

دوره ۴، شماره ۱ و ۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

صص ۱۷۶-۱۵۵

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تبیین جو یادگیری اثر بخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه

دکتر پروین صدیقی*

استاد یار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء

دکتر سعید رحمانی پور

استاد یار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

تقی آقا حسینی

دانشجوی دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان

حسن قلاوندی

دانشجوی دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان

چکیده

هدف از این پژوهش تبیین جو یادگیری بر اساس کارکردهای مدیریت کلاس درس است. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان دوره راهنمایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ هستند. حجم نمونه ۴۰ کلاس درس با معلم ثابت است که در طی سال تحصیلی هر دو یا سه هفته یکبار و در مجموع ۱۲ جلسه به طور مستقیم مشاهده شده‌اند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها چک لیست مشاهده بوده که به صورت عینی و مصداقی تهیه شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان دوره راهنمایی شهر ارومیه کارکرد طراحی و سازماندهی، رهبری و نظارت را کمی بالاتر از حد متوسط و کارکرد ارزشیابی را پایین‌تر از حد متوسط محقق کرده‌اند. جو یادگیری کلاس نیز بالاتر از حد متوسط توصیف شده است. نتایج تحقیق نشان داد که، هر کدام از کارکردهای مدیریت به طور جداگانه با یکدیگر و با جو یادگیری همبستگی مثبت و معنی‌داری دارند. ضریب همبستگی چندگانه ۰/۸۵۷ و ضریب تعیین ۰/۷۳۵ بوده است بنابراین، در مجموع ۷۳/۵ درصد واریانس مربوط به جو یادگیری بوسیله کارکردهای مدیریت کلاس درس تبیین می‌شود.

کلید واژه‌ها: مدیریت کلاس درس، طراحی و سازماندهی کلاس

درس، رهبری کلاس درس، نظارت و کنترل کلاس درس، ارزشیابی کلاس درس، جو یادگیری.

بررسی ادبیات و چارچوب نظری

مدیریت کلاس درس، مانند دیگر موقعیتهای اجتماعی و گروهی، مستلزم انجام دادن 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 ویژگیهای خاصی دارد که تفکیک کارکردها از یکدیگر به سختی امکان‌پذیر است، ولی تحقق کلیه کارکردها در فرآیند اداره کلاس درس ضروری است. اداره کلاس درس همیشه از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. طراحی و سازماندهی کلاس درس اداره کلاس درس را آسان تر می‌کند. این فعالیت باید به گونه‌ای طراحی شود که از طریق آن فرصت‌های یادگیری بیشتری فراهم شود و مهارتهای اجتماعی و مشارکتی دانش‌آموزان رشد و ارتقاء یابد.

بررسیهای مرتبط با طراحی و برنامه‌های کلاس درس نشان می‌دهد که نبود یک برنامه درسی و سازماندهی متناسب بروز بسیاری از مشکلات رفتاری در بین دانش‌آموزان را موجب می‌شود. به خصوص زمانی که با خصوصیات و ویژگی‌های روانی آنها بی‌ارتباط باشد (اولیوا، ۱۳۷۹).

در اداره کلاس درس طراحی و سازماندهی، موضوعی اساسی و ضروری است و مستلزم درگیر شدن فکر معلم برای چگونگی سازماندهی بهتر است. سازماندهی به نظم و ترتیب درسی و اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس مربوط می‌شود. این فعالیت مستلزم صرف وقت و توجه به روشهایی است که می‌تواند از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان جلوگیری و رفتارهای اجتماعی و مناسب دانش‌آموزان را بهبود بخشد. بنابراین سازماندهی نکردن کلاس درس بی‌توجهی به جریان تدریس و یادگیری را موجب می‌شود (آندرسون، ۱۳۸۰).

رهبری یکی از کارکردهای ضروری معلم در کلاس درس است. معلم به عنوان رهبر کلاس باید با استفاده از امکانات موجود زمینه تحقق اهداف آموزشی را فراهم کند. چگونگی

برخورد معلم با دانش‌آموزان و استفاده از سبک رهبری مناسب اهمیت ویژه‌ای دارد. رهبری کلاس درس نفوذ و تأثیر معلم بر دانش‌آموزان است به صورتی که دانش‌آموزان با میل و علاقه و رغبت برای تحقق اهداف آموزشی تلاش کنند. معلم در نقش رهبری باید استعدادها و دانش‌آموزان را شناسایی و با آنها به خوبی ارتباط برقرار کرده و در آنها انگیزه مطالعه و پژوهش را ایجاد کند. همچنین بر انجام کارهای گروهی تأکید کرده و به اقتضای موقعیت، تغییرات لازم را در چگونگی انجام دادن فرآیند یاددهی - یادگیری ایجاد کند (سلطانی، ۱۳۸۲).

رهبری کلاس درس با میزان تأکید بر دانش‌آموز و موضوع درس، به شیوه‌های گوناگونی انجام می‌شود با وجود این اداره کلاس‌های درس به طور مؤثر و کارآمد مستلزم رهبری دانش‌آموزان برای تحقق اهداف آموزشی است (کیامنش، ۱۳۸۲).

معلمان نسبت به کلاس درس و شاگردان رویکردهای خاصی دارند. مدیریت کلاسیک، کلاس درس را سازمانی رسمی و مجزای از محیط در نظر می‌گیرد که قوانین و مقررات خاصی دارد. در این دیدگاه معلم درس نگر بوده و با به‌کارگیری سبک وظیفه‌مداری^۱ سعی می‌کند کلاس را مقتدرانه کنترل کند. (شعبانی، ۱۳۷۸)

رفتار معلم در این سبک قیم مآبانه، خشک و کنترل شده است. جریان قدرت و ارتباطات نیز یکطرفه و از معلم به دانش‌آموز است. دانش‌آموزان در این کلاسها حالت انفعالی دارند و دستورات را می‌پذیرند. معلمان در این رویکرد کج رفتاری دانش‌آموزان را توهین شخصی تلقی کرده و آنها را افرادی غیر مسئول و بی انضباطی می‌دانند که باید کنترل شوند (رئوفی، ۱۳۷۷).

مدیریت روابط انسانی، کلاس درس را سازمانی اجتماعی و انسانی در نظر می‌گیرد. در این دیدگاه معلمان بر ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان و شخصیت آنها تأکید می‌کنند. در این رویکرد معلمان فرد نگر بوده و به مسائلی انضباطی و کنترل کمتر توجه دارند. فردنگری معلمان بیشتر جنبه جمعی دارد، ولی سعی دارند در عین حال به ویژگیهای منحصر به فرد هر دانش‌آموز نیز توجه کنند. در دیدگاه سیستمی، معلمان دارای رویکردی انعطاف پذیر بوده و

موقعیت و شرایط کلاس درس را در نظر گرفته و متناسب با موقعیت، به موضوع درس یا فرد یا هر دو مورد تأکید می‌کنند. (دانیل، ۱۹۸۰)

اداره کلاس درس همواره با رویکرد دانش‌آموز محوری، معلم محوری یا تلفیقی از هر دو مدیریت بوده است. سبک معلم محوری بیشتر بر پیشرفت تحصیلی و سبک دانش‌آموز محوری بر حفظ استقلال و کسب مهارت‌های زندگی استوار بوده است. در رویکرد سوم به هر دو بعد توجه می‌شود و در سبک چهارم، معلم به دانش‌آموز و موضوع درس بی توجه است بنابراین، سبکی رها شده تلقی می‌شود (اسپالدینگ^۱، ۱۳۷۷).

به نظر ردین^۲ سبک مدیریتی معلمی، اثر بخش است که با موقعیت و وضعیت کلاس و نیاز فراگیران مناسب باشد. او بر اساس تأکید بر موضوع درس یا فرد چهار سبک اساسی مدیریتی و هشت سبک رفتاری را در کلاس درس مشخص کرد. این هشت سبک محصول تعامل سبک اساسی معلم با موقعیت کلاس درس است که چهار سبک آن اثربخش و متناسب با وضعیت و چهار سبک دیگر غیراثربخش و نامناسب با وضعیت کلاس درس است (رئوفی، ۱۳۷۷).

نظارت و کنترل یکی از وظایف و مسئولیت‌های معلمان است. چون نظم، انضباط و اداره کلاس درس در ایجاد یک محیط یادگیری مناسب، مؤثر است. (مولینز، ۱۹۹۱)

پژوهش‌های متعلق به کلاس‌های دوره راهنمایی نشان داد که معلمان به علت نداشتن مهارت کافی در نظارت و کنترل درس نمی‌توانسته‌اند نظم کافی را در کلاس درس ایجاد و برنامه‌هایی را برای رشد و یادگیری دانش‌آموزان تهیه و تنظیم کنند.

نظارت و کنترل کلاس درس بر حسب هدفهای آموزشی، وسیله‌ای هدفدار برای کمک به اداره کلاس و بهبود فرآیند یاددهی یادگیری است. بنابراین، نظارت فعالیت‌های اثربخش برای بهبود کلاس درس است (وایلز و باندی^۳، ۱۳۷۱).

پژوهش‌های کارولین اورتسون^۴ (۱۹۸۷) درباره مدیریت اداره کلاس نشان می‌دهد که کلاس درس مستلزم قواعد و مقررات روشن و واضحی است که معلمان برای کنترل کلاس

-
1. Spaulding
 2. Reddin
 3. Willes & Bandy
 4. Carolin, Everston

آنها را وضع و به کار می‌گیرند. نظارت مداوم بر رعایت قواعد و مقررات، ثبت و نگهداری دقیق کارهای تحصیلی و تکالیف دانش‌آموزان و کنترل چگونگی روابط بین معلم و دانش‌آموزان یکی از کارکردهای ضروری مدیریت کلاس درس است.

جو یادگیری مطلوب از مهمترین عوامل اثر بخشی معلم در اداره کلاس درس اثربخش است (بلغمن^۱، ۲۰۰۳). معلمانی که قادر باشند فضای کلاس درس را به فضایی مطلوب و انگیزشی تبدیل کنند نظم و انضباط پویایی را در کلاس ایجاد خواهند کرد. (بلیک و دسی^۲، ۲۰۰۱).

پژوهشهای مختلف درباره تأثیر محیط فیزیکی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شواهد تأیید کننده بسیار کمی را نشان داد. در حالی که تحقیقات متعددی نشان دهنده تأثیر مستقیم جو روانی کلاس بر میزان یادگیری دانش‌آموزان است (آندرسون، ۱۳۸۰).

جو روانی کلاس رابطه مستقیمی با سبک مدیریتی معلم کلاس دارد. معلم، با به کارگیری مهارتهای مدیریتی متناسب، کلاسی جذاب می‌آفریند که بین او و شاگردان روابطی مثبت و پویا برای یادگیری بیشتر حاکم می‌شود. در جو روانی کلاس، عاطفه، وظیفه و سازماندهی کلاس درس نقش اساسی در یادگیری دانش‌آموزان دارد. معلمان با ترکیب این سه عنصر، کلاسهای جذابی، وظیفه مدار و کاملاً سازمان یافته دارند.

در کلاسهای جذاب بین معلم و شاگرد روابطی مثبت و پویا، همراه با احترام متقابل، مشارکت و رضایت درونی، برقرار است. این کلاسها متوجه اهداف مشخصی هستند و معلم و شاگرد، با صرف زمان و توجه روانی، مسئول تحقق اهداف هستند. سرانجام در کلاسهای سازمان یافته انتظارات رفتاری و یادگیری کاملاً واضح و روشن است و معلم ساختار مناسبی را برای تدریس و آموزش مفاهیم و موضوعات درسی فراهم کرده است.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از کارکردهای مدیریت کلاس درس است که میزان تحقق اهداف آموزشی و همچنین نواقص یادگیریها را مشخص می‌کند. ارزشیابی در کلیه مراحل تدریس با هدفهای گوناگون به معلمان کمک می‌کند تا بدانند تا چه اندازه هدفهای کلاس درس تحقق یافته است. از طرفی چگونگی ارزشیابی بر دیگر کارکردهای مدیریت

1. Blegman
2. Blake& Deci

کلاس درس تأثیر می‌گذارد. چگونگی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از حلقه‌های فرآیند مدیریت کلاس درس بر نحوه ارائه مطالب، تدریس، نظم و انضباط، شیوه رهبری معلم و روابط معلم و شاگرد تأثیر می‌گذارد.

به نظر ولفانگ و گلیکمن^۱، (۱۹۸۷) معلم بخشی از سیستم اجتماعی کلاس درس است که وظیفه او طراحی و سازماندهی کلاس درس، ایجاد نظم و انضباط، ایجاد یادگیری مطلوب، رهبری کلاس، آموزش اثربخش و ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. بنابراین، چنانچه ارزشیابی‌های مستمر کلاسی و سؤالی‌های متعلق به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به خصوص آزمون‌های پایان سال تحصیلی با توجه به اصول و قواعد مطرح سؤال تهیه، اجرا و تحلیل و تفسیر شود در اثربخشی کلاس درس مؤثر است.

به نظر صاحب‌نظران، طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی کارکردهای مدیریت است. از طرفی معلمان به دلایل دانش، نگرشها، استعدادها و مهارت‌های متفاوت از کارکردهای مدیریت کلاس درس به یک میزان استفاده نمی‌کنند. بنابراین، در این پژوهش میزان تحقق کارکردهای مدیریت کلاس درس، یعنی طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل، ایجاد جو یادگیری مطلوب و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، بررسی، توصیف و تحلیل می‌شود.

مدیریت کلاس درس مانند دیگر مدیریت‌ها تا کنون با دو رویکرد و پارادایم متفاوت تعریف شده است در پارادایم نیوتونی^۲ بر نظریات کلاسیک مدیریت، نظریات رفتاری، شرطی سازیها، نتیجه‌مداری، اقتدار سازمانی، کنترل مقتدرانه و ارزشهای پایانی تأکید می‌شود و در مقابل در پارادایم پست نیوتونی^۳ بر نظریات مدیریت کیفیت جامع^۴، سازمان یاد دهنده^۵، سازمان یادگیرنده^۶، یادگیری سازمانی^۷، کنترل کیفی، رهبری پویا، دانش‌آموز مداری، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های اجتماعی، الگوهای فعال تدریس، ایجاد نگرشهای مطلوب و ارزشیابی

-
1. Wolfange & glickman
 2. Newtonian Paradigm
 3. Post Newtonian Paradigm
 4. total Quality management
 5. teaching oraganization
 6. learning organization
 7. rganizational learning



مستمر تأکید می‌شود.

در رویکردهای نیوتونی، تعاریف ارائه شده از مدیریت کلاس درس برگرفته از نظریات کلاسیک مدیریت است. اولیوا (۱۳۷۹) آن را مجموعه مهارتهایی می‌داند که معلم به کار می‌برد تا در کلاس محیط یادگیری فراهم شود. دانیل دیوک^۱ معتقد است مدیریت کلاس تهیه تدارکات و اتخاذ شیوه‌های لازم برای ایجاد و حفظ محیطی اثربخش است.

راگ^۲ (۱۹۹۹) نیز مدیریت کلاس درس را برنامه ریزی برای هر چه بیشتر درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی یادگیری می‌داند. ویلیامز^۳ و همکاران (۲۰۰۰) نیز مدیریت کلاس درس را مجموعه‌ای از تکنیکها و مهارتهایی می‌دانند که به معلمان امکان می‌دهد دانش‌آموزان را به شیوه اثربخش کنترل کنند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود. در رویکردهای پست نیوتونی مدیریت کلاس درس عبارت از حفظ و ارتقاء مستمر استانداردهای آموزشی و تربیتی در یک جو انسانی به منظور رضایت هر چه بیشتر ارباب رجوع دانش‌آموزان، اولیاء، مدیران ارشد) است برنامه کیفی ملی مالکولم بالدريج^۴ (۲۰۰۳)

به نظر صفوی (۱۳۸۱) مدیریت کلاس درس هدایت دانش‌آموزان از طریق به کارگیری کارکردهای مدیریت یعنی برنامه ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی جهت تحقق اهداف آموزشی است.

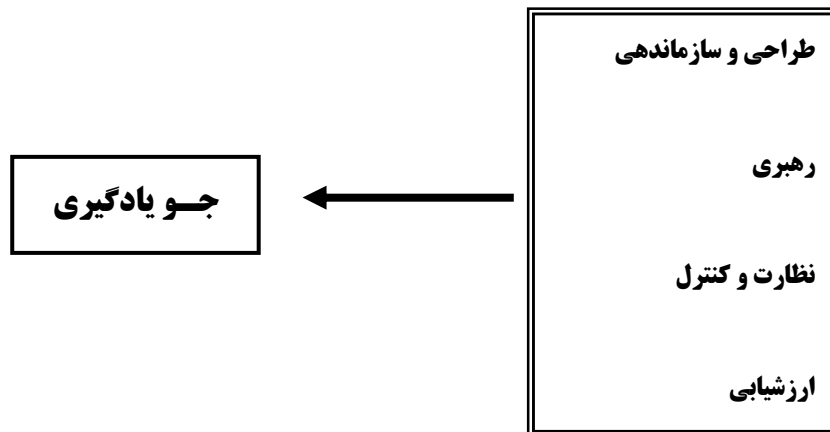
بنابراین، مسئله اصلی پژوهش این است که معلمان دوره راهنمایی شهر ارومیه تا چه میزان هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس را محقق کرده‌اند و در مجموع مدیریت کلاس درس تا چه حد می‌تواند جو یادگیری کلاس درس را تبیین کند. این مدل را می‌توان به صورت زیر نشان داد.

1. Daniel, Duke

2. wragg

3. williams

4. Malcolm Baldrige National quality program



هدف کلی این پژوهش بررسی و ارتباط بین کارکردهای مدیریت کلاس درس با جو یادگیری است. هدفهای جزئی این پژوهش تعیین میزان تحقق هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس و میزان همبستگی این کارکردها با یکدیگر و مقایسه میزان تحقق هر کدام از کارکردها با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت، رشته تحصیلی، سطح تحصیلات و پایه تدریس و ناحیه محل خدمت) است.

سؤالهای پژوهش

- ۱- معلمان به چه میزان در اداره کلاس درس هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی) و جو یادگیری را محقق کرده‌اند؟
- ۲- آیا بین میزان تحقق کارکردهای مدیریت کلاس درس با یکدیگر تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
- ۳- آیا بین کارکردهای مدیریت کلاس درس (طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی) و جو یادگیری رابطه چندگانه معنی‌داری وجود دارد؟

روش پژوهش، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به این که هدف این پژوهش بررسی میزان تحقق هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس و ارتباط آنها با جو یادگیری بود، جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان دوره

راهنمایی نواحی دوگانه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ بوده و تعداد کل آنها ۲۸۲۴ نفر می‌باشند که در ۱۷۳۴ کلاس درس انجام وظیفه می‌کردند.

برای تعیین حجم نمونه ابتدا مطالعه‌ای مقدماتی بر ۲۰ نفر از معلمان انجام گرفت و سپس با استفاده از فرمول کوهن حجم نمونه برآورد شد. این محاسبات حجم نمونه را تقریباً ۴۰ نفر برآورد کرد.

ضمناً نصر و همکاران (۱۳۸۳) به نقل از گال و بورگ و گال^۱ 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 ارومیه به روش طبقه‌ای تصادفی متناسب با حجم به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند.

ابزار جمع آوری اطلاعات

در این پژوهش یک چک لیست ۱۰۰ سؤالی بوده که میزان تحقق هر کدام از کارکردها را بر اساس طیف لیکرت که از ۱ تا ۵ نمره گذاری شده بود مشاهده و سنجش شدند. به عبارت دیگر برای کارکرد طراحی و سازماندهی ۲۰ سؤال کاملاً عینی و مصداقی با توجه به شاخصهای امر^۲ و همکاران (۱۹۹۵) و برای کارکرد رهبری ۲۰ سؤال با توجه به شاخصهای ناکامورا^۳ (۱۹۹۹) و برای کارکرد نظارت و کنترل ۲۰ سؤال با توجه به شاخصهای فونتانا^۴ (۱۳۸۲) و برای کارکرد ارزشیابی ۲۰ سؤال با توجه به شاخصهای گوسکی^۵ (۲۰۰۳) و برای جو یادگیری ۲۰ سؤال کاملاً عینی و مصداقی با توجه به شاخصهای بلیک و دسی^۶ (۲۰۰۳) تهیه شده است. برای تعیین روایی صوری و محتوایی این سؤالات یک فرم ارزیابی با توجه به طیف لیکرت تهیه و برای چهار نفر از اساتید محترم دانشگاه ارسال شده است میانگین ارزیابی متخصصان در باره روایی صوری و محتوایی این چک لیست‌ها بر اساس طیف لیکرت ۴/۸۵

1. Gall & Borge
2. Emmer
3. Nakamura
4. fontana
5. Guskey
6. Blake & Deci

بوده که در سطح بسیار بالا تأیید شده است. پایایی این چک لیست نیز به روش ضریب آلفای کراباخ محاسبه شده است. ضریب پایایی ۰/۹۸۵ به دست آمده؛ بنابراین، از پایایی بسیار خوبی نیز برخوردار است.

برای جمع آوری اطلاعات یک تیم مجرب مشاهده گر از هفته دوم سال تحصیلی تا پایان سال تحصیلی جمعاً ۱۲ جلسه به صورت متناوب (هر دو یا سه هفته یکبار) کلاسهای درس انتخاب شده با معلم ثابت را مستقیماً مشاهده کردند. برای افزایش دقت مشاهده گران قبل از شروع مشاهده دو جلسه مشترک برگزار شد و بر روی نحوه درجه بندی و سنجش متغیرها اتفاق نظر به عمل آمده است.

همچنین پس از نیمی از مشاهدات یک جلسه مشترک دیگر برگزار شد و پیرامون چگونگی ثبت مشاهدات بحث و گفتگو شد و در باره تکمیل چک لیست‌ها هماهنگی مجددی به عمل آمد، و در نهایت هر کدام از مشاهده گران یک چک لیست نمره گذاری شده را ارائه داده‌اند که حاصل میانگین مشاهدات آنها بوده که تجزیه و تحلیل شده است.

در این پژوهش برای توصیف نمونه از شاخصهای آمار توصیفی (جداول توزیع فراوانی، میانگین انحراف معیار، واریانس) و برای آزمون سؤالات پژوهش از آزمونهای t تک نمونه‌ای F برای چند گروه وابسته، آزمون t برای نمونه‌های وابسته و رگرسیون چند گانه استفاده به عمل آمده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان دوره راهنمایی شهر ارومیه کارکردهای طراحی و سازماندهی ($\bar{X} = 3/26$)، رهبری ($\bar{X} = 3/24$)، نظارت و کنترل ($\bar{X} = 3/41$) و جو یادگیری ($\bar{X} = 3/41$) 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 کرده‌اند. برای تعمیم این نتایج از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده به عمل آمده است. این میانگین‌ها همگی حداقل در سطح ($\alpha = 0/05$) معنی دار بوده است. بنابراین، می‌توان آنها را به جامعه آماری تعمیم داد. نتایج این آزمونها در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: شاخصهای مرتبط با کارکردهای مدیریت کلاس و جو یادگیری

متغیرها	شاخصها	X	S	dF	μ_0	tob
طراحی و سازماندهی		۳/۲	۰/۵۴	۳۹	۳	۲/۰۴
رهبری		۳/۲۴	۰/۵۲	۳۹	۳	۲/۵۳
نظارت و کنترل		۳/۴۱	۰/۳۵	۳۹	۳	۶/۵۲
ارزشیابی		۲/۸۴	۰/۴۵	۳۹	۳	-۱/۸
مدیریت کلاس درس		۳/۱۷	۰/۴	۳۹	۳	۲/۳۳
جو یادگیری		۳/۳	۰/۵۸	۳۹	۳	۳/۱۳

داده‌های بدست آمده از آزمون موخلی نشان داد که خلی دو بدست آمده یا ۵ درجه آزادی از مقدار بحرانی جدول در سطح $\alpha = 0/05$ کوچکتر است به عبارت دیگر آزمون نشان داد که یکسانی کرویت بین متغیرهای طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی وجود دارد. یکسانی کرویت موخلی یکی از پیش فرض‌های آزمون اندازه گیری‌های مکرر است.

جدول زیر نتیجه این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲: آزمون کرویت موخلی

متغیرها	شاخصها	شاخص W موخلی	X^2_{ob}	df	P
طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی		۰/۸۱۶	۵/۶۵	۵	۰/۳۴

نتایج به دست آمده از آزمون اندازه گیری‌های مکرر نشان داد که مقدار F به دست آمده با ۱ و ۳۹ درجه آزادی از مقدار بحرانی جدول بزرگتر است بنابراین، از نظر آماری تفاوت معنی داری بین میانگینهای متغیرهای طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی وجود دارد. جدول زیر نتیجه این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۳: آزمون اندازه گیریهای مکرر

P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	نوع سوم مجذور انحرافات	شاخصها
۰/۰۰۰	۲۸۷۶	۱۲۱۱/۶	۱	۱۲۱۱/۶	عرض از مبدأ
		۰/۴۴	۳۹	۱۸/۷۳	خطها

آزمونهای t وابسته برای مقایسه‌های زوجی بین متغیرها نشان داد که به جز متغیر رهبری، طراحی و سازماندهی بقیه متغیرها با یکدیگر تفاوت معنی داری دارند. به عبارت بهتر مقادیر t محاسبه شده در این موارد با ۲۹ درجه آزادی در سطح تشخیص حداقل $\alpha = 0/02$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر است، ولی مقدار t محاسبه شده حاصل از مقایسه رهبری و طراحی سازماندهی با ۲۹ درجه آزادی از مقدار بحرانی جدول کوچکتر است. بنابراین، نتایج نشان می‌دهد که معلمان کارکرد نظارت و کنترل را بیش از همه کارکردها و ارزشیابی را کمتر از همه و کارکردها و رهبری و طراحی و سازماندهی را به صورت یکسان محقق کرده‌اند. نتایج این آزمونها در جدول زیر آمده است.

جدول ۴: - آزمون t وابسته برای مقایسه‌های زوجی بین متغیرها

P	t	dF	S	تفاوت میانگینها	شاخصها
۰/۰۰۰	۷/۸۲	۳۹	۰/۴۰۲	۰/۵۷۵	مقایسه‌های زوجی
۰/۰۰۰	۷/۸۲	۳۹	۰/۴۰۲	۰/۵۷۵	نظارت و ارزشیابی
۰/۰۲	۲/۴	۳۹	۰/۳۹۹	۰/۱۷۵	رهبری و کنترل
۰/۰۰۰	۲/۷۵	۳۹	۰/۴۱۱	۰/۲۰۶	سازماندهی کنترل
۰/۰۰۰	۴/۵	۳۹	۰/۴۸۲	۰/۴	رهبری و ارزشیابی
۰/۰۰۰	۴/۶	۳۹	۰/۴۴	۰/۳۶	سازماندهی و ارزشیابی
۰/۰۶	۰/۵	۳۹	۰/۳۴	۰/۰۳	رهبری و سازماندهی

همچنین داده‌های بدست آمده نشان داد که کارکردهای مرتبط با مدیریت کلاس درس با یکدیگر همبستگی مثبت معنی داری دارند. همبستگی‌های زوجی بین این متغیرها از حداقل ۰/۵۲ تا حداکثر ۰/۸ بوده است و این همبستگی‌ها همگی حداقل در سطح $\alpha = 0/003$ معنی دار بوده است. به عبارت دیگر داده‌های حاصل از پژوهش در هم تنیدگی متغیرهای طراحی و

سازماندهی، نظارت و کنترل، رهبری و ارزشیابی را نشان می‌دهند. بنابراین، نتایج بدست آمده مبانی نظری مرتبط با مدیریت کلاس درس را تأیید می‌کنند، جدول زیر همبستگی بین کارکردها را نشان می‌دهد.

جدول ۵: همبستگی بین کارکردهای مدیریت کلاس درس

شاخصها همبستگی کارکردها	n	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
کنترل و ارزشیابی	۴۰	۰/۵۳۱	۰/۰۰۳
کنترل و رهبری	۴۰	۰/۶۴۵	۰/۰۰۰
ارزشیابی و رهبری	۴۰	۰/۵۲۳	۰/۰۰۳
ارزشیابی و سازماندهی	۴۰	۰/۶۲۶	۰/۰۰۰
رهبری و سازماندهی	۴۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
کنترل و سازماندهی	۴۰	۰/۶۵۷	۰/۰۰۰

داده‌های حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان نشان داد که ضریب همبستگی بین کارکرد طراحی و سازماندهی و جویادگیری ۰/۷۷۶، بین رهبری و جویادگیری ۰/۷۷۴، بین نظارت و کنترل و جویادگیری ۰/۷۵ و بین ارزشیابی و جویادگیری ۰/۵۵۴ بوده است. این ضرایب همگی حداقل در سطح $\alpha = 0/05$ معنی‌دار بوده‌اند. ضریب همبستگی چندگانه ۰/۸۵۷ و ضریب تعیین ۰/۷۳۵ بوده است این ضریب نشانه این است که ۷۳/۵ درصد جویادگیری بوسیله این متغیرها تبیین پذیر است. جداول زیر نتایج رگرسیون چندگانه را نشان می‌دهد.

جدول ۶: آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان

شاخصها منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig
رگرسیون	۷/۲۴۷	۴	۱/۸۱۲	۲۴/۲۵	۰/۰۰۰
باقیمانده	۲/۶۱۵	۳۵	۰/۰۷۴		
کل	۹/۸۶۲	۳۹			

جدول ۷: مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان

مدل	R	R ^۲	سازگار شده
کل متغیرها	۰/۸۵۷	۰/۷۳۵	۰/۶۹۲

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه تعامل کلیه کارکردهای مدیریت کلاس درس جو یادگیری اثربخش ایجاد شده است. جو کلاس درس یک ویژگی محسوس است که با ورود به هر کلاس درس مشخص می‌شود، جو یادگیری در کلاس نتیجه کارکردهای مدیریت کلاس درس است که در نهایت بر پیشرفت تحصیلی و بازده نهایی کلاس تأثیر می‌گذارد.

نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان دوره راهنمایی نواحی دوگانه شهر ارومیه کارکرد طراحی و سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل را بالاتر از حد متوسط و کارکرد ارزشیابی را پایین تر از حد متوسط متحقق کرده‌اند این کارکردها توانسته‌اند جو یادگیری را نیز بالاتر از حد متوسط محقق سازد. همچنین داده‌ها و اطلاعات نشان می‌دهد 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 می‌دهند.

نتایج و یافته‌های 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 معنی داری را نشان نمی‌دهند. بنابراین، نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان دهنده این است که معلمان در کلاس‌های درس فعالیت‌ها و وظایف مرتبط با مدیریت کلاس درس را حداقل در حد متوسط انجام می‌دهند. در غیر اینصورت کلاسهای درس، به عنوان یک سیستم اجتماعی، به تحقق اهداف آموزشی قادر نبودند.

در این رابطه بررسیهای برلینر^۱ (۱۹۸۲) در باره فعالیت‌های معلمان در کلاسهای درس نشان داد که معلمان بخش جالب توجهی از فعالیت‌های مرتبط با کارکرد طراحی، سازماندهی، نظارت

1. Berliner

و کنترل را انجام می‌دهند. مطالعات گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که کلاس‌هایی که معلمان آنها را به خوبی طراحی و سازماندهی کرده‌اند اثر بخشی بالاتری دارند. به عبارت دیگر بین مؤلفه طراحی، سازماندهی و جویادگیری رابطه مثبت و معنی‌داری 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 پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. در این نوع کلاسها تکالیف هدفدار، معین و منظمی انجام می‌شود.

به نظر احمدی و شهابی (۱۳۷۹) به نقل از اولیو طراحی و سازماندهی جزء مقدمات مدیریت کلاس درس است و برای ایجاد فرصت یادگیری ضروری است. و لذا، معلمان با توجه به میزان مهارت خود در هدف‌گذاری، سازماندهی، آگاهی و نگرش خود به کلاس درس تا حدودی این کارکرد را انجام می‌دهند. فضلی‌خانی (۱۳۸۲) معتقد است هدف‌گذاری، 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 ناکومارا (۲۰۰۰) موقعیت هر کلاس درس در نهایت با میزان مشارکت دانش‌آموزان 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. ناکومارا (۲۰۰۰) پس از بررسی پژوهش‌های مرتبط با رهبری کلاس درس اظهار می‌دارد که پژوهش‌های فولر و السن^۱ (۱۹۸۹)، هاگنر^۲ (۲۰۰۱) و پرل^۳ (۱۹۸۷) در باره انجام کارکرد رهبری در کلاس درس نشان می‌دهند که معلمان برای مشارکت اولیا و دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی - یادگیری تلاش جالب توجهی را انجام می‌دهند، به نظر این پژوهشگران، 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. همچنین مطالعات رابرت شوب^۴ (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که احترام به دانش‌آموزان، شناسایی

1. fuller & olsen
2. Hughes
3. perl
4. Robert shobe

نقاط قوت دانش‌آموزان و تقدیر از دانش‌آموزان 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 تضمین‌کننده اجرای برنامه‌های آموزشی، بیش از پیش مورد توجه معلمان است. از طرفی معلمان در هر وضعیتی نمی‌خواهند کنترل کلاس را از دست بدهند. شاید به همین دلیل به کارکرد کنترل و حفظ اقتدار خود را بیش از دیگر کارکردها توجه می‌کنند. از طرف دیگر بخش عمده‌ای از تعاریف مدیریت کلاس درس این مفهوم را با کنترل مترادف می‌دانند.

به نظر راگ (۱۹۸۹) هر گونه فعالیت اجتماعی و از جمله فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس مستلزم کنترل از طریق تنظیم و تدوین قواعد و مقررات است. او 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 و لذا، هر چه معلمان در بیان صریح قواعد و مقررات و ارتباط اثربخش با دانش‌آموزان بیشتر تلاش کنند به کنترل کلاس کمک بیشتری کرده‌اند.

گود و برافی (۱۹۹۵) معتقدند آگاهی و هوشیاری معلم نسبت به کل کلاس، به کارگیری علامات مشخص و تعریف شده به منظور جلب توجه دانش‌آموزان، نگهداری فعالیت‌های کلاسی در یک حالت زنده، فعال و شاداب و ایجاد تنوع در فعالیت‌های کلاسی در کنترل دانش‌آموزان مؤثر است. بهرنگی (۱۳۸۰) به نقل از اچسون و گال^۱ و حمزه و محمدی (۱۳۸۲) به نقل از قونتانا، کیانوش (۱۳۸۱) به نقل از بت ریس و فنی مور^۲، کارولین اورتسون^۳ (۱۹۸۷) و ویلیامز (۲۰۰۲) تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند امینی (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، شامل تدوین مقررات و استفاده از رفتارهای خاص دو عامل مهم بازدارندگی محسوب می‌شود، و برخوردهای مستقیم و جدی یا بی‌نظمی‌ها فعالیت واکنشی تلقی می‌شود. به نظر او هر چه معلمان از فعالیت‌های بازدارنده استفاده کنند به کنترل کلاس کمک بیشتری می‌کند.

ارزشیابی تعیین کردن ارزش یا کیفیت است. ارزشیابی به منظور قضاوت و داوری تصمیم

1. Acheson & Gall
2. Betriss , pheni more
3. carolyn , M. Evereston

گیری یا پاسخگویی انجام می‌شود. سیف (۱۳۸۴) به نقل از نیتکو^۱ 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 تا حدودی، به وسیله معلمان انجام می‌شود. شاید دلیل اینکه معلمان دوره راهنمایی شهر ارومیه این کارکرد را کمتر از متوسط انجام می‌دهند به خاطر آیین نامه امتحانات باشد که ارتقاء 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 دادن آن خطاها و نواقص و مشکلات احتمالی را در حین فعالیت‌های آموزشی برطرف می‌کنند. مطالعات استیگنز^۲ (۱۹۹۹) نیز نشان داد که معلمان در استفاده از ارزشیابی مستمر با مشکلات و ناتوانی‌هایی مواجه هستند به همین دلیل به خوبی از این کارکرد استفاده نمی‌کنند. پژوهشهای گوسکی^۳ (۲۰۰۴)، ویگینز^۴ (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که آزمونهای کوتاه کلاسی که برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و استفاده معلم برای اصلاح شیوه آموزشی به طور منظم انجام می‌شود علاوه بر، تأثیر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به مدیریت کلاس درس نیز بسیار کمک می‌کند.

همچنین نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین مدیریت کلاس درس و ترکیبی از مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس به عنوان متغیر مستقل با جو یادگیری به عنوان متغیر وابسته رابطه مثبت دارند. همچنین نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که این متغیرها در تعامل با یکدیگر رابطه چندگانه معنی‌داری با جو یادگیری دارند. این مؤلفه‌ها در مجموع ۷۳/۵ درصد از تغییرات واریانس مرتبط با یادگیری را توصیف و تبیین می‌کنند. بنابراین، معلمان برای رسیدن به جو یادگیری باید تلاش کنند مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس را بخوبی متحقق کنند.

نتایج و یافته‌های فرعی این پژوهش نشان داد که بین میزان تحقق مدیریت کلاس درس

1. Nitko
2. Stiggins
3. Guskey
4. wiggins

با توجه به متغیرهای دموگرافیک تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یافته‌های حاصل از آزمون رگرسیون چند گانه با مبانی نظری مدیریت کلاس درس و پژوهش‌های مرتبط با مدیریت کلاس درس انطباق و هماهنگی کامل دارد. کلیه تعاریف مربوط به مدیریت کلاس درس بیان می‌کنند که تحقق کارکردهای مدیریت کلاس درس موجب می‌شود جو یادگیری مطلوبی در کلاس درس ایجاد شود. پژوهشهای گودوبرافی (۱۹۹۵) نشان داد که اثر بخشی کلاسهای که بهتر مدیریت می‌شدند بیشتر از کلاسهای بود که کارکردهای مدیریت را به خوبی 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 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 پیش بینی و فراهم شده است. همچنین معلم و شاگرد هر دو برای تحقق اهداف آموزشی احساس مسئولیت می‌کنند.

همچنین نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس، به عنوان متغیر مستقل با جو یادگیری به عنوان متغیر وابسته، به صورت جداگانه رابطه مثبت دارند. همچنین نتایج حاصل از یافته‌های فرعی این پژوهش نشان داد، که بین میزان تحقق مدیریت کلاس درس با توجه به متغیرهای دموگرافیک تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. فقط زنان کارکرد رهبری را بیشتر از مردان و معلمان پایه سوم کارکرد طراحی و سازماندهی و جو یادگیری را بیشتر از معلمان پایه اول و دوم محقق کرده‌اند.

یافته‌های حاصل از آزمون رگرسیون چند گانه با مبانی نظری مدیریت کلاس درس انطباق و هماهنگی کامل دارد. کلیه تعاریف مرتبط با مدیریت کلاس درس بیان می‌کنند که تحقق کارکردهای مدیریت کلاس درس موجب می‌شود جو یادگیری مطلوبی در کلاس درس ایجاد شود.

پیشنهادات عملی

با توجه به اینکه معلمان در انجام کلیه کارکردهای مدیریت کلاس درس تقریباً در حد متوسط عمل می‌کنند در کلیه کارکردها فرصت اصلاح و بهبود دارند و لذا، برای تحقق

کارکردهای مدیریت کلاس درس باید هر کدام به تهیه پوشه کار اقدام کنند در این پوشه مواردی چون جداول برنامه ریزی شده سالانه، ماهانه، هفتگی و روزانه و برنامه چگونگی ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان، برنامه‌ای برای چگونگی سازماندهی کلاس در درس و موضوعات مختلف، برنامه‌ای برای چگونگی تشویق دانش‌آموزان، طرح درس روزانه، فهرستی از اسامی دانش‌آموزان، برنامه‌ای برای جایگزینی رفتارهای ویژه به جای فعالیت‌های یکنواخت و روزانه، فهرستی از ایام خاص و ثبت اطلاعات مربوط به برنامه‌های مدرسه می‌تواند به مدیریت بهتر کلاس درس کمک کند. همچنین آماده کردن وسایل کمک آموزشی، در دسترس بودن وسایل لازم، مشخص کردن انتظارات، تعیین فعالیتهای معلم و دانش‌آموز، تعیین نوع و میزان تکلیف، زمانبندی دقیق انجام امور، آمادگی و تسلط معلم بر موضوع درس، برگزار کردن جلسه با اولیاء در آغاز سال به منظور شناخت دانش‌آموزان و تهیه برنامه مشترک برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رفتار باز و صادقانه با دانش‌آموزان، پذیرش دانش‌آموزان به عنوان یک انسان، تهیه و تنظیم قواعد و مقررات کلاس درس و تعیین پیامدهای توجه یا بی‌توجهی به آنها، ارزشیابی مستمر از فعالیتهای کلاسی و ثبت آنها، ارائه بازخورد به دانش‌آموزان و استفاده از ابزارهای کیفی می‌تواند به بهبود مدیریت کلاس درس منجر شود.

منابع

- آندرسون، لورین، دبلیو، (۱۳۸۰). *افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس*، ترجمه محمد امینی، تهران، مدرسه.
- اچسون، ا کیت، و مردیت، دامین گال، (۱۳۸۰). *نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی، کاربرد فنون کلینیکی در نظارت و راهنمایی، کارورزی و آموزشهای پیش و ضمن خدمت*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران، کمال تربیت.
- اسپالدینگ، چریل، (۱۳۷۷). *انگیزش در کلاس درس*، ترجمه محمدرضا نائیبان و اسماعیل بیابانگرد، تهران، 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، دانشگاه الزهرا(س).
- راگ، ادوارد کنراد، (۱۳۸۲). *مدیریت کلاس در دبستان*، ترجمه علیرضا کیامنش و کامران گنجی، تهران، رشد.
- رستگار، طاهره، (۱۳۸۳). *ارزشیابی در خدمت آموزش*، تهران، مدرسه.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۸۲). *اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، تهران، دوران.
- شعبانی، حسن، (۱۳۷۸). *مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)*. تهران، سمت.
- صفوی، امان الله، (۱۳۷۸). *کلیات روشها و فنون تدریس*، تهران، معاصر.
- فضلی خانی، (۱۳۸۲). *روشهای تدریس فعال و مشارکتی*، تهران، تربیت.
- فونتانا، دیوید، (۱۳۸۲). *کنترل کلاس*، ترجمه ساده حمزه و مجید محمدی، تهران، رشد.
- گال، مردیت، و بورگ، والتر، وگال، جویس، (۱۳۸۳). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه احمد رضا نصر وهمکاران، تهران، سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

- Berliner, D. C, (1988). *The development of expertise in pedagogy*, Newyork , Longman.
- Black , A, E. Deci , E.L, (2003). *Learning climate. Questionnaire*, from the world.
- Blegan , Mary , Beth, (2003). *Creating a climate for Learning: effective Classroom Management Techniques*.
- Carolin, M, Evereston, (1987). *Managing Classrooms*, a Framework for Teachers, Newyork, Random House.
- Dane , Francis, (1990). *Research Methods*, Brook Cole Publishing Company Wads worth inc , California , Belmont.
- Daniel , L. Duke, (1980). *Classroom Management*, Chicago, University of Chicago.
- Good,T.L& Brophy,J.E, (1995). *Teacher Student Relationship*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- Gus key. Thomas , R, (2003). How Classroom Assessment Improve Learning, Educational , *Leadership*, volume 60, number 5 .
- Mullins , Laurie j, (1991). *Management and Organizational Behavior*, London, Pitman.
- Malcolm Baldrige National Quality Program, (2003). *Classroom Profile*, from world wide web. <<http://www.balsingeducation.net/class/Faculty.html>>.
- Nakamura.Raymond, (2000). *Healthy Classroom Management, Canada*.
- Shobe , Robert, (2003). *A Classroom Management Technique a Survey of in Carcerated, Adult Stusents* :*Journal of correctional Education* , lanham, vol 54, <<http://www.Proquest>>
- Stinginess, R.j, (1999). *Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education, Programs, Educational Measurement, issues and practice*, vole 18.
- Williams & Sternberg,(2000). *Classroom management*. <[http:// Musking gom. Seul~call~data base / organization. html./>](http://Muskinggom.Seul~call~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*, second edition New York , U.S.A Routledge falmer.
- Wiggins, Jossey, Bass.G, (1998). *Educative Assessment*, Sanfrancisco.