

مدیریت کلاس درس به عنوان مؤلفه‌ای از مدیریت مدرسه: پیش‌بینی عملکرد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

محسن حاجی تبار فیروزجایی*

Received: 25/01/2020

صفحات: ۴۹-۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۰۵

Accepted: 21/05/2020

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان به عنوان وجهه‌ای از مدیریت مدرسه در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم است. روش پژوهش توصیفی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری، شامل تمامی معلمان و دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر بابل بود که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای ۴۰ معلم و ۳۲۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها، از سه پرسش‌نامه مدیریت و سازماندهی کلاس درس، عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از ضرایب هم‌بستگی پیرسون و مدل خطی سلسله مراتبی استفاده شد. نتایج نشان داد که سه مؤلفه مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان و سرزندگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارند. همچنین نتایج نشان داد که سرزندگی تحصیلی با هر سه مؤلفه مدیریت کلاس رابطه مثبتی دارد. نتایج مدل خطی سلسله مراتبی نشان داد که سرزندگی تحصیلی دو مؤلفه مدیریت کلاس و سازماندهی کلاس پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی هستند که ضرایب هر سه متغیر پیش‌بین مثبت بود. همچنین نتایج نشان داد که مؤلفه‌های مدیریت کلاس، نظم و انضباط و سازماندهی کلاس پیش‌بین‌های معنی‌داری برای سرزندگی تحصیلی هستند. بنابراین معلمان که کلاس درس خود را بهتر مدیریت و سازماندهی می‌کنند، کیفیت عملکرد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان آن‌ها بهتر است و افزایش سرزندگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان منجر می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مدیریت کلاس، سازماندهی کلاس، معلم، عملکرد تحصیلی، سرزندگی تحصیلی.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

Email: hajitabar62@gmail.com

- نویسنده مسؤول:

مقدمه

عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن به عنوان یکی از متغیرهای محوری و اساسی در آموزش و پرورش، همواره مورد توجه محققان و روان‌شناسان تربیتی بوده است. در واقع، می‌توان گفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، سهم عظیمی از پژوهش‌های موجود را به خود اختصاص داده است. تعاریف گوناگونی از عملکرد تحصیلی وجود دارد. اتکینسون، عملکرد تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشگاهی می‌داند که به وسیلهٔ آزمون‌های فراگیر استاندارد شده یا آزمون‌های معلم‌ساخته اندازه‌گیری می‌شود (Mousavi Nejad, 2001).

عملکرد تحصیلی نتیجه و ثمرهٔ تلاش فرد در رابطه با فعالیت‌های آموزش رسمی است و در واقع تمام کوشش‌های نظام آموزشی، معطوف به این پدیده است (Pham & Taylor, 1999). عوامل متعددی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی شده‌اند و در نهایت به پیشرفت و موفقیت تحصیلی برای دانش‌آموزان منجر شده و برخی دیگر نیز باعث تضعیف عملکرد فراگیران می‌شود (Seyf, 2013). در این رابطه بیگز معتقد است که یادگیری فرد، تحت تأثیر نظام پیچیده‌ای از مؤلفه‌های موقعیت یادگیری و توانایی‌های فردی است (Biggs, 1994). بر این مبنا بیگز الگوی سه مؤلفه‌ای پیش‌زمینه‌ها، فرایندها و پیامدها را برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی ارائه کرده است. مؤلفهٔ پیش‌زمینه‌ها شامل دو بعد عوامل مربوط به یادگیرنده (دانش پیشین، توانایی و رویکرد ترجیحی یادگیری) و عوامل مربوط به بافت آموزشی (محیط یادگیری، روشهای تدریس و ارزشیابی) است. مؤلفهٔ فرایندها بر فعالیت‌های یادگیرنده و رویکردهای جاری یادگیری‌ای تمرکز دارد که حاصل تعامل ویژگی‌های یادگیرنده و موقعیت آموزشی است. پیامدهای یادگیری به آنچه که یادگیرنده می‌تواند به عنوان نتیجهٔ شرکت در یک دورهٔ تحصیلی نشان دهد، اشاره دارد. این پیامدها از دو دیدگاه قابل بررسی است: دیدگاه کمی ناظر بر آموزش معلم‌محور، انتقال و اکتساب دانش و ارزشیابی از طریق نمره و در مقابل، دیدگاه کیفی ناظر بر آموزش شاگرد‌محور و یادگیری چگونه یادگرفتن است. در نظریهٔ کیفی فرض بر این است که یادگیرندگان به صورت جمع‌شونده یاد می‌گیرند و با تفسیر و پیوند دادن موضوعات جدید به آنچه تاکنون آموخته‌اند، آگاهی‌شان همزمان با یادگیری به صورت پیش‌رونده تغییر می‌کند. در این شکل، عملکرد تحصیلی شامل زیرمجموعه‌های متعدد از قبیل پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزهٔ پیشرفت، انگیزهٔ لازم برای مطالعه و غلبه بر اضطراب است (Pham & Taylor, 1999). بر اساس الگوی بیگز، پیامدهای یادگیری از طریق فرایند به کار گرفته شده توسط یادگیرنده تعیین می‌شود؛ یعنی رویکرد ترجیحی یادگیرندگان به یادگیری به دلیل رفتارهای موجود در فرایند

یادگیری با عملکرد در ارزشیابی مرتبط می‌شود. به عبارت دیگر آنچه در فرایند یادگیری رخ می‌دهد، ارتباط بین پیش‌زمینه و پیامد را توجیه می‌کند. از این رو مطالعات اخیر بر پایه تغییر تمرکز از خود نتایج بر فرایندهای یادگیری انجام می‌گیرد (Harputlu, 2017).

سرزندگی تحصیلی (Academic buoyancy) عبارت است از توانایی که موجب ارتقای سازگاری دانش‌آموزان در شرایط آسیب‌زا، نامالیمی‌ها، مشکلات و استرس می‌شود. همچنین سرزندگی تحصیلی توانایی‌های دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف شده است که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند. (Putwain et al, 2012). سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (Duijin et al, 2011). نیز از متغیرهای مهم در سلامت بافت تحصیلی است که محققان مختلف آن را راهی مفید و ساده برای درک مفهوم به‌زیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی عنوان کرده‌اند (Sarah et al, 2013). همچنین سرزندگی تحصیلی احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان پایین می‌آورد و با رفتارهای سازگاران در مدرسه هم‌بستگی بالایی دارد (Martin and Marsh, 2008). بر اساس نظر مارتین و مارش پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روانشناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و هم‌سالان است. از عوامل تحصیلی مدرسه و مشارکت می‌توان به ساختار کلاس درس، مدیریت کلاس درس، کیفیت گذراندن وقت در کلاس، نگرش مثبت به کلاس و مشارکت در بهبود جو کلاس اشاره کرد و عوامل روانشناختی شامل: انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی است و از عوامل تحصیلی خانواده و هم‌سالان می‌توان به حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان و الگوهای ارتباطی با خانواده و هم‌سالان اشاره کرد (Martin and Marsh, 2008). با وجود این که سرزندگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط است، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین، در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (Shek & Li, 2016; Chakrabarti, 2014).

عوامل متعددی عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از جمله این عوامل تأثیرگذار می‌توان به مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان اشاره کرد. (Baumert & Kunter (2013 معتقدند که مدیریت کلاس یک عنصر مهم آموزش مؤثر و یادگیری دانش‌آموزان است. همه معلمان، چالش‌های مدیریت کلاس را می‌شناسند و می‌دانند که این جنبه از آموزش کیفیت بسیار مهم است. (Stronge (2018 بر این باور است که

اجزای یک طرح سازماندهی کلاس شامل چینش اتاق، نظم، برنامه‌های روزانه مشخص و مکانی است که امنیت عاطفی و فیزیکی را تأمین کند. با نظر به این عناصر سازمانی حیاتی طرح کلاسی معلم، محیطی را ایجاد می‌کند که دقت علمی و کنجکاوی فکری را بر می‌انگیزاند. معلمان اثرگذار در حد امکان مسائلی را پیش‌بینی می‌کند که برای پیش‌برد روان کلاس نیاز است. کلاس درس به عنوان سازمانی رسمی درصدد تحقق اهداف آموزشی و تربیتی است. معلمان در کلاس درس مسؤول ایجاد نظم و آرامش، استفاده از منابع و مواد کمک آموزشی، استفاده از راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. انجام این فعالیت‌ها مستلزم مدیریت کلاس درس است. مدیریت کلاس درس با انجام کارکردهایی چون طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی امکان‌پذیر است. از نتایج مدیریت کلاس درس این است که در نهایت بر پیشرفت تحصیلی و بازده نهایی کلاس تأثیر می‌گذارد (Rajaeipour, Kazemi & Aqahsini, 2008). چالش عمده‌ای که معلمان تازه‌کار با آن مواجه هستند ناتوانی آن‌ها برای حفظ کنترل کلاس درس است و رایج‌ترین درخواست معلمان برای کمک، بیشتر با مسائل رفتاری و مدیریت کلاس درس ارتباط دارد (Flower, McKeanna & Haring, 2017; Oliver, Wehby & Nelson, 2015). مطالعه‌ای که توسط شورای ملی کیفیت معلمان (National Council on Teacher Quality (2014) انجام شده است نشان می‌دهد که تعداد کمی از برنامه‌های آماده‌سازی معلمان به طور مناسب به مدیریت کلاس درس می‌پردازند. متأسفانه بسیاری از برنامه‌های آموزش معلمان از تحقیقات انجام شده در زمینه مؤثرترین راهبردهای مدیریتی کلاس در زمان آماده‌سازی معلمان استفاده نمی‌کنند و معلمان فرصت کافی برای تمرین مدیریت کلاس در اختیار ندارند. معلمان با تجربه که اصول مدیریت کلاس درس را به صورت کامل فراگرفته‌اند، تأثیر مثبت توجه به قوانین و روندهای کلاسی را در اوایل سال تحصیلی درک می‌کنند (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2011). معلم اثربخش فقط کسی نیست که می‌داند چگونه از یادگیری دانش‌آموزان با استفاده از تکنیک‌های آموزشی، مواد درسی قوی و ارتباط با کلاس پشتیبانی کند بلکه همچنین می‌تواند یک محیط کلی برای یادگیری مناسب ایجاد کند. سازماندهی این محیط یادگیری حمایتی مستلزم آن است که یک معلم، سازماندهی کلاس و مهارت‌های مدیریتی را تمرین کرده باشد. همچنین فراهم‌سازی چنین محیطی نیاز به سازگاری در انتظارات و پاسخ‌های رفتاری دارد. مربی تأثیرگذار برای ایجاد یک فضای کلاسی مثبت که بر یادگیری تمرکز دارد، به شیوه‌ای پیش‌رو به این عناصر مدیریتی توجه می‌کند.

مؤلفه‌های مدیریت کیفی کلاس درس شامل ایجاد روندها و رویه‌های روزانه برای محدود سازی وقفه‌ها و صرف زمان در مسائلی غیر از تدریس و یادگیری، حفظ سرعت و تنوع در فعالیت‌های آموزشی و نظارت و پاسخگویی به فعالیت دانش‌آموزان است. مدیریت موفق کلاس درس مسائلی بیش از قوانین و نظم و انضباط را در بر می‌گیرد. در حقیقت، تحقیقات در مورد مدیریت کلاس نشان می‌دهد که معلمان مؤثر نسبت به رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان پیشگیرانه و کنشگرانه عمل می‌کنند. علاوه بر این، معلمان خوب، دانش‌آموزان را در فرایند ایجاد و حفظ قوانین و روال‌ها درگیر می‌کنند (Stronge, 2018). Connor and colleagues (2010) مدیریت را به شکل «صرف زمان بیشتر برای آموزش و اتلاف وقت کمتر در مسائل انحرافی و مصروف‌سازی زمان کمتر در فعالیت‌های انضباطی و انتقال غیرمولد» تعریف می‌کنند. زمانی که فعالیت کلاسی جذاب است زمان یا تمایل کمی برای دانش‌آموزان برای رفتار بد وجود دارد. بنابراین، معلمان اثربخش قوانین و روندهایی را در شروع سال تحصیلی ایجاد کرده‌اند و آموزش می‌دهند و آن اصول را در بافتی که به کار می‌برند، تمرین می‌کنند. آنان قوانین را به صورت منسجم و منصفانه در میان دانش‌آموزان اجرا می‌کنند. مدیران خوب کلاس درس، ناظران اثربخش دانش‌آموزان نیز هستند. این معلمان، ناظران تیزبین رفتارهای دانش‌آموزان بوده و در تشخیص و رسیدگی به اختلالات احتمالی، مهارت دارند. اصطلاح آگاهی از محیط اطراف برای توصیف معلمانی استفاده می‌شود که مدیران اثربخش کلاس هستند. مدیران مؤثر ظاهراً با دید نافذشان پس‌زمینه‌ها را خوب می‌شناسند و می‌دانند فعالیت‌های روزانه چه زمانی باید تغییر یابند یا چه هنگام برای جلوگیری از مشکلات رفتاری نیاز به مداخله وجود دارد. علاوه بر این، معلمان اثربخش که از رفتارهای دانش‌آموزان آگاه هستند، تمایل دارند که هنگام بروز مشکلات در معرض آن‌ها قرار گیرند؛ بنابراین می‌توانند به سرعت آن‌ها را از بین ببرند. آن‌ها به صورت آگاهانه فاصله فیزیکی یا روانی خود را با دانش‌آموزان کاهش می‌دهند. این کار با هدف ایجاد احساس نزدیکی با استفاده از نشانه‌های صمیمیت درست از قبیل تماس چشمی، لبخند زدن، حرکت بدن، حرکت در کلاس، تغییر لحن، سرعت و تن صدا و... صورت می‌پذیرد (Kerssen- Griep & Witt, 2012).

در بحث محیط یادگیری اثربخش و نقش آن در آموزش مؤثر، مهارت‌های سازمانی شایسته توجه ویژه هستند. به نظر می‌رسد سازمان یا ساختار موضوعی ساده است اما ثابت شده که در ایجاد و استمرار یادگیری با کیفیت در کلاس‌های درس اهمیت ویژه‌ای دارد. طبق شواهد توجه به سازمان، می‌تواند با آزادسازی یک ساعت بیشتر از زمان اداری یا از دست رفته در هفته به آموزش اثربخش کمک‌کند. به طور کلی، ساختار به معنای «مجموعه‌ای از عناصر یک واحد در

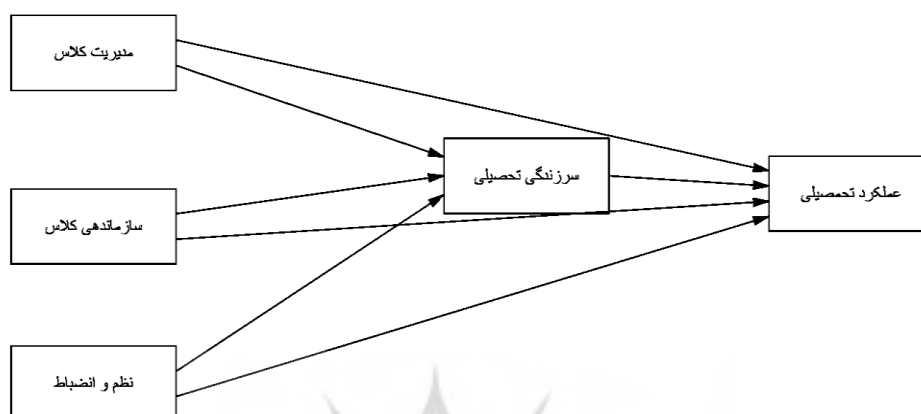
رابطه با یکدیگر» است (Merriam-Webster, Inc, 2006). بنابراین در آموزش و پرورش، ساختار شامل آماده‌سازی فیزیکی کلاس درس برای آموزش، تهیه و سازماندهی مواد و چارچوب‌دهی منسجم و منطقی به درس است (Stronge, 2018). اکثر معلمان اثربخش اعتراف می‌کنند که در هفته اول مدرسه قوانین، رویه‌ها و روال‌های روزانه نسبت به دروس اولویت دارند و خاطرنشان می‌کنند که سازمان‌دهی در ابتدای کار، بخش قابل توجهی از زمان را به خود اختصاص می‌دهد اما مزایای فوق‌العاده‌ای هم دارد (Hart, 2010). به عنوان مثال، تحقیقات نشان می‌دهند که معلمانی که در ابتدای سال تحصیلی وقت بیشتری را صرف تعریف روال‌های آموزشی روزانه می‌کنند، در ادامه سال نیازی به تلاش زیاد در این مورد ندارند (Cameron et al., 2008).

پژوهش‌های (Good & Brophy 1997) نشان داد که اثربخشی کلاس‌هایی که بهتر مدیریت می‌شدند، بیشتر از کلاس‌هایی بود که کارکردهای مدیریت را به خوبی انجام نمی‌دادند. به نظر این صاحب‌نظران، کلاس‌های درس که کارکردهای مدیریت کلاس درسی را انجام می‌دادند، کلاس‌هایی جذاب، وظیفه‌مدار و سازمان‌یافته بودند که در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می‌کردند. 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 پیش‌بینی و فراهم شده است. همچنین معلم و شاگرد هر دو برای تحقق اهداف آموزشی احساس مسؤلیت می‌کنند. به نظر (Nakamura, 2000) موقعیت هر کلاس درس در نهایت با میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری مشخص می‌شود و این امر مستلزم رهبری در کلاس درس است. بنابراین هرگونه موفقیت و پیشرفتی در سطح کلاس درس تا حدودی نشانه تحقق کارکرد رهبری در کلاس است که به وسیله معلمان انجام می‌شود. وی پس از بررسی پژوهش‌های مربوط به رهبری کلاس درس اظهار می‌دارد که معلمان برای مشارکت اولیا و دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری تلاش قابل توجهی انجام می‌دهند. همچنین توجه به تغییر، پذیرش دانش‌آموزان، گوش کردن به نظرات دانش‌آموزان، تعیین رسالت برای کلاس درس و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی، نشانه رهبری در کلاس درس است که کم و بیش در کلاس‌های درس انجام می‌شود. مطالعات (Shobe, 2011) نیز 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.

یکی از مهم‌ترین مهارت‌های سازمانی که یک معلم اثربخش دارد، توانایی ارتقای رفتار مثبت و به حداقل رساندن یا جلوگیری از رفتارهای منفی است. بخش قابل توجهی از مشکلات رفتاری در کلاس به این دلیل است که دانش‌آموزان یا فعالیت‌های روزانه و روال‌ها را نمی‌دانند یا از آن پیروی نمی‌کنند. چنین یافته‌ای این ایده را تأیید می‌کند که مدیریت کلاس درس کنشگرانه می‌تواند مؤثرترین عامل بازدارنده در رابطه با مشکلات انضباطی باشد. تشویق دانش‌آموزان، تقویت رفتارهای مثبت و ایجاد اعتماد در کلاس باعث ایجاد روابط احترام‌آمیز بین معلم و دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه، اقدامات تأدیبی در محیط‌هایی که معلمان و دانش‌آموزان به یکدیگر احترام و اعتماد داشته باشند، بسیار کمتر است (Stronge, 2018). یکی از مهم‌ترین موارد برای به حداقل رساندن مشکلات نظم و انضباط، استفاده از مهارت‌های مفید مدیریت کلاس است. معلمان اثربخش، نیازهای دانش‌آموزان را درون کلاس مدیریت و به آن توجه می‌کنند. متأسفانه، گزارش‌ها در مورد مشاهدات کلاسی نشان می‌دهد که معلمان اغلب توجه و آموزش خود را بر بعضی از دانش‌آموزان متمرکز می‌کنند و برخی دیگر را نادیده می‌گیرند. این نوع از تعامل ناعادلانه معلم و دانش‌آموز احتمال سوء رفتار دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. نکته مهم دیگر برای جلوگیری از رفتار منفی، ارتباط معلم و دانش‌آموزان است. بخشی از ایجاد روابط با دانش‌آموزان به اعتماد متکی است. جای تعجب نیست که تقویت اعتماد دانش‌آموزان در جلوگیری از رفتار منفی آنان در کلاس مؤثر است (Roache & Lewis, 2011). معلمان که انتظارات رفتاری واضحی از دانش‌آموزان دارند و آن را تقویت می‌کنند در مدیریت کلاس موفق‌تر و مشکلات انضباطی کمتری نسبت به کسانی دارند که در انجام این کار ناکام هستند. در حقیقت، معلمان درک می‌کنند که تعیین انتظارات بالای رفتاری برای یادگیری به همان اندازه اهمیت دارد که تعیین انتظارات بالا برای عملکرد درسی مهم است (Browne, 2013). انتظارات رفتاری بالا از دانش‌آموزان سایر زمینه‌های اثربخشی معلم، مانند حساسیت در قبال عملکرد فردی دانش‌آموز حین برنامه‌ریزی تدریس و طراحی تکالیفی را که از لحاظ ذهنی چالش برانگیز هستند، تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از پژوهش‌های نوین به صورت تجربی، نشان دادند که مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (Kane et al, 2011; Flower et al, 2017). همچنین می‌تواند درگیری دانش‌آموزان در یادگیری (Good & Fitzgerald, Dawson, & Hackling, 2013; Brophy, 1997)، اعتماد به نفس دانش‌آموزان، انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی را افزایش دهد (Kerssen-Griep & Witt, 2012).

در پژوهش Kunter, Baumert & Koller (2007) رابطه مستقیمی بین درک دانش‌آموزان از وضوح قانون و نظارت از سوی معلمان با علاقه دانش‌آموزان به کلاس‌های ریاضیات در مقطع متوسطه نشان داده شده است. معلمان مؤثر در کلاس درس به جای جلب توجه به رفتار بد با انتقاد، از رفتار خوب تمجید می‌کنند. بنابراین به طور مداوم تمرکز خود را بر آموزش می‌گذارند (Council on Teacher Quality, 2014 National). (Schumacher et al (2015) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان اثربخش بر ساختار در مدیریت دانش‌آموزان و دروس تأکید دارند. (Guardino & Fullerton (2010) در پژوهش خود بیان کردند که دانش‌آموزان در کلاس‌های سازمان یافته به رفتارهای مخرب کمتری می‌پردازند.

در مطالعه Omoteso & Semudara (2011) اثربخشی معلمان با مدیریت رفتارهای نادرست کلاس ارتباط مثبت دارد. (Tas (2016) در پژوهش خود بیان کرد که درک دانش‌آموزان از یک محیط یادگیری حمایتی به طور قابل توجهی با انگیزه آن‌ها، خودکارآمدی و خودتنظیمی در یادگیری مرتبط است. (Wang & Holcombe (2010) در پژوهش خود نشان دادند که درک دانش‌آموزان از محیط یادگیری با مشارکت آن‌ها، سرزندگی و استفاده از راهکارهای خودتنظیمی مرتبط است. علاوه بر این، برداشتهای آن‌ها به طور مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. (Safari et al (2019) در پژوهش خود نشان دادند رابطه معناداری بین همکاری معلمان با ارتقای کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری وجود دارد. (Nadernejad et al (2019) در پژوهش خود نشان دادند عوامل مرتبط با معلم مانند سبک تدریس، رویکرد معلم، مدیریت کلاس، صلاحیت حرفه‌ای معلم و عوامل مربوط به دانش‌آموز مانند کمبود انگیزه، اختلالات رفتاری را از علل به وجود آورنده سوء رفتار دانش‌آموزان در کلاس‌های است. همچنین (Boz et al (2016) در پژوهش خود نشان دادند که درک دانش‌آموزان از یک محیط یادگیری حمایتی با درگیری، نگرش و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد». با توجه به پیشینه پژوهش، مدل تحلیلی و نظری پژوهش در ذیل ارائه شده است.



با توجه به مطالب گفته شده می‌توان گفت که مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان یکی از عناصر مهم آموزش مؤثر، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارتقای عملکرد مدرسه و به عنوان وجهه‌ای از مدیریت و رهبری در مدارس جایگاه ویژه‌ای دارد. همچنین بررسی ادبیات پژوهش حاکی از آن است اگرچه پژوهش‌های زیادی در خارج از کشور به بررسی نقش مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان بر نگرش، درگیری، سرزندگی، خودکارآمدی، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند اما پژوهش‌های کمی در کشور به بررسی ارتباط مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان با عملکرد تحصیلی کیفی و سرزندگی تحصیلی پرداختند. بنابراین با توجه به موارد فوق و اهمیت مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان در عملکرد و سرزندگی تحصیلی نیز پژوهش‌های بسیار اندکی که در این حوزه انجام شده است. در پژوهش حاضر سعی شده است تا به بررسی نقش مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی کیفی دانش‌آموزان متوسطه دوم بپردازد. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به فرضیه‌های ذیل است:

- (۱) مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان (مدیریت کلاس، سازماندهی کلاس و نظم و انضباط) و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت با عملکرد تحصیلی کیفی (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) دارند.

۲) مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان (مدیریت کلاس، سازماندهی کلاس و نظم و انضباط) رابطه مثبت با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع پژوهش کاربردی و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی است. جامعه آماری، شامل تمامی معلمان (۷۵۶ نفر) و دانش‌آموزان (۱۰۸۰۷ نفر) متوسطه دوم شهر بابل هستند که با استفاده از روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای سه مرحله‌ای، ۴۰ معلم و ۳۲۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه، انتخاب شدند. ابتدا از مجموع مدارس متوسطه دوم شهرستان بابل ۱۰ مدرسه (۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر کلاس ۸ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند. در هر کلاس ابتدا توضیحات لازم برای معلم و دانش‌آموزان ارائه شد. بعد از آن پرسش‌نامه‌ها برای پاسخگویی در بین معلم و دانش‌آموزان توزیع و پس از اتمام پاسخ‌دهی گردآوری شدند. ۵۰٪ معلمان زن و ۵۰٪ مرد بودند. از نظر سطح تحصیلات ۷۵٪ دارای مدرک لیسانس یا پایین‌تر و ۲۵٪ مدرک کارشناسی ارشد داشتند. میانگین سابقه کار معلمان ۱۹/۵۲ سال و انحراف معیار آن ۱۰/۱۶ بود. نمونه دانش‌آموزان شامل ۵۰٪ دانش‌آموز دختر و ۵۰٪ دانش‌آموز پسر بود. ۳۰٪ نمونه کلاس دهم، ۳۲٪ کلاس یازدهم و ۳۸٪ کلاس دوازدهم بودند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسش‌نامه استفاده شد. الف) پرسش‌نامه مدیریت و سازماندهی کلاس درس: این پرسش‌نامه بر اساس چک‌لیست تهیه شده توسط Stronge (2018) تدوین شده است. این پرسش‌نامه شامل دو بخش است. بخش اول اطلاعات جمعیت-شناختی معلمان (جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی) است و بخش دوم عملکرد مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان را اندازه می‌گیرد که شامل سه مؤلفه مدیریت کلاس (۶گویه)، سازماندهی کلاس (۶گویه) و نظم و انضباط دانش‌آموزان (۶گویه) است. شیوه نمره‌گذاری سؤالات این بخش بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت با وزن‌های همیشه (نمره ۴)، بیشتر اوقات (نمره ۳)، گاهی اوقات (نمره ۲)، و به ندرت (نمره ۱) است. برای تهیه نسخه فارسی، گویه‌های چک‌لیست توسط دو مترجم به فارسی برگردانده شد. هر گویه به یک جمله مناسب برای فرمت خودگزارشی تبدیل شد. پس از تطبیق دو ترجمه و رفع ناهمخوانی‌ها توسط محقق، نسخه فارسی پرسش‌نامه تدوین شد. این نسخه برای ارزیابی روایی صوری و محتوایی به سه نفر متخصص مدیریت آموزشی و دو نفر از متخصصان روان‌سنجی ارائه شد. نسخه نهایی پس از

اعمال دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان برای بهبود روایی پرسش‌نامه تهیه شد. پایایی به روش آلفای کرونباخ بررسی شد که برای سه مؤلفه به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۶، و ۰/۸۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است. (ب) پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی: این پرسش‌نامه برای سنجش عملکرد تحصیلی کیفی مبتنی بر پژوهش‌های (Pham & Taylor, 1999) توسط Dortaj (2004) برای جامعه ایرانی ساخته و اعتباریابی شده است. عملکرد تحصیلی از بعد کیفی ناظر بر آموزش شاگردمحور و یادگیری چگونه یاد گرفتن است که شامل زیرمجموعه‌های متعدد از قبیل پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، انگیزه لازم برای مطالعه و غلبه بر اضطراب است (Pham & Taylor, 1999). این آزمون با ۴۸ ماده ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی کیفی به شرح خودکارآمدی (۸ گویه)، تأثیرات هیجانی (۸ گویه)، برنامه‌ریزی (۱۴ گویه)، فقدان کنترل پیامد (۵ گویه) و انگیزش (۱۳ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، تاحدی = ۳، کم = ۲ و هیچ = ۱) است که در مورد سؤالات شماره ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس است. نمره کمتر از ۱۲۰ بیان‌گر عملکرد تحصیلی ضعیف و نمره بالاتر از ۱۷۵ بیان‌گر عملکرد تحصیلی بالا و نمره بین ۱۲۱-۱۷۴ بیان‌گر عملکرد تحصیلی متوسط است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است. (ج) پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی: این مقیاس توسط (Martin & Marsh, 2006) طراحی شد که دارای ۹ سؤال است و پاسخ‌ها در آن بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می‌شوند. این مقیاس از جنبه‌های هم‌سانی درونی و بازآزمایی پایا است. (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷). نتایج حاصل از بررسی هم‌سانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ است (Dehghani Zadeh and Chari, 2013). ضریب پایایی در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و مدل خطی سلسله مراتبی) استفاده شد. تحلیل‌ها به وسیله نرم افزارهای SPSS22 و R3.5.2 انجام شد.

یافته‌ها

نرمال بودن توزیع متغیرها با بررسی آماره‌های کجی و کشیدگی تک متغیری انجام شد. آماره کشیدگی متغیرها در دامنه ۰/۴۳- تا ۱/۶۲ بود. آماره کجی متغیرها بین ۰/۲۷- و ۱/۱۴ بود. میانگین و انحراف معیار متغیرها و ضرایب همبستگی پیرسون مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی

کلاس، سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در جدول ۱ آورده شده است. برای محاسبه همبستگی بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس با سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی از میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هر معلم استفاده شد. همه ضرایب همبستگی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. بنابراین افزایش در مدیریت و سازماندهی کلاس معلم و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همراه است. سازماندهی کلاس درس با $r=0/78$ قوی‌ترین رابطه را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. هر سه مؤلفه مدیریت و سازماندهی کلاس نیز با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارند. سازماندهی کلاس با $r=0/76$ قویترین رابطه را با سرزندگی تحصیلی دارد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها

عملکرد تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	انحراف معیار	میانگین	
۰/۷۰**	۰/۵۷**	۰/۴۳	۲/۴۹	مدیریت کلاس
۰/۷۸**	۰/۷۶**	۰/۵۸	۲/۳۴	سازماندهی کلاس
۰/۶۳**	۰/۵۱**	۰/۶۴	۳/۰۰	نظم و انضباط دانش‌آموزان
۰/۶۰**	-	۰/۷۳	۳/۱۰	سرزندگی تحصیلی
-	-	۰/۸۲	۲/۶۶	عملکرد تحصیلی

*P<0.05

**P<0.01

در اجرای تحلیل خطی سلسله‌مراتبی نخست باید مناسب بودن مدل سلسله‌مراتبی برای داده‌ها بررسی شود. از این رو یک مدل صفر که شامل متغیر ملاک و متغیر خوشه‌بندی است اجرا می‌شود. چنانچه مؤلفه واریانس مربوط به عرض از مبدا معنادار باشد وجود ساختار سلسله‌مراتبی و مناسب بودن مدل حمایت می‌شود. ضریب همبستگی درون طبقه‌ای (ICC) نیز برای تعیین شدت رابطه بین متغیر ملاک و متغیر خوشه‌بندی محاسبه می‌شود.

جدول ۲. مدل سلسله‌مراتبی صفر برای عملکرد تحصیلی

اثر تصادفی	مؤلفه واریانس	والد	سطح معناداری	ICC
عرض از مبدا	۶۸/۱۳	۳/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۲۸
باقیمانده	۱۷۶/۷۳			

برآورد پارامترها به روش بیشینه درست‌نمایی انجام شد. نتایج مدل صفر در جدول ۲ ارائه شده است. مؤلفه واریانس عرض از مبدا ۶۸/۱۳ است که سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۵

است. ضریب همبستگی درون طبقه‌ای ۰/۲۸ است. معناداری عرض از مبدأ و مثبت بودن همبستگی درون طبقه‌ای حاکی از مناسب بودن مدل سلسله مراتبی برای داده‌ها است. پس از اطمینان از مناسب بودن تحلیل سلسله مراتبی برای داده‌ها، مدل مرتبه اول اجرا شد. در این مرحله سرزندگی تحصیلی به عنوان پیش‌بین مرتبه اول به مدل وارد شد. با توجه به معنادار بودن ضریب سرزندگی تحصیلی این متغیر در مدل باقی ماند. سپس سه مؤلفه سازماندهی و مدیریت کلاس به عنوان پیش‌بین‌های مرتبه دوم به مدل اضافه شدند. ضریب مربوط به نظم و انضباط دانش‌آموزان به دلیل معنادار نبودن از مدل نهایی حذف شد ($b=0/25$ ، $t=1/05$ ، $P=0/30$). برقراری مفروضه نرمال بودن باقیمانده‌ها و هم‌گنی پراکندگی در مدل نهایی نمودارهای باقیمانده‌ها بررسی و تأیید شد. نتایج مدل نهایی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج مدل خطی سلسله مراتبی دو سطحی برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای استاندارد	ضریب	اثر
۰/۰۰۱	۷۵/۸۵	۴/۶۰	۴/۹۸	۲۲/۸۸	عرض از مبدأ
۰/۰۰۱	۳۱۷/۷	۱۱/۰۵	۰/۱۴	۱/۶۰	سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۲	۴۰/۴۶	۳/۳۸	۰/۳۳	۱/۱۰	مدیریت کلاس
۰/۰۰۱	۴۴/۸۷	۳/۶۸	۰/۲۵	۰/۹۱	سازماندهی کلاس

ضریب پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی ۱/۶۰ است که نشان می‌دهد هر واحد افزایش در سرزندگی تحصیلی به ۱/۶۰ واحد افزایش در عملکرد تحصیلی منتهی می‌شود. ضریب مدیریت کلاس و سازماندهی کلاس ۱/۱۰ و ۰/۹۱ است که به معنای این است که هر واحد افزایش در این دو متغیر به ترتیب به ۱/۱۰ و ۰/۹۱ واحد افزایش در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منتهی می‌شود. معادله رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به صورت زیر است:

$$= 22/88 + 1/60 \times \text{سرزندگی تحصیلی} + 1/10 \times \text{مدیریت کلاس} + 0/91 \times \text{سازماندهی کلاس}$$

عملکرد تحصیلی.

جدول ۴. اندازه اثر متغیرهای پیش‌بین در مدل دوسطحی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

مدل	واریانس خطا	واریانس عرض از مبدأ	R ²	f ²
صفر	۱۷۶/۷۳	۶۸/۱۳	-	-
مدل دو سطحی	۱۳۴/۹۳	۲/۰۰	۰/۴۴	۰/۷۸

به منظور محاسبه اندازه اثر، مجذور همبستگی به روش (Snijders & Bosker (2012) محاسبه، سپس اندازه اثر f^2 (Cohen (1992) محاسبه شد. بر اساس رهنمودهای Cohen (1992) مقادیر اندازه اثر ۰/۰۲ تا ۰/۱۵ کوچک، ۰/۱۵ تا ۰/۳۵ متوسط و بیشتر از ۰/۳۵ بزرگ محسوب می شوند. جدول ۴ نتایج محاسبه اندازه اثر را نشان می دهد. مقدار مجذور همبستگی برای مدل دوسطحی ۰/۴۴ است. اندازه اثر محاسبه شده برای سه متغیر پیش بین وارد شده به مدل ۰/۷۸ است که یک اثر بزرگ محسوب می شود.

جدول ۵. مدل سلسله مراتبی صفر برای سرزندگی تحصیلی

اثر تصادفی	مؤلفه واریانس	والد	سطح معناداری	ICC
عرض از مبدأ	۲/۷۴	۲/۲۶	۰/۰۲۴	۰/۱۲
باقیمانده	۲۰/۶۹			

مدل صفر سرزندگی تحصیلی در جدول ۵ مشاهده می شود. مؤلفه واریانس عرض از مبدأ ۲/۷۴ است که سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۵ است. ضریب همبستگی درون طبقه ای ۰/۱۲ است. معناداری عرض از مبدأ و مثبت بودن همبستگی درون طبقه ای حاکی از مناسب بودن مدل سلسله مراتبی برای سرزندگی تحصیلی است.

سه مؤلفه سازماندهی و مدیریت کلاس به عنوان پیش بین های مرتبه دوم به مدل سرزندگی تحصیلی وارد شدند. برقراری مفروضه نرمال بودن باقیمانده ها و هم گنی پراکنندگی در مدل نهایی با بررسی نمودارهای باقیمانده ها بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. نتایج مدل نهایی در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج مدل خطی سلسله مراتبی دو سطحی برای پیش بینی سرزندگی تحصیلی

اثر	ضریب	خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
عرض از مبدأ	۱۸/۸۴	۱/۵۷	۱۱/۹۸	۳۲۰	۰/۰۰۱
نظم و انضباط	۰/۲۱	۰/۰۹	۲/۳۲	۳۲۰	۰/۰۲۶
مدیریت کلاس	۰/۳۴	۰/۱۲	۲/۸۳	۳۲۰	۰/۰۰۷
سازماندهی کلاس	۰/۴۰	۰/۱۰	۳/۹۹	۳۲۰	۰/۰۰۱

ضریب پیش بینی هر سه مؤلفه مدیریت و سازماندهی برای سرزندگی تحصیلی مثبت و معنادار است ($P < ۰/۰۵$). هر واحد افزایش در نظم و انضباط به ۰/۲۱ واحد افزایش در سرزندگی

تحصیلی منتهی می‌شود. ضریب مدیریت کلاس و سازماندهی کلاس ۰/۳۴ و ۰/۴۰ است. از این رو هر واحد افزایش در این دو متغیر به ترتیب به ۰/۳۴ و ۰/۴۰ واحد افزایش در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان منتهی می‌شود. معادله رگرسیون برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی به صورت زیر است:

$$= ۱۸/۸۴ + ۰/۴۰ \times \text{سازماندهی کلاس} + ۰/۳۴ \times \text{مدیریت کلاس} + ۰/۲۱ \times \text{نظم و انضباط} + ۱۸/۸۴ = \text{سرزندگی تحصیلی}$$

جدول ۷. اندازه اثر متغیرهای پیش‌بین در مدل دوسطحی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

مدل	واریانس خطا	واریانس عرض از مبدأ	R ²	f ²
صفر	۲۰/۶۹	۲/۷۴	-	-
مدل دو سطحی	۱۵/۱۹	۰/۸۰	۰/۳۲	۰/۴۷

نتایج موجود در جدول ۷ نشان می‌دهد مقدار مجذور همبستگی برای مدل دو سطحی سرزندگی تحصیلی ۰/۳۲ است. اندازه اثر محاسبه شده برای سه متغیر پیش‌بین وارد شده به مدل ۰/۴۷ است که یک اثر بزرگ محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که هر سه مؤلفه مدیریت و سازماندهی کلاس درس با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت داشت. بنابراین می‌توان گفت مدیریت و سازماندهی کلاس درس بهتر از سوی معلمان با افزایش عملکرد تحصیلی کیفی همراه است. سرزندگی تحصیلی نیز رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی داشت بنابراین دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بالاتر عملکرد تحصیلی بهتری دارند. نتایج مدل خطی سلسله‌مراتبی نشان داد که سرزندگی تحصیلی، مدیریت کلاس و سازماندهی کلاس پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی هستند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ضرایب هر سه متغیر پیش‌بین مثبت بود که این امر بیانگر این است که مدیریت کلاس و سازماندهی بهتر کلاس توسط معلم و افزایش سرزندگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان منجر می‌شود. نتایج پژوهش نشان داد که سرزندگی تحصیلی با هر سه مؤلفه مدیریت کلاس رابطه مثبتی داشتند. به علاوه هر سه مؤلفه مدیریت و سازماندهی کلاس درس پیش‌بین‌های معنی‌داری برای سرزندگی تحصیلی بودند. بنابراین معلمان که از نظر مدیریت و سازماندهی کلاس وضعیت بهتری دارند دارای دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بهتری هستند.

نتایج پژوهش حاضر هم‌سو با یافته پژوهش‌های (Flower et al, 2011; Kane et al, 2017) است که در پژوهش خود نشان داده‌اند که مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند و همچنین با یافته‌های پژوهش (Fitzgerald, Dawson & Hackling, 2013; Kerssen-Griep & Witt, 2012; Boz et al, 2016) که نشان دادند مدیریت و سازماندهی کلاس درس می‌تواند درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، نگرش، اعتماد به نفس، انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. همچنین نتایج پژوهش حاضر هم‌سو با یافته‌های پژوهش (Schumacher et al, 2016; Wang & Tas, 2016; Boz et al, 2015) است که در پژوهش خود نشان دادند که درک دانش‌آموزان از محیط یادگیری با مشارکت، انگیزه، خودکارآمدی و خودتنظیمی، سرزندگی و استفاده از راهکارهای خودتنظیمی آنان مرتبط است.

در تحلیل نتایج این پژوهش که نتایج مطالعات (Kane et al, 2011) و Flower et al (2017) مؤید آن است، می‌توان گفت که به نسبت سایر فعالیت‌های معلمان، فعالیت‌های مربوط به مدیریت بهتر کلاس، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (Kane et al, 2011). مدیریت ضعیف و مشکلات رفتاری در کلاس درس به پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تر می‌انجامد (Flower et al, 2017). دانش‌آموزانی که مشکل آفرینند زمان کمی را درگیر یادگیری هستند، نمرات پایینی دارند و در آزمون‌های استاندارد در مقایسه با دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های با مدیریت خوب عملکرد ضعیفی دارند. ادامه مشکلات رفتاری منجر به ترک تحصیل، تعلیق و پیامدهای منفی مداوم می‌شود (McIntosh et al, 2011). در یک مطالعه مشخص شد که معلمان در رده بالاتر (یعنی معلمان اثربخشی که با پیشرفت تحصیلی بالای دانش‌آموزانشان مشخص شده‌اند) سازمان‌یافته‌تر، و برای کارهای روزمره دارای روال‌ها و رویه‌های کارآمد بوده‌اند، و در مقایسه با معلمان ناکارآمد، انتظارات رفتاری بالاتری را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند (Stronge et al, 2008). این معلمان برتر با رفتارهای دانش‌آموزان مشکل‌آفرین کمتری (به طور متوسط، هر دو ساعت یک بار) نسبت به معلمان کمتر اثربخش (به طور متوسط هر ۱۲ دقیقه یک اختلال) روبرو بودند. همچنین در تحلیل این نتایج هم‌چون نتایج پژوهش (Baumert & Kunter, 2013) می‌توان گفت که مدیریت کلاس یک عنصر مهم آموزش مؤثر و یادگیری دانش‌آموزان است. همه معلمان، تازه‌کار و با تجربه، چالش‌های مدیریت کلاس را می‌شناسند و می‌دانند که در این جنبه از آموزش کیفیت بسیار مهم است. وقتی از معلمان بسیار مؤثر خواسته شد که شایع‌ترین اشتباهی را که معلمان زحمت‌کش یا ناموفق مرتکب می‌شوند شناسایی و بیان کنند، مدیریت کلاس مشکل شماره یک مورد شناسایی آن‌ها

بود (The New Teacher Project, 2013). بنابراین معلم اثربخش باید تعریف گسترده‌تری از آنچه که مدیریت خوب کلاس درس و محیط یادگیری مفید را شکل می‌دهد، داشته باشد. جوهره مدیریت کلاس و محیط یادگیری، مانند چیدمان فیزیکی کلاس، نظم و فعالیت‌های روزانه، سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها هم‌چنان حائز اهمیت خواهد بود. در طول تاریخ، معلمان خوب همیشه در استفاده از منابع و فضایی که در اختیار آن‌ها گذاشته شده برای تقویت یادگیری، تبحر داشته‌اند. وقتی که ما آنچه که محیط یادگیری، منابع و فضای مورد نیاز یادگیری را در قرن بیست و یک شکل می‌دهد بازتعریف می‌کنیم، نیاز به این تبحر حتی بیش از گذشته نمود پیدا می‌کند (Stronge, 2018).

بیشتر مطالعات نشان می‌دهند که مدیریت کلاس، متغیر تأثیرگذاری در اثربخشی عملکرد معلم است (Corbett & Wilson, 2002; Kane et al, 2011; Stronge et al, 2011). رفتارهای مخرب، وقت ارزشمند یادگیری را در کلاس از بین می‌برند. معلمانی که می‌توانند مدیریت اثربخش کلاسی را عملی کنند، می‌توانند رفتارهای مخرب را کاهش و مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌های درسی افزایش دهند. رفتارهای مخرب به شکل خاص برای کلاس درس مشکل‌ساز هستند چرا که می‌توانند با یادگیری تداخل داشته باشند، در تقابل با آموزش باشند، محیط یادگیری نامنی ایجاد کرده و احتمال دستیابی دانش‌آموزان را به اهداف درسی کمتر کنند (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). (Browne (2013). معلمان اثربخش بر این باورند که هر دانش‌آموز توانایی یادگیری و تمرین خود انضباطی را دارد. برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی، آشکار بودن قوانین و روال‌های مهم اهمیت بیشتری دارد. برای دانش‌آموزان در پایه‌های بعدی، وضوح انتظارات به عامل مهمی تبدیل می‌شود. ثبات پاسخگویی معلمان در پاسخگویی به قوانین نقض شده به اندازه انتظارات رفتاری حائز اهمیت است. با داشتن ثبات و انصاف در پاسخ‌ها و استفاده از مدیریت مناسب، معلمان با میزان کمتری از رفتارهای غیرمرتبط کاری در کلاس درس مواجه می‌شوند. (Stronge (2018 معتقد است که معلمان اثربخش برای مدیریت دقیق محیط یادگیری از نظم و انضباط استفاده می‌کنند. هنگامی که شرایط انضباطی به وجود می‌آید - این مورد حتی برای بهترین معلمان نیز اتفاق می‌افتد - معلمان مؤثر قادر هستند بدون دخالت مدیران، اکثر مشکلات را داخل کلاس برطرف کنند. آن‌ها می‌دانند که با کاهش مشکلات انضباطی در کلاس ممکن است بتوانند کیفیت محیط کلاس را به میزان قابل توجهی بهبود بخشند و پیشرفت کلی دانش‌آموزان را افزایش دهند.

معلمانی که بر ساختار در کلاس تأکید دارند نسبت به کسانی که این کار را انجام نمی‌دهند، اثربخش‌تر هستند (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). به طور مشخص، معلمی که از نظر فعالیت‌های روزانه، رفتار و مواد آموزشی سامان‌یافته‌تر است، به طور معمول برای کلاس آماده‌تر است و نمونه‌ای عملی از سازمان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که به نوبه خود پشتیبان یادگیری آن‌ها است. در تحلیل این نتایج هم‌چون نتایج پژوهش Stronge et al (2011) می‌توان گفت که سرمایه‌گذاری در عرصه راهبردهای سازمانی اولیه مزایای قابل توجهی در نمرات خواندن در طول سال به وجود می‌آورد. در مقام مقایسه، پیشرفت در میان دانش‌آموزانی که معلمان‌شان مهارت‌های سازمان‌یافتگی مشابهی ندارند پایین است. علاوه بر این طبق بررسی‌های انجام شده درباره معلمان اثربخش و بی‌اثر، معلمانی که دانش‌آموزان‌شان پیشرفت بیشتری دارند به نسبت معلمانی که دانش‌آموزان‌شان پیشرفتی کمتر از انتظار دارند، از فعالیت‌های روتین بیشتری برای تکالیف روزمره استفاده می‌کنند. همچنین در تحلیل این نتایج هم‌چون نتایج پژوهش Stronge et al (2011) و Wang & Holcombe, Tas (2016) و Boz et al (2016) و (2010) می‌توان گفت که درک دانش‌آموزان از یک محیط یادگیری حمایتی به طور قابل توجهی با انگیزه و نگرش آن‌ها، پیشرفت تحصیلی، سرزندگی، خودکارآمدی، مشارکت و استفاده از راهکارهای خود تنظیمی در یادگیری مرتبط است. علاوه بر این، برداشت‌های آن‌ها به طور مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. با توجه به یافته‌های این پژوهش و همچنین پژوهش‌های صورت گرفته در سایر کشورها، مبنی بر رابطه مثبت، پیش‌بینی‌کننده بودن و اثربخش بودن مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان بر عملکرد تحصیلی، نگرش، پیشرفت تحصیلی، سرزندگی، خودکارآمدی و...، به مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی پیشنهاد می‌شود که کارگاه آموزشی بلندمدت و کوتاه مدت برای آشنا کردن، بهبود و ارتقای مهارت‌های معلمان در زمینه مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی کلاس درس پیش‌بینی کنند. با توجه به وجود رابطه مثبت و پیش‌بینی‌کننده بودن مؤلفه‌های مدیریت و سازماندهی کلاس درس معلمان بر عملکرد تحصیلی کیفی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود در زمان آماده‌سازی معلمان در دانشگاه فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت به راهبردهای مدیریتی کلاس درس پرداخته شود و به معلمان فرصت کافی برای تمرین مدیریت کلاس داده شود چراکه سازماندهی محیط یادگیری حمایتی مستلزم آن است که یک معلم سازماندهی کلاس و مهارت‌های مدیریتی را تمرین کرده باشد. همچنین برنامه‌های آموزش آتی معلمان حاوی تمرین‌های میدانی باشد تا معلمان را برای مدیریت کلاس آماده‌تر کرده و اعتماد به نفس آن‌ها را در کمک به دانش‌آموزان به منظور بهبود رفتار اجتماعی مناسب، عملکرد

تحصیلی و سرزندگی تقویت کند. به معلمان پیشنهاد می‌شود تا با سازماندهی کلاس درس از طریق آماده‌سازی فیزیکی کلاس درس برای آموزش، تهیه و سازماندهی مواد و چارچوب‌دهی منسجم و منطقی به درس بر عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود برای ارتقای نظم و انضباط در کلاس درس، انتظارات خود را کاملاً مشخص کنند و برای کلاس قواعد و مقررات لازم را با مشارکت دانش‌آموزان به صورت انعطاف‌پذیر وضع و بر اجرای دقیق آن‌ها تأکید کنند. با توجه به محدود بودن جامعه آماری پژوهش حاضر و به دلیل استفاده از پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌ها و احتمال عدم دقت در پاسخ به پرسش‌نامه، در تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر باید با احتیاط برخورد کرد. همچنین با توجه به این‌که تحقیقات اندکی در گذشته در این حیطه انجام شده است پیشنهاد می‌شود، تحقیقات بیشتر از جمله تکرار مطالعه حاضر، پژوهش‌های مشابه در دوره‌های تحصیلی دیگر و پژوهش به روش‌های کیفی نیز انجام شود.

منابع

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematic knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1): 133–180.
- Biggs, J. B. (1994). Student Learning Research and Theory - where do we curren Stand? Reproduced with permission from Gibbs, G. (ed.) *Improving Student Learning – Theory and Practice*, 63(1): 3-19.
- Boz, Y., Yerdelen-Damar, S., Aydemir, N., & Aydemir, M. (2016). Investigating the relationships among students' self-effi cacy beliefs, their perceptions of classroom learning environment, gender, and chemistry achievement through structural equation modeling. *Research in Science & Technological Education*, 34(3): 307–324.
- Browne, K. (2013). Challenging behavior in secondary school students: Classroom strategies for increasing positive behavior. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(1): 125–147.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46(2): 173–192.
- Chakrabarti, S. (2014). Hopelessness, Suicidal Risk and Perceived Source of Control among College Students of Agartala. *Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM*, 5(1): 35-39.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1): 155–159.

- Connor, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, B. M., Travis, Q. M., Galsney, S., & Morrison, F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology, 48*(5): 433–455.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership, 60*(1): 18–22.
- Duijin, M., Rosenstiel, IV., Schais, W., Smallenbroek, C., & Dahmen, R. vitality. (2011). and health: A lifestyle programme FOR employees. *European Journal of inter grative Medicin, 12*(3): 97-10.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher.
- Preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure, 61*(2), 163–169.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7thed.). New York: Addison-Wesley.
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children, 42*(6): 8–13.
- Harputlu, L. (2017). Approaches to learning and academic performance of Turkish university Students. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 11*(2): 35-43.
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: Educational psychologists' views on effective practice. *Emotional and Behavioural Diffi culties, 15*(4): 353–371.
- Kerssen-Griep, J., & Witt, P. L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and Face work tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions. *Communication Studies, 63*(4): 498–517.
- Fitzgerald, A., Dawson, V., & Hackling, M. (2013). Examining the beliefs and practices of four effective Australian primary science teachers. *Research in Science Education, 43*(3): 981–1003.
- Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011b). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources, 46*(3): 587–613.
- Kerssen-Griep, J., & Witt, P. L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and facework tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions. *Communication Studies, 63*(4): 498–517.
- Kunter, M., Baumert, J., & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject- related interest. *Learning and Instruction, 17*(5): 494–509.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1): 53-83.

- McIntosh, K., MacKay, L., Hume, A., Doolittle, J., Vincent, C., Horner, R., & Ervin, R. (2013). Development and initial validation of a measure to assess factors related to sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(4): 208–218.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health, 80*(2): 271–279.
- Merriam-Webster, Inc. (2006). *Webster's new explorer encyclopedic dictionary*. Springfield, MA: Author
- Mousavi Nejad, A. (2001). *Investigating the Relationship between Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies with Academic Achievement of Grade 3 Students*. M.Sc., Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [In Persian].
- Nadernejad, B., Abdollahi, F., & Batmani, F. (2019). Identifying the Factors of Student Misbehavior in the Classroom and Presenting its Management Strategies in Schools. *Journal of School administration, 7*(4): 150-170. [In Persian].
- Nakamura, A. R. (2000). *Healthy classroom management*. Canada: Routledge.
- National Council on Teacher Quality. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. Retrieved from http://www.nctq.org/dmsView/Future_Teachers_Classroom_Management_NCTQ_Report
- Oliver, R., M., Wehby, J. H., & Nelson, J. R. (2015). Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching & Teacher Education, 51*, 113–120.
- Omoteso, B. A., & Semudara, A. (2011). The relationship between teachers' effectiveness and management of classroom misbehaviours in secondary schools. *Psychology (Irvine), 2*(9): 902–908.
- Rajaeipour, S., Kazemi, a, & Aqahsini, t. (2008). Investigating the relationship between classroom management components and learning atmosphere in middle schools in Isfahan. *Educational and Psychological Research, 4*(9): 23-40. [In Persian].
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process- Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance. *Society for Personality and Social Psychology, 25*, 2,250-260.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas- Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping: an international journal, 25*(3): 349- 358.
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education, 55*(2): 132–146.

- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. (2013). Well-being, Academic buoyancy and education achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 4(62): 239-248.
- Safari, A., Abdollahi, B., & Sabouri, F. (2019). The impact of collaboration between school teachers on process quality improvement Teaching-Learning Process. *Journal of School Administration (JSA)*, 7(3): 214-232. [In Persian].
- Seyf, A. (2013). *Modern educational psychology*. 7nd ed. Tehran: Duran Publishers. [In Persian].
- Schueler, S., Roesken-Winter, B., Weienrieder, J., Lambert, A., & Romer, M. (2015). *Characteristics of outof- fi eld teaching: Teacher beliefs and competencies*. Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Prague, Czech Republic. 21(3):72–77.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social indicators research*, 126(2): 921-934.
- Shobe, R. (2003). Respecting diversity: A classroom management technique: A survey of incarcerated adult students. *Journal of Correctional Education*, 54(2): 60-64.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Thou sand Oaks: Sage Publishing.
- Stein, L. (2010). Lead students—Don't just manage them. *Phi Delta Kappan*, 91(4): 82–86.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3rd edition, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4): 339–355.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3. 4): 165–184.
- Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4): 557–577.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2011). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, contemporary issues*, 21(4): 181–223.