‌گیری مورد تأیید است.

جدول (۶): روایی همگرا متغیرهای پژوهش

وضعیت متغیر	روایی همگرا	متغیرهای پنهان
قابل قبول	۰,۸۰	دانش مدیریت کلاس
قابل قبول	۰,۸۲	خستگی عاطفی
AVE > 0.50	حد قابل قبول	

ب) روایی واگرا<sup>۲</sup> (تشخیصی): توانایی یک مدل اندازه‌گیری را در میزان افتراق مشاهده‌پذیرهای متغیر پنهان آن مدل با سایر مشاهده‌پذیرهای موجود در مدل می‌سنجد. برای سنجش روایی واگرا در پژوهش حاضر از آزمون فورنل-لارکر<sup>۳</sup> استفاده شده است. در روش آزمون فورنل-لارکر، جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) هر متغیر پنهان باید بیشتر از همبستگی آن متغیر با سایر متغیرهای پنهان باشد.

1. Average Variance Extracted
2. Discriminant Validity
3. Fornell-Larcker

جدول (۷): روایی واگرا برحسب آزمون فورنل - لارکر

متغیرها	خستگی عاطفی	دانش مدیریت کلاس
خستگی عاطفی	۰,۹۰	
دانش مدیریت کلاس	-۰,۳۳	۰,۸۹

نتایج آزمون روایی واگرا در جدول (۷) نشان‌دهنده آن است که مقدار جذر واریانس استخراج‌شده (AVE) متغیرهای پژوهش از مقدار همبستگی میان آن‌ها بیشتر است. بنابراین روایی واگرای مدل اندازه‌گیری متغیرهای خستگی عاطفی و دانش مدیریت کلاس در حد قابل قبول است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش به ترتیب عبارت‌اند از: یافته اول اینکه دانش مدیریت کلاس با خستگی عاطفی معلمان ارتباط منفی و معناداری داشته است. یافته دوم اینکه خلاقیت با خستگی عاطفی معلمان ارتباط منفی و معناداری داشته است. یافته سوم این است که خلاقیت نقش تعدیل‌گر را در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی معلمان ندارد. یافته چهارم این است که دانش مدیریت کلاس معلمان کمی بالاتر از حد متوسط است و معلمان بیشتر از سبک مدیریت آموزش برای مدیریت کلاس استفاده می‌کنند؛ یافته پنجم این است که وضعیت موجود خستگی عاطفی معلمان در حد زیاد و یافته ششم این است که وضعیت موجود خلاقیت معلمان کمی بالاتر از حد متوسط بود. تفسیر این یافته‌ها در خصوص دانش مدیریت کلاس درس نشان می‌دهد که باوجود نمره بالاتر از حد متوسط برای معلمان؛ معلمان تمایل به اعلام قوانین کلاسی، پیروی از قوانین و رعایت نظم، نظارت بر کار دانش‌آموزان و به‌طور کلی هدایت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی دارند و سعی می‌کنند که فرآیند یاددهی و یادگیری را بر اساس ظرفیت‌های کلاس بهبود بخشند و مدیریت کنند. درواقع پیامد اصلی دانش مدیریت کلاس افزایش کیفیت تدریس معلمان است که (Maulana, Lorenz, Grift, 2015) نیز بر آن تأکید داشته‌اند.

به‌علاوه مدیریت کلاس برای دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف بسیار مهم است به این دلیل که مدیریت مؤثر کلاس یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای نتایج تحصیلی دانش‌آموزان است (Seiz et al., 2015). علاوه بر این نتایج نشان داد مدیریت کلاس درس با پیامدهای غیر شناختی مانند انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به مدرسه و رضایت آن‌ها ارتباط دارد و می‌تواند منجر به روابط بهتر معلم با دانش‌آموز شود (De Jong, Mainhard, Tartwijk, Veldman, Verloop, Wubbels, 2014).

سایر نتایج در این خصوص نشان داد معلمان فرصت کمی برای استفاده بهینه از دانش مدیریت کلاس پیدا می‌کنند و تنها بر ساخت‌دهی و کنترل برنامه‌های آموزشی که باید ارائه دهند متمرکز می‌شوند و این برای معلمان خستگی عاطفی ایجاد می‌کند. این یافته با توجه به سیستم آموزشی متمرکز

در کشور که تصمیمات از بالا به پایین و در سطح ملی گرفته می‌شود؛ قابل‌درک است. نظام متمرکز منجر به قوانین مشترکی برای مدارس؛ دروس مشترک در تدریس، زمان مشخص و محدود برای دروس می‌شود و تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس باعث می‌شود تا معلمان طبق قواعد و دستورات مشخصی برنامه‌های خود را ارائه دهند. در این راستا، به نظر می‌رسد همان‌طور که (Voss and et al., 2017) تأکید داشتند خستگی عاطفی واقعیتی باشد که اغلب معلمان آن را تجربه می‌کنند. همان‌طور که (Arens and Morin, 2016) تأکید دارند خستگی عاطفی می‌تواند موجب کاهش دستاوردهای شخصی، احساس ناکارآمدی برای تکمیل موفقیت‌آمیز مطالبات حرفه‌ای و احساس از دست رفتن موفقیت‌های شخصی شود. همچنین (Grayson and Alvarez, 2008) نیز معتقدند خستگی عاطفی به‌عنوان یک پیش‌بینی کننده مهم بی‌هویتی معلمان است، که به‌نوبه خود سطح پایین‌تر از پیشرفت شخصی را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، زیر مؤلفه‌های خستگی عاطفی همچون احساس تهی شدن هیجانی نسبت به کار و حرفه معلمی، احساس خستگی در هنگام کار و تدریس، احساس ناکامی، نارضایتی از محیط کار و احساس فشار از لحاظ هیجانی در مواقع انجام کار مؤلفه‌های مؤثر بر مدیریت کلاس درس هستند. در چنین شرایطی است که معلم به لحاظ هیجانی و شناختی از کار خود فاصله می‌گیرد و تمایل و اشتیاق برای بکارگیری خلاقیت و مدیریت مؤثر کلاس درس ندارد و فقط به جهت رفع تکلیف و انجام وظیفه تدریس می‌کند.

همچنین در خصوص یافته مربوط به خلاقیت معلمان باید گفت که معلمان می‌توانند با خلاقیت خود اقداماتی را انجام دهند که موجب بهبود وضعیت مدیریت کلاس درس و درنهایت رضایت دانش‌آموزان گردد. همان‌طور که (Landeche, 2009) تأکید می‌کنند احساس آزادی ناشی از بیرون رفتن از مرزها (خلاقیت) می‌تواند معلمان را از حالت عادی و روشی که همیشه انجام شده، خارج کند. با انجام این کار، معلمان احساس آزادی و خلاقیت می‌کنند. خلاقیت معلم به‌عنوان ایده‌ها، افکار، چشم‌اندازها، احساسات و یا برداشت‌های موجود در یک معلم است که به کارش روندی نوآورانه و خلاق می‌دهد. معلمان خلاق فرصتی را برای ایجاد یک محیط یادگیری فراهم می‌کنند که دانش‌آموزان را به انگیزه شخصی برای کشف، فکر کردن عمیق و کار سخت در فعالیتهای تحصیلی و درعین حال ورزش ترغیب می‌کند (James, 2015). که نهایتاً به رشد و خلاقیت دانش‌آموزان منجر می‌گردد.

براساس یافته‌های تحقیق معلمانی که دانش مدیریت کلاس بالاتری دارند خستگی عاطفی کمتری را تجربه می‌کنند این نتیجه بیانگر آن است که افزایش دانش در سبک‌های مدیریت آموزش، مدیریت افراد و مدیریت رفتار می‌تواند منجر به کاهش خستگی عاطفی معلمان شود. دانش مدیریت کلاس شامل موارد زیادی از وظایف معلم در تأمین منابع دانش‌آموزان، رسیدگی به حضور دانش‌آموز، پیشبرد مطلوب قوانین، قواعد و رویه‌های آموزش گروهی می‌باشد. سبک مدیریت آموزش شامل جنبه‌های نظارت بر محیط کلاس، ساخت‌دهی فعالیتهای روزانه برنامه درسی و تخصیص مواد آموزشی برای دانش‌آموزان است؛ بنابراین می‌توان گفت لازمه‌ی تدریس و فعالیت کلاسی اثربخش، استفاده از این

سه سبک دانش مدیریت کلاس می‌باشد که می‌تواند براساس میزان استفاده در بین معلمان کمی متفاوت باشد. براساس این نتیجه، هرچقدر میزان دانش آن‌ها در مدیریت کلاس بیشتر باشد، بهتر می‌توانند کلاس را مدیریت کنند و اهداف برنامه درسی خود را عملی کنند. معلمانی که عملکرد بهتری از لحاظ ارائه آموزش داشته باشند، با دانش‌آموزان به‌خوبی رفتار کنند و نسبت به خصوصیات شخصیتی و علمی آن‌ها آگاهی داشته باشند، به طبع رضایت بیشتری از کلاس و تدریس خواهند داشت و سطح خستگی عاطفی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند؛ اما از سوی دیگر معلمانی که در مدیریت کلاس خود با مشکل مواجه هستند و دانش و تجربه لازم در این زمینه را ندارند رضایت کمتری از درس و تدریس خواهند داشت و به‌مرور دچار خستگی روحی و عاطفی خواهند شد. این نتیجه با نتایج پژوهش (Voss et al., 2017)؛ (Aloe et al., 2013)؛ (Ozdemir, 2007) همسو می‌باشد. بر این اساس یافته‌ها تحقیق، افزایش خلاقیت معلمان می‌تواند منجر به کاهش خستگی عاطفی شود؛ به‌عبارت‌دیگر، معلمانی که خلاق هستند کمتر دچار خستگی عاطفی می‌شوند و اشتیاق بیشتری نسبت به تدریس و مدرسه خواهند داشت. خلاقیت به مفهوم حساسیت نسبت به مسائل و کنکاش بدیع در اطلاعات، حدس و گمانه‌زنی و فرضیه‌سازی، ارزیابی و آزمایش و حساسیت نسبت به نتایج است. معلمان خلاق، افرادی چالشی و حساس هستند که به دنبال تشخیص مشکلات و جستجو برای یافتن راه‌حل و طرح فرضیه‌هایی برای آن هستند؛ افرادی پرنرژی، علاقه‌مند به کار و حرفه خود، ریسک‌پذیر و ایده‌پرداز هستند و دانش‌آموزان را با چالش و حل مسئله مواجه می‌کنند؛ از کار کردن بر روی ایده‌های جدید لذت می‌برند؛ به کار گروهی و تیمی علاقه‌مند هستند و به‌طورکلی افراد سخت‌کوشی هستند که دچار یأس و ناامیدی نمی‌شوند. وجود چنین معلمانی در کلاس‌های درس باعث ایجاد شورونشاط می‌شود و دانش‌آموزان را نیز علاقه‌مند به درس و مدرسه می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های (Aloe et al., 2013)؛ (Tabatabaee, Khasi, Soroush, 2013) همسو می‌باشد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که خلاقیت نقش تعدیل‌کننده در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی ندارد؛ این بدان معنی است که بالا و یا پایین بودن خلاقیت معلمان، نقشی در تغییر میزان همبستگی و رابطه بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی ایجاد نمی‌کند. این نتیجه بیانگر آن است که صرف‌نظر از دارا بودن خلاقیت و یا عدم خلاقیت، آگاهی و داشتن دانش مدیریت کلاس برای کاهش خستگی عاطفی الزامی است. بنابراین؛ معلمان باید دانش مدیریت کلاس را داشته باشند، زیرا داشتن چنین دانشی است که منجر به اداره و نظارت مؤثر بر کلاس می‌شود و به‌صرف داشتن خلاقیت یا عدم خلاقیت، نمی‌توان کاهش و یا افزایش خستگی عاطفی را براساس دانش مدیریت کلاس پیش‌بینی کرد. همان‌طور که در بالا نیز اشاره شد، خلاقیت معلمان می‌تواند باعث کاهش خستگی عاطفی آن‌ها و افزایش اشتیاق به تدریس شود. همچنین نتایج نشان داد که دانش مدیریت کلاس می‌تواند منجر به کاهش خستگی عاطفی شود، اما سطح بالا و پایین خلاقیت نقش تعدیل‌کننده در ارتباط بین دانش مدیریت کلاس و خستگی عاطفی ندارد. در ارتباط با همسویی نتایج این پژوهش

با سایر پژوهش‌های صورت گرفته بر اساس نقش تعدیل‌گری خلاقیت، پژوهش مرتبطی مشاهده نشد. برخی از محدودیت‌ها در پژوهش حاضر را می‌توان به چگونگی انجام بررسی و به دست آوردن داده‌ها مرتبط دانست. طرح پژوهشی توصیفی و همبستگی دارای محدودیت‌های خاص خود است. همچنین تعداد نمونه آماری در پژوهش حاضر نتایج به‌دست‌آمده را تحت تأثیر قرار داده است. این مشکل به بحث تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش اشاره دارد که نمی‌توان داده‌های مختص به یک جامعه محدود و خاص را به سایر جوامع تعمیم داد. یکی دیگر از محدودیت‌های موجود می‌تواند محدودیت در اثربخشی نام داشته باشد. علی‌رغم انتخاب تحلیل‌های آماری قوی، بازهم محدودیت‌هایی مانند توجه به یک جامعه خاص، توجه به افراد یک منطقه محدود وجود دارد.

با وجود محدودیت‌های ذکر شده و برحسب نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود از طریق برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در فواصل زمانی مختلف و سالانه، اطلاعات و تئوری‌های جدید مرتبط با دانش مدیریت کلاس و راهکارهای افزایش خلاقیت به معلمان آموزش داده شود. پیشنهاد می‌شود در کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی، علاوه بر توجه به سبک مدیریت آموزش، بر سبک‌های مدیریت رفتار و مدیریت افراد (زیر مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس) نیز تأکید ویژه‌ای شود و موقعیت‌هایی عملی و تجربی را به‌صورت ایفای نقش و کاربردی برای معلمان اجرا کنند. پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس از تجربیات معلمان خلاق، موفق و باتجربه برای انتقال دانش و تجارب آن‌ها به سایر معلمان -به‌ویژه معلمان کم‌تجربه- استفاده کنند و با برگزاری جلسات علمی و دوستانه بین همکاران سعی در انتقال و تسهیم تجربه بین همکاران داشته باشند. به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود آزادی عمل بیشتری را به معلمان بدهند و آن‌ها را تشویق کنند تا کلاس‌های خود را به‌صورت گروهی و حل مسئله ارائه کنند تا دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری برای فعالیت و تحصیل داشته باشند و به این صورت کلاس‌های درس از حالت منفعل و یک‌طرفه خارج می‌شود و خستگی کمتری هم برای معلم و هم برای دانش‌آموزان به همراه خواهد داشت. نتایج پژوهش بیانگر خستگی عاطفی، احساس فشار، فرسودگی و ناامیدی بود. این یافته‌ها هم‌راستا با تحقیقاتی بود که طی سی سال اخیر عدم تمایل و عدم اشتیاق معلمان به شغل و حرفه را نشان داده‌اند؛ بنابراین هم‌راستا با نتایج آن‌ها به برنامه ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی پیشنهاد می‌شود علل ایجاد خستگی عاطفی و روش‌های افزایش خلاقیت و مدیریت کلاس درس را در ارتباط باهم ببینند و راهکارهای مناسب را برای برطرف کردن مشکلات اتخاذ کنند.

**References:**

- Alavi, S., and Ghafoori, H. (2015). The Relationship between Job Satisfaction, Organizational Commitment and Professional Burnout of High School Teachers in Khatam City. *Journal of new approach in educational administration*, 6, 3 (23); Page(s) 85 To 109. (Persian)
- Aloe, A. M., Amo, L. C., and Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.
- Arens, A. K., and Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800.
- Azizi, N., Bolandhematan, K., and Saedi, P. (2019). Creativity Context and Factors in the Teaching of Creative Teachers in Kurdistan Rural Schools. *Journal of Research in Teaching*, 7 (2), 88-114. (Persian)
- Baezat, S., Aflakifard, H., and Shahidi, N. (2017). The Relationship of Knowledge Management, Teachers' Self-Efficacy and Creativity in Shiraz Pre-School Centers. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(28), 169-184. (Persian)
- Baran, E., Cilsalar, H., and Mesutoglu, C. (2017). Investigating the pre-service teachers' knowledge sources for classroom management: A case study. *Kastamonu Education Journal*, 25(1).
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Chu, K. W., Wang, M., and Yuen, A. H. (2011). Implementing knowledge management in school environment: Teachers' perception. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 3(2), 139-152.
- Dallal, N. S., Ahmadi, E., and Barzegar, M. (2013). Study the relationship between creativity and job satisfaction in Shiraz handcraft employees. *Journal of Innovation and creativity in human science*, 2(3), 169 - 204. (Persian)
- Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70(3), 32-37.
- Dejong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., and Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310.
- Evrin, E. A., Gokce, K., and Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Feyz, D., Dehghani Soltani, M., Persian Zadeh, H., and Faraji, E. (2016). The Effect of Emotional Work and Exhaustion on Affective Organizational Commitment: The Mediating Role of Job Satisfaction, *Quarterly Journal of Organizational Behavior Studies*, 5(3), 49-25. (Persian)
- Grayson, J. L., and Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.
- Jafari E, Khorasani A., and Abdi, H. (2017). Structural Model of Competence and Self-Efficacy Related to Classroom Management and Classroom Management Attitude in the Faculty Members. *J Med Educ Dev*. 2017; 10 (26) ,10-23 (Persian)
- James, M. A. (2015). Managing the classroom for creativity. *Creative Education*, 6(10), 1032.
- Johnson, j. (2014). What school leader wants? *Educational leadership*, 61(7)924-928.



- Khosravi Danesh, M., Mazloumi, A., Zahraei, S., and Rahimi Foroushani, A. (2017). Representing teachers' job characteristics and their subsequent outcomes by utilizing job demands-resources model (JD-R). *Health and Safety at Work*, 7(3), 181-190. (Persian)
- Koushan, Z. (2014). Thesis, the Study of Relationship Between the Structures of the Classroom Management Style with Self-Regulatory Learning and Academic Achievement among Students of Non-profit Higher Education Institutions in Kerman. Shahid Bahonar University of Kerman. Faculty of Literature and Humanities. (Persian)
- Landeche, P. (2009). The correlation between creativity and burnout in public school classroom teachers, master thesis, University of Southwest Louisiana.
- Lee, G., Kim, T. T., Shin, S. H., and Oh, I. K. (2012). The managed heart: the structural analysis of the stressor-strain relationship and customer orientation among emotional labor workers in Korean hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 31(4), 1067-1082.
- Li, Y., Liu, X., Wang, L., Li, M., and Guo, H. (2009). How entrepreneurial orientation moderates the effects of knowledge management on innovation. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(6), 645-660.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., and van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263.
- Rezapoor, K., and Bahrami, F. (2003). Study of the burnout of teachers in education and ways to prevent it in 2002-2002. *Amooze Journal*. 46. 81-86. (Persian)
- Ryan, S. V., Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., and Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11.
- Seiz, J., Voss, T., and Kunter, M. (2015). When Knowing Is Not Enough--The Relevance of Teachers' Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. *Frontline Learning Research*, 3(1), 55-77.
- Tabatabaee, M., Khasi, M., and Soroush, A. (2013). Mental fatigue, emotional intelligence and its relation to local research. *Jiera*, 6(19), 229-246. (Persian)
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., and Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Zakavati Gharagzloo, A. (2016). Teaching and Learning Management, Graduate Associations Interactive affects and Teaching and Learning. *Journal of Research in Teaching*, 5 (4), 202-240. (Persian)