





Fathi et al (2021) discovered that in spite of the effect of self-efficiency and the teacher's acceptance of the job-fatigue, the teacher's self-efficiency is more predictive in their job-fatigue.

Veisi et al (2021) discovered that class management authority sources (specialty, encouragement, punishment, and resourcefulness) are able to predict the teacher's style of teaching.

### **Research methodology**

A quasi experimental design was employed with pretest, posttest and control group. The population of this study included all new teachers were employed in Zabol city (Sistan and Baluchestan province) in the academic year 2021-2022. The sample consisted of 30 teachers which were randomly divided in two groups of 15 experimental and control. The data collection instrument was questionnaires of classroom psychosocial climate of Fraser et al., and teacher self-efficacy of Techanan-Mooran et al., that all participants completed as the pre-test. Then, the classroom management skills training were conducted in the experimental group for eight sessions (60 minutes). Finally, the same questionnaire was completed by both experimental and control groups. In order to analyze the data, descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (univariate analysis of covariance) were used by SPSS21.

### **Research findings**

The first finding show that the mean of classroom psychosocial climate in the post test of experimental group is significantly higher than that of control group (Sig=0/002, DF=27&1, F=11.134). Based on the first hypothesis of research (classroom management skills training has a positive and significant effect on class psychosocial climate) it is confirmed that the rate of this effect will be 0.292.

The second finding shows that the mean of teacher's self-efficacy in post test relating to experimental group is significantly higher than that of control group (Sig=0/001, DF=27&1, F=40.410). Based on this hypothesis of research (the classroom management skills training has a positive and significant effect on teacher's self-efficacy) it is confirmed that the rate of this effect will be 0.599.

### **Conclusion**

This study was conducted to investigate the effectiveness of classroom management skills training on the psychosocial climate of teachers' overall self-efficacy. The results showed that management skills training has a positive and significant effect on the psychosocial climate of the classroom and teachers' self-efficacy. This finding is consistent with the results of studies (Browne, 2013, Shobe, 2003, Kerssen-Griep & Witt, 2012, Lewis et al., 2008, Nakamura, 2000, Abu-Tineh et al., 2011, Stronge, 2018). Explaining this finding, it can be said that teaching classroom management skills causes teachers to teach classroom rules to students, to apply the rules in a coherent and fair manner among students, to act preventively and proactively against inappropriate student behaviors, involve students in the process of creating and maintaining rules and procedures, spend more time on teaching, and waste less time on distractions, and know when to change daily activities or when there is a need to intervene to avoid behavioral problems, to be willing to be exposed to problems when problems arise so that they can eliminate them; they consciously reduce their physical or mental distance from students resulting in an attractive, task-oriented, and organized class. In these classes, the relationship between teacher and student is positive and based on mutual respect, and educational expectations from students are clarified, and a suitable structure is provided to



meet the expectations. As a result, they lead the psycho-social climate of the class to the desired climate and have a higher sense of self-efficacy. According to the findings of this study (the positive effect of classroom management skills training on the psychosocial climate of the classroom and teacher self-efficacy), it is suggested to education planners to design a program to teach classroom management skills in the form of workshops, brochures or books for teachers.

## اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جوّ روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان

فرزانه آذربویه<sup>۱</sup>، ناصر ناستی زایی<sup>۲\*</sup>

۱- گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.  
۲- دانشیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جوّ روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان انجام گرفت. روش پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان جدیدالاستخدام شهر زابل (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می‌دهد. نمونه آماری شامل ۳۰ نفر معلم می‌باشد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های جوّ روانی-اجتماعی کلاس فرایزر و همکاران و خودکارآمدی معلم تچانن و همکاران بود که تمام آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون آن را تکمیل کردند، سپس برنامه آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی برای گروه آزمایش در هشت جلسه (۶۰ دقیقه‌ای) اجرا شد و در نهایت، پس از آزمون از تمام گروه‌های گروه آزمایش و کنترل گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک متغیره) با کمک نرم‌افزار SPSS21 استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی بر جوّ روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد. بنابراین می‌توان آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس را به عنوان یکی از پیش‌نیازهای ورود به حرفه معلمی برای معلمان تازه کار مورد نظر قرار داد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰




تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۰/۱۲/۲

### کلید واژه‌ها:

مهارت‌های مدیریت کلاس، جوّ روانی-اجتماعی، خودکارآمدی معلم.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): آذربویه، فرزانه، ناستی زایی، ناصر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جوّ روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. ۴(۱): ۱۴-۳۲.

	<a href="https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.325680.1092">https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.325680.1092</a>	ناشر: موسسه مدیریت فکر نو اندیش
	<a href="https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.1.2">https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.1.1.2</a>	نویسنده مسئول: ناصر ناستی زایی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: n_nastie1354@ped.usb.ac.ir

## مقدمه

احساس خودکارآمدی یکی از خصیصه‌های مهم معلمان است که در دهه اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی تعریف می‌کنند (Jessica et al., 2021). رویارویی با پیچیدگی‌ها و چالش‌های پیش روی مدارس نیازمند وجود معلمانی است که از ویژگی‌ها و توانایی‌های ذاتی برخوردار باشند و در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای و راهبردهای تدریس نیز توانمند باشند تا با باور به این توانمندی‌ها بتوانند وظایف محوله را به نحو مطلوبی انجام دهند (Lu & Mustafa, 2021). مطالعات نشان می‌دهد که خودکارآمدی معلم تأثیر مثبتی در میزان تلاش معلم، استقامت در مقابله با دشواری‌ها، انعطاف‌پذیری و پذیرش روش‌های جدید (Moalosi, 2013)، تعهد و اشتیاق شغلی، عدم تمایل به ترک خدمت، مدیریت کلاس، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (Ghanbari & Hemati, 2015)، سازماندهی آموزش، بازخورد مناسب دادن به دانش‌آموزان و فراهم کردن فرصت‌های بیشتر برای یادگیری (Momeni Mahmoudi, et al., 2017) دارد.

از جمله عوامل مهمی که بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد جو روانی-اجتماعی کلاس می‌باشد (Mazloumian & Khazaei, 2021). منظور از جو روانی-اجتماعی کلاس الگوی عمومی ارتباطات اجتماعی میان همکلاسی‌ها و ارتباط با معلم و شکل عمومی تدریس و آموزش است (Soldozi, 2020). جو روانی-اجتماعی حاکم بر کلاس می‌تواند جوئی مملو از یکپارچگی یا همبستگی، منضبط و تکلیف‌گرا، پر کشمکش و پر اصطکاک یا سرشار از رقابت باشد. وجود جو کلاسی آرام، دارای انسجام بالا، حمایت‌گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش محوری ایفا می‌کند (Özüdoğru, 2020). جو روانی-اجتماعی حاکم بر کلاس درس، نقش مهمی را در رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان، یادگیری دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و کلاسی، مشارکت والدین در کمک به دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تحریک هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان (Rezapour Mirsaleh, 2016)، ترک تحصیل، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی دانش‌آموزان، برخورد و تنش‌های بین کلاسی، وظیفه‌گرایی و رقابت یا رفاقت کلاسی (Zare Alamshiri & Saber, 2017)، افزایش مشارکت دانش‌آموزان، کاهش رفتارهای مخرب و تعلق‌ورزی تحصیلی (Salmani et al., 2017)، گرایش به هم کلاسی‌ها، گرایش به معلم، گرایش به مدرسه، رفتار خودکارآمدی، خودتوانمندی یادگیری، خودپنداره، رشد عاطفی و اجتماعی، سبک رهبری مدیریت کلاس، خستگی معلم، کیفیت زندگی مدرسه (Soldozi, 2020) ایفا می‌کند. از این رو، معلمان باید به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر ایجاد جو مطلوب در کلاس درس باشند که در پژوهش حاضر به نقش آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس درس پرداخته شده است.

معلمانی تا زمانی که نتوانند کلاس درس خود را به درستی سازماندهی و مدیریت نمایند، قادر نیستند توجه و تمرکز خود را به فرایند یاددهی-یادگیری معطوف نموده و یک محیط و جو مساعد برای یادگیری به وجود آورند (Jafari et al., 2017). مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌هایی است که به معلمان امکان می‌دهد تا بتوانند دانش‌آموزان را کنترل نمایند، محیطی مثبت برای یادگیری فراهم سازند، برنامه ریزی کنند و به انتخاب موضوعات درسی، سازماندهی آنها و انتخاب راهبردهای مناسب برای تدریس پردازد (Voss et al., 2017). البته مدیریت کلاس

درس، فقط در برگیرنده‌ی پاسخ به مشکلاتی که به وجود می‌آیند نیست، بلکه پیشگیری از وقوع مشکلات را با ایجاد محیطی که یادگیری و رفتار مناسب را تشویق می‌کند نیز شامل می‌شود (Rezaei et al., 2017). مدیریت کلاس درس کانون تدریس و یادگیری در محیط مدرسه است و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و خودکارآمدی تدریس معلمان را به دنبال دارد (Adeyemo, 2012).

علیرغم اینکه اداره مؤثر کلاس درس همیشه به عنوان یکی از عمده‌ترین مسائل معلمان تلقی شده است اما این موضوع برای معلمان تازه کار بگرنج‌تر می‌باشد. در واقع چالش عمده‌ای که معلمان تازه کار با آن مواجه هستند ناتوانی آنها برای حفظ کنترل کلاس درس است و رایج‌ترین درخواست معلمان برای کمک، بیشتر با مسائل رفتاری و مدیریت کلاس درس ارتباط دارد (Flower et al., 2017). با توجه به اینکه معلمان تازه کار در مورد کنترل دانش‌آموزان، ایجاد یک محیط مناسب برای یادگیری و مدیریت کلاس درس نگران هستند به راحتی نمی‌توانند آنچه را که در زمینه تعلیم و تربیت در کلاس‌های دانشگاهی آموخته‌اند در کلاس درس اجرا کنند و در نتیجه پیوسته احساس ناکامی و ناکارآمدی در تدریس می‌کنند (Hajitabar Firouzjaee, 2020). نتایج به دست آمده در این پژوهش به معلمان و به ویژه معلمان تازه کار کمک می‌نماید تا با یادگیری مهارت‌های مدیریت کلاس بتوانند کلاس درس خود را به شیوه‌ی اثربخشی مدیریت و کنترل کنند و جوّ روانی-اجتماعی مناسبی برای دانش‌آموزان ایجاد کنند و همچنین خودکارآمدی خود را نیز در تدریس ارتقا ببخشند. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس درس بر خودکارآمدی معلمان و جوّ روانی-اجتماعی کلاس درس است.

## مبانی نظری

### مدیریت کلاس

مدیریت کلاس درس اصطلاحی است که معلمان برای توصیف تضمین روند تدریس بدون مشکل در کلاس، حتی با وجود رفتار مزاحم و مخل دانش‌آموزان به کار می‌برند. این اصطلاح به معنای پیشگیری از بروز رفتارهایی است که احتمالاً برای بسیاری از معلمان از سخت‌ترین جنبه‌های تدریس است (Rezaei et al., 2017) به طوری معلمان بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس خود را صرف مدیریت رفتار دانش‌آموزان و کنترل کلاس می‌کنند (Adeyemo, 2012). جنبه‌های مدیریت کلاس را در سه بعد مدیریت آموزش (نظارت بر محیط کلاس، ساخت‌دهی فعالیت‌های روزانه برنامه درسی و تخصیص مواد آموزشی)، مدیریت افراد (تلاش‌های معلم برای توسعه روابط با دانش‌آموزان) و مدیریت رفتار (تعیین قوانین، تعیین ساختار پاداش و فراهم کردن فرصت‌هایی برای خودانضباطی دانش‌آموزان) سازماندهی کرده‌اند (Emmer et al., 1980). محققان سبک‌های مدیریت کلاس را سبک‌های غیرمداخله‌گرایانه، مداخله‌گرایانه و تعامل‌گرایانه معرفی می‌کنند (Glickman, & Tamashiro, 1982). در "سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گرایانه" معلم فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی دانش‌آموزان از علائق شخصی خود را فراهم می‌کند، دانش‌آموزان مجازند تا نفوذ قابل توجهی در کلاس درس داشته باشند و معلمان نیز بایستی برای تعدیل و اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان کمتر مداخله کنند. "سبک مدیریت کلاس مداخله‌گرایانه" یک سبک معلم محور است. مداخله‌گرایان معتقدند که دانش‌آموزان رفتارهای مناسب را زمانی یاد می‌گیرند که رفتارشان به وسیله پاداش‌ها و تنبیه‌هایی که معلم به

وجود می‌آورد تقویت شود. تعامل گرایان نه مانند مداخله گرایان معلم محور و نه مانند غیرمداخله گرایان دانش آموز محور هستند بلکه محور کار در کلاس درس و اصل اساسی آن همکاری بین معلم و دانش آموز است (Eveyik- Aydin et al., 2009). بهترین سبک مدیریت کلاس مدیریتی است که در آن محدودیت‌ها و انتظارات در نظر گرفته شود و به زبان ساده و قابل فهم برای فراگیران بیان و با کمک آنها از ابزارها و شیوه‌های مناسبی جهت آموزش استفاده شود (Im et al., 2019).

### خودکارآمدی معلم

خودکارآمدی یکی از مفاهیم اساسی نظریه بندورا<sup>۱</sup> است (Pajares & Valiant, 1997) و شامل باورهای فرد در مورد توانایی سازماندهی و اجرای مؤثر تکالیف در حیطه‌های شخصی است که به هدف خاصی می‌انجامد (Bandora, 2001). آرمور<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۷۶) برای اولین بار خودکارآمدی معلمان را به عنوان حدی که معلم باور دارد که ظرفیت تأثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان را دارد تعریف کرده‌اند. تچانن-موران<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۹۸) خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش آموزان مشکل دار یا بی انگیزه، تعریف می‌کنند و آن را در سه خرده مقیاس "درگیر کردن دانش آموزان"، "روش‌های تدریس" و "مدیریت کلاس" تقسیم کرده‌اند. معلمان با خودکارآمدی بالا اهداف آموزشی خود را تنظیم می‌کنند و تلاش می‌کنند تا روش‌های نوینی در جهت غلبه بر چالش‌های پیش روی خود به کار برده و به اهداف خود برسند (Ross, 2002). چان<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) معتقد است معلمان دارای خودکارآمدی مهارت‌های بیشتری در زمینه سازماندهی آموزش، سؤال پرسیدن، توضیح دادن، بازخورد مناسب دادن به دانش آموزان در شرایط سخت، فعال نگه داشتن دانش آموزان در انجام تکالیفشان دارند (Chan, 2008). معلمانی که احساس خودکارآمدی بیشتری دارند فرصت‌های بیشتری را برای پیشرفت کردن دانش آموزان خود فراهم می‌کنند (Skaalvik & Skaalvik, 2007). خودکارآمدی در تدریس تأثیر مثبتی در تلاش بیشتر معلم و استقامت وی در مقابله با دشواری‌ها (Poddel & Soodak, 1993)، انعطاف‌پذیری وی (Gu & Day, 2007) و پذیرفتن روش‌های جدید در آموزش و رفتار مثبت راجع به آن روش‌ها (Friedman & Kass, 2002) دارد.

### جو کلاس

دانش آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مهم و تعیین کننده در یادگیری دانش آموزان دارد و عکس‌العمل‌ها و ادراک دانش آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (Mucherah, 2008). فرایزر و همکاران (۱۹۸۷) اظهار می‌کنند که جو کلاس، محیط و موقعیتی است که توسط مدرسه، معلمان، همکلاسی‌ها و سایر عوامل مدرسه خلق می‌شود. آنان عقیده دارند کلاسی که از لحاظ فیزیکی، عاطفی، هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر دلیل نامطبوع و نامساعد باشد، دارای

1. Bandora

2. Armor

3. Tschannen-Moran

4. Chan



جوئی منفی است و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان آثار زیان باری می گذارد. منظور از جوّ روانی- اجتماعی کلاس الگوی عمومی ارتباطات اجتماعی میان همکلاسی‌ها و ارتباط با معلم و شکل عمومی تدریس و آموزش است (Hearn & Moos, 1978). جوّ روانی- اجتماعی کلاس دارای دو بعد بیرونی (همان امکانات فیزیکی محیط است) و درونی (برداشت متفاوت افراد از محیط با توجه به هوش، تربیت و گذشته‌شان) است (Evans et al., 2009). جوّ روانی- اجتماعی کلاس بر موضوعاتی از قبیل فعالیت‌های دانش آموزان، گرایش به هم کلاسی‌ها، گرایش به معلم، گرایش به مدرسه، رفتار، خودکارآمدی، خودتوانمندی یادگیری، خودپنداری، موفقیت و پیشرفت تحصیلی، رشد عاطفی و اجتماعی، سبک رهبری کلاس، خستگی معلم و کیفیت زندگی مدرسه تأثیر دارد (Fraser, 1981).

### پیشینه پژوهش

فتحی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود دریافتند که با وجود تأثیر خودکارآمدی و خودانگاره معلم بر فرسودگی شغلی، خودکارآمدی معلم پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای فرسودگی شغلی آنها است (Fathi et al., 2021). ویسی و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق خود پی بردند که منابع اقتدار مدیریت کلاس درس (تخصص، تشویق، تنبیه و مرجعیت) توانایی پیش‌بینی سبک‌های تدریس معلم را دارند (Veisi et al., 2021). امیری (۲۰۲۰) در تحقیق خود دریافت که خودکارآمدی معلم را می‌توان از روی جوّ مدرسه و کلاس درس تبیین و پیش‌بینی کرد (Amiri, 2020). طالبی خانسری (۲۰۲۰) در تحقیقی دریافتند که متغیرهای "شیوه‌های مدیریت کلاس" و "مهارت گوش دادن" بهترین پیش‌بینی‌کننده برای متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی می‌باشند و بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد (Talebi Khansari, 2020). اله یار (۲۰۲۰) دریافتند که خلاقیت می‌تواند نقش میانجی را در رابطه بین خودکارآمدی شغلی و کارآفرینی کارکنان ایفا کند (Allah Yar, 2020). اکیار و همکاران (Akyar et al., 2022) در تحقیق خود دریافتند که مهارت‌های مدیریت کلاس با راهبردهای خودتنظیمی (خودنظارتی، خودارزیابی، خودتقویتی) دانش آموزان رابطه دارند. سای و تانگ (Cai & Tang, 2021) در تحقیق خود دریافتند از معلمانی که از حمایت همکاران و دانش آموزان برخوردارند خودکارآمدی و نوآوری بالاتری در تدریس دارند. فاکلر و همکاران (Fackler et al., 2021) در یک پژوهش بین‌المللی نشان دادند که خودکارآمدی معلم تحت تأثیر عوامل شخصیتی، ساختاری و محیطی است. وانگ و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق دریافتند که جوّ روانی- اجتماعی کلاس بر احساس نشاط و شادابی، رضایت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تعامل با معلم و سایر دانش آموزان اثر مثبت دارد (Wang et al., 2021). استرانگ (۲۰۱۸) دریافت معلمان با مدیریت کلاس درس کنشگرانه، تشویق دانش آموزان، تقویت رفتارهای مثبت و ایجاد اعتماد در کلاس باعث ایجاد روابط احترام آمیز بین معلم و دانش آموزان شده که این موارد باعث افزایش خودکارآمدی معلم می‌شود (Stronge, 2018).

### روش پژوهش

روش پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان جدیدالاستخدام شهر زابل (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد. حجم نمونه در گروه‌های آزمایشی و کنترل بر اساس نظر کوئین و کئوگ (۲۰۰۲) حداقل در هر گروه ۱۵ نفر است که در این پژوهش نیز این

قاعده رعایت شد و ۳۰ نفر معلم تازه کار در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. شیوه نمونه گیری پژوهش به صورت تصادفی بود. ملاک ورود به مطالعه معلم تازه استخدام شده در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودن و معلمان تازه کار مشغول به خدمت در شهر زابل بود. ملاک خروج از مطالعه نیز معلمان تازه کار قراردادی و حق التدریس، معلمان استخدام شده‌ای که بیش از یک سال سابقه تدریس داشته باشند، معلمان تازه استخدام شده‌ای که در خارج از حوزه آموزش و پرورش شهر زابل مشغول به خدمت باشند، بود. برای همگن کردن گروه‌ها، سعی شد معلمان دو گروه از نظر معیارهای جنسیت و سطح تحصیلات در یک سطح باشند.

### ابزار سنجش

**پرسشنامه خودکارآمدی معلم<sup>۱</sup>:** پرسشنامه که توسط تچانن، موران و وولفوک در سال ۲۰۰۱ طراحی شده است در قالب ۲۴ سؤال و ۳ مؤلفه‌ی درگیر کردن فراگیر (۷ سؤال)، راهبردهای آموزشی (۹ سؤال) و مدیریت کلاس (۸ سؤال) به بررسی خودکارآمدی معلم می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۰ = خیلی کم تا ۴ = خیلی زیاد می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه برابر با ۰ و ۹۶ است. هر چه نمره به ۹۶ نزدیک‌تر باشد نشانه خودکارآمدی بالاتر معلم است. اعتبار سازه‌ی این پرسشنامه توسط تچانن و همکاران (۲۰۰۱) با روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی مناسبی را متشکل از سه عامل یاد شده در بالا به دست داده است. همچنین سازندگان پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. در ایران پرسشنامه توسط چاری و همکاران (۲۰۱۰) هنجاریابی شده است. چاری و همکاران (۲۰۱۰) روایی سازه پرسشنامه را با تکنیک تحلیل عاملی بررسی کردند که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنادار بودند. چاری و همکاران (۲۰۱۰) ضریب پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بیان کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز مقدار پایایی پرسشنامه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

**پرسشنامه جو روانی-اجتماعی کلاس<sup>۲</sup>:** پرسشنامه که توسط فرایزر، گیدینگز و مک روی در سال ۱۹۹۵ طراحی شده است در قالب ۴ خرده مقیاس ۵ گوی‌های اصطکاک، انسجام، انضباط یا تکلیف‌مداری و رقابت (گویه‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۴ و ۱۸) به بررسی جو روانی-اجتماعی حاکم بر کلاس درس می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس طیف سه درجه‌ای لیکرت (هرگز، گاهی اوقات و همیشه) تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از ۰ = هرگز، ۱ = گاهی اوقات و ۲ = همیشه می‌باشد. حداقل نمره ۰ و حداکثر آن ۶۰ است. نمره پایین نشانه جو روانی-اجتماعی مختل و نمره بالا نشانه جو روانی-اجتماعی مطلوب است. این پرسشنامه توسط حسین چاری<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) هنجاریابی شده است. وی روایی سازه پرسشنامه را با تکنیک تحلیل عاملی بررسی کرد که تمامی مقادیر وزن‌های رگرسیونی در مدل اندازه‌گیری از لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین حسین چاری (۲۰۰۱) ضریب پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ برای ۰/۸۷ گزارش کرده است. در مطالعه حاضر نیز مقدار پایایی پرسشنامه آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

1. Teacher Self-Efficacy

2. Classroom Psychosocial Climate Questionnaire

3. Hosseinchar

روش اجرای پژوهش به گونه‌ای بود که پس از فراخوان اداره آموزش و پرورش شهر زابل به معلمان جدیدالاستخدام مبنی بر تشکیل دوره آموزشی مهارت‌های مدیریت کلاس، معلمانی که تمایل به شرکت در این دوره را داشتند شناسایی شدند که تمام آنها (۴۴ نفر) به سؤالات پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلم و جوّ روانی-اجتماعی پاسخ دادند. ۳۰ نفر از آنان که در این آزمون نمرات پایین‌تری کسب کرده بودند به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایابی شدند. شرکت کنندگان گروه آزمایش طی هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (به صورت هفته‌ای) تحت آموزش مهارت‌های ارتباطی قرار گرفتند که روایی محتوایی پروتکل آموزش مهارت‌های توسط استادان مورد تأیید قرار گرفته است (جدول ۱). پنج روز پس از اتمام دوره آموزشی از دو گروه آزمایش و کنترل پس از آزمون گرفته شد.

جدول ۱. برنامه و مراحل اجرای آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس

جلسات	محتوای آموزشی
اول	معرفی و آشنایی با اعضای گروه، تشریح اهداف برگزاری دوره، ضرورت آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس درس، آموزش ۴ مرحله مدیریت کلاس: مدیریت محتوا، مدیریت قوانین، مدیریت عدالت و انگیزه و مدیریت رابطه.
دوم	آموزش مدیریت محتوا (تسلط بر موضوع آموزشی، برنامه ریزی و داشتن طرح درس، بیان کاربرد درس، بیان اهداف درس، سازماندهی مطالب از ساده به پیچیده، انجام ارزشیابی، ارائه پاسخ صحیح به پرسش‌ها)
سوم	آموزش مدیریت محتوا (برقراری ارتباط میان یادگیری‌های قبلی فراگیران با مطالب جدید، دادن تمرین به دانش آموزان، استفاده از مثال عملی در تدریس، دادن بازخورد فوری به دانش آموزان، جلب توجه فراگیران با استفاده از تصاویر و فیلم‌ها، شبیه ساختن آموزش با موقعیت‌های زندگی واقعی، سازماندهی ارائه مطالب، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع و پایان به موقع کلاس)
چهارم	آموزش مدیریت قوانین (تعیین قوانین کلاس توسط معلم و دانش آموز، تعیین قوانین کلاس در شروع سال تحصیلی، تعیین انتظارات به صورت شفاف، تعیین پیامدهای تخطی از قوانین، رعایت قوانین توسط خود معلم)
پنجم	آموزش مدیریت عدالت و انگیزه (پدیدآوردن خودپنداره مثبت در دانش آموزان، احترام قائل شدن برای دانش آموز، عدالت در رفتار، توجه به تک تک دانش آموزان، عدالت در ارزشیابی، داشتن انتظارات واقع بینانه، کار کردن بر هدف‌های متناسب با دانش آموز، تشویق کردن فراگیران برای موفقیتشان)
ششم	آموزش مدیریت رابطه (تعامل معلم با دانش آموز، ارتباط دوطرفه در طول تدریس، شناخت فراگیران، رابطه انفرادی بین معلم و دانش آموز، به خاطر سپردن نام دانش آموزان، عدم استفاده از تهدید، استفاده از جلسه خصوصی برای دانش آموزان بی‌نظم، نادیده گرفتن عادات نامطلوب در بعضی از مواقع)
هفتم	آموزش سبک‌های مدیریت کلاس (سبک مداخله گر، سبک تعاملی و سبک غیر مداخله گر)
هشتم	آموزش مهارت برقراری انضباط در کلاس (رفتارهای بی انضباطی دانش آموزان، علل رفتارهای بی انضباطی، راهکارهایی برای برطرف کردن رفتارهای بی‌انضباطی، مروری، بر کلیه جلسات، تشویق به ادامه تمرین‌ها، تعیین تاریخ پس از آزمون برای پنج روز بعد و خداحافظی).

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی در چارچوب جدول فراوانی و درصد برای توصیف داده‌ها و از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره با کمک نرم افزار SPSS21 برای آزمون فرضیه‌های پژوهشی بهره گرفته شد.

## یافته‌ها

### الف) توصیف جمعیت شناسی

در بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی مشخص شد که بر حسب جنسیت ۱۵ نفر (۵۰٪) مرد و ۱۵ نفر (۵۰٪) زن هستند. همچنین بر حسب تحصیلات ۲۱ نفر (۷۰٪) مدرک تحصیلی کارشناسی و ۹ نفر (۳۰٪) مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد داشتند (جدول ۲).

جدول ۲. وضعیت جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	فراوانی (درصد)	فراوانی (درصد)	فراوانی (درصد)	فراوانی (درصد)
جنسیت	زن	۱۰ (۶۷)	۹ (۶۰)	
	مرد	۵ (۳۳)	۶ (۴۰)	
تحصیلات	کارشناسی	۱۱ (۷۳)	۱۰ (۶۷)	
	کارشناسی ارشد	۴ (۲۷)	۵ (۳۳)	

### ب) توصیف شاخص‌ها

در محاسبات آماری لازم است که شرایط کلی داده‌ها تعیین شود. برای این منظور از شاخص‌های مرکزی مانند میانگین و شاخص‌های پراکندگی مانند انحراف استاندارد استفاده می‌شود.

جدول ۳. توصیف شاخص‌ها

متغیرهای وابسته	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
	میانگین $\pm$ انحراف معیار	میانگین $\pm$ انحراف معیار	میانگین $\pm$ انحراف معیار	میانگین $\pm$ انحراف معیار
جو روانی-اجتماعی کلاس	۱/۱۸ $\pm$ ۰/۲۱	۱/۳۴ $\pm$ ۰/۱۶	۱/۲۲ $\pm$ ۰/۲۲	۱/۱۵ $\pm$ ۰/۱۵
خودکارآمدی معلم	۲/۸۸ $\pm$ ۰/۴۸	۳/۴۱ $\pm$ ۰/۲۸	۲/۶۵ $\pm$ ۰/۴۱	۲/۷۲ $\pm$ ۰/۲۷

بر اساس یافته‌ها در پیش آزمون گروه آزمایش میانگین و انحراف معیار جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با ۱/۱۸  $\pm$  ۰/۲۱ و ۲/۸۸  $\pm$  ۰/۴۸ و در پس آزمون برابر با ۱/۳۴  $\pm$  ۰/۱۶ و ۳/۴۱  $\pm$  ۰/۲۸ است. همچنین

در پیش آزمون گروه کنترل میانگین و انحراف معیار جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با  $1/22 \pm 0/22$  و  $2/65 \pm 0/41$  و در پس آزمون برابر با  $1/15 \pm 0/15$  و  $2/72 \pm 0/27$  است.

### ج) بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس

قبل از بررسی فرضیات پژوهش، پیش فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد (جدول ۴).

جدول ۴. بررسی پیش فرض نرمال بودن داده‌ها

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
	آماره Z	معناداری	آماره Z	معناداری
جو روانی- اجتماعی کلاس	0/61	0/84	0/55	0/92
خودکارآمدی معلم	0/54	0/93	0/42	0/99

هر گاه سطح معناداری مقدار آماره‌ی به دست آمده از  $0/05$  بزرگ‌تر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. بر اساس یافته‌های این آزمون متغیر جو روانی-اجتماعی کلاس با مقدار آماره  $0/61$  در پیش آزمون و  $0/55$  در پس آزمون به ترتیب در سطح  $0/84$  و  $0/92$  نرمال بود. همچنین متغیر خودکارآمدی معلم با مقدار آماره  $0/54$  در پیش آزمون و  $0/42$  در پس آزمون به ترتیب در سطح  $0/93$  و  $0/99$  نرمال بود. یکی دیگر از پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس همگنی شیب رگرسیون می‌باشد که با استفاده از آزمون f انجام می‌شود (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون

منبع	ss	df	f	sig
گروه تحقیق	1/76	1	0/001	0/979
پیش آزمون جو روانی-اجتماعی کلاس	0/031	1	1/237	0/276
گروه تحقیق × پیش آزمون جو روانی-اجتماعی کلاس	0/009	1	0/370	0/548

با توجه به جدول ۵ ملاحظه می‌شود سطح معناداری متغیر گروه تحقیق × پیش آزمون جو روانی-اجتماعی کلاس برابر  $0/548$  و سطح معناداری متغیر گروه تحقیق × پیش آزمون خودکارآمدی معلم  $0/930$  می‌باشد که در هر دو مورد بزرگتر از  $0/05$  است. بنابراین می‌توان پذیرفت که پیش فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است. پیش فرض دیگر در تحلیل کوواریانس چندمتغیره، وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی است. برای بررسی این پیش فرض از آزمون لوین<sup>۱</sup> استفاده شد (جدول ۶).

<sup>۱</sup>. leven

جدول ۶. نتایج بررسی پیش فرض وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهش

متغیرهای وابسته	گروه	m	sd	F	df1	df2	Sig
جوّ روانی-اجتماعی کلاس	آزمایش	۱/۳۴	۰/۱۶	۰/۳۴۱	۱	۲۸	۰/۵۶۴
	کنترل	۱/۱۵	۰/۱۵				
	کل	۱/۲۴	۰/۱۸				
خودکارآمدی تدریس	آزمایش	۳/۴۱	۰/۲۸	۰/۵۳۶	۱	۲۸	۰/۴۷۰
	کنترل	۲/۷۲	۰/۲۷				
	کل	۳/۰۷	۰/۴۴				

با توجه به نتایج آزمون لون مقدار آماره F برای متغیرهای جوّ روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم به ترتیب برابر با ۰/۳۴۱ و ۰/۵۳۶ می باشد که سطح معناداری هر دو با درجات آزادی ۱ و ۲۸ برابر با ۰/۵۶۴ و ۰/۴۷۰ می باشد. با توجه به این که سطح معناداری هر دو متغیر از ۰/۰۵۰ بزرگ تر است بنابراین فرض همگنی واریانس ها پذیرفته می شود.

#### د) آزمون فرضیه ها

#### فرضیه اول پژوهش: آموزش مهارت های مدیریت کلاس بر جوّ روانی-اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری دارد.

برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۷. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره بر روی جوّ روانی-اجتماعی کلاس در گروه آزمایش و کنترل

متغیرهای وابسته	میانگین پس آزمون		منبع	SS	df	F	Sig	اثر
	آزمایش	کنترل						
جوّ روانی-اجتماعی کلاس	گروه		گروه	۰/۲۷۶	۱			
	۱/۳۴	۱/۱۵	خطا	۰/۶۶۹	۲۷	۱۱/۱۳۴	۰/۰۰۲	۰/۲۹۲
	کل		کل	۴۷/۵۸۵	۳۰			

بر اساس یافته های جدول ۷ در پس آزمون تفاوت معناداری در میزان جوّ روانی-اجتماعی کلاس در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. نتایج نشان می دهد که میانگین جوّ روانی-اجتماعی کلاس در پس آزمون گروه آزمایش (۱/۳۴) به طور معناداری از گروه کنترل (۱/۱۵) بالاتر است ( $f=11/134$ ,  $df=27$  و  $sig=0/002$ ). بر این اساس فرضیه اول پژوهش (آموزش مهارت های مدیریت کلاس بر جوّ روانی-اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری دارد) تأیید می شود که میزان این تأثیر ۰/۲۹۲ می باشد.

## فرضیه دوم پژوهش: آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد.

برای بررسی فرضیه فوق از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۸. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره بر روی خودکارآمدی معلم در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرهای وابسته	میانگین پس آزمایش	آزمون کنترل	منبع	SS	df	F	Sig	اثر
			گروه	۲/۸۱۵	۱			
خودکارآمدی معلم	۳/۴۱	۲/۷۲	خطا	۱/۸۸۱	۲۷	۴۰/۴۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۹۹
			کل	۲۸۸/۴۱۳	۳۰			

بر اساس یافته‌های جدول ۸ در پس آزمون تفاوت معناداری در میزان خودکارآمدی معلم در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی معلم در پس آزمون گروه آزمایش (۳/۴۱) به طور معناداری از گروه کنترل (۲/۷۲) بالاتر است ( $f=40/410$ ,  $df=27$ ,  $sig=0/001$ ). بر این اساس فرضیه دوم پژوهش (آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد) تأیید می‌شود که میزان این تأثیر ۰/۵۹۹ می‌باشد.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان انجام گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه اول پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات (Browne, 2013, Shobe, 2003, Kerssen-Griep & Witt, 2012, Lewis et al., 2008, Nakamura, 2000) در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس موجب می‌شود که معلمان قوانین کلاس را به دانش‌آموزان آموزش دهند، قوانین را به صورت منسجم و منصفانه در میان دانش‌آموزان اجرا کنند، نسبت به رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان پیشگیرانه و کنشگرانه عمل کنند، دانش‌آموزان را در فرایند ایجاد و حفظ قوانین و روال‌ها درگیر کنند، زمان بیشتری را برای آموزش اختصاص دهند و ائتلاف وقت کمتری در مسائل انحرافی داشته باشند و بدانند فعالیت‌های روزانه چه زمانی باید تغییر یابند یا چه هنگام برای جلوگیری از مشکلات رفتاری نیاز به مداخله وجود دارد، تمایل داشته باشند که هنگام بروز مشکلات در معرض آنها قرار گیرند تا بتوانند آنها را از بین ببرند، آنها به صورت آگاهانه فاصله فیزیکی یا روانی خود را با دانش‌آموزان کاهش می‌دهند که پیامد آن، کلاسی جذاب، وظیفه‌مدار و سازمان یافته است. در این کلاس‌ها، رابطه معلم و شاگرد مثبت و مبتنی بر احترام متقابل است و انتظارات آموزشی از شاگردان شفاف بوده و ساختار مناسبی برای تحقق انتظارات پیش‌بینی و فراهم شده است. در نتیجه جو روانی-اجتماعی کلاس را به سمت جو مطلوب سوق دهند.

نتایج حاصل از ارزیابی فرضیه دوم نشان داد که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلم تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات استرانگ (Abu-Tineh et al., 2011, Stronge, 2018, Edwards & Watts, 2010, Roache & Lewis, 2011, Cerit, 2011)، همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس به معلمان این امکان را داده است تا بتوانند دانش‌آموزان را کنترل کنند، محیطی مثبت برای یادگیری فراهم سازند، برنامه ریزی کنند و به انتخاب موضوعات درسی، سازماندهی آنها و انتخاب راهبردهای مناسب برای تدریس بپردازد، کلاس‌های جذاب، وظیفه‌مدار و سازمان یافته ایجاد کنند که هم معلم و هم دانش‌آموزان در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می‌کنند، در این کلاس‌ها، رابطه معلم و شاگرد مثبت و مبتنی بر احترام متقابل است و انتظارات آموزشی از شاگردان شفاف بوده و ساختار مناسبی برای تحقق انتظارات پیش‌بینی و فراهم شده است. در نتیجه، هنگامی که معلمان از مهارت‌های مدیریت کلاس درس برخوردار باشند احساس خودکارآمدی بالاتری در کلاس درس خواهند داشت.

با توجه به یافته‌های این مطالعه (اثر مثبت آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس بر جو روانی-اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلم) به برنامه‌ریزان آموزش و پرورش طراحی برنامه‌ای مدون جهت آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس به صورت کارگاه‌های آموزشی، بروشور و یا تدوین کتاب برای معلمان پیشنهاد می‌گردد. از آن جا که این مطالعه بر روی معلمان تازه کار شهر زابل (استان سیستان و بلوچستان) انجام شده است؛ لذا از تعمیم آن بر سایر معلمان باید احتیاط نمود. همچنین مدت پیگیری یک ماهه از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود که توصیه می‌شود در مطالعات آینده این محدودیت لحاظ شود.

### تشکر و قدردانی

مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان می‌باشد. نویسندگان بر خود لازم می‌بینند که از معلمان مورد مطالعه کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند. تعارض منافع وجود ندارد.

### References

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S.A., & Khalailah, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181. <https://doi.org/10.1177/0892020611420597>
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students, Academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381. [https://www.academia.edu/6022412/THE\\_RELATIONSHIP\\_BETWEEN\\_EFFECTIVE\\_CLASSROOM\\_MANAGEMENT\\_AND\\_STUDENTS\\_ACADEMIC\\_ACHIEVEMENT](https://www.academia.edu/6022412/THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_EFFECTIVE_CLASSROOM_MANAGEMENT_AND_STUDENTS_ACADEMIC_ACHIEVEMENT)
- Akyar, B. C., & Tuncer, N. (2022). Exploring the relationship between early childhood in-service teachers' classroom management and self-regulation skills. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), 1-17. <https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/4103>
- Allah Yar, M. (2020). The mediating role of employee creativity in the relationship between job self-efficacy and entrepreneurship of education and training staff in Birjand. *Management and Educational Perspective*, 2(1), 1-18. (In Persian) [https://www.jmep.ir/article\\_109431\\_en.html](https://www.jmep.ir/article_109431_en.html)
- Amiri, A. (2020). The role of school atmosphere and emotional intelligence in the entrepreneurial self-efficacy of female students in Mashhad vocational schools. *Management and Educational Perspective*, 1(2), 15-36. (In Persian) [https://www.jmep.ir/article\\_106992.html?lang=en](https://www.jmep.ir/article_106992.html?lang=en)



- Armor, D., Conry-Oseuera, p., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred Reading program in selected Los Angeles minority schools, CA. The rand corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annul Review Psychology*, 52(2001), 1-26. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Browne, K. (2013). Challenging behavior in secondary school students: Classroom strategies for increasing positive behavior. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(1): 125-147. [https://www.academia.edu/33908429/Challenging\\_Behaviour\\_in\\_Secondary\\_School\\_Students\\_Classroom\\_Strategies\\_for\\_Increasing\\_Positive\\_Behaviour](https://www.academia.edu/33908429/Challenging_Behaviour_in_Secondary_School_Students_Classroom_Strategies_for_Increasing_Positive_Behaviour)
- Cai, Y., & Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*. 41(2), 100854. DOI:10.1016/j.tsc.2021.100854
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-srvce classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Egltim Fakultesi Dergisi*, 30(2011), 156-174. <https://dergipark.org.tr/pub/deubefd/issue/25121/265272>
- Chan, D. (2008). Teacher Self-efficacy and Successful Intelligence among chines secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/01443410802259246>
- Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management (2nd ed)*. Milton, Qld: John Wiley & Sons.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), 219-231. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461192>
- Evans, I. M.; Harvey, S. T.; Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Eveyik-Aydin, E., Kurt, G., & Mede, E. (2009). Exploring the elationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching, *Procedia social and behavioral sciences*, 1(2009), 612-617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.109>
- Fackler, S., Malmberg, L., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99(2021), 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fathi, J., Samadi, M., Nourzadeh, S., & Saharkhiz Arabani, A. (2021). The relationship among self-efficacy, self-concept, and burnout among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling analysis. *Journal of Zabanpazhuhi*, 13(39), 33-55. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=832286>
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher Preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure*, 61(2), 163-169. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132806>
- Fraser, B. J. (1981). Predictive validity of an individualized classroom environment questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 27(1981), 240-251. <https://eric.ed.gov/?id=EJ255299>
- Fraser, B. J., Williamson, J. C., & Tobin, K. G. (1987). Use of classroom and school climate scales in evaluating alternative high schools. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 219-231. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90005-9)
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(2002), 675-686. <https://psycnet.apa.org/record/2002-04331-004>
- Ghanbari, S., & Hemati, M. (2015). Investigating the relationship between quality of work life and self-efficacy of primary school teachers in Hamadan. *Educational Leadership & administration*, 9(1), 117-134. (In Persian) [http://edu.journals.iau-garmsar.ac.ir/article\\_536595.html](http://edu.journals.iau-garmsar.ac.ir/article_536595.html)
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of firstyear, fifthyear, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562. <https://psycnet.apa.org/record/1983-04333-001>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1316-1320. <https://eric.ed.gov/?id=EJ776935>



- Hajitabar Firouzjaee, M. (2020). Classroom Management as an Image of School Management: Predicting Academic buoyancy and Educational Performance Students. *Journal of School Administration*, 8(4), 28-49. (In Persian) <https://doi.org/10.34785/J010.2021.123>
- Hearn, J. C. & Moos, R. H. (1978). Subject Matter and Classroom Climate: A Test of Holland's Environmental Propositions. *American Educational Research Journal*, 15(1), 111-124. <https://www.jstor.org/stable/1162691>
- Im, Y., Cho, Y., & Kim, D. (2019). Family management style as a mediator between parenting stress and quality of life of children white epilepsy. *Journal of Pediatric Nursing*, 45(2019), 73-78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30581065/>
- Jafari, E., Khorasani, A., & Abdi, H. (2017). Structural Model of Competence and Self-Efficacy Related to Classroom Management and Classroom Management Attitude in the Faculty Members. *Journal of Medical Education Development*, 10(26), 10-23. (In Persian) DOI:10.29252/edcj.10.26.10
- Jessica, G., Meltem, A., Christopher, C., & David, M. (2021). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontiers in Education*, 6(2021), 1-16. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.750599/full>
- Kerssen-Griep, J., & Witt, P. L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and Face work tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions? *Communication Studies*, 63(4), 498-517. <https://doi.org/10.1080/10510974.2011.632660>
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724. DOI: 10.1016/j.tate.2007.05.003
- Lu, Q., & Mustafa, Z. (2021). Toward the Impact of EFL Teachers' Self-Efficacy and Collective Efficacy on Students' Engagement. *Frontiers in psychology*, 12, 744586. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.744586/full>
- Mazlounian, S., Khazaei, S. (2021). The causal model of classroom social-psychological climate and academic boredom with the mediating role of academic self-efficacy in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(42), 178-212. (In Persian) [https://jeps.usb.ac.ir/article\\_6388.html?lang=en](https://jeps.usb.ac.ir/article_6388.html?lang=en)
- Moalosi, S. W. T. (2013). Teachers' self efficacy: Is reporting non-significant results essential? *Journal of International Education Research*, 9(4), 397-406. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8266>
- Momeni Mahmoudi, H., Karami, M., Mashhadi, A. (2017). Relationship between teacher self-efficacy with quality of life in school, achievement motivation and academic achievement students. *Journal of Educational Psychology*, 8(2), 58-72. (In Persian) DOI: 10.29252/edcbmj.11.01.18
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81. DOI:10.1007/s10984-007-9036-x
- Nakamura, A. R. (2000). *Healthy classroom management*. Canada: Routledge. National Council on Teacher Quality. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. Retrieved from [http://www.nctq.org/dmsView/Future\\_Teachers\\_Classroom\\_Management\\_NCTQ\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Future_Teachers_Classroom_Management_NCTQ_Report)
- Özudođru, M. (2020). Assessing the psychosocial classroom environment of teacher training classrooms. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 251-273. <https://doi.org/10.19126/suje.610463>
- Pajares, A., & Valiant, B. (1997). Measuring teacher self efficacy beliefs: Development and use of the TEBS- Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Poddell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(1993), 247-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Rezaei, H., Maghsoudi, Z., Haghani, F. (2017). Experiences of medical teacher of Isfahan University of medical science about problems associated with the classroom management. *Journal of Medicine and Cultivation*, 26(3), 179-196. (In Persian) [http://www.tebvatazkiye.ir/article\\_60246.html?lang=en](http://www.tebvatazkiye.ir/article_60246.html?lang=en)

- Rezapour Mirsaleh, Y., Pourabedini Ardakani, M., & Mousavi Nodushan, S. (2016). Effect of Teacher Locus of Control, Teacher Self-Efficacy in Classroom Management and Discipline, and Teaching Self-Efficacy on Classroom Climate among Primary School Teachers. *New Educational Approaches*, 11(1), 125-145. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=572575>
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000494411105500204>
- Salmani, M., Khamesan, A., & Asadi Younesi, M. (2017). Mediating Role of Motivational Beliefs on Relationship between Perception of Classroom Climate and Procrastination in Students. *Educational Psychology*, 13(43), 141-169. (In Persian) [http://jpmm.miau.ac.ir/m/article\\_4594.html?lang=en](http://jpmm.miau.ac.ir/m/article_4594.html?lang=en)
- Shobe, R. (2003). Respecting diversity: A classroom management technique: A survey of incarcerated adult students. *Journal of Correctional Education*, 54(2), 60-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ669300>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Soldozi, N. (2020). Comparison of Learning Behaviors, Classroom Psychosocial Climate and Parental Behavior Perception in High and Low School Conscientious Students. *New Approach in Educational Sciences*, 2(1), 1-18. (In Persian) [http://journal.iocv.ir/article\\_102413.html?lang=en](http://journal.iocv.ir/article_102413.html?lang=en)
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3rd edition, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Talebi Khansari, L. (2020). Relationship between classroom management practices and communication skills with academic achievement motivation of primary school students in Chabaksar. *Management and Educational Perspective*, 2(3), 113-131. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=797386>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Veisi, O., Amiri, M., Mohammadi, M. (2021). The role of classroom management authority sources in predicting teachers' teaching styles. *Pouyesh in Humanities Education*, 7(25), 13-28. (In Persian) [http://humanities.cfu.ac.ir/article\\_1862.html?lang=en](http://humanities.cfu.ac.ir/article_1862.html?lang=en)
- Voss, T., Wanger, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Education Psychology*, 51(2017), 170-184. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X17303934>
- Wang, H., Peng, A., Patterson, M. M. (2021). The roles of class social climate, language mindset, and emotions in predicting willingness to communicate in a foreign language. *System*, 99(2021), 102529. DOI:10.1016/j.system.2021.102529
- Zare, A. M., & Saber, S. (2017). Prediction of communication skills based on psycho-social class atmosphere and social anxiety of high school students. *Commonity Health*, 4(2), 127-136. (In Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=599125>