رابطهٔ مدیریت کلاس معلمان با خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

عبدالرضا خدری‌خان‌آبادی*

دکتر هادی پورشافعی**

چکیده

معلم، محور اصلی نظام اجتماعی کلاس درس است که با برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌تواند در تحول روانی و اجتماعی آنان نقش مؤثر ایفا کند. یکی از ابعاد این تحول، خودکارآمدی دانش‌آموزان است که با برقراری این رابطه شکل می‌گیرد. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطهٔ مدیریت کلاس معلمان با خودکارآمدی دانش‌آموزان بوده است. روش پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی است. برای دستیابی به این هدف از میان معلمان ناحیه ۲ شهرستان همدان که شمار آنان ۱۳۲ نفر بود، ۸۸ نفر و از میان دانش‌آموزان معلمان انتخاب شده در هر کلاس چهار نفر به‌عنوان نمونهٔ پژوهشی انتخاب شدند. مدیریت کلاس با پرسشنامه‌ای که الوانی (۱۳۸۶) طراحی کرده بود و خودکارآمدی دانش‌آموزان با پرسشنامهٔ خودکارآمدی ویلر و لد (۱۹۸۲) مورد ارزیابی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه‌ها با روش آلفای‌کرونباخ محاسبه شد که پایایی پرسشنامهٔ مدیریت کلاس ۰/۹۱ و خودکارآمدی کودکان نیز ۰/۷۸به‌دست آمد. نتایج پژوهش نشان داد که: رابطهٔ میان مدیریت کلاس مدرسه-محور معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان معنادار نیست. میان مدیریت کلاس دانش‌آموز-محور معلمان و خودکارآمدی رابطهٔ معنادار وجود ندارد. میان مدیریت کلاس معلمان برحسب زن و مرد تفاوت معنادار به‌دست نیامد. میان خودکارآمدی پسران و دختران تفاوت معنادار وجود دارد و دختران از سطح خودکارآمدی بالایی نسبت به پسران برخوردار بودند.

کلید واژه‌ها: مدیریت کلاس، خودکارآمدی دانش‌آموزان، دانش‌آموز-محوری، مدرسه-محوری

تاریخ دریافت: ۹۱/۹/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۰

* کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی khedriabdolreza@yahoo.com

**عضو هیئت علمی دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی hpourshafei@birjand.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

مقدمه

هدف آموزش و پرورش در عصر حاضر، به عکس گذشته تنها تعلیم دروس و مطالب فکری نیست، بلکه پرورش جسم و روان، به‌طورکلی مدنظر است. برآوردن نیازهای روانی، اجتماعی و جسمانی بخش اعظم تربیت کودکان امروز را دربرمی‌گیرد.

اگرچه تربیت جسمانی دانش‌آموز در مدارس از سالهای پیش مقرر شده و در این زمینه امکاناتی در مدارس فراهم آمده است، ولی مسئلهٔ روانِ دانش‌آموزان هنوز به شکل صحیح مورد توجه قرار نگرفته است. لزوم توجه به این مسئله (بعد روانی تربیت) به این سبب است که اساس شخصیت هر فرد در دوران کودکی پی‌ریزی می‌شود. به عبارت دیگر توجه به نیازهای روانی و عاطفی در این دوره از ضروریات تربیتی است. اگر در شیوهٔ رسیدگی به این نیازها اختلال ایجاد شود، اثرات آن در طول زندگی و سازگاری کودک با محیط و برقراری روابط صحیح با دیگران آشکار خواهد شد.

با ورود دانش‌آموز به محیط مدرسه دنیایی جدید در برابرش نمودار می‌شود و تحت‌تأثیر یک رشته عوامل محیطی و انسانی مؤثر مانند معلمان و همسالان قرار می‌گیرد که در شکل‌گیری شخصیت او از مهم‌ترین عوامل به شمار می‌روند. در این زمینه نقش معلم نمود بیشتری دارد، هر چند که نقش همسالان نیز دارای اهمیت است. وجود همین ارتباط تنگاتنگ کلاس درس به‌منزلهٔ یک نظام اجتماعی تلقی می‌شود که دارای پایگاهها، باورها، هنجارها، اهداف، نقشها، و انتظارات است (شعبانی،۱۳۹۰، ص۱۴۲).

همان‌طورکه هر نظامی نیازمند نوعی مدیریت است که بدون آن نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد،کلاس درس هم از این قاعده مستثنی نیست و در جای خود نیازمند گونه‌ای از مدیریت است؛ با وجودِ این مدیریت است که نظام کلاسی به سوی اهداف تربیتی خود گام برمی دارد. از مدیریت این نظام به‌عنوان «مدیریت کلاس[1]» یاد می‌شود.

ادارهٔ کلاس در امر تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت است و از گذشته‌های دور نیز به منزلهٔ یکی از مسئولیتهای اساسی معلم به‌حساب می‌آمده است؛ چراکه مهارتهای ادارهٔ کلاس و چگونگی تدریس معلم بر رفتار، احساس، تفکر و یادگیریهای دانش‌آموزان تأثیر اساسی می‌گذارد. در اغلب دیدگاهها و تعاریف سنتی مدیریت کلاس، مترادف با واژهٔ انضباط به‌کار رفته است. محققان بسیاری از جمله جرمین[2] (۲۰۰۲) وانمود می‌کنند که اصطلاح انضباط کلاس درس و مدیریت کلاس به‌نظر

1. Classroom management
2. Germin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

مترادف می‌رسند. به‌علاوه از دیدگاه ویلیامز[1] (۲۰۰۰) مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارتهایی است که به معلمان امکان می‌دهد که بتوانند دانش‌آموزان را کنترل نمایند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود (نقل در شعبانی،۱۳۹۰،ص۱۴۳). ولی برخی دیگر از جمله راگ[2] معتقدند که کنترل فقط یکی از جنبه‌های ادارهٔ کلاس است؛ چراکه مدیریت کلاس شامل کارکردهای سازمانی است که معلمان را ملزم به برنامه‌ریزی کردن، انتخاب موضوعات درسی، سازمان‌دهی، هماهنگی، قضاوت، برقراری ارتباط و انتخاب راهبردهای ممکن برای تدریس می‌کند (راگ،۱۳۸۴،ص۲۸). طرفداران رویکرد پست‌نیوتنی، مدیریت کلاس درس را حفظ ارتقای مستمر استانداردهای تربیتی در فضایی انسانی برای رضایت معلمان و دانش‌آموزان می‌دانند (شعبانی،۱۳۹۰،ص۱۴۳).

تعاریفی که ذکر شد تعاریفی است که بیشتر به حوزهٔ دانش مدیریت تعلق دارند. درست است که این حوزه با مدیریت به معنای عام آن در برخی از کارکردها قرابت دارد ولی تفاوت شایان این دو گستره در این است که در مدیریت کلاس روابط انسانی نمود بیشتری دارد ولی ممکن است در مدیریتِ سازمانهای دیگر، جنبه‌های دیگر مدیریت دارای اهمیت بیشتر باشند. تعاریف زیر بیشتر به برداشتی که ما از مدیریت کلاس داریم نزدیک است:

«مدیریت کلاس عبارت اند از هنر به کار بردن دانش تخصصی و بهره‌گیری از مهارتهای کلاس‌داری در هدایت دانش‌آموزان به سوی اهداف مطلوب و مورد نیاز دانش‌آموز و جامعه» (رئوفی،۱۳۸۴، ص۱۵). دویل[3] نیز مدیریت کلاس را چنین تعریف می‌کند:«مدیریت کلاس طیف وسیعی از وظایف معلم در تأمین منابع دانش‌آموزان، رسیدگی به حضور دانش‌آموز، داراییهای مدرسه، پیشبرد مطلوب قوانین، قواعد و رویه‌های آموزش گروهی دانش‌آموزان است» (سرمدی و صیف،۱۳۹۰،ص۱۴۴). به‌طورکلی تعاریف مدیریت کلاس را می‌توان در سه گروه قرار داد:

۱. مدیریت کلاس مترادف با ایجاد نظم و انضباط تلقی می‌شود: در این دیدگاه مدیریت کلاس یعنی کلیهٔ تلاشهای معلم برای سرپرستی فعالیتهای کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموز و یادگیری است (امین‌یزدی و عالی، ۱۳۸۴).

۲. نظارت و کنترل که یکی از وظایف و کارکردهای مدیریت کلاس است به‌عنوان مدیریت کلاس تلقی می‌شود که برداشتی ناقص است. مثلاً این تعریف که در آن مدیریت کلاس مجموعه‌ای

1. Williams
2. Wragg
3. Doyle

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

از تکنیکها و مهارتهایی فرض شده که به معلمان امکان می‌دهد دانش‌آموزان را به‌طور اثربخش کنترل کنند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود (ویلیامز و استرنبرگ[1]،۲۰۰۰؛ نقل در کاظمی،۱۳۸۷).

۳. مدیریت کلاس یک نظام اجتماعی تلقی می‌شود که کارکردی فراتر از کارکردهای مدیریت سنتی دارد و تمامی جوانب کلاس را مدنظر قرار می‌دهد. تعریفی که از دیدگاه راگ ذکر شد از این گروه است.

در حوزهٔ مدیریت کلاس نیز دیدگاههای متعدد وجود دارد که هر یک از آنها به جنبه‌ای از مسئله پرداخته‌اند. از میان این نظریات، نظریهٔ لوین و نولان[2] (۱۹۹۷) که مدیریت کلاس را به‌مثابهٔ طیفی از عدم‌مداخله، تعامل‌گرا و مداخله‌گرا می‌دانند و شهرت بیشتری دارد.

مفهوم نظریهٔ عدم‌مداخله در مدیریت کلاس مبتنی بر نظام اعتقادی، فلسفی و روانی خاصی است که به مشترکات انسانی و دانش‌آموز–محوری اشاره دارند. ایدهٔ اساسی این دیدگاه این است که دانش‌آموز باید مسئولیت اصلی کنترل رفتار خویش را عهده‌دار شود. حامیان این دیدگاه براین باورند که دانش‌آموز توانایی کنترل رفتار خود را دارد و اگر برای این امر فرصتی به او داده شود، از عهدهٔ این کار برخواهد آمد. نقش معلم به‌عنوان مدیر کلاس آن است که ساختار کلاس را به‌گونه‌ای هماهنگ و سازمان‌دهی کند که کنترل رفتار دانش‌آموزان تسهیل شود (سرمدی، صیف،۱۳۹۰،ص۱۴۶). علاوه‌براین، در نظام کلاسی دانش‌آموزمحور، توسعه استقلال، خودانضباطی و یادگیری مداوم ضروری است و این نظام زمانی شکل می‌گیرد که محور آموزش و مدیریت کلاس، توجه به نیازهای اساسی دانش‌آموزان باشد نه فقط کنترل آن‌ها (مارتین[3]،۲۰۰۳؛ نقل در حسینی‌فر،۱۳۸۷). معلمان در این نوع از مدیریت کمتر احتمال دارد که دستور دهند یا از توبیخ و تنبیه استفاده کنند. دانش‌آموزان آزادی بیشتری برای حرکت کردن در کلاس دارند. مهم‌تر از این، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در قبال رفتارهای خود بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این صورت دانش‌آموزان بیشتر می‌توانند رفتار معقولانه‌ای از خود نشان دهند؛ چراکه دخالت‌های بی‌مورد معلم آزادی دانش‌آموزان را که عاملی اساسی برای رشد خودرهبری آنان است کاهش خواهد داد (راگ،۱۳۸۴،ص۴۹).

1. Strenberg
2. Levin & Nolan
3. Martin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

الگوی تعاملی در مدیریت کلاس، بر پایهٔ این ایدهٔ اساسی استوار است که کنترل رفتار دانش-آموزان مسئولیت مشترک معلمان و فراگیران است و تنها نمی‌توان مسئولیت آن‌را به معلمان واگذار کرد. طرفداران این نظریه بسیاری از یافته‌های روان‌شناختی مدیریت دانش‌آموز–محور را قبول دارند اما معتقدند که ماهیت گروهی کلاس مستلزم این است که معلم نیازهای گروه را به‌عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش‌آموزان ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی آموزش به‌جای راهبردهای صرفاً فردی استفاده کند (سرمدی و صیف، ۱۳۹۰، ص۱۴۷).

سیستم مداخله‌ای کلاس نیز مبتنی بر نظریهٔ رفتارگرایی است که بر این مبنا استوار است که کنترل رفتار دانش‌آموز، نخستین مسئولیت معلم است. همچنین معتقدند که دانش‌آموزان می‌خواهند معلم متصدی کلاس باشد و انتظار دارند معلم مراقب رفتار فراگیران باشد؛ چراکه مبنای انضباط مثبت کلاسی، ایجاد محیطی است که معلم می‌آفریند و دانش‌آموزان را برمی‌انگیزد تا رفتار مناسب از خود نشان دهند (فرخ‌نژاد، ۱۳۸۰،ص۵۹). راگ نیز دربارهٔ این نظریه می‌نویسد: «در این دیدگاه باور براین است که وقتی رفتار مثبت اغلب به وسیلهٔ پاداش یا تأییدکردن، تقویت شود بهتر یاد گرفته می‌شود. نقش معلم نیز این است که کودکان را برای یادگیری رفتار اجتماعی مطلوب مدد رساند» (۱۳۸۴،ص۵۰). نقطه اتکای این دیدگاه معلم و قوانین مدرسه است که در حوزهٔ مدیریت کلاس به آن مدیریت معلم–محور یا مدرسه–محور می‌گویند. در تعریفی که از قول دویل ذکر کردیم بیانگر همین دیدگاه است که در آن مرکز توجه، قوانین و مقررات تعیین شده از طرف مدرسه است و دانش‌آموز با توجه به این عوامل هدایت می‌شود و هدف معلم نیز در این زمینه برقراری هرچه بیشتر نظم و انضباط در کلاس درس است تا دانش‌آموزان از این قوانین تخطی نکنند.

دیدگاه دیگری نیز در عرصهٔ مدیریت کلاس وجود دارد که راجرز[1] پایه‌ریزی کرده است. براساس این دیدگاه یادگیری زمانی رخ می‌دهد که میان معلم و دانش‌آموزان روابط مثبت شکل گیرد؛ از طرفی نیز نقش معلم این است که در درون کلاس جو سالمی ایجاد کند تا یادگیری به‌طور خودکار انجام پذیرد. از آنجا که هدف مطلوب نظام اجتماعی مدرسه یادگیری است، می‌توان گفت برداشتی که این دیدگاه از مدیریت کلاس دارد بسیار اثربخش و مطلوب است. طرفداران این دیدگاه روابط فردی را یکی از مسائل مهم برای تمام جوامع انسانی می‌دانند و استدلال می‌کنند که کودکان باید از نخستین سالهای زندگی خود بیاموزند که با همسالان خود و بزرگسالان روابط مثبتی

1. Rogers

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

برقرار سازند. آنها خاطر نشان می‌کنند که موقعیتها و رویدادهای مشابه در کلاسهایی که این روابط در آنها ضعیف است موجب بروز مشکلات جدی می‌شود. منتقدان ابراز می‌کنند که اغراق در مورد روابط خوب می‌تواند به آسانی موجب کم‌اهمیت شدن کسب مهارتها و دانش شود، کلاسهایی هستند که روابط خوب موجب می‌شود تا مطلب فراگرفته شده اندک باشد (راگ،۱۳۸۴،ص۵۳).

هدف اساسی در مدیریت کلاس دانش‌آموز-محور این است که دانش‌آموزان چگونگی مدیریت رفتار خود را یاد بگیرند. تحول یافتن رفتار دانش‌آموز از اجبار کردن آنان برای عمل به دستورات معلم تا رسیدن به خودنظم‌دهی و کنترل رفتار خود، یک یادگیری اساسی در مدیریت کلاس است. همان‌طورکه گفته شد در جریان کنترل خویش است که دانش‌آموزان احساس مسئولیت، یعنی توانایی برآوردن نیازهای خود بدون زیرپا گذاشتن حقوق و نیازهای دیگران را یاد می‌گیرند. کنترل خود زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموز از روی تصمیم و انتخاب شخصی خویش نتایج رفتار خود را قبول کند و هدفها و ترجیحهای معینی برای خود تعیین نماید. کمک به شکل‌گیری مدیریت و کنترل خویش در دانش‌آموزان یکی از وظایف مهم تربیتی معلم است. با دستیابی به این مهارتهاست که دانش‌آموز به کسب موفقیت درسی و ایجاد روابط صحیح با دیگران و نظم دادن به زندگی خود خواهد رسید (لطف‌آبادی،۱۳۸۹،ص۲۸۰). برای اینکه دانش‌آموزان بدین هدف برسند می‌بایستی به توانایی خویش در این زمینه ایمان داشته باشند که به آن به اصطلاح «خودکارآمدی[1]» گفته می‌شود که نقشی بسیار اساسی در شکل‌گیری رفتار فرد ایفا می‌نماید و از منابع گوناگون مانند توفیقها، شکستهای خود فرد و مشاهدهٔ الگوهای متعدد موفق و ناموفق هم‌سطح خود و ترغیب کلامی سرچشمه می‌گیرد. اشخاصی که دارای این باور هستند و از سطح کارآمدی بالا برخوردارند بیشتر می‌کوشند، لذا بیشتر هم موفق می‌شوند، و نسبت به کسانی که سطح کارآمدی ضعیفی دارند، پشتکار بیشتری هم از خود نشان می‌دهند. افرادی که دارای کارآمدی شخصی سطح بالا هستند بر امور کنترل بیشتری دارند و عدم اطمینان کمتری را تجربه می‌کنند. از آنجا که افراد از رویدادهایی که به آنها کنترل ندارند می‌ترسند در نتیجه از آنها نامطمئن هستند، افرادی که دارای کارآمدی شخصی تصوری سطح بالایی هستند، کمتر می‌ترسند (السون و هرگنهان[2]،۱۳۸۸،ص۴۱۰).

براین اساس می‌توان گفت «خود» مرکز هشیاری، بخشی از روان است که با درک‌کردن، تفکر، احساس‌کردن و یادآوری ارتباط دارد. خود، آگاهی ما از خودمان است و مسئولیت انجام دادن

1. Self-efficacy
2. Olson & Hergenhan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

فعالیتهای عادی در زمان بیداری را برعهده دارد. خود به صورت گزینشی عمل می‌کند، به این صورت که فقط بخشی از محرک‌هایی را که با آنها روبه‌رو می‌شویم در بخش آگاهی هشیار می-پذیرد (شولتز[1]،۱۳۸۷،ص۱۱۷). علاوه‌براین، کومبز و اسنیگ[2] (نقل از یاری،۱۳۸۸،ص۶) معتقدند که «خود، قالب اساسی مراجعات شخص و هسته مرکزی ادراک است که بقیهٔ منطقه ادراک نیز در اطراف آن سازمان می‌یابد. در این مفهوم، خود هم محصول تجربیات گذشته است و هم سازندهٔ تجربیاتی جدید که توانایی‌های آن‌را دارد.» این بدان معنی است که هر چیز برمبنای مراجعات فرد به خود و از کانال خود درک می‌شود. دنیا از نظر فرد همان چیزی است که او می‌فهمد و از آن آگاهی دارد. اینکه دانش‌آموزان چه تصوری دربارهٔ خود و استعدادها و تواناییها و کارآمدی خویش دارند در تعیین هدف و میزان موفقیت و شکست آنان مؤثر است. به گونه‌ای که، افرادی که فکر می‌کنند توانایی آنان ثابت و تغییرناپذیر است نمی‌توانند اهداف بزرگتری را برای خود در نظر بگیرند. به عکس، آن‌هایی که توانایی خود را تغییرپذیر و افزایش یابنده می‌دانند اهداف بزرگتری پیش‌رو دارند.

خودکارآمدی در کلاس درس را باید در ارتباط با دامنهٔ وسیع‌تری از متغیرهای کلاس درس بررسی نمود. کمیت یا کیفیت تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، شیوه‌هایی که معلم برای کنترل رفتارهای دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهد همچنین آموزش، که در مجموع بدانها «مدیریت کلاس» گفته می‌شود شکل‌دهندهٔ محیط روان‌شناختی- اجتماعی کلاس هستند و می‌توانند اثرات گوناگونی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان بگذارد. معلم باید دانش‌آموزانی را که به او سپرده‌اند، همیشه درنظر آورد و شرایط یادگیری را برای آنان فراهم کند.

ویلر و لد[3] (۱۹۸۲؛ نقل از چاری،۱۳۸۶)، ضمن تحقیقی خودکارآمدی کودکان را در دو موقعیت تعارض و عدم‌تعارض مورد ارزیابی قرار دادند که این تحقیق به ابداع مقیاسی برای سنجش میزان خودکارآمدی کودکان دورهٔ ابتدایی منتهی شده است. در موقعیت تعارض، هدف مورد رغبت کودک، در مخالفت مستقیم با اهداف همسالان خود است درحالی‌که در موقعیت عدم-تعارض، میان اهداف کودک و همسالان او تعارضی دیده نمی‌شود. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، در مقایسه با دانش‌آموزانِ دارای خودکارآمدی پایین احتمالاً در تلاش برای یک تکلیف یادگیری مقاومت بیشتری به‌خرج می‌دهند. پژوهشگران دریافته‌اند که خودکارآمدی و پیشرفت

1. Shultz
2. Combs & Snig
3 .Wheeler & Ladd

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

هنگامی که دانش‌آموزان اهدافی تعیین می‌کنند که اختصاصی، چالش‌انگیز و دست‌یافتنی هستند، بهبود می‌یابد (بندورا،[1] ۲۰۰۱؛ نقل از بیابانگرد،۱۳۸۶). اگر اهداف به‌طور غیرواقع‌گرایانه بالا باشند، نتیجه آن، شکستهای مکرر خواهد بود که خودکارآمدی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. همچنین خودکارآمدی معلم نیز بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیری اساسی می‌گذارد، به این ترتیب که معلمان با خودکارآمدی پایین، اغلب گرفتار مسائل کلاسی می‌شوند، و به توانایی خود برای ادارهٔ کلاس اطمینان ندارند، با بدرفتاری دانش‌آموزان دچار استرس (فشار روانی) و عصبانیت می‌شوند، نسبت به توانایی دانش‌آموزان برای بهبود بدبین هستند، دیدگاه قیم‌مآبانه‌ای نسبت به شغل خود دارند، اغلب به شیوه‌های محدودکننده و تنبیهی متوسل می‌شوند و می‌گویند: اگر فرصت دیگری برای انتخاب داشته باشند، هیچ وقت معلمی را انتخاب نخواهند کرد (بیابانگرد،۱۳۸۶).

بندورا (۱۹۹۳) نیز چهار عامل را در خودکارآمدی ادراک‌شده مؤثر می‌داند که شامل؛ شناختی، انگیزشی، عاطفی و فرایند گزینش است. او این عوامل را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌داند و می‌افزاید که دانش‌آموزان معتقدند خودکارآمدی براساس ساخت‌دهی به یادگیری شخصی خود، فعالیت تسلط‌آموزی، سطح انگیزش و پیشرفت تحصیلی آنان شکل می‌گیرد. افرادی که دارای میزان خودکارآمدی بالایی هستند، بیش از افرادی که دارای خودکارآمدی پایین هستند در انجام دادن تکالیف کوشش از خود نشان می‌دهند، در نتیجه عملکرد آنان در انجام دادن تکلیف بهتر است. خودکارآمدی می‌تواند بر انتخاب تکالیف دانش‌آموز، گسترش تلاش، پایداری و پیشرفت وی اثر گذارد. بندورا (۲۰۰۱) و پنتریچ و شانک[2] (۲۰۰۲؛ نقل از بیابانگرد،۱۳۸۶)، براین باورند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، در مقایسه با دانش‌آموزانی که نسبت به تواناییهای یادگیری خویش شک دارند، برای کسب یک مهارت یا انجام دادن یک تکلیف، با سرعتی بیشتر شرکت می‌کنند و بیشتر پیشرفت می‌کنند. خودکارآمدی بالا هنگامی که دانش و مهارت لازم وجود ندارد، منجربه عملکرد شایسته نمی‌شود. تبحری و عملکردی بودن ساختار کلاس درس نیز بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد به صورتی که براساس یافته‌های پژوهشی، ادراک دانش‌آموزان از تبحری بودن ساختار کلاس با پیامدهای مثبت تحصیلی ازجمله باور به خودکارآمدی زیاد و ادراک از عملکردی بودن ساختار کلاس با پیامدهای منفی مرتبط است (میگلی و اردان[3]، ۲۰۰۱؛ نقل از حجازی و نقش،۱۳۸۷).

1. Bandura
2. Shunk
3. Miglly & Erdan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

در سالهای اخیر، روان‌شناسان از این واقعیّت که احساس خودکارآمدی فرد و نگرش و ادراک وی از خودش، رابطه‌ای بسیار نزدیک با چگونگی یادگیری و رفتار وی دارد، به خوبی آگاه شده‌اند (تلا[1]،۲۰۱۱). باورهای خودکارآمدی، یکی از مهم‌ترین هسته‌های مرکزی در نظریهٔ شناختی – اجتماعی هستند (بندورا، نقل از شوارزر و هالوم[2]،۲۰۰۸) که «در انگیزش، بهزیستی و دستاوردهای انسانی بسیار اثرگذارند و منبعی کلیدی در پیشرفت و سازش موفقیّت‌آمیز با موقعیّتهای چالش بر-انگیز به شمار می‌روند» (بندورا،۲۰۰۶).

علاوه‌براین، خودکارآمدی به تحریک و تهییج فرد و حرکت وی در امتداد فرآیند عملی‌سازی اهداف کمک می‌نماید (دایکمن و همکاران[3]،۲۰۰۳). بندورا معتقد است که انتظار کارآمدی می‌تواند روی افراد در دو حیطه اثر بگذارد. ۱) میزان تلاشی که فرد می‌کند؛۲) فعالیتهایی که برای انجام دادن انتخاب می‌کند (لیاو[4]،۲۰۰۹).

ساعتچی (۱۳۷۶) نیز عوامل گوناگون فرهنگی، وضعیت تربیتی، منزلت‌اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان، تجارب قبلی معلم، مهارتهای دانش‌آموزان کلاس او و نیز هدفهای یادگیری مورد توافق معلم و دانش‌آموز را در نوع مدیریت کلاس مؤثر می‌داند و معتقد است که چگونگی مدیریت کلاس بستگی به موقعیت کلاس درس دارد. تحقیقات ایورتسون[5] و همکاران (۲۰۰۳؛ نقل در لطف‌آبادی،۱۳۸۹) نشان داده است که عملکرد دانش‌آموزانی که معلمان آنان توانسته‌اند کلاس را به‌درستی اداره کنند با عملکرد دانش‌آموزانی که معلمان در ادارهٔ کلاس آنان کم‌توان بوده‌اند به کلی متفاوت است. یکی از عملکردهای مهمی که باید در دانش‌آموزان ایجاد شود باور خودکارآمدی است. این امر در زمینهٔ مدیریت کلاس درس به معلمانی اطلاق می‌شود که بر توانایی خویش در تأثیر بر پیشرفت‌تحصیلی دانش‌آموزان ایمان دارند (جرمین،۲۰۰۲).

احساس کارآیی با توجه سن و جنسیت متفاوت است. پژوهشی که لاگمن[6] در مورد کودکان و بزرگسالان انجام داده است، نشان می‌دهد که مردان به طور متوسط در احساس کارآمدی نمرات بالاتری از زنان می‌گیرند. این تفاوت جنسیت در ۲۰ تا ۳۰ سالگی به اوج می‌رسد و در سالهای بعد افت می‌کند. احساس خودکارآمدی در هر دو جنس، در طول دوران کودکی و جوانی افزایش می-یابد، و در میانسالی به اوج می‌رسد، و بعد از ۶۰ سالگی افت می‌کند (یاری،۱۳۸۸،ص۶۰).

1. Tella
2. Schwarzer & Hallum
3. Dykeman et al.
4 .Liaw
5. Evertson
6. Lagman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

یافته‌های قنبرزاده‌علمداری نشان می‌دهد که دختران و پسران در متغیرهای نگرش ریاضی، باورهای خودکارآمدی ریاضی، انتظار عملکرد ریاضی با یکدیگر تفاوت دارند، و به این نتیجه رسید که در متغیرهای مربوط به ریاضی (نگرش، باور خودکارآمدی و انتظار ریاضی) و عملکرد ریاضی دختران بهتر از پسران هستند و میانگین نمرات در همهٔ این متغیرها به‌جز باور جنسیتی ریاضی بالاتر از پسران است (نقل از یاری،۱۳۸۸،ص۷۲).

با توجه به مباحث و پژوهشهای انجام شده به نظر می‌رسد، نخستین و مهم‌ترین هدف معلم برقرار کردن رابطهٔ مطلوب، دوستانه و حمایت‌کننده با دانش‌آموز است، چنین هدفی فقط با تعامل میان معلم و دانش‌آموز حاصل می‌شود؛ و از آنجا که در دورهٔ ابتدایی اساس شخصیت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد میزان این رابطه باید نسبت به دوره‌های دیگر بیشتر باشد. لذا با توجه به اینکه پژوهشهای اندکی در زمینهٔ مدیریت کلاس در ایران انجام شده است و قریب به اتفاق آنها از لحاظ نظری متکی بر سبکهای مدیریتی برگرفته از تئوریهای مدیریت هستند تا بر اساس نظریه‌های مدیریت کلاس و روان‌شناسی یادگیری؛ همچنین به دلیل اهمیت شناخت چگونگی مدیریت کلاس و میزان اثربخشی آن در رشد و توانایی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر برآن است تا رابطهٔ مدیریت کلاس را با یکی از جنبه‌های رشد شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان یعنی خودکارآمدی مورد بررسی قرار دهد تا دریابد که چه رابطه‌ای میان شیوهٔ مدیریت کلاس درس معلمان و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان وجود دارد؟

هدف پژوهش

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطهٔ میان مدیریت کلاس درس و خودکارآمدی دانش‌آموزان صورت گرفته است.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر نحوهٔ گردآوری داده‌ها از نوع پژوهشهای همبستگی است. در پژوهشهای از نوع همبستگی، پژوهشگر با بهره‌گیری از یک گروه آزمودنی دربارهٔ دو متغیر، بدون آنکه هیچ یک از آنها را دستکاری یا کنترل کند، اطلاعاتی به‌دست می‌آورد (هومن،۱۳۸۳،ص۲۵۲). از نظر هدف از نوع کاربردی است؛ چراکه از نتایج آن می‌توان در برنامه‌ریزی آموزشی معلمان بهره گرفت.

جامعه آماری

۱. جامعه معلمان: معلمان پایهٔ پنجم ابتدایی (۱۳۲ نفر) که در سال‌تحصیلی ۹۰-۸۹ در مدارس عادی دولتی ناحیه ۲ شهرستان همدان مشغول به تدریس بودند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

۲. جامعه دانش آموزان: دانش‌آموزان دختر و پسر پایهٔ پنجم ابتدایی (۳۲۷۶ نفر) که در سال-تحصیلی ۹۰-۸۹ در مدارس عادی دولتی ناحیه ۲ شهرستان همدان مشغول به تحصیل بودند.

نمونه آماری

برای انجام دادن پژوهش، ابتدا از میان ۳ ناحیهٔ آموزش و پرورش، ناحیه ۲ به‌صورت تصادفی انتخاب شد، پس از آن تعداد مدارس این ناحیه و کلاسهای پنجم هر مدرسه مشخص شدند. از آنجا که معلمان این ناحیه ۱۳۲نفر بودند، با استفاده از جدول مورگان ۹۷ معلم به‌عنوان نمونهٔ آماری انتخاب شدند که ۹ نفر از آنان مشارکت نکردند و عده معلمان شرکت کننده ۸۸ نفر شد. (در هر کلاس نیز یک معلم مشغول تدریس بود). از میان دانش‌آموزان این معلمان در هر کلاس ۴ نفر (۱به۴) به صورت تصادفی به‌عنوان نمونهٔ دانش‌آموزان انتخاب شدند. بنابراین نمونه آماری دانش‌آموزان مورد پژوهش ۳۵۲ نفر بودند.

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه بود. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارت اند از:

۱. پرسشنامه مدیریت کلاس: این پرسشنامه ۱۸ گویه دارد که به شیوهٔ خودگزارش‌دهی است و الوانی (۱۳۸۶) آنرا طراحی کرده است. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین صورت است که برای گزینهٔ هیچ‌گاه نمرهٔ ۱، برای گزینهٔ به‌ندرت نمرهٔ ۲، برای گزینهٔ گاهی نمرهٔ ۳، برای گزینهٔ اغلب نمرهٔ ۴ و برای گزینهٔ همیشه نمرهٔ ۵ درنظر گرفته می‌شود. یادآوری می‌شود که سؤالات ۲،۴،۵،۶،۸،۱۰،۱۴،۱۶،۱۸ نشانگر مدیریت دانش‌آموز-محور است؛ یعنی اگر معلمی از این سؤالات نمره بالا کسب کرد، آن معلم دانش‌آموز-محور شناخته می‌شود. و سؤالات ۱،۳،۷،۹،۱۱،۱۲،۱۳،۱۵، ۱۷ نشانگر مدیریت معلم-محور است؛ یعنی اگر معلم از سؤالات این مؤلفه نمره بالا به‌دست آورد، آن معلم مدرسه-محور شناخته می‌شود.

در ارتباط با ویژگی روان‌سنجی پرسشنامه مدیریت کلاس باید گفت که در پژوهش حاضر با استفاده از داده‌های گردآوری شده از ۸۸ معلم که در پایهٔ پنجم ابتدایی تدریس می‌کردند، روی گویه‌های پرسشنامه مزبور به روش بیشینه احتمال، تحلیل عامل مشترک انجام شد. در این تحلیل مقدار ضریب (Kmo) برابر با ۰/۸۶ بود، آزمون کرویت بارتلت با کای اسکویر تقریبی ۹۵/۵۴ و درجه آزادی ۸۸ در سطح ۰/۰۰۱معنادار بود. همچنین برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده و پایایی پرسشنامه ۰/۹۱به‌دست آمده که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

۲. پرسشنامهٔ خودکارآمدی: در پژوهش حاضر، از ترجمه فارسی مقیاس خودکارآمدی کودکان ویلر و لد (۱۹۸۲) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۲ گویه است که به صورت جمله ناقص نوشته شده و بعد از آن چهار گزینه مشتمل بر خیلی‌آسان، آسان، سخت و خیلی‌سخت ارائه گردیده‌اند. از کودک خواسته می‌شود تا جای خالی گویه‌ها را با انتخاب یکی از گزینه‌ها تکمیل کند. انتخاب گزینهٔ خیلی‌آسان نمره ۴، گزینهٔ آسان نمره ۳، گزینهٔ سخت نمره ۲ و گزینهٔ خیلی-سخت نمره ۱ را کسب می کند. براین اساس دامنه نمرهٔ کل در این مقیاس می‌تواند از ۲۲ (حداقل نمره ممکن) تا ۸۸ (حداکثر نمره ممکن) نوسان داشته باشد. در این مقیاس، نمرات بالاتر نشان دهندهٔ خودکارآمدی بیشتر است.

در ارتباط با ویژگی روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی باید گفت که چاری (۱۳۸۶) روایی-سازه مقیاس خودکارآمدی کودکان را مورد بررسی قرار داده است. برای این امر، از تحلیل عوامل با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی بهره برده و نتایج زیر را گزارش نموده است: مقدار ضریب (kmo) برابر با ۰/۹۰ و آزمون کرویت بارتلت با کای اسکویر تقریبی برابر با۳/۲۴۲۱ بوده که سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. از این گذشته برای محاسبهٔ ضریب پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نموده و مقدار این ضریب را برای پرسشنامه مزبور برابر با ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. همچنین دراین پژوهش پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفته و با حجم نمونه ۱۰۰ نفر۰/۷۸ به‌دست آمده که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است.

یافته‌های پژوهش

روش آماری در این پژوهش با توجه به فرضیات تحقیق، در بخش آمار توصیفی، میانگین، انحراف‌معیار، واریانس و روش همبستگی و در آمار استنباطی آزمونt بوده است. یافته‌های پژوهش در دو بخش ارائه می‌شود. ابتدا طی جدولهای شماره ۱و ۲ داده‌های جمعیت‌شناختی نمونهٔ پژوهش ارائه می‌شود، سپس داده‌های مربوط به فرضیه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

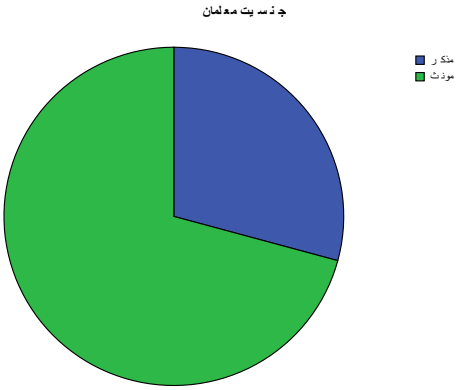
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی

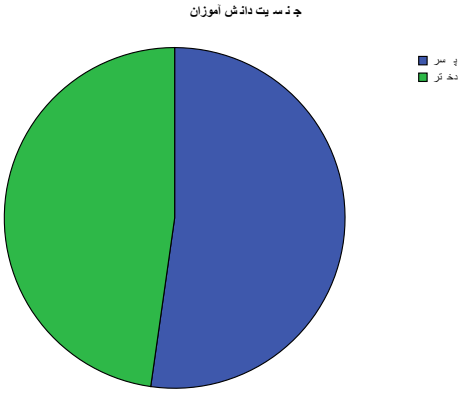
جدول شماره ۱. توزیع فراوانی درصد معلم و دانش‌آموز نمونه پژوهش به تفکیک جنسیت

جنسیت		فراوانی	درصد	درصد تجمعی
معلم	مرد	۲۷	۲۹/۲	۲۹/۲
	زن	۶۱	۷۰/۸	۱۰۰
دانش‌آموز	دختر	۱۵۴	۵۴/۰۵	۵۴/۰۵
	پسر	۱۸۰	۴۶/۱۱	۱۰۰
مجموع	معلم	۸۸	۱۰۰	-
	دانش‌آموز	۳۳۴	۱۰۰	-

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که بیشتر معلمان مورد بررسی با درصد فراوانی ۷۰/۸٪ زن بوده‌اند و جمعیت دانش‌آموزان نیز با درصد فراوانی۵۴/۰۵٪ (۱۸۰ نفر) پسر بوده‌اند. شایان ذکر است که ۱۸ نفر از دانش‌آموزان اطلاعات مربوط به جنس خود را بدون پاسخ گذاشته بودند.



نمودار شماره۱. توزیع فراوانی معلمان براساس جنسیت



نمودار شماره۲. توزیع فراوانی دانش‌آموزان براساس جنسیت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی و درصد سابقه کاری معلمان

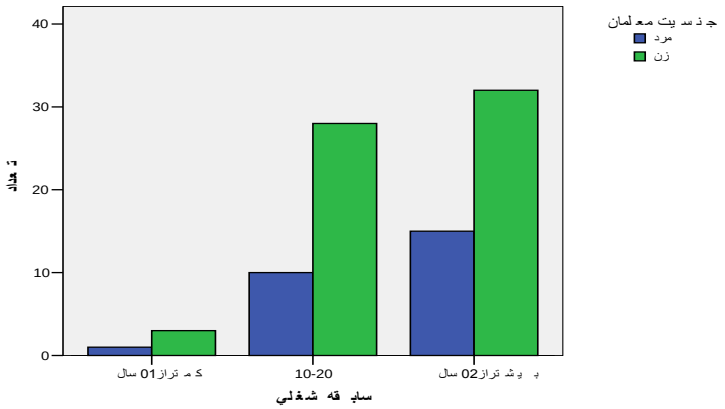
سابقه شغلی		مرد	زن	مجموع
کمتر از ۱۰ سال	تعداد	۳	۲	۵
	درصد فراوانی	۳/۶۶	۲/۴۱	۶/۰۲
۱۰ تا ۲۰ سال	تعداد	۸	۲۸	۳۶
	درصد فراوانی	۹/۶۴	۳۳/۷۳	۴۳/۳۷
بیشتر از ۲۰ سال	تعداد	۱۴	۲۸	۴۲
	درصد فراوانی	۱۶/۸۷	۳۳/۷۳	۵۰/۶۰
مجموع	تعداد	۲۵	۵۸	۸۳

نتایج جدول فوق عبارت است از:

۱. ۱۶/۸۷درصد از معلمان، مردان با سابقهٔ بیشتر از ۲۰ سال هستند.

۲. جمعیت زنان با ۱۰تا۲۰ سال سابقه و زنان با بیشتر از ۲۰ سال برابر است با۳۳,۷۳

۵ نفر از معلمان اطلاعات مربوط به سابقه تحصیلات خود را بدون پاسخ گذاشته بودند.



نمودار شماره۳. توزیع درصد فراوانی شرکت‌کنندگان براساس جنسیت و سابقه شغلی

۲. آمار استنباطی

فرضیهٔ اول) میان مدیریت کلاس مدرسه–محور وخودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول شماره ۳. میانگین، انحراف‌معیار و ضریب همبستگی داده‌های فرضیهٔ اول

شاخصهای آماری / متغیرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی P=۰/۴۸	تعداد
مدیریت مدرسه–محور معلمان	۳۷/۱۳	۳/۴۳	۰/۰۸۷	۶۹
خودکارآمدی دانش‌آموزان	۵۹/۸۳	۵/۳۴		۲۷۴

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

با توجه به جدول فوق، میانگین نمرات مدیریت مدرسه–محور معلمان و خودکارآمدی دانش-آموزان به ترتیب برابر با ۳۷/۱۳و ۵۹/۸۳ است. براساس سطح معناداری ذکر شده (P Value =۰/۴۸) و اینکه P Value >۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میان مدیریت مدرسه–محور معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان جامعه مورد پژوهش رابطه معنادار وجود ندارد. فرضیهٔ دوم) میان مدیریت کلاس دانش‌آموز–محور و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول شماره ۴. میانگین، انحراف‌معیار و ضریب همبستگی داده‌های فرضیهٔ دوم

شاخصهای آماری / متغیرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی P=۰/۹۳	تعداد
مدیریت دانش‌آموز–محور معلمان	۳۴/۴۲	۱/۱۷	-۰/۰۲	۱۹
خودکارآمدی دانش‌آموزان	۶۱/۹۵	۴/۷۴		۷۶

با توجه به جدول فوق، میانگین نمرات مدیریت دانش‌آموز–محور معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۳۴/۴۲و۶۱/۹۵ است. براساس سطح معناداری ذکر شده (P Value =۰/۹۳) و اینکه P Value >۰/۰۵ است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میان مدیریت دانش‌آموز –محور معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان جامعه مورد پژوهش رابطه معنادار وجود ندارد.

فرضیهٔ سوم) میان مدیریت کلاس درس معلمان برحسب زن و مرد تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۵. میانگین و انحراف‌معیار مدیریت معلمان برحسب جنسیت

سبک مدیریت	جنسیت		میانگین	انحراف‌معیار
دانش‌آموز–محور	زن	۱۱	۳۴/۶۴	۱/۹۱
	مرد	۸	۳۴/۱۲	۲/۵۸
مدرسه–محور	زن	۵۰	۳۶/۷۶	۳/۱۰
	مرد	۱۹	۳۷/۹۴	۳/۴۷

با توجه به اطلاعات جدول۵ سبک مدیریت معلم–محور در معلمان زن دارای میانگین نمرهٔ بیشتری است. همچنین در سبک مدیریت دانش‌آموز–محور میان معلمان زن و مرد تفاوت ناچیز وجود دارد.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون t مدیریت کلاس برحسب جنسیت

مدیریت کلاس	مقدارt	df	سطح معناداری	سطح اطمینان۹۵٪	
				حد بالا	حد پایین
دانش‌آموز–محور	-۰/۵۰	۱۸	۰/۶۳	۱/۶۶	۲/۶۸
مدرسه–محور	۱/۳۵	۶۸	۰/۱۸	۲/۹۴	-۰/۵۷

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

با توجه به سطح معناداری ذکر شده که بیشتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که میان مدیریت معلمان برحسب زن و مرد تفاوتی وجود ندارد. بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش رد می‌شود.

فرضیهٔ چهارم) میان خودکارآمدی دانش‌آموزان برحسب دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۷. میانگین و انحراف‌معیار نمرات دانش‌آموزان

شاخصهای آماری / جنسیت	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پسر	۵۹/۴۱	۸/۵۰	۱۸۰
دختر	۶۱/۱۰	۸/۵۵	۱۵۴

از جدول بالا می‌توان نتیجه گرفت که میانگین نمرات مربوط به خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است. حال برای اطلاع از این موضوع که آیا این تفاوتی که در میزان خودکارآمدی دختران و پسران وجود دارد ناشی از خطای نمونه‌گیری و شانس است یا ناشی از تفاوت واقعی میان میزان خودکارآمدی در دانش‌آموزان است، بعد از بررسی پیش‌فرضهای لازم از آزمون **t** مستقل استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۸ نتایج آزمون t خودکارآمدی برحسب جنسیت

مقدارt	df	سطح معناداری	سطح اطمینان۹۵٪		نتیجه
			حدبالا	حدپایین	
-۱/۸۰	۳۳۳	۰/۰۷	-۳/۵۵	۰/۱۵۱	رد فرضیه

با توجه به سطح معناداری ذکر شده که بیشتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که میان خودکارآمدی دانش‌آموزان برحسب دختر و پسر تفاوت معنادار وجود ندارد و با توجه به جدول شمارهٔ ۸ دختران خودکارآمدی بیشتری نسبت به پسران از خود نشان داده‌اند. بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهش رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌های اول و دوم نشان می‌دهد که شیوهٔ مدیریت کلاس درس، تأثیری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان ندارد. در این مورد می‌توان چنین استدلال نمود که از یک طرف، تعیین قوانین انضباطی و اجرای آن از سوی معلم (مدیریت مدرسه–محور) برای ادارهٔ کلاس درس و مشارکت ندادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریهای کلاسی، موجب می‌شود که دانش‌آموزان هیچ نوع اختیار و مسئولیتی در فرایند یادگیری نداشته باشند. ونینگ[1] (۲۰۰۴؛ نقل از امین‌یزدی و عالی،

1. Wening

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

۱۳۸۴) در پژوهش خود گزارش می‌دهد که هرچه بعد کنترل در مدیریت کلاس درس پررنگ‌تر باشد و تعامل معلم و دانش‌آموز کاهش یابد، دانش‌آموز کم‌تجربه و در تعاملات اجتماعی بی‌اثر و غیرفعال می‌شود. بنابر نظر گود و برافی[1] (۱۹۸۵؛ نقل از آقازاده،۱۳۸۸) در چنین حالتی دانش‌آموزان خود را مطیع قوانین مدرسه می‌دانند و از تواناییهایی که دارند، بهره نمی‌گیرند؛ لذا خودکارآمدی که حکایت از ارزیابی میزان توانایی فرد در انجام دادن تکالیف دارد با تعیین تکلیف و اهداف از طرف معلم تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان نیز از انجام تکالیفی که مستلزم خودکارآمدی است، باز می‌مانند. از سویی نیز، آزمودنیهای این پژوهش در دورهٔ حساس کودکی قرار داشتند، و میل به زندگی اجتماعی و توجه به الگوهای اجتماعی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بسیار شدید است، به گونه‌ای که برای پسران این سنین دورهٔ رفاقت است و دختران نیز احتیاج سیری‌ناپذیری به دوستان همجنس خود دارند، و این روابط تنها به‌صورت رابطهٔ میان دو فرد نیست، بلکه دانش‌آموزان تمایل دارند در فعالیتهای مشترک با همسالان خویش مشارکت کنند. کودکان وقتی که وارد مدرسه و جامعه می‌شوند برای کسب اطلاعات دربارهٔ خویش به اطرافیان خود دقت بیشتری می‌کنند؛ به‌صورتی که در ۸ تا ۱۵ سالگی، همسالان در شکل‌دهی خودپندارهٔ کودکان اهمیت بسیار دارند و به مرور زمان، این انگاره از خویش به بازخورد دریافتی از دوستان نزدیک وابسته می‌شود (برک[2]،۱۳۸۲). براین اساس با توجه به یافته‌های این پژوهش و پژوهشهای مشابه نظیر ویلر و لد (۱۹۸۲) و چاری (۱۳۸۶) می‌توان چنین استنباط کرد که خودکارآمدی کودکان نتیجهٔ تأثیر عواملی چون شرکت در فعالیتهای تفریحی، پذیرش مسئولیت در انجام امور شخصی و دوستی‌ها (به این دلیل که حمایت عاطفی و وسیلهٔ خودانگاره برای کودکان فراهم می‌کنند) است که همهٔ این عوامل خارج از کلاس درس، خودکارآمدی دانش‌آموزان را شکل می‌دهند.

یافته‌های فرضیهٔ سوم که میان معلمان برحسب جنیست در چگونگی مدیریت کلاس تفاوت وجود دارد، نشان داد که معلمان از لحاظ نوع مدیریت تفاوتی ندارند. این یافته با یافته‌های مارتین و همکاران (۱۹۹۷؛ نقل از امین‌یزدی و عالی،۱۳۸۴) و حسینی‌فر (۱۳۸۷) همخوانی دارد.

یافته‌های پژوهش پیرامون فرضیهٔ چهارم نیز نشان داد که میان دختران و پسران از لحاظ خودکارآمدی تفاوتی وجود ندارد. تحقیقات بست، استنفورد و قنبری‌زاده (نقل از یاری،۱۳۸۸) عکس این نتیجه را نشان می‌دهد. اما تحقیقات لاشک نشان داد از نظر باور خودکارآمدی در دو

1. Good & Brafy
2. Berk

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

جنس دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. پژوهش حاضر نیز مؤید این یافته است. به‌گونه‌ای که مشخص شد میان باور خودکارآمدی دختران و پسران تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته آنچه را در تحقیق ویلر و لد (۱۹۸۲) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار میان دختران و پسران از لحاظ خودکارآمدی گزارش شده است، تأیید می‌کند. همچنین همسو با یافته‌های پژوهشی پژوهشگرانی نظیر مک‌کوبی و ژاکلین[1](۱۹۷۴؛ نقل از چاری،۱۳۸۶) است که معتقدند در دوران کودکی، میان دختر و پسر از نظر مفهوم اعتماد به نفس، تفاوت معناداری وجود ندارد. در مورد این فرضیه یافته-های ضد و نقیضی وجود دارد. مثلاً می‌توان به این پژوهشها اشاره کرد: پژوهش پاجاریس و میلر[2] (۱۹۹۷) و پاجاریس و همکاران (۱۹۹۶) که در آن‌ها میزان خودکارآمدی پسران بیشتر از دختران است. همچنین پژوهش چاری (۱۳۸۶) مبنی بر اینکه پسران نسبت به دختران از خودکارآمدی بیشتر برخوردارند و مرتضوی و خاکساربلداچی (نقل از بلداچی،۱۳۸۴) که نشان داده‌اند که خودکارآمدی دختران نسبت به پسران بیشتر است.

پیشنهادها

۱. معلمان به روابط دانش‌آموزان با همسالان توجه خاصی داشته باشند. همچنین والدین و دست-اندرکاران تربیت و تعلیم با ایجاد تجربه‌های موفق، الگوهای موفق و با تشویق کلامی دانش‌آموزانی که می‌توانند با دیگران روابط اجتماعی برقرار کنند، خودکارآمدی آنان را افزایش دهند.

۲. موضوع مدیریت کلاس موضوعی جدید است و تحقیقات اندکی در مورد آن در کشور انجام شده است، لذا به پژوهشگران توصیه می‌شود که با درنظر گرفتن این مسئله، مدیریت کلاس را با متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار دهند.

محدودیت‌ها

۱. در این پژوهش فقط پایهٔ پنجم ابتدایی و آن هم در یک ناحیهٔ معین مورد بررسی قرار گرفته است، لذا تعمیم نتایج آن به مقاطع و نواحی دیگر خالی از اشکال نیست.

۲. در پژوهش حاضر دانش‌آموزان مدارس دولتی مورد مطالعه بوده‌اند و مدارس غیردولتی در نمونهٔ پژوهشی مدنظر نبوده است، بنابراین تعمیم نتایج بر کل دانش‌آموزان باید با احتیاط انجام شود.

1. McCoby & Zhaklin
2. Pajaris & Miller

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

منابع

آقازاده، محرم. (۱۳۸۸). *راهنمای روش‌های نوین تدریس*. تهران: آییژ.

السون، متیو و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری* (ترجمه علی‌اکبر سیف). تهران: انتشارات دوران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی۲۰۰۹).

امین‌یزدی، امیر و عالی، آمنه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش آموزان. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*، سال نهم، شماره ۱، ۷۳-۹۱.

برک، لورا ای. (۱۳۸۲). *روان‌شناسی رشد* (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: نشر ارسباران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۱).

بیانانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

چاری، مسعودحسین. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ راهنمایی. *مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهرا*، دورهٔ ۳، شمارهٔ ۴، ۸۷-۱۰۳.

حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختارکلاس، اهداف‌پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۰، شمارهٔ ۴، ۲۷-۳۸.

حسینی‌فر، زهرا. (۱۳۸۷). *نقش سبک‌های مدیریت کلاس بر توانایی‌های فراشناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایهٔ پنجم ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.

خاکساربلداچی، محمدعلی. (۱۳۸۴). رابطه سبک‌های یادگیری، خودکارآمدی پنداری و رشته تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه نظری. *فصلنامهٔ نوآوری های آموزشی*، سال چهارم، شمارهٔ ۱۴، ۱۰۷-۱۳۱.

راگ، ادوارد کنراد. (۱۳۸۴). *مدیریت کلاس در دبستان* (ترجمه علیرضا کیامنش و کامران گنجی) تهران: رشد.

رئوفی، محمدحسین. (۱۳۸۴). *مدیریت رفتارکلاسی*. مشهد: آستان قدس رضوی.

ساعتچی، محمود. (۱۳۷۶). *روان‌شناسی کاربردی برای مدیران*. تهران: انتشارات ویرایش.

سرمدی، محمدرضا و صیف، محمدحسن. (۱۳۹۰). *مدیریت کلاس*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام‌نور.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۰). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.

فرخ‌نژاد، نصرالله. (۱۳۸۰). *بررسی عوامل مؤثر بر مدیریت اثربخش کلاس درس از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان بوشهر*. دانشگاه شیراز، معاونت تحصیلات تکمیلی.

کاظمی، ایرج؛ رجایی‌پور، سعید و آقاحسینی، تقی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، سال چهارم، شمارهٔ اول، ۲۳-۴۰.

لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۳). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: نشر پارسا.

یاری، سمیه. (۱۳۸۸). *رابطه باورهای خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه*. پایان-نامه کارشناسی‌ارشد چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2),117-148.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Dykeman, C., Wood, C., Ingram, M., & Herr, E. L. (2003). *Career development interventions, and academic self-efficacy, and motivation: A pilot study*. National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota, St Paul, MN.

Germin,Y. (2002). An investigation into the influences of teachers' classroom management beliefs and practices on classroom procedures. *Journal of Science Education*, *1*, 15-50.

Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 176-180.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 152-171.

Tella, A. (2011). An assessment of mathematic self-efficacy of secondary school students in Osun State, Nigeria. *IFE PsychologIA*, *19*(1), 430-440.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.7.3]