

مقایسه اثربخشی آموزشی دبیران متوسطه دوره ی اول با توجه به سبک مدیریت
کلاسی آنان در ناحیه یک شهر تبریز (سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲)

طاهر شیدایی^{۱*}، مختار غزنوی^۲، مهرانگیز رستمی^۳

۱- دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی مرند

Sheidaei.t84@gmail.com

۲- دانش آموخته کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

علامه طباطبایی تهران، Ghaznavi5002@gmail.com

۳- دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

Rostami732@yahoo.com

چکیده

این پژوهش با هدف، مقایسه اثربخشی آموزشی دبیران متوسطه دوره ی اول با توجه به سبک مدیریت کلاسی آنان در ناحیه یک شهر تبریز (سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲) بوده و از نوع کاربردی است، جامعه آماری این تحقیق دبیران به تعداد ۳۷۲ است، نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان به طریق نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی، ۱۸۶ نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه ی اثربخشی آموزشی چو و باولی (۲۰۰۷) و پرسشنامه ی سبک مدیریت کلاسی ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) استفاده شده است، روایی پرسشنامه ها توسط استاتیدتایید و پایایی آنها با آلفا کرونباخ به ترتیب، ۰/۷۱۲ و ۰/۷۰۴ بدست آمد. نتایج نشان داد که: ۱- سبک تعامل گرایانه دارای اثربخشی بالاتری نسبت به سبک مداخله گرایانه است. ۲- همچنین سبک مدیریت کلاسی دبیران با توجه به مدرک تحصیلی و سابقه خدمت متفاوت نیست ولی با توجه جنسیت متفاوت است. ۳- اثربخشی دبیران با توجه به مدرک تحصیلی و سابقه خدمت متفاوت نیست. لکن با در نظر گرفتن جنسیت تفاوت دارد.

واژگان کلیدی: مدیریت، سبک مدیریت کلاس، اثربخشی آموزشی.

Compare the effectiveness of secondary school teachers according to their classroom management style in the region one of Tabriz (school year ۹۳-۱۳۹۲)

Abstract

The purpose of this study was to compare the effectiveness of secondary school teachers according to their classroom management style in the region one of Tabriz (school year ۹۳-۱۳۹۲) has been. The purpose of this study is based on a practical implementation of the method, the type of comparison. The population This study is ۲۳۶ teachers (۲۲۵ females and ۱۴۷ males). Sample using stratified random sampling relative to Morgan, ۱۸۶ patients (۱۱۱ women and ۷۵ men) were selected. For data collection, of Questionnaire of Educational effectiveness of Choo and Bowley and Wolfgang and Glickman classroom management style was used. In this study, reliability through Cronbach's alpha for the questionnaire of Effectiveness was ۰/۷۱۲, and classroom management style, ۰/۷۰۴. The results indicate that the effectiveness of teachers is at the average level. Also The interaction style Most styles are used by the teachers. And then, there is a realistic style intervention (non- intervention style is used, none of the teacher). In addition, the interaction style effective than - intervention style i is realistic. Teachers classroom management style is not different according to the qualification and work exper. But According to gender is different. Effectiveness of teachers is not different according to the qualification and work exper. But according to gender is different.

Keywords: Management, classroom style, teaching, teaching effectiveness.

۱- مقدمه

معلمان، مهم ترین عامل در جریان آموزش و پرورش و میزان پیشرفت فعالیت های آموزشی به شمار می روند. بنابراین، ایجاد و اداره ی وضعیت مساعد برای ایفای نقش کارآمد معلمان و هدایت فعالیت های آنان در جهت حصول به اهداف تعلیم و تربیت یکی از وظایفی است که به عهده ی مدیران آموزشی است. از این رو مدیران به عنوان سرپرست بلافصل معلمان در واحدهای آموزشی وظایف متعددی بر عهده دارند که از آن میان می توان به ارزشیابی اثربخشی آموزشی معلمان اشاره کرد (رضا زاده، ۱۳۷۹). لذا اثربخشی آموزشی دبیران دارای اهمیت زیادی است. یو^۱ (۲۰۰۲ به نقل از زکی، ۱۳۸۹) معتقد است که مطالعه و بررسی اثربخشی معلمان، موضوعی اساسی و بنیادی در تحلیل اثربخشی سازمانی مدرسه تلقی می شود و از سویی دیگر اثربخشی معلمان برای پیش بینی اثربخشی مدرسه نقش مهمی ایفا می کند. به اعتقاد زارعی (۱۳۸۴) در مورد مفهوم اثربخشی آموزش تعریف جامع و مشخصی وجود ندارد زیرا فرایند دستیابی به آن، کار دشواری است. با اینحال اثربخشی آموزش عبارت است از یعنی اینکه تاحدودی تعیین کنیم آموزش های انجام شده تا چه حد به ایجاد مهارت های مورد نیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی منجر شده است. همچنین عزیزی (۱۳۸۶) معتقد است، به طور کلی مفهوم اثربخشی آموزشی را می توان در میزان انطباق رفتار دانش پژوهان با انتظارات، خواسته ها، اهداف، انجام درست کارها، میزان مهارت، دانش و نگرش کسب شده در اثر آموزش تعریف نمود. لذا، معلم اثربخش، برای تحقق اهداف مورد نظر باید دانش و مهارت های مورد نیاز را داشته و قادر به انجام و کاربرد آنها نیز باشد. معلمان اثربخش بیشتر هدف گرا و هدفمند هستند و برای

یادگیری بهتر در محیط آموزشی رسانه های مناسب با تدریس خود را انتخاب کرده و در جهت تهیه آنها یا ساختن آن اقدامات لازم را با همکاری مسئولان به عمل می آورند، که می توانند تأثیر زیادی بر روی یادگیری دانش آموزان داشته باشند. بنابراین، معلم یکی از عناصر کلیدی و مهم نظام آموزش و پرورش و به خصوص مدرسه است، که باید دارای شایستگی ها و صلاحیت های لازم باشد، تا بتواند این شغل مهم را بر عهده بگیرد. اما از آن مهم تر اثربخشی است که یک عامل مهم و رکن اساسی است. که بیشتر به کیفیت تدریس معلم مربوط می شود (گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱) به این ترتیب کیفیت تدریس می تواند به اثربخشی آموزش معلم منجر گردد.

۲- مبانی نظری پژوهش

۱-۲ مفهوم و تعریف اثربخشی

اثربخشی: منظور از اثربخشی انجام دادن کار درست و مطابق با هدف است. (علاقه بند، ۱۳۸۵: ۱۰). عباس زادگان (۱۳۸۲: ۲۵) اثربخشی را درجه هم خوانی نتایج عملی سازمان با نتایج مورد انتظار تعریف می کند. لذا اثربخشی آموزشی عبارت است از موفقیت معلم در تحقق اهداف تعیین شده برای وی یا برای مجموعه ای که او در آنجا کار می کند (تقی پور ظهیر و همکاران، ۱۳۸۸: ۴۲). به این خاطر باید اشاره کرد که، اثربخشی به معنی هدایت به سوی اهدافی که ارزشمند ترند. برای مثال تمرکز روی نتایج، انجام کار صحیح در زمان صحیح، کسب اهداف کوتاه مدت و بلند مدت می باشد (ملکی آوارسین و اسدزاده، ۱۳۸۸). لذا امروز معلم شایسته و اثربخش، معلمی است که بتواند در شغل خود آموزش های لازم را ببیند و به رشد حرفه ای برسد و همچنین تجربیات زیادی را بدست آورد تا بتواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موثر واقع شود (ریکنبرگ^۱، ۲۰۱۰، به نقل از گراوند و عباس پور). دبیر اثربخش هم باید توانایی حرفه ای داشته باشد و هم توانایی ایجاد انگیزه در یادگیرندگان. پس معلم همواره دو وظیفه مهم را بر عهده دارد: یکی آموختن و دیگری تربیت کردن. نتیجه آموختن، عالم شدن است و فایده تربیت کردن، انسان شدن (خردمند، ۱۳۸۴). معلمان اثربخش، کارهایشان به خوبی سازمان یافته و آماده است. یعنی از وقت خود و زمان خود به خوبی استفاده می کنند و می کوشند تا برنامه خود را از قبل تنظیم کنند، برای تغییر دادن موضوع بحث و گفتگو از لحظه ها استفاده می کنند، یعنی در کلاس فعالیت های متنوعی را باعث می شوند و هر حادثه یادگیری مقدمه و بهانه ای برای حادثه یادگیری دیگر می شود. اینگونه معلمان از برنامه با جدول یادگیری سریع استفاده می کنند، یعنی، کلاس را به صورت زنده و شاد و فعال اداره می کنند (محمودی، ۱۳۸۷). در نتیجه دبیر اثربخش برای تحقق اهداف مورد نظر باید دانش و مهارت های مورد نیاز را دارا باشد و قادر به انجام و کاربرد آنها نیز باشد. دارا بودن دانش و مهارت های مورد نیاز از اصول بدهی شایستگی دبیران است و عملکرد آنان، توانایی به کارگیری این دانش و مهارت ها در کلاس درس است (تقی پور ظهیر و همکاران، ۱۳۸۸). یکی از این مهارت های مدیریت سبک کلاسی است.

مدیریت جامع کلاس، میزان اشتغال دانش آموزان در فعالیت های برنامه درسی را افزایش می دهد و از هدر رفتن زمان برای رفع مشکلات رفتاری جلوگیری می کند. به عبارتی یک نظام مدیریتی جامع می تواند کلاس های سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی که یادگیری بهینه انجام می شود (جرمین^۲، ۲۰۰۲، به نقل از مولایی: ۱۳۹۱). همچنین وجود یک مجموعه قابل پیش بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل ها و برنامه های مشخص در کلاس، نیل به موفقیت را آسان می کند و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت در می آورد (میلر^۳، ۱۹۹۹، به نقل از عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴). در نتیجه معلم می تواند با شناخت و اجرای مدیریت صحیح، تاثیر و کارایی تدریس را افزایش و مشکلات رفتاری دانش آموزان را کاهش دهد (بهاری، ۱۳۹۷). لذا اثربخشی آموزشی دبیران می تواند به سبک مدیریت کلاس آنها وابسته باشد.

۲-۲ مفهوم و تعریف سبک مدیریت کلاسی

مدیریت کلاس: یعنی کلیه تلاش های معلم برای سرپرستی فعالیت های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش آموزان و یادگیری است. (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴: ۱۱۳).

سبک مدیریت تعامل گرا: این سبک یعنی اینکه بین معلم و شاگرد روابط 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 (صدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۵۸).

1 . Rikenberg
5 . Germin
3 . Miller

سبک مدیریت مداخله گرا: این سبک به این می پردازد که معلم با روش های یادگیری که به رفتارهای مشخصی منجر می شود سرو کار دارد. بنابراین مهمترین دل مشغولی معلم ، شکل دادن به رفتار دانش آموزان است. محیط یادگیری به گونه ای سازماندهی شده است تا دانش آموز با محرک های مناسب روبرو گردد(میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۱۷).

سبک مدیریت غیر مداخله گرا: از دیدگاه دانیل (۱۹۸۰) این سبک یعنی اینکه معلمان بر ایجاد ارتباط با دانش آموزان و شخصیت آنها تاکید می کنند. در این رویکرد معلمان فردنگر 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 دانش آموز نیز توجه کنند ؛(صمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۵۸).

راگ^۱(۱۹۹۹) مدیریت کلاس درس را برنامه ریزی برای هر چه بیشتر درگیر کردن دانش آموزان در فرایند یاددهی یادگیری می داند (صمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۶۱). به عبارت دیگر، مدیریت اثربخش کلاس درس، فرآیند اداره یک کلاس درس موفق و سازمان یافته است، کلاسی که موقعیت مناسبی برای رشد قابلیت های تک تک دانش آموزان فراهم آورد و معلمان بتوانند نقش تسهیل کننده خود در امر یادگیری را به نحو احسن ایفاء کنند. کلاسی که در پرتو تعامل سازنده، دوستانه و صمیمانه معلم و فراگیران ایجاد شود و شرایط مناسب و با نشاطی را مهیا سازد که در آن یادگیری و یاددهی موضوعی جذاب برای هر دو خواهد بود (عبدالهی، ۱۳۸۷: ۱۴۶). گالوی و ادواردز^۲ (۱۹۹۲) بیان می کنند که مطابق نتایج پژوهش های مختلف، دانش آموزان زمانی در کلاس احساس راحتی خواهند کرد که احساس کنند، می توانند در کلاس فعالانه درگیر شوند و در تصمیم گیری ها شرکت کنند که این خود می تواند نشان دهنده ی نوعی از اِعمال سبک کلاسی توسط معلم باشد (حسینی نسب و میکائیلی، ۱۳۷۷: ۶۷).

۳- پیشینه پژوهش

مارتین و همکاران^۳(۲۰۰۳ به نقل از مولایی، ۱۳۹۱) در مقاله خود با عنوان «مدیریت کلاس دانش آموزان - محور» به تشریح رابطه آموزش و مدیریت کلاس می پردازند. ایشان استدلال می کنند که به دلیل وجود ارتباط تنگاتنگ و متقابل میان مدیریت کلاس و آموزش، نباید آنها را جدا از هم بررسی کرد. این ادعا بر این دلیل استوار است که این دو متغیر تأثیر همزمان در ایجاد جو کلاس دارند. اما متأسفانه این ارتباط نادیده گرفته می شود و با وجود اینکه امروزه، کاربرد روش های نوین تدریس از جمله روش های دانش آموز - محور یا آموزش های مشارکتی و هم یارانه پیوسته توصیه می شود؛ در مدیریت کلاس، رویکردهای سنتی، همچنان پابرجا است. تحقیقات موید این مطلب هستند که اثربخشی آموزشی معلمان می تواند با نوع مدیریت کلاسی ایشان مرتبط باشد. کایکسی^۴(۲۰۰۹) نشان داد که بین ابعاد مهارت های مدیریت کلاس معلمان و بی انضباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد. دیجیک و /ستوجیلیکویک^۵(۲۰۱۱) نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل گرا را به کار می برند، دانش آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. غلامی (۱۳۷۹) این نتیجه را بدست آورد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که دارای معلمانی با نگرش شاگرد نگر بوده اند از پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که معلمانشان نگرش درس نگر داشته اند بیشتر اند. عالی (۱۳۸۲) نشان داد که دانش آموزان معلمان تعامل گرا در مقایسه با دانش آموزان معلمین مداخله گر از مهارت های فراشناختی بالاتری برخوردارند. آریاپوران و همکاران (۱۳۹۲) به این نتیجه رسیدند که توجه به سبک مدیریت کلاس تعامل گرا به عنوان موثرترین سبک مدیریت کلاس در کلاس های ریاضی می تواند در بهبود افزایش انگیزش و پیشرفت دانش آموزان پنجم ابتدایی نقش مهمی را ایفا کند. سلیمی و محمدی (۱۳۸۳) با بررسی رابطه بین سبک های رهبری با بهداشت روانی دانش آموزان، نشان دادند که بین سبک رهبری معلمان و میزان بهداشت روانی دانش آموزان رابطه وجود داشت. معلمانی که از سبک رهبری مشارکت جویانه، حمایت گرایانه، موقعیت گرا استفاده کردند بر بالا بردن میزان بهداشت روانی دانش آموزان تأثیر داشته اند. معلمانی که از سبک رهبری موقعیت گرا استفاده کردند، بیشترین تأثیر را بر افزایش میزان بهداشت روانی دانش آموزان داشته اند. قریشی (۱۳۹۲) نشان داد که میان مدیریت اثربخش معلمان زبان انگلیسی ، تفکر انعکاسی، و سبک رهبری تحول گرا در کلاس درس رابطه معنادار وجود دارد. اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱) به این نتیجه دست یافتند که هر سه فرضیه پژوهش که در مورد پیش بینی سبک های مدیریتی حمایتی، اصلاحی و پیشگیرانه معلمان بودند در سطح ۵ درصد مورد تایید قرار گرفتند. همچنین بین معلمان زن و مرد در هر سه سبک مدیریتی تفاوت معناداری وجود نداشت. قضاوی (۱۳۸۹) به این نتیجه رسید که بین سابقه خدمت و مدرک تحصیلی با سبک های کلاس تفاوت معناداری مشاهده نشد. نوابی (۱۳۹۱) نشان داد که بین سبک های مدیریتی معلمان تربیت بدنی در دوره های

1. Wragg
8. Galloway and Edward
۱. Martin
2. Kaykci
3. Djigic & Stojiljkovic

تحصیلی ابتدایی و متوسطه و مدرک تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد. قرمز (۱۳۹۱) نشان داد که بیشترین میانگین نمره مربوط به سبک مدیریت کلاس بر اساس احترام، توجه و پذیرش گرم دانش آموزان و کمترین میانگین نمره مربوط به سبک مبتنی بر دادن آزادی کامل به دانش آموزان و انعطاف پذیری بود. سبک مدیریت کلاس مبتنی بر برنامه ریزی - ساختاردهی با رشته تحصیلی تفاوت معناداری داشت. رحیمی خلیل اللهی (۱۳۹۱) این نتیجه را بدست آورد که خودارزیابی مرکزی و جنسیت معلم با مدیریت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار دارد و می توان گفت معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد بیشتر به خودارزیابی مرکزی اهمیت می دهند و در اداره کلاس کمتر از سبک مداخله گر استفاده می کنند و بهتر می توانند کلاس درس را مدیریت کنند و در نتیجه دانش آموزان آنها از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند. نوری (۱۳۸۵) نشان داد که بین میزان تحصیلات و سابقه خدمت معلمان با ارزشیابی عملکرد آنان تفاوت معناداری وجود دارد. آدیمو (۲۰۱۲) در پژوهشی بر روی ۲۰ معلم و ۸۰ دانش آموز نشان داد که بین مهارت‌ها و تکنیک های مدیریت کلاس اثربخش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فیزیک رابطه ی معنی دار وجود دارد. اوریم و کوکه (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که بین سبک مدیریت کلاس معلمان و تدریس واقعی آنان رابطه وجود دارد (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴). لذا مدیریت کلاس برای خلق بهترین محیط ممکن به منظور یادگیری، اولویت نخست در مسئولیت های معلم کلاس به شمار می آید (مارتین و همکاران، ۲۰۰۳؛ عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴).

بنابراین با توجه به تحقیقات بیان شده که تفاوت های اثربخشی آموزشی با در پیش گرفتن نحوه مدیریت کلاسی اشاره دارند و همچنین با توجه به انتظاراتی که در سند تحول بنیادین از دوره شش ساله دوم از دبیران متوسطه دوره ی اول می رود (که عبارت است از بالابردن اثربخشی آموزشی جهت نیل به اهداف تربیتی و آموزشی) محقق این پژوهش به عنوان یکی از دبیران مدارس متوسطه دوره ی اول شهر تبریز با آگاهی از این مسئله می خواهد به این سوال تحقیقی بپردازد که آیا اثربخشی آموزشی دبیران متوسطه دوره ی اول با توجه به سبک مدیریت کلاسی آنان متفاوت است؟

۴- روش شناسی پژوهش

تحقیق حاضر بر حسب هدف از نوع کاربردی و از نظر روش، پس رویدادی است. در این پژوهش، تعداد دبیران زن در ناحیه ۱ شهر تبریز ۲۲۵ نفر و دبیران مرد ۱۴۷ نفر در مجموع ۳۷۲ نفر را به عنوان جامعه آماری تشکیل می دهند. میزان حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۸۶ نفر بود، که از این تعداد ۷۵ نفر مرد و ۱۱۱ نفر زن را شامل می شود. این افراد از ۱۵ مدرسه پسرانه و ۱۹ مدرسه دخترانه متوسطه دوره ی اول از طریق نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی صورت گرفت با توجه به اینکه به طور متوسط در هر مدرسه پسرانه، ۱۰ دبیر مشغول به تدریس است مدارس پسرانه لیست شده و ۸ مدرسه برای اجرای پرسشنامه انتخاب شد همچنین با توجه به اینکه به طور متوسط در هر مدرسه دخترانه، ۱۲ دبیر مشغول به تدریس است مدارس دخترانه لیست شده و ۱۰ مدرسه برای اجرای پرسشنامه انتخاب شد. در این تحقیق جهت اندازه گیری اثربخشی آموزشی از پرسشنامه ی چو و باولی (۲۰۰۷) که توسط مقیمی و رمضان (۱۳۹۰) به فارسی برگردانده شده است استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۱ سوال است که برای هر گزینه کاملاً موافقم ۵، موافقم ۴، نه موافقم نه مخالفم ۳، مخالفم ۲ و کاملاً مخالفم ۱ امتیاز در نظر گرفته می شود. در جدول ذیل امتیازات نمایش داده می شود. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران مورد بررسی قرار نگرفته است. در پژوهش حاضر، روایی این پرسشنامه توسط استاد متخصص مورد تایید قرار گرفته و برای بدست آوردن پایایی آن از طریق اجرا در نمونه کوچکتر اقدام شد که ضریب آلفای ۰/۷۱۲ بدست آمد که ضریب متوسطی است. همچنین، در این تحقیق سبک مدیریت کلاس نمره ای است که معلم از طریق پرسشنامه ی ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) که توسط عالی و امین یزدی (۱۳۸۴) به فارسی برگردانده شده است مورد استفاده قرار گرفت که دارای ۲۵ سوال است. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ بدست آمده است (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴). روایی این پرسشنامه توسط اساتید متخصص مورد تایید قرار گرفته و برای بدست آوردن پایایی آن از طریق اجرا در نمونه کوچکتر اقدام شد که ضریب آلفای ۰/۷۰۴ بدست آمد که ضریب متوسطی است برای تجزیه و تحلیل داده ها به دلیل اینکه مقیاس مورد استفاده به صورت فاصله ای فرض شده است از آزمون T مستقل برای مقایسه دو نوع سبک مداخله گرا و تعامل گرا و جنسیت در میان دبیران استفاده شد همچنین از تحلیل واریانس یک راه برای مقایسه گروه های مدرک تحصیلی و میزان سابقه استفاده گردید.

1. Adeyemo
5. Evrim, Gokce & Ensia
3. Shoho & Martin

۵- یافته های پژوهش و نتایج آنها

آمار توصیفی:

جدول ۱: تعداد جامعه و نمونه به تفکیک جنسیت

نمونه		جامعه	
زن	مرد	زن	مرد
۱۱۱	۷۵	۲۲۵	۱۴۷

آمار استنباطی:

فرضیه اول: اثربخشی آموزشی دبیران با توجه به سبک مدیریت کلاسی آنان متفاوت است. چون در این تحقیق دو نوع سبک کلاسی در میان دبیران متوسطه دوره اول شناسایی شد لذا از آزمون t مستقل برای تعیین تفاوت میزان اثربخشی این دو گروه استفاده می شود.

جدول ۲: مقایسه تفاوت اثربخشی آموزشی دبیران با توجه به سبک مدیریت کلاسی

شاخصهای آماری	تعداد	میانگین	خطای استاندارد میانگین	درجه آزادی	t	سطح معناداری
تعامل گرا	۱۴۵	۸۲/۳۱	۰/۶۵	۱۸۴	۲/۰۸۲	۰/۰۳۹
مداخله گر	۴۱	۷۹/۴۸	۱/۰۶			

با توجه به نتایج جدول فوق، چون نتایج آزمون t مستقل ۲/۰۸۲ در سطح معنی داری، کوچکتر از ۰/۰۵ است در نتیجه فرضیه تحقیق تایید شده و فرضیه صفر رد می گردد. به عبارتی، میزان اثربخشی دبیران در سبک کلاسی تعامل گرا بالاتر از مداخله گرا است.

فرضیه دوم: سبک مدیریت کلاسی دبیران با توجه به مدرک تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت آنان متفاوت است. از تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه نمره سبک کلاسی با توجه به سه گروه مدرک تحصیلی (کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد) استفاده می شود.

سطح معناداری	مقدار f	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	شاخصهای آماری منبع تغییرات
۰/۰۵۲	۳/۰۰۵	۱۲۸/۴۵۱	۲	۲۵۶/۹۰۱	بین گروهها
		۴۲/۷۵۲	۱۸۳	۷۸۲۳/۵۹۳	درون گروهها
			۱۸۵	۸۰۸۰/۴۹۵	کل

جدول ۳: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای سبک مدیریت کلاسی و مدرک تحصیلی

طبق جدول فوق ، f برابر با ۳/۰۰۵ است و درجه آزادی کل هم برابر ۱۸۵ و سطح معناداری هم ۰/۰۵۲ است ، پس نتیجه می گیریم که بین میانگین نمرات سبک کلاسی در سه گروه مدرک تحصیلی (کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد) تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای سبک مدیریت کلاسی و سابقه خدمت

سطح معناداری	مقدار f	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	شاخصهای آماری
۰/۱۰۸	۲/۲۵۳	۹۷/۱۰۴	۲	۱۹۴/۲۰۹	بین گروهها
		۴۳/۰۹۴	۱۸۳	۷۸۸۶/۲۸۶	درون گروهها
			۱۸۵	۸۰۸۰/۴۹۵	کل

طبق جدول فوق ، f برابر با ۲/۲۵۳ است و درجه آزادی کل هم برابر ۱۸۵ و سطح معناداری هم ۰/۱۰۸ است ، پس نتیجه می گیریم که بین میانگین نمرات سبک کلاسی در سه گروه سابقه خدمت (۱۰ تا ۱۱، ۲۰ تا ۲۱ و ۳۰ تا ۳۱) تفاوت معناداری وجود ندارد.
 جدول ۵: مقایسه تفاوت سبک کلاسی با توجه به جنسیت

سطح معناداری	t	درجه آزادی	خطای استاندارد میانگین	میانگین	تعداد	شاخصهای آماری
ی						

زن	۱۱۱	۷۱/۷۲	۰/۵۹۱	۱۸۴	۴/۰۷۲	۰/۰۰۱
مرد	۷۵	۶۷/۸۶	۰/۵۷۲			

با توجه به نتایج جدول فوق، چون نتایج آزمون t مستقل $۴/۰۷۲$ در سطح معنی داری، کوچکتر از $۰/۰۱$ است در نتیجه فرضیه تحقیق تایید شده و فرضیه صفر رد می گردد. به عبارتی، زنان نسبت به مردان دارای سبک کلاسی تعاملی تری هستند و مردان از سبک مداخله گر استفاده می کنند.

فرضیه سوم: اثربخشی دبیران با توجه به مدرک تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت آنان متفاوت است.
 از تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه نمره اثربخشی دبیران با توجه به سه گروه مدرک تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی و کارشناسی ارشد) استفاده می شود.

جدول ۶: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای اثربخشی دبیران و مدرک تحصیلی

سطح معناداری	مقدار f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخصهای آماری منبع تغییرات
۰/۹۴۵	۰/۰۵۷	۳/۴۴۹	۲	۶/۸۹۹	بین گروهها
		۶۰/۴۴۳	۱۸۳	۱۱۰۶۱/۰۱۵	درون گروهها
			۱۸۵	۱۱۰۶۷/۹۱۴	کل

طبق جدول فوق f برابر با $۰/۰۵۷$ است و درجه آزادی کل هم برابر ۱۸۵ و سطح معناداری هم $۰/۹۴۵$ است، پس نتیجه می گیریم که بین میانگین نمرات اثربخشی دبیران در سه گروه مدرک تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی و کارشناسی ارشد) تفاوت معناداری وجود ندارد.

همچنین از تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه نمره اثربخشی دبیران با توجه به سه گروه سابقه خدمت (۱۰ تا ۱، ۱۱ تا ۲۰ و ۲۱ تا ۳۰) استفاده می شود.

جدول ۷: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای اثربخشی دبیران و سابقه خدمت

سطح معناداری	مقدار f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخصهای آماری منبع تغییرات
۰/۲۵	۱/۳۹۵	۸۳/۱۰۷	۲	۱۶۶/۲۱۴	بین گروهها
		۵۹/۵۷۲	۱۸۳	۱۰۹۰۱/۷	درون گروهها

کل	۱۱۰۶۷/۹۱۴	۱۸۵
----	-----------	-----

طبق جدول فوق، f برابر با ۱/۳۹۵ است و درجه آزادی کل هم برابر ۱۸۵ و سطح معناداری هم ۰/۲۵ است، پس نتیجه می گیریم که بین میانگین نمرات اثربخشی دبیران در سه گروه سابقه خدمت (۱۰ تا ۲۰، ۲۰ تا ۳۰ و ۳۰ تا ۴۰) تفاوت معناداری وجود ندارد. از تحلیل آزمون t مستقل برای مقایسه نمره اثربخشی دبیران با توجه به دو گروه جنسیت (زن و مرد) استفاده می شود.

جدول ۸: مقایسه تفاوت اثربخشی دبیران با توجه به جنسیت

شاخصهای آماری	تعداد	میانگین	خطای استاندارد میانگین	درجه آزادی	t	سطح معناداری
زن	۱۱۱	۷۹/۹۱	۰/۶۶۵	۱۸۴	۳/۹۴۱	۰/۰۰۱
مرد	۷۵	۸۴/۳	۰/۹۲۹			

با توجه به نتایج جدول فوق، چون نتایج آزمون t مستقل ۳/۹۴۱ در سطح معنی داری، کوچکتر از ۰/۰۱ است در نتیجه فرضیه تحقیق تایید شده و فرضیه صفر رد می گردد. به عبارتی، مردان نسبت به زنان دارای اثربخشی بیشتری هستند.

۶- نتیجه گیری کلی از نتایج آزمون فرضیه ها

طبق نتیجه بدست آمده از بررسی فرضیه اول، دبیران تعاملگرا، اثربخشی بالاتری نسبت به دبیران مداخله گر داشتند. به این معنی که دبیران ترجیح می دهند که دانش آموزان را به صورت مطلوب و تعاملی راهنمایی کنند و از تجویز دستورات تحکم آمیز خودداری ورزند. آنها از کنجکاوی دانش آموزان استقبال کرده و به فردیت آنان توجه می کنند در عین حال آزادی بیشتری را در کلاس اعمال نمی کنند که این منجر به اثربخشی آموزشی می شود. نتیجه تحقیق مذکور، با تحقیق غلامی (۱۳۷۹) همسو است وی نشان دارد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که دارای معلمانی با نگرش شاگردنگر بوده اند از پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که معلمانشان نگرش درس نگر داشته اند بیشتر است. همچنین عالی (۱۳۸۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان معلمین تعامل گرا در مقایسه با دانش آموزان معلمین مداخله گر از مهارت های فراشناختی بالاتری برخوردارند و این منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر می شود که با تحقیق حاضر همخوان است. همچنین تحقیقات ذیل با فرضیه شماره ۱ سوم هماهنگ است. چنانچه مشایخ و برزیده (۱۳۸۹) نشان دادند که دانش آموزان معلمان دارای سبک تلفیقی (که دارای تعامل بیشتر با دانش آموزان است) نسبت به دانش آموزان معلمان با سبک رفتار رهبری وظیفه مدار یا رابطه مدار، خلاقیت بالاتری دارند. همچنین آریاپوران، عزیزی و دیناروند (۱۳۹۲) به این نتیجه رسیدند که بین سبک مدیریت کلاس تعاملگرا با پیشرفت ریاضی دانش آموزان رابطه ی معنی دار وجود دارد. نیز در تایید فرضیه مذکور، سلیمی و محمدی (۱۳۸۳) نشان دادند معلمانی که از سبک رهبری مشارکت جویانه، حمایت گرایانه، موقعیت گرا استفاده کردند بر بالا بردن میزان بهداشت روانی دانش آموزان تأثیر داشته اند که این بهداشت روانی دانش آموزان منجر به اثربخشی بالاتر کلاس درس می شود. خلخالی و همکاران (۱۳۸۹) نیز نشان دادند که کلاس درس سالم و اثربخش دارای بعد ارتباط، واضح بعد انگیزش مثبت، بعد سبک رهبری معلم سالم، بعد انضباط معقول است که همگی با سبک تعامل گرا مرتبط می باشد. دیچیک و استوجیلیکویک^۱ (۲۰۱۱) نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعاملگرا را به کار میبرند، دانش آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. همچنین آدیمو^۲ (۲۰۱۲) و اوریم، کوهک و انسیا^۳ (۲۰۰۹) به این نتیجه دست یافت که بین مهارت ها و تکنیک های مدیریت کلاس اثربخش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه ی معنی دار

1. Djigic & Stojiljkovic
2. Adeyemo
3. Evrim, Gokce & Ensia

وجود دارد. نیز کایکسی^۱ (۲۰۰۹) نشان داد که بین ابعاد مهارت های مدیریت کلاس معلمان و بی انضباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

از لحاظ نظری، اداره ی مطلوب کلاس و یادگیری، مستلزم توجه، مشاهده، یادسپاری، فهمیدن، تنظیم هدف ها و مسئولیت پذیری دانش آموزان در فرایند یادگیری است. چنین فعالیت هایی بدون مشارکت دانش آموزان و درگیری فعالی یادگیرنده امکان پذیر نیست، بنابراین وظیفه ی اساسی معلم در تدریس، راهنمایی دانش آموزان برای یادگیری است و او باید با استفاده از شیوه های گوناگون و در موقعیت های مختلف، دانش آموزان را فعالانه با مطالب یادگرفتنی و موقعیت های یادگیری درگیر نماید اگر بخواهیم معلم با کلاس خوب را در یک عبارت معرفی کنیم باید بگوییم: معلمی خوب است که دانش آموزان را به کنجکاوی و پرسش بیش تر برمی انگیزد (مرتضوی زاده، ۱۳۸۷) استفاده از سبک مدیریتی مناسب توسط معلمان منجر به افزایش کارایی نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود (عرب زاده و همکاران، ۱۳۹۰) در این خصوص، گلستر تاکید می کند که دانش آموزان مسئول یادگیری در مدرسه هستند و معلم باید به آنها کمک کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند، در نظریه گلستر قواعد کلاس درباره رفتارهای مناسب و نامناسب، طی جلسات کلاسی و مشارکتی تعیین می شود در چنین کلاسی، کنترل و انضباط در فرآیندی تعاملی میان معلم و دانش آموز به وجود می آید و دانش آموزان در برنامه ریزی و سازماندهی کلاس سهیم اند. معلم به دانش آموزان فرصت می دهد تا بر فعالیتهای خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند. در این کلاس، ارزیابی نیز در یک فرآیند مذاکره دو طرفه صورت می گیرد. (گلستر، ۱۳۷۳) بنابراین در کلاس جذاب بین معلم و شاگرد روابط 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 (به نقل از صمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

طبق نتیجه بدست آمده از بررسی فرضیه دوم، بین سبک مدیریت کلاسی با توجه به مدرک تحصیلی تفاوت وجود ندارد. در تایید فرضیه فوق، قضاوی (۱۳۸۹) نشان داد که بین مدرک تحصیلی با سبکهای کلاس تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین نوایی (۱۳۹۱) به این نتیجه رسید بین سبک های مدیریتی معلمان تربیت بدنی در دوره های تحصیلی ابتدایی و متوسطه و مدرک تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد. نیز فرخ نژاد (۱۳۸۰) نشان داد که تفاوت میان نظرات دبیران در مورد سبک کلاسی با توجه به متغیر نوع مدرک آنها تفاوت معنادار مشاهده نشده است. اما، عالی (۱۳۸۲) در یافته خود نشان داد که سبک مدیریت کلاس معلمان دارای مدرک لیسانس در مقایسه با معلمان دارای مدرک دیپلم و همچنین سبک معلمان، رشته های مرتبط در مقایسه با معلمان رشته های غیر مرتبط به آموزش و پرورش بیشتر به سبک تعاملی گرایش دارد. نیز در یکی از نتایج فرضیه چهارم در فصل قبل نشان داده شد که بین سبک مدیریت کلاسی با توجه به سابقه تفاوت وجود ندارد. در تایید نتیجه مذکور، قزمزی (۱۳۹۱) نشان داد که بین سبک های مدیریت کلاس با ساعات آموزش ضمن خدمت تفاوت معناداری نشان داده نشد. در پایان نامه قضاوی (۱۳۸۹) این نتیجه بدست آمد که بین سابقه خدمت با سبکهای کلاس تفاوت معناداری مشاهده نشد. در پایان نامه والی (۱۳۹۰) نوع سبک معلمان بر اساس سابقه تدریس آنان تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما در پایان نامه قریشی (۱۳۹۲) سبک رهبری تحولگرا معلمان زبان انگلیسی ایران ارتباط معناداری با سابقه تدریس معلمان یافت شد که مغایر با نتیجه تحقیق می باشد. همچنین مارتین و شوهو (۲۰۰۳) نشان دادند که معلمان با سابقه نسبت به معلمان کم سابقه در بعد مدیریت افراد و رفتار کنترل بیشتری اعمال می کنند که مغایر با نتیجه تحقیق می باشد. نیز در یکی از نتایج فرضیه چهارم در فصل قبل نشان داده شد که بین سبک مدیریت کلاسی با توجه به جنسیت تفاوت وجود دارد. به عبارتی، زنان نسبت به مردان دارای سبک کلاسی تعاملی تری هستند و مردان از سبک مداخله گر استفاده می کنند. در تایید نتیجه فوق، در پایان نامه رحیمی خلیل الهی (۱۳۹۱) نشان داده شد که جنسیت معلم با مدیریت کلاس رابطه معنادار دارد. در مغایرت با نتیجه مذکور، والی (۱۳۹۰) نشان داد که بر اساس نوع سبک معلمان بر اساس جنسیت تفاوت معنی داری وجود ندارد. همچنین فرخ نژاد (۱۳۸۰) نشان داد که تفاوت میان نظرات دبیران در مورد سبک کلاسی با توجه به متغیر نوع جنسیت، تفاوت معنادار مشاهده نشده است. نیز اسماعیلی، کتابیان و خداداد (۱۳۹۱) به این نتیجه رسیدند که بین معلمان زن و مرد در هر سه سبک مدیریتی تفاوت معناداری وجود نداشت.

طبق نتیجه بدست آمده از بررسی فرضیه سوم، بین اثربخشی دبیران با توجه به مدرک تحصیلی تفاوت وجود ندارد. در تایید فرضیه فوق، زکی (۱۳۸۹) نشان داد که تحصیلات معلمان در اثربخشی سازمانی مدرسه تاثیری ندارد. اما در مغایرت با فرضیه فوق، نوری (۱۳۸۵) نشان داد که بین میزان تحصیلات با میزان ارزشیابی عملکرد معلمان تفاوت معناداری وجود دارد. نیز در یکی از نتایج فرضیه چهارم در فصل قبل نشان داده شد، بین اثربخشی دبیران با توجه به سابقه تفاوت وجود ندارد. در تایید فرضیه فوق، زکی (۱۳۸۹) نشان داد که سنوات معلمان در اثربخشی سازمانی مدرسه تاثیری ندارد. همچنین در یکی از نتایج فرضیه چهارم در فصل قبل نشان داده شد که بین اثربخشی دبیران با توجه به جنسیت تفاوت وجود دارد. در مغایرت با نتیجه مذکور، زکی (۱۳۸۹) نشان داد که جنسیت معلمان در

اثربخشی سازمانی مدرسه تأثیری ندارد. همچنین یافته های همتی نژاد و همکاران (۱۳۸۷) موید این مطلب است که تفاوت معناداری بین نمره های ارزشیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی مرد و زن وجود ندارد.

۷- پیشنهاد

به این ترتیب پیشنهاد می شود که با توجه به اثربخش بودن سبک کلاسی تعامل گرا، دبیران از سبک کلاسی مداخله گرا به سوی سبک کلاسی تعامل گرا و غیرمداخله گرا حرکت نمایند. همچنین با توجه به اینکه زنان نسبت به مردان دارای سبک کلاسی تعاملی تری هستند و مردان از سبک مداخله گر استفاده می کنند پیشنهاد می شود کلاس های توجیهی از طرف مدیریت ناحیه برای آشنایی دبیران مرد با سبک کلاسی تعاملی برگزار گردد.

منابع و مراجع

- [۱] آریا پوران، سعید؛ فرامرزی، عزیزی، و حسن دیناروند (۱۳۹۲). رابطه ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی. مجله ی روان شناسی مدرسه، دوره ی ۲، شماره ی ۱، ص ۴۱-۲۳.
- [۲] اسماعیلی، محمدرضا؛ شهره کتابیان و شعله خداداد (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی با سبک مدیریت کلاس معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش شهر تهران. مجله مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش، سال ۱، شماره ۱، ص ۲۸-۲۱.
- [۳] بهاری، منوچهر (۱۳۷۹). مدیریت کلاس. مجله مدیریت در آموزش و پرورش، دوره ۲، شماره ۲، ص ۳۷-۴۰.
- [۴] تقی پور ظهیر، علی، مرتضی امین فر و سیفعلی باقری (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سواد آموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۲، ص ۳۸-۵۶.
- [۵] حسینی نسب، داود و فرهاد میکائیلی منبع (۱۳۷۷). ادراک دانش آموزان از محیط روان شناسی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش و اضطراب آنان. مجله علوم تربیتی و روان شناسی، سال ۵، شماره ۳ و ۴.
- [۶] خردمند، محمدعلی (۱۳۸۴). بایسته های معلمی. فصلنامه داخلی علمی- آموزشی فرهنگیان بسیجی، سال ۳، تابستان ۱۳۸۴.
- [۷] خلخالی، علی؛ جواد سلیمانپور و معصومه فردی (۱۳۸۹). ارزیابی مدلی جهت استقرار مدیریت کلاس درس سالم. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال ۱، شماره ۲، ص ۷۱-۶۰.
- [۸] رضازاده، اکبر (۱۳۷۹). تأثیر ارزشیابی عملکرد بر انگیزش شغلی معلمان. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره ۷، شماره مسلسل ۲۵.
- [۹] رحیمی خلیل الهی، شهلا (۱۳۹۱). رابطه خودارزیابی مرکزی و جنسیت معلم با مدیریت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه بیرجند، چاپ نشده.
- [۱۰] زارعی، خدیجه (۱۳۸۴). اثربخشی آموزشی. ماهنامه تدبیر، سال ۱۶، شماره ۱۶۶، ص ۷۰-۸۱.
- [۱۱] زکی، محمدعلی (۱۳۸۹). عوامل اثربخشی سازمان مدرسه و بررسی رابطه آن با ویژگی های آموزشی معلمان. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع)، شماره ۸۰، ص ۱۶۱-۱۹۵.
- [۱۲] سلیمی، قربانعلی و فاطمه محمدی (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین سبک های رهبری معلمان با بهداشت روانی دانش آموزان. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۲، ص ۷۶-۶۵.
- [۱۳] صمدی، پروین؛ سعید رجائی پور، و تقی آقاحسینی (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش براساس مولفه های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، شماره ۱۴، ص ۱۵۵-۱۷۶.
- [۱۴] عالی، آمنه و امیر امین یزدی (۱۳۸۴). تأثیر ویژگی های معلم بر سبک کلاس. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۳، ص ۱۰۳-۱۳۵.
- [۱۵] عالی، آمنه (۱۳۸۲). مقایسه تاثیر سبک های مدیریت کلاس بر رشد مهارت های فراشناختی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، چاپ نشده.
- [۱۶] عزیزی، غلام رضا (۱۳۸۶). اندازه گیری اثربخشی آموزشی در سازمان های صنعتی و تولیدی با تاکید بر دو مدل پاتریک و pot. فصلنامه مدیریت، شماره ۱۲۰، ص ۵۷-۶۴.

- [۱۷] غلامی، رحیم (۱۳۷۹). بررسی سبکهای مدیریت کلاس از دیدگاه معلمان و رابطه آن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان خرم آباد در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۷۸. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم دانشگاه تربیت معلم تهران، چاپ نشده.
- [۱۸] گلستر، ویلیام (۱۳۷۳). مدارس بدون شکست. ترجمه ی ساده حمزه، تهران: رشد.
- [۱۹] گراوند، منیژه و عباس عباس زادگان (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۲۴، سال ۸، ص ۱۰۰-۱۱۶.
- [۲۰] فرخ نژاد، نصرالله (۱۳۸۰). بررسی عوامل موثر در مدیریت اثربخشی کلاس درس از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تحصیلات تکمیلی شیراز، چاپ نشده.
- [۲۱] قریشی، سید مرضیه (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین تفکر انعکاسی معلمان زبان انگلیسی ایران، سبک رهبری تحولگرا و مدیریت اثر بخش آنها در کلاس درس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ایلام، چاپ نشده.
- [۲۲] قرمزی، فاطمه (۱۳۹۱). ارزیابی مهارت های مدیریت انضباط کلاس درس معلمان مقطع دبیرستانهای دخترانه شهرستان بروجن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه پیام نور تهران، چاپ نشده.
- [۲۳] قضاوی، نسرين (۱۳۸۹). رابطه بین ویژگیهای شخصیتی و سبک های مدیریت کلاس درس دبیران دبیرستانهای دخترانه شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، چاپ نشده.
- [۲۴] مقیمی، سید محمد و مجید رمضان، (۱۳۹۰). پژوهشنامه مدیریت. تهران: انتشارات راه دان.
- [۲۵] مقدم، بدری (۱۳۶۶). کاربرد روان شناسی در آموزشگاه. تهران: سروش.
- [۲۶] مشایخ، پری جان و ام البنین برزیده (۱۳۸۹). بررسی تاثیر سبک رفتار رهبری معلم بر خلاقیت دانش آموزان ابتدایی شهرستان کازرون. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال ۶، شماره ۱، ص ۱۴۵-۱۳۱.
- [۲۷] مرتضوی زاده، سید حشمت الله (۱۳۸۷). مدیریت کلاس درس و روش های آن. فصلنامه رشد معلم، شماره ۲۲۹، ص ۲۹-۳۲.
- [۲۸] محمودی، امیرحسین (۱۳۸۶). شایستگی های حرفه ای معلم اثربخش. فصلنامه پژوهشی آموزشی مدرس، شماره ۱، ص ۸۵-۹۰.
- [۲۹] ملکی آوارسین، صادق ناصر اسدزاده (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین خلاقیت اعضای هیات علمی با اثربخشی آموزشی و پژوهشی آنان در دانشگاه های آزاد اسلامی. مجله روانشناسی تربیتی، سال ۳، شماره ۱۰، ص ۴۲-۲۵.
- [۳۰] مقیمی، سید محمد و مجید رمضان، (۱۳۹۰). پژوهشنامه مدیریت، جلد دوازدهم. تهران: انتشارات راه دان.
- [۳۱] مشایخ، پری جان و ام البنین برزیده (۱۳۸۹). بررسی تاثیر سبک رفتار رهبری معلم بر خلاقیت دانش آموزان ابتدایی شهرستان کازرون. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال ۶، شماره ۱، ص ۱۴۵-۱۳۱.
- [۳۲] مولایی، بهمن (۱۳۹۱). اثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس در مدارس منطقه ی بزینه رود در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان نامه کارشناسی رشته راهنمایی و مشاوره، تربیت معلم شهید بهشتی زنجان، چاپ نشده.
- [۳۳] میلر، جی پی (۱۳۷۹). نظریه های برنامه درسی. ترجمه محمد مهرمحمدی، تهران: سمت.
- [۳۴] نوایی، حمید (۱۳۹۱). رابطه سبک های مدیریت کلاس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی دردوره های تحصیلی ابتدایی و متوسطه شهرستان سراب. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، چاپ نشده.
- [۳۵] والی، علی اکبر (۱۳۹۰). نقش سبک های مدیریت کلاس در انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی مدارس عادی و غیر انتفاعی شهرستان شیراز در سال تحصیلی ۸۹-۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه بیرجند، چاپ نشده.
- [۳۶] همتی نژاد، مهرعلی؛ رحیم رضانی نژاد و امیر رضایی کمی (۱۳۸۷). ارزشیابی سیستم ارزشیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی. نشریه حرکت، شماره ۳۸، ص ۱۲۸-۱۱۱.

[37] Adeyemo, S. A. (5015). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. European Journal of Educational Studies, 8(3), 363-341.

[38] Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (5011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 52(1), 412 – 454.



[39] Kaykci, K. (5002). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1512–1552.