



Developing a conceptual model of effective classroom management by metasynthesis

Soraya Ghorehjili¹ 

1. PhD in Educational Management, University of Tehran, visiting lecturer of the University. s.ghorehjili@gmail.com

Abstract

Objective: The major challenge faced by novice teachers is their inability to maintain classroom control, and the most common request from teachers for more help is related to classroom management. The main objective of the present study was to develop a conceptual model of effective classroom management using the metasynthesis method for elementary schools. **Method:** This study was conducted with a qualitative approach and using the metasynthesis method. The research population included all studies and research reports, including Persian and English articles and theses, related to the field of effective classroom management. For sampling, 140 articles were selected using relevant keywords and through reputable scientific databases and a review of research findings from 1970 to 2023. Sampling initially began with the study of 350 studies. In the first stage, after reviewing the titles of the studies, 97 studies that were unrelated to the present study were eliminated, leaving 253 studies. In the second stage, the abstracts of the studies were reviewed and 73 studies unrelated to the present study were excluded, leaving 183 studies. Then, in the last stage, after reviewing the content, 43 studies unrelated to the present study were excluded, and finally 140 study units were selected and reviewed. To gain credibility, all initial codings and categories were sent to experts who were faculty members of the University of Tehran, and their confirming and supplementary comments were used in all stages of the work to implement, code, and compile the conceptual model. Strauss and Corbin's (2016) 3-stage coding was used for qualitative analysis of the data of the present study. **Findings:** Based on the findings obtained in this study, a conceptual model of classroom management in elementary schools was drawn based on effective principles and strategies. The results showed that the model includes 4 categories of effective management principles and 2 categories of effective management strategies: Effective principles include: personal development (self-efficacy, self-monitoring, self-control, communication skills, self-confidence, self-management, independent decision-making); meeting psychological needs (ability in human relations, independence, capabilities and competencies); individual and collective rights (commitment, respect for individual and others' rights); promoting academic success (encouragement, academic growth and success, equal educational opportunity, feeling of attachment); and effective management strategies were classified as (creating a supportive atmosphere, stress management, delegating classroom management, recognizing students and paying attention to them, tendency to participate in learning, designing to achieve success, teaching



practical skills, setting goals, voting and choosing); and reinforcement strategies (motivation, discussion and debate, knowledge-enhancing class meeting, behavior assessment, participatory decision-making). **Conclusion:** Based on the findings, it can be concluded that by strengthening teachers' effective classroom management strategies, students' growth and success are provided. By applying the results of this study, a better understanding of the principles of effective classroom management in schools can be achieved and ultimately help students' development and progress.

Keywords: Metasynthesis method, Classroom management model, Elementary school


Received: 2024/4/6; **Revised:** 2024/5/17; **Accepted:** 2024/6/3; **Published:** 2024/7/22

Cite this article: Ghorehjili, S. (2024). Developing a conceptual model of effective classroom management by metasynthesis Interdisciplinary Studies in Education, 3(2), p.73-108. <https://doi.org/10.22034/ISE.2024.16990.1114>

Publisher: Farhangian University **Article type:** Scientific-specialist <https://ise.cfu.ac.ir/> ©the authors



تدوین مدل مفهومی مدیریت کلاس اثربخش به روش فراترکیب^{۳۸}

نریا قوره‌جیلی^۱ 

۱. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، مدرس مدعو دانشگاه. s.ghorehjili@gmail.com

چکیده

زمینه و هدف: چالش عمده‌ای که معلمان تازه‌کار با آن مواجه هستند، ناتوانی آنها برای حفظ کنترل کلاس درس است و رایج‌ترین درخواست معلمان برای کمک بیشتر با مدیریت کلاس درس ارتباط دارد. هدف اصلی پژوهش حاضر تدوین مدل مفهومی مدیریت کلاس اثربخش به روش فراترکیب برای مدارس ابتدایی بود. روش: این پژوهش با رویکردی کیفی و به روش فراترکیب انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل تمامی مطالعات و گزارش‌های پژوهشی اعم از مقالات و پایان‌نامه‌های فارسی و انگلیسی مرتبط با حوزه مدیریت اثربخش در کلاس درس بود. برای نمونه‌گیری، ۱۴۰ مقاله با استناد از کلیدواژه‌های مرتبط و از طریق پایگاه‌های علمی معتبر و مرور یافته‌های پژوهش در سال‌های ۱۹۷۰ م. تا ۲۰۲۳ م. انتخاب شد و نمونه‌گیری در ابتدا با مطالعه ۳۵۰ پژوهش آغاز شد و در مرحله اول پس از بررسی عناوین مطالعات، ۹۷ مطالعه که نامرتب با پژوهش حاضر بود، حذف شدند و ۲۵۳ مطالعه باقی ماند. در مرحله دوم چکیده مطالعات مورد بررسی قرار گرفت و ۷۳ مطالعه نامرتب با پژوهش حاضر حذف شدند و ۱۸۳ مطالعه باقی ماند؛ سپس در مرحله آخر بعد از بررسی محتوا، ۴۳ مطالعه نامرتب با پژوهش حاضر حذف شدند و در نهایت ۱۴۰ واحد مطالعاتی انتخاب و بررسی شد. برای کسب قابلیت اعتبار، کلیه کدگذاری‌ها و طبقات اولیه به خبرگان (اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران) ارسال و از نظرات تأییدی و تکمیلی آنها در کلیه مراحل کار در جهت پیاده‌سازی، کدگذاری و تدوین مدل مفهومی استفاده شد و در نهایت، برای تجزیه و تحلیل کیفی داده‌های پژوهش حاضر از کدگذاری ۳ مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۱۳۹۵) استفاده شد. یافته‌ها: بنابر یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش، مدلی مفهومی از مدیریت کلاس در مدارس ابتدایی بر اساس اصول و راهبردهایی اثربخش ترسیم شد. نتایج نشان داد که مدل شامل ۴ دسته اصول مدیریت اثربخش و ۲ دسته راهبرد مدیریت اثربخش است؛ اصول اثربخش شامل توسعه فردی (خوددانشی، خودنظارتی، خودشناسی، خودداری، خودباوری، خودمدیریتی، تصمیم‌گیری مستقلانه)؛ تأمین نیازهای روان‌شناختی (توانمندی در روابط انسانی، داشتن استقلال، قابلیت‌ها و شایستگی‌ها)؛ حقوق فردی و جمعی (تعهدپذیری، احترام به حقوق فردی و دیگران)؛ ارتقای موفقیت تحصیلی (تشویق، رشد و موفقیت تحصیلی، فرصت برابر آموزشی، احساس دل‌بستگی) و راهبردهای مدیریت اثربخش (ایجاد جو حمایتی، مدیریت استرس، تفویض اجرای امور کلاس، شناخت دانش‌آموزان و توجه به آنها، گرایش به مشارکت در یادگیری، طراحی دستیابی به



موفقیت، آموزش مهارت‌های کاربردی، تعیین اهداف، حق رأی و انتخاب) به راهبردهای تقویتی (انگیزش، مباحثه و مناظره، جلسه کلاسی دانش‌افزایی، سنجش رفتار، تصمیم‌گیری مشارکتی) طبقه‌بندی شد. نتیجه‌گیری: براساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت با تقویت راهبردهای اثربخش مدیریت کلاس معلمان، رشد و موفقیت دانش‌آموزان فراهم می‌گردد. با به‌کارگیری نتایج این مطالعه می‌توان به فهم بهتری از اصول مدیریت کلاس اثربخش در مدارس دست یافت و درنهایت، به توسعه و پیشرفت دانش‌آموزان کمک کرد.

واژگان کلیدی: روش فراترکیب، مدل مدیریت کلاس، دوره ابتدایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۸؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۲/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۱۴؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۵/۱
استناد به این مقاله: قوره‌جیلی، ث. (۱۴۰۳). تدوین مدل مفهومی مدیریت کلاس اثربخش به روش فراترکیب. مطالعات بین رشته‌ای در آموزش. ۳(۲)، ص ۷۳-۱۰۸. <https://doi.org/10.22034/ISE.2024.16990.1114>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان نوع مقاله: علمی - تخصصی <https://ise.cfu.ac.ir/> © نویسندگان

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های آمادگی معلمان مربوط به آمادگی در مدیریت کلاس درس است؛ چراکه مدیریت کلاس درس یکی از ضروریات تدریس است که کیفیت آموزش را تعیین می‌کند (Bulut & Topdemir, 2018)؛ اما معلمان مدرسه تأیید می‌کنند که مدیریت کلاس درس یکی از حوزه‌هایی است که در آن کمترین آمادگی را دارند (Schafer & Barker, 2018). بعضی از افراد مدیریت کلاس را به‌عنوان کنترل رفتار دانش‌آموزان توسط معلم و برخی آن را مدیریت محیط کلاس درس، تربیت و بینش نسبت به دانش‌آموزان و نحوه یادگیری در نظر می‌گیرند (Page & Jones, 2018). برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های کلاس درس، مدیریت رفتار، مدیریت فضای فیزیکی و مواد آموزشی می‌تواند به عنوان ابعاد مدیریت کلاس در نظر گرفته شود (Karakaya & Tufan, 2018). در مدیریت کلاس درس ارتباطات، انگیزه، محیط فیزیکی، کنترل رفتار ناخواسته و مدیریت زمان بسیار مهم هستند. ایجاد محیطی که در آن تدریس صورت گیرد، تعیین قوانین کلاسی و ایجاد یک محیط ارتباطی مؤثر، اساسی‌ترین اهداف مدیریت کلاس درس را تشکیل می‌دهد (Kubat & Dedebal, 2018).

به مجموعه مهارت‌هایی که معلمان برای اداره کلاس و رسیدن به محیط آموزشی جذاب، سازنده و اثربخش به آنها نیازمندند، مدیریت کلاس می‌گویند (Lewis, 2008). براین اساس، کاربرد استراتژی‌های اثربخش در مدیریت کلاس، یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های مدارس موفق است (Marzano, 2003). روان‌شناسان تربیتی نیز بر این باورند که مدیریت مؤثر کلاس درس می‌تواند فرصت‌های یادگیری فراگیران را افزایش دهد (Klassen & Chiu, 2010). مدیریت ضعیف معلمان در کلاس درس پیامدهایی همچون ایجاد وقفه در فرایند یادگیری فراگیران، اختلال در آموزش معلمان، هدررفت زمان یادگیری، تضعیف انگیزه دانش‌آموزان، اضطراب داشتن دانش‌آموزان و از بین رفتن حس اعتماد و مشارکت بین معلم و دانش‌آموزان را به دنبال دارد (Porter, 2020).

مدیریت کلاس به‌عنوان شاخص مهمی در کار معلمان، فرایند پیچیده‌ای است که از آن به‌عنوان هنر معلمی نیز یاد می‌شود و نبود مدیریت کلاس، جریان آموزش و تدریس معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پیامد این فقدان، ایجاد آشفتگی و بی‌نظمی در کلاس درس است (میرعرب‌رضی، عزیزی شمami و گرایلی، ۱۳۹۸). این مسئله از نگاه پژوهشگران دور نمانده است و به این موضوع اشاره شده است که معلمان بیش از نیمی از زمان کلاس را صرف حل مسائل انضباطی و مدیریت کلاس می‌کنند؛ همچنین آنها اظهار می‌کنند کلاس‌هایی که در آنها مدیریت ضعیف اعمال می‌شود، مکان مناسبی برای تدریس و یادگیری نیستند (غیاثوندیان و دیگران، ۱۳۹۸).

از آنجا که مدیریت خوب کلاس درس لازمه آموزش اثربخش و یادگیری مطلوب است و درعین‌حال، وظیفه‌ای پیچیده و چندبعدی است، کسب شایستگی لازم در این زمینه، یکی از دغدغه‌های اصلی معلمان است؛ به‌طوری که هم معلمان مبتدی و هم باتجربه اذعان می‌دارند که با وجود صرف زمان زیادی برای سازماندهی کلاس، تا زمانی که نتوانند کلاس خود را به‌درستی مدیریت کنند، نمی‌توانند توجه و تمرکز خود را به فرایند یاددهی - یادگیری معطوف نمایند (Lopes & Oliveira, 2017)؛ بنابراین تسلط یافتن بر شیوه‌ای اثربخش در مدیریت کلاس یکی از نیازهای ضروری حرفه معلمی است که نظریه‌پردازان و پژوهشگران این حوزه به‌خوبی اهمیت آن را دریافته‌اند و سعی کرده‌اند الگوهای اثربخش متعددی مبتنی بر نظریه‌های علمی و یافته‌های پژوهشی معرفی کنند.

اهمیت مدیریت کلاس و نقش آن در تدریس اثربخش، زمانی بیشتر آشکار می‌شود که مشاهده می‌گردد مدرسان و معلمان مبتدی، انرژی زیادی را صرف سازماندهی و مدیریت کلاس می‌نمایند. معلمان برای مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس درس، نیاز به اقتدار دارند تا با استفاده از آن به ایجاد محیط آموزشی مطلوبی در کلاس بپردازند؛ پس در این میان برخورد معلم با دانش‌آموزان، ایجاد نظم و انضباط و استفاده از سبک رهبری مناسب اهمیت ویژه‌ای دارد. برقراری نظم و کنترل کلاس درس موفق، از مجموعه نگرانی‌های معلمان است؛ بنابراین آگاهی از مفهوم مدیریت کلاس راهکار برون‌رفت از این نگرانی‌هاست. حال این پرسش اساسی مطرح است که کدام یک از شیوه‌های مدیریت



کلاس، رشد و توسعه دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان ابتدایی که دوره حساس رشد همه‌جانبه را طی می‌کنند، هدف قرار می‌دهد.

تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه شناسایی راهبردهای اثربخش در مدیریت کلاس درس انجام گرفته است که برخی از این پژوهش‌ها معیار سنجش اثربخشی و هدف اقدامات کلاسی را رفع نیاز رشد و توسعه تعقل دانش‌آموز در نظر گرفته‌اند (Winkler, 2017)؛ بنابراین راهبردهای اثربخش در مدیریت کلاس متنوع‌اند و ترکیب نتایج آنها در راستای طراحی مدل مفهومی مبتنی بر شناسایی الگوهای اثربخش و تمیز اصول و راهبردهای مدیریتی متمرکز بر رشد دانش‌آموز، یک هدف پژوهشی ضروری است.

در ادبیات پژوهشی اخیر، چند مطالعه مروری در زمینه ترکیب یافته‌های الگوهای اثربخش در مدیریت کلاس درس به چشم می‌خورد؛ از جمله فراتحلیل فریبرگ، هازینس و تمپلتون^۱ (۲۰۰۹)، چن و دیگران (۲۰۲۱) و هیکی و دیگران (۲۰۱۷) که معیارهای متعددی در ارزیابی اثربخشی یافته‌های پژوهشی را مورد توجه قرار داده‌اند، ولی بر رشد کودک متمرکز نبوده‌اند. در پژوهش‌های داخلی نیز، مقتدایی (۱۴۰۰) مقیاسی براساس ۵ مؤلفه برای سنجش مدیریت کلاس تحولی در مدارس ابتدایی طراحی کرده است که می‌تواند در ارزیابی وضع موجود راه‌گشا باشد؛ اما همچنان به مطالعاتی نیاز است که مدلی منسجم از یافته‌های پژوهشی در حوزه مدیریت اثربخش مبتنی بر مقوله‌های رشدی یادگیرندگان معرفی کنند. تاکنون تحقیقی در زمینه شناسایی اصول و راهبردهای مدیریت اثربخش در خارج و یا داخل کشور انجام نشده است. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر شناسایی آن دسته از اصول و راهبردهای مدیریت کلاس درس است که هدف اقدامات معلم و معیار اثربخشی را رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی کودک قرار داده‌اند و پژوهش‌های تجربی این اثربخشی را تأیید کرده‌اند و همچنین ارائه یک مدل مفهومی منسجم برای دوره ابتدایی مد نظر است.

روش تحقیق

این مطالعه از نوع کیفی است که با استفاده از روش فراترکیب یا فراتحلیل انجام شده است. استفاده از روش فراترکیب برای شناسایی عوامل کلیدی مرتبط با مدیریت کلاس اثربخش بدین صورت است که مشابه فراتحلیل، فراترکیب برای یکپارچه‌سازی چندین مطالعه به منظور ایجاد یافته‌های جامع و تفسیری استفاده می‌شود. از آنجاکه بیشتر مقالات در زمینه عوامل کلیدی مدیریت کلاس اثربخش کیفی و کمی هستند، از روش فراترکیب به عنوان روشی مناسب برای به دست آوردن ترکیب جامعی از این موضوع بر پایه ترجمه مطالعات کیفی و کمی استفاده شده است. فراترکیب عصاره‌ای از تفسیرهای مطالعه‌های مشابه نیست؛ بلکه یکپارچه‌سازی تفسیر یافته‌های اصلی مطالعات منتخب به منظور ایجاد یافته‌های جامع و تفسیری است و حاکی از فهم عمیق پژوهشگر در این زمینه است؛ یعنی به جای ارائه خلاصه جامعی از یافته‌ها، ترکیب تفسیری از یافته‌ها را ایجاد می‌کند. در واقع فراترکیب مستلزم این است که پژوهشگر بازنگری دقیق و عمیقی انجام دهد و یافته‌های پژوهش‌های مرتبط را ترکیب کند (کمالی، ۱۳۹۶).

نوبلت و هیر^{(۱۹۸۸)^۲} سه فاز اصلی انتخاب مطالعات، ترکیب یافته‌ها و ارائه تلفیق را برای فراترکیب معرفی کرده و بارو سو و ساندلو سکی^{(۲۰۰۶)^۳} روشی هفت‌گامی را برای اجرای فراترکیب معرفی کرده‌اند. به منظور تحقق هدف مقاله محققان پژوهش‌های گذشته در حوزه مدیریت کلاس اثربخش را در ایران و جهان مورد کنکاش قرار داده و در این راه از روش هفت‌مرحله‌ای بارو سو و ساندلو سکی استفاده نموده‌اند که خلاصه این مراحل در نمودار شماره ۱ مشخص شده است. براساس این نمودار، مراحل مبسوط پیاده‌سازی روش فراترکیب به شرح زیر می‌باشد:

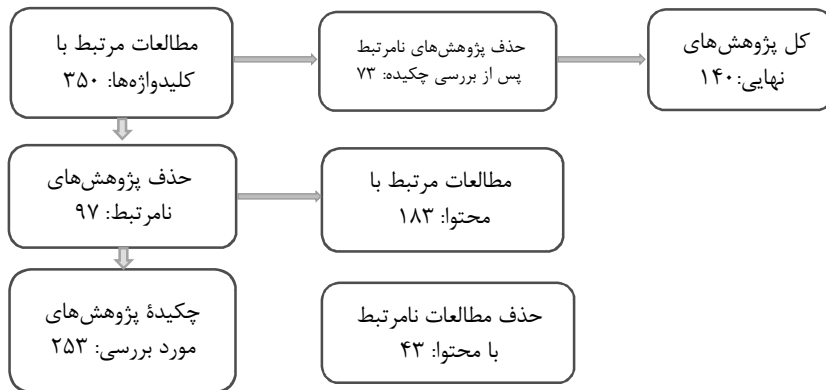


نمودار شماره ۱: مراحل مبسوط پیاده‌سازی روش فراترکیب

مرحله اول تنظیم سؤال تحقیق است. برای تنظیم سؤال پژوهش از مؤلفه‌های مختلفی مانند جامعه مورد مطالعه، چه چیزی، چه موقع و چگونگی روش استفاده می‌شود. در این پژوهش، این سؤال مورد کنکاش قرار گرفت که ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کلاس اثربخش کدامند و الگوی این ابعاد و مؤلفه‌ها به چه صورت است.

مرحله دوم مروری بر ادبیات به شکل نظام‌مند است. در این مرحله، محقق جستجوی نظام‌مند خود را بر مقالات منتشرشده در ژورنال‌های مختلف متمرکز می‌کند و واژگان کلیدی مرتبط را انتخاب می‌کند. حال به منظور پاسخ‌گویی به سؤال مطرح‌شده، در مرحله اول اجرای فراترکیب، محقق با استفاده از کلیدواژه‌های مدیریت اثربخش کلاس درس، اهداف مدیریت کلاس، اصول مدیریت کلاس، راهبردهای عملی در مدیریت کلاس و ... در پایگاه‌های Proquest, Science Direct, Emerald, Eric, Web of science و SID و نورمگز، مگیران؛ ایراندک، همچنین پایگاه تخصصی Google scholar مقالات مرتبط منتشرشده بین سال‌های ۱۹۸۲ تا جولای ۲۰۲۳ را بررسی کرده است.

مرحله سوم جستجو و انتخاب متون مناسب است. در این گام، محققان در هر بازبینی تعدادی از مقالات را رد می‌کنند که این مقاله‌ها در فرایند فراترکیب مورد بررسی قرار نمی‌گیرند. در پژوهش حاضر، فرایند بازبینی به صورت خلاصه در نمودار شماره ۲ آورده شده است.



نمودار شماره ۲: فرایند بازبینی

در مجموع، با توجه به کلیدواژه‌های مرتبط با پژوهش حاضر ۳۵۰ مطالعه انتخاب و مورد بررسی اولیه قرار گرفت. در مرحله اول پس از بررسی عناوین مطالعات، ۹۷ مطالعه که نامرتبط با پژوهش حاضر بود، حذف شدند و ۲۵۳ مطالعه باقی ماند. در مرحله دوم چکیده مطالعات مورد بررسی قرار گرفت و ۷۳ مطالعه نامرتبط با پژوهش حاضر حذف شدند و ۱۸۳ مطالعه باقی ماند. سپس در مرحله آخر بعد از بررسی محتوا، ۴۳ مطالعه نامرتبط با پژوهش حاضر حذف شدند و در نهایت ۱۴۰ واحد مطالعاتی انتخاب و بررسی شد. ملاک ورود این مطالعات به نمونه پژوهش عبارت بود از این موارد که ۱- مقوله‌های رشدی کودکان اعم از رشد شناختی، هیجانی، اجتماعی به‌عنوان ملاک اثربخشی راهبردها یا برنامه‌های مدیریت کلاسی تعیین شده باشند. ۲- به زبان‌های فارسی یا انگلیسی منتشر شده باشند ۳- در قالب مقاله یا پایان‌نامه و یا رساله تحصیلی باشند. ۴- زمان انتشار آنها در بازه ۵۳ سال اخیر باشد. ۵- در مجله یا پایگاه‌های علمی معتبر منتشر شده باشند. ۶- فرایند پژوهش (متغیرها یا مفاهیم، روش، ابزار، نمونه) واضح و صحیح بیان شده باشد. ۷- متن کامل گزارش قابل دستیابی باشد. ۸- با در نظر گرفتن معیارهای مختلفی نظیر عنوان، قالب



مقالات، جامعه آماری، نمونه آماری، دستاوردهای علمی، طرح پژوهش، روش گردآوری داده‌ها، زمان انجام پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها، مجموعه مقالات بررسی و ارزیابی شده هر مقاله‌ای که کمترین سنخیت را دارد در فرایند تحلیل حذف شود.

گام‌های ۴ و ۵ استخراج اطلاعات از پژوهش‌ها و تحلیل و ترکیب یافته‌هاست. در فراترکیب، متن پژوهش‌های انجام شده به‌عنوان داده محسوب می‌شود که دقیقاً همانند متن مصاحبه مستند شده است (سهرابی و دیگران، ۱۳۹۰)؛ بنابراین اجرای پژوهش با روش فراترکیب، مستلزم تحلیل کیفی محتوای مطالعات گذشته و یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته در یک حوزه خاص است. یکی از روش‌های کارآمد تحلیل کیفی، تحلیل محتوا به شیوه کدگذاری است که به شناخت و کشف چارچوب الگوهای موجود در داده‌های کیفی منجر می‌شود (Hsieh & Shannon, 2005). از کدگذاری زمانی می‌توان استفاده کرد که پژوهشگر داده‌های حاصل از بررسی رویدادها را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. برای تحلیل کیفی داده‌های پژوهش حاضر از کدگذاری ۳ مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۱۳۹۵) استفاده شد. مرحله اول کدگذاری باز است که مبنی بر آن مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آنها در داده‌ها کشف می‌شوند؛ کدگذاری محوری فرایند ربطدهی کدهای باز یا مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد است و کدگذاری انتخابی نیز فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست.

گام ۶ کنترل کیفیت است. برای کنترل کیفیت حاصل از این تحلیل کیفی با در نظر گرفتن معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری بررسی و گزارش شد؛ قابلیت اعتبار (اعتبارپذیری) مشابه اعتبار درونی در پژوهش کمی است و به واقعی بودن توصیف‌ها و یافته‌های پژوهش اشاره دارد؛ به عبارت دیگر، درجه اعتماد به واقعی بودن یافته‌ها برای شرکت‌کنندگان پژوهش و زمینه‌ای که پژوهش در آن انجام می‌شود، است. برای کسب قابلیت اعتبار در این پژوهش، تلاش شد تا از روش خودبازبینی پژوهشگر (Andreas, 2003) استفاده شود؛ همچنین متن کامل کلیه کدگذاری‌ها و طبقات اولیه به خبرگان که از استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران بودند، ارسال گردید و از نظرات تأییدی و تکمیلی آنها در کلیه مراحل کار در جهت پیاده‌سازی، کدگذاری و طراحی مدل مفهومی

استفاده شد. محقق کدها را در اختیار استادان قرار داد و از آنها خواست که در مورد کدگذاری و درستی انتخاب مقوله‌ها و کدها نظر بدهند و نظرات آنها در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

قابلیت انتقال (انتقال‌پذیری) که جایگزین اعتبار بیرونی حوزه کمی به شمار می‌رود، به معنای قابلیت تعمیم نتایج به سایر حوزه‌ها و زمینه‌هاست. جهت افزایش انتقال‌پذیری پژوهش، طبق توصیه آندریاس (۲۰۰۳)، توصیف روشنی از بستر، نحوه انتخاب و ویژگی‌های جامعه آماری، جمع‌آوری داده و فرایند تحلیل ارائه شده است تا خواننده بتواند در مورد قابلیت کاربرد یافته‌ها در موقعیت‌های دیگر قضاوت نماید. ضمن اینکه سعی شده است با ارائه یافته‌های غنی و دقیق، قابلیت انتقال‌پذیری این پژوهش افزایش یابد.

قابلیت تأییدپذیری مشابه اعتبار سازه‌ای در پژوهش کمی است و به معنای کوشش در جهت احراز شاخص عینیت در پژوهش تفسیر می‌شود. هرچند این مفهوم در پژوهش‌های کمی به معنای پرهیز محقق از تأثیر سوگیری‌ها و ارزش‌دوری‌ها در تحقیق است، در پژوهش کیفی این امر بیشتر به معنای قدرت تحلیل و دقت داده‌ها و میزان تأیید آنهاست (حریری، ۱۳۸۵). برای کنترل تأییدپذیری پژوهش حاضر از تکنیک بازبینی فرایند (Andreas, 2003) استفاده شد. بدین‌منظور فرایند انجام کار، از بررسی داده‌های خام تا تفسیر یافته‌ها، در اختیار چند تن از همکاران پژوهش قرار داده شد تا صحت نحوه انجام پژوهش تأیید گردد.

در گام ۷ نتایج حاصل از مرحله‌های قبل ارائه می‌گردد.

یافته‌های پژوهش

از بین ۳۵۰ مطالعه مرتبط با موضوع پژوهش حاضر، بعد از طی مراحل بررسی عنوان، چکیده و محتوا، ۱۴۰ واحد مطالعاتی، انتخاب شدند. با توجه به یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل نمونه مورد مطالعه در این پژوهش، مقوله‌ها، مفاهیم و گزاره‌ها در جدول شماره ۲ یافته‌های کیفی مربوط به اصول مدیریت کلاس اثربخش در مدارس ابتدایی آمده است. سؤال اول پژوهش عبارت از این است که اصول مدیریت اثربخش در مدارس ابتدایی کدام است. از تجزیه و تحلیل نمونه مورد مطالعه در پژوهش حاضر، ۴ کد انتخابی برای

اصول مدیریت اثربخش در مدارس ابتدایی استخراج شده است که در جدول شماره ۱ طبقه‌بندی شده است.

جدول شماره ۱: یافته‌های کیفی مربوط به اصول مدیریت کلاس اثربخش در مدارس ابتدایی

شماره پژوهش	مقاله	مفهوم	گزاره
۱۴۳، ۲۱، ۲۳، ۴۴، ۵۷، ۸۲، ۸۳، ۸۴	توسعه فردی	خوداثربخشی	۱- دریافت‌های مثبت دانش‌آموز باعث خوداثربخشی بالا می‌شود. ۲۳- حق اظهار نظر در کلاس، خوداثربخشی را در شاگردان زیاد می‌کند. ۴۱- دادن بازخوردهای مثبت (تشویق‌های کلامی) و منفی دانش‌آموز به خود
۱۴۳، ۳۴، ۸۲، ۸۳، ۸۴، ۱۱۲، ۱۱۷		خودنظارتی	۱- در یافت‌های خوب دانش‌آموزان، خودنظارتی آنها را افزایش می‌دهد. ۱۷- عشق‌ورزی معلم به دانش‌آموز به خودنظارتی می‌انجامد. ۲۳- آموزش حل مسئله و خودتعلیمی به دانش‌آموز، خودنظارتی را در آنها بالا می‌برد.
۱۳، ۶۱، ۷۵، ۱۲۵		خویشتن‌داری	۱۴- شنیدن صحبت‌های دانش‌آموز باعث رشد خویشتن‌داری می‌شود. ۸- شرکت کردن شاگردان در فعالیت‌های کلاسی موجب رشد خویشتن‌داری می‌شود. ۱۴- یاددهی کنترل احساسات به دانش‌آموز موجب رشد خویشتن‌داری او می‌شود.
۱۳۵، ۳۴، ۵۳، ۸۹، ۹۶، ۱۱۵		مهارت ارتباطی	۱۰- حمایت معلم از دانش‌آموز موجب رشد مهارت‌های ارتباطی او می‌شود. ۲۱- حضور در کلاس درس منجر به رشد مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموز می‌شود. ۳۵- شوخی با دانش‌آموز و گفتگو حول مسائل خارج از مدرسه، باعث ایجاد مهارت ارتباطی می‌شود.
۱۴۳، ۹۸، ۱۰۰		خودباوری	۱۱- راهنمایی شاگردان برای رسیدن به اهداف یادگیری، افزایش سطح خودباوری را به دنبال دارد. ۲۴- شنیدن صحبت‌ها و حرف‌های دانش‌آموز، خودباوری او را به دنبال دارد. ۳۹- توجه به انگیزه‌های درونی در دانش‌آموز باعث افزایش خودباوری در آنها می‌شود.

شماره پژوهش	گزاره	مفهوم	مقاله
۱۳۵، ۶۴، ۸۲ ۹۳، ۱۲۰	۱۳- تعاملات سازنده معلم و دانش آموز، خودمدیریتی دانش آموز را افزایش می‌دهد. ۲۰- تقسیم کار در فعالیت‌های کلاسی به بهبود خودمدیریتی دانش آموز می‌انجامد. ۲۶- ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، به بهبود خودمدیریتی دانش آموز کمک می‌کند. ۳۰- یاددهی مدیریت استرس به دانش آموز، خودمدیریتی را در او افزایش می‌دهد.	خودمدیریتی	
۱۳۵، ۶۱، ۸۲ ۹۶	۱۸- حمایت‌های معلم؛ باعث تسریع روند تصمیم‌گیری در دانش آموز می‌شود. ۱۴- گوش دادن فعالانه به دانش آموز، توان حل مسئله و تصمیم‌گیری او را رشد می‌دهد. ۲۱- مناظره و بحث و گفتگو به تصمیم‌گیری سریع دانش آموز می‌انجامد.	تصمیم‌گیری مستقلانه	
۵۳، ۲۱، ۱۴ ۶۳، ۸۹، ۹۰ ۹۸، ۱۱۲ ۱۲۰، ۱۲۳ ۱۲۵	۱۶- یادگیری مهارت‌های اجتماعی و عاطفی به تأمین نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش آموز می‌انجامد. ۹- رابطه عاطفی قوی بین معلم و دانش آموز، حس عزت نفس دانش آموز را افزایش می‌دهد. ۲۰- احترام به حریم شخصی دانش آموز، حس اعتماد به نفس افزایش او را می‌دهد.	توانمندی در روابط انسانی	
۲۱، ۲۳، ۴۴ ۵۷، ۶۹، ۱۱۳	۱۵- دادن فرصت استقلال به دانش آموز سبب رشد عزت نفس و اعتماد به نفس او می‌شود. ۴- ایجاد جو حمایتی برای دانش آموز، حس استقلال او را افزایش می‌دهد. ۲۳- داشتن حق رأی و انتخاب در کلاس منجر به استقلال و خودمختاری دانش آموزان می‌شود.	داشتن استقلال	
۲۱، ۲۳، ۳۴ ۴۴، ۵۳، ۵۷ ۶۴، ۸۲، ۸۹ ۹۳، ۱۳۵ ۱۱۲، ۱۱۵ ۱۱۷، ۱۲۰	۲- توسعه خود باوری مثبت در دانش آموز به ادراک شایستگی منجر می‌شود. ۱۰- گسترش روابط صمیمی و حمایتی معلم نسبت به دانش آموز به بهبود شایستگی دانش آموز می‌انجامد. ۱۳- ارتباط مثبت و سالم معلم و دانش آموز شایستگی و احساس ارزشمندی آنها را افزایش می‌دهد.	قابلیت‌ها و شایستگی	تأمین نیازهای روان‌شناختی

شماره پژوهش	گزاره	مفهوم	مقوله
	<p>۱۳- رابطه مثبت و صمیمی معلم و دانش آموز، احساس ارزشمندی را در دانش آموزان افزایش می دهد.</p> <p>۲۰- مشارکت در فعالیت های کلاسی به اعتماد به نفس دانش آموزان کمک می کند.</p> <p>۲۳- داشتن حق رأی و انتخاب در کلاس، به اعتماد به نفس دانش آموزان کمک می کند.</p> <p>۱۷- فراهم کردن جو عاطفی و حمایتی از جانب معلم با ادراک شایستگی ارتباط دارد.</p>		
<p>۱۳۵، ۶۰، ۶۱، ۹۷، ۹۸، ۱۱۵، ۱۲۳، ۹۸، ۱۲۳</p>	<p>۲۵- آگاه کردن دانش آموز از آثار رفتارش بر دیگران منجر به تعهدپذیری می شود.</p> <p>۱۱- شرکت دانش آموز در تعیین و اجرای قانون های کلاسی و مدرسه باعث افزایش تعهدپذیری می شود.</p> <p>۲۲- مشخص کردن انتظارات و توقعات برای دانش آموز به تعهدپذیری او می انجامد.</p> <p>۱۹- ایجاد فرصت حق رأی، احساس تعهدپذیری را افزایش می دهد.</p> <p>۱۴- گوش دادن همدلانه به دانش آموز تعهدپذیری را در او زیاد می کند.</p> <p>۲۵- آگاهی دادن به دانش آموز از آثار رفتارش بر دیگران منجر به تعهدپذیری می شود.</p>	تعهدپذیری	حقوق فردی و جمعی
۹۸	<p>۲۵- آگاهی از حقوق فردی منجر به احترام بیشتر به حقوق دیگران می شود.</p> <p>۱۴- دادن حق بیان عقاید به دانش آموزان</p> <p>۱۸- مشارکت در کارهای گروهی مثل فعالیت های اجتماعی و فرهنگی</p>	احترام به حقوق فردی و دیگران	
۱۳، ۱۸، ۱۵، ۱۲۰	<p>۹- بهبود روابط عاطفی معلم و دانش آموز با افزایش انگیزه رفتار مطلوب رابطه دارد.</p> <p>۲۲- شفاف سازی انتظارات رفتاری برای دانش آموز موجب افزایش انگیزه رفتار خوب در آنها می شود.</p> <p>۱۷- دریافت حمایت عاطفی معلم منجر به افزایش انگیزه دانش آموز می شود.</p> <p>۵- ابراز اشتیاق در تدریس، به افزایش انگیزه می انجامد.</p>	تشویق	ارتقای موفقیت تحصیلی

شماره پژوهش	گزاره	مفهوم	مقوله
	۱۶- توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز منجر به افزایش انگیزه رفتار مطلوب اجتماعی می‌شود.		
۱۳، ۱۴، ۲۱، ۵۳، ۶۳، ۶۴، ۷۵، ۸۲، ۸۹، ۹۰، ۹۳، ۹۸، ۱۱۲، ۱۲۰، ۱۲۳، ۱۲۵	۸- مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود. ۱۶- یادگیری مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و اخلاقی باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود. ۹ و ۱۳- رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز پیشرفت تحصیلی را تسهیل می‌کند.	رشد و موفقیت تحصیلی	
۵۴، ۵۷، ۶۰، ۹۷، ۹۸، ۱۱۵	۲۲- همه دانش‌آموزان فرصت برابر برای یادگیری و پیشرفت داشته باشند. ۱۲- عناصری مانند کیفیت معلم، کیفیت منابع یادگیری و شرایط تراکم کلاسی فراهم باشد. ۱۱- بین دانش‌آموزان نباید تفاوتی قائل شد و با همه به یک شکل باید رفتار کرد.	فرصت برابر آموزشی	
۵۳، ۱۳۵، ۳۴، ۱۱۵، ۸۹	۳۱- پیوند عمیق و پایدار بین معلم و دانش‌آموز احساس دلبستگی را افزایش می‌دهد. ۱۹- دادن آرامش و امنیت به دانش‌آموزان منجر به افزایش احساس دلبستگی می‌شود. ۲۶- توجه به تلاش دانش‌آموزان و نه شخصیت آنها	احساس دلبستگی	

پرسش دوم پژوهش این است که راهبردهای مدیریت اثربخش در مدارس ابتدایی کدام است. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مطالعاتی به استخراج ۲ کد انتخابی برای راهبردهای مدیریت اثربخش در مدارس ابتدایی انجامید. یکی راهبردهای بازدارنده و دیگر راهبردهای تقویتی که در جدول شماره ۳ دسته‌بندی شده است.

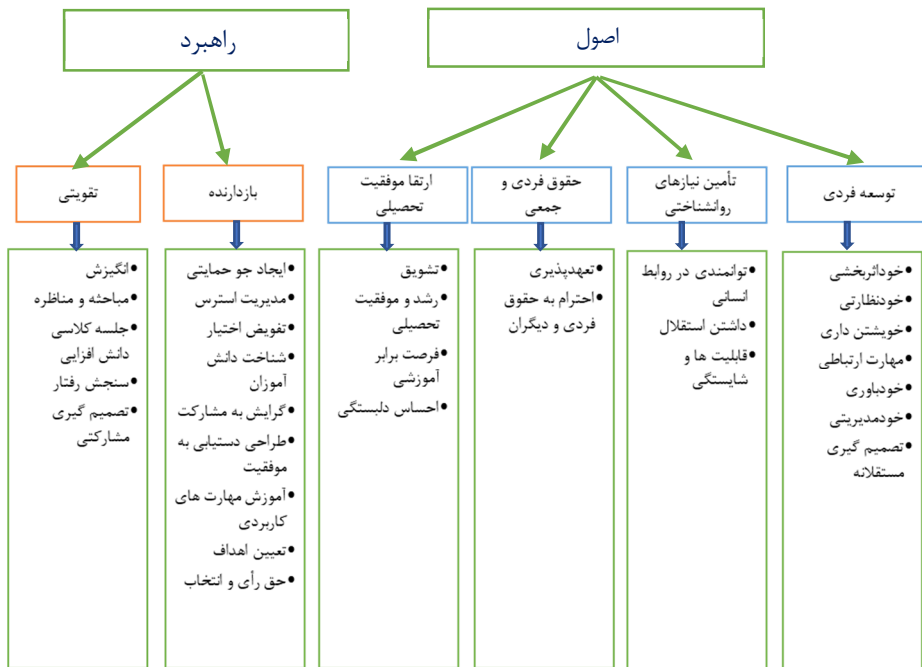
راهبردهای بازدارنده شامل ۹ کد محوری است و دومین کد انتخابی حاصل از یافته‌های کیفی مربوط به راهبردهای مدیریت کلاس اثربخش در مدارس ابتدایی، راهبردهای تقویتی است که شامل ۶ کد محوری می‌شود.

جدول شماره ۲: تحلیل داده‌های راهبردهای مدیریت اثربخش

شماره	گزاره	مفهوم	مقوله
۶، ۶۱، ۶۹، ۷۵، ۸۲، ۹۰، ۹۸، ۱۰۰، ۱۱۳، ۱۱۵، ۱۱۷، ۱۳۸	نشان دادن حمایت خود با گوش دادن به دانش‌آموز؛ همراه شدن با دانش‌آموزان و درک احساسات آنها، احترام گذاشتن به شخصیت دانش‌آموزان؛ حل تعارضات با احترام و گفتگو؛ محافظت از دانش‌آموزان در برابر آزار و اذیت سایر دانش‌آموزان و حفظ امنیت آنها؛ ایجاد جو مطلوب در کلاس درس و پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان به جای تأکید بر سخت‌گیری و اعمال فشارهای خشک کلاسی روی دانش‌آموزان.	ایجاد جو حمایتی	راهبردهای بازدارنده
۴۷، ۴۸، ۵۱، ۵۶، ۵۷، ۸۲، ۸۳، ۸۹، ۹۳، ۹۸، ۱۱۵، ۱۲۰، ۱۳۵	تخصیص وقت برای صحبت کردن با دانش‌آموزان و گفتگو همراه با احترام؛ جلوگیری از رفتار مخرب در کلاس و ایجاد آرامش در دانش‌آموزان و کاهش استرس آنها، داشتن رفتاری صادقانه در کلاس، قابل پیش‌بینی بودن برای دانش‌آموزان؛ تلاش برای مربیگری و پرورش دادن دانش‌آموزان به سمت رفتارهای صحیح؛ و ایجاد این باور در دانش‌آموز که معلم او را هدایت کرده، در زمینه‌های درسی و غیردرسی به او کمک می‌کند.	مدیریت استرس	
۴۷، ۵۱، ۶۹، ۹۰، ۱۱۵، ۱۲۱، ۱۲۳، ۱۲۵، ۱۳۴، ۱۳۸	کمک گرفتن از دانش‌آموز در تدوین قوانین کلاس، تقسیم وظایف کلاسی و تفویض اجرای امور به دانش‌آموز.	تفویض اجرای امور به دانش‌آموز	
۵۷، ۶۳، ۸۲، ۹۰، ۹۸، ۱۱۴، ۱۲۳، ۱۲۵	شناخت دانش‌آموز و نام او طی چند روز، گذراندن وقت با دانش‌آموزان لابه‌لای درس‌ها، اهمیت دادن به احساسات دانش‌آموز.	شناخت دانش‌آموز و توجه به او	
۶۰، ۸۸، ۹۸، ۱۲۳	آماده کردن فعالیت‌های جذاب، ترغیب دانش‌آموز به انجام فعالیت‌های درسی با روش‌های نوین و تشویق دانش‌آموزان به منظور انجام تکالیف درسی.	گرایش به مشارکت در یادگیری	

شماره	گزاره	مفهوم	مقاله
۹۸	فراهم کردن زمینه برای موفقیت همه دانش‌آموزان، طراحی تکالیف بر اساس کارآیی و علایق افراد، تسهیل فعالیت‌ها و تکالیف و ارزیابی پیشرفت تحصیلی.	طراحی دستیابی به موفقیت	
۱۲۳، ۴، ۸۳، ۱۲۷، ۹۷	آموزش کنجکاوی به دانش‌آموزان، آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی، آموزش مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری.	آموزش مهارت‌های کاربردی	
۸۲، ۹۸، ۱۱۵، ۱۲۰، ۱۲۵، ۱۳۸	تعیین انتظارات و چشم‌انداز روشن و واضح، ساخت تصور از آینده و رسیدن به نتیجه مطلوب و همچنین برنامه‌ریزی و تعهد برای رسیدن به هدف.	تعیین اهداف	
۲۰، ۲۱، ۲۳، ۵۶، ۶۱، ۹۰، ۹۶، ۹۸، ۱۳۵	مشارکت دادن دانش‌آموز در تصمیم‌گیری‌ها، فراهم کردن فرصت عمل مستقلانه، دادن حق انتخاب فعالیت‌ها و تکالیف درسی، تعیین قوانین با مشارکت خود دانش‌آموز و از روی علاقه شخصی و فردی او.	حق رأی و انتخاب	
۵۶، ۸۳، ۹۳، ۹۸، ۱۰۰، ۱۱۶، ۱۲۳، ۴، ۱۳۱، ۱۳۵، ۱۳۸	توجه به توانایی‌های شخصیتی و برجسته کردن آنها، توجه به تلاش دانش‌آموزان به جای نمرات او، تمرکز روی علاقه‌مندی دانش‌آموز، ارائه بازخوردهای مثبت و منفی به دانش‌آموز (بازخورد مثبت به دلیل تأیید صحت عملکرد دانش‌آموز باعث افزایش اعتمادبه‌نفس و حس خودکنترلی می‌گردد).	انگیزش	
۵۱، ۹۷، ۹۸، ۱۱۹، ۱۲۳	صحبت با دانش‌آموز درباره تأثیر برخورد او با دیگران و صحبت با دانش‌آموز درباره بهبود توسعه رفتار خود، فراهم کردن زمینه بحث دوطرفه بین معلم و دانش‌آموز در کلاس	مباحثه و مناظره	راهبردهای تقویتی
۳۶، ۵۷، ۹۰، ۹۶، ۹۷، ۹۸، ۱۲۷	برای درک تفاوت‌ها و شنیدن صحبت‌های یکدیگر، بحث درباره نظم و قانون‌های کلاسی که در جریان آن دانش‌آموزان به خوبی توجیه شده حتی در تدوین مقررات و قوانین کلاس مشارکت می‌کنند.		
۹۶، ۹۸، ۱۳۵، ۷۴	تصمیم بر ایجاد فضایی برای گفتگوی راحت و گوش دادن به نظرات دانش‌آموزان، پاسخ به پرسش‌ها، احترام و اعتماد به آنها.	جلسه کلاسی دانش‌افزایی	

مقاله	مفهوم	گزاره	شماره
	سنجش رفتار	سنجش رفتار به شکل مناسب، برخورد معلم با دانش‌آموزان بی‌نظم به‌صورت به‌جا، قاطع و بدون تخریب روحیه و درعین حال مهربانانه، در نظر گرفتن جریمه متناسب برای بی‌انضباطی، ایجاد و نمایش قاطعیت و درعین حال صمیمیت در ابتدای سال.	۱۳۵، ۹۸، ۴۴
	تصمیم‌گیری مشارکتی	دانش‌آموزمحور بودن آموزش، اجرا و پیاده‌سازی روش‌های جمعی و گروهی در آموزش، انتخاب و سازمان‌دهی محتوای آموزشی مشارکت‌ساز و تربیت دانش‌آموز مشارکت‌جو با طراحی ساختارهای مشارکت‌زا و همچنین تصمیم‌گیری مشارکتی در تدوین قوانین کلاسی	۱۰، ۲۳، ۴۴، ۴۹، ۵۷، ۹۶، ۹۸، ۹۷



شکل شماره ۱: مدل مدیریت کلاس اثربخش

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه به‌عنوان دستاورد این پژوهش با نام تدوین مدل مفهومی مدیریت کلاس اثربخش به روش فراترکیب برای مدارس ابتدایی مطرح شده، پاسخ به این پرسش محوری است که مؤلفه‌های مدیریت کلاس اثربخش چه مؤلفه‌هایی است. در واقع، این پژوهش به دنبال این است که مجموع ویژگی‌های شخصیتی، رفتاری، مهارت‌ها و شایستگی‌های یک معلم را که می‌کوشد به گونه‌ای مؤثر، مدیریت کلاس اثربخش داشته باشد، تبیین کند. در مجموع جامعه آماری پژوهش مطالعاتی بودند که در زمینه مدیریت کلاس صورت گرفته و به شکل جدیدی ارائه شدند. آنچه در این پژوهش در مقایسه با سایر دیدگاه‌های مطرح شده درباره مؤلفه‌های مدیریت کلاس خودنمایی می‌کند، توجه به مؤلفه‌های شناسایی شده برای معلمان توجه به همه عوامل می‌باشد. مؤلفه‌های برآمده از دل مطالعات به این شرح است: ۱- اصل توسعه فردی با کدهای محوری خوداثربخشی، خودنظارتی، خویشتن‌داری، مهارت‌های ارتباطی، خودباوری، خودمدیریتی و تصمیم‌گیری مستقلانه. ۲- اصل تأمین نیازهای روان‌شناختی با کدهای محوری توانمندی در روابط انسانی، خودمختاری و شایستگی ۳- اصل تضمین حقوق فردی و جمعی با کدهای محوری مسئولیت‌پذیری فردی، مسئولیت‌پذیری جمعی و احترام به حقوق دیگران ۴- اصل ارتقای موفقیت تحصیلی با کدهای محوری انگیزه تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، فرصت برابر آموزشی و احساس دل‌بستگی.

۱. اصل توسعه فردی؛ اصل توسعه فردی در مدیریت اثربخش یعنی توجه به رشد دانش‌آموز از دیدگاه مهارت‌های فردی که شامل کدهای محوری ذیل می‌باشد:

الف) خوداثربخشی: از مطالعاتی که همسو با یافته‌های پژوهش حاضر بودند، می‌توان به تحقیق زوار (۱۳۹۸) اشاره کرد که در مطالعات خود به استفاده از سبک‌های مشارکتی، دموکراتیک و قانون‌مدار در مدیریت کلاس درس توصیه کرده و به این نتیجه رسیده است که استفاده از این سبک‌ها موجب افزایش کارآمدی و عزت نفس دانش‌آموزان می‌شود.

ب) خودنظارتی: این یافته‌های پژوهشی با یافته‌های پژوهش صراف (۱۳۹۴) که نشان داده است تعامل عاطفی دبیران با دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر قابل توجهی بر رشد



مهارت‌های خودنظارتی دانش‌آموزان دارد، همسو بود. از طرفی پژوهش حاضر با تحقیقات آکین، یلدرین و گودوین^۴ (۲۰۱۶) که مدیریت کلاس را راهی برای کنترل دقیق دانش‌آموزان تلقی نمی‌کند، بلکه معانی کاملاً مثبتی را به آن نسبت داده‌اند، همسو است.

ج) خویشتن‌داری: یافته پژوهشی مورد نظر با نتایج تحقیقات برون^۵ (۲۰۰۵) همسو است؛ وی در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که مزیت گوش دادن و شنیدن به جای قضاوت این است که دانش‌آموزان به‌مرور درک می‌کنند که آنها مسئول بازتاب رفتارشان و حل آن هستند؛ نه اینکه معلمان مشکلاتشان را حل کنند؛ از طرفی با پژوهش پریر^۶ (۲۰۱۴) نیز همسو است؛ از این جهت که پریر در مطالعات خود به درگیر کردن دانش‌آموزان در تجارب تعاملی برای افزایش یادگیری شان توصیه کرده و آن را لازمه بهبود رفتار دانش‌آموزان دانسته است.

د) مهارت ارتباطی: پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات کوبات و ددبالی^۷ (۲۰۱۸) همسو است؛ کودکانی که روابط حمایتی را با معلمان خود تجربه می‌کنند، نگرش‌های مثبت‌تری نسبت به مدرسه پیدا کرده‌اند، سطوح بالاتری از پذیرش همسالان را دارند و احتمال بیشتری برای ایجاد انواع مختلف شایستگی‌های مدرسه مانند سطوح بالای انگیزه برای یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله را دارند.

ه) خودباوری: لوئیس^۵ (۲۰۰۸) به شنیدن صدای دانش‌آموز در کلاس درس توسط معلمان اشاره کرده است؛ همچنین منصور^۶ و دیگران (۲۰۱۲) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که معلمان برتر با تمرکز اهداف آموزشی خود بر کسب تسلط به جای اهداف رقابتی و مقایسه‌ای، انگیزه درونی دانش‌آموزان را برای تبدیل شدن به نیروی یادگیری تحریک می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهشی صحرایی (۱۳۹۷) همسو است؛ شیوه‌های صحیح مدیریت کلاس باعث بهبود وضعیت تحصیلی و افزایش خودباوری در موفقیت تحصیلی می‌شود.

و) خودمدیریتی: پارامیتا، شارما و اندرسون^۷ (۲۰۲۰) در تحقیقات خود به این نکته اشاره

4Akin, Yildirim & Goodwin

4B Brown

4C Prior

4. Kubat & Dedejali

5. Lewis

6. Mansor

7. Paramita, Sharma & Anderson

کرده‌اند که اگر دانش‌آموزان در یادگیری خود نقش فعالانه‌ای داشته باشند؛ نظم و انضباط علمی و رفتاری آنها بهبود یافته یادگیری خودمدیریتی در آنها شکل می‌گیرد. ویکتور^۴ (۲۰۰۵) هم در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده است که تخصیص وظایف کلاس به عزت نفس دانش‌آموزان کمک می‌کند.

ز) تصمیم‌گیری مستقلانه: لوئیس و برمن (۲۰۰۸) در پژوهشی که انجام دادند، به معلمان ایجاد روابط بین فردی و با کیفیت با دانش‌آموزان را توصیه کرده‌اند و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری را مورد توجه قرار داده‌اند.

۲. اصل تأمین نیازهای روان‌شناختی: اصل تأمین نیازهای روان‌شناختی در مدیریت اثربخش یعنی توجه به نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان و تلاش در جهت تأمین آنها که در ادامه شرح خواهد شد.

الف) توانمندی در روابط انسانی: پارامیتا، شارما و اندر سون (۲۰۲۰) در مطالعات خود ضمن تأکید بر استفاده از رویکرد انسان‌گرا و یادگیری شخص محور بیان کرده‌اند که این رویکرد بر ایجاد روابط مثبت معلم و دانش‌آموز از طریق فرایند یادگیری مشترک متمرکز است؛ همچنین در این رویکرد دانش‌آموز نقش فعال‌تری در یادگیری خود ایفا می‌کند که به نوبه خود نظم و انضباط علمی و رفتاری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و همچنین یادگیری خودراهنبر را تشویق می‌کند.

ب) داشتن استقلال: این یافته پژوهشی با تحقیقات آرین، تانسر و دمیر^۵ (۲۰۱۶)، نظری و دیگران (۱۳۹۴) هم‌سو است؛ از این جهت که آنها در تحقیقات خود بر استفاده از سبک‌های مدیریت مشارکتی و دموکراتیک تأکید کرده‌اند، زیرا بین سبک‌های مدیریت کلاس مشارکتی و تفویض اختیار با خوداثربخشی و خودمختاری دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد.

ج) قابلیت و شایستگی: نتایج تحقیقات چن و دیگران (۲۰۲۱)؛ لکی و دیگران (۲۰۱۶)؛ تحقیقات او شر^۱ و دیگران (۲۰۱۰) هم‌سو می‌باشند و همگی در تحقیقات خود به



این نتیجه رسیده‌اند که تعامل عاطفی و روابط مثبت و حمایتی معلم با دانش‌آموزان تأثیر قابل‌توجهی بر رشد مهارت‌های خودنظارتی دانش‌آموزان دارد و موجب ایجاد حس ارزشمندی در آنها می‌شود.

۳. اصل حقوق فردی و جمعی: اصل تضمین حقوق فردی و جمعی در مدیریت اثربخش یعنی اطمینان یافتن از رعایت حقوق فردی و جمعی دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه که خود شامل زیر مجموعه‌هایی می‌باشد که قصد داریم در ادامه به توضیح و تبیین هر یک از آنها بپردازیم:

الف) تعهدپذیری: بروفی^۲ (۲۰۰۶)، او شر و دیگران (۲۰۱۰) در مطالعات خود که هم‌سو با این یافته پژوهشی است به ایجاد انتظارات روشن و شفاف از رفتار دانش‌آموزان برای ارتقای مسئولیت‌پذیری در آنها تأکید داشته‌اند و معتقدند که به منظور ترویج تعهدپذیری در کودکان، معلمان باید انتظارات روشنی را برای رفتار دانش‌آموز ایجاد کنند و سپس عاقلانه طیفی از پاداش‌ها را اعمال کنند و رفتار خوب را به رسمیت بشناسند و بدرفتاری را مجازات کنند.

ج) احترام به حقوق فردی و دیگران: لوئیس (۲۰۰۸) به این موضوع اشاره کرده است که فقط از طریق یادگیری تجربی می‌توان از دانش‌آموزان انتظار داشت که برای حقوق دیگران ارزش و احترام واقعی قائل باشند. ولفگانگ، بارت و بالاز و (۲۰۰۴) در معرفی الگوی انضباطی عقلانی به این موضوع پرداخته که انضباط عقلانی معتقد است آموزش اصلاحات قانون اساسی به عنوان مبنایی برای تهیه قوانین کلاس و مدرسه، به رشد اخلاقی دانش‌آموزان کمک می‌کند و آنها را برای شهروندی مطلوب شدن در اجتماع آماده می‌سازد (Wolfgang, Bart & Balázs, 2004).

۴. اصل ارتقای موفقیت تحصیلی: ارتقای موفقیت تحصیلی در مدیریت اثربخش به پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه اشاره دارد که خود دارای زیرمجموعه‌هایی است که در ادامه به توضیح و تبیین یک به یک آنها پرداخته می‌شود.

الف) تشویق: تحقیقات حیدری لقب، امین بیدختی و طالع پسند (۱۴۰۰)، پستهلم^{۵۳} (۲۰۱۳)، آکمن^۴ (۲۰۲۰)، چن و دیگران (۲۰۲۱)، پارامیتا، شارما و اندرسون (۲۰۲۰) همسو با این یافته پژوهشی به روابط مطلوب، گرم و صمیمی، حمایتی و مبتنی بر اعتماد بین معلم و دانش‌آموزان برای افزایش انگیزه در آنها تأکید داشته‌اند. یافته دیگری که در تحلیل مطالعات انجام شده در این زمینه به دست آمد، این بود که ابراز اشتیاق در تدریس موجب افزایش فوری انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود.

ب) رشد و موفقیت تحصیلی: مشارکت در فعالیت‌های کلاسی موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و این یافته تحصیلی هم‌سو با تحقیقات فربرگ، هازینس و تمپلتون (۲۰۰۹) و مورای^۳ (۲۰۱۸) است که به درگیر کردن دانش‌آموزان در تجارب تعاملی برای افزایش یادگیری در محیط آموزشی اشاره دارند. یافته دیگر در این زمینه، همسو با پژوهش‌های لکی و دیگران (۲۰۱۶)؛ لوئیس (۲۰۰۸)؛ آکمن (۲۰۲۰) و پریر (۲۰۱۴) به برقراری رابطه مثبت و صمیمانه بین معلم و دانش‌آموز به‌عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر بر کیفیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارد.

ج) فرصت برابر آموزشی: فرصت برابر آموزشی که جزیی از اصل ارتقای موفقیت تحصیلی در مدیریت اثربخش محسوب می‌شود، بر ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی تأکید دارد. دادن فرصت انتقاد به دانش‌آموزان دسترس‌پذیر به فرصت‌های آموزشی برابر را ممکن می‌سازد. مطالعات آرین، تانسر و دمیر (۲۰۱۶) و آلارکون و بتز^۴ (۲۰۲۱) که بر پرورش مهارت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند، با این یافته پژوهشی همسو بود.

د) احساس دلبستگی: این یافته پژوهشی با نتایج مطالعات صراف (۱۳۹۴)؛ اوشر و دیگران (۲۰۱۰)، کوکا (۲۰۱۸)، و آکمن (۲۰۲۰) مبنی بر ایجاد محیط‌های آموزشی، مشوق، رشددهنده و حمایتی همسو بود. نتایج مطالعات ویکتور (۲۰۰۵)؛ صراف (۱۳۹۴)؛ کوکا (۲۰۱۸) نشان داد که معلمان با ایجاد آرامش و امنیت برای دانش‌آموزان علاقه و انگیزه به فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی را در آنها افزایش داده، موجب احساس دلبستگی، تعهد و سازگاری بهتر آنها در محیط مدرسه می‌شود..



سؤال دوم این بود که راهبردهای مدیریت اثربخش در مدارس ابتدایی کدام است. برای استخراج راهبردهای مدیریت اثربخش در مدارس ابتدایی، ۲ کد انتخابی و ۱۵ کد محوری به عنوان نتایج تحلیل کیفی استخراج شد که هر کدام از کدهای انتخابی شامل کدهای محوری جداگانه‌ای هستند، به این ترتیب که راهبردهای بازدارنده شامل کدهای محوری حمایت و مراقبت، ارتباط مثبت، مشارکت، صمیمت، درگیری در یادگیری، فرصت موفقیت، آموزش، تعیین اهداف می‌شوند و راهبردهای تقویتی دارای کدهای محوری انگیزش، مباحثه، مناظره، جلسه کلاسی دانش‌افزایی، سنجش رفتار و تصمیم‌گیری مشارکتی هستند.

راهبردهای بازدارنده در مدیریت اثربخش به راهبردهایی گفته می‌شود که قبل از وقوع بدرفتاری توسط معلمان در کلاس درس به کار گرفته می‌شود و از بدرفتاری و هنجارشکنی دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند. در ادامه به توضیح و تبیین هر یک از کدهای محوری در این زمینه می‌پردازیم.

الف) ایجاد جوحمایتی: یافته‌های حاضر با نتایج مطالعات اولیایی (۱۳۹۲)؛ برون (۲۰۰۵)؛ لوئیس (۲۰۰۸)؛ فریرگ، هازینس و تمپلتون (۲۰۰۹)؛ اوشر و دیگران (۲۰۱۰)؛ هارت^۵ (۲۰۱۰)؛ وینکلر^۶ و دیگران (۲۰۱۷)؛ اوز^۳ (۲۰۱۹)؛ مبنی بر گوش دادن فعال به دانش‌آموزان، ایجاد روابط گرم همراه با همدلی با دانش‌آموزان و فراهم کردن محیطی امن و حمایتی برای آنها، همسو بود. گلاور و برونیگ (ترجمه خرازی، ۱۳۷۵) هم به این موضوع پرداخته است که وظیفه معلم ایجاد یک محیط حمایتی و امن در کلاس درس است.

ب) مدیریت استرس: آلن^۴ و دیگران (۲۰۲۰) در مطالعات خود بر اهمیت تمرکز بیشتر بر ایجاد روابط مثبت، ایجاد احساس آرامش در دانش‌آموزان و به کارگیری راهبردهایی برای ایجاد تعاملات مثبت با آنها، تأکید داشتند. با توجه به نتایج مطالعات هیکی و دیگران (۲۰۱۷) راهبردهای آموزشی فعال و روابط مثبت معلم و دانش‌آموز نقش مهمی در رشد شخصی و سازگاری روانی کودکان خردسال، به‌ویژه آنهایی که در معرض خطر اختلال سلوک و نتایج ضعیف تحصیلی و اجتماعی هستند، ایفا می‌کند.

ج) تفویض اجرای امور کلاس به دانش‌آموزان: یافته‌های پژوهشی به‌دست آمده در این زمینه با نتایج مطالعات هژبری و شفیع‌زاده (۱۳۹۶)؛ اوشر و دیگران (۲۰۱۰)؛ پستهلم (۲۰۱۳)؛ آکین، یلدرین و گودوین (۲۰۱۶)؛ وینکلر و دیگران (۲۰۱۷) و پریر (۲۰۱۴) مبنی بر ایجاد فضای مشارکتی در مدرسه، استفاده از سبک تعاملی در مدیریت کلاس درس و تدوین قوانین کلاسی با همراهی و مشارکت دانش‌آموزان همسو بود.

د) شناخت دانش‌آموزان و توجه به آنها: این یافته‌های پژوهشی با نتایج مطالعات لوئیس (۲۰۰۸)، هارت (۲۰۱۰)، و آرین، تانسر و دمیر (۲۰۱۶) و پریر (۲۰۱۴) مبنی بر داشتن ارتباط خوب با دانش‌آموزان، صحبت کردن با آنها و اهمیت دادن به احساساتشان و همچنین داشتن عشق و علاقه نسبت به دانش‌آموزان همسو بود. حیدری لقب، امین‌بیدختی و طالع‌پسند (۱۴۰۱) در یافته‌های پژوهشی خود به این نتیجه رسیدند که داشتن یک رابطه صمیمی و گرم با دانش‌آموزان و همدردی با آنان به‌عنوان نیرویی است که دانش‌آموزان را به رفتارهای مطلوب وامی‌دارد و موجب پیامدهای مثبتی در راستای رشد و توسعه آنان می‌شود.

ه) گرایش به مشارکت در یادگیری: این یافته‌های پژوهشی با نتایج مطالعات بروفی (۲۰۰۶)؛ لوئیس (۲۰۰۸)؛ کاریوکی^۷ (۲۰۰۹)؛ پستهلم (۲۰۱۳) مبنی بر توجه به درگیری فعالانه دانش‌آموز در یادگیری همسو است؛ از طرفی جعفری (۱۴۰۱) در پژوهش خود هم‌راستا با این یافته به این نتیجه رسید که مدیریت کلاس به شیوه تعاملی و ترغیب دانش‌آموزان در خلق بهترین محیط برای یادگیری، افزایش مهارت‌های ارتباطی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان که جنبه‌هایی از رشد شخصیتی افراد محسوب می‌شوند، اولویت نخست در مسئولیت‌های معلم به‌شمار می‌آید.

و) طراحی دستیابی به موفقیت: گوکالپ و کان^۸ (۲۰۲۲) در مطالعات خود به این موضوع پرداخته‌اند که هدف اصلی مدیریت کلاس افزایش یادگیری تحصیلی و رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان است که از طریق به‌کارگیری راهبردهای بازدارنده در مدیریت کلاس درس امکان‌پذیر می‌باشد.



ز) آموزش مهارت‌های کاربردی: یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات عباسی (۱۳۹۸)؛ اوشر و دیگران (۲۰۱۰)؛ جونز، بایلی و جاکوب^۹ (۲۰۱۴) و وینکلر و دیگران (۲۰۱۷) مبنی بر آموزش رفتار و مهارت‌های اجتماعی همسو می‌باشد؛ از طرفی، پژوهش حاضر با مطالعات لوئیس (۲۰۰۸) هم مطابقت داشت؛ از این لحاظ که وی به این نکته اشاره کرده است که هدف مدیریت کلاس درس فقط برقراری نظم نیست، بلکه آموزش ارزش‌ها است. (ح) تعیین اهداف: یافته‌های پژوهشی حاضر با نتایج مطالعات هارت (۲۰۱۰)؛ اوشر و دیگران (۲۰۱۰)؛ پریر (۲۰۱۴)؛ وینکلر و دیگران (۲۰۱۷) و پارامیتا، شارما و اندرسون (۲۰۲۰) در زمینه تعیین انتظارات واضح رفتاری و توصیف رفتار مطلوب همسو است؛ از طرفی یافته‌های پژوهشی لوئیس (۲۰۰۸) مبنی بر بیان شاخص‌های رشد فردی علاوه بر انتظارات روشن و واضح نیز با یافته‌های حاضر همسو می‌باشد.

ط) حق رأی و انتخاب: این یافته‌های پژوهشی با نتایج مطالعات زوار (۱۳۹۸)، دارابی گرگلانی، سبزه و موسی‌پور (۱۴۰۱)؛ درتاج و دیگران (۱۴۰۱) و ویکتور (۲۰۰۵) مبنی بر داشتن حق انتخاب در رفتار شخصی با توجه به پیامدها و همچنین حق انتخاب در فعالیت‌های کلاسی همسو است. راهبرد بازدارنده حق انتخاب در مدیریت اثربخش موجب ارتقای خویشتن‌داری و رشد مهارت تصمیم‌گیری مستقلانه در دانش‌آموزان می‌شود همانطور که برون (۲۰۰۵) و فریبرگ، هازینس و تمپلتون (۲۰۰۹) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند.

راهبردهای تقویتی

راهبردهایی که معلم در واکنش به بدرفتاری، قانون شکنی و مشکلات کلاسی اعمال می‌کند، راهبردهای تقویتی محسوب می‌شوند. این راهبردها با هدف تغییر رفتار در دانش‌آموزان و برقراری نظم و قانون در کلاس توسط معلمان اعمال می‌شوند.

الف) انگیزش: از طرفی این یافته‌ها با نتایج تحقیقات افشارنیا، عباسی و دسترنج، (۱۳۹۷)؛ منصور و دیگران (۲۰۱۲)؛ سایبرناگلر^{۱۰} (۲۰۱۶) و آلن و دیگران (۲۰۲۰) که به

تعلق پاداش به تلاش دانش‌آموز نه رفتار خاص او و ارائه بازخورد مثبت به دانش‌آموزان اشاره داشته‌اند، نیز همسو می‌باشد. انگیزش به عنوان یک راهبرد تقویتی در مدیریت اثربخش در سازگاری رفتار اجتماعی، رشد مهارت عاطفی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد؛ همچنان که افشارنیا، عباسی و دسترنج، (۱۳۹۷)؛ ییلماز^۶ (۲۰۰۹)؛ هاچکینز^۷ و دیگران (۲۰۱۳) و مورای (۲۰۱۸) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده بودند.

ب) مباحثه و مناظره: یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات لوئیس (۲۰۰۸)؛ پستهلم (۲۰۱۳)؛ اکمن (۲۰۲۰) و اوزن و ییلدیریم^۸ (۲۰۲۰) مبنی بر مباحثه با دانش‌آموزان همسو می‌باشد؛ در نتیجه باید به این نکته اشاره شود که مباحثه و مناظره به عنوان یک راهکار عملی در مدیریت اثربخش علاوه بر مداخله پس از رفتار نادرست دانش‌آموزان موجب رشد مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و مشارکت عملی و اجتماعی آنها می‌شود؛ همچنان که کوکا (۲۰۱۸) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده است.

د) جلسه کلاسی دانش‌افزایی: این یافته‌های تحلیلی با مطالعات فوگلگارن و لوئیس^۹ (۲۰۱۵) مبنی بر جلسات کلاسی با رویکردی دموکراتیک در کلاس درس همسو است. همچنین با نتایج مطالعات ویکتور (۲۰۰۵)، که به تشکیل جلسه کلاسی و ایجاد فرصت برای اظهار نظر دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند نیز مطابقت دارد. همچنان که شریعت باقری و شمسایی (۱۳۹۸)؛ چن و دیگران (۲۰۲۱) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده بودند؛ همچنین تشکیل جلسات کلاسی موجب یادگیری و تمرین احترام متقابل نسبت به هم و افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود؛ پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات پستهلم (۲۰۱۳) در این زمینه مطابقت داشت.

ه) سنجش رفتار: یافته‌های تحلیلی حاضر با نتایج مطالعات نظری و دیگران (۱۳۹۴) مبنی بر احترام به دانش‌آموزان بدون توجه به توانایی یا شکست آنها در تحصیل همسو می‌باشد.

و) تصمیم‌گیری مشارکتی: یافته‌های تحلیلی پژوهش حاضر با مطالعات جاودانی و دیگران (۱۳۹۴) مبنی بر روابط متقابل بین دانش‌آموزان همسو است. همچنین با تحقیقات آدیگیبا و



سلیمان (۲۰۲۰)؛ لوئیس (۲۰۰۸) که به تصمیم‌گیری مشارکتی و مدیریت دموکراتیک در تعیین قوانین کلاسی اشاره دارند نیز همسو می‌باشند. تصمیم‌گیری گروهی یک راهبرد تقویتی در مدیریت اثربخش محسوب می‌شود، زیرا موجب افزایش خویشتنداری در دانش‌آموزان و افزایش مسئولیت‌پذیری در آنها می‌شود؛ همچنان که زوار (۱۳۹۸)؛ فیضی و بشیر (۱۳۸۸)؛ نظری و دیگران (۱۳۹۴) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده بودند.

در پژوهش فعلی می‌توان به محدودیت‌هایی مانند تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر با توجه به نمونه مطالعاتی، منحصر بودن به مقالات و پایان‌نامه‌های فارسی از سال ۱۳۸۰ تاکنون و مقالات و پایان‌نامه‌های انگلیسی از سال ۱۹۷۰ تاکنون اشاره کرد؛ همچنین محدودیت دیگر در این پژوهش عدم دسترسی به بعضی از سایت‌های پژوهشی برای دانلود مقالات و پایان‌نامه‌ها بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود معلمان مدارس از یافته‌های این پژوهش با الگوی مدیریت اثربخش برای دستیابی به توسعه فردی دانش‌آموزان و رفع نیازهایشان در مدیریت کلاس خود استفاده کنند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود برای آموزش دانشجو - معلمان یا آموزش‌های ضمن خدمت، الگوی مدیریت اثربخش در این پژوهش را به عنوان یک الگوی جدید در طراحی برنامه درسی مدیریت کلاس در راستای کمک به رشد دانش‌آموزان، رفع نیازهایشان و احیای حقوق آنها بگنجانند.

منابع و مأخذ:

- افشارنیا، معصومه؛ عباسی، رضا و دسترنج، مرتضی (۱۳۹۷). «بررسی مدیریت کلاس درس و روش کلاس‌داری معلمان در مدارس و مراکز آموزشی». **پژوهش در هنر و علوم انسانی**. ۳ (۱۱): ۷۳-۸۸.
- اولیایی، زهره (۱۳۹۲). «مدیریت اثربخش کلاس درس: آنچه مدیران باید بدانند». **مدیریت مدرسه**. ۹۸ (۱۲): ۱۵-۱۲.
- جاودانی، محمد؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ محمدی، مهدی؛ ترکزاده، جعفر و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). «ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی». **پژوهش‌های برنامه‌درسی**. ۴ (۲): ۳۱-۱.
- جعفری، ماریا (۱۴۰۱). «بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با سازگاری اجتماعی و مهارت ارتباطی دانش‌آموزان پایه ششم شهر بانه». **مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی**. ۸ (۱): ۷۶-۸۳.
- حریری، نجلا (۱۳۸۵). **اصول و روش‌های پژوهش کیفی**. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- حیدری‌لقب، طاهره؛ امین بیدختی، علی‌اکبر و طالع‌پسند، سیاوش (۱۴۰۰). «اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای شناختی: ادراک از محیط یادگیری و زمان انجام تکلیف». **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**. ۱۲ (۲): ۱۰۷-۹۳.
- حیدری‌لقب، طاهره؛ امین بیدختی، علی‌اکبر و طالع‌پسند، سیاوش (۱۴۰۱). «اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم-شاگرد و هیجانات تحصیلی». **اندیشه‌های نوین تربیتی**. ۱۷ (۴): ۱۶۶-۱۴۹.
- دارابی گرگانی، بنفشه؛ سبزه، بتول و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۴۰۱). «رابطه سبک مدیریت کلاس درس معلمان با خودنظارتی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی». **پویش در آموزش علوم انسانی**. ۸ (۲۶): ۳۰-۱۵.
- درتاج، فریبرز؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری؛ دلاور، علی و رسولی، فاطمه (۱۴۰۱). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مدیریت کلاس براساس تئوری انتخاب و تعیین اثربخشی آن بر سبک مدیریت معلم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. **روان‌شناسی نظامی**. ۱۳ (۴۹): ۱۴۶-۱۲۵.
- زوار، رامین (۱۳۹۸). «بررسی رابطه بین شیوه مدیریت کلاس با خوداثربخشی دانش‌آموزان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام.

- سهرابی، بابک؛ اعظمی، امیر و یزدانی، حمیدرضا (۱۳۹۰). «آسیب‌شناسی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدیریت اسلامی با رویکرد فراترکیب». **چشم‌انداز مدیریت دولتی**. ۲ (۶): ۲۴-۹.
- شریعت‌باقری، محمدمهدی و شم‌سای، آزاده (۱۳۸۹). «رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان با میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان». **ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**. ۳۴ (۹): ۲۲۷-۲۶۲.
- صحرایی، رقیه (۱۳۹۷). «مطالعه ارتباط نوع سبک‌های مدیریت کلاس با تعلل‌ورزی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر اردبیل». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب.
- صراف، حلیمه (۱۳۹۴). «رابطه مدیریت کلاس و انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم در دانش‌آموزان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه کاشان.
- عباسی، فریبا (۱۳۹۸). «بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس با خشم مربوط به مدرسه و رفتار خویشتن‌داری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بردسکن». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد بردسکن.
- غیاثوندیان، شهرزاد؛ شهسواری، هومن؛ کاظم‌نژاد، انوشیروان؛ گودرزی، زهرا و رضوی، نرجس (۱۳۹۸). «ارتباط شیوه مدیریت کلاس درس با اشتیاق به مطالعه و موفقیت تحصیلی». **مجله پژوهش پرستاری ایران**. ۱۴ (۲): ۶۶-۵۹.
- فیضی، مهدی و بشیر، فصیح (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت مشارکتی و سنتی بر خلاقیت دبیران دبیرستان‌های شهر کرمانشاه». **اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی**. ۵ (۱): ۱۱۱-۵.
- کمالی، یحیی (۱۳۹۶). «روش‌شناسی فراترکیب و کاربرد آن در سیاست‌گذاری عمومی». **سیاست**. ۴۷ (۳): ۷۳۶-۷۲۱.
- گلور، جان‌ای و راجراچ، برونیگ (۱۳۷۵). **روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن** (ترجمه علینقی خرازی). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مقتدایی، لیلیا (۱۴۰۰). «ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش مدیریت کلاس تحولی در مدارس ابتدایی». **تدریس پژوهی**. ۹ (۲): ۷۸-۵۳.
- میرعرب‌رضی، رضا؛ عزیزی‌شماسی، مصطفی و گرایی، فرخنده (۱۳۹۸). «بررسی رابطه دانش مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی با نقش تعدیل‌گری خلاقیت». **تدریس پژوهی**. ۷ (۳): ۱۴۱-۱۵۷.

- نظری، حشمت‌الله؛ امینی، سجاد؛ پارسا، عبدالله و شیخی، سعید (۱۳۹۴). «اثر بخشی سبک مدیریت دموکراسی قانون مدار کلاس درس بر میزان عزت نفس دانش‌آموزان پسر»، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری. ۵(۱): ۱۳۲-۱۲۱.
- هژبری، امیر و شفیع‌زاده، حمید (۱۳۹۶). «رابطه سبک مدیریت کلاس مبتنی بر خلاقیت با کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان». *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*: ۷(۳): ۱۳۲-۱۰۷.

- Adedigba, O. & sulaiman, F. R. (2020). "Influence of teachers classroom management style on pupils motivation for learning and academic achievement in kwara state". *Educational methodology*. 6(2): 471-480.
- Akin, S.; Yildirim, A. & Goodwin, A. L. (2016). "Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study". *Educational sciences: Theory & Practice*. 16(3): 771-797.
- Akman, Y. (2020). "The role of classroom management on confidence in teachers and educational stress". *contemporary educational research*. 7(1): 335-345.
- Alarcon, j. D. & Bettez, S.C. (2021). "Critical community Building in teacher Education: Rethinking classroom management". *School community*. 31(2): 267-291.
- Allen, K.; Hansford, L.; Hayes, R.; Allwood, M.; Byford, s.; Longdon, B. & Ford T. (2020). "Teachers' perceptions of the impact of the incredible yeas Teacher classroom management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils". *British journal of educational psychology*. 90: 75-90.
- Andreas M. (2003). "Validity and reliability tests in case study research: A literature review with hands-on applications for each research phase". *Qualitative market Research*. 6 (2): 75-86.
- Arin, E.; Tuncer, B. K. & Demir, M. K. (2016). "Primary school teachers views on constructive classroom management". *Elementary education*. 8(3): 363-378.
- Barroso, J., & Sandelowski, M., Voils, C. I. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the schools: a nationally refereed journal sponsored by the Mid-South Educational Research Association and the University of Alabama*, 13(1), 29.

- Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York City: Springer Publishing Company.
- Brophy, J. (2006). "History of research on classroom management". In C.M. Everson & C.S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge. 17-43.
- Brown, D.F. (2005). "The significance of congruent communication in effective classroom management". *The clearing House: A journal of Educational strategies; issues and ideas*. 79 (1): 12-15.
- Bulut, I. & Topdemir S. (2018). "The Math Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Classroom Management (A Case Study of Elementary Schools in Diyarbakir)". *Educational Research*. 7 (3): 639-652.
- Chen, S.Y.; Lindo, N. A.; Blalock, S.; Yousef, D.; Smith, L. & Hurt-Avila, K. (2021). "Teachers perceptions of teacher-child relationships, student behavior, and classroom management". *educational research and practice*. 11(1): 153-167.
- Fogelgarn, R. K. & Lewis, R. (2015). "Are you being your best? Why students behave responsibly". *Education*. 59(3): 278-292.
- Freiberg, H. J.; Huzinec, C. A. & Templeton, S. M. (2009). "Classroom management a pathway to student achievement: A study of fourteen inner city elementary schools". *The elementary school*. 110 (1): 63-80.
- Gokalp, G. & Can, I. (2022). "Evolution of pre-service teachers' perceptions about classroom management and student misbehavior in an inquiry-based classroom management course". *Action in Teacher Education*. 44(1): 70-84.
- Hart, R. (2010). "Classroom behaviour management: Educational psychologists views on effective practice". *Emotional and behavioural difficulties*. 15(4): 353-371.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). "Three approaches to qualitative content analysis". *Qualitative health research*. 15 (9): 1277-1288.
- Hickey, G.; McGilloway, S.; Hyland, L.; Leckey, Y.; Kelly, P.; Bywater T. & O'Neill, D. (2017). "Exploring the effects of a universal classroom management training program on teacher and child behaviour: A group randomized controlled trial and cost analysis". *early childhood Research*. 15(2): 174-194.

- Hutchings, j.; Martin-forbes, p.; Daley, D. & Williams, M. E. (2013). "A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior problems". *school psychology*. 51(5): 571-585.
- Jones, S. M.; Bailey, R. & Jacob, R (2014). "Social-emotional learning is essential to classroom management". *Phi Delta kappan*. 96(2): 19-24.
- Karakaya E. & Tufan, M. (2018). "Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings". *Education and Training Studies*. (6) 5: 123-134.
- Kariuki, C. (2009). *Professional development for 21st century teacher's effective classroom management*. Online submission.
- Klassen, M.; Robert. M.R. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Educational Psychology*, 102 (3): 741-756.
- Koka, F. (2018). "Exploring the role of student teachers self-efficacy beliefs and teacher-student relationship quality in student school adjustment competencies". *Electronic journal of research in educational psychology*. 16(2): 389-415.
- Kubat, U. & Dedejali, N. C. (2018). "Opinions of Science Teachers for Classroom Management". *Education and e-Learning Research*. 5 (2): 110-117.
- Leckey, Y.; Hyland, L.; Hickey, G.; Lodge, A.; Kelly, P.; Bywater, T. & McGilloway, S. (2016). "A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training program in irish primary schools". *Irish educational studies*. 35(1): 35-55.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs*. Melbourne: ACER Press.
- Lewis, R., & Burman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: Teachers views. *International journal of inclusive Education*, 12(2), 151-167.
- Lopes, J. & Oliveira, C. (2017). "Classroom discipline: Theory and practice." *J.P.Bakken (ED). Classroom: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities*. vol. 2. pp. 231-253. New York: Nova science publishers.

- Mansor, A. N.; Eng, W. K.; Rasul, M. S.; Hamzah, M.I.M. & Hamid, A.H.A. (2012). "Effective classroom management". *International education studies*. 5(5): 35-42.
- Murray, D.W.; Rabiner, D.L.; Kuhn, L.; Pan, Y. & Sabet, R. F. (2018). "Investigating teacher and student effects of the incredible years classroom management program in early elementary school". *school psychology*. 67(1):119-133.
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Vol. 11. Newbury Park: Sage.
- Osher, D.; Bear, G. G.; Sprague, J. R. & Doyle. W. (2010). "How can we improve school discipline?". *Educational researcher*. 39(1): 48-58.
- Oz, A.S. (2019). "Evaluating the student-Teacher Relationship in Elementary schools: My Teacher & I-child". *Asian journal of educational and training*. 5(1): 8-17.
- Ozen, H. & Yildirim, R. (2020). "Teacher perspectives on classroom management". *contemporary educational research*. 7(1): 99-113.
- Page, A. & Jones, M. (2018). "Rethinking Teacher Education for Classroom Behaviour Management: Investigation of an Alternative Model Using an Online Professional Experience in an Australian University". *Teacher Education*. 43 (11): 84-104.
- Paramita, P.; Sharma, U. & Anderson, A. (2020). "Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies". *Cambridge journal of education*. 50(2): 261-276.
- Porter, L. (2020). *A comprehensive guide to classroom management: facilitating engagement and learning in schools*. Routledge. London: Routledge.
- Postholm, M. B. (2013). "Classroom management: what does research tell us?". *European educational Research journal*. 12(3): 389-402.
- -Prior, J. (2014). "Focus on elementary: Love, Engagement, support, and consistency: A recipe for classroom management: patricia Crawford and April Mattix, Editors". *Childhood education*, 90(1): 68-70.
- -Schafer, N. J. & Barker, K. S. (2018). "Responsive Classroom Management: Empowering Students and Teachers in Urban Schools". *Urban Learning, Teaching and Research*. 14: 27-36.



- Sieberer-Nagler, K. (2016). "Effective classroom-management & positive teaching". *English language teaching*. 9(1): 163-172.
- Sohrabi, B., Azami, A., & Yazdani, H. (2011). "The pathology of Islamic management research with synthesis approach". *The perspective of public administration*. 2 (6): 9-2.
- Victor, K. R. (2005). *Identifying effective behavior management in early childhood classroom*. Cedaville university.
- Winkler, J. L.; Walsh, M. E.; de Blois, M.; Mare, J. & Carvajal, S. C. (2017). "Kind discipline developing a conceptual model of a promising school discipline approach". *Evaluation and program planning*. 62: 15-24.
- Wolfgang, G., Bart, T. & Balázs, S. (2004). "A bibliometric approach to the role of author self-citations in scientific communication". *Scientometrics*. 59(1), 63-77.
- Yilmaz, K. (2009). "Pre-service secondary science and mathematics teachers' classroom management styles in Turkey". In: *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*. 10(2): 1-6.